



CENTRO DE FORMAÇÃO  
DE  
ASSOCIAÇÃO DE ESCOLAS  
BRAGA - SUL

CADERNOS, ESCOLA E FORMAÇÃO

# ATAS DAS I JORNADAS NACIONAIS DOS PROFESSORES DE LÍNGUAS – PIAFE

Leituras cruzadas para o futuro: movimentos, correntes e diversidades  
linguísticas e culturais. Construindo pontes para o Entendimento Global



**ANA PAULA VILELA • ADELINA MOURA**  
(coordenação)

Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul 2017



# **ATAS DAS I JORNADAS NACIONAIS DOS PROFESSORES DE LÍNGUAS - PIAFE**

**Leituras cruzadas para o futuro: movimentos, correntes e  
diversidades linguísticas e culturais. Construindo pontes para o  
Entendimento Global**

**Coordenação**

Ana Paula Vilela  
Adelina Moura

**Centro de Formação de Associação de Escolas Braga Sul**

**Cadernos, Escola e Formação**

**Braga**

**2017**

## **FICHA TÉCNICA**

Título

### **ATAS DAS I JORNADAS NACIONAIS DOS PROFESSORES DE LÍNGUAS – PIAFE**

Leituras cruzadas para o futuro: movimentos, correntes e diversidades linguísticas e culturais. Construindo pontes para o Entendimento Global

#### **Coordenação**

Ana Paula Vilela  
Adelina Moura

#### **Autora da Imagem da Capa**

Quadro pintado a óleo da coleção *Promised Land* de  
Georgina Efigénio

#### **Arranjo gráfico da Capa**

Cidália Freitas

#### **Separadores**

Quadros pintado a óleo da coleção *Promised Land* de  
Georgina Efigénio

#### **Organização**

Ana Paula Vilela  
Adelina Moura

#### **Revisão**

Ana Paula Vilela  
Adelina Moura

#### **Edição**

Cadernos, Escola e Formação.  
Centro de Formação Braga/Sul

#### **Arranjo Gráfico**

Nuno Mendes

#### **ISBN**

978-989-96569-6-3

## MEDITERRÂNEO

*os mares de Homero deixaram  
de trazer, esbeltas, as suas naves*

em nome dos sem-nome, continua.  
por desertos de areia, desertos sem  
sentido, continua. por rostos no deserto,  
os do sem nome ou rosto, continua.  
ao fundo do deserto, diz-se gotas de  
sangue e grãos de areia, a esfinge  
no deserto, continua. no verdadeiro  
nome do espesso fluido que se diz  
vital, em toneladas certas, continua.

*os divinos moinhos moendo devagar  
fina farinha, inúteis mares de pó*

Ana Luísa Amaral, *Whats in a name?* (2017, p. 71)

## ALEPPO, LESBOS, CALAIS, OU, POR OUTRA PALAVRAS,

quero falar do que antes eram ruas, avenidas  
bordadas a casas e palmeiras, dos tapetes que outrora,  
em imaginação nossa, voavam de magia  
e que agora se esfumam de outras formas,  
as mais rasas

Ou do tempo da poesia antes, quando os barcos  
entravam, esguios, e a palavra se fazia  
a nitidez de imagem, da violência depois e deste tempo,  
porta de entrada em rudes barcas para a violência  
em séculos agora

Ou ainda dos carreiros de gente  
a parecerem oceanos a lentes de distância, grandes planos,  
mas que, partida a gente em gente singular, sobra em nomes  
inteiros, gostos próprios, distintos sofrimentos, músculos  
de sorrir diferentes todos,

ah, se a amplíssima lente  
se transformasse, estreita, em microscópio de vida

Do que vejo de longe e num écran,  
não consigo falar usando redondilha,  
versos redondos, uma sintaxe igual e certa  
quero estas linhas em que falo das outras linhas  
feitas de outra matéria, real e dura, explodida, essa,  
detida por coletes e armas cor de fumo,  
e, ao lado dos oceanos de gente,  
os sedimentos que vivem noutras gentes,  
as vizinhas a mim, o ódio construído lentamente  
a rasar a abominação

Do que chega em olhar, das camadas de séculos em que tudo  
parece mercadoria fácil de esquecer,  
ou então que o desterro nos ficou raso aos genes  
e só ele é lembrado, e ele sozinho serve para insistir o horror,  
de tudo isso não há forma de verso que me chegue  
porque nada chega de conforto ou paz

Mas que o furor persista,  
e que neste recanto ao canto desta Europa,  
mesmo sem vergonha de estar quente e longe,  
e protegida sobre uma lente amplíssima  
que só deixa passar, finíssimas, meia dúzia de imagens:  
ou, por outras palavras, a cegueira –

mesmo sem palavras: o furor.

Ana Luísa Amaral, *Whats in a name?* (2017, pp. 72-73)

## INDICE

<b>Nota de Abertura</b> .....	10
Ana Paula Vilela	
<b>Parte I</b> .....	27
<b>Sessões Plenárias</b> .....	27
Que língua fala a poesia? .....	28
Ana Luísa Amaral	
A memória dos refugiados em Ilse Losa e Daniel Blaufuks: entre línguas e imagens ...	45
Orlando Grossegeisse	
Repensar a formação de professores... rumo a uma educação global na aula de línguas .....	63
Mónica Lourenço	
Imagem satírica humor, cumplicidades e (des)entendimentos .....	93
Maria Virgílio Cambraia Lopes	
Novos Êxodos: Migrantes e Refugiados desafiam os Direitos Humanos Humanos....	127
Andreia Sofia Pinto Oliveira	
<b>Parte II</b> .....	137
<b>Sessões Paralelas</b> .....	137
<b>Português</b>	
A estrutura passiva: proposta de laboratório gramatical .....	138
Antónia Estrela	
<b>Inglês</b>	
Alimentar os nativos digitais: aprendizagem através de dispositivos móveis, a plataforma educativa <i>Edmodo</i> , ensinar e aprender inglês .....	148
Conceição Malhó Gomes	
<b>Alemão</b>	
Motivar os alunos para o processo de ensino-aprendizagem da LE Alemão: Estratégias com Humor: Mit Humor lernt man besser .....	161
Maria Isabel Peixoto Gonçalves	
Reiseziel: DaF Destino: Alemão como Língua Estrangeira .....	165
Alice Coutinho	

„Nespresso, what else?” – die Arbeit mit mehrsprachigen Werbespots zur Förderung der Interkomprehension im universitären DaF-Unterricht .....	176
<i>Simone Auf der Maur Tomé</i>	
Klangbilder – Sprechwerkstatt	
Sonoridades – workshop para a oralidade .....	190
<i>Cristina Santos Pereira</i>	
<b>Francês</b>	
Comment mettre en place un projet d'écriture créative et collaborative en classe de français .....	199
<i>Marie-Manuelle Da Silva</i>	
<b>Galego</b>	
O proceso de ensino-aprendizaxe do galego en estudantes do Norte de Portugal...	204
<i>Fernando Groba Bouza</i>	
<b>Parte III</b> .....	215
<b>Pecha Kucha de Boas Práticas</b> .....	215
Apesar da distância que nos separa, existe sempre a tecnologia que nos une. O ensino do Português Língua Estrangeira .....	216
<i>Paulo Castro Mendes</i>	
PILP - Pessoa, Partilha e Projeto .....	231
<i>Maria José Morais</i>	
The sixties – Music and revolution .....	235
<i>Henry Warren</i>	
Movements in 20th Century Art after the Second World War .....	243
<i>Fátima Brandão</i>	
Kahooting to Empower Learners to Leaders .....	249
<i>Helena Serdoura</i>	
Dinamizar para motivar e gerir o Francês da sala de aula para fora da escola! .....	252
<i>Maria Clara De Sá Couto Wildschütz</i>	
<b>Parte IV</b> .....	266
<b>Autora convidada</b> .....	266
Mobile Learning: Metodologias, ferramentas e práticas educativas .....	267
<i>Adelina Moura</i>	





Acrílico s/ tela de Georgina Efigénio

# **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE SE RECLAMA PARA O SÉC. XXI:**

## **I JORNADAS NACIONAIS DOS PROFESSORES DE LÍNGUAS – PIAFE. LEITURAS CRUZADAS PARA O FUTURO: MOVIMENTOS, CORRENTES, E DIVERSIDADES LINGUÍSTICAS E CULTURAIS**

Ana Paula Vilela  
Diretora do CFAE Braga/Sul

As atas das *I Jornadas Nacionais dos Professores de Línguas – PIAFE (Português, Inglês, Alemão, Francês, e Espanhol)*, perseguem a égide comemorativa do *Ano Internacional para o Entendimento Global*. Organizadas pelo Centro de Formação de Associação de Escolas de Braga/sul, em parceria com Adelina Moura, da Escola Secundária Carlos Amarante, no ano letivo de 2016/2017, reúnem uma coletânea de textos na rota do subtítulo que entronizou estas Jornadas, a saber, “*Leituras Cruzadas para o futuro: movimentos, correntes, diversidades linguísticas e culturais*”, corporizada nesta publicação, em formato de e-book, a qual integra mais um livro da coleção dos “*Cadernos, Escola e Formação*”, editados pelo Centro de Formação de Escolas de Braga/Sul.

A temática em questão, não poderia ser, na nossa modesta opinião, mais atual. Numa altura em que todos os dias percebemos que a harmonia e a paz são situações precárias, vulneráveis e provisórias, estando a nossa época mais ameaçada do que nunca por fenómenos do mundo atual que colocam em causa as vitórias da liberdade, da justiça e da democracia, parecendo-nos, por vezes, o mundo poder sucumbir e desabar a qualquer instante, pugnamos pelo *entendimento global* através do ensino e da cultura das línguas, no sentido de promover uma melhor compreensão do contributo das mesmas para este entendimento.

E a formação de professores não pode ficar indiferente face às problemáticas atuais, nomeadamente no tocante aos fenómenos violentíssimos da globalização que marcam as sociedades ocidentais e se manifestam nos atos de terrorismo, na guerra, na fome, na violência de género, na homofobia, na xenofobia, no racismo e na

exploração despudorada dos mais fracos, vítimas das políticas neoliberais e neoconservadoras que marcam a atualidade social. E o desafio da *globalidade*, em termos educacionais está aí, é bem real e carece de respostas: “*ou seja, a inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, por um lado, um saber fragmentado em elementos disjuntos e compartimentados nas disciplinas, por outro, realidades multidimensionais, globais, transnacionais, planetárias, problemas cada vez mais transversais, pluridisciplinares, até mesmo transdisciplinares*”<sup>1</sup>

É então, a nosso ver, de extrema importância o desenvolvimento de uma Educação para o pensamento ético e humanista, crítico e criativo, artístico e cultural, histórico, filosófico e literário, alicerçado na procura da *razão* mas também *na emoção* e *no sentimento*, com vista a uma educação assente nos *direitos dos outros*, com o fim último de se pugnar por uma sociedade mais democrática, mais solidária e menos hedonista - foi este o nosso primordial desígnio com a organização destas atas.

Aliás, o Professor de Línguas tem nas suas mãos o poder instrumental, indizível e inestimável, de catapultar a construção de pontes entre as diferenças, valorizando a interpretação de histórias e culturas distintas, de línguas diferenciadas, materna e outras, provocando o desenvolvimento de competências e capacidades que possam combater a réplicas das desigualdades sociais veiculadas pelo próprio sistema de educação e ensino.

Procuramos, nas atas destas Jornadas, perseguir um todo coerente, inquietando esse repto Humanista, ao mesmo tempo que procuramos um *continuum* de leituras cruzadas entre o passado, o presente e o futuro, pretendendo mostrar como é possível explorar contextos linguísticos, didáticos, pedagógicos, históricos, ético-filosóficos, artísticos, culturais e tecnológicos que enformem a formação dos professores de Línguas para o século XXI.

Os grandes desafios apontados por Edgar Morin para a Educação do Séc. XXI, estão a nosso ver, plasmados nestas atas:

i) *Ensinar a condição Humana:*

---

<sup>1</sup> Edgar Morin (2001): *O desafio do século XXI. Religar os conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget, p.10.

*“Quanto à cultura humanista, à literatura, ao teatro, às artes dão-nos a ver os indivíduos nas suas singularidades e subjetividade, a sua inscrição social, e histórica, as paixões, amores, ódios, ambições, ciúmes. Incitam-nos à consciência das realidades humanas (...) em suma à consciência dos caracteres da condição humana. A poesia e as artes introduzem-nos nas dimensões estéticas da existência humana, e na procura da qualidade poética da vida, a Filosofia inaugura a reflexão sobre todos os problemas fundamentais que o ser humano coloca a si mesmo. (...) Assim, pode obedecer-se à finalidade do ensino que é ajudar o aluno a reconhecer-se na sua Humanidade, a situá-la no mundo e a assumi-la.”*<sup>2</sup>

ii) *Aprender a viver:*

*“Significa preparar os espíritos para enfrentarem as incertezas e os problemas da existência humana.”*<sup>3</sup>

iii) *A aprendizagem da cidadania:*

*“É dever do nosso ensino contribuir para o enraizamento próprio de cada jovem (...) na sua História e cultura e expor, ao mesmo tempo, que esta cultura e esta História estão ligadas às da Europa e, mais, além, do mundo.”*<sup>4</sup>

iv) *Religar os conhecimentos:*

*“Todos os grandes problemas que os cidadãos irão encontrar no novo milénio necessitarão, cada vez mais do vaivém permanente dos saberes particulares ao conhecimento global (...). Não basta enunciar a necessidade de contextualizar e a de religar os saberes; deve ainda encara-se os métodos, ferramentas, operadores, conceitos aptos para estas interligações.”*<sup>5</sup>

Neste contexto, salientamos o caráter diverso, construtivo e inovador das intervenções dos diferentes oradores, oriundos das mais diversas Instituições do Ensino Superior, de diferentes Associações Profissionais, de diferentes Escolas, de diferentes Institutos. Pena é que alguns dos participantes não comunicaram os textos dentro dos prazos fixados ou então não corresponderam ao nosso apelo de podermos reunir um vasto leque de recursos textuais, tanto quanto gostaríamos, para

---

<sup>2</sup> Edgar Morin (2001): *O desafio do século XXI. Religar os conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget, p.14.

<sup>3</sup> Idem, ibidem.

<sup>4</sup> Idem, p. 15

<sup>5</sup> Idem, ibidem

respondermos cabalmente ao nosso desiderato, privando este e-book de um certo número de comunicações.

Todavia, reunimos um significativo número de textos de grande atualidade, excelência e diversidade temática com o intuito de abordarmos problemáticas emergentes da educação escolar, especialmente as que se relacionam com as práticas docentes, o currículo das línguas, as identidades profissionais dos professores e o seu desenvolvimento, pretendendo alcançar a capacitação formativa e formadora dos docentes através de uma formação que se requer holística e adaptada aos desafios da Educação no século XXI.

Este livro está organizado da seguinte forma: integramos na *Parte I* as comunicações plenárias, de âmbito e interesse geral para todos os professores de línguas, e, na *Parte II*, as comunicações paralelas de âmbito e interesse disciplinar/curricular para os professores das diferentes línguas. Na *parte II*, agregam-se por área linguística os textos das diferentes línguas (inclusive as autóctones, por exemplo o galego).

No centro deste e-book esteve sempre presente a partilha de saberes e de boas práticas e a atualização de conhecimentos, de molde a tornar as aulas mais atrativas e dinâmicas. É também disso exemplo a inclusão nesta edição, na *Parte III*, de algumas das comunicações *Pecha Kucha de Boas Práticas*. *Pecha Kucha* é um termo japonês que significa “conversa rápida”, tratando-se de um formato de apresentação para mostrar um conteúdo, uma ideia, de forma célere e eficiente, merecendo imediata atenção do público.

Julgamos também necessário fornecer oportunidades aos professores para desenvolverem competências necessárias para integrarem as tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente as móveis, razão pela qual o texto final, na *Parte IV*, é dedicado a um autor convidado, a saber, Adelina Moura, especialista em *mobile learning*, também responsável pela coordenação deste e-book. Todavia, esta publicação está eivada de relatos de boas práticas com recurso às novas tecnologias, trilhando o caminho de aprendizagens integradoras e de metodologias ativas, do tipo *flipped learning*, ou outras que promovam uma maior diferenciação nas aprendizagens dos alunos.

Aspiramos, sobretudo, mostrar que existem experiências pedagógicas e organizacionais cujos sinais são claros de que o insucesso não é uma fatalidade e de que é possível trabalhar de outro modo, sempre à procura das melhores respostas aos problemas específicos das aprendizagens, sempre acreditando e reconhecendo as evidências de que “*melhor é possível*” (*parafraseando Matias Alves*). Nesse sentido, assistimos àquilo que António Nóvoa tão bem explicita no seu livro policopiado, “O Regresso dos Professores”<sup>6</sup>. Aonde? Naturalmente, à *Pedagogia* – os professores têm de perceber que são eles os construtores de escolas diferentes, sempre com a preocupação de *integrarem* e *incluírem*, porque a escola não deverá ser só *para todos* mas, e principalmente, *por todos* e *para cada um*.

Será ainda notória nas Jornadas PIAFE a interação cultural desenvolvida em espaços patrimoniais da cidade de Braga onde a Arte, a História, o Teatro, a Música, a Literatura, a Poesia e outras manifestações culturais estiveram sempre em harmonia com a componente científica/pedagógica das disciplinas de Línguas em questão.

Aliás, a imagem da capa desta edição, bem como as imagens que constam dos separadores dos capítulos e subcapítulos é bem representativa do que acabamos de afirmar, apesar de só podermos mostrar uma infinitésima parte das “janelas culturais” que foram vivenciadas nas Jornadas. Estas imagens são todas da autoria de Georgina Efigénio que nos possibilitou apreciarmos uma exposição de pintura denominada *Promised Land*, integrada nas Jornadas em questão, e da qual damos conta de alguns das imagens dos respetivos quadros neste e-book, retratando essencialmente “*o verdadeiro ‘tsunami’ de massa humana que diariamente assola à costa da ilha italiana de Lampedusa*” [utilizando palavras da autora], atestando e confrontando-nos com a intensidade humana do incontestável dramatismo expressivo das sua personagens pictóricas.

Começamos por introduzir o estimado leitor na *Parte I* deste livro que abre com um maravilhoso texto da conhecida escritora e poetisa Ana Luísa Amaral denominado *Que Língua Fala a Poesia?* Neste constructo textual, muito introspetivo e pessoal, Ana Luísa percorre a sua rica experiência de contacto com a poesia e com os sentidos que esta lhe vai desvelando. Impregnado de profundas reflexões mas também de algum sentido de humor, o texto descerra, desde tenra infância, primeiro na ambiência familiar e depois na escola, os primeiros pensamentos e as emoções

---

<sup>6</sup> Cf: António Nóvoa (2011): *O Regresso dos Professores* (polocopiado)

paradoxais que a poesia parece conter, tomando como ponto de partida o poeta Luís Vaz de Camões. No mesmo enalço, percorre a adolescência e desvenda críticas pouco veladas aos processos de ensino daquela época: “*Os Lusíadas eram ensinados como se fossem um manual de gramática (...) nós perdíamos-nos a tentar encontrar predicados, complementos e frases subordinadas relativas por entre versos que se estendiam como longos fios e nos quais nos enredávamos como se fossem teias*” (p. 29).

E é no decurso desta narrativa, diríamos, quase poética, dado tratar-se de uma prosa ritmada, cadenciada pela musicalidade que encerra, que nos perdemos entre os puros fragmentos de memórias vividas pela autora, por vezes doridos na busca de sentidos, mas de uma solidez metafórica extraordinária, fazendo-nos percebermos que a língua da poesia é de diferentes domínios: da razão, da emoção, da percepção do mundo, do “*domínio do sensível, no sentido físico*”. E é neste embrenhamento de exímia intertextualidade que Ana Luísa percorre o trilho do domínio formal na poesia ao seu desconcerto retórico, por exemplo, em outros autores coevos como William Blake, Shakespeare, retomando essa busca incessante na modernidade e na pós-modernidade com Fernando Pessoa, Jorge Luís Borges, Emily Dickson, entre outros, *atualizando o passado, transpondo tempos*, impelindo-nos a *pensar, sentir, recordar*. E tudo isto é singularmente conectado com a sua própria obra, a de Ana Luísa Amaral, recordando, por exemplo, o tributo a Camões com a obra *A Génese do Amor*, entre muitas outras referências poéticas em que no dizer de Ana Luísa “*a poesia é herdeira dos tempos, é sempre testemunho do seu lugar e do seu tempo*”.

E é num continuum perfeito de intertextualidade que se situa na Europa dos dias de hoje, e em Portugal, recorrendo a Pessoa, apesar da Europa de hoje, a que Ana Luísa percebe, nada ter a ver com a Pessoa; a de hoje é “*a dos imigrantes, dos refugiados, dos sem cidadania, dos sem terra, é uma Europa que necessita de se rever e à sua História*”.

Desconstrói os cânones da literatura feminista e da literatura infantil, entre outros, com rara finura nas imagens que sabiamente utiliza para chegar às desigualdades de todo o tipo e à exclusão, inclusive, a que se vive nas escolas, (...) “*ser excluído faz-nos fazer sentir ‘diferentes dos diferentes’, porque ‘diferentes somos todos nós’*”.

Por tudo o que acabamos de expor, o valor literário e pedagógico deste texto é incomensurável e aconselhamos vivamente a sua deleitada leitura.

O segundo texto apresentado, a saber, *A memória dos refugiados em Ilse Losa e Daniel Blaufuks: entre línguas e imagens* é da autoria do conhecido investigador Orlando Alfred Arnold Grossegeese. O ponto de partida é a análise das memórias dos refugiados forçados, neste caso da Alemanha Nazi, através da obra de Ilse Losa, destacando, entre as suas principais narrativas, o romance *Sob Céus, Estranhos*, e a questão que depois será perseguida na análise de Grossegeese: “*O refugiado, o perseguido, vítima de furores desumanos pode alguma vez reaver a pátria que o repeliu brutalmente ou criar uma nova?*»

Sublinhe-se, neste artigo, a atualidade das indagações que ecoam a milhares de refugiados e migrantes forçados que massivamente chegam à Europa dos dias de hoje. E Grossegeese deambula entre as memórias de espoliação da pátria de Ilse Losa para mostrar como a redefinição de identidades passa, muitas vezes, pela perda e aquisição de línguas, deixando vestígios na escrita.

Recorre ainda a obra de Daniel Blaufuks *Sob céus estranhos: uma história de exílio*, referenciando a intertextualidade explícita, colocando-nos questões que perturbam, resgatando através do seu olhar e da sua voz uma “*fanerie arqueológica*” de entre fotografias antigas, páginas de jornais, bilhetes postais, que “*fazem transparecer processos dolorosos de des-aprendizagem – da língua materna e de tudo o que significa ter pátria – que ecoam em gerações posteriores como perda de memória*”.

Não despiciendas são as interrogações suscitadas pelas narrativas sobre o papel de Portugal, país de acolhimento na periferia duma *Europa em chamas*, e que Grossegeese admiravelmente questiona, impelindo-nos a refletir sobre o miserável papel de Portugal, ao mesmo tempo neutro e colaborante com o Nazismo, e que se manteve até ao derrube do Terceiro Reich, marcando inexoravelmente estas gerações.

A leitura deste artigo, e das obras de Ilse Losa e Daniel Blaufuks, de grande utilidade pedagógica, pode levar a novas aprendizagens, despertando “*outra sensibilidade de acolhimento do outro: qualquer lugar pode-se tornar num porto de esperança e de continuação da vida, entre línguas de origem e de acolhimento*”.



O artigo que se segue, da autoria de Mónica Lourenço, intitula-se *Repensar a formação de Professores ...rumo a uma educação global nas aulas de línguas* e propõe uma reflexão sobre a formação de professores num mundo globalizado que requer novas e atuais exigências à profissão docente. Daí a necessidade de encontrar caminhos que apontem para o desenvolvimento de um paradigma de professor ancorado num conjunto de conhecimentos e competências reconhecidos como essenciais para a docência, de molde a responder cabalmente à crescente complexidade da profissão, e às exigências atuais da mesma, tendo em consideração objetivos e princípios comuns definidos pela política europeia. *“Aliás, num mundo globalizado, caracterizado por crescentes interações sociais, económicas e culturais e por uma evolução tecnológica sem precedentes, espera-se que os professores se mantenham atualizados nas suas áreas de conhecimento, que saibam utilizar as novas tecnologias, que sejam sensíveis a questões culturais e de género, que promovam a igualdade e a justiça social, e que respondam de forma eficaz e diferenciada a alunos com dificuldades de aprendizagem ou problemas comportamentais ou de diferentes origens linguísticas e culturais”*.

Face a estas exigências, defende a necessidade de promover uma educação global na formação de professores como uma possibilidade de responder aos desafios atuais e desenvolver competências que permitam a estes profissionais, por um lado, compreender o seu lugar e o seu papel no mundo, e, por outro lado, educar alunos para (com)viverem e agirem num mundo multicultural e em permanentes alterações. Dá como exemplo a imperiosidade em saber lidar, neste contexto de diversidade, mobilidade e interdependência, com o recente fenómeno das migrações forçadas e em larga escala de refugiados na Europa, exigindo uma *“nova geração de indivíduos que sejam capazes de resolver problemas, de respeitar os outros, e de participar simultaneamente na vida local, nacional e global”*.

Considerando este contexto e a centralidade da aula de línguas na educação intercultural e para a cidadania, destaca-se neste artigo: i) a discussão do estado da arte no que concerne aos conceitos de educação global e de competência global, salientando a sua relevância em contextos de formação e de educação em línguas; ii) a reflexão sobre as linhas orientadoras de uma formação docente capaz de educar *“worldminded professionals”*; iii) e, por último, apresentam-se propostas pedagógico-didáticas muito inovadoras que visam promover a educação global na aula de línguas.

O artigo subsequente é da autoria de Maria Virgílio Cambraia Lopes e denomina-se *“Imagem satírica: humor, cumplicidades e (des)entendimentos”*. Este artigo é uma grande descoberta para todos os Educadores. Ao longo de toda a narrativa a autora prende e encanta a atenção do leitor com conhecimento e mestria na abordagem aos artifícios, mecanismos e funcionamento da caricatura e na relação que esta estabelece com a realidade, e que nos vai descerrando com perícia e sabedoria.

Recorrendo a periódicos nacionais e internacionais percorre inúmeras épocas e exemplos, mesmo os mais atuais, estabelecendo linhas de diálogo que ultrapassam fronteiras, *“seja exprimindo consensos, seja sublinhando divergências, mas contribuindo sempre de forma inegável para alimentar ligações culturais”*.

E mostra-nos como a caricatura pode ser um valioso instrumento pedagógico pela potencialidade que encerra em si mesma de prender, atrair e motivar a atenção dos alunos pela subtilidade no domínio do humor, pela possibilidade em descortinar acontecimentos importantes, recriar épocas, artistas, escritores e personagens, ajudar a questionar situações, estereótipos. Traz-nos também um olhar atento às virtualidades das imagens satíricas que se servem de metáforas como mecanismo cognitivo essencial, logo, um recurso não despiciendo a ter lugar nas aulas de línguas.

O último artigo da Parte I integra o leitor na atual crise de refugiados e migrantes na Europa, a pior que o mundo conheceu desde a II guerra mundial, fruto da guerra, da violência, do terrorismo, da perseguição, mas também da fome e da miséria. A multiplicidade de causas e corolárias consequências são sabiamente apresentadas e explanadas pela autora, consagrada investigadora em Direitos Humanos, a saber, Andreia Sofia Pinto Oliveira, no artigo que temos a honra de apresentar neste e-book, intitulado *Novos êxodos: Migrantes e Refugiados desafiam os Direitos Humanos*.

A prestigiada autora começa por reconhecer que a organização da Jornadas Nacionais de Professores de Línguas tiveram a preocupação de consagrar e enquadrar a missão do professor de línguas na educação para a cidadania democrática e para os direitos humanos, desiderato em sintonia com as recomendações da UNESCO e do Conselho da Europa, organizações unânimes no reconhecimento da educação como garante da democracia, do Estado de Direito e *“do nível já conquistado de proteção dos direitos humanos”*.

Mas vai mais longe ao apresentar com muita minúcia, de forma concisa, paradigmática e, diríamos, com um extraordinário aproveitamento pedagógico para o ensino/aprendizagem das línguas as causas dos novos êxodos rumo à Europa, sua evolução no espaço temporal, as rotas que se foram perfilando, o auge do afluxo à Europa de refugiados e migrantes e as reações da comunidade internacional face a essa realidade, a reação das organizações que têm por objetivo promover a paz, interpelando-nos para o *estado caótico em que o mundo se encontra* e para a inoperância de todas as organizações internacionais face ao descalabro assistido. Afirma fazer muita falta “*uma organização mundial eficaz que diante do fenómeno da eclosão de conflitos consiga apelar à convergência de interesses e superar os conflitos*”.

E apresenta-nos os atropelos aos direitos humanos nos números avassaladores de naufrágios, no regresso aos muros, às vedações, ao arame farpado, em suma à *Europa Fortaleza* e ao “*nível de cinismo e de desprezo pelos direitos humanos que muitos líderes europeus se permitem*”, para além dos perigos da *emergência dos nacionalismos na Europa* que encontraram na problemática dos refugiados e dos migrantes terreno fértil para prosperar.

E finaliza apresentando os desafios aos direitos humanos para todas as organizações internacionais, para as nações, mas também para o cidadão comum europeu que necessita encarar com realismo a situação da crise dos refugiados que hoje se vive, crise dos expatriados, dos sem cidadania, dos sem terra.

Por fim incita-nos a refletir na responsabilidade que é de todos na prevenção, resolução de conflitos e manutenção da paz, valorizando-se as ações consentâneas com os *direitos dos outros* e de todos nós como comunidades de acolhimento, apesar das inevitáveis mudanças societárias e choques culturais que a Europa indelevelmente vai experienciar.

A II Parte do e-book diz respeito às apresentações das diferentes Línguas que tiveram lugar nas *Sessões Paralelas*.

A primeira comunicação diz respeito à área curricular e disciplinar do Português e denomina-se *A estrutura passiva: proposta de laboratório gramatical* e é apresentada por Antónia Estrela. Neste artigo a autora dá-nos a conhecer as principais

dificuldades na abordagem didática desta estrutura gramatical, apresentando um conjunto de dados que mostram desvios na utilização da passiva.

Propõe-nos uma metodologia de trabalho que parte do conhecimento intuitivo dos alunos e da sua consciência linguística, procedendo-se posteriormente a uma reflexão conducente à explicitação e sistematização dos princípios e regras do funcionamento da língua. Neste sentido, a metodologia baseia-se na utilização de um *laboratório gramatical* que visa a apropriação das regras implicadas na utilização da estrutura passiva e que pressupõe a existência de quatro fases, nomeadamente: apresentação dos dados; problematização, análise e compreensão dos dados; realização de exercícios de treino; e avaliação da aprendizagem realizada. Cada uma destas fases pode desdobrar-se em várias tarefas. O laboratório apresentado poderá ser adaptado a vários níveis de ensino.

Para uma aprendizagem mais eficaz e motivadora na aula de Inglês Conceição Malhó presenteia-nos com o artigo *Alimentar os nativos digitais: aprendizagem através de dispositivos móveis, a plataforma educativa edmodo, ensinar e aprender inglês*.

Reitera que os métodos de ensino e de aprendizagem do século XXI requerem o desenvolvimento e a utilização de estratégias ativas e diversificadas de modo a satisfazer as necessidades dos nossos alunos, os chamados *Nativos Digitais* os quais representam toda uma geração que cresceu com a tecnologia e através dela criaram hábitos de aceder e de consumir informação de forma muito rápida, de utilizar diariamente dispositivos móveis, de aprender sem hora nem local específicos. Por outro lado, hoje em dia a aprendizagem do Inglês faz-se precocemente desde os primeiros anos do primeiro ciclo, reclamando-se a continuidade do desenvolvimento de competências linguísticas no decorrer da escolaridade subsequente.

Logo, propõe-nos a abordagem a uma pedagogia da aprendizagem através de dispositivos móveis e através da utilização de plataformas educativas para fazer face a estes desafios.

*“Por todas estas razões, o que temos hoje em dia na sala de aula de Inglês é um mundo mais globalizado e interconectado, mas também mais dividido e heterogéneo. Para ultrapassar esta situação, devemos ter como objetivo preparar os alunos para lidar com a comunicação real entre culturas, construir e consolidar os seus próprios processos de*

*aprendizagem, refletir sobre a aprendizagem e utilizar a língua inglesa como forma de expressão e compreensão do mundo no qual vivem”.*

Convidamos o leitor a não perder as estratégias pedagógicas adotadas e experienciadas com estes recursos, as quais são também de grande aplicabilidade a qualquer língua estrangeira ou materna.

Maria Isabel Peixoto Gonçalves dirige a nossa atenção para as aulas de Alemão com o interessante e bem humorado artigo *Motivar os alunos para o processo de ensino-aprendizagem da LE alemão: estratégias com humor: mit humor lernt man besser.*

A docente nesta apresentação realça o humor como estratégia de aprendizagem dentro da sala de aula para que os alunos, de forma motivada, se apropriem do vocabulário, das estruturas frásicas, dos conteúdos gramaticais, e possam treinar competências de oralidade e de escrita.

Com uma vasta experiência neste campo, apresenta alguns exemplos práticos, e muitos recursos pedagógicos que vão desde o *cartoon*, textos humorísticos, publicidade até à anedota. Todos os exemplos que expõe são exequíveis dentro da sala de aula e têm como objetivo principal a recetividade do aluno para a aprendizagem da língua alemã.

Alice Coutinho, enquadra o seu artigo, a saber, *Reiseziel: DaF. Destino: alemão como língua estrangeira*, na sua longa carreira de docente de Alemão.

A docente tem organizado diversas viagens com alunos a vários destinos na Alemanha. No entanto, nunca se trata apenas de um simples “passeio”, mas sim de uma notável prática letiva, onde a viagem é preparada meticulosamente tanto pela docente, como pelos próprios alunos. Há um trabalho de pesquisa prévio sobre assuntos de interesse (aspectos geográficos, históricos e culturais), continua-se com a pesquisa *in loco* e, há também um trabalho posterior à viagem empreendida.

Nesta apresentação é-nos apresentado, passo a passo, todo esse trabalho realizado numa dessas viagens, neste caso a Berlim.

O artigo que segue, também integrado nos estudos curriculares da língua Alemã, é da autora de Simone Auf der Maur Tomé e intitula-se “*Nespresso, what else?*” – die

*arbeit mit mehrsprachigen werbespots zur förderung der interkomprehension im universitären daF-unterricht/ De anúncios multilingues para um projeto solidário na aula de alemão como língua estrangeira”.*

Na qualidade de docente do Departamento de Estudos Germanísticos da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, especialista na didática de Alemão, mostra-nos como através de anúncios publicitários os aprendentes de língua alemã, recorrendo a uma abordagem multilingue/de intercompreensão, são capazes de encontrar os equivalentes na língua alemã, sistematizando-os e, aplicando-os, de forma autónoma em novos contextos.

*Cristina Santos Pereira*, também docente de Alemão, oferece-nos um curioso artigo intitulado *Klangbilder – sprechwerkstatt. Sonoridades – workshop para a oralidade. Debruça-se sobre a aprendizagem da língua alemã, envolvendo os cinco sentidos.*

Na oficina para a oralidade que nos apresenta, versa sobre a competência comunicativa, considerada a competência fulcral na aprendizagem de qualquer língua estrangeira, apesar da competência escrita ser mais valorizada.

Mostra-nos como uma língua se ouve, se vê, se sente e se fala. No entanto, há várias línguas dentro da mesma língua “oficial”: dialetos, regionalismos, pronúncias/sotaques, ritmos e acentuações com os quais o aprendente da língua estrangeira, neste caso alemã, se tem que confrontar.

Mudando de área curricular e linguística, atentemos na temática da escrita criativa do Francês como estratégia de ensino e aprendizagem da literacia da leitura e da escrita. O artigo denomina-se *Comment mettre en place un projet d’écriture créative et collaborative en classe de français* e é da responsabilidade de Marie-Manuelle Da Silva.

A autora parte de uma experiência de aprendizagem colaborativa na sala de aula, através do trabalho de grupo, o qual, segundo a Marie-Manuelle propicia a produção de textos em língua estrangeira e concomitantemente envolve os alunos enquanto *sujeitos- leitores-escritores*. Esta postura favorece a escrita criativa e a autora explica-nos os benefícios para os alunos quer na qualidade de aprendentes quer na de ensinantes. Estas atividades integram e aliam a escrita, à imagem e ao som, numa combinação perfeita entre várias literacias multimodais.

O artigo que se segue é muito peculiar e curioso, dado tratar-se da língua e cultura Galega, a qual, pela proximidade geográfica com a região do Minho, no norte de Portugal onde se situa Braga, local das Jornadas PIAFE, e pela similitude que apresenta com a língua e cultura Portuguesa, adquire um estatuto muito especial.

O autor do artigo é Fernando Groba Bouza, especialista de estudos galegos da Universidade do Minho, que nos presenteia com o artigo *O proceso de ensino-aprendizaxe do galego en estudantes do norte de Portugal*.

Perseguindo uma profunda análise sobre a já longa tradição do ensino do Galego em Portugal, o qual tem vindo a aumentar graças á proximidade de três Centros de Estudos Galegos em Portugal (Universidade do Minho, Nova de Lisboa e do Algarve), demonstra-nos como é que apesar do senso comum achar que é difícil a um estudante português aprender galego e vice-versa, devido à proximidade linguística que existe entre os dois códigos (léxico, fonética e sintaxe comum), mostra-nos como os estudantes portugueses podem falar perfeitamente galego em um período muito curto de tempo.

A Parte III deste e-book, *Pecha Kucha de Boas Práticas*, abre com um texto de Paulo Castro Mendes, intitulado *Apesar da distância que nos separa, existe sempre a tecnologia que nos une. O ensino do Português Língua Estrangeira*.

O autor apresenta-nos uma narrativa muito curiosa e muito portuguesa. Ao chegar à Bélgica para ensinar Língua e Cultura Portuguesa, Paulo Mendes deparou-se com diminutos recursos tecnológicos existentes na escola. Com muito *engenho* e *arte*, era necessário colocar em contacto estes alunos com pessoas de nacionalidade portuguesa de molde a promover a aprendizagem da língua. Recorreu então a experiências virtuais com os alunos, nomeadamente com recurso à utilização do *skype*, de modo a treinar a oralidade, mas também a manter os alunos em contacto com a cultura portuguesa. Adicionalmente foi realizado um *quizz* online através da plataforma *Kahoot*, que constituiu uma novidade para os alunos. Através deste recurso conseguiu gerar um documento Excel que lhes permitiu saber quantas respostas acertaram e erraram os alunos. Além de um motivador jogo didático, esta ferramenta revelou-se uma poderosíssima e inovadora modalidade de avaliação formativa a aplicar na sala de aula.

O artigo que se segue, apelida-se de *PILP - Pessoa, partilha e Projeto* e é da autoria de Maria José Morais. A docente explica em tempo *record (Pecha Kucha)* como é que a utilização de uma plataforma virtual interativa de aprendizagem da língua portuguesa (*PILP - Plano Interativo de Língua Portuguesa*) consegue envolver os alunos, professores, e pais como cibernautas ativos, a fim de articular propósitos didáticos e sociais, corresponsabilizando os intervenientes na aprendizagem. O Blogue criado no ano letivo 2009/2010 foi validado pelo MEC in *Blogues EDU- blogue 570. A Escrita e a Leitura* alicerçam este portefólio digital de atividades articuladas e de projetos personalizados. No ano letivo 2013-2014, o blogue *Vocação +*, hiperligado ao *PILP*, testemunhas dinâmicas personalizadas, localizadas e participadas e de adaptação a contextos educativos desafiadores do ensino vocacional.

É assim que pugna pela diferenciação pedagógica e pelas aprendizagens centradas no aluno de forma a motivá-los e despertar-lhes o interesse por formas mais ativas e eficazes de aprendizagem.

O *Pecha Kucha* subsequente, da lavra de *Henry Warren*, intitulado *The sixties – music and revolution* está indelevelmente impregnado de experiências vivenciais do próprio autor o que torna a temática, integrante dos programas da disciplina de Inglês do 12º ano de escolaridade, muito mais enriquecedora e estribada em autenticidade.

O artigo, interativo e com recurso a alguns filmes da época, aborda a década de 60 a partir da música e dos exemplos vividos pelo autor, ele próprio um “exemplar” dos anos 60 – um “baby boomer” do pós II Guerra Mundial. Um recurso pedagógico poderosíssimo ao dispor dos professores de Inglês.

O *Pecha Kucha* de Fátima Brandão, a saber, *Movements in 20th century Art after the Second World War* espelha também outra primordial temática integrante dos programas da disciplina de Inglês do 12º ano de escolaridade.

Apresenta dez movimentos artísticos da segunda metade do século XX. Para cada movimento foram escolhidos dois autores e duas obras. Destina-se a dar uma ideia muito breve daquilo que foi a arte no pós-guerra.

Mais um valioso recurso a utilizar pelos professores de Inglês na sala de aula.



*Kahooting to empower learners to leaders* é o próximo *Pecha Kucha* da autoria de Helena Serdoura. A autora demonstra como é que o Kahhot, uma plataforma de criação de questionários, pesquisa e *quizzes* baseado em jogos com perguntas de múltipla escolha, permite aos educadores e estudantes investigar, criar, colaborar e partilhar conhecimentos. Mostra ainda as potencialidades do recurso pela possibilidade de inclusão de imagens e vídeos nas questões levantadas, pela apresentação de todo o trabalho de análise dos resultados no final das respostas e como é de simples utilização em qualquer dispositivo com web browser. Mais uma boa ferramenta para trabalho com os alunos, em qualquer disciplina dos currícula.

*Dinamizar para motivar e gerir o Francês da sala de aula para fora da escola! É o Pecha Kucha* da autoria de Maria Clara De Sá Couto Wildschütz que com mestria nos mostra como é possível motivar os alunos, mesmo os mais difíceis para a aprendizagens da língua francesa, com recurso a algumas estratégias lúdicas, diversificadas, mas envolventes na participação dos alunos: pequenos jogos, canções, danças, desenhos, sempre em busca de encontrar “a arte na língua”.

*Last but not least*, convidamos na Parte IV deste e-book a prestigiada investigadora Adelina Moura para nesta edição nos presentear com um artigo de contextualização da integração dos recursos pedagógico-didáticos tecnológicos, *Mobile Learning*, na sala de aula.

Sem o seu contributo, a sua sabedoria feita de conhecimento teórico mas também de *experiência feita* (parafraseando Duarte Pacheco Pereira “*A Experiência é a madre de todas cousas*”) este e-book ficaria, naturalmente, muitíssimo incompleto. O artigo apelida-se *Mobile learning: metodologias, ferramentas e práticas* educativas e, como o título indica, a abordagem cifra-se na utilização que pode ser feita, em qualquer contexto de aprendizagem (seja este formal, não formal e ao longo da vida), dos dispositivos móveis para apoiar as aprendizagens dos alunos, motivá-los, quebrar rotinas, ajudar a regular as aprendizagens pelas potencialidades formativas e formadoras que é possível gerar, adaptar as aprendizagens a diferentes tempos e lugares e, principalmente, ao tempo dos alunos, o tempo do século XXI e dos verdadeiros nativos digitais.

Pela prestimosa colaboração e pela partilha sábia com que nos presenteia com tão profundo e reflexivo artigo, queremos deixar aqui expresso o nosso profundo agradecimento e aconselhar o leitor a uma atenta, calma, descomprometida e despreconceituada leitura deste fabuloso artigo de Adelina Moura.

Não despendida será uma palavra de apreço e agradecimento muito especial a todos os ilustres autores presentes neste e-book pela disponibilidade e simpatia com que abraçaram este projeto e pela partilha de conhecimentos e experiências que permitirão ao leitor, pela diversidade nas temáticas explanadas, engrandecer as reflexões encetadas, propiciadoras de práticas profissionais emancipatórias e colaborativas, através da partilha e integração de saberes.

Fruto também do nosso trabalho, é com honra e galhardia que partilhamos com os nossos leitores mais uma edição da coleção “*Cadernos, Escola e Formação*”, do CFAE Braga/Sul, certos de que constituirá material reflexivo, de suporte e de trabalho para as escolas, redundando em mais-valia para todas elas.

**PARTE I**  
**SESSÕES PLENÁRIAS**



Técnica mista de Georgina Efigénio

# QUE LÍNGUA FALA A POESIA?

**Ana Luísa Amaral**

Poetisa

Faculdade de Letras

Universidade do Porto

## **I. Notas iniciais, soltas. Da mais pura tradição.**

Estava-se nos anos 60 e ao Sul do país. Eu devia ter uns 6 anos, andava na escola primária em Sintra, de onde só me mudaria, para o Norte e para sempre, com 9 anos. Tínhamos ido, a minha mãe e eu, comprar uma sebenta (ou um lápis, também podia ser) à papelaria Medina, que ficava ao lado da escola. A papelaria Medina tinha prateleiras com livros e pertencia ao Senhor António Medina, pai de uma (hoje esquecida) escritora, Maria Almira Medina. O Senhor Medina aparecia de vez em quando e mostrava-me livros infantis, que a minha mãe depois me comprava. Nesse dia, na montra da papelaria o que me chamou a atenção foi um livro com um desenho de Camões na capa, aquele em que o poeta surge com uma coroa de louros na cabeça e um olho fechado. Por baixo do desenho, podia ler-se: “Amor é fogo que arde sem se ver”. Esse foi o meu primeiro contacto com Camões. Não sei que livro era, mas lembro-me muito bem de ter ficado fascinada com a imagem e com as palavras. Mais fascinada ainda do que tinha ficado com a história do Patinho Feio, ainda mais do que com uma outra que só conseguiria ler inteira muito mais tarde: *O Soldadinho de Chumbo*. O que me seduziu no desenho e na frase do livro foi aquela forma de colocar a visão e o amor lado a lado (ainda por cima para quem, pelos vistos, não via de um dos olhos), e de falar assim do fogo. E como podia alguma coisa arder e nós não a vermos? Isto foi para mim tão extraordinário como ouvir a minha mãe dizer, numa conversa ao telefone: “Não se preocupe, que eu vou fazer o impossível”. Fazer o impossível assemelhava-se, para mim, a chamás não visíveis. Era a mais pura impossibilidade.

Muitos anos depois percebi que afinal talvez quisesse dizer ter em frente de si a hipótese toda. Eu mudara-me (ou fora mudada) de Sintra para Leça da Palmeira, estava nos primeiros anos do liceu, feitos num colégio de freiras espanholas, e, como tanta gente da minha geração, não sabia apreciar *Os Lusíadas*. Como podia, se naquele tempo *Os Lusíadas* eram ensinados como se fossem um manual de gramática? Nesse

manual, nós perdíamos-nos a tentar encontrar predicados, complementos e frases subordinadas relativas por entre versos que se estendiam como longos fios e nos quais nos enredávamos como se fossem teias. A sobrar, em excesso de sedução, ficava o célebre Canto IX, proibido de estudar, e por isso mesmo o primeiro que toda a gente lia, esse em que Vénus premeia as “lusitânicas fadigas” da “formosa e forte companhia” com a Ilha dos Amores, “prémio (...) bem merecido, / Com fama grande e nome alto e subido”, onde entre “mil refrescos e manjares”, “deleites não vulgares” e “ninfas amorosas”, os marinheiros descansam.

Mas eu, não apreciando *Os Lusíadas* por aí além, já tinha lido pedaços do Canto IX, numa edição pequenina que era da minha bisavó. Aí tinha aprendido que “besta” não queria dizer só “fera” (“Alguns, que nas espingardas e nas bestas / Para ferir os cervos se fiavam”). Não era tanto a descrição entre os navegadores (os “nautas”) e as ninfas, mas frases soltas que me iam ficando “Não canses, que me cansas: e se queres / Fugir-me, por que não possa tocar-te, / Minha ventura é tal que, ainda que esperes, / Ela fará que não possa alcançar-te”. E era essa capacidade de fazer língua nova com língua velha e conhecida, as estranhezas dos paradoxos que faziam sentido, porque a vida é assim também. E os sentimentos. Nessa mesma edição, de que eu perdi uma folha, marquei algumas passagens. A da p. 95, conhecida de todos nós, sobre Inês. Lembro-me de ir a Coimbra em criança e de o meu pai me dizer “olha o Mondego” e eu pensar imediatamente em Inês de Castro. Ainda por cima, a edição tinha imagens e a do assassinio de Inês era bastante dramática...

Naquela altura, no colégio, teria já uns quinze anos, lemos sonetos. A mim calhou-me ler em voz alta o soneto de Camões que diz “Tanto de meu estado me acho incerto / Que em vivo ardor tremendo estou de frio”. E eu tremia também por dentro, ao ler aquela abertura. Ainda hoje me comovem profundamente esses versos. De que tremuras fala Camões nesse desconcerto do corpo, em que os lugares se trocam e confundem? Um corpo que voa, de cujos olhos saem rios e de cuja alma saem fogos, e em que, de forma tão perfeita, emoção, razão e percepção do mundo se entrecruzam? De que desvarios aqui se fala, senão dos desvarios da paixão – do corpo, portanto? Da vida. E neles o olhar, fundamental na poética camoniana e renascentista, em geral, como veículo de troca amorosa, ou somente de contemplação do objecto amado.

Desde esse dia, muitos anos antes, na papelaria, a minha relação com a poesia de Camões seria sempre do mais puro fascínio e ainda da dimensão do sensível, no sentido físico do termo, pressentindo que esse sensível correspondia a uma verdade. Nessa verdade não entrou, tanto quanto é possível a separação dos dois domínios, a dimensão intelectual, não precisei de fazer qualquer esforço de raciocínio para escutar a música dos versos “Erros meus, má fortuna, amor ardente / Em minha perdição se conjuraram”. Naquele dia na papelaria, eu não sabia nada de aliterações, nem de gradações. Nem sabia explicar como ler o verso “Mudam-se os tempos, muda-se a vontade” era como estar dentro de um aforismo de William Blake, o grande poeta inglês do século XVIII, que eu ainda não conhecia, e que escreveu que o excesso de dor ri e o excesso de alegria chora. Senti-me como provavelmente se terá sentido Emily Dickinson ao falar de poesia: “Se leio um livro e ele torna o meu corpo tão frio que nenhum fogo o pode aquecer, sei que isso é poesia. Se sinto fisicamente como se a parte de cima da minha cabeça fosse arrancada, sei que isso é poesia”, escreveu Dickinson numa carta, sublinhando o demonstrativo. Era assim que eu sentia os versos de Camões: a poesia era isso, só podia ser isso.

Foi muito anos mais tarde, quando ensinava a dramaturgia e a lírica de Shakespeare, que percebi, munida agora de outros instrumentos, que a “glória de mandar” e a “vã cobiça” do velho do Restelo, na profunda contradição que a figura encerra, podiam ser comparáveis, em *King Lear*, à pergunta existencial do velho rei, também impregnada de contradição, “Não é o homem mais do que isto?” e do momento em que ele impede o seu amigo e súbdito Gloucester de lhe beijar a mão, comentando que ela “cheira a mortalidade”. Shakespeare e Camões, descobri, podiam estar lado a lado. Quase coevos (Shakespeare: 1564-1616; Camões: 1524-1580). Camões podia ter dito o que Shakespeare escreveu:

Mas não definhará o teu eterno verão,  
Nem a tua beleza há-de deixar de ser,  
Nem a morte dirá que em sua sombra és,

Quando, em eternos versos, no tempo tu cresceres.  
Enquanto alento houver e houver humano olhar,  
Hão de viver meus versos, e tu neles viver. (Soneto 18)

Foi também por essa altura, ou seja, já como professora, que, ao reler Jorge Luís Borges, deparei com o seu texto sobre Shakespeare “Everything and Nothing” e achei que o início desse pequeno texto se podia aplicar a Camões: “Ninguém houve nele; por detrás do seu rosto (que, mau grado as más pinturas da época, não se parece com nenhum outro) e das suas palavras, que eram copiosas, fantásticas e agitadas, não havia mais que um pouco de frio, um sonho sonhado por alguém”. O rosto de Camões era igualmente inconfundível, como o provava esse desenho que eu vira em criança e que contemplara depois, eternamente repetido. Como viria a ser o de Fernando Pessoa. Feitos ícones. Nessa extrema reprodução, também o rosto de Camões se perdera em mil rostos. E também as suas palavras haviam sido copiosas, fantásticas, agitadas – e inconfundíveis. Por isso, esse encontro com Deus que Borges sonha para Shakespeare podia tê-lo sonhado também para Camões: “A história acrescenta que, antes ou depois de morrer, soube-se diante de Deus e disse-lhe: ‘Eu, que tantos homens fui em vão, quero ser um e eu’. A voz de Deus respondeu-lhe de um torvelinho: ‘Eu tampouco sou; eu sonhei um mundo como tu sonhaste a tua obra, meu Shakespeare, e entre as formas do meu sonho estavas tu, que, como eu, és muitos e ninguém”.

Shakespeare e Camões foram ambos homens do seu tempo, o final do Renascimento. Mesmo na des-identidade, foram profundamente autênticos no transmitir das emoções. Por essa razão nos toca, ainda hoje, um soneto como “Busque amor novas artes, novo engenho”, esse que termina com os versos

Que dias há que na alma me tem posto  
Um não sei quê, que nasce não sei onde;  
Vem não sei como; e dói não sei porquê.

Para além do notável domínio formal, o tom intimista, a mistura entre a capacidade de extrair elementos lógicos da desproporção e do paradoxo e, ao mesmo tempo, a retórica do desconcerto prenunciam o Barroco e a sua desmesura. Mas é, principalmente, julgo eu, o ser capaz de trasladar de si para nós “um saber só de experiência feito” (Canto IV), diferente do fingimento de Pessoa. Esse saber é de algo simultaneamente complexo e simples, comum ao precário humano: o amor. “Eu cantarei de amor tão docemente, / Por uns termos em si tão concertados, / Que dois mil acidentes namorados / Faça sentir ao peito que não sente”, escreve Camões.

A mim, Pessoa entrou-me pela música e pelo intelecto, Camões pela música e pelo coração. Talvez por isto, pela convivência da plenitude e da mais radical ausência, do desvario e do acerto, eu o tenha sempre associado com alguns dos outros poetas que mais me marcaram além de Pessoa: William Shakespeare, William Blake, Emily Dickinson. De todos eles ficou obra maior que vida e em todos eles, penso, houve a consciência de que “a vida em verso” pode ser “maior às vezes / do que a outra vida”, como tentei dizer num poema de homenagem a Camões de um livro que se chama *A génese do amor*. Mas Camões veio antes deles todos, e equiparou o saber ao engenho e à arte, antecipando o resgate possível da vida para o verso.

É isso que faz a grande poesia: ao actualizar o passado, transpor tempos, fazer-nos pensar, sentir e recordar. E, transpondo tempos, ser também testemunho do seu tempo e do corpo no tempo. A responsabilidade da criação, no âmbito de um diálogo poético com o mundo, sendo uma “co-responsabilidade do tempo e nossa, (...) é a única garantia de uma autenticidade” (por isso defendo que o fingimento pessoano, sendo fingimento, não é uma mentira). Que língua fala ela, então, a poesia?

## **2. Da tradição e das impurezas da poesia**

Penso numa pergunta colocada pela poeta russa modernista Anna Akhmatova: “Os caminhos do passado estão há muito cerrados / E o que é o passado agora para mim?”. O que é o passado para mim? Ou, dito de outra forma, o que é para mim a tradição? Devo dizer que, ao mesmo tempo, nada e tudo. Por um lado, entendo a tradição como passível de ser moldada e constantemente revista, dialogada, portanto. Por outro lado, não partilho da famosa teoria bloomiana sobre a influência poética, essa em que a inscrição no cânone e a própria escrita se fazem pela relação agónica com os antecessores (talvez até porque, em Bloom, e isto dava lugar a uma outra discussão, tudo se passa no masculino – o poeta (homem) ganha o direito à criação autónoma pela presença do poeta “precursor” (masculino), simultaneamente causador de ansiedade e razão de ser para a conquista (transacção) da musa – agora posta ao serviço do poeta jovem; como na dinâmica do casamento (e Bloom apropria a teoria freudiana do “romance familiar”), a musa (noiva) é transaccionada entre sujeitos masculinos, transmitida do mais velho para o mais novo, seu rival, mas também seu sucessor). Não partilho dessa teoria de Bloom, tal como não partilho da sua posição



extremada, expressa em *O Cânone Ocidental*, que ecoa uma preocupação comum a outros reputados críticos literários de que, na pior das hipóteses, a tradição literária possa estar em risco de se perder ou, na melhor das hipóteses, de se adulterar, pela inclusão do que, até há pouco mais de meio século, era considerado "menor" ou marginal. Esse medo da dessacralização do cânone pelo hibridismo, pela contaminação de "impurezas", esta defesa de uma tradição apoiada nos valores ocidentais, de um dito universal face ao particular, colide, obviamente, com realidades a que é impossível alhearmo-nos e que têm a sua tradução no campo do literário e do cultural.

Há-de haver um ponto qualquer de consenso entre o legado da tradição literária e a sua avaliação (pelo que esta nos ensinou a pensar, a sermos melhores seres humanos) e a revisão desse mesmo legado, quanto mais não seja pelo seu alargamento de fronteiras, de gostos, de sensibilidades. Partilho, sim, do sentir de Toni Morrison, que, sete anos antes da atribuição do Prémio Nobel, escrevia: “E eu, pelo menos, não tenciono viver sem Ésquilo ou William Shakespeare, ou James, ou Twain, ou Hawthorne, ou Meville, etc, etc, etc. Deve haver alguma maneira de desenvolver o cânone sem santificar esses autores.” Assim, e falando da minha poesia, o passado e a tradição são-me fortíssima razão de ser eu, aqui e agora, mantendo com a tradição uma relação que a vê como eminentemente plástica. Por isso o meu livro *A génese do amor* oferece voz a Natércia/Catarina, ela, que fora somente musa em Camões. Leio um poema:

### DIÁLOGO ENTRE CAMÕES E NATÉRCIA

Se soubesses do fio,  
dessa vaga memória dos teus olhos,  
a que me faz pedir-te  
assim, agora:

— Chega, sem me chegares,  
vem, sem partires,  
meu brando amor  
que, ao desejar,  
sonhara

E não fales de mim:

fala comigo

— Eu falarei  
com mais suave voz  
de ti, amada,  
porque tanto amada

E se além de mil almas  
eu tivera,  
teceria por ti  
perfeitas rimas

E trar-te-ei notícias  
e conforto,  
sobre fios mais brilhantes  
do que prata

— Meu brando amor,  
fala comigo antes,  
não deixes que os meus olhos  
assim fiquem,  
vagos, ainda antigos,  
sem saudades

Seduz-me novamente,  
traz-me versos  
em que queira sentir  
que em ti navego

— Eu morrerei sem ti  
Contigo vivo,  
embora sem te ter,  
mesmo que tendo,  
minha amiga e amada,  
como rio  
que à foz de novo  
corre à foz de novo

— Mesmo que não te tendo,  
tenho ainda,  
mesmo partindo,  
tu me chegas sempre,  
como num rio  
que vem à foz de novo

Corre, brando e sereno,  
amor, amado,  
que eu saberei saber

quando me queres

— Corre por mim,  
e chega onde chegares

— Se soubesses do fio

— Se soubesses de dentro do amor

— Essa vaga memória dos teus olhos

— Seria só olhar.

E chegaria

Talvez a língua da poesia se inscreva numa viagem de marcas tipográficas e de algumas topografias. Uma zona selvagem, mas convocada a partir do passado e da vida. Talvez a língua em que fala a poesia seja essa zona, que, tal como a metáfora, só parcialmente coincide com a da língua que falamos. No território da sempre-descoincidência estariam as características do que faz um poema. Ou seja, a poesia, existe, assim, numa camada descolada da pele, mas não deslocada dela. Mesmo que seja dita, como o fez Pessoa, longe da emoção – gesto que hoje sabemos ser estratégia elocutória, sobretudo. “O poeta é um fingidor”. Talvez mais nenhum verso se constituísse tão aforístico do famoso ‘fingimento’ do poeta do que este – central para explicar a distância entre o Modernismo e a insistência na subjectividade e no centramento do eu romântico. Mas se há afastamento, julgo que ele existe no próprio *acto* de reflectir sobre o processo, mais do que sobre o próprio processo. Porque a esse verso seguem-se outros, não menos famosos: “finge tão completamente / que chega a fingir que é dor / a dor que deveras sente”. É, pois, a *colocação* da dor que está em causa. São as palavras que podem camuflar a vida, que nunca deixa de lá estar. Atravessa-se, assim, um caminho que vai do plano vivido para o plano imaginado, mas que viaja sempre a partir do vivido.

A poesia, herdeira de tempos, é sempre testemunho do seu lugar e do seu tempo, e lida com processos que são “o modo humano de deitar raízes, de cada um tomar o seu lugar no mundo a que todos chegamos como estranhos”, como dizia Hannah Arendt. Por isso, no meu penúltimo livro de poemas, *Escuro*, a minha Europa não podia ser a Europa de Pessoa, essa Europa que fitava o mundo com o rosto de

Portugal. A minha é a Europa dos imigrantes, dos refugiados, dos sem cidadania, dos sem terra, a Europa aprisionada a um modelo económico feroz e neo-liberal, dominado pelas chamadas “indústrias financeiras”, em que o capital se sobrepôs ao trabalho, a Europa espoliada e necessitada de se rever e à sua História. “A Europa jaz, posta nos cotovelos: / De Oriente a Ocidente jaz, fitando”, assim começava, recordo, o poema de Mensagem, que terminava com o verso “O rosto com que fita é Portugal”.  
O meu poema diz:

Pouco fita a Europa, a não ser mortos  
por múltiplos disfarces: química luz,  
os lumes tão reais, os nomes amputados  
pelos números, mesas de número fartas

Alguma vez fitou? De que roubos e fúrias  
lhe foram as paisagens? E ao assomar  
defronte à maior arte sua (sinfonias abertas  
como nuvens, as cores mais deslumbrantes,

rochas pintadas em soberbas linhas,  
os comoventes traços e palavras),  
mesmo defronte a si, distante e bela,  
que ventos lhe assomaram os cabelos?

Mesmo nesse arrepio novo de um século,  
que prenúncios viu ela? Guerras a destruir-lhe  
solo e gentes, o brilho azul da lua nas  
trincheiras, a mais pura impiedade reluzindo

Não tem olhos agora de fitar, se alguma vez  
os teve: perdeu-os noutras guerras.  
Resta-lhe debater-se, como golfinho em dor  
preso nas redes. Não tem olhos, nem mãos,

nem fita nada, a Europa. Nem cotovelos tem  
que possam suportar justiça e bondade.  
E mesmo aqui, se para aqui olhasse, nada veria,  
a não ser outros gritos. Sem voz. Sem sul.

Sem esfinge que deslumbre.

Penso na belíssima definição de Antonio Gamoneda da poesia como “uma pátria dentro de pátrias”, para a rever, dizendo que a poesia é, para mim, “uma terra

de ninguém – com gente dentro”. A terra de ninguém com gente dentro é quem escreve e quem lê, mas é também a terra daqueles e daquelas que antes a foram habitando, ainda que muitas vezes não pudessem chamar-lhe pátria. **A minha terra de ninguém com gente dentro** é, porque de gente feita, uma terra de corpos e de vozes dos que antes de mim tiveram voz. E ainda as vozes dos que vivem ao meu lado, temporal e espacialmente, e que tantas vezes não lhe têm direito, à voz.

A realidade deste mundo (e falo de Portugal, mas também da Europa) são os refugiados, a violência do extremismo, os desempregados, os reformados sem perspectivas de uma velhice segura, jovens sem futuro, o interior de um país cada vez mais esquecido e arredado dos centros de poder, as iniciativas culturais e artísticas cada vez menos acarinhadas. A realidade é gente em sofrimento, sobrevivendo abaixo da linha de dignidade mais essencial. E, como sempre acontece em momentos de crise, as desigualdades agravaram-se. E a realidade do meu país e da Europa retrata algo de que pouco se fala, porque o plural continua a fazer-se, gramatical e socialmente, pelo masculino: a igualdade entre os sexos, consignada na constituição que ainda temos, mas que é constantemente atropelada, com a precariedade, o desemprego e a redução de salários a atingir ainda mais as mulheres. E a prever-se que aumente.

Eu sou portuguesa. Será que isto me oferece uma identidade específica? “A minha pátria é a língua portuguesa” — será que isto é válido para mim, para pensar a minha própria poesia e me pensar aqui, em 2016, como mulher? Embora eu seja feminista, não partilho da visão de que somos todas irmãs. E pergunto: o facto de eu ser do sexo feminino, de ter um nome feminino, de falar às vezes na minha poesia do espaço da cozinha ou da minha filha, será que isso permite que sejam feitas leituras da minha poesia como “uma poesia feminista” ou “uma poesia feminina”? Se, quando se trata do autor como entidade abstracta, se distingue entre autor empírico e autor textual, porque hão-de a autora empírica e a autora textual ser lidas como coincidentes? Ou haverá uma maneira de articular todas estas coisas? Camões, a tradição, o mundo? Ao mesmo tempo, interrogo-me se um homem escreveria (no sentido de fazer para ele sentido) um poema como “Testamento”.

Vou partir de avião  
e o medo das alturas misturado comigo  
faz-me tomar calmantes

e ter sonhos confusos  
Se eu morrer  
quero que a minha filha não se esqueça de mim  
que alguém lhe cante mesmo com voz desafinada  
e que lhe ofereçam fantasia  
mais que um horário certo  
ou uma cama bem feita

Dêem-lhe amor e ver  
dentro das coisas  
sonhar com sóis azuis e céus brilhantes  
em vez de lhe ensinarem contas de somar  
e a descascar batatas

Preparem a minha filha  
para a vida  
se eu morrer de avião  
e ficar despegada do meu corpo  
e for átomo livre lá no céu

Que se lembre de mim  
a minha filha  
e mais tarde que diga à sua filha  
que eu voei lá no céu  
e fui contentamento deslumbrado  
ao ver na sua casa as contas de somar erradas  
e as batatas no saco esquecidas  
e íntegras –

Ou ainda um poema como “Silogismos”

A minha filha perguntou-me  
o que era para a vida inteira  
e eu disse-lhe que era para sempre.

Naturalmente, menti,  
mas também os conceitos de infinito  
são diferentes: é que ela perguntou depois  
o que era para sempre  
e eu não podia falar-lhe em universos  
paralelos, em conjunções e disjunções  
de espaço e tempo,  
nem sequer em morte.

A vida inteira é até morrer,  
mas eu sabia ser inevitável a questão  
seguinte: o que é morrer?

Por isso respondi que para sempre  
era assim largo, abri muito os braços,  
distráí-a com o jogo que ficara a meio.

(No fim do jogo todo,  
disse-me que amanhã  
queria estar comigo para a vida inteira)

Partilho em absoluto da opinião da poeta norte-americana Rachel Blau Duplessis, “Sou capaz de provar que, no tocante à expressão cultural, diferentes grupos sociais produzem coisas diferentes ... Mas não sou capaz de provar que só as mulheres se socorrem desta estética...”. E todavia, isto tem sido um traço relevado por alguns críticos: localizar alguns dos meus poemas num universo “feminino”, esquecendo que o “feminino” é também uma construção, que a cozinha não tem necessariamente que ver com mulheres, que a expressão do abandono não é apanágio da mulher, que o tricot como metáfora para a poesia podia bem ser usada por um homem. Podia – mas será?

### 3. “Como há tanto de mundo”

Esta questão, que tem a ver com as diferenças de género e sexuais e com e as desigualdades, e que a mim, enquanto cidadã, enquanto mulher, enquanto ser humano, me toca especialmente, extravasa para os meus livros “para a infância”, que falam todos das diferenças, desde *Gaspar*, passando pela *Aranha Leopoldina*, até ao *Como tu* (e a *Lenga-Lenga de Lena*, a *Hiena*, que ainda não está publicado). Escrevi *Gaspar* e *A História da Aranha Leopoldina* não pensando num público. Durante muito tempo mantive comigo essas histórias, circulando elas num círculo restrito (e escolhido) de leitores infantis, escrevi-as em alturas específicas, como resposta emotiva a leitores específicos – a minha filha, filhos de amigos. Escrevi-as por necessidade, como escrevo poesia. Só *a posteriori* percebi que esses textos podiam caber na designação “literatura para a infância”. Não disse para mim mesma: “Agora, vou escrever um livro para crianças”. No caso da *Aranha Leopoldina*, tive a ideia de uma aranha que, em vez de fazer teia, queria fazer meia. E comecei a escrever: “Era uma vez uma aranha, simpática e gordinha, / como são normalmente as aranhinhas. (É certo que há aquelas / que,

mesmo sendo belas, / não resistem a dar umas picadinhas... //).” O nome Leopolina surgiu-me da mesma forma um pouco inexplicável como me surge uma imagem num poema. Daí a imaginar, a partir do ponto de vista de uma aranha, como devia ser triste estar condenado a fazer-se somente o que de nós é esperado foi um passo curto. Por isso foi-me natural escrever que “a pobre da aranha Leopoldina / era infeliz naquilo que fazia, / ou seja, em vez de teia, / só queria fazer meia / (não importava a cor, qualquer servia). // Podia ser vermelha, podia ser azul, / podia ser até toda às risquinhas. / O que ela mais gostava / era sentar-se ao sol / e tricotar em linhas muito finas.” A partir daí, acho que foi o delírio da palavra: “Na pata, um fio de teia, / ou então de retrós, / depois bordar as cores mais levezinhas, / aquelas que o sapinho, / ou mesmo o rouxinol, / têm espalhadas pelo corpo ou pela voz.”

O que acabo de escrever conduz-me, por sua vez, a uma questão que tem, obviamente, que ver com o cânone: porque lhe chamamos “literatura para a infância”, assim a distinguindo de “literatura”? Porque falamos de “poemas para crianças”, como se houvesse a necessidade de a fazer contrastar com a outra, “poesia para...”. Pergunto: “para adultos?” Não. Ninguém diz isso. Quando é preciso falar destas coisas, fala-se de literatura infantil e de literatura – só. Tal como quando se fala da famosa “escrita feminina”, se fala, por contraste, simplesmente de “escrita” – afinal, ninguém usa a designação “escrita masculina”. Ou seja, parece que a chamada “literatura infantil” se inscreve num universo menor, em que a própria categorização é já sinónimo de exclusão de qualquer coisa. Essa qualquer coisa parece ser, e volto ao início, o cânone.

Eu explico: não faço distinção entre a minha poesia e o que escrevo para crianças, no que se refere à exigência, ou ao rigor; a única diferença é que escrever para crianças é algo que me dá um imenso e profundo prazer, sem a angústia que a “outra” escrita sempre me produz. Quando eu digo que alternar entre a escrita de textos poéticos e a escrita de textos infantis é para mim natural, penso que isso tem também a ver com o facto de a escrita da poesia pressupor um posicionamento a partir de um lugar de enunciação onde tudo se torna possível: no poema, eu posso ser, se quiser, um papagaio, ou um rio, ou, mais simplesmente, mas sempre (e isso sou-o sempre), um outro eu. Deflectido, desviado. Ora esta possibilidade, que é fornecida pela imaginação, adquire aspectos quase delirantes na escrita para crianças, um terreno



muito mais fértil de liberdade. No verso posso falar-me sem me dizer, nas histórias em verso para crianças posso contar, falando-me, a partir de um universo dominado pela presença do maravilhoso. Depois, o verso é-me a forma mais simples de expressão, a que me surge como mais espontânea e natural. Podia dizer que é uma questão de pele: sinto as palavras assim.

Tenho um livro “para a infância” que se chama Como Tu. Entendo que o que faz parte do mundo faz parte de nós, porque nós somos feitos com o mesmo pó com que são feitas as rochas, os outros animais, os da nossa espécie e das outras espécies, ou as estrelas. O primeiro texto que me surgiu, um poema, foi “Amor aos pedaços”, o título da peça de teatro de que partiu o livro. Era um poema em que eu perguntava: “Aos pedaços, o amor? / Mas como pode ser? / Como pode partir-se em bocados / o amor?”. Com as vozes que fui criando nos textos, quis falar das mudanças nos cambiantes do amor, da sua transformação, quer de amizade para paixão, quer de paixão para afecto e respeito, neste caso, por exemplo, quando há divórcios, situações que não são fáceis de ultrapassar para as crianças. Houve, com este livro, uma intenção didáctica, que elaborasse sobre as diferenças, em termos de sexualidade, e as uniões amorosas obviamente que ali cabiam.

Esse livro foi inicialmente pensado como um livro de educação sexual, mas acabou por tocar, como todos os meus livros, em questões relativas a todas as diferenças transformadas em desigualdades. Não queria deixar de partilhar convosco uma experiência que tive numa das apresentações que fiz do livro. No final dessa apresentação, surgiu-me uma jovem mulher, que tinha claramente uma doença neurológica, com significativa incapacidade motora. Vinha com lágrimas nos olhos. Aproximou-se, para que eu assinasse o livro, e disse-me “Tenho 36 anos. Porque é que eu não tive este livro há vinte anos?”. Para além de esse ter sido desses momentos extraordinários para quem escreve, em termos de recompensa afectiva, essa observação fez-me pensar que realmente o livro ia para além das sexualidades, tocando algo que a todos diz respeito e que me faz voltar a Camões e ao que senti ao ler o seu “Amor é fogo que arde sem se ver”. Refiro-me aos afectos. É que os afectos não são *somente* do domínio do privado. Lembro-me de Maria de Lurdes Pintasilgo, a primeira e única mulher que chefiou um Governo, uma mulher que desempenhou cargos internacionais como o de Presidente do Conselho Directivo do Instituto

Mundial de Investigação sobre o Desenvolvimento Económico, e que lutou pelas grandes causas emancipadoras e solidárias do nosso tempo, escreveu uma vez: «O que vemos hoje quando dizemos política (...), aquilo a que chamamos ‘democracia’ não é política. (...) Falta-lhe o que conta na definição do humano e que põe tudo no seu lugar: o afecto – que organiza a vida interior de cada um e constrói as relações entre as pessoas». Por isso, na vida política, «o afecto é a procura da acção justa, a equidade enquanto injustiça a favor dos que são marginalizados».

Por isso também talvez um dos poemas do livro, “Assim são os amores” falando do amor, fala das pessoas e do mundo, lidando com a interiorização das diferenças como desigualdades (que pode abranger largos espectros, do corporal ao familiar, passando pelo afectivo, tanto podendo incluir a homofobia internalizada como a internalização de uma deficiência de qualquer tipo). Tentei, pois, em poesia, falar da exclusão, nas escolas, por exemplo, ou da dificuldade que sentem as crianças ao se sentirem trocadas por amigos. Tentando explicar que: “Nós às vezes / não queremos excluir, / mas por vergonha, ou medo, / ou não saber, / é isso que se faz.” E ainda que ser excluído faz-nos fazer sentir “diferentes do diferente”, porque “diferentes somos todos”. E de como a variedade e a multiplicidade não são sinónimo de empobrecimento de uma coisa a que os mais conservadores chamam nacionalismo, ou identidade, mas sinónimo de riqueza, porque as identidades estão sempre em transformação e são transformáveis.

Quis falar ainda, dentro das relações de poder, da questão do abuso sexual Por isso foi esse um dos textos mais difícil de escrever. Porque me exigia delicadeza e, ao mesmo tempo, clareza – e eu queria que recorresse, tal como nos outros poemas, ao maravilhoso, que é feito justamente a partir de um olhar que eu desejava de inocência, a qual não deve ser confundida, como dizia Blake, com ausência de sabedoria

Ou seja, *Como Tu* pretendeu, como indica o seu último poema, a importância do **cuidado**, não só como precaução, mas ainda como forma de “proteger, guardar, unir”. Já a terminar, cito esse último poema:

### **CUIDAR DO TÃO DIFERENTE: COMO TU**

Assim,

vivemos todos neste mundo belo,  
que às vezes tem pessoas  
que não são tão belas,  
e é preciso cuidado...

Mas geralmente,  
tal como o céu e o mar  
se sabem reunir,  
estão lado a lado, embora separados,  
na linha de horizonte,  
assim vivemos nós.

E é então que o cuidado  
se torna um outro cuidado,  
e é então que cuidar quer dizer  
proteger, guardar, unir.

Pois neste mundo todo  
é o sentir  
que junta o cão, a lontra, o caracol,  
e também o menino e a menina,  
e o pai, e a mãe, a tia, o tio, a avó,  
a amiga ou o amigo,  
e o albatroz também, e os pinguins.

E ainda as plantas todas, e o feijão,  
que, ao acordar da sua cama de algodão,  
deita folhinhas leves,  
de verde muito verde  
e quente.

Todos somos iguais nesse sentir.  
E assim vivemos nós.  
Como eu e tu.

Sozinhos, mas também acompanhados,  
iguais,  
e tão diferentes –

Tentei, afinal, mostrar como nesse sentido de protecção, de união, de solidariedade, se encontra o ser humano e todos os seres que povoam o planeta. A dedicatória desse livro é importante: “Para o Tomás, para o Rafael e para a Leonor. E ainda, e sempre, para a Rita: que eu trouxe ao mundo e me ensinou o mundo.” Os primeiros três nomes são de filhos de amigos meus. A Rita é a minha filha. O primeiro livro que lhe li foi *O patinho feio*. E ela realmente ensinou-me o mundo, ajudou a

mostrar-me como as aprendizagens de viver são sempre mútuas. Com ela re-aprendi outras tonalidades de maravilhamento e de fascínio, e que de facto, o amor, todo o amor, “é fogo que arde, sem se ver” – nesta vida comum a todos os seres vivos, e aos espaços que, enquanto vivemos, temos a responsabilidade de ir aprendendo a habitar melhor. Cuidar, nos sentidos de proteger, guardar, unir – diz tanto respeito à língua quanto a nós. Na língua da poesia, acho que aprendi isto: que nela pode caber tanto de gente como há tanto de mundo.

## A MEMÓRIA DOS REFUGIADOS EM ILSE LOSA E DANIEL BLAUFUKS: ENTRE LÍNGUAS E IMAGENS

**Orlando Grossege**

*Departamento de Estudos Germanísticos e Eslavos*

*Instituto de Letras e Ciências Humanas*

*Universidade do Minho*

“O refugiado, o perseguido, vítima de furores desumanos, poderá alguma vez reaver a pátria que o repeliu brutalmente ou criar uma nova?” – Uma interrogação que também actualmente afecta milhares de pessoas. Encontramo-na na contracapa da primeira edição do romance *Sob céus estranhos* (1962), de Ilse Losa. Depois de 28 anos a residir em Portugal, no país que a acolheu após a sua fuga da Alemanha hitleriana, a autora ainda coloca esta pergunta, em língua portuguesa, a qual aprendeu, confrontando assim os portugueses com as atribulações sofridas pelos refugiados. São para ela ainda recordações vivas, embora não o sejam para a população do país de acolhimento.<sup>1</sup>

Pode-se afirmar que a memória de migrações é um eixo fundamental da literatura, nomeadamente a memória de migrações forçadas, feitas sob coerção, já que implicam uma redefinição violenta de identidade sob a experiência mais ou menos traumática da sua perda: uma despedida brusca da casa, da língua, dos costumes do dia-a-dia. A literatura tem sido um meio privilegiado de ‘trabalhar’ essas vivências, tornando-as, apesar de todo o sofrimento ou através dele, produtivas, sempre com a intenção, mais ou menos explícita, de contribuir para uma maior humanização do que chamamos humanidade.

A redefinição de identidades passa muitas vezes pela perda e aquisição de línguas, portanto implica processos de aprendizagem e de tradução que deixam vestígios na escrita, mesmo querendo corresponder a um padrão homogéneo da língua de chegada. Ao longo das últimas décadas, os conceitos de *Literatura de Migrantes* e

---

<sup>1</sup> Só a partir dos anos noventa do século XX surgiram uma reportagem (Ferreira, 1990), uma exposição no âmbito de Lisboa – capital europeia de cultura (Heinrich et al., 1994) e, posteriormente, as publicações dos estudos de Irene Pimentel (1995; 2000).

*Literatura de Migração* tornaram-se um foco dos *Estudos de Literatura Alemã* que têm passado a redefinir o seu objeto de estudo como *Literaturas em Língua Alemã*: a produção de autores que escrevem em alemão (nas suas diferentes variantes), seja qual for a sua língua materna. Ao fazermos a comparação com o conceito, igualmente existente, de *Literaturas em Língua Portuguesa*, portanto a produção de autores que escrevem em português, seja qual for a sua língua materna, apercebemo-nos logo da diferença: pensamos principalmente em situações de diglossia, no espaço dos chamados países lusófonos, nesta lógica homogeneizante, não obstante toda a diversidade étnica, social, cultural e também linguística abrangida. A mudança da língua, a sua perda e aquisição, é (ainda) pouco relevante em termos de definição de literatura em língua portuguesa. Daí, não deixam de ser significativas as diferentes definições de Ilse Lieblich Losa, em respetivos artigos da *wikipedia* como

PT: uma escritora e tradutora portuguesa de origem judaica  
DT: eine deutsch-portugiesische Schriftstellerin  
(sublinhado nosso)

Na verdade, não lhe corresponde um lugar no contexto histórico da literatura alemã de exílio, compreendida entre 1933 e 1950, nem na literatura alemã-judaica, porque quando ela fugiu em março de 1934 ainda não era escritora e a sua fuga repentina não se deve à sua origem judaica: a jovem Ilse foi interrogada pela Gestapo devido a um comentário sobre Hitler numa carta por esta interceptada.<sup>2</sup> Foi só em Portugal que ela se tornou escritora, na língua portuguesa, nomeadamente na área de literatura infanto-juvenil. Por isso, não deixa de ser em certa medida paradoxal colocar no selo CTT, emitido em 2013 pela ocasião do centenário do seu nascimento, o retrato da jovem Ilse Lieblich, nessa altura ainda não escritora.

Não consegue singrar como escritora na sua língua materna: por um lado, ficam inéditos os ensaios na juventude; por outro, as tentativas posteriores de se afirmar na RDA não passam de esporádicas.<sup>3</sup> A afirmação mais consistente da autora na vida cultural alemã surgiu só após a retradução de algumas das suas obras do português

---

<sup>2</sup> O oficial que a interrogou não podia acreditar que uma menina tão loira e de olhos azuis fosse judia. Pediu-lhe para regressar dentro de cinco dias “se ainda estiver na Alemanha”. Ilse Lieblich percebeu o palpite e fugiu, sem demora, para o Porto. Lá esperava-a o seu tio, Dr. Rudolf Hirsch, de Hamburgo, e o seu irmão mais velho, Ernst (um irmão mais jovem, Fritz, seguiu mais tarde). Ernst ou, como se chamou mais tarde, Ernest, após o seu exílio para Los Angeles, torna-se o maior colecionador de arte portuguesa na Califórnia. (Peter Koj)

[http://info.phg-hh.de/PP\\_PDF/Portugal\\_Post/PP33/s\\_pp33\\_losaP.html](http://info.phg-hh.de/PP_PDF/Portugal_Post/PP33/s_pp33_losaP.html)

<sup>3</sup> “Retta” (1958); contos de *Das versunkene Schiff* (1967).

para o alemão, a partir de 1990, após a morte do marido (1988), o arquiteto Arménio Taveira Losa (nascido a 1908, em Braga), com quem tinha casado em 1935, adquirindo Ilse Losa a identidade, sob a qual ficará a ser conhecida em Portugal.

Com a decisão de escrever, inicialmente de forma autobiográfica, em português, portanto na língua de chegada, Ilse Losa torna-se um caso de *Literatura de Migrantes* e *Literatura de Migração*. Na literatura portuguesa, representa apenas um caso isolado, ficando também à margem relativamente a outro conceito: *Literatura do Holocausto*. Mas há que diferenciar: O seu testemunho fica reduzido, indireto, secundário até.<sup>4</sup> No entanto, ao mesmo tempo importante para a memória na periferia da Europa, e neste caso, por ir de encontro à nossa memória coletiva (infelizmente muito reduzida) de acolhimento: pouco resta da passagem dos refugiados por Portugal. *Literatura do Holocausto* – um conceito sem língua predefinida, identifica a língua alemã com a violência dos carrascos, o que leva os autores muitas vezes a uma *desaprendizagem*, uma espécie de erosão voluntária do alemão, e eventualmente, numa idade mais avançada, a uma revalorização da língua da infância e juventude.

No caso de Ilse, a decisão de adoptar o português foi motivada pelo argumento da integração (família do marido; as filhas). Embora não tenha sofrido uma desaprendizagem traumática do alemão, surge nela uma saudade pela língua da infância e juventude (ela saiu precisamente ao cumprir 21 anos), a qual reaparece em força a partir de 1990, quando a autora comenta em retrospectiva de forma crítica, após o “trabalhão terrível” da retradução de *Unter fremden Himmeln*, esta decisão inicial: “escrever em português foi um erro.”<sup>5</sup>

Para ilustrar a sua relação ambivalente com a língua alemã, que surge com a lembrança da juventude ceifada pela subida do nazismo ao poder, vejamos uma pequena narrativa incluída no volume – hoje em dia completamente esquecido – *Aqui havia uma casa*, de 1955, intitulada “A chávena”. Resumindo a situação: durante um

---

<sup>4</sup> Não tendo em conta este condicionamento do testemunho, Paulo Jorge Teixeira Cavaco defende, na sua tese *A Representação do Holocausto em Ilse Losa* (2012), que as obras narrativas da autora podem ser lidas como uma trilogia, explorando três tempos (o antes, o durante e o depois do Holocausto) e os diversos atores que estiveram envolvidos no acontecimento (as vítimas, os perpetradores, os *bystanders* e os resistentes).

<sup>5</sup> “Und da war es ganz verkehrt, weil ich da portugiesisch geschrieben habe, da hätte ich das alles deutsch schreiben sollen. Einerseits natürlich, weil ich mich angleichen wollte an dieses Land, weil mein Mann Portugiese war, weil die Kinder auch fast immer Portugiesisch sprachen und alle, die zu uns kamen, waren Portugiesen. Irgendwie wollte ich da nicht die Fremde sein und habe portugiesisch geschrieben. War verkehrt.” (Losa *apud* Köffers, 2001: 265; entrevista de 3 de maio de 1992)

passeio pelas lojas de uma vila no Norte de Portugal, a narradora encontra uma chávena *Zwiebelmuster* (daremos ainda uma explicação desta palavra alemã) que lhe evoca imediatamente a infância. Ela começa a regatear o preço, acabando por não comprar porque mesmo os “70 escudos, não se fala mais” parecem-lhe excessivos. A saudade que a motivou ao início foi entretanto cedendo terreno a outro sentimento que a leva a proferir bruscamente: “Não quero a chávena”. Segue-se a seguinte reflexão:

A gorducha lançou-me um olhar furioso e, diga-se de passagem, com toda a razão. Mas a culpa teve-a essa voz cínica – mais do que cínica, diabólica – que, com a manha dum mefistófeles, insinuava: Trouxa! repara, a chávena não é tua. Nem nunca o foi. As tuas ficaram todas para trás. E de quem será então esta?... E quem te garante que não tenha pertencido a um Herr Gauleiter ou à Frau... Ou mesmo... Tu bem sabes... Qualquer pessoa podia ter colhido a flor silvestre... Já não era minha a chávena *Zwiebelmuster*.

Mesmo ainda uma década após o fim do regime nazi, o sentimento da perda espelha-se nos pequenos objetos do quotidiano, aparentemente sem valor, a todos disponíveis: repare-se na metáfora de “flor silvestre”, planta que pode ser colhida por qualquer um, portanto também por um alto cargo nazi a viver em Portugal (que se desfez das suas pertenças na pós-guerra), o que relembra a posição colaborativa do Estado Novo com a perseguição aos judeus e outros refugiados, limitando o seu acolhimento.<sup>6</sup> Por outro lado, não deixa de ser curioso que “*Zwiebelmuster*”<sup>7</sup>, o tipo de ornamento mais divulgado na história ocidental da porcelana, representa um equívoco intercultural do modelo chinês das três frutas benditas: pêssigo, romã e limão. Na interpretação da manufatura de Meißen, as duas últimas fundiram para a cebola.<sup>8</sup> Portanto, a chávena *Zwiebelmuster* pertence aos elementos do dia-a-dia, que sendo insignificantes demais para serem guardados nos museus, servem, em determinados momentos, para transmitir um sentimento de memória. Voltaremos a esta temática ao falar de Daniel Blaufuks. Portanto, no breve conto “A chávena” não só surge a questão de desapropriação e reapropriação, mas também a da presença do poder nazi em Portugal, com estruturas espalhadas pelas cidades do país, inclusive Braga que albergou a partir de 1943 no Campo da Horta, a sua “Casa Alemã” (vd. Silva & Matos, 2011).

---

<sup>6</sup> Vejam-se os estudos de Irene Pimentel sobre esta temática.

<sup>7</sup> Sem tradução portuguesa, em inglês: “blue onion”.

<sup>8</sup> Vd. o artigo alemão da wikipedia <https://de.wikipedia.org/wiki/Zwiebelmuster> [consultado em abril de 2016].



A obra de Ilse Losa *O mundo em que vivi* (1949) constitui, sem dúvida, o maior exemplo da escrita como aprendizagem da língua de acolhimento, porque se trata de contar em português a infância e juventude, vividas na Alemanha, portanto em alemão. Na capa da primeira edição deste livro encontramos o retrato de uma rapariga desenhada por Gretchen Wohlwill. Depois de viajar durante anos entre a Alemanha e Portugal, a pintora emigrou definitivamente em 1940 perante a dissolução da *Hamburger Sezession*, à qual pertenceu. Este pequeno retrato não aparece em edições posteriores, nem surgem as frases iniciais: “Relâmpagos rompem de novo as nuvens do céu. São eles que me fazem recordar a grande tempestade que abalou a minha terra” (Losa, 1949a: 9). Também falta o agradecimento final a todos que a encorajaram para escrever em português. Na história da recepção, ao longo de mais de seis décadas e com a afirmação de Ilse Losa como escritora portuguesa, regista-se um processo de transformação desta escrita inicial de vivências alemãs em português para uma obra canónica de literatura juvenil, a qual complementa outra obra de leitura escolar que Ilse Losa traduziu para português: *O Diário de Anne Frank*.

Sem me alongar mais, acrescento apenas um elemento autobiográfico que só aparece na primeira edição. Refiro-me ao cão pastor alemão chamado Bodo:

Chamava o Bodo para o meu quarto e, com a cabeçarra dele no meu colo, imaginava histórias trágicas em que desempenhava o papel de pessoa incompreendida. Via-me morrer e a minha mãe a chorar desesperadamente, (...). E caíam lágrimas sobre o pelo do Bodo que lambia de vez em quando a minha mão. (Losa, 1949a: 193)

Mencionamos este cão porque na primeira edição de *O mundo em que vivi* (1949) já se encontram anunciadas mais duas publicações da então jovem autora, intituladas *Fáisca Conta a Sua História* (um processo de mudança de identidade, ao nível animal, despoletado pela passagem do Minho rural para Lisboa, com vivências muito semelhantes a um refugiado ou migrante) e *Histórias quase esquecidas...* (a afirmação da memória da passagem dos refugiados por Portugal; a presença dos nazis em Portugal, a qual não termina com o fim da guerra). Portanto, há aqui umnexo evolutivo da escrita de Ilse Losa com a consciência crítica do esquecimento no espaço público: a memória incómoda desaparece. Daqui adiante, a escritora afirma-se no nicho da literatura infanto-juvenil. Perante esta afirmação, que se traduz na leitura escolar das suas obras até à atualidade, gostaria de relembrar a outra vertente de Ilse Losa, a de *Histórias quase esquecidas...* (as reticências fazem parte do título), em que se encontram

incluídas pequenas narrativas (*Kurzgeschichten*) e diálogos (*sketches*). Um exemplo é o texto com o título “A Chegada”, o qual se refere a uma jovem, Jenny, vinda num contingente de refugiados e que é recebida pela irmã mais velha, Inge, que já mora em Lisboa. A língua faz parte do processo de iniciação – contra vontade – de uma nova identidade:

Jenny ouvia-as conversar e as palavras pareciam-lhe coladas umas às outras, sem que houvesse nenhuma pausa entre elas. Nunca aprenderia esta língua. Inge sorriu – Todos assim julgam. E todos aprendem. (Losa, 1950: 67)

Chegada ao quarto da irmã, Jenny (ainda) se agarra a todos os objetos pequenos que Inge podia trazer da sua terra para Portugal e que lhe evocam a vida deixada para trás, quem sabe para sempre. Num outro texto deste volume, intitulado “Refugiada”, encontramos precisamente a sua tentativa de abraçar uma nova identidade, estabelecendo uma relação sentimental com um jovem português. Contudo, o encontro amoroso – com lugar num pequeno restaurante de Lisboa do ano de 1938, portanto no período da primeira vaga de refugiados – é marcado pela diferença e por problemas de comunicação de sentimentos:

- Gostaria de falar-te da minha vida, António. Como é lindo o teu nome. Na minha língua é Anton, e não soa nada bem. Oh, se tu me entendesses! Os teus olhos parecem procurar nos meus qualquer coisa do que estou a contar-te sem que ouças. Talvez saibas que te quero falar da minha vida. Talvez tenhas pena de mim. Colheste duma trepadeira estes dois raminhos; ofereceste-mos sorrindo. Não podias saber que me causavam dor e saudades. Porque, como podias tu adivinhar que pelo muro da nossa casa trepava uma planta igual? Bem to queria dizer nas frases hesitantes do francês que usamos para a nossa conversa. Mas não consegui exprimir uma coisa tão querida com palavras mutiladas. O aroma destes dois raminhos parece falar a língua da minha terra, António. (Losa, 1950: 74-75)

Por um lado, a nova língua faz com que o familiar soe diferente, no caso do nome Anton / António, acrescentando um valor eufónico ausente na língua de origem; por outro, persiste uma insuficiência para a expressão da saudade da casa deixada para trás: “exprimir uma coisa tão querida com palavras mutiladas” no francês que ambos aprenderam na escola. E novamente, é o objeto pequeno, insignificante (“dois raminhos duma trepadeira”) que transmitem o sentimento de memória, tal como a chávina *Zwiebelmuster*, designada por “flor silvestre”. São os elementos da natureza que fornecem ao refugiado uma sensação instantânea de sossego e paz, tal como o faz o “aroma destes dois raminhos de flores” que “parece falar a língua da minha terra”.

Num texto intitulado “Geração Perdida (Refugiados)”, um grupo de pessoas, com idades compreendidas entre os 50 e os 70 anos, reunidas na sala de estar do prédio alugado, conversa – supostamente em alemão – sobre os tempos antigos antes da fuga, sobre famílias que ficaram destruídas e espalhadas pelo mundo. Nesta “cena” (subtítulo) entra uma rapariga de 15 anos, vinda da escola. Farta destas histórias sempre repetidas, já não quer ouvir nada em alemão, nada de “discos gravados” (Losa, 1950: 87). Mas antes de fugir para o quarto, conta aos outros alegremente o elogio que recebeu da professora: “Que tenho uma pronúncia perfeita e que ninguém suspeitaria ser filha de pais estrangeiros. Fiquei tão contente! - Bem, vou tratar dos meus deveres” (*ibidem*). No silêncio que se segue, um dos refugiados constata: “Somos uma geração perdida” (*idem*, 88).

Concluimos com uma última referência à obra de Ilse Losa, concretamente ao romance *Sob céus estranhos*, com o qual começámos. Não deixa de ser significativo que esta obra tenha sido publicada no preciso momento histórico de uma comemoração coletiva do Holocausto: 1962, o ano após o processo de Eichmann. A narrativa em volta de Joseph (José) Berger lembra não só a fuga via Portugal / Lisboa, nomeadamente entre 1936 e 1944, mas também a situação daqueles poucos que, no início, participaram neste êxodo, mas que depois acabaram por permanecer num lugar que, para a maioria, significava apenas uma “sala de espera incómoda” (Losa, 1962: 190) antes da passagem desejada rumo a um destino longe da Europa. Joseph (José) Berger é um dos que ficaram, aguardando o nascimento do seu filho, de mãe portuguesa. A reflexão deste refugiado transformado em imigrante é ilustrativa, também no que diz respeito às línguas, à respetiva capacidade de transmitir sentimento, ao seu valor eufónico:

... o nosso menino não será estrangeiro, é o que lhe vale, tenho de me deixar ficar por isso... ficar... linda palavra... *bleiben, to stay, rester*... o mais bonito é *to stay*: breve, eufórico, como tudo na língua inglesa, grande língua... (Losa, 1962: 203)

Nesta passagem, é interessante observar como se preserva na retradução para alemão a pluralidade das línguas:

Unser Kind wird kein *estrangeiro* sein, das ist ausschlaggebend, schon allein deshalb muß ich bleiben; was für ein Wort: bleiben, *ficar, to stay, rester* – am schönsten ist *to stay*, knapp, wohlklingend, wie so viele englische Wörter. Eine prächtige Sprache, die englische... (Losa, 1991: 239)

É evidente que Ilse Lieblich (que adoptou o sobrenome Losa com o casamento) projeta nesta personagem de Joseph (José) Berger outra parte da sua existência: a passagem de refugiada para imigrante. Como já referimos, ela fugiu em 1934, sendo na altura uma jovem de apenas 21 anos e ficando depois para o resto da sua vida em Portugal – uma biografia semelhante aos avós maternos de Daniel Blaufuks que fugiram em 1936.

Portanto, ambos os casos pertencem à primeira onda deste êxodo, o que lhes permite testemunhar as suas fases sucessivas até ao final da guerra: um desfecho muito desejado e festejado mas que obriga, ao mesmo tempo, os exilados que permanecem em Portugal serem ‘promovidos’ a imigrantes normais. Ilse Losa expressa esta experiência no romance *Sob céus estranhos*, escrito em português e publicado no contexto de uma primeira abordagem crítica do Holocausto ocorrida na esfera pública por toda a Europa, desencadeada por uma série de processos que levaram à condenação de comandantes de campos de concentração, nomeadamente dos responsáveis pela chamada *Endlösung*, tendo sido o mais mediático o de Eichmann, em 1961. Também não deixa de ser significativo – e merece ser investigado – que em outubro de 1960 tenha sido publicada a edição portuguesa do romance *Flotsam* (1939) de Erich Maria Remarque, o qual relata o destino de três refugiados da Alemanha nazi que, desprovidos de documentos, tem grandes problemas de não serem acolhidos pelos países europeus, até surgir a possibilidade, para dois deles, de poderem embarcar para o México. Esta visão de esperança não está isenta de uma preocupação pela língua que terão que aprender no país de acolhimento:

- (...) Pode-se trabalhar no México?
- Pode. Não sei em quê. Mas vão dar-te uma autorização de residência e uma carta de trabalho. É garantido.
- Não sei uma palavra de espanhol. Ou é português que eles falam?
- É espanhol. Terás que aprender. (Remarque, 1960: 446)

Em português, o romance é intitulado *Desenraizados*, o que não deve ter escapado do olhar atento de Ilse Losa<sup>9</sup>, e a sua leitura tê-la-á encorajado para escrever

---

<sup>9</sup> A tradutora é a historiadora Sacuntala de Miranda (1934-2008), que se licenciou na Faculdade de Letras de Lisboa em Ciências Históricas Filosóficas (1959). Acabou presa pela PIDE mas participou activamente na agitada campanha de Humberto Delgado, em 1958. Em 1960 partiu com a família para um longo exílio na Inglaterra, onde foi destacada resistente à ditadura portuguesa, com participação

*Sob céus estranhos*. Vivência e testemunho direto levaram-na a criar uma ficção, enquanto que para Daniel Blaufuks, nascido “em Lisboa, em 1963, no seio família de refugiados alemães”<sup>10</sup>, só resta a possibilidade de trabalhar com a pós-memória. A escolha do título indica uma referência intertextual explícita: *Sob céus estranhos: uma história de exílio* (2007). Trata-se de um livro peculiar composto por fotografias, textos e um filme em DVD, de produção anterior. Podemos considerá-lo um dos contributos mais significativos para uma estética da *pós-memória* que paulatinamente tem surgido na evolução artística de Daniel Blaufuks: o filme, com o ator suíço Bruno Ganz, dando voz aos textos em alemão, foi já apresentado no *IndieLisboa* de 2002; e algumas fotografias do livro fazem já parte das exposições *Exile* (Image Galery, Aarhus, 2001) e *Lisboa, Pessoa, Exílio, Saramago* (Galeria Luís Serpa, Lisboa, 2001)<sup>11</sup>. Entre estas fotografias, destacamos a imagem de duas silhuetas, supostamente mulher e homem, colocados de costas, olhando da amurada de um barco para uma paisagem, cujos contornos ficam esbatidos, seja pela contraluz, seja pelos efeitos de envelhecimento do suporte material. A fotografia aparece manchada, sendo re-fotografada por Blaufuks sob um fundo escuro, em tonalidades que lembram o antigamente usado brometo. Na exposição *Exile*, uma única palavra, *horizonte*, cobrindo o fundo branco da primeira tela, evoca todo um leque de narrativas de exílio e emigração, posteriormente realizado no livro *Sob céus estranhos: uma história de exílio*.

Não deixa de ser significativo que a sua capa exiba a mesma imagem das duas silhuetas na amurada do barco, ampliada de tal forma que se produz um aspeto granuloso, de estranha luminosidade opaca. Através desta estética da materialidade, o leitor é levado a tomar consciência não só das limitações, mas também da nossa pulsão de olhar:

Small, two-dimensional, delimited by their frames, photographs minimize the disaster they depict and screen their viewers from it. But in seeming to open a window to the past and materializing the viewer's relationship to it, they also give a glimpse of its enormity and its power. (Hirsch, 2008: 117)

O pouco que as fotografias, antigas e deterioradas, são capazes de mostrar, por um lado, e, por outro, o desejo ou até o dever de tornar viva a memória e de contar o

---

política e cultural junto dos emigrantes. Esteve também na Argélia (1964-1965). (Dados retirados do artigo de J.G. Reis Leite na *Enciclopédia Açoriana* on-line)

<sup>10</sup> Indicação biográfica padrão da editora Tinta-da-china, reproduzida em diversas ocasiões.

<sup>11</sup> Vd. Blaufuks (2001).

que está por detrás ou fora delas, constituem os dois polos que conferem uma tensão fundamental à obra de Blaufuks. Correspondendo à situação de *post-memory* (Hirsch, 1997) e *after-image* (Young, 2000), procura-se uma memória familiar narrável, em grande medida através de fotografias já existentes e, neste livro, re-fotografadas. Esta memória constrói-se em diálogo com documentos da época, como páginas de jornais e postais (também fotografados) e – parceiro fundamental para estabelecer o elo existencial – vivências e conversas de infância de novo trazidas à memória, igualmente com a ajuda de fotografias. Podemos contextualizar esta opção de Blaufuks por meio das referências mais conhecidas na abordagem de pós-memória: *Maus* (1987) de Art Spiegelman e *Austerlitz* (2001) de W.G. Sebald. O próprio artista comenta, numa entrevista posterior:

(...) a maior parte das fotografias utilizadas não eram, de facto, minhas. Eram fotografias de fotografias de família, também eram documentos. É o que hoje em fotografia se chama 'after image', isto é, trabalha-se a partir de imagens já existentes, mas que criam um novo 'corpus'. As imagens criam novas imagens, apesar de continuarem a ser as mesmas imagens. Quando já existem imagens não vale a pena chover sobre chão molhado, não vale a pena fotografar aquilo que já está fotografado, será mais interessante utilizá-las de outra forma ou com outra visão. (in Gomes, 2010)

O trabalho de re-fotografar, propositadamente visível nas próprias imagens<sup>12</sup>, constitui assim um procedimento essencial de uma segunda narrativa, em moldura, da procura de história familiar que abrange uma dimensão autorreflexiva de 'Blaufuks' sobre este processo.<sup>13</sup>

Na exposição *Exile*, este duplo núcleo narrativo já se encontra implícito em fotografias que reaparecem no livro. É o caso das três, posicionadas (quase) no início do livro, que podem ser consideradas uma espécie de tríptico. Cada uma cobre páginas duplas, ficando em posição central a já referida imagem com as duas silhuetas na amurada do barco.<sup>14</sup> Estas sombras serão identificadas como os avôs maternos pelo olhar de 'Blaufuks', como sugere o *incipit* da narrativa principal: “Os meus avós saíram de Hamburgo e chegaram ao porto de Lisboa no dia 8 de Abril de 1936, para não mais partirem” (SCE: 11). A passagem marítima e a fundação de uma nova pátria evocam a

<sup>12</sup> Por isso, em vez de *re-fotografia* seria mais adequado falar de *para-* e *meta-fotografia*.

<sup>13</sup> Colocamos 'Blaufuks' em aspas simples sempre quando nos referimos à autorrepresentação discursiva do editor / autor de fotografias e textos dentro do livro *Sob céus estranhos: uma história de exílio*, que passamos a citar sob a sigla SCE.

<sup>14</sup> As páginas do livro não são numeradas, o que dificulta as referências neste artigo. Apesar de reconhecer a intencionalidade desta omissão, decidimos aplicar a indicação numérica, neste caso das três fotografias, SCE: 12-13; **14-15**; 16-17 (em negrito: imagem central).

tradição épica da Antiguidade. Com o nascimento da mãe “neste porto de abrigo”, ‘Blaufuks’ inscreve a sua própria origem:

Segundo as cartas do meu avô, o mar esteve calmo e a viagem foi aborrecida. Talvez estivesse apenas ansioso pelo início da sua segunda existência. A minha avó enjoou, não do mar talvez, como pensou o meu avô na altura: a minha mãe nasceria, meses mais tarde, em Outubro, neste porto de abrigo. (SCE: 11)

O polegar da mão esquerda, que segura um pedido de pré-reserva de lugares da IIIª classe, num dos navios da *Hamburg-Südamerikanische Dampfschiffahrts-Gesellschaft* (HSDG)<sup>15</sup> indica, precisamente na imagem que se segue ao *incipit* citado (SCE: 12-13), a narrativa secundária ou de moldura, aquela que guia a composição do livro: uma procura da história familiar, sem negligenciar a sua contextualização histórica.

A encenação fotográfica aparentemente casual, sem focar o essencial e realçando a materialidade precária da sua documentação indiferenciada, confirma-se ao longo do livro como princípio estruturante por diferentes espécies de arquivos: familiares, oficiais, mediáticos e literários.

De facto, esta *flanerie* arqueológica começa num cemitério, inaugurando a narrativa de moldura com uma fotografia de túmulos que se estendem até ao horizonte escuro (SCE: 6-7), com epitáfios hebraicos e uma pequena pedra colocada em sinal de memória: “Quando passeio entre as campas do cemitério judaico em Lisboa, reconheço os nomes gravados na pedra, como estivesse num cemitério de aldeia” (SCE: 8). Também a página seguinte, com texto idêntico em alemão e português, não revela nomes<sup>16</sup>, falando de “três campas neste cemitério”: “Como muitas outras, pertencem à história desta guerra” (SCE: 10), iniciando-se a seguir a narrativa principal.

A fragmentação e a ocultação são componentes essenciais desta estética, transferindo assim o desejo e o trabalho da procura de história(s) nos cemitérios ou arquivos para o leitor, que idealmente deveria ser bilingue. Por exemplo, as cartas do

---

<sup>15</sup> A partir de 1874, ela é uma das companhias mais importantes para viabilizar a emigração alemã para o Brasil. Na imagem, o polegar e a sua sombra ocultam a identificação do barco, permitindo uma leitura universal metonímica de exílio e emigração. O barco é só posteriormente identificado por *Monte Olívia* (SCE: 18).

<sup>16</sup> De facto, o catálogo de nomes só começa em SCE: 26, referindo artistas e escritores que passaram por Lisboa.

avô, referidas como fonte da narração (SCE: 11) e citadas em tradução portuguesa (texto em itálico, SCE: 18), aparecem no discurso fotográfico apenas com o excerto muito reduzido e elíptico das palavras datilografadas de “vor 8 Tagen [...] gut hier” que nem fazem parte do texto traduzido, acompanhadas da fotografia de uma gaivota que ilustra a chegada, complementando a narração do avô: “*As palmeiras resplandeciam ao nosso encontro*” (SCE: 18). Depois da imagem das duas silhuetas na amurada do barco, o primeiro dos inúmeros retratos de passaportes ou fichas de arquivo que enchem as páginas do livro é o da avó como jovem solteira de 22 anos em Magdeburg: por debaixo, a sua assinatura “Ursel L[einung]” cortada pelo ângulo da tomada (SCE: 19).

Há, portanto, uma sequência estrategicamente aleatória de impressos, páginas de jornais, documentos oficiais e bilhetes-postais, da qual emerge em diálogo com breves trechos a narrativa de “uma história de exílio” (subtítulo), uma entre muitas, precisamente a dos avós maternos. Transfere-se assim para o próprio ato da leitura a construção da memória fragmentada e parcialmente rasurada, tendo-se também em conta as imagens e as narrativas estabelecidas desde 1945, as quais pressupõem precisamente a escolha do que a historiografia considera não só relevante, mas também espetacular.

Como já foi referido, os avós pertencem à primeira onda deste êxodo, o que lhes permite testemunhar as suas fases sucessivas até ao final da guerra, quando os exilados que permaneceram em Portugal são ‘promovidos’ a imigrantes normais. Uma marginalidade é substituída por outra, homogeneizada, obrigando “todos os alemães com bens”, incluindo os “judeus alemães”, a pedir “uma autorização para prosseguirem os seus negócios” (SCE: 192), o que merece um comentário crítico por parte de ‘Blaufuks’:

Entretanto, a polícia esforça-se por honrar todos os judeus com a nacionalidade alemã na renovação das suas autorizações de residência. Aparentemente, as leis raciais foram revogadas e agora está tudo como dantes. Isto é o cúmulo, há gente que não sabe o que significa a honra e a dignidade dos outros. (SCE: 192)

A interrogação de ‘Blaufuks’ sobre a sua origem implica uma interrogação maior: como foi possível que Lisboa/Portugal não tenha oferecido aos refugiados um lugar de destino, mais ou menos temporário, em vez de os obrigar, na sua grande maioria, a um exílio fora da Europa? Porque ficou Portugal a “Neutralia” de Arthur



Koestler, impondo a tantas vidas uma narrativa semelhante, mas sempre diferente, de chegada e partida (SCE: 24-25)? A fotografia do índice do romance *Arrival and Departure* (1943) é o único elemento, no qual se cruzam discurso fotográfico e literário, ambos materializados nas páginas de um livro. Neste sentido, a dimensão da escrita intertextual organiza-se em analogia ao trabalho de re-fotografar, começando pelo próprio título *Sob céus estranhos*, pertencente a Ilse Losa. Constitui-se assim uma estética de *bricolage* dupla de re-fotografia e citação: por um lado, fotografias de fotografias (documentos, na sua maioria impressos, manuscritos e, em muitos casos, híbridos); por outro, um texto que integra outros textos, nomeadamente literários, como citações.<sup>17</sup>

A narrativa de pós-memória, diferente, contudo, daquela que se refere ao próprio Holocausto, levanta a questão sobre o posicionamento ‘neutro’ e, ao mesmo tempo, ‘colaborante’ de Portugal: testemunha-se impassivelmente a fúria antissemita do regime nazi, sabendo da ameaça e depois da execução sistemática do extermínio.<sup>18</sup> ‘Blaufuks’ é implacável na crítica da “sala de espera desta gente toda” tornada “num negócio rentável para o país” (SCE: 66). A passividade do resto da Europa perante o Holocausto foi largamente discutida por historiadores como Raul Hilberg (1992) sob a categoria de *bystander*. ‘Blaufuks’ aplica-a ao caso de Portugal, “a mais remota região da Europa” (SCE: 136), nas palavras do escritor expressionista Alfred Döblin.<sup>19</sup> Lisboa, apesar de se tornar “ponto de encontro trágico para muita gente neste ano funesto de 1940” (*ibidem*), fica alheia, pondo “a nu a leviandade e a inconsciência de uma vida aparentemente tranquila na Europa” (*ibidem*). A observação de Döblin é ilustrada pela breve sequência de 3 tomadas de um documental da época que mostra, na mesma rua, filas intermináveis diante do portal dos correios ou do consulado americano, à espera

---

<sup>17</sup> Listados no anexo do livro, com todos os títulos em alemão. Os autores são, para além de Koestler, Hermann Grab, Hans Sahl, Karl O. Paetel, Erika Mann, Alfred Döblin, Heinrich Mann, Hertha Pauli, Balder Oden, Maximilian Scheer e Otto Zoff. Excertos traduzidos por João Barrento. O agradecimento a Christina Heine Teixeira refere-se à respetiva “Consultadoria literária” (cf. autores em Teixeira, 2001).

<sup>18</sup> Sobre o processo desde os primeiros avisos de Hitler no seu discurso parlamentar de 30 de janeiro de 1939 (em resposta à passividade dos governos reunidos na conferência de Evian, em julho de 1938) até à conferência em Wannsee, em 20 de janeiro de 1942, *vd.* Browning (2003), entre outros. A partir de março de 1941, os aliados tinham documentação que comprovaram as deportações e ações de extermínio, surgindo as primeiras reportagens na imprensa britânica em outubro de 1941 (*vd.* Laqueur, 1980, entre outros).

<sup>19</sup> Esta e as seguintes citações retiradas do seu livro *Schicksalsreise*, do Livro Primeiro *Europa, tenho de deixar-te* [Europa, ich muß dich lassen], escrito em Hollywood 1940-41 pertencem ao último capítulo intitulado “Portugal”. Existe tradução integral para português de Sara Seruya (Döblin, 1996).

de notícias para conseguir uma passagem transatlântica, e transeuntes continuando no seu dia-a-dia (SCE: 137): “E nós, refugiados e filhos desta Europa, nós estávamos aqui em Lisboa e esperávamos pela boia de salvação que alguém nos lançaria do outro lado do oceano” (SCE: 136; continuação da citação de Döblin). O governo de Salazar, no entanto, “se vinha esquivando à questão dos refugiados” (SCE: 139):

Portugal recusou-se a participar activamente nas sucessivas conferências de Evian e os existentes projectos de colonização de áreas do Ultramar, pelos apátridas judeus, foram igualmente rejeitados. (*ibidem*)

Perdeu-se assim a oportunidade de Portugal desenvolver uma política ativa de acolhimento. Em vez disto, a “policia controlava todos os pedidos de visto e fazia bom uso da «marca J», carimbada nos passaportes alemães, como uma forma fácil de distinção entre os judeus e os arianos” (SCE: 139), impossibilitando assim a entrada. Uma composição de oito fotografias em miniatura recria o olhar de quem procura algo nos inúmeros documentos, cada um representando um destino que poderia ter sido uma oportunidade (SCE: 138), seguidas pela tomada em grande plano das fichas alfabeticamente ordenadas (SCE: 140-41), estendendo-se até ao horizonte noturno do arquivo que espelha a paisagem inicial dos túmulos (SCE: 6-7):

As pastas nos arquivos do Ministério dos Negócios Estrangeiros em Lisboa estão repletas de requerimentos recusados. Pergunto-me o que terá acontecido a estas irmãs, a este professor, a esta mulher e a este casal, cujas fotografias ainda aqui se encontram, tantos anos depois, guardadas num país em que não foram autorizados a entrar. (SCE: 142)

Contextualiza-se assim “uma história banal num tempo nada banal” (SCE: 157), sem cair no espetacular das imagens. É precisamente a recusa do voyeurismo, tão criticado no âmbito da memória do Holocausto, por exemplo, por Claude Lanzman, que orienta a estética de Blaufuks ao reler as vidas dos avós sob a sombra do Holocausto. O detalhe “GÂRE D’AUSSCHWITZ” [sic] do esboço anexo à carta do cônsul português em Bucareste, de agosto de 1944, é uma (re-)fotografia não-espetacular que ilustra a convivência passiva e até colaborativa do Estado Novo com “o funcionamento dos campos de extermínio” (SCE: 187), a qual se manteve até ao derrube do Terceiro Reich: Salazar envia um “telegrama de condolências à Alemanha pela morte de Hitler” e decreta “um luto oficial de dois dias em Portugal” (SCE: 186).

Com estas características, *Sob céus estranhos: uma história de exílio* desenvolve uma estética da pós-memória, após a descoberta fortuita de *Austerlitz* de W.G. Sebald,

aquando da morte do autor em dezembro de 2001. Blaufuks foca as mesmas questões de representação e comunicação da memória, relendo as fotografias e textos a partir da posição do neto que cresceu “em Lisboa, num quinto andar do mesmo prédio onde os meus avós habitavam dois pisos abaixo” (SCE: 35). A obra debruça-se sobre perseguição, exílio e (pós-)imigração – à primeira vista, uma memória menor em comparação com as vivências traumáticas nos campos de concentração, que culminam no testemunho do extermínio massificado, por parte dos sobreviventes. Em vez de entrar na perversão de hierarquizar vítimas e traumas, hierarquizando ao mesmo tempo a construção das respetivas memórias, este livro<sup>20</sup> visa simplesmente materializar a memória que ficou, não só geograficamente, periférica, marginalizada, silenciada.

É uma questão que se inscreve na própria narrativa e a qual procura entender a decisão dos avós maternos de “não mais partirem” (SCE: 11). Quais os motivos para eles fazerem do “porto de abrigo” (SCE: 11), transitório para milhares, um lugar definitivo? Só um pequeno grupo de pessoas restou<sup>21</sup>, e muito poucos preservaram e comunicaram a memória desses tempos, entre os quais Ilse Losa tem e merece um lugar de destaque. No romance *Sob céus estranhos* (1962), Joseph (José) Berger relembra a sua vida desde a chegada a Portugal em 1935, até ao momento da narração, em 1948, enquanto aguarda o nascimento do seu filho: “Um filho é continuação. Ou chegada?” (Losa, 1962: 207), interroga-se o protagonista, no final – anunciando uma passagem para a condição pós-imigrante, a qual adquire maior relevância em *Sob céus estranhos: uma história de exílio*. O concedimento de vistos por parte da embaixada americana (SCE: 176), datada de 3 de fevereiro de 1949, desencadeia a reflexão de ‘Blaufuks’ sobre os motivos para a “decisão final de aqui permanecer” em vez de abandonar Portugal e de “recomeçar novamente noutra país” (SCE: 177). Esta reflexão é intercalada com os pensamentos do avô durante a guerra – traduzidos pelo neto, de alemão para português: “Nós, que fomos os primeiros da família a sair da terra do Hitler (...), seremos dos poucos que ficarão para trás na Europa sãos e salvos (pelo menos até agora)”. A interrogação de ‘Blaufuks’ é consciente da sua própria origem na nova

---

<sup>20</sup> Deixamos de lado a análise do filme (DVD), por questões de limitação deste estudo. Vd. análise comparativa com *Fantasia lusitana* (2010) de João Canijo, por Ana S. Rodrigues (2010).

<sup>21</sup> “No fim da guerra, menos de mil refugiados restavam em Lisboa, reflectindo o êxito da política portuguesa de país de trânsito e não de exílio” (SCE: 190).

pátria: “Será que alguma vez se arrependeu desta resolução? Não sei. Mas sei que sou um resultado directo desta decisão” (SCE: 177).

Lembre-mo-nos da interrogação inicial na contracapa da primeira edição do romance *Sob céus estranhos* (1962), de Ilse Losa. Ao escolher o título *Sob céus estranhos*, Blaufuks não deixa margem de dúvidas sobre o papel fundamental desta autora para a criação híbrida, composta por fotografias e textos, apesar de não haver citações deste romance no interior do livro, ao contrário das narrativas de escritores de exílio que passaram por Lisboa antes de embarcarem. Ilse Losa ficciona em Joseph (José) Berger a sua memória de testemunho directo; a Blaufuks, no entanto, só lhe restam poucas recordações de infância, revisitadas e construídas através da leitura de documentos e de um olhar para objetos e fotografias:

Uma memória de uma memória de uma memória.

Lembro-me de a minha mãe me contar de como a sua mãe lhe contou uma recordação dos tempos de guerra.

Tinham ido à Baixa e passaram diante da montra recheada de doces da *Casa Favorita*.

A minha mãe estendeu o braço contra o vidro, tentando agarrar aqueles bombons inalcançáveis e a minha avó chorou por não ter dinheiro para os comprar. (SCE: 64)

As lágrimas da avó, duplamente narradas, estabelecem o elo entre as gerações que, no caso dos filhos e netos das vítimas do Holocausto, foi traumáticamente cortado. O relato é acompanhado por uma série de fotografias a preto e branco – a mãe como criança, a avó como mãe – em *meta-fotografias* a cores, nas quais não falta o polegar de quem olha para elas. Evoca-se assim claramente a fotografia pós-guerra de mãe e filho, integrada na banda desenhada “Prisoner on the Hell Planet: A Case History”, por sua vez ‘livro autobiográfico’, integrado no romance gráfico *Maus* (1987), de Art Spiegelman.<sup>22</sup> Obviamente, no caso de Blaufuks, a projeção da origem materna na geração dos avós maternos não tem aquela experiência de perda que caracteriza a pós-memória do Holocausto. Contudo, surgem processos dolorosos de desaprendizagem – da língua materna e de tudo o que significa ter uma pátria – que ecoam em gerações posteriores como perda de memória.

A escolha da língua é uma questão central na escrita de refugiados, dominada pela decisão de continuar a viver no país de acolhimento. Tal decisão, nem sempre

---

<sup>22</sup> Vd. análise de Spiegelman (1987: 100) em Hirsch (2008: 120-21). No caso de Spiegelman, a mãe acaba por suicidar-se, consequência frequente da depressão de sobreviventes do Holocausto (Paul Celan, Jean Améry).

fácil, inclui a aprendizagem de uma nova língua, afastada de experiências traumáticas, mas também incapaz de expressar experiências, aprendizagens e sentimentos interligados com a infância e juventude.<sup>23</sup> “Endlösung” e “Zwiebelmuster”, ambas as palavras são alemãs. É uma questão que continua atual, como ficou comprovado em março de 2008, por ocasião da visita da chanceler Angela Merkel a Israel, a qual foi muito criticada por ter discursado em alemão na Knesset: os judeus foram assassinados em alemão ou por alemães? De quem é a língua alemã: de Goethe ou de Hitler? são interrogações que espelham o desconforto no uso do alemão numa política de reconciliação, após a sua apropriação pelos nazis. “Quando o povo de Goethe se tornou o povo de Hitler, os judeus alemães foram expulsos da sua língua pelos assassinos que gritaram: ‘Alemanha aos alemães’ – naturalmente em alemão” (Finger, 2008). Uma parte da atual política do acolhimento de refugiados deve ser entendida sob este horizonte de redefinir a língua alemã numa espécie de expiação da sua manipulação pelo nazismo, da sua perversão na boca dos que perpetraram crueldades abomináveis, enquanto inventaram eufemismos para o extermínio massificado de seres humanos.

Neste contexto, a leitura das obras de Ilse Losa e Daniel Blaufuks pode despertar uma outra sensibilidade de acolhimento do outro: qualquer lugar pode-se tornar num porto de esperança e de continuação da vida, entre línguas de origem e de acolhimento.

## **Bibliografia**

- Blaufuks, Daniel (2001), *Lisboa, Pessoa, Exílio, Saramago*. Lisboa: o museu temporário.
- \_\_\_\_ (2007), *Sob céus estranhos: uma história de exílio*, Lisboa: tinta-da-china. [citado sob a sigla de SCE. Contagem das páginas não numeradas a partir da primeira folha branca].
- Browning, Christopher R. (2003), *Die Entfesselung der „Endlösung“*. *Nationalsozialistische Judenpolitik 1939–1942*. Berlin: Propyläen.
- Döblin, Alfred (1996), *Viagem ao destino. Relato e confissão*, trad. Sara Seruya, Lisboa: Asa. [original: *Schicksalsreise. Bericht und Bekenntnis*, 1948].
- Fernandes, Ferreira (1990), “Lisboa, 1940: Passagem para a Vida”, *Público Magazine* (*Público* n° 161, de 12 de agosto de 1990), 6-17 [sem numeração].
- Finger, Evelyn (2008). “Wörterbericht: Auf Deutsch”, *Die Zeit*, Nr. 14 (27 de março de 2008), 58.

---

<sup>23</sup> Uma questão discutida relativamente vivência / escrita feminina do Holocausto, exemplificada nos casos de Cordelia Edvardson e Ruth Klüger (Finnan, 2002: 169-175).

- Finnan, Carmel (2002). “Ein Leben in Scherben’. Geschlechterdifferenz als Erinnerungsform bei Cordelia Edvardson und Ruth Klüger” (pp. 155-177). In: *Überleben schreiben. Zur Autobiographik der Shoah*. Manuela Günter (org.). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Gomes, Kathleen (2010), “O fotógrafo que suspeita das imagens”, *Ípsilon* (14.07.2010). Disponível em: <<http://ipsilon.publico.pt/artes/texto.aspx?id=261369>>
- Heinrich, Christa / Vargas, Merete / Winterberg, Hans (1994), *Fugindo a Hitler e ao Holocausto. Refugiados em Portugal entre 1933-1945*, Goethe-Institut Lissabon.
- Hilberg, Raul (1992), *Perpetrators, Victims, Bystanders. The Jewish Catastrophe 1933-1945*. New York: Harper Collins.
- Hirsch, Marianne (1997), *Family Frames: Photography, Narrative, and Postmemory*. Cambridge: Harvard Univ. Press.
- (2008), “The Generation of Postmemory”, *Poetics Today* 29:1 (2008), 103-128.
- Köffers, Susanne (2001), "Sonhar é partir. Innere und äußere Reisen im Werk von Ilse Losa" (pp. 249-268). In: *25 Jahre nachrevolutionäre Literatur in Portugal*. Nationale Mythen und kulturelle Identitätssuche. Wolf-Dieter Lange & Andrea-Eva Smolka (orgs.). Baden-Baden: Nomos.
- Laqueur, Walter (1980), *The Terrible Secret. Suppression of the Truth about Hitler's „Final Solution“*. Boston: Little, Brown; reimpr. Henry Holt, 1998.
- Losa, Ilse (1949), *O mundo em que vivi*, Porto: Maranhão.
- \_\_\_\_\_ (1950), *Histórias quase esquecidas...*, Porto: Maranhão.
- \_\_\_\_\_ (1955), *Aqui havia uma casa*, Lisboa: Portugalia.
- \_\_\_\_\_ (1962), *Sob céus estranhos*. Lisboa: Portugalia.
- \_\_\_\_\_ (1991), *Unter fremden Himmeln*, Freiburg i.Br: Beck & Glückler.
- Pimentel, Irene Flunser (1995), “Refugiados entre portugueses (1933-45)”, *Vértice*, II série, 69 (nov.-dez. 1995), 102-111.
- \_\_\_\_\_ (2006), *Judeus em Portugal durante a II Guerra Mundial: em fuga de Hitler e do holocausto* [com Christa Heinrich], Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Remarque, Erich Maria (1960), *Desenraizados*. Trad.: Sacuntala de Miranda, Lisboa: Europa-América.
- Rodrigues, Ana Salgueiro (2010), “Fantasia? Lusitana? Cinema, História(s de vida) e ética artística em Daniel Blaufuks e João Canijo”, *Doc-Online*, nº 9 (Dez. 2010), 60-79. Disponível em [www.doc.ubi.pt/09/doc09.pdf](http://www.doc.ubi.pt/09/doc09.pdf)
- Sebald, W. G. (2004), *Austerlitz*. Trad.: Telma Costa, Lisboa: Teorema [2001, 1ª ed. alemã].
- Silva, Armando Malheiro & Matos, Mário (2011), “Sobre a difusão político-cultural nazi em Portugal. O exemplo da ‘Casa Alemã’ em Braga” (pp. 123-152). In: *Zonas de Contacto: Estado Novo / III Reich (1933-1945)*. Orlando Grossegeesse & Mário Matos (orgs.), Perafita: TDP
- Spiegelman, Art (1987), *Maus: A Survivor's Tale. My Father Bleeds History*. New York: Pantheon.
- Teixeira, Christina Heine (2001), “Lisboa, símbolo de esperança e de liberdade: escritores alemães e austríacos em trânsito – 1940-41 (algumas observações)”, *Arquipélago*, 2ª série, vol. V, 669-680.
- Weber, Ronald (2011), *The Lisbon route: entry and escape in Nazi Europe*. Plymouth: Ivan R. Dee.
- Young, James E. (2000), *At Memory's Edge: After-images of the Holocaust in Contemporary Art and Architecture*, New Haven: Yale Univ. Press.

# REPENSAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES... RUMO A UMA EDUCAÇÃO GLOBAL NA AULA DE LÍNGUAS<sup>1</sup>

**Mónica Lourenço**

*Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF),  
Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro*

## **Introdução**

A formação de professores, não obstante ser considerada uma prioridade na política educativa europeia, é uma tarefa que se reveste de alguma complexidade, se atendermos às exigências atuais da profissão docente. De facto, num mundo globalizado, caracterizado por crescentes interações sociais, económicas e culturais e por uma evolução tecnológica sem precedentes, espera-se que os professores se mantenham atualizados nas suas áreas de conhecimento, que saibam utilizar as novas tecnologias, que sejam sensíveis a questões culturais e de género, que promovam a igualdade e a justiça social, e que respondam, de forma eficaz, a alunos com dificuldades de aprendizagem ou problemas comportamentais, bem como a alunos com diferentes origens linguísticas e culturais (Darling-Hammond, 2006; Kaur, 2012; Schleicher, 2012).

Face a estas exigências, vários autores (cf. Goodwin, 2012; Quezada, 2012; Townsend, 2011; Wisely et al., 2010; Zeichner, 2010; Zhao, 2010) têm vindo a defender a necessidade de promover uma educação global na formação de professores como uma possibilidade de responder aos desafios atuais e desenvolver competências que permitam a estes profissionais, por um lado, compreender o seu lugar e o seu papel no mundo, e, por outro lado, educar alunos para (com)viverem e agirem num mundo multicultural e em permanentes alterações.

Considerando este contexto e a centralidade da aula de línguas na educação intercultural e para a cidadania (cf. Byram, 2014; Georgiou, 2012; Guilherme, 2007),

---

<sup>1</sup> Este trabalho foi financiado por uma bolsa de pós-doutoramento da Fundação para a Ciência e Tecnologia (referência SFRH/BPD/94768/2013), participada pelo Fundo Social Europeu e por fundos nacionais do Ministério da Educação e Ciência.

são objetivos deste texto: i) refletir sobre as características de uma educação num/para um mundo globalizado; ii) definir os conceitos, dimensões e finalidades de educação global e de competência global; iii) apresentar propostas pedagógico-didáticas que visem promover a educação global na aula de línguas; e iv) refletir sobre as linhas orientadoras de uma formação docente capaz de educar “worldminded professionals”.

## **I. Globalização e diversidade(s): que educação?**

O mundo em que vivemos é marcado por fenómenos que são genericamente designados por “globalização” e que se caracterizam pela intensificação das interações de nível social, económico e cultural que ocorrem entre os diversos países do mundo, fruto do desenvolvimento tecnológico e das redes de comunicação (Giddens, 2000; Sousa Santos, 2001; Wolton, 2010).

Como consequência destes fenómenos, assistimos, nas últimas décadas, a uma expansão e diversificação das atividades económicas e financeiras, ao avolumar da mobilidade transnacional e a avanços sem precedentes, por exemplo, nas áreas da ciência e da tecnologia.

Todavia, a globalização é um fenómeno multifacetado e complexo. Se, por um lado, estas alterações permitiram o acesso a conhecimento e informação “em tempo real” e facilitaram o contacto com novas realidades, maneiras de ser e de pensar; por outro lado, conduziram ao aumento das taxas de desemprego e das desigualdades entre os chamados “países do Norte” e “países do Sul”, ao agudizar de problemas ambientais (como o aquecimento global e a desflorestação), e à destruição de línguas e culturas locais.

Este contexto de crescente diversidade, mobilidade e interdependência, ao qual se juntaram, mais recentemente, as migrações forçadas e em larga escala de refugiados oriundos de África e do Médio Oriente, exige uma nova geração de indivíduos que sejam capazes de resolver problemas, de respeitar os outros e de participar simultaneamente na vida local, nacional e global.

Urge, portanto, pôr em marcha uma conceção transformativa de educação que seja «o pilar central de cidadãos informados» (Carvalho, 2015, p. 8) e que não vise apenas formar “bons” alunos, mas conferir-lhes «um sentido de cidadania, assente na



humanização das relações em sociedade e na preocupação relativamente ao mundo e ao “Outro”» (ibidem). É neste sentido que se defende a necessidade de promover uma educação global como uma possibilidade de responder aos desafios atuais e dotar os alunos (e os professores) de conhecimentos, capacidades e atitudes essenciais para compreender, viver e agir num mundo globalizado.

## **2. Educação e competência global: conceitos, princípios e finalidades**

### **2.1. *Evolução histórica do conceito de educação global***

O conceito de educação global conta já com uma vida longa no contexto internacional, sobretudo em países de língua e expressão inglesa (como os Estados Unidos, o Reino Unido, a Austrália ou o Canadá), fazendo parte do discurso educativo desde meados dos anos 60 do século passado (veja-se Tye, 2014, para uma revisão da literatura sobre o tema). Nessa altura, um número crescente de educadores começava a questionar-se sobre a (in)capacidade de a educação ajudar os jovens a compreender o mundo contemporâneo, considerando essencial que os educadores promovessem uma compreensão do binómio local-global (Hicks, 2007).

Segundo Marshall (2014), o modelo de Robert Hanvey sobre uma “educação para uma perspetiva global”, descrito em 1976, marca um momento fulcral na conceptualização desta área de estudo. Hanvey definia este tipo de educação como:

«Learning which enhances the individual’s ability to understand his or her condition in the community and the world and improves the ability to make effective judgements. It includes the study of nations, cultures, and civilizations, including our own pluralistic society and the societies of other peoples, with a focus on understanding how these are all interconnected and how they change, and on the individual’s responsibility in this process. It provides the individual with a realistic perspective on world issues, problems and prospects, and an awareness of the relationships between an individual’s enlightened self-interest and the concerns of people elsewhere in the world» (Hanvey, 1976 apud Marshall, 2014, p. 122).

De acordo com esta definição, a educação global teria como principais características o conhecimento (realista) de outras nações, culturas e civilizações, a compreensão da interdependência entre os povos, e a capacidade para analisar as situações de forma crítica e responsável.

Quinze anos mais tarde, num relatório intitulado *Global Education: From Thought to Action*, o conceito de educação global ganha autonomia no contexto norte-americano, surgindo associado não apenas ao conhecimento dos problemas e questões que ultrapassam as fronteiras nacionais dos países (ecoando Hanvey), mas também ao reconhecimento de outras perspetivas, o “colocar-se no lugar do outro”, compreendendo que, apesar de indivíduos e grupos terem visões diferentes do mundo, têm necessidades comuns:

«Global education involves learning about those problems and issues that cut across national boundaries, and about the interconnectedness of systems – ecological, cultural, economic, political, and technological. Global education involves perspective taking – seeing things through the eyes and minds of others – and it means the realization that while individuals and groups may view life differently, they also have common needs and wants» (Tye, 1991 apud Tye, 2014, p. 856).

Neste relatório começa também a desenhar-se um elemento fundamental na educação global relacionado com a ação do indivíduo e com o seu compromisso por um mundo melhor, que ganha uma nova dimensão com a entrada no novo milénio e com as mudanças operadas pelos desenvolvimentos tecnológicos e das redes de comunicação.

Em 2002, a educação global começa a surgir com algum destaque no contexto europeu. Nesse ano, no seguimento de um congresso realizado em Maastricht, reunindo representantes de governos, autoridades regionais e locais, bem como organizações da sociedade civil de países membros do Conselho da Europa, é redigida e assinada a *Maastricht Global Education Declaration*. O objetivo desta declaração era aumentar o nível de compromisso dos estados-membros e do público em geral com a educação global, entendida como uma necessidade e como um direito, e contribuir para o cumprimento dos *Objetivos de Desenvolvimento do Milénio* das Nações Unidas (2000).

A definição constante deste documento esclarecia a natureza “inclusiva” desta perspetiva educativa e apresentava algumas novidades no foco e no tom:

«Global Education is education that opens people’s eyes and minds to the realities of the world, and awakens them to bring about a world of greater justice, equity and human rights for all. Global Education is understood to encompass Development Education, Human Rights Education, Education for Sustainability, Education for Peace and Conflict» (Conselho da Europa, 2002, p. 66).

A educação global é, então, percebida como um conceito abrangente, abarcando outros conceitos com alguma relevância no contexto educativo (tais como a educação para a sustentabilidade, a educação para a paz ou para os direitos humanos). Este tipo de educação envolve não apenas fatores cognitivos, relacionados com o conhecimento e a compreensão de questões globais, mas também fatores afetivos e atitudinais, centrados no respeito pelo Outro e pelo mundo, com a finalidade de promover uma real participação dos indivíduos em prol de sociedades com mais justiça, igualdade e direitos humanos.

É este o sentido e o foco das definições atuais. Num livro intitulado *Global Learning and Education: Key Concepts and Effective Practice*, Peterson e Warwick defendem que no coração da educação global estão conceitos como participação na construção de um futuro melhor, predisposição para agir, responsabilidade, respeito e valorização da diversidade:

«Enabling young people to participate in shaping a better shared future for the world is at the heart of global education. [...] Global Education promotes open-mindedness leading to a new thinking about the world and a predisposition to take action for change. Students learn to take responsibility for their actions, respect and value diversity and see themselves as global citizens who can contribute to a more peaceful, just and sustainable world» (Peterson & Warwick, 2015, p. 18).

Todas estas definições parecem destacar quatro temas centrais relativamente ao que implica ensinar/aprender de acordo com uma perspectiva de educação global:

- (1) Conhecimento de problemas/questões globais;
- (2) Compreensão da interdependência que caracteriza o mundo globalizado;
- (3) Reconhecimento de outras perspectivas;
- (4) Preparação de cidadãos ativos na busca de soluções para um mundo melhor e mais justo.

Tendo em conta estes temas e visando a construção de uma ferramenta comum, capaz de ajudar os educadores<sup>2</sup> a compreenderem e implementarem iniciativas bem-sucedidas no âmbito da educação global, o Centro Norte-Sul do Conselho da Europa publicou, em 2010, o *Guia Prático para a Educação Global*. Para

---

<sup>2</sup> Utilizamos a designação “educador” de uma forma abrangente, que inclui os educadores de infância, os professores de outros níveis de ensino e educadores em contextos não-formais.

além da sugestão de práticas, recursos e critérios de avaliação, este guia apresenta uma definição do conceito que nos parece útil como síntese final desta resenha história:

«A educação global é uma perspectiva educativa que decorre da constatação de que os povos contemporâneos vivem e interagem num mundo cada vez mais globalizado. Este facto faz com que seja crucial dar aos aprendentes oportunidade e competências para reflectirem e partilharem os seus próprios pontos de vista e papéis numa sociedade global e interligada, bem como compreenderem e discutirem as relações complexas entre questões sociais, ecológicas, políticas e económicas que a todos dizem respeito, permitindo-lhes descobrir novas formas de pensar e de agir» (Conselho da Europa, 2010, p. 10).

Esta definição torna claro que a educação global não pode ser vista em termos puramente mercantis ou instrumentais, visando o desenvolvimento de competências que permitam aos indivíduos tornarem-se consumidores e trabalhadores eficientes na economia global; mas sim, enquanto aprendizagem transformativa, capaz de dotar os aprendentes de conhecimentos, capacidades e atitudes que lhes permitam enfrentar os problemas globais como cidadãos do mundo. Assim, importa considerar quais podem ser as características de indivíduos globalmente competentes.

## **2.2. Características de um indivíduo globalmente competente**

O conceito de competência global tem vindo a ser estudado por vários autores nos anos mais recentes. Mansilla e Jackson são dois investigadores que trabalham no contexto australiano e que têm publicado extensivamente nesta área. Na obra *Educating for Global Competence: Preparing our Youth to Engage the World (2011)*, os autores definem competência global como «the capacity and disposition to understand and act on issues of global significance» (Mansilla & Jackson, 2011, p. xiii), considerando que um indivíduo globalmente competente é alguém que:

- (1) *Investiga o mundo* para além das suas fronteiras imediatas, enquadrando problemas significativos e conduzindo investigação sólida e apropriada;
- (2) *Reconhece várias perspetivas*, as suas e as de outros, articulando e explicando essas mesmas perspetivas, de forma consciente e respeitosa;
- (3) *Comunica os seus pontos de vista*, de forma clara e eficaz, a públicos diversos, estabelecendo pontes entre barreiras linguísticas, culturais, geográficas e ideológicas;
- (4) *Atua e participa de forma crítica na sociedade*, consciente do seu papel no mundo.

Com o objetivo de auxiliar os educadores a trabalharem na promoção de uma educação para a cidadania global, a Oxfam do Reino Unido, uma ONG preocupada com as questões da pobreza, construiu um guião que identifica os conhecimentos, capacidades, atitudes e valores a desenvolver pelos aprendentes (Figura I).

Knowledge and understanding	Skills	Values and attitudes
Social justice and equity	Critical and creative thinking	Sense of identify and self-esteem
Identity and diversity	Empathy	Commitment to social justice and equity
Globalisation and interdependence	Self-awareness and reflection	Respect for people and human rights
Sustainable development	Communication	Value diversity
Peace and conflict	Cooperation and conflict resolution	Concern for the environment and commitment to sustainable development
Human rights	Ability to manage complexity and uncertainty	Commitment to participation and inclusion
Power and governance	Informed and reflective action	Belief that people can bring about change

Figura I – Conhecimentos, capacidades e atitudes para uma cidadania global (Oxfam, 2015a, p. 8).

No que se refere aos conhecimentos, um indivíduo globalmente competente (ou “cidadão global”, na aceção da Oxfam) é alguém que conhece e compreende as seguintes questões globais:

- (1) *Justiça social e equidade*: conhecimento de situações de desigualdade e discriminação e compreensão do seu impacto na vida das pessoas e dos grupos;
- (2) *Identidade e diversidade*: conhecimento da sua cultura e da de outros e compreensão de que os seres humanos têm necessidades comuns, mas formas diferentes de as suprir;
- (3) *Interdependência e globalização*: conhecimento e compreensão das relações complexas que se estabelecem entre as pessoas a nível social, económico e político;
- (4) *Desenvolvimento sustentável*: compreensão da forma como podemos satisfazer as nossas necessidades sem diminuir a qualidade do meio ambiente e sem reduzir a capacidade de as gerações futuras satisfazerem as suas necessidades;

- (5) *Construção da paz e resolução de conflitos*: compreensão da importância de construir e manter relações positivas com os outros, assentes na confiança, bem como das possibilidades de evitar conflitos e de os resolver de forma pacífica;
- (6) *Direitos humanos*: compreensão da importância de lutarmos pelos nossos direitos e da responsabilidade de respeitarmos os direitos dos outros;
- (7) *Poder e governança*: conhecimento das forças políticas, económicas e sociais que governam o mundo (sindicatos, movimentos sociais, organizações...) e das relações de poder que se estabelecem entre indivíduos e grupos de indivíduos.

Num processo de aprendizagem de educação global, alunos e educadores aprofundam as raízes e causas destas questões globais, exploram acontecimentos e a sua evolução, estabelecendo pontes entre os contextos macro e micro. Simultaneamente, partilham ideias acerca das soluções possíveis, num exercício dinâmico de observação, análise e reflexão, que cria uma nova espiral de conhecimentos e interesses.

Este processo favorece o desenvolvimento de um conjunto de capacidades, nomeadamente de pensamento crítico e criatividade, de empatia e compreensão de outros pontos de vista, de consciencialização e reflexão, de comunicação, de cooperação, de resolução de conflitos, de saber lidar com a incerteza e com a complexidade, e de agir de forma refletida e informada.

Com base no conhecimento e compreensão das questões globais e num conjunto de capacidades relevantes, os indivíduos constroem atitudes enquadráveis numa cidadania global responsável, ao nível individual e coletivo. Estas atitudes e valores poderão incluir: um sentido de identidade e de autoestima, acreditando no seu próprio valor no meio social, cultural e familiar; um compromisso com a justiça social e com a equidade; o respeito pelas pessoas e pelos direitos humanos; a valorização da diversidade; a preocupação ambiental e o compromisso com um desenvolvimento sustentável; o compromisso com a participação e com a inclusão; e a crença na possibilidade de mudança.

O desenvolvimento destes conhecimentos, capacidades e atitudes decorre de forma evolutiva e gradual ao longo da vida de um indivíduo, atendendo ao seu desenvolvimento cognitivo e social, bem como às suas áreas de interesse. A título de exemplo, atente-se no Quadro 1, elaborado pela Oxfam (2015a), que indica as capacidades a desenvolver, em contexto formal, no âmbito do pensamento crítico e criativo, da empatia, da consciencialização e reflexão, e da comunicação, para diferentes faixas etárias, que vão desde os 3 aos 19 anos de idade.

Este quadro, para além de orientar o educador na definição dos objetivos para as suas aulas, indica que a educação global deve ser trabalhada de forma sistemática e gradual ao longo do percurso escolar. O quadro evidencia também que as questões globais não são demasiado complexas para serem trabalhadas com crianças pequenas, sendo possível incluir uma perspetiva de educação global nos currícula desde o jardim de infância. Trata-se de educar as crianças através de pequenos passos, ensinando-as a ouvir os outros, a colocar questões, a reconhecer as consequências das suas ações e a estarem atentas aos sentimentos e necessidades de outros, capacidades que estão, aliás, em consonância com as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva et al., 2016).

Na secção seguinte apresentamos algumas possibilidades de pôr em prática os princípios de uma educação global em propostas pedagógico-didáticas para diferentes públicos e que procuraram ter em conta os conhecimentos, capacidades e atitudes definidos pela Oxfam.

Quadro I – Exemplo de capacidades a desenvolver pelos aprendentes de acordo com a sua faixa etária (Oxfam, 2015a, p. 18).

<b>OXFAM'S CURRICULUM FOR GLOBAL CITIZENSHIP SKILLS</b>						
	<b>Ages 3 – 5</b>	<b>Ages 5 – 7</b>	<b>Ages 7 – 11</b>	<b>Ages 11 – 14</b>	<b>Ages 14 – 16</b>	<b>Ages 16 – 19</b>
<b>Critical and creative thinking</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ask questions</li> <li>suggest a way to solve a problem</li> <li>wonder about ideas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ask relevant questions</li> <li>consider merits of different viewpoints</li> <li>use different approaches to solve problems</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>begin to identify bias and opinion</li> <li>give evidence for an argument, assess different viewpoints and present counter-arguments</li> <li>imagine alternative possibilities and suggest new ideas to solve problems</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>evaluate media and other sources for bias, stereotypes and range of voices and a perspectives</li> <li>analyse own and others' assumptions about people and issues</li> <li>keep mind open to new ideas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>evaluate and synthesise a range of perspectives, arguments and evidence about issues and begin to analyse use of statistics</li> <li>identify implicit values and assumptions</li> <li>make connections between ideas and information</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>evaluate different approaches to tackling global challenges</li> <li>assess how power affects views, voice, decision-making, governance and construction of knowledge</li> <li>synthesise ideas and engage in development of new solutions to local and global issues</li> </ul>
<b>Empathy</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>show sensitivity to people's feelings and needs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>show awareness of, and concern for, people's feelings</li> <li>show interest in, and concern for, others outside immediate circle and in contexts different to own</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>adapt behaviour to take into account feelings of others</li> <li>empathise with people in local and more distant contexts</li> <li>understand impacts of prejudice and discrimination</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>discern how people are feeling through their words, body language, gestures and tone</li> <li>recognise how different backgrounds, beliefs and personalities affect behaviour and world views</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>listen empathically to others</li> <li>view the world and local-global issues from a wide range of perspectives</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>understand how people's social and economic circumstances can shape the way they view situations and make choices</li> <li>understand complexity of motivations of a wide range of actors in given situations</li> </ul>
<b>Self-awareness and reflection</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>recognise, name and deal with feelings in a positive way</li> <li>notice some effects of own actions on others</li> <li>identify how people are feeling [e.g. happy, sad, worried]</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>recognise effects of own behaviour on others and use this to help make choices</li> <li>identify matters that are important to self and others</li> <li>learn from mistakes and use feedback</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>identify connections between personal decisions and issues affecting people locally and globally</li> <li>explore reasons for negative feelings towards others and in new or difficult situations</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>recognise personal strengths and weaknesses</li> <li>evaluate ways in which own emotions, words and behaviour can affect people both locally and globally</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>show awareness of cultural lenses through which one views the world and recognise the limitations of own perspective</li> <li>evaluate experiences, learning and feedback and use it to inform future learning, thinking and action</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>analyse, clarify and challenge own values and how they influence choices and lifestyle</li> <li>analyse how our minds are conditioned by social, cultural and historical contexts and how this affects our thinking about issues</li> <li>articulate a personal understanding of what it means to be a global citizen</li> </ul>
<b>Communication</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>listen to others</li> <li>take turns to express a view</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>participate in discussions about issues that affect self, others and the wider world</li> <li>state opinions and start to give reasons for these</li> <li>listen carefully to others</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>listen attentively, question and respond to others</li> <li>express own views and ideas on issues clearly, using a range of appropriate methods</li> <li>give reasons, evidence and examples in support of an opinion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>communicate effectively through a range of media about issues to suit subject, audience and purpose</li> <li>use active listening skills</li> <li>adapt behaviour to new cultural environments</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>argue rationally and persuasively about global issues</li> <li>analyse impact of manner, medium and content of communications on different groups</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>listen to, reflect on and evaluate another person's point of view and respond appropriately</li> <li>identify and address challenges of intercultural communication</li> </ul>



### 3. Propostas pedagógico-didáticas na aula de línguas

A inclusão de uma perspectiva de educação global no trabalho diário do educador não deve significar uma alteração profunda do currículo, mas sim uma nova visão que perpassa a forma como este considera os conteúdos a trabalhar, os objetivos a atingir, a metodologia a utilizar, as atividades a propor e os instrumentos e parâmetros a ter em conta na avaliação dos alunos. Como é referido no guião da Oxfam, «it involves thinking big but starting with small, manageable steps» (2015a, p. 14).

Para o Conselho da Europa (2010), existem três abordagens metodológicas centrais em educação global:

- (1) A aprendizagem baseada na cooperação
- (2) A aprendizagem baseada no diálogo
- (3) A aprendizagem baseada na problematização

A aprendizagem cooperativa centra-se na interdependência positiva entre os membros do grupo, que ganham quando trabalham em conjunto. Este método permite a aprendizagem através da interação, desenvolve as competências de comunicação dos alunos e reforça a sua autoestima.

A mesma linha é seguida pela aprendizagem baseada no diálogo, que proporciona a troca de ideias, estimulando as interações orais entre os participantes. A sala de aula torna-se, deste modo, um espaço amigável e democrático, favorecendo a reflexão e a apresentação de propostas, mesmo que sejam opostas ou diferentes. Para além de desenvolver as capacidades de comunicação dos aprendentes, este método promove a compreensão de diferentes questões e pontos de vista.

A aprendizagem baseada na problematização, por seu lado, encoraja os aprendentes a colocarem e a responderem a questões, dando largas à sua curiosidade natural sobre assuntos ou acontecimentos específicos. Nesse sentido, o educador poderá proporcionar oportunidades para uma apreciação realista e informada dos assuntos contemporâneos do nosso mundo. Ao mesmo tempo, poderá promover a realização de discussões criativas e racionais sobre visões diversificadas e alternativas de futuro.

A Oxfam (2015b) apresenta um modelo visual útil de suporte à metodologia baseada na problematização, como forma possível de estruturar a análise de um problema global (Figura 2). Os alunos começam por desenhar, no quadro ou numa folha, uma árvore de frutos, colocando no tronco o problema global a analisar. Depois pensam nas causas desse problema e escrevem-nas nas raízes da árvore. Nos ramos da árvore escrevem as consequências ou efeitos desse problema e nos frutos as soluções possíveis. Esta atividade pode ser levada a cabo quer antes de os alunos investigarem uma determinada questão, num exercício de *brainstorming* do que já sabem, quer no final, como forma de apresentarem os resultados do seu trabalho.

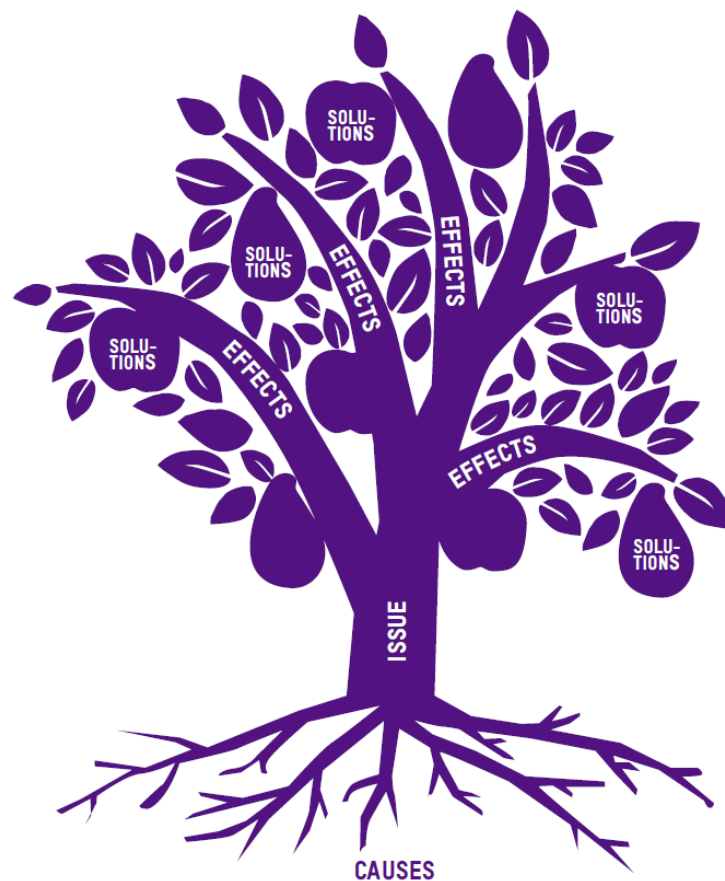


Figura 2 – A árvore dos problemas (Oxfam, 2015b, p. 13).

Em linha com estes métodos, entre as práticas recomendadas no âmbito da educação global salienta-se a pedagogia por projeto, que incentiva o trabalho em torno de um tema global comum. Este tipo de trabalho pode incidir num estudo de campo na comunidade local ou então resultar de uma parceria com instituições internacionais. O

trabalho resultante pode ser apresentado e discutido em sala de aula e partilhado, através de uma exposição, com a comunidade<sup>1</sup>

Outras atividades possíveis passam pela realização de debates, organizados a nível local ou nacional, como forma de consciencializar os aprendentes acerca das questões globais contemporâneas; a construção de *blogs* sobre um determinado tema; as dramatizações (*role-plays*) ou jogos de simulação, adequados a todas as idades e meios excelentes para promover a empatia dos alunos e favorecer a descoberta de outras perspetivas e mundivisões; as atividades desportivas, estimuladoras das relações interpessoais e promotoras da coesão e do respeito mútuo; ou o serviço comunitário voluntário, que alimenta a responsabilidade social e o compromisso face à realidade mais próxima (cf. Unesco, 2015).

É necessário realçar que, nestas atividades, o papel do educador é o de facilitador que apoia os alunos na análise de evidências, na negociação, na tomada de decisões informadas, na resolução de problemas e no trabalho autónomo e colaborativo. A educação global é, então, uma educação centrada no aluno, entendido como participante ativo no seu processo de aprendizagem.

Em suma, o trabalho com a educação global pode assentar em atividades e práticas diversas, atrativas, participativas, criativas, flexíveis e reflexivas que envolvam todos os aprendentes, respeitando os seus desejos, personalidade, vida, background cultural e dignidade, levando-os a considerar o seu papel e o seu lugar no mundo (Conselho da Europa, 2010; O’Laughlin & Wegimot, 2002). Tudo isto está em sintonia com os movimentos contemporâneos a favor da inovação curricular em diversos países que encorajam a adoção de uma perspetiva mais flexível e aberta, através da introdução de novos conteúdos e da utilização de métodos ativos, orientados para a realização de tarefas (ver, entre outros, Conselho da Europa, 2001).

Atendendo a estas características, a educação em línguas, em geral, e a aula de línguas, em particular, podem ser meios e espaços privilegiados para levar a cabo uma educação global (Carvalho, 2015). De facto, as línguas são lugares de aprendizagem de

---

<sup>1</sup> A Semana da Educação Global (Global Education Week), um evento anual coordenado pelo Centro Norte-Sul do Conselho da Europa, oferece uma excelente oportunidade para a concretização ou divulgação deste tipo de projetos (veja-se o website <<http://nscgloaleducation.org/index.php/ge-week>>).

si e do Outro e não meros instrumentos de comunicação, desempenhando um papel cada vez mais importante no mundo globalizado. As línguas propiciam oportunidades de interação com o mundo social (científico, tecnológico, humano...), o que permite ao indivíduo contactar com outras civilizações e culturas, (re)definir a sua identidade, ultrapassando as barreiras da divisão e do conflito (Della Chiesa, Scott, & Hinton, 2012; Tochon, 2009).

Portanto, a educação em línguas pode contribuir para a educação de “cidadãos cosmopolitas responsáveis” (Guilherme, 2007), apelando ao desenvolvimento de conhecimentos (gerais, acerca do mundo, e socioculturais, acerca das sociedades onde a língua-alvo é falada), bem como de capacidades e atitudes que permitem ao aluno interagir com os outros, demonstrando abertura e respeito pelos seus valores e práticas.

De acordo com a Oxfam (2015a), através das línguas é possível trabalhar a educação global explorando questões de identidade e diversidade, refletindo sobre semelhanças e diferenças entre pessoas, locais, culturas e línguas; desenvolvendo uma consciência sobre a interdependência global, em que as línguas se desenvolvem e se influenciam mutuamente; explorando questões globais através do desenvolvimento de capacidades de comunicação oral e escrita; ou explorando outros contextos onde se falam essas línguas (por exemplo, o espanhol na América Latina, o inglês na África do Sul, ou o francês nas Caraíbas).

Nesse sentido, apresentamos três propostas pedagógico-didáticas para as aulas de línguas que levam os alunos a explorar o seu mundo próximo e longínquo, a estabelecer conexões, a colocar questões, a conhecer e a ponderar outros pontos de vista, e a responder aos problemas através de ações concretas.

### **3.1. “De onde vem o meu pequeno-almoço?”: uma proposta para os primeiros anos de escolaridade**

*“Before you finish eating breakfast this morning, you’ve depended on more than half the world.”*

Martin Luther King

Esta proposta tem como ponto de partida o livro infantil *The world came to my place today*, da autoria de Jo Readman e com ilustrações de Ley Honor Roberts

(2002). Esta é a história de George, um menino que se vê obrigado a ficar em casa porque a sua irmã está doente com varicela. Como George começa a ficar impaciente, por não poder sair, o seu avô decide trazer o mundo até ele. Assim, George, acompanhado pelo seu avô e pela sua irmã, inicia, uma viagem “virtual” pelo mundo, descobrindo a origem dos alimentos e dos objetos de uso quotidiano.

A proposta que aqui apresentamos pode ser desenvolvida com crianças do ensino pré-escolar ou do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da sensibilização à diversidade linguística e cultural<sup>2</sup> ou da aprendizagem de línguas, com o objetivo de desenvolver o conhecimento e a compreensão das crianças sobre a interdependência à escala global. A proposta tem ainda como objetivos mais específicos desenvolver conhecimentos sobre o comércio alimentar, nomeadamente, sobre a origem dos alimentos e sobre os processos envolvidos no seu transporte, e promover um sentido de responsabilidade pelo ambiente.

A sessão (ou conjunto de sessões) começa com um diálogo entre o educador e as crianças sobre o que comem ao pequeno-almoço, e com a introdução de algum vocabulário relacionado com este tema na(s) língua(s) a trabalhar. Segue-se uma atividade individual de expressão plástica e treino da motricidade fina, em que as crianças procuram em revistas de supermercados os alimentos que costumam comer ao pequeno-almoço, cortam-nos e colam-nos em tabuleiros.

Após esta atividade, as crianças, em conjunto, identificam os alimentos comuns ao grupo, escrevendo ou copiando os seus nomes em Português e em outras línguas. Depois, pesquisam, em grupos mais pequenos, a origem de um ou dois destes alimentos, utilizando a internet ou outras fontes, com a ajuda do educador ou dos pais. De volta ao grande grupo, as crianças partilham os seus conhecimentos e colam os alimentos pelos quais ficaram responsáveis num mapa-mundo, no respetivo local de origem.

O educador coloca um alfinete nesses locais e outro na cidade onde vivem as crianças e com um fio une esses dois pontos. Esta atividade permite que as crianças

---

<sup>2</sup> A sensibilização à diversidade linguística e cultural é uma abordagem didática que visa promover o contacto com um número diversificado de línguas e de variedades linguísticas que a escola não tem por obrigação ensinar, com o intuito de despertar para o mundo das línguas e culturas, motivar para a aprendizagem e promover o desenvolvimento de competências de ordem metalinguística, metacomunicativa e cognitiva (cf. Candelier et al., 2004, 2007; Lourenço, 2013).

visualizem a distância que medeia entre o local onde vivem e o local de origem dos alimentos. As crianças mais velhas podem marcar essa distância em quilómetros e colocar numa tabela o nome dos alimentos e a distância que os separa do seu país, o que permite uma comparação entre os alimentos que demoram mais ou menos tempo a chegar até às suas mesas.

O educador pode ainda introduzir algum vocabulário relacionado com os meios de transporte que são utilizados para trazer esses alimentos até ao nosso país e dialogar com as crianças acerca do seu impacto no meio ambiente. As crianças compreendem, então, que os alimentos que têm origem em pontos do globo que ficam mais longe de nós acarretam mais custos e conduzem a uma maior poluição do meio ambiente e pensam em soluções alternativas e mais sustentáveis. Estas soluções podem passar pelo consumo responsável, optando por comprar alimentos que sejam produzidos em Portugal, nomeadamente no comércio tradicional.

Como atividade de extensão, as crianças, em grupos, realizam um trabalho de projeto sobre o que outras crianças, em diferentes partes do mundo, comem ao pequeno-almoço. Esse trabalho deve procurar ir mais além de uma comparação estereotipada, podendo focar-se sobre aquilo que une crianças em vários locais e sobre a alimentação saudável.

### **3.2. “O que é o comércio justo?”: Uma proposta para o 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico**

*“There is enough in the world for everyone’s need, but not for everyone’s greed.”*  
Mahatma Gandhi

O comércio justo parece ser, à primeira vista, um tema complexo para ser trabalhado com crianças. Todavia, com base na dramatização e no jogo simulado, é possível não só desenvolver conhecimentos sobre esta questão global, junto das crianças do 1.º e do 2.º ciclos, mas também promover a empatia sobre as necessidades e problemas dos outros, desenvolvendo um sentido de (co)responsabilidade pela sustentabilidade do planeta Terra.

O conjunto de sessões que aqui se propõe pode ser realizado na aula de inglês ou de espanhol e começa com uma questão “De onde vem o chocolate?” Apesar de este ser um alimento de que grande parte das crianças gosta, é comum que estas

desconheçam a sua origem e até o aspeto do grão de cacau. O professor pode, então, propor uma atividade de pesquisa em que as crianças procuram dar resposta à questão e identificam os locais onde se cultiva o chocolate.

Após a partilha das descobertas das crianças, o educador mostra um excerto do documentário *The Dark Side of Chocolate* (2010) sobre os processos de produção do chocolate e as condições de vida dos agricultores. Neste vídeo, as crianças podem ver que alguns destes trabalhadores são crianças como elas, que não recebem o devido salário e que nunca provaram chocolate nas suas vidas.

Após uma discussão sobre o que viram no vídeo, as crianças realizam uma atividade de dramatização ou jogo simulado intitulada “Se eu fosse um agricultor de cacau na República Dominicana...”, na qual assumem a função de agricultores ou compradores de chocolate (cf. Quadro 2). O educador esclarece as regras do jogo e explica o que são associações de comércio justo, como a *Fair Trade*, e de que forma é que estas têm vindo a proteger os agricultores e a garantir a sustentabilidade das produções de cacau.

No final da atividade, as crianças refletem, oralmente e depois por escrito, sobre a forma como se sentiram após a dramatização e sobre o que aprenderam nestas sessões.

Quadro 2 – Se eu fosse um agricultor de cacau na República Dominicana...

*Jogadores:* cada equipa deverá ter quatro jogadores. Um dos jogadores será o agricultor e os outros três serão os compradores. Um dos compradores pertence a uma associação de comércio justo.

*Recursos:* folhas de papel em branco (para desenhar os grãos), folhas para registar a transação, cartões com mensagens (exemplos: «O tempo está bom, podes vender mais 40 grãos» ou «Algumas árvores tiveram uma praga, retira 1/4 dos grãos de colheste»), moedas e notas em cartão (peso dominicano).

*Passo 1.* Num minuto, os agricultores desenharam o maior número de grãos que conseguirem numa folha.

*Passo 2.* Os agricultores contam os grãos que desenharam e tiram um dos cartões com mensagens à sorte, para saberem qual é a totalidade de grãos que vão

vender.

*Passo 3.* Os agricultores vendem os grãos aos compradores. Um dos compradores trata mal o agricultor e dá apenas 1 peso por cada grão; o outro comprador dá 2 pesos ao agricultor, com simpatia; o terceiro comprador, da associação *Fair Trade*, dá 3 pesos ao agricultor e informa-o sobre como pode ter uma produção mais sustentável.

*Passo 4.* No final, os agricultores fazem contas para saber qual foi o seu lucro.

### ***“Malala e o direito à educação”: Uma proposta para o 3.º Ciclo do Ensino Básico e para o Ensino Secundário***

*“Peace does not mean just putting an end to violence or to war, but to all other factors that threaten peace, such as discrimination, such as inequality, poverty.”*  
Aung San Suu Kyi

Esta proposta é uma adaptação de uma sessão de intervenção do estudo conducente ao grau de mestre de Elisa Andreia de Carvalho (2015). O estudo, desenvolvido com alunos do 11.º ano, procurou responder à seguinte questão de investigação “Como podemos desenvolver a competência global dos alunos portugueses do ensino secundário na aula de língua inglesa?” e contou com vários instrumentos de recolha de dados, desde questionários, observação com gravação vídeo, entrevistas e análise documental.

Na fase de intervenção do projeto, a investigadora levou a cabo quatro sessões, correspondentes a quatro aulas, que se centraram nos domínios que caracterizam um indivíduo globalmente competente, ou seja, investigar o mundo, reconhecer perspetivas, comunicar ideias e agir, participando de forma crítica na sociedade (Mansilla & Jackson, 2011). A proposta que se apresenta baseia-se nas atividades levadas a cabo na terceira sessão que visava desenvolver as capacidades dos alunos para comunicarem eficazmente o seu ponto de vista em língua inglesa, utilizando argumentos sustentados, e fomentar uma atitude de comprometimento ativo por um mundo mais justo, através da compreensão do impacto da educação na vida pessoal e profissional das mulheres e das sociedades.



A sessão inicia-se com o visionamento de um capítulo do documentário *Girl Rising* (2013) que segue a vida de nove meninas, em vários pontos do globo, na sua luta pelo direito à educação.<sup>3</sup> Num desses capítulos acompanhamos Suma, uma menina nepalesa que foi vendida pelos seus pais aos seis anos para servir como *kamlari* (empregada doméstica) em casa de uma família abastada. Um dia, numa das casas onde servia, Suma conhece um professor que a convida a frequentar aulas noturnas. Essas aulas inspiram Suma a ser professora e a lutar pela libertação de outras crianças *kamlari*.

Depois de analisarem o vídeo, com recurso a questões de interpretação, os alunos realizam uma atividade de contraste em que, num círculo de um diagrama de Venn, colocam os interesses e experiências de vida Suma e, no outro círculo, colocam os seus interesses e experiências. Na interseção dos dois círculos, escrevem os interesses e experiências partilhados (cf. Figura 3).

Após a análise das semelhanças e diferenças e dos fatores contextuais que permitiram a concretização das suas ambições e das de Suma, o educador propõe a leitura de um excerto do discurso de Malala Youzafzai na ONU.<sup>4</sup> Na análise do discurso, os alunos discutem não apenas aspetos de conteúdo, com destaque para a célebre frase “*One child, one teacher, one pen and one book can change the world*”, mas também aspetos formais, procurando as características que identificam um texto argumentativo.

Como atividade final, os alunos redigem um discurso sobre o direito à educação para ser proferido em público.

---

<sup>3</sup> O documentário *Girl Rising* pode ser encomendado, gratuitamente, através do website da iEARN - International Education and Resource Network (<<https://iearn.org/cc/space-2/group-315>>). Neste website é ainda possível encontrar propostas de atividades para realizar com os alunos.

<sup>4</sup> O discurso está disponível no website <<https://secure.aworldatschool.org/page/content/the-text-of-malala-yousafzais-speech-at-the-united-nations/>>.

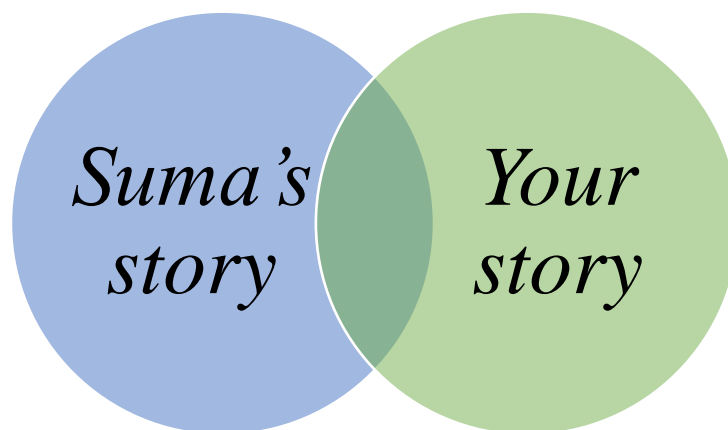


Figura 3 – O que une e separa a tua vida da de Suma?

De forma a desenvolver estas propostas, é fundamental que os professores sejam, eles próprios, cidadãos globalmente competentes e saibam proporcionar experiências transformativas no âmbito de uma educação global. Assim, importa refletir sobre as linhas orientadoras para a formação inicial e contínua.

#### **4. Linhas orientadoras para a formação de professores**

Num mundo globalizado, em que as salas de aula se tornam espaços diversos e em que os alunos necessitam de capacidades cada vez mais complexas para, colaborativamente, resolverem questões transnacionais, é fundamental repensar a formação de professores e refletir sobre as competências necessárias para que estes profissionais sejam capazes de abrir os olhos e as mentes dos alunos para as realidades do mundo, sensibilizando-os para construírem um mundo com mais justiça, igualdade e direitos humanos.

Estudos recentes têm vindo a propor um conjunto de disposições, atitudes, conhecimentos e capacidades que se pensa serem necessários para que um professor seja capaz de educar de acordo com uma perspetiva de educação global (cf. Longview Foundation, 2008; Reimers, 2009; Zeichner, 2010; Zhao, 2010). Para além dos conhecimentos, capacidades e atitudes referidos anteriormente (cf. Mansilla & Jackson, 2011; Oxfam, 2015a), destacam-se outros, mais específicos, relacionados com o conhecimento e a compreensão da dimensão internacional do ensino; capacidades para utilizar linguagens múltiplas; proficiência em línguas estrangeiras; conhecimentos e

capacidades pedagógicas para educar alunos de backgrounds diversos e para os ajudar a (re)conhecer múltiplos pontos de vista; capacidades para desenvolver parcerias locais, nacionais e internacionais que promovam a aprendizagem em contextos reais; e um compromisso com a educação de cidadãos responsáveis pelo mundo e pelas comunidades em que vivem.

Como assinalam vários autores (Cushner, 2007; Landorf, Rocco, & Nevin, 2007; O'Connor & Zeichner, 2011; Zhao, 2010), estas competências nem sempre são suficientemente desenvolvidas nos programas de formação de professores. Isto deve-se, em parte, ao facto de a formação destes profissionais ser um campo académico que ainda é considerado, largamente, uma questão de interesse nacional, atitude que remonta à construção dos Estados-nação e à criação dos sistemas de ensino nos séculos XVIII e XIX. Assim, grande parte dos programas de formação continua focada na preparação de professores para o mercado nacional, bem como na transmissão de conhecimentos sobre legislação, metodologias e práticas adequadas aos contextos locais e a necessidades e interesses de um modelo-tipo de crianças e jovens.

Apesar de estes conhecimentos serem necessários, não são suficientes para educar indivíduos para agirem e (com)viverem neste mundo tão complexo, sendo que, como bem referem Goetz, Jaritz e Oser, «local and national issues can often be better understood if embedded in a wider global context» (2011, p. 7). Acresce referir que esta formação parece ignorar as possibilidades, cada vez mais reais, de os professores ensinarem crianças oriundas de diferentes partes do mundo e de, eles próprios, virem a desempenhar as suas funções fora do território nacional (Goodwin, 2012; Hudson & Zgaga, 2008; Schleicher, 2012).

Neste sentido, e atendendo ao perfil homogéneo que ainda parece caracterizar a classe docente e os candidatos a professores,<sup>5</sup> algumas instituições de ensino superior têm vindo a apostar na internacionalização dos *curricula* de formação, ou seja, na inclusão intencional de uma perspetiva internacional, intercultural ou global nos

---

<sup>5</sup> Apesar de cada vez mais nos depararmos com uma população escolar heterogénea a nível linguístico e cultural, a classe docente continua a ser representada, maioritariamente, por mulheres, brancas e monolíngues. Esta realidade exige que os programas de formação de professores desenvolvam um conhecimento e compreensão profundos de questões relacionadas com a diversidade e o multiculturalismo e fomentem atitudes de respeito face ao Outro (cf. Patrick, Macqueen, & Reynolds, 2014).

conteúdos, objetivos de aprendizagem, metodologias, atividades e tarefas de avaliação de um programa de estudos (Leask, 2015).

Nos Estados Unidos e na Austrália, em particular, esta internacionalização tem revestido a forma de experiências de mobilidade integradas nos planos de formação, que implicam o contacto dos futuros professores com contextos multiculturais fora do seu país (Mahon, 2007). A investigação sugere que estas oportunidades, para além de trazerem benefícios pessoais e profissionais, como uma maior autonomia e autoconfiança, desenvolvem a consciência (inter)cultural dos futuros professores, fomentam um maior apreço pela diversidade linguística e cultural e fortalecem um compromisso com a justiça social, auxiliando os professores a construírem práticas mais adequadas às realidades locais (Aglazor, 2010; Cushner, 2007; Dunn et al., 2014; Phillion & Malewski, 2011; Richardson, 2012; West, 2013).

No entanto, estas opções nem sempre são exequíveis a nível financeiro e logístico, nem conduzem aos resultados esperados. Estudos realizados com futuros professores que participaram em programas de mobilidade, indicam que as experiências internacionais podem reforçar estereótipos pré-existentes e inflacionar a perceção dos professores sobre o conhecimento que julgam possuir acerca de outras culturas (cf. Goetz, Jaritz, & Oser, 2011). Phillion et al. (2009) consideram que, para que as experiências de mobilidade internacional sejam positivas, é necessário apostar num trabalho prévio de análise crítica do contexto social, cultural e político da comunidade a visitar e num trabalho continuado de autorreflexão sobre as experiências vividas.

Tendo em conta estas limitações, uma abordagem mais “doméstica” de internacionalização do currículo, na esteira da “internationalization at home” (Beelen & Jones, 2015), tem vindo a ganhar relevância no contexto de formação de professores. Nesta abordagem o foco não está numa “outbound mobility”, mas sim em experiências educativas múltiplas, sistemáticas e transversais que são proporcionadas a todos os futuros professores (e não apenas aos que têm a “boa fortuna” de participar em experiências de mobilidade) nos próprios locais onde estudam.

Entre estas experiências educativas destacam-se a realização de projetos de investigação em ambientes multiculturais; colaborações online com instituições

estrangeiras que incluam a pesquisa acerca de um mesmo conteúdo ou temática em contextos diversos; a presença em seminários de professores e investigadores estrangeiros que apresentem um ponto de vista alternativo sobre uma questão em estudo; a integração das experiências e perspectivas de estudantes estrangeiros e em mobilidade (por exemplo, através da análise de sistemas educativos e metodologias de ensino em diferentes países); a comparação de resultados de investigação em estudos nacionais e internacionais; simulações de interações interculturais; ou, então, o trabalho de campo junto de organizações locais que trabalham em projetos internacionais (cf. Barker, 2011; Jean-Sigur, Bell, & Kim, 2016; Longview Foundation, 2008).

Apesar de existirem ainda poucos estudos que detalhem práticas de educação global com futuros professores centradas na internacionalização do currículo (O'Connor & Zeichner, 2011), alguns formadores de professores têm vindo a investigar as suas próprias práticas, apresentando propostas que revelam as potencialidades desta abordagem.

Kirkwood-Tucker (2004) verificou que a simulação de debates da Assembleia das Nações Unidas numa disciplina anual de educação global permitiu que futuros professores do ensino secundário desenvolvessem uma maior compreensão sobre questões globais (como a pobreza, o trabalho infantil, a segurança global, ou o estatuto das mulheres), contribuindo para uma integração mais consciente, refletida e crítica destes temas nos seus planos de aula.

Curtis (2010) descreve como uma atividade de “community walk” (um trabalho de campo de exploração da comunidade multicultural onde se situava a escola) auxiliou os professores estagiários do ensino primário a compreenderem mais profundamente a comunidade escolar, a estabelecerem ligações afetivas com os seus membros e a planificarem atividades mais integradas, colaborativas e relevantes para os seus grupos de crianças.

Por seu lado, Patrick, Macqueen e Reynolds (2014) concluíram que a integração de uma perspectiva de educação global nos cursos de licenciatura de futuros professores de ensino primário e secundário, contribuiu para o desenvolvimento de conhecimentos sobre questões globais, metodologias e recursos educativos, levando

os professores a compreenderem a relevância desta perspetiva educativa para a educação dos seus alunos. Todavia, salientam a necessidade de dar mais apoio e conhecimento aos professores em formação de forma a que estes se sintam competentes para trabalharem questões complexas e sensíveis e poderem integrar esta perspetiva na sua identidade profissional.

Perante estes resultados, é necessário ter em conta que «globally competent teaching may be better conceptualized as a path, rather than as an end goal» (Parkhouse et al., 2015, p. 267). Assim, é necessário apostar numa formação contínua que integre as “experiências acumuladas” dos professores (Goodwin, 2012; Parkhouse et al., 2015) e inclua, simultaneamente, uma componente teórica, centrada no conhecimento sobre teorias da educação e metodologias de ensino e aprendizagem adequadas a um mundo em mudança, e uma componente prática que proporcione oportunidades para os professores colaborarem com outros profissionais na conceção, implementação e avaliação de atividades de educação global.

Neste sentido, a metodologia de investigação-ação (Kemmis & McTaggart, 2007), em que o professor reflete sobre as suas práticas e investiga o próprio trabalho a fim de o melhorar, pode potenciar a sua perceção sobre as possibilidades desta perspetiva educativa para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, levando-o a entender a educação global como uma obrigação moral e profissional e a assumir uma atitude emancipatória de querer transformar os contextos em que se move.

Em síntese e face ao exposto, considero que estas podem ser as três linhas orientadoras para uma formação de professores sustentada numa perspetiva de educação global:

- (1) Integração de uma perspetiva simultaneamente local e global (i.e., “glocal”) nos objetivos, conteúdos, metodologias de aprendizagem, atividades e instrumentos de avaliação dos planos de estudo;
- (2) Conceção e desenvolvimento de experiências educativas múltiplas, sistemáticas, coerentes e transversais, “dentro e fora de portas”, que ampliem os horizontes dos professores, os façam refletir sobre as suas perspetivas e cultivem uma predisposição positiva em relação ao Outro e em relação ao mundo;

- (3) Aposta numa formação contínua sustentada numa metodologia de investigação-ação, que auxilie os professores a construírem os seus próprios percursos rumo a uma educação para um mundo global.

Deste modo, acredito que será possível educar “worldminded professionals” (Merryfield, Lo, & Kasai, 2008) que respondem adequadamente a questões de diversidade, sustentabilidade e justiça social e que geram mudanças em salas de aula cada vez mais heterogéneas neste mundo globalizado.

### **Considerações finais**

Comemora-se, em 2016, o *Ano Internacional do Entendimento Global*, um evento que visa promover um melhor entendimento sobre o impacto global das ações locais, e que configura uma oportunidade para estimular políticas inovadoras que respondam aos desafios globais, como as mudanças climáticas, a segurança alimentar ou as migrações. Neste enquadramento, é importante refletir sobre a conceção de educação que queremos e sobre as competências que professores e alunos precisam de desenvolver para poderem responder adequadamente a estes desafios.

Este texto vai ao encontro destes objetivos, assumindo-se como uma partilha de pesquisas, reflexões e inquietações sobre os conceitos, dimensões, finalidades e práticas que gravitam em torno de uma educação para um mundo global. Não obstante tratar-se de uma interpretação pessoal, espero ter conseguido plantar algumas sementes de curiosidade sobre este tema e estimular vontades, junto dos educadores hodiernos, para ir mais além, rumo a uma educação atenta às realidades do mundo, questionadora e impulsionadora de uma ação conjunta por um mundo melhor, porque, como refere Sunny Varkey, criador do *Global Teacher Prize*, «We need great teachers to grow great minds – to create a more peaceful, more secure and a more just world».

### **Referências bibliográficas**

- Aglazor, G. (2010). Study abroad: An added dimension to preservice teacher education programs. *The Journal of Multiculturalism in Education*, 6(4).
- Barker, M. (2011). *The GIHE Good Practice Guide to Internationalising the Curriculum*. Brisbane: Griffith Institute for Higher Education.

- Beelen, J., & Jones, E. (2015). Redefining Internationalization at Home. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott (Eds.), *The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies* (pp. 67-80). Dordrecht: Springer.
- Byram, M. (2014). Twenty-five years on – from cultural studies to intercultural citizenship. *Language, Culture and Curriculum*, 27(3), 209-225.
- Candelier, M., Andrade, A. I., Bernaus, M., Kervran, M., Martins, F., Murkowska, A., et al. (2004). *Janua Linguarum – The Gateway to Languages. The Introduction of Language Awareness in the Curriculum: Awakening of Languages*. Strasbourg: Council of Europe.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meissner, F.-J. et al. (2007). *Framework of References for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*. Graz: Council of Europe.
- Carvalho, E. A. (2015). *A competência global na aula de língua inglesa: como preparar os alunos para viver e agir no mundo atual?* Aveiro: Universidade de Aveiro (relatório de mestrado). Disponível em: <<http://ria.ua.pt/handle/10773/15708>>
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Conselho da Europa. (2002). *Declaração de Maastricht sobre Educação Global*. Disponível em: <<http://www.cidac.pt/files/6313/8513/1457/Guia-prtico-para-a-educaco-global.pdf>> [Apêndice I]
- Conselho da Europa. (2010). *Guia prático para a educação global: um manual para compreender e implementar a educação global*. Lisboa: Centro Norte-Sul do Conselho da Europa. Disponível em: [http://nscgloaleducation.org/images/Resource\\_center/GE\\_Guidelines\\_Portuguese.pdf](http://nscgloaleducation.org/images/Resource_center/GE_Guidelines_Portuguese.pdf)
- Cushner, K. (2007). The role of experience in the making of internationally-minded teachers. *Teacher Education Quarterly*, 1, 27-39.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Della Chiesa, B., Scott, J., & Hinton, C. (Eds.). (2012). *Languages in a Global World – Learning for Better Cultural Understanding*. Paris: OECD. Disponível em: <<http://www.asiapacificmle.net/wp-content/uploads/2013/03/OECD-Languages-in-a-Global-World.pdf>>
- Dunn, A. H., Dotson, E. K., Cross, S. B., Kesner, J., & Lundahl, B. (2014). Reconsidering the local after a transformative global experience: A comparison of two study abroad programs for preservice teachers. *Action in Teacher Education*, 36(4), 283–304.
- Georgiou, M. (2012). Language learning for global citizenship: the intercultural and political dimensions of foreign language education. In N. Palaiologou & G. Dietz (Eds.), *Mapping the Broad Field of Multicultural and Intercultural Education Worldwide: Towards the Development of a New Citizen* (pp. 453-468). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Giddens, A. (2000). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Editorial Presença.
- Goetz, T., Jaritz, G., & Oser, F. (Eds.). (2015). *Pains and Gains of International Mobility in Teacher Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Goodwin, A. L. (2012). Globalization and the preparation of quality teachers: rethinking knowledge domains for teaching. In R. L. Quezada (Ed.), *Internationalization of Teacher Education: Creating Globally Competent Teachers and Teacher Educators for the 21st Century* (pp. 19-32). Abingdon: Routledge.
- Guilherme, M. (2007). English as a global language and education for cosmopolitan citizenship. *Language and Intercultural Communication*, 7 (1), 72-90.



- Hicks, D. (2007). Responding to the world. In D. Hicks & C. Holden (Eds.), *Teaching the Global Dimension: Key Principles and Effective Practice* (pp. 3-13). Abingdon: Routledge.
- Hudson, B., & Zgaga, P. (2008). *Teacher Education Policy in Europe: A Voice of Higher Education Institutions*. Umeå: Faculty of Teacher Education, University of Umeå.
- Jean-Sigur, R., Bell, D., & Kim, Y. (2016). Building global awareness in early childhood teacher preparation programs. *Childhood Education*, 92(1), 3-9.
- Kaur, B. (2012). Equity and social justice in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 28, 485-492.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2007). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research (2nd edition)* (pp. 271-330). Thousand Oaks: Sage.
- Kirkwood-Tucker, T. F. (2004). Empowering teachers to create a more peaceful world through global education: Simulating the United Nations. *Theory & Research in Social Education*, 32(1), 56-74.
- Landorf, H., Rocco, T. S., & Nevin, A. (2007). Creating permeable boundaries: teaching and learning for social justice in a global society. *Teacher Education Quarterly*, 1, 41-56.
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the Curriculum*. Abingdon: Routledge.
- Longview Foundation. (2008). *Teacher Preparation for the Global Age: The Imperative for Change*. Washington, D.C.: Longview Foundation for Education in World Affairs and International Understanding.
- Lourenço, M. (2013). *Educação para a diversidade e desenvolvimento fonológico na infância*. Aveiro: Universidade de Aveiro (tese de doutoramento não publicada). Disponível em: <<http://ria.ua.pt/handle/10773/11428>>
- Mahon, J. (2007). A field of dreams? Overseas student teaching as a catalyst towards internationalizing teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 1, 133-149.
- Mansilla, V. B., & Jackson, A. (2011). *Education for global competence: Preparing our youth to engage the world*. New York: Asia Society. Disponível em: <<http://asiasociety.org/files/book-globalcompetence.pdf>>
- Marshall, J. (2014). *Introduction to Comparative and International Education*. London: Sage.
- Merryfield, M. M., Lo, J. T.-Y., & Kasai, M. (2008). Worldmindedness: Taking off the blinders. *Journal of Curriculum and Instruction*, 2(1), 6-16.
- Mistrati, M., & Romano, R. (2010). *The Dark Side of Chocolate*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=I5dJwA-xaVA>> [documentário].
- Nações Unidas. (2000). *Objetivos de Desenvolvimento do Milénio*. Disponível em: <<https://www.unric.org/html/portuguese/uninfo/MDGs/MDGs2.html>>
- O'Connor, K., & Zeichner, K. M. (2011). Preparing US teachers for critical global education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), 521-536.
- O'Laughlin, E., & Wegimot, L. (Eds.). (2002). *Global Education in Europe to 2015. Strategy, Policies and Perspectives. Outcomes and Papers of the Europe-wide Global Education Congress, Maastricht, The Netherlands, 15th-17th November 2002*. Lisbon: North-South Centre of the Council of Europe.
- Oxfam (2015a). *Education for Global Citizenship: A Guide for Schools*. London: Oxfam GB. Disponível em: <<http://www.oxfam.org.uk/education/global-citizenship/global-citizenship-guides>>
- Oxfam (2015b). *Global Citizenship in the Classroom: A Guide for Teachers*. London: Oxfam GB. Disponível em: <<http://www.oxfam.org.uk/education/global-citizenship/global-citizenship-guides>>

- Parkhouse, H., Tichnor-Wagner, A., Cain, J. M., & Glazier, J. (2016). "You don't have to travel the world": accumulating experiences on the path toward globally competent teaching. *Teaching Education*, 27(3), 267-285.
- Patrick, K. F., Macqueen, S., & Reynolds, R. (2014). Pre-service teacher perspectives on the importance of global education: world and classroom views. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(4), 470-482.
- Peterson, A., & Warwick, P. (2015). *Global Learning and Education: Key Concepts and Effective Practice*. Abingdon: Routledge.
- Phillion, J., & Malewski, E. (2011). Study abroad in teacher education: delving into cultural diversity and developing cultural competence. *Action in Teacher Education*, 33(5), 643-657.
- Phillion, J., Malewski, E., Sharma, S., & Wang, Y. (2009). Reimagining the curriculum: future teachers and study abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 18, 323-339.
- Quezada, R. L. (2012). *Internationalization of Teacher Education: Creating Globally Competent Teachers and Teacher Educators for the 21st Century*. Abingdon: Routledge.
- Readman, J. (2004). *The World Came to My Place Today*. London: Eden Project Books.
- Reimers, F. M. (2009). Leading for global competency. *Teaching for the 21st Century*, 67(1).
- Richardson, P. (2012). *Study abroad teacher education programme: student perspectives on professional and personal development*. Sheffield, UK: University of Sheffield, School of Education (tese de doutoramento não publicada).
- Robbins, R. E. (2013). *Girl Rising: The Nepal Chapter*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Hk2Q7WLzn0s>> [documentário].
- Schleicher, A. (Ed.). (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from Around the World*. Paris: OECD.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias\\_Imagens/ocepe\\_abril2016.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/ocepe_abril2016.pdf)>
- Sousa Santos, B. (2001). Os processos da globalização. In B. Sousa Santos (Ed.), *Globalização: fatalidade ou utopia?* (pp. 31-106). Porto: Edições Afrontamento.
- Tochon, F. V. (2009). The key to global understanding: World languages education – Why schools need to adapt. *Review of Educational Research*, 79(2), 650-681.
- Townsend, T. (2011). Thinking and acting both locally and globally: new issues for teacher education. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 37(2), 121-137.
- Tye, K. A. (2014). Global Education: a worldwide movement. An update. *Policy Futures in Education*, 12(7), 855-871.
- Unesco. (2015). *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. Paris: Unesco. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002343/234311por.pdf>>
- West, C. (2013). *Global Classrooms, Global Teachers: Building Cross-Cultural Competence through Experiences Abroad*. Washington, DC: NAFSA Association of International Educators.
- Wisely, T., Barr, I., Britton, A., & King, B. (2010). *Education in a Global Space: Research and Practice in Initial Teacher Education*. Edinburgh: IDEAS (International Development Education Association Scotland).

- Wolton, D. (2010). Mondialisation, diversité culturelle et démocratie. *Synérgies Brésil*, número spécial 1, 13-20.
- Zeichner, K. M. (2010). Preparing globally competent teachers: A U.S. perspective. *Colloquium on Internationalizing Teacher Education Curriculum*. Kansas City: NAFSA, Association of International Educators.
- Zhao, Y. (2010). Preparing globally competent teachers: A new imperative for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(5), 422-431.

### Recursos para trabalhar a educação global

- Aidglobal. (2015). *Manual de Educação para a Cidadania Global: uma proposta de articulação para o 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Aidglobal. Disponível em: <[http://www.educarparacooperar.pt/wp-content/uploads/FINAL\\_Manual-Cidadania-Global\\_Digital.pdf](http://www.educarparacooperar.pt/wp-content/uploads/FINAL_Manual-Cidadania-Global_Digital.pdf)>
- Collins, M. (2008). *Global Citizenship for Young Children*. London: SAGE Publications.
- Conselho da Europa. (2010). *Guia prático para a educação global: um manual para compreender e implementar a educação global*. Lisboa: Centro Norte-Sul do Conselho da Europa. Disponível em: <[http://nscgloboaleducation.org/images/Resource\\_center/GE\\_Guidelines\\_Portuguese.pdf](http://nscgloboaleducation.org/images/Resource_center/GE_Guidelines_Portuguese.pdf)>
- Hayden, G. C., & Mathews, W. (Eds.) (2010). *Educating for Global Citizenship: An EFTO Curriculum Development Inquiry Initiative*. Toronto, Ontario: Elementary Teachers' Federation of Ontario (EFTO). Disponível em: <<http://www.etfo.net/globoaled/Educating4GlobalCitizenship.pdf>>
- Oxfam (2015). *Global Citizenship in the Classroom: A Guide for Teachers*. London: Oxfam GB. Disponível em: <<http://www.oxfam.org.uk/education/global-citizenship/global-citizenship-guides>>
- Sampedro, R. & Hillyard, S. (2004). *Global Issues: Resource Book for Teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Tavangar, H. S., & Mladic-Morales, B. (2014). *The Global Education Toolkit for Elementary Learners*. Thousand Oaks: Sage.
- Tavangar, H. S. (2009). *Growing up Global: Raising Children to be at Home in the World*. New York: Ballantine Books.

### Links úteis<sup>6</sup>

Development Education Centre South Yorkshire

<<http://www.decsy.org.uk/>>

Fundação Gonçalo da Silveira

<<http://fgs.org.pt/>>

Global Education

<<http://www.globoaleducation.edu.au/resources-gallery/resource-gallery-teaching-activities.html>>

Global Education Yellow Pages

<http://www.chapman.edu/ces/global-ed-yellow-pages/index.aspx>

Global Learning Centre

<<http://www.glc.edu.au/>>

Global Teacher Education

---

<sup>6</sup> Esta seleção não pretende ser exaustiva, podendo ser consultada, para o efeito, a versão eletrónica do *Guia Prático para a Educação Global* do Centro Norte-Sul do Conselho da Europa ([www.nscentre.org](http://www.nscentre.org)), que apresenta links úteis no domínio da educação global, atualizados regularmente.

<<http://www.globalteachereducation.org/>>

*Global Worlds*

<<http://www.globalwords.edu.au/>>

*iEARN - International Education and Resource Network*

<<https://iearn.org/>>

*Kids go global*

<<http://www.kidsglobal.net/the-issues/>>

*One World Centre*

<<http://www.oneworldcentre.org.au/resources-for-teachers/teaching-activities/>>

*Oxfam Global Citizenship*

<<http://www.oxfam.org.uk/education/resources/global-citizenship-in-the-whole-school>>

*United Nations Global Classrooms*

<<http://www.unausa.org/global-classrooms-model-un>

## IMAGEM SATÍRICA HUMOR, CUMPLICIDADES E (DES)ENTENDIMENTOS<sup>1</sup>

**Maria Virgílio Cambraia Lopes**

*Centro de Estudos de Teatro (CET)*

Quando pensamos em caricatura, vêm-nos à mente essas imagens bem (ou mal) humoradas que nos habituámos a ver nas mais diversas publicações, essas sátiras – umas mais acintosas, outras menos – que nos divertem, exprimindo, não raras vezes, o que vai na alma de quem as observa.

Não são estes, todavia, os aspectos que considero mais pertinentes e em que pretendo hoje centrar a vossa atenção. Vou perspectivar a caricatura, não só como a imagem crítica e engraçada que nos provoca o riso, mas sobretudo como documento relevante para o conhecimento de pessoas, de factos, de situações, de ambientes e de modos de estar, característicos de determinadas épocas. Em síntese, quero mostrar a imagem satírica enquanto documento que pode disponibilizar informações que a escrita é insusceptível de transmitir.

A síntese faz parte da natureza da caricatura, uma imagem elíptica, cujos traços sincopados acenam ao preenchimento por parte do observador. A incompletude deste tipo de desenho vive da relação íntima que ele estabelece com o contexto. A caricatura é, por essência, também avessa a abstracções: muito concreta, tem de ser compreendida de imediato porque a sua relação com as pessoas satirizadas ou com os factos situa-se preponderantemente no domínio do visível. Quando, em 1992, com os ecos bem presentes da violenta controvérsia que gerara a publicação de *O Evangelho Segundo Jesus Cristo*<sup>2</sup>, o caricaturista António dava à estampa um José Saramago mal-humorado (Fig.1), com o rosto carregado, testa enrugadíssima, olhos semicerrados e com a calva coroada de foices e martelos negros, o observador percepcionava sem dificuldade a ligação do escritor ao Partido Comunista<sup>3</sup>, ao mesmo tempo que era

---

<sup>1</sup> Na redação deste artigo a autora não segue as normas do novo acordo ortográfico (nota das organizadoras desta edição).

<sup>2</sup> Obra publicada em 1991.

<sup>3</sup> José Saramago filiar-se no Partido Comunista Português em 1969.

induzido a activar toda uma vasta rede de significados: posições ideológicas e políticas do escritor, o seu ateísmo, a indignação perante certas reacções ao livro...

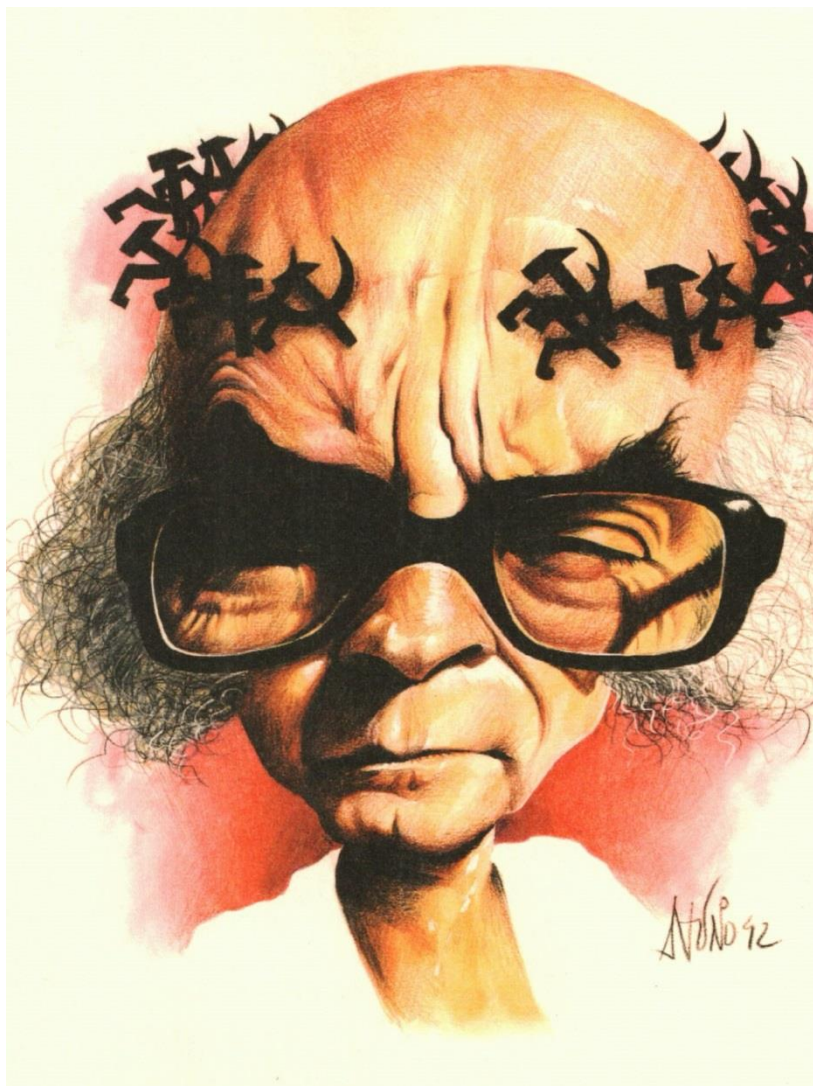


Figura 1 - ANTÓNIO, José Saramago

Muito ligada aos factos que a originam, a caricatura desliza para o esquecimento juntamente com eles. É efémera, apesar do seu suporte material lhe garantir alguma permanência. No entanto, que oportunidade poderá ter uma imagem satírica se o acontecimento que a gerou já pertence ao passado e foi substituído por outro mais actual? A sátira trocista publicada em 8-5-2012, por Alla & Chavdar<sup>4</sup>, mostrando Carla Bruni, afogueada, com uma bagagem enorme, a deixar o palácio do Eliseu, transportando Nicolas Sarkozy bem apertadinho dentro de uma das suas muitas malas,

---

<sup>4</sup> Ver “Carla Buni & Nicolas Sarkozy” in *World Press Cartoon 2013*, Sintra: Câmara Municipal de Sintra, 2013, p. 118.

se documenta a derrota de Sarkozy que não conseguiu ser reeleito nas presidenciais francesas desse ano, perdeu actualmente o ensejo e o interesse que teve nesse momento.

No entanto, e paradoxalmente, a caricatura retira por vezes da sua efemeridade actualizações surpreendentes. Quando, em 1998, por ocasião da entrega do prémio Nobel a José Saramago, o caricaturista Vasco desenha o escritor, de braços levantados, com uma taça na mão, a gritar “A taça é nossa!”<sup>5</sup>, hoje, quase duas décadas passadas, em pleno mês de setembro de 2016, nós observadores portugueses, revendo a imagem, dificilmente a dissociamos da conquista sonante de uma outra taça, por Portugal, no recente Campeonato Europeu de Futebol... E que dizer do golpe certeiro do caricaturista Gonçalves que, em 2008, caricaturou Durão Barroso<sup>6</sup>, mal-encarado e desengonçado num sofá a verter um copo e a espezinhar as garrafas da Constituição Europeia de 2004 e do Tratado de Lisboa de 2007? Não relacionamos instantaneamente este desenho com a polémica atual da ida de Barroso para o Goldman Sachs?

Por vezes, na vida das comunidades, velhas polémicas voltam, à tona com outros preparos, daí que desenhos antigos tenham ainda algo para dizer ou simplesmente chamem a atenção para o que, no decorrer dos tempos, permanece por resolver. É o caso de uma caricatura da 1ª República de Luiz Filipe. Na imagem (Fig.2), um eclesiástico imponente diz a uma mãe e ao respectivo rebento que “uma boa educação religiosa nunca pode ser barata” ... Esta caricatura ganha ressonâncias novas num tempo em que a discussão entre ensino privado versus ensino público é muito acesa.

---

<sup>5</sup> Ver “Saramago” in *Vasco. Desenhos Satíricos 1955-2000*. Porto: Museu Nacional da Imprensa, 2001, p. 94.

<sup>6</sup> Ver “A Europa de José Manuel” in *Cartoons do ano 2008. António-Cid-Cristina-Gonçalves-Maia*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2009, p. 17.



— Uma bôa educação religiosa nunca pode ser barata.

Figura 2 - Luiz Filipe

As imagens satíricas também se servem da palavra escrita. Títulos e legendas, vinhetas e balões assim como outros comentários, fazem frequentemente parte do todo que é uma caricatura, dando lugar a níveis diferentes de percepção. Um observador analfabeto perceberá de forma diferente de um observador alfabetizado o *cartoon* de António, publicado no jornal *Expresso* de 6-8-2016 (Fig.3). Nele, Marcelo Rebelo de Sousa e António Costa – vestidos de igual, a rigor, numa cópia perfeita um do outro, quer ao nível dos gestos, quer da indumentária, condecoram-se mutuamente com a medalha da União Europeia. Visualmente apreensível por quem não sabe ler, a imagem é enriquecida pelo título “Com decorações” que, para além de desvalorizar comendas e medalhas num trocadilho trocista, remete para o comportamento hostil das altas instâncias da Europa que



insistem em pressionar o país com exigências e sanções, não obstante a defesa incansável dos compromissos europeus por parte das autoridades portuguesas.



Figura 3 - ANTÓNIO, EXPRESSO, 6-8-2016

Certo é que, hoje, a caricatura não tem o impacto de outrora. Continua a ser a companhia costumeira do público habitual das publicações periódicas, mas, salvo casos excepcionais - como o foram as caricaturas de Maomé ou as sátiras recentes do Charlie Hebdo, no contexto do terramoto de Itália, cujas vítimas foram metaforizadas como lasanha - a sátira ocupa um papel de subalternidade no seio da chamada comunicação social.

Não era assim no século XIX. As caricaturas eram observadas, comentadas, discutidas e chegavam a ser motivo de apostas<sup>7</sup>. Muito pormenorizadas, continham as suas próprias narrativas, reflectindo o ambiente da época muito para além da visão formal preponderante. Atentemos, por exemplo, na Fig.4, da autoria de Rafael Bordalo Pinheiro e intitulada “A nossa caçada”. À volta de um veado prestes a ser cozinhado, reúnem-se nomes sonantes da Literatura Portuguesa da época. Para além dos cozinheiros-mores – Guilherme de Azevedo e o próprio caricaturista – podem ver-se,

<sup>7</sup> Ver Maria Virgílio Cambraia Lopes *Rafael Bordalo Pinheiro. Imagens e Memórias de Teatro*. Lisboa: IN-CM, 2013, pp. 80-81.

entre outros, Ramalho Ortigão, Eduardo Coelho (Diário de Notícias), Teixeira de Queirós e Bulhão Pato. João da Mata, o mais célebre cozinheiro da Lisboa do tempo, é o anjo que os guia e ilumina nessa tarefa, que tem o condão de conseguir agregar representantes de movimentos literários diferentes que estavam envolvidos em violentas polémicas. Uma situação que o caricaturista desvaloriza, ironizando: “concorda-se por unanimidade de votos que o traço de união entre o *romantismo* e o *realismo* é o *assado*” - reza a legenda. Ora, e curiosamente, um “assado” acabou por ser aquilo em que Rafael Bordalo Pinheiro se meteu com esta caricatura...

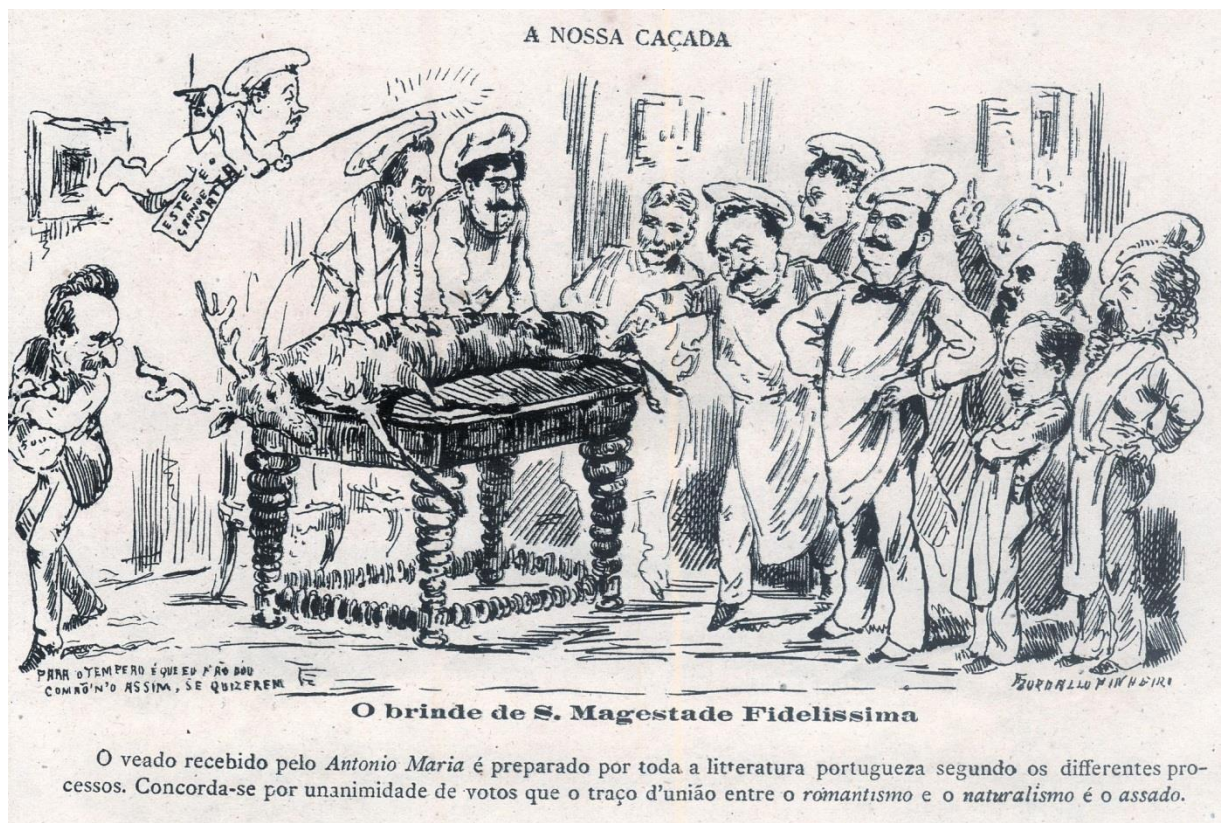


Figura 4 - Rafael Bordalo Pinheiro, *O António Maria*, 25-12-1879

“A nossa caçada” remete o observador para os despojos das caçadas reais. Ora, quando analisamos uma imagem satírica, precisamos de conhecer o seu contexto. As caçadas reais eram acontecimentos relevantes na época. Os convidados que nelas participavam, bem como aqueles que recebiam de prenda os veados caçados, eram acusados de favoritismo político e suspeitos de retribuírem com favores à casa real as benesses com que tinham sido distinguidos. Na sua *Lisboa em Camisa*, Gervásio Lobato

ficciona uma narrativa de enorme comicidade, intitulada “O veado real”, que tem precisamente como tema um destes brindes<sup>8</sup>.

Acontece que as caricaturas de Bordalo Pinheiro, muito ligadas aos acontecimentos, eram “tomadas à letra”, isto é, gozavam de uma imensa credibilidade. Assim, alguns jornais não compreendendo que se tratava de uma brincadeira, pensaram que o director de *O António Maria* tinha recebido mesmo um veado do rei D. Luís. Choveram, de imediato, críticas indignadas na imprensa ao jornalista vendido, críticas essas que eram ainda mais acirradas devido às crescentes polémicas entre republicanos e monárquicos. Rafael Bordalo Pinheiro não teve outro remédio senão acalmar o escândalo e explicar que tudo não passava de um equívoco. Logo no número seguinte d’ *O António Maria*, fez um desmentido do brinde, numa página inteira de grande comicidade. Como se vê na Fig.5, Rafael Bordalo, dirigindo-se directamente “à imprensa periódica do país”, nega veementemente a oferta e, depois de mostrar o absurdo da ideia, desenha-se a segurar uma folha onde figurara um veado de brincar com rodinhas, dizendo: “Real senhor: os créditos do António Maria são tão grandes que fez engolir à nação portuguesa um veado a lápis, como se fosse um veado assado.” Além disso, Bordalo faz questão de sublinhar em que lado se encontra da barricada: “Porque, se nós recebêssemos o veado, estávamos a estas horas envoltos em *cachenez*, monárquicos representativos, ajoelhados aos pés do sr. Ávila e Bolama, a pedir-lhes um turíbulo emprestado para incensar a Carta e o rei!”

Este episódio é significativo do impacto da caricatura na época e mostra também que os observadores estavam acostumados à sua fiabilidade e à relação estreita com o que ia acontecendo. No entanto, o mesmo episódio alerta também para o facto de o terreno do humor ser movediço. É necessário ter cautela na análise iconográfica deste tipo de imagens e averiguar, em cada momento, o que é fruto do divertimento e da imaginação do caricaturista, distinguindo-o daquilo que tem a ver directamente com factos ou os acontecimentos reais.

---

<sup>8</sup> Gervásio Lobato “O veado real” in *Lisboa em Camisa*. Porto: Lello & Irmão Editores, 1984, pp. 147-154.

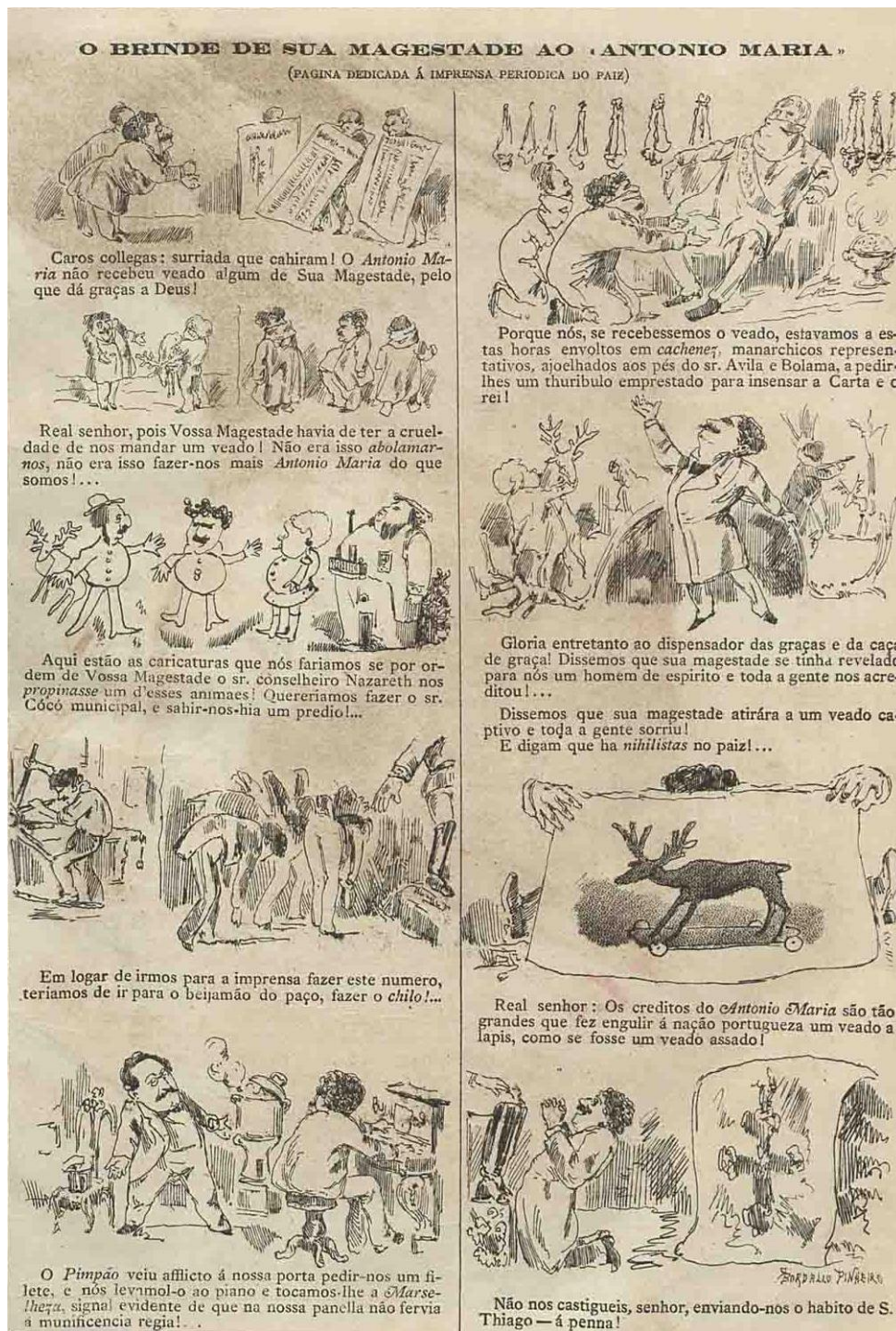


Figura 5 - Rafael Bordalo Pinheiro O António Maria, I-I-1880

No que diz respeito a autores e a movimentos literários, há, de facto, informações que a caricatura nos dá que se revelam de grande utilidade, seja do ponto de vista do conhecimento das figuras e das respetivas obras, seja do ponto de vista pedagógico.

Observe-se a Figura 6, também da autoria de Rafael Bordalo Pinheiro, intitulada “A Literatura Realista” e repare-se na quantidade de informação presente na imagem:

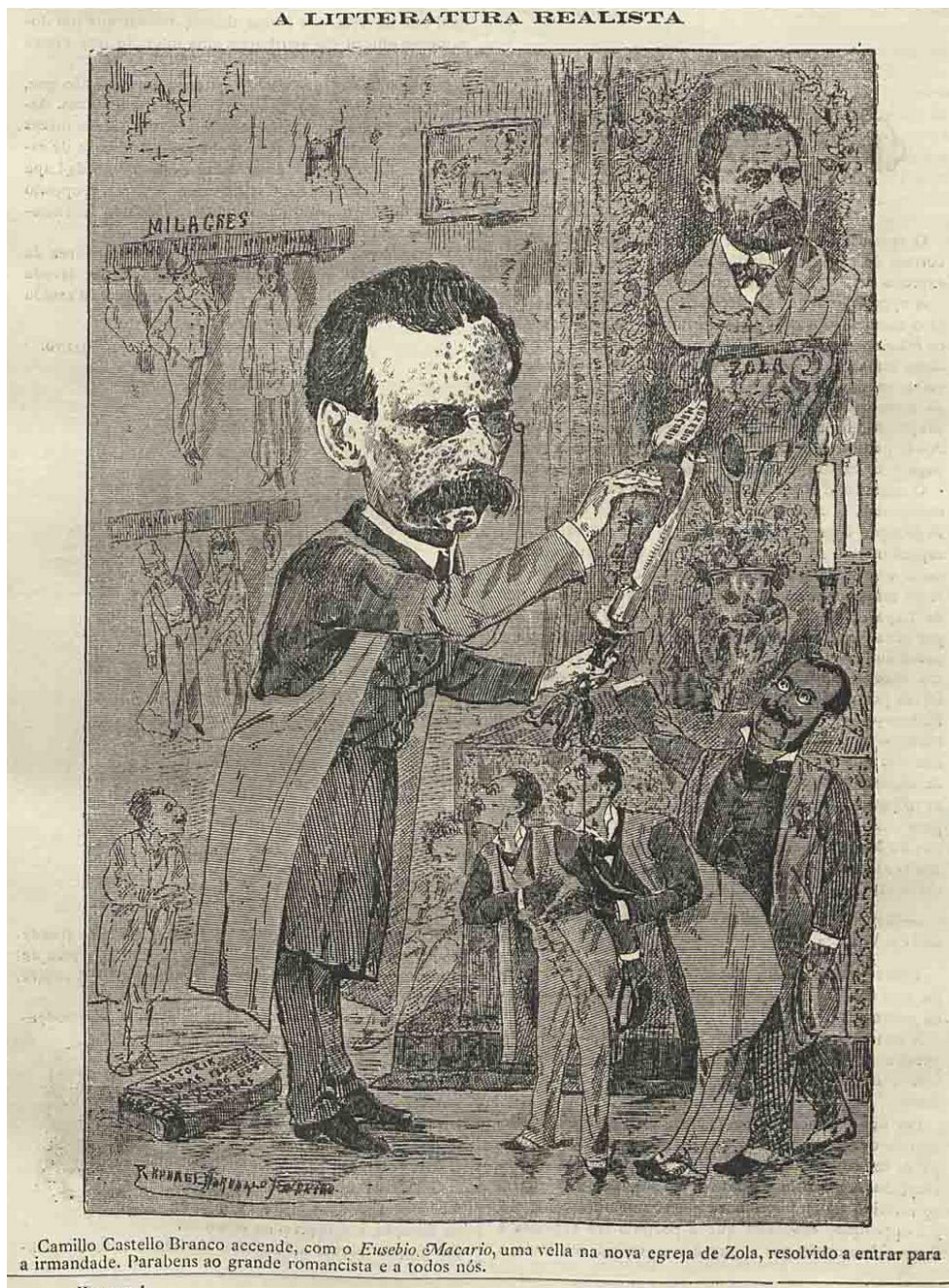


Figura 6 - Rafael Bordalo Pinheiro O António Maria, 28-8-1879

*Eusébio Macário* acabara de ser publicado e provocara espanto: Camilo Castelo Branco era o monstro sagrado do romantismo e aparecia com uma obra que não disfarçava o realismo. Nesta caricatura, o consagrado escritor, bexigoso, com o seu bigode perfeitamente identificável, acende uma vela ao “santo” Zola, colocado numa espécie de altar. A “conversão” de Camilo ao realismo/ naturalismo é também

sinalizada pela opa que veste, igual às dos seus agora confrades Ramalho Ortigão, Teófilo Braga e Eça de Queirós, que o saúdam com reverência. À esquerda, à maneira de ex-votos, estão as “personagens-milagre” de *Eusébio Macário*. A legenda não deixa margem para dúvidas: “Camilo Castelo Branco acende, com o *Eusébio Macário*, uma vela na nova igreja de Zola, resolvido a entrar para a irmandade.”

A ideia de que o realismo era uma espécie de religião estava disseminada e, relativamente ao romantismo, também sucedia o mesmo. *Os Maias*, publicados em 1888, cerca de uma década mais tarde, irão retomar este imaginário. Recordem-se, por exemplo, as conhecidas passagens sobre o Alencar no jantar do Hotel Central de que o narrador se serve para caracterizar o romantismo - “... a catedral romântica, sob a qual tantos anos ele tivera altar e celebrara missa”<sup>9</sup>

Desta caricatura também se infere a importância de Zola, muito apreciado pela intelectualidade portuguesa da época, facto a que não é estranha a vasta influência de que gozava em Portugal a cultura francesa. Uma outra sátira, da autoria de Manuel Gustavo Bordalo Pinheiro (Fig.7) mostra como o trajeto do escritor era seguido atentamente em Portugal.

Vejamos. Em 1902, Zola morre asfixiado durante o sono, o que causa polémica. Na imagem, o escritor (minúsculo) chega ao paraíso e, de carta na mão, enfrenta um S. Pedro gigantesco que, com um gesto, o trava. A caricatura nunca é neutra, daí que as dimensões não sejam nunca inocentes... Atrás de Zola, os bagageiros carregam os *Rougon-Macquart*, o conjunto de 20 volumes, escritos entre 1871 e 1893, em que o autor traça um fresco da sociedade francesa da época e, na mala de mão, o escritor segura o célebre texto “J'accuse”, escrito aquando do caso Dreyfus.

A grandeza de Zola é bem assinalada. Todavia, na memória de todos estava também bem presente a obra que S. Pedro tem nas mãos - “Roma” - onde o escritor desmascarara as intrigas vergonhosas do Vaticano. O papa tinha recusado recebê-lo e as relações com a igreja não eram, portanto, muito cordiais. Zola, acabado de morrer, estava de facto “Às portas da imortalidade”, mas só a conquista – segundo a sátira - não por mérito próprio, mas porque, em Berlim, o imperador – afrontando o poder da igreja – assim o decreta – “É imortal! Mando eu!” ... E S. Pedro, obedientemente, não tem outro remédio senão submeter-se à vontade imperial...

---

<sup>9</sup> Eça de Queirós *Os Maias*. Lisboa: Livros do Brasil, s/d, p. 163.



Figura 7 - Manuel Gustavo Bordalo Pinheiro, *A Paródia*, 8-10-1902

A caricatura permite-nos ver os escritores de ângulos diferentes dos que são habituais na formalidade dos estudos literários porque incide sobretudo em aspetos pessoais, de natureza informal. Com alguma frequência, as imagens deixadas pela sátira não coincidem com a representação oficial dos autores, nem a simpatia de que gozavam na sua época tem a ver, por vezes, com a popularidade (ou com a falta dela) de que gozam passados séculos. Um caso emblemático é o de Guerra Junqueiro (1850-1923), o “varão assinalado” de Francisco Valença (Fig. 8), que foi um dos escritores mais populares do seu tempo.



Figura 8 - Francisco Valença, Varões Assinalados, 1905

A projecção pública de Guerra Junqueiro não tinha nada a ver com a de Eça de Queirós, muito menos conhecido do grande público. Para além de os seus poemas serem conhecidíssimos, Guerra Junqueiro foi também um panfletário influente na criação do ambiente que conduziu à República. Não é por acaso que a legenda da imagem sublinha “um real talento demolidor da realeza”. A quantidade de caricaturas



de que foi alvo se, por um lado, indicia a sua enorme popularidade, contribuiu também para que ela se reforçasse<sup>10</sup>.

Muito descritiva, a imagem satírica do séc. XIX dá visibilidade a aspetos biográficos. Francisco Valença mostra o escritor-lavrador, sentado e rodeado das suas vinhas, iluminado pela estrela do génio. De facto, a partir de 1898, Guerra Junqueiro vive na Quinta da Batoca (Barca d'Alva), onde planta 5000 oliveiras, 80000 bacelos americanos<sup>11</sup>. Num tempo em que a filoxera foi o flagelo das vinhas, tendo – a avaliar pela imagem – as propriedades do escritor sido poupadas. “A própria filoxera não lhe ataca as vinhas, lê-lhe as obras”. A figura dá visibilidade ao homem de grandes barbas, aliás, a imagem de marca que ficou de Guerra Junqueiro para a posteridade.

No entanto, nem sempre foi essa a representação do escritor, como a própria caricatura se encarrega de nos informar. Em 1902, aquando da publicação da *Oração ao Pão*, Rafael Bordalo Pinheiro relaciona a imagem pessoal de Junqueiro com a sua produção literária, mostrando como uma e outra se foram alterando, ganhando novos contornos e interligando-se (Fig.9). Observando o canto superior esquerdo do desenho, não reconheceríamos facilmente o escritor naquele perfil bem alinhado e de bigode bem tratado. No entanto, era o Guerra Junqueiro de 1874, aquando da publicação de *A Morte de D. João*. Esta sua fase romântica, associa-a a caricatura a “Paradoxos e gravatas”, realçando o vistoso laçarote ao pescoço do escritor. Este adereço já não aparece no desenho relativo à fase satírica de *A Velhice do Padre Eterno* (1885), em que é dada visibilidade ao chapéu e ao charuto. A avaliar pela página d’*A Paródia*, a imagem de Junqueiro, aquando da publicação de *Os Simples* (1892), na sua fase lírica, também não sofre grandes alterações. No entanto, à medida que a fase filosófica se acentua, a sátira sublinha a progressiva ligação entre “panteísmo e barba”. Cada vez mais desalinhada, a barba cresce e eis a figura em corpo inteiro de Guerra Junqueiro em 1902, o filósofo-lavrador, de cajado na mão e manta ao ombro, a lançar as suas sementes (no sentido literal e metafórico). Desde tempos antigos, a barba é símbolo da virilidade, da masculinidade, da coragem e da sabedoria. Tudo isto conjugado com a associação a Tolstói – cuja imagem visual era muito análoga – reforçou a aura de genialidade e o prestígio do escritor.

---

<sup>10</sup> Ver *As Barbas do Junqueiro*. Porto: Museu Nacional da Imprensa, 1999.

<sup>11</sup> Ver Henrique Manuel S. Pereira “Cronologia bio-bibliográfica. Subsídios para uma biografia” in *As Barbas do Junqueiro*. Porto: Museu Nacional da Imprensa, 1999.



Figura 9 - Rafael Bordalo Pinheiro A Paródia, 4-11-1902

Convém, no entanto, compreender o contexto nos seus diversos contornos. De facto, Guerra Junqueiro, durante uma parte importante da vida não usou barba<sup>12</sup>. No entanto, quando foi para Barca d'Alva, em 1898, foi-a deixando crescer por causa

<sup>12</sup> Ver Henrique Manuel S. Pereira "Do bigode... às barbas" in *As Barbas de Junqueiro*. Porto: Museu Nacional da Imprensa, 1999.

de um problema prático: não havia barbeiro no lugar - só no Porto e em Salamanca. Acresce que o escritor teve paludismo, tendo passado muito mal quatro longos meses, em que não pôde fazer a barba. Quando reapareceu em Lisboa, foi o assunto do momento: nos cafés, nas tertúlias, nos teatros e nos salões, não se falava noutra coisa. A polícia chegou a estar de prevenção, dado Junqueiro ser considerado um defensor vibrante da República. De acordo com Henrique Manuel S. Pereira, o rei D. Carlos mandou chamar o Conde de Arnoso para lhe perguntar de que cor eram as barbas de Junqueiro<sup>13</sup>.

As questões relativas à imagem não são despiciendas. É visível, hoje, um crescente interesse por barbas desalinhas por parte de actores célebres, de músicos e não só. Tal verifica-se também naqueles que integram movimentos fundamentalistas. A ligação ao que é natural, as barbas como símbolo de rebeldia, de *status*... - são significados de sabor muito longínquo que emergem de tempos idos e de civilizações milenares.

Precisamente devido à sua ligação com o contexto, nem sempre é fácil interpretar a caricatura. Observe-se a Fig.10. Entusiasmado com as interpretações de Coquelin ainé (Benoit Constant Coquelin), em 1903, Rafael Bordalo Pinheiro desenha esta página “à la minute”, em que se coloca de braços abertos, em gesto de aplauso, a admirar o grande actor francês, que representa em diversas personagens, procurando captar a sua versatilidade em cena. Todavia, se atentarmos no canto inferior direito da imagem, observamos Coquelin, não em personagem, mas já em pessoa, a olhar para uma cadeira sinalizada como se fosse uma espécie de miragem. Agnès Sandras- Fraysse, investigadora francesa que analisou esta imagem, considerou que o registo fazia alusão aos desguisados que o actor tinha tido com a Comédie Française e que tiveram como consequência a perda do seu lugar (da cadeira) na instituição. À época, Coquelin, era de facto ex-societário da Comédie Française e Sandras- Fraysse interpretou a imagem à luz deste contexto. Curiosamente, a minha interpretação foi (e é) bem distinta. Rafael Bordalo Pinheiro era um artista com mil ocupações: fazia caricatura, trabalhava em cerâmica, decorava mobiliário e edifícios, desenhava figurinos para teatro, fazia adereços... tudo isto para além da vida boémia que levava e dos espectáculos que

---

<sup>13</sup> Henrique Manuel S. Pereira “Do bigode... às barbas” in *As Barbas de Junqueiro*. Porto: Museu Nacional da Imprensa, 1999.

quase diariamente frequentava. Como é evidente, atrasava encomendas, não cumpria prazos e os clientes queixavam-se. Foi precisamente o que aconteceu com Coquelin.



Figura 10 - Rafael Bordalo Pinheiro Paródia Comédia Portuguesa, 7-5-1903

No Museu Bordalo Pinheiro, no espólio do caricaturista, podemos encontrar dez documentos, entre cartas e fotografias, em que Coquelin pede encarecidamente ao seu amigo Bordalo o *fauteuil* que lhe tinha encomendado e que não havia maneira

de receber! Sabendo que uma das características de Bordalo era a de colocar, nas suas sátiras, recados e mensagens para amigos, não custa muito interpretar a imagem como uma brincadeira acerca do *fauteuil* pedido de que, aliás, parece que nunca tratou. Todavia, o mais importante desta divergência relativamente à interpretação da imagem é que ela mostra a importância das referências culturais e contextuais na análise iconográfica das imagens satíricas que são, frequentemente, fonte de entendimentos, mas também de desentendimentos. Qualquer das duas interpretações referidas é válida.

Para terminar esta breve passagem pelas características da imagem satírica, gostaria ainda de acentuar que a caricatura é uma arte, estando, como tal, ligada a correntes estéticas e sendo dependente de estilos individuais. As figuras 11 e 12 mostram dois Eça de Queirós muito diferentes: um desenhado por António e outro representado de forma muito diversa por André Carrilho.



Figura 11 - ANTÓNIO, Eça de Queirós



Figura 12 - André Carrilho, Eça de Queirós

A caricatura fornece informações sobre o ambiente cultural de certas épocas. Permite-nos, por exemplo, aceder a uma visão diferente da que geralmente é veiculada pelos textos das controvérsias causadas por novos movimentos literários. Foi o que aconteceu quando D. João da Câmara enveredou pelos novos caminhos do simbolismo.

O dramaturgo era muito conceituado: D. João da Câmara foi, aliás, o primeiro escritor português a ser nomeado para o Prémio Nobel<sup>14</sup>, ao lado de figuras como Émile Zola e Sully Prudhomme. Em Novembro de 1894, leva à cena, em Lisboa, *O Pântano*.

---

<sup>14</sup> MLA style: "Nomination Database". *Nobelprize.org*. Nobel Media AB 2014. Web. Consultado em 12 Oct 2016. <<http://www.nobelprize.org/nomination/archive/list.php>>

## O PANTANO. -- IMPRESSÕES



Cruzes canhoto! E' drama de *aza negra*, proprio para ver em dia aziugo, a 13 e á terça-feira. Arripia as carnes... Figas!

Uma paralytica que faz vassourinha. Uma idiota que deu beijos na pedra fria... fria.. fria!.. E um maluco que a todos intruja, e faz com que o Duque não tenha mais creados; não chame um medico que era o mais preciso e urgente, e não mude de casa, só para conservar o nariz em cima do pantano. Irribus!

Faz pelle de gallinha e volta a gente do avêssio



Até a distincta actriz Lucinda parece uma rapu-riga malcreada, a fazer caretas ao publico, a ter gestos de pessoa da rua, e a concorrer ao premio do baile do mascaras do Justino, vestida de *Fredogonda*... Cruzes canhoto!...

E' drama para ser visto entre um zarolho e um corcunda. Só assim se quebrará o enguiço.



A' sabida: — Então, hein? A ouvir ladrar os cães, durante todo o santo dia, e ainda por cima ouvil-os uivar á noite, para se distrahir! Olhem que peça para umcatita!...



Perdão, meu querido D. João da Camara. Deixa essa arte do Norte, e volta para nós. Faz arte portugueza, que nos console a alma e nos livre da pesadelos e tristezas. Pedido d'um pobre admirador do teu grande talento.

Figura 13 - Rafael Bordalo Pinheiro *O António Maria*, 16-11-1894

Alguns críticos reconheceram qualidade à obra, mas o público não compreendeu a peça. Habitados à estética romântica e ao realismo, os espectadores acharam *O Pântano* horrível, como se depreende das “Impressões” d’*O António Maria* (Fig.13).

Fazendo coro com Fialho de Almeida que comentou que a peça parecia mais “a exibição de uma enfermaria de nevróticos do que um drama propriamente dito”<sup>15</sup>, Rafael Bordalo acentua o absurdo e a incoerência da peça que tornava irreconhecíveis talentos como o de Lucinda Simões. Ajoelhado, pede em nome de Portugal ao amigo D. João da Câmara que não volte a esses caminhos nórdicos e que continue a trilhar a via tradicional portuguesa.



Figura 14 - Rafael Bordalo Pinheiro O António Maria 16-11-1894

<sup>15</sup> Fialho de Almeida *Novidades*, 12-11-1894.



Numa outra página, esta mais focada no desempenho dos actores, Bordalo mostra personagens grotescas, vazias de sentido e despidas de sentimento, que não interagem umas com as outras e desenha cenas incoerentes num enredo que imagens e legendas despem de nexos (Fig. 14).

Esta caricatura dá a ver as razões do fiasco da peça: a total incapacidade de os actores representarem no quadro da nova estética simbolista. O conceituado Ferreira da Silva, no papel do mordomo José, apresentara uma súplica de aspectos que fora retirar a outras personagens que já tinha interpretado no contexto de outras estéticas, sem conseguir desenhar uma personagem apropriada à nova estética<sup>16</sup>. Exemplificando visualmente o “potpourri de muitos”, o caricaturista mostra diversas personagens anteriormente interpretadas pelo actor com uma configuração em tudo análoga à que ele apresentava agora. As texturas do desenho exprimem estereótipos e mostram a acumulação de clichés cénicos - a coruja, o cão esquelético. O mais curioso é que a caricatura não abre muito fogo sobre a nova estética, mas sim sobre a sua concretização. Na legenda fica a pergunta – “Estará isto à altura do moderno drama psico-simbolista?...”

A caricatura é criadora de tipos que simbolizam povos e países. John Bull, a personificação nacional do Reino da Grã-Bretanha criada pelo Dr. John Arbuthnot em 1712, é por demais conhecido. Sátiras publicadas aos milhares tornaram-no omnipresente em muita imprensa do século XIX, dentro e fora de Inglaterra. Em 1887, por exemplo, Ramalho Ortigão escreve *John Bull - Depoimento de uma testemunha acerca de alguns aspectos da vida e da civilização inglesa*. Juan Español e o Tio Sam fazem também parte desse conjunto de figuras que conseguem sintetizar algo da idiosincrasia dos povos e serem reconhecidas como seus símbolos. O mesmo sucede com o Zé Povinho, que Rafael Bordalo Pinheiro fez aparecer pela primeira vez, n’A *Lanterna Mágica*, no longínquo dia 12 de Junho de 1875. Mantém-se símbolo do povo português há 141 anos. Porquê? O que explica uma tão grande longevidade?

A resposta a estas perguntas parece ter a ver com a chave visual encontrada pelo caricaturista para delinear a figura. Como é o nosso Zé Povinho? (Fig. 15). De corpo é um burgesso: atarracado, quase sem pescoço, boca e orelhas grandes, barba

---

<sup>16</sup> A este propósito ver Maria Virgílio Cambraia Lopes *Rafael Bordalo Pinheiro Imagens e Memórias de Teatro*, Lisboa: IN-CM, 2013, pp. 364-366.

“passa-piolho... Mãos nos bolsos, chapéu achatado, albarda ao lado.... Há algum português que se ache parecido com este labrego? E, no entanto, para todos é o símbolo consensual do povo português...



Figura 15 - Rafael Bordalo Pinheiro Zé Povinho, Album das Glórias

Dia após dia, semana após semana, o Zé foi sendo desenhado com reacções credíveis, com gestos certos (o célebre manguito...), interpretando e dando forma ao sentir de um colectivo que se identifica com as suas posições. Sem se identificar verdadeiramente com ninguém em concreto, ao longo das semanas, dos meses, dos anos, esta figura foi absorvendo como uma esponja um sem número de contradições e

foi-se autonomizando. A longevidade parece poder residir no distanciamento que a configuração física do Zé opera: não sendo ninguém em particular, representa um todo, todo esse constituído por seres que se sentem numa posição de superioridade, relativamente a ele.

A caricatura serve-se da metáfora como mecanismo cognitivo essencial. Quando, no jornal *Expresso*, na sequência do contragolpe da Turquia, António apresentou Erdogan como um vitorioso lutador de boxe, com uma musculatura gigante, tendo atrás de si um exército de defensores, a metáfora do boxe deu imediata visibilidade ao uso violento da força por parte do presidente turco para reforçar o seu poder (Fig. 16).



Figura 16 - ANTÓNIO *Expresso*, 6-8-2016

A metáfora é um importante instrumento cognitivo que o ser humano tem ao seu dispor. Ela permite concretizar abstrações, facilitando a apreensão de conceitos de opiniões e de ideias. Neste Ano Internacional do Entendimento Global, repare-se como, desde há muito, a caricatura pressupõe (e gera) entendimentos. Numa só imagem (Fig. 17), encontramos alusões à cultura de vários países. Em plena Guerra Mundial, o caricaturista leva à letra a metáfora do “teatro de operações” e coloca sobre um tablado de teatro de feira, o protagonista do drama – a Alemanha – no comando das operações. Na imagem, há palavras em três línguas diferentes – português, francês e alemão – que não dificultam, bem pelo contrário, a compreensão

de quem observa a sátira. A mensagem de SEM é perceptível em Portugal, em França e na Alemanha.

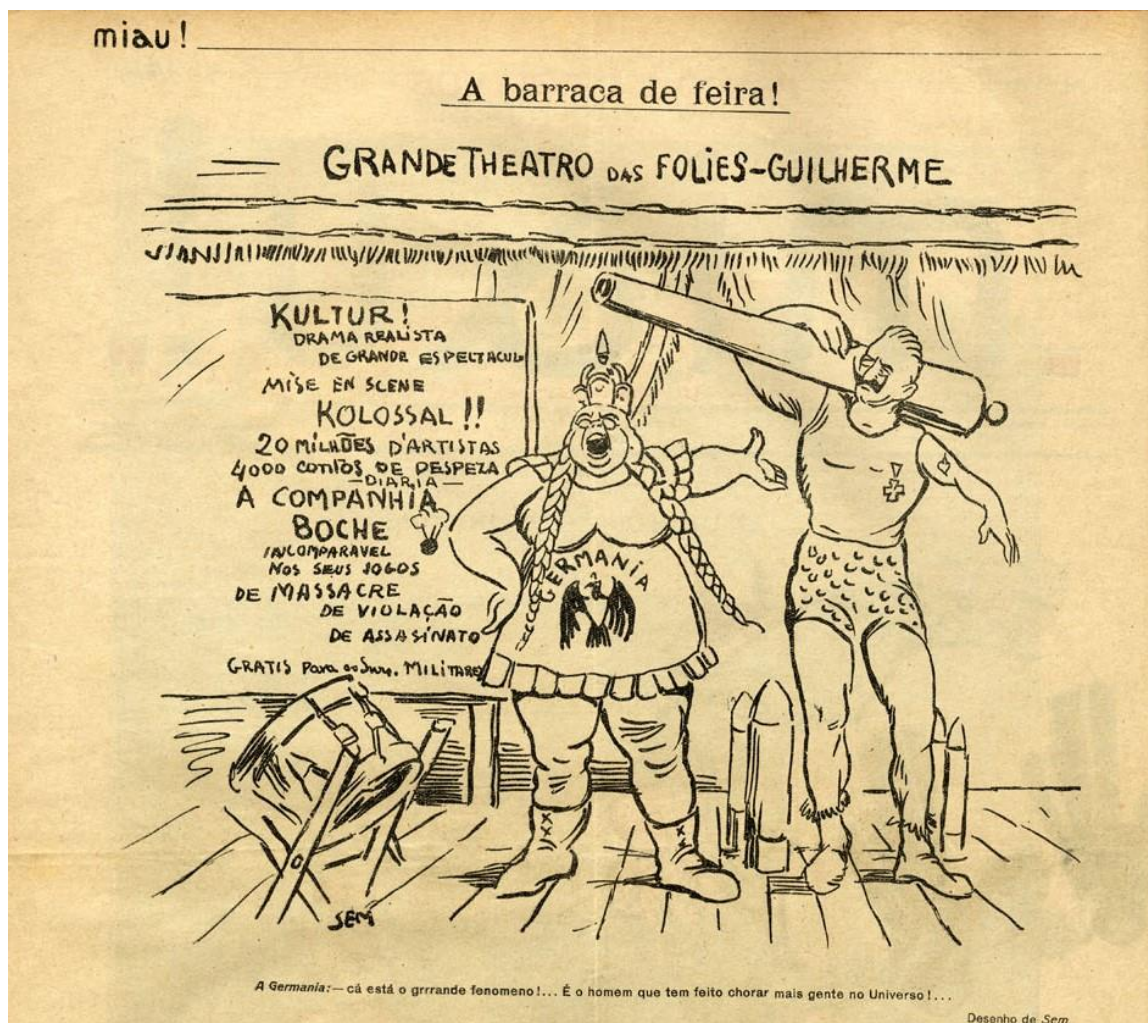


Figura 17 - SEM "A Barraca de Feira", Miau, Março 1916

Pela sua capacidade de representar, há símbolos que são universais: um deles é a tesoura, metáfora da censura. Lá está ela, em grande plano, na posse da Madame Anastasie a personificação da censura, representada com grande expressividade por Gill (Fig. 18). Anastasie respira maldade, toda curvada em subserviência, com o seu nariz adunco, o dedo em riste, o olhar mau e hostil. Tem por companhia uma coruja, a ave das sombras e do negrume, a sublinhar o secretismo e a falta de limpidez da sua actividade. Como anota Jean-Michel Renault o nome da figura não é inocente.

Anastácia, segundo a etimologia grega significa “ressurreição”. A censura está sempre a ressurgir, a voltar, nos mais diferentes regimes, ao longo dos séculos<sup>17</sup>.



Figura 18 - Gill “Madame Anastasie” L’Éclipse, 19-7-1874

Alheia às diferenças culturais, a tesoura tem atravessado culturas e tempos como símbolo da censura, aparecendo, por vezes, aliada a outros símbolos que sinalizam realidades específicas. Na caricatura de Francisco Valença (Fig. 19), à tesoura

<sup>17</sup> Jean-Michel Renault *Censure et Caricatures. Les images interdites et de combat de l’Histoire de la presse en France et dans le monde*. Pat à Pan, 2006, p.12.

juntam-se uma enorme rolha e um lápis azul. O lápis azul era conhecidíssimo da comunidade portuguesa, pois era a azul que a censura assinalava os cortes, nesses velhos tempos, em Portugal.



Figura 19 - Francisco Valença Sempre Fixe, 1943

23 anos depois do 25 de Abril que eliminou a censura, Rui Pimentel publica uma sátira muito elucidativa desse período e, como tal, susceptível de ser trabalhada nas aulas. A imagem satírica, pela relação concreta que estabelece com a realidade, tem um enorme potencial didático que ainda está muito por aproveitar. “O livro de recortes” é disso exemplo (Fig. 20). Como se observa, a imagem é muito rica do ponto de vista informativo: a censura é uma decrépita e enrugada velha, com um penteado anacrónico e com um comprido lápis bem seguro na orelha. Nas mãos, está o produto do seu trabalho - o livro de recortes, que mostra a duas crianças

sorridentes. Na parede, uma caricatura de Salazar, de nariz e queixo afiados, com ar severo e castigador. Completa a sátira uma tesoura bem aberta no canto inferior direito do desenho.



Figura 20 - Rui Pimentel

Comemoramos o Ano Internacional do Entendimento Global. As grandes obras de arte podem ser importantes instrumentos de coesão pelos laços que são susceptíveis de estabelecer entre as diversas culturas, línguas e países. Repare-se como as obras da literatura universal, ultrapassando fronteiras, estão frequentemente no centro da produção caricatural, funcionando como eixo da sátira e reforçando os elos entre culturas.

D. Quixote é um exemplo significativo desse papel agregador da sátira que, em vários países, se serve da personagem imortal de Cervantes como metáfora de personalidades nos contextos mais diversos. É o caso de Portugal onde, em 1848, num período difícil da sua história, o marechal Saldanha era representado como um D. Quixote.



Figura 21 - Suplemento Burlusco d'O Patriota 1848

Com efeito, o Duque de Saldanha, Presidente do Conselho de Ministros à época e, desde 1846, o líder militar das forças liberais, era visto como o homem de coragem que não desistia de pôr em prática os seus ideais, o lutador incompreendido mas, muitas vezes, vitorioso e o herói salvador do país. Numa caricatura do



Suplemento Burlesco d'O Patriota, ele é D. Quixote, a subir montanhas e a lutar contra o moinho de vento, transformado no seu adversário bem concreto...

Numa sátira anterior, de 1832, ano de guerra civil entre liberais e absolutistas (Fig. 22), Saldanha – na altura marechal general do exército – já tinha sido um D. Quixote, de armadura e espada em riste, a lutar contra os inimigos da causa liberal, cavalgando em cima do canhão Paulo Cordeiro, uma peça militar de grande envergadura.



Figura 22 - Suplemento Burlesco d'O Patriota, 1848

Na sátira, a circulação de obras, de ideias e de personagens atravessa frequentemente as fronteiras e é fecunda. As obras de Shakespeare são um exemplo

muito significativo da capacidade inesgotável de produção de sentido que a caricatura não se cansa de explorar. Hamlet é recorrentíssimo na sátira de diversos países. Macbeth, o rei Lear, Capuletos e Montechios são algumas das muitas personagens que os palcos do século XIX tornaram familiares ao grande público português (sobretudo em Lisboa e no Porto) e que a caricatura houve por bem explorar. Observemos, por exemplo, Iago de *Othelo o Mouro de Veneza*, que Rafael Bordalo Pinheiro trouxe para a sátira, em 1901, altura em que a peça de Shakespeare tinha honras de cartaz no teatro em Lisboa (Fig. 23).



Figura 23 - Rafael Bordalo Pinheiro A Paródia, 23-I-1901

De forma rigorosamente simétrica, vemos à esquerda – “Iago dos Santos”, isto é, Fernando Matoso dos Santos, ex-governador do Banco de Portugal e à época Ministro da Fazenda, que diz a Zé Povinho “Põe dinheiro na bolsa!”. À direita, está um aparente sócia de Matoso dos Santos, Teixeira de Sousa, na altura ministro da Marinha e do Ultramar, uma personalidade também ligada aos Tabacos, em postura muito familiar para com Henry de Burnay, o poderoso banqueiro. O país estava na bancarrota, crivado de dívidas e quem beneficiava era o rico banqueiro. Esta caricatura

– como algumas de Rafael Bordalo Pinheiro – é premonitória. Dois anos após a publicação desta sátira, em 23 de Fevereiro de 1903, Teixeira de Sousa substituirá “o seu sócia” Matoso dos Santos na pasta da Fazenda... O seu poder, no entanto, iria durar muito pouco: um ano depois, em 1904, o “Iago do Vidago”<sup>18</sup> demitir-se-ia, na sequência do escândalo do monopólio da Companhia de Tabacos, na posse de Burnay.

Num Encontro que reúne professores de várias línguas, completo esta série de figuras com uma popularizada por Goethe - Dr Fausto, o velho cientista que vende a alma a Mefistófeles – o ente satânico sedutor – em troca da eterna juventude, do amor e da sabedoria. No século XIX, o *Fausto* de Gounod popularizou ainda mais estas personagens.

Muito novo, numa aguarela satírica interessantíssima porque do foro da vida privada, Rafael Bordalo Pinheiro associa Mefistófeles ao enigma do nascimento da sua filha, representando-o no papel de médico<sup>19</sup>. É preciso, todavia, recuar dois séculos para se compreender o motivo pelo qual muitas pessoas sem qualquer instrução reconheciam estas figuras e compreendiam instantaneamente alusões que, hoje, a maior parte de quem tem habilitações académicas não percebe. Acontece que o teatro (ópera incluída) era um espectáculo muito popular. As grandes peças eram representadas, e repetidas, frequentemente nas salas de espectáculo, onde as classes populares podiam também entrar. Hamlet, Othelo, Fausto, Romeu e Julieta... - as personagens e respectivas histórias eram muito conhecidas do grande público que, para além disso e de acordo com os costumes da época, as via nos palcos sempre com os mesmos figurinos, daí que as reconhecesse imediatamente. A caricatura servia-se frequentemente desse maná, explorando na sátira as características das personagens, quer do ponto de vista da sua fisicalidade, quer relativamente ao seu perfil. Para transformar Mariano Cirilo de Carvalho (1836-1905) num Mefistófeles astuto e diabólico, bastou a Celso Hermínio colocar-lhe as penas e a capa, com o seu remate de pescoço característico (Fig. 24).

---

<sup>18</sup> Teixeira de Sousa era médico termalista em Vidago.

<sup>19</sup> Ver Maria Virgílio Cambraia Lopes *Rafael Bordalo Pinheiro Imagens e Memórias de Teatro*. Lisboa: IN-CM, 2013, p. 232.



Figura 24 - “Mefistófeles” Celso Herminio, A Carantonha, 19-8-1899

O mesmo já não sucede com uma caricatura muito interessante de Rui Pimentel (Fig. 25), porque os séculos se encarregaram de ir recriando a representação de Mefistófeles. O teatro entrou em declínio e o grande público do século XX já não teve ocasião de ver Mefistófeles. A sátira de Rui Pimentel só é compreendida em toda a sua dimensão porque as duas personagens – Fausto e Mefistófeles – têm o seu nome inscrito na imagem. Na caricatura, as duas figuras estão mais próximas do imaginário dos heróis da banda desenhada do que dos antigos figurinos das peças de teatro de tempos idos, não obstante a capa de Mefistófeles, por exemplo, ainda persistir.



Figura 25 - Rui Pimentel

Quero terminar referindo os desentendimentos, também explorados pelo desenho satírico. As caricaturas servem interesses e projectam determinadas imagens de personalidades, de países, ao sabor dos objectivos dos seus criadores. Não há caricaturas neutras e, como já sublinhei várias vezes, de acordo com o papel que desempenha nas comunidades, fruto ainda do talento dos seus artistas e da forma certa como desferem os seus golpes, a imagem satírica pode ter alguma importância na formação de opiniões públicas e na criação de ambientes favoráveis ou desfavoráveis a certas figuras ou a determinados acontecimentos. Nalguns casos, como é exemplo o Ultimatum, podem tornar-se mesmo armas de arremesso.

Um conjunto de caricaturas do *Punch* – jornal satírico inglês muito difundido na Europa do tempo – acentua a sua figura débil e pueril para denigrir D. Maria II e retirar-lhe poder na cena europeia. Uma das imagens mostra a rainha, com apenas 9 anos, durante a sua visita a Inglaterra em 1828, empoleirada numa cadeira de criança, a receber as figuras portuguesas importantes emigradas (transformadas num bando de maltrapilhos). A rainha-criança aparece mais interessada num espectáculo de robertos, cuja representação manda repetir, do que nos seus súbditos<sup>20</sup>. Numa outra sátira, ei-la a passear com o poderoso Jorge IV, minúscula, conduzida docilmente por ele, de guizo na mão<sup>21</sup>...

\*

O tempo esgotou-se. Procurei ir ao encontro de algumas das preocupações de quem me ouve e trabalha com alunos no seu dia a dia, porque a imagem satírica pode ser um instrumento pedagógico interessante: é atractiva, joga no domínio do humor, segue o desenrolar de acontecimentos importantes, recria escritores, artistas e personagens, ajuda a problematizar situações e a questionar estereótipos. Daí que seja imprescindível conhecer os seus mecanismos, compreender o seu funcionamento e atender à relação que entretém com a realidade, para sermos capazes de explorar todas as suas potencialidades na aula.

---

<sup>20</sup> Ver “A Poderosa Rainha recebendo uma mensagem dos mais leais súbditos do mundo” in *Estampa e caricatura política estrangeira sobre Portugal. A doação Rau*. Lisboa: Museu Nacional de Arte Antiga, 2000, p. 228.

<sup>21</sup> Ver “O passeio ou um esboço para Windsor”, op cit, p. 229.

# Novos Êxodos: Migrantes e Refugiados desafiam os Direitos Humanos<sup>1</sup>

**Andreia Sofia Pinto Oliveira**

*Escola de Direito*

*Universidade do Minho*

*Migrações de países em guerra para países em paz, de países pobres para países ricos, de países opressivos das liberdades para sociedades liberais – é um fenómeno cuja importância e visibilidade é crescente nas nossas sociedades, mas traz consigo algumas ideias “tóxicas” associadas.*

*O discurso dos direitos humanos força a abertura de fronteiras, mas põe condições a quem entra; distingue quem foge da pobreza e quem foge da perseguição. É por tudo isto que os migrantes e refugiados que, aos milhões, circulam pelo nosso planeta, desafiam os direitos humanos: dos que partem - e enfrentam inúmeras barreiras burocráticas e físicas - e dos que vivem nas sociedades ricas e liberais e que temem que os seus direitos fundamentais possam ser ameaçados pela vinda de estrangeiros.*

*Importa, pois, fazer um esforço para refletirmos sobre esta questão em termos globais para que, depois, cada um possa situar-se numa sociedade aberta em que há intensa circulação de pessoas e em que devem ser claros e eticamente justificados os direitos e os deveres dos que acolhem e dos que são acolhidos.*

## **I. Notas iniciais**

Gostaria de começar por prestar uma homenagem aos professores. É com muita honra e humildade que me atrevo a tomar a palavra aqui diante dos Senhores Professores, que desempenham diariamente uma missão que muito admiro.

Usando a figura da sinédoque - tomando a parte pelo todo – gostaria de me dirigir, particularmente à Senhora Dra. Ana Paula Vilela, que me endereçou o convite para estar aqui hoje presente, que foi minha Professora e que me marcou particularmente, pela combinação rara de saber, rigor e entusiasmo no ensino da História.

---

<sup>1</sup> O texto que se segue corresponde, como poucas alterações, à intervenção nas Jornadas Nacional de Professores de Línguas, em Braga, em 7 de setembro de 2016. Os dados estatísticos que se apresentam foram recolhidos nos sítios da Internet do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados e da Organização Internacional para as Migrações, em pesquisa concluída e verificada em 6 de setembro de 2016.

Os professores de línguas, em particular os professores de línguas estrangeiras, têm um papel particular em alargar os horizontes das novas gerações. Enquanto embaixadores das culturas e das línguas que ensinam são promotores de diversidade, de tolerância e de abertura. Mostram, no dia a dia do seu trabalho, que os códigos – todos os códigos, desde logo, os linguísticos – são contingentes, resultam de acasos históricos e evoluções imprevistas. Não há melhor antídoto contra a arrogância e o sentimento de superioridade cultural do que ter de falar numa língua que não é a nossa. Muitos imigrantes provam todos os dias desse antídoto.

No programa deste Encontro é visível a preocupação de enquadrar a missão do professor de línguas na educação para a cidadania democrática e para os direitos humanos. O programa destas Jornadas foi gizado em pleno cumprimento das Recomendações da UNESCO, de 2014, e do Conselho da Europa, de 2010. Ambas as Organizações Internacionais foram unânimes no reconhecimento de que, sem educação adequada, a democracia, o Estado de Direito e o nível já conquistado de proteção dos direitos humanos estão em série risco de retrocesso. Paralelamente às Jornadas foi também inaugurada a exposição „Lampedusa, o portão da Europa entre o sonho e o pesadelo“ – que me recordou o título de uma Conferência da Gulbenkian de finais de 2014, que era o seguinte: „Muitos sonhos naufragam muito antes de se tornarem realidade“. Este pano de fundo, em que se insere a minha intervenção de hoje nestas Jornadas, revela a atenção a uma das nossas preocupações atuais mais prementes: o fenómeno migratório - quer na sua vertente *emigratória*, de saída, adotando a perspetiva dos países de origem; quer na sua vertente *imigratória*, de entrada, centrando-se na perspetiva dos países de acolhimento.

Se a realidade *emigratória* é, para nós portugueses, um traço persistente desde há muitas décadas, com vagas de maior ou menor intensidade, mas sempre presente, o fenómeno *imigratório* é uma preocupação mais recente.

O ano de 2015 significou o confronto com uma realidade que conhecíamos dos livros e dos filmes e que julgávamos arquivada nos livros de História e nos documentários a preto e branco: o fenómeno de movimentações em massa de pessoas, parecendo êxodos de nações inteiras que se deslocam de uma região para outra.



## **2. Novos êxodos rumo à Europa**

Nesse ano de 2015, o destino procurado foi a Europa. E é aqui – e apenas aqui – que reside a novidade – a relativa novidade do fenômeno.

A existência de êxodos intensos em África e na América é uma realidade que não abrandou desde finais do século XX.

Nos últimos anos, o número de pessoas que se deslocaram aumentou significativamente. Nos anos de 2013 e de 2014 atingiram-se sucessivamente recordes no número de pessoas deslocadas. As pessoas saem, essencialmente, da Síria, do Iraque e do Afeganistão por razões que são por todos nós bem conhecidas, e de vários países africanos, por razões diversas, em que se misturam conflitos armados sangrentos, regimes autoritários violentos e pobreza.

As duas rotas mais ativas são a rota do sudeste europeu, que parte de Estados como a Síria, o Líbano e a Turquia em direção às ilhas gregas, e a rota central europeia, que parte da Líbia em direção a Itália, trazendo essencialmente africanos.

Esta pressão migratória coloca especiais dificuldades aos Estados do Sul da Europa e significou uma mudança importante entre o final do século XX e o início do século XXI. Nos anos 90 do século passado, a pressão migratória exercia-se na fronteira do Leste e tinha como destino preferencial a Alemanha, que, antes do alargamento da União de 2004, era fronteira externa da União. Essa pressão abrandou significativamente neste século.

A pressão Sul-Norte não tinha a intensidade que lhe conhecemos hoje, em parte porque os Estados africanos apoiavam as políticas europeias ao promoverem a retenção e a readmissão de migrantes. Com a desestabilização da situação no Norte de África, os portos magrebinos foram sendo progressivamente transformados em locais de partida de inúmeras embarcações ilegais, inseguras e sobrelotadas onde milhares de pessoas arriscam a chegada à Europa. Sabemos que muitas não o conseguem. Os naufrágios persistem. E muitas morrem antes de chegar aos portos, nas travessias arriscadas dos desertos ou na sequência da exploração de que são vítimas para reunirem os meios necessários à travessia. E morrem no completo anonimato.

Não sabemos quem são, estão normalmente indocumentadas ou transportam consigo documentos falsos.

Por outro lado, o conflito na Síria e o falhanço do Estado iraquiano provocam níveis de violência que não cessam de aumentar. E que nos interpelam: como é possível que um conflito desta intensidade que eclodiu na sequência das revoltas populares no mundo árabe de inícios de 2011 dure há cinco anos? Como é que é possível que um país como a Síria que era, até 2011, um país de acolhimento de refugiados, sobretudo iraquianos, tenha, neste momento, 5.5 milhões de refugiados expatriados? Como se justifica que, perdurando o conflito desde 2011, tenhamos assistido no ano de 2015 ao êxodo mais intenso jamais vivido na Europa?

A persistência do conflito – para o qual ninguém se atreve neste momento a propor uma solução linear, dada a complexidade e a imbricação de fatores que nele se misturam – não pode deixar de ser assumida como um enorme falhanço político de todas as organizações que têm por objetivo garantir e promover a paz. Falta – e faz muita falta – uma organização mundial eficaz que diante do fenómeno da eclosão de conflitos consiga apelar à convergência de interesses e superar os conflitos. Nunca como hoje se sentiu tanto a falta dessa eficácia. O mundo – não tenhamos ilusões – está perigosamente caótico, com o enfraquecimento das tradicionais potências e a fragmentação progressiva dos poderes em confronto nas muitas nações e nas diversas regiões do planeta.

O resultado desta situação não podia ser senão o aumento em termos absolutos do número de pessoas deslocadas, do número de pessoas forçadas a abandonarem as suas casas e os seus países.

Num primeiro momento, procura-se refúgio perto de casa. Ou no interior do território do Estado, numa zona mais calma e mais segura – o fenómeno das pessoas internamente deslocadas, *IDP*, *internally displaced people* - ou nos países vizinhos, enquanto se aguarda a melhoria das condições no país de origem. Assim aconteceu no caso da Síria. Os sírios não acorreram logo em massa para a Europa em 2011, nem em 2012, nem em 2013, nem em 2014. Apesar de, preventivamente, se ter iniciado a construção em 2013 uma vedação na fronteira terrestre entre a Bulgária e a Turquia, só em 2015 se haveria de verificar um êxodo mais significativo. Até 2015, os refugiados

sírios instalaram-se no Líbano, país de território exíguo onde há um refugiado para quatro nacionais; na Jordânia, onde há 87 refugiados por cada 1000 habitantes e na Turquia, que acolhe cerca de 2,5 de refugiados. Estes países de primeiro asilo recebiam ajuda da comunidade internacional desde 2011, nomeadamente através do Programa Alimentar Mundial que providenciava cabazes com bens de primeira necessidade para os deslocados. Apesar disso, a situação foi-se progressivamente degradando. Muitas crianças refugiadas deixaram de poder ir à escola, sobretudo no Líbano. As infraestruturas que prestam cuidados de saúde deixaram de conseguir fazê-lo em termos adequados. A esperança do fim rápido do conflito sírio foi-se também desvanecendo pelo decurso do tempo e pelo falhanço das sucessivas tentativas de resolução. Incompreensivelmente, em 2015, o Programa Alimentar Mundial enfrentou cortes imprevistos nas doações recebidas, em particular por parte dos doadores europeus. Os apoios começaram a diminuir. Pelos refugiados isto foi interpretado como um abandono do Ocidente.

Foi então que nos defrontámos, no verão e outono de 2015, com um afluxo sem precedentes de sírios, iraquianos e afegãos às costas das ilhas gregas. As autoridades gregas, incapazes de gerir esta pressão, abriram-lhes as fronteiras e permitiram a criação de uma rota que atravessava a zona ocidental dos Balcãs, que permitiu a travessia pela Hungria ou Eslovénia até à Áustria e, depois, à Alemanha e a outros Estados nórdicos.

Estes novos Êxodos trouxeram consigo inúmeros problemas e desafios: desde logo, foram acompanhados por um aumento dos naufrágios e das mortes no Mediterrâneo. Vedando-se as fronteiras europeias terrestres, só o mar permite a chegada à Europa.

Os naufrágios, sobretudo na rota da Europa Central, entre a Líbia e a Itália, são frequentes desde 2012, tendo o naufrágio do dia 3 de outubro de 2013, em que morreram 274 pessoas despertado a consciência da opinião pública e levado à organização de operações de salvamento no Mediterrâneo. A primeira das quais, iniciada em 2013 pelo Estado italiano, foi batizada com o bonito nome de *Mare Nostrum*. Estas operações – é importante estarmos cientes disso – não reúnem consenso entre os líderes europeus. Há quem afirme que elas incentivam a imigração para a Europa ao facilitar a vida aos traficantes por garantir a chegada segura ao

destino que prometeram a troco de bom dinheiro aos imigrantes. Nestas afirmações e no apelo – mais ou menos explícito - ao fim dos programas de salvamento no Mediterrâneo, por neles se verem incentivos à imigração, vislumbramos o nível de cinismo e de desprezo pelos direitos humanos que muitos líderes europeus se permitem. Pedir-se-lhes-ia, pelo menos, alguma contenção, aquela dose mínima de hipocrisia que é a homenagem que o vício presta à virtude.

Uma das primeiras reações ao afluxo em massa de pessoas à Europa foi o regresso aos muros, às vedações, ao arame farpado. Menos de três décadas depois de termos festejado a queda do muro que dividia a Europa, é a mesma Europa que acredita que se erguer vedações, se construir muros vai defender-se do mar de gente que a procura. Não é única. Os Estados Unidos parecem também estar entusiasmados com essa solução. Ora, construir muros não resolve nenhum problema. Uma política de gestão de fluxos migratórios – cuja eficácia é sempre muito difícil - exige mais, bastante mais do que uma solução tão primária e tão vergonhosa para os que a ela recorrem. A Europa-Fortaleza, hoje, não é uma metáfora, tem tradução física visível e palpável nesses muros que se vão erguendo.

Um terceiro problema – para além dos naufrágios e dos muros - os novos Êxodos foram aproveitados intensamente por partidos populistas europeus, que já estavam em alta, como se viu nas últimas eleições para o Parlamento Europeu, e que encontraram na presença crescente de estrangeiros nos seus territórios novas faces a quem atribuir as culpas de todos os males das nossas sociedades – desde a criminalidade ao desemprego. A emergência do nacionalismo na Europa encontrou aqui um terreno perigosamente fértil. Em Portugal, o espectro político tem-se mantido muito estável - e até hoje imune, pelo menos entre os partidos com representação parlamentar, a movimentos xenófobos -, mas é importante mantermo-nos sempre vigilantes. A forma como muitos dos nossos concidadãos criticam, por exemplo, a atribuição de subsídios, de apoios da Segurança Social a estrangeiros – que entendem que deveriam ser canalizados para nacionais a passar dificuldades – críticas que ouço muito frequentemente nos debates por que vou passando - é uma rampa escorregadia - *slippery slope* - que pode levar rapidamente à formação de novos partidos que encarnem esse descontentamento. Penso que é aí essencialmente que reside o perigo – na concorrência pela alocação de recursos da Segurança Social. No emprego,

tendencialmente, imigrantes (aqueles de que falamos e que não são altamente qualificados) e nacionais não concorrem aos mesmos lugares.

Os Novos Êxodos trouxeram naufrágios, novos muros e vedações e discursos perigosamente populistas à Ágora política europeia. Assim percorridos os caminhos que nos permitem falar hoje de Novos Êxodos e o cortejo de alguns dos principais problemas que os acompanham, urge enfrentar agora a questão: Quais são os desafios para os direitos humanos que esta situação implica? É difícil enumerá-los. Referiremos apenas alguns.

### **3. Desafios aos direitos humanos**

Em primeiro lugar, é necessário encarar com realismo a situação que hoje vivemos. Há desequilíbrios e assimetrias no globo que não vão desaparecer rapidamente – por muito que sempre se deva insistir na necessidade de cooperação: mais cooperação, mais séria e inteligente cooperação que ajude os países em desenvolvimento. Consequentemente, a pressão migratória sobre os Estados do Norte, seja nas fronteiras do Sul e do Sudeste da Europa, seja na Fronteira Sul dos Estados Unidos (na célebre fronteira com o México), vai continuar a ser intensa.

Na gestão destes fluxos migratórios, é necessário desincentivar a saída dos países de origem – com mais cooperação, mais séria e mais inteligente cooperação. Se a aposta for tornar cada vez mais labiríntico e burocrático o processo de obtenção de vistos para que a imigração seja ilegal, os principais beneficiados dessa política serão as redes de auxílio à imigração ilegal, cujo negócio poderá continuar a frutificar.

Sabemos que os que partem não são os mais pobres dos pobres nem aqueles que têm horizontes de futuro mais sombrios nos seus países de origem. Os mais pobres dos pobres não emigram, não podem emigrar. A emigração exige dinheiro de que os mais pobres dos pobres não dispõem. Por outro lado, as famílias que podem arriscar projetos de emigração, escolhem os melhores para sair dos respetivos países, aqueles que têm melhor capacidade de singrar e de aproveitar do investimento feito, os mais „empreendedores“. Olhando a realidade por outra perspetiva: os que mais falta fariam no impulso ao desenvolvimento dos respetivos países.

Uma tarefa - tão ingente quanto urgente - nos tempos que vivemos consiste em atuar eficazmente na prevenção e resolução de conflitos e manutenção da paz. Nos últimos anos, temos assistido à eclosão de novos conflitos e à persistência de muitos conflitos que se esperavam mais curtos do que a realidade veio a confirmar. Os casos do Iraque e da Síria são dois maus exemplos desta realidade.

Em relação às nossas comunidades – como comunidades de acolhimento – os desafios aos direitos humanos são também enormes.

As nossas sociedades são multinacionais, multiculturais e multirreligiosas. O mito de Portugal enquanto sociedade homogênea é um mito - sempre foi um mito – e a tendência europeia para a diversidade cultural e religiosa vai também acentuar-se entre nós, como qualquer observador – mesmo menos atento – facilmente intui. Estou certa de que quem trabalha em escolas públicas, tem aí um posto de observação privilegiado para essas mudanças sociais.

Na gestão da diferença, impõe-se um equilíbrio - sempre difícil - entre tolerância à diferença religiosa, cultural, linguística, mas também intolerância a práticas de discriminação ou de violência, que podem ser aceites nas culturas de origem, mas são – devem ser - absolutamente intoleráveis entre nós.

A distinção fina entre o que é uma prática discriminatória e o que é uma marca cultural distintiva não é fácil, como a recente polémica sobre o uso dos *burkinis* no sul de França neste verão de 2016 provou. Pessoalmente, acho que a proibição é errada, contraproducente e que o argumento da higiene é absurdo. Já no que diz respeito ao uso de roupas que tapam completamente a face, entendo que devem ser proibidas. A interação social é marcada pelo encontro cara a cara, face a face. Ninguém pode integrar-se socialmente se cobrir a face. Exibir a face é uma condição necessária de integração social.

Se nós, europeus, estivéssemos todos de acordo sobre isto e fôssemos claros relativamente aos imigrantes no sentido de os esclarecer quais os deveres que têm de cumprir, a integração seria muito mais simples. O facto de nós, comunidade de acolhimento, não sabermos o que somos, o que queremos e de nos envolvermos em discussões, por vezes, estereis sobre assimilação ou multiculturalismo – dificulta enormemente uma integração bem sucedida.

Não se deve também permitir uma cultura de *ghettos*, em que há comunidades de determinadas nacionalidades que ocupam bairros inteiros nos países de origem, que são enclaves desses mesmos países nos Estados europeus. O conhecimento da língua do Estado de acolhimento é uma exigência que deve ser abertamente apresentada. A língua é condição necessária – embora não suficiente – de integração. Os cursos de aprendizagem da língua do país de origem devem ter carácter obrigatório e devem iniciar assim que haja uma perspectiva razoável de permanência no país.

As políticas de maior importância no combate pela integração com sucesso dos imigrantes são a política educativa e a política de habitação. Da política educativa sabem os Senhores Professores muito melhor do que eu o que pode e tem de ser feito para integrar, para incluir, para respeitar a diversidade sem criar fendas no chão comum dos valores que nos unem. Os discursos são, neste domínio, bem mais fáceis do que o embate com a realidade e com as dificuldades do dia-a-dia. Seria pretensioso da minha parte, não sendo especialista em educação, referir-me a esta realidade diante de quem a conhece por dentro, pelo que não o vou fazer.

A política da habitação é um desafio bem mais difícil de vencer nos nossos dias com a liberalização dos mercados do imobiliário. Os países do centro da Europa tiveram durante muitos anos muita habitação social que era um instrumento da maior importância para lidar com situações como esta. Hoje em dia, entregaram a privados a gestão desses complexos habitacionais perdendo esse instrumento, que nós, em Portugal, verdadeiramente, desde 1974, nunca tivemos a uma escala que permitisse usá-lo como instrumento de uma política de intervenção e integração social. O resultado prático tem sido a instalação nas periferias (nas periferias das periferias), nos locais de habitação mais degradada – logo mais acessível – os imigrantes. E este processo constitui um risco enorme para a construção dos *ghettos*.

Muitos dos que me ouvem conhecem a realidade das escolas que correspondem a essas periferias das periferias e sabem como é difícil trabalhar nesses contextos. Admiro muito os milhares de professores que, em Portugal, trabalham nessas escolas. Esse exército de pessoas licenciadas que sonharam ensinar crianças atentas e curiosas e a quem calhou esta missão merece o nosso reconhecimento e a nossa gratidão. É nesse exército – composto pelos Senhores Professores - que reside a nossa esperança.

#### 4. Notas finais

Aproxima-se o fim da nossa intervenção.

Desde que iniciamos esta apresentação, há cerca de 20 minutos, tiveram de abandonar as suas casas 960 pessoas. Segundo as estimativas do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados, 24 pessoas por minuto, em média, abandonam as suas casas por razões várias.

Hoje, uma percentagem elevada destes movimentos tem por destino a Europa. Ora, os desafios aos direitos humanos que estes êxodos provocam não se circunscrevem às pessoas que entre nós habitam como imigrantes. O desafio envolve-nos a todos. Importa ter presente que, como dizia Francisco Lucas Pires que

*“Ninguém mais do que a Europa tem interesse em rever e ter em conta as dolorosas lições da sua própria história nesta matéria, as quais lhe mostram que quando e onde os direitos dos outros não foram tidos em conta também os nossos baquearam”.*



**PARTE II**  
**SESSÕES PARALELAS**



Pintura a óleo de Georgina Efigénio

# **A ESTRUTURA PASSIVA: PROPOSTA DE LABORATÓRIO GRAMATICAL**

**Antónia Estrela**

*Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa*

*Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa*

## **Resumo**

A passiva é uma das estruturas em que os alunos revelam algumas dificuldades, independentemente do nível de ensino. O facto de a estrutura em questão implicar a existência de um verbo transitivo direto parece ser um dos principais motivos a contribuir para as dificuldades identificadas. Com este trabalho, pretende-se apresentar um conjunto de dados que mostram desvios na utilização da passiva. Paralelamente, procede-se à justificação desses erros do ponto de vista sintático. Propõe-se um laboratório gramatical que visa a apropriação das regras implicadas na utilização da estrutura passiva. A metodologia assente no laboratório gramatical pressupõe a existência de quatro fases, nomeadamente: apresentação dos dados; problematização, análise e compreensão dos dados; realização de exercícios de treino; e avaliação da aprendizagem realizada. Cada uma destas fases pode desdobrar-se em várias tarefas. O laboratório apresentado poderá ser adaptado a vários níveis de ensino.

## **1. Introdução**

Seja no registo escrito, seja no registo oral, a estrutura passiva origina, muitas vezes, construções mal formadas do ponto de vista sintático. É, portanto, necessário que haja um trabalho consistente e contínuo sobre aquilo que constitui a construção em causa. Neste trabalho, pretende-se, primeiramente, apresentar brevemente as características da estrutura passiva eventiva; seguidamente, divulgam-se alguns exemplos de desvios aquando da utilização da passiva em contexto escrito, fazendo-se depois a respetiva problematização. Na secção 4 deste trabalho, descreve-se o que se entende por laboratório gramatical, na perspetiva de Duarte (1992, 2008), havendo, ainda, a apresentação de uma proposta de laboratório gramatical.

## **2. Tipologia das construções passivas**

São várias as propostas de tipologia de construções passivas que se podem encontrar na literatura (Cunha & Cintra 1987; Duarte; 2013; Peres & Mória 1995). Neste trabalho, baseamo-nos na tipologia proposta por Duarte (2013), que diferencia passivas eventivas, resultativas e estativas. Apenas as primeiras serão alvo da nossa descrição.

Também conhecida como passiva sintática ou verbal, a passiva eventiva é formada pelo verbo *ser* e o particípio passado, como mostra o exemplo em 2):

- 1) O Manuel leu o capítulo.
- 2) O capítulo foi lido pelo Manuel.

A frase 2) é a versão passiva da frase apresentada em 1). Semanticamente, as duas frases são, no essencial, equivalentes, uma vez que exprimem a mesma predicação básica, havendo uma relação entre os elementos designados pelas expressões *Manuel* e *capítulo*, assim como os mesmos valores de Tempo, Aspeto, Modo e Polaridade. Os predicadores das duas frases são formas derivadas do mesmo verbo *ler*. A expressão que assume o papel de objeto direto na ativa realiza-se como sujeito da passiva. A expressão que assume o papel de sujeito na ativa realiza-se como complemento agente da passiva na correspondente passiva. A opcionalidade do sintagma *por* poderia levar-nos a pensar que se trataria de um adjunto. Contudo, mesmo nas passivas sintáticas em que este complemento não é foneticamente realizado, o papel temático externo está implícito, como se pode comprovar através da existência de advérbios orientados para o Agente:

- 3) O capítulo foi lido atentamente.

As funções semânticas são mantidas nas estruturas 1) e 2): *Manuel* tem o papel de Agente, tendo *capítulo* o de Tema.

A possibilidade de haver a correspondente passiva de uma frase ativa depende do verbo utilizado, pois nem todos são compatíveis com esta estrutura. Assim, para haver uma passiva, para além das restrições aspetuais que estão implicadas, o verbo em questão tem de ser transitivo direto, isto é, um verbo com um argumento interno com a função sintática de complemento direto. Na verdade, esta particularidade da

estrutura é um dos motivos que justificam os desvios encontrados nas produções dos alunos, como adiante veremos.

Na sequência do que foi dito anteriormente, são agramaticais as passivas formadas com formas participiais de verbos inergativos, ou seja, verbos que selecionam um argumento externo com a função gramatical de sujeito (4), de verbos inacusativos, ou seja, verbos que selecionam um argumento interno que ocorre com a função gramatical de sujeito (5) e de verbos que selecionam argumentos internos preposicionais (6) (Mateus *et al.*: 2003):

- 4) \*O João foi trabalhado.
- 5) \*O João foi desmaiado.
- 6) \*O João foi interferido.

Estas restrições assumem particular importância se tivermos em conta que são, muitas vezes, ignoradas pelos nossos alunos, dado que desconhecem a necessidade de a estrutura passiva se construir a partir de um verbo transitivo direto.

### **3. A estrutura passiva em produções escritas de alunos**

Os exemplos da autoria de alunos que se apresentam nesta secção foram retomados, na sua maioria, de Estrela (2011). Com base em textos produzidos por alunos que frequentam o Ensino Superior, construiu-se um pequeno *corpus* de construções passivas que não podem ser consideradas *standard* no português europeu, uma vez que mostram desvios vários.

Na verdade, várias pesquisas sobre a aquisição e processamento de construções passivas remetem para a complexidade linguística inerente quer à sua compreensão, quer à sua produção. Essa complexidade poderá explicar, em parte, a origem das construções mal formadas nos textos de alunos.

Sabemos que a estrutura passiva, tal como muitas outras estruturas gramaticais do português e de outras línguas, não é livre de constrangimentos, estando sujeita a restrições de vários níveis. Um dos desvios mais produtivos surge associado ao uso de complementos preposicionados. Se nas frases ativas temos um complemento preposicionado, este não poderá assumir o papel de sujeito na estrutura passiva. Não obstante, frases como a 7) são formuladas pelos alunos:

7) Este tema é refletido por um grupo de intelectuais.

A contrapartida ativa da frase em 7) seria a que está representada em 8), que contém um argumento preposicionado, selecionado pelo verbo *refletir*, com a aceção que aqui lhe reconhecemos:

8) Um grupo de intelectuais reflete sobre este tema.

Como referimos anteriormente, é o não reconhecimento da necessidade de haver um transitivo direto que parece originar os desvios. Se nas frases ativas temos um complemento preposicionado, este nunca poderá assumir o papel de sujeito na estrutura passiva. Abaixo apresentamos mais alguns exemplos de alunos construídos com verbos que são incompatíveis com a construção passiva, precisamente porque selecionam um argumento preposicionado como argumento:

9) (...) quem queira ter um papel ativo e preponderante na educação dos seus filhos é esbarrado com horários extenuantes logo no 1º ciclo.

10) O acesso à internet não é prescindido tão facilmente.

11) Tendo em conta a estrutura [que foi] optada pelo grupo, podemos concluir que a organização foi bem conseguida (...).

Os verbos implicados nestas construções desviantes são *esbarrar*, *prescindir* e *optar*. A regência verbal destes verbos, no sentido em que aqui estão a ser empregues, obriga a que sejam acompanhados por uma preposição: *esbarrar com/ contra*, *prescindir de* e *optar por*.

Qualquer restrição de seleção que se aplique ao argumento interno na ativa também existe na construção passiva, nomeadamente no complemento agente da passiva. Esta correlação mostra como as duas estruturas estão relacionadas.

Sabemos que os desvios relativos à subcategorização verbal ocorrem igualmente na voz ativa (Estrela & Sousa; 2011). Assim, uma hipótese a levantar é a de que os verbos apresentados nos exemplos possam estar a ser reanalisados como transitivos.

Estes desvios na utilização de verbos transitivos diretos são, na verdade, algo recorrentes. Se se fizer uma pesquisa em alguns *corpora* como o CRPC<sup>1</sup> e o CETEMPúblico<sup>2</sup>, podemos encontrar alguns exemplos como os que se seguem:

- 12) (...) isto é, que esses recursos possam ser usados por todos, não podendo ser **abusados** por ninguém. [COD\_1010119]
- 13) Apenso ao documento de dez páginas, em que é **recorrida** a Transgás, foi também entregue um pedido de suspensão da eficácia do mesmo aviso, com carácter urgente. [par=ext2898-soc-95b-1:]
- 14) A decisão judicial pode ser **recorrida** no prazo de 10 dias, mas os conselheiros de Jirinovski não estão preocupados com ela. [par=ext223072-pol-94a-1:]
- 15) A sentença foi **recorrida**, estando o processo em vias de dar entrada no Tribunal da Relação do Porto, que julgará o recurso. [par=ext924341-eco-96a-3:]

Como se pode notar a partir do exemplo 12) (CRPC), o verbo *abusar*, que é um verbo transitivo indireto, é usado como verbo transitivo direto. Na diátese ativa, a frase correspondente a 12) seria:

- 16) Ninguém pode abusar desses recursos.

A existência da preposição *de* impediria que esse verbo pudesse ser utilizado na diátese passiva, mas é muito frequente ver-se tal utilização. Apesar de os verbos transitivos diretos serem tidos como os únicos que podem ser utilizados na construção passiva verbal, alguns autores (Jaeggli 1986; Baker *et al.* 1989) discutem a transitividade como condição fundamental para a criação de passivas sintáticas. Se em português a construção de passivas com outro tipo de verbos não é, geralmente, autorizada, outras línguas, no entanto, permitem-no.

Para o português, no entanto, Peres e Mória (1995: 212) admitem que verbos como *obedecer* (transitivo indireto) possam constituir uma exceção:

---

1 *Corpus* disponível em <http://alfclul.clul.ul.pt/CQPweb/crpcfgl6/>.

2 *Corpus* disponível em <http://www.linguateca.pt/acesso/corpus.php?corpus=CETEMPUBLICO>.

17) Os soldados obedeceram prontamente ao general.

18) O general foi prontamente obedecido pelos soldados.

Os dados que agora mostramos podem indiciar que algo estará em mudança no que respeita à seleção de verbos utilizados nas estruturas passivas.

#### 4. O laboratório gramatical: o que é?

Sabemos que a escola tem um papel determinante não só no alargamento do conhecimento intuitivo de cada criança, mas também no desenvolvimento da sua consciência linguística e do conhecimento explícito da língua. Existem muitas atividades que promovem o desenvolvimento da consciência linguística, sendo o laboratório gramatical um recurso privilegiado (Duarte, 2008). O laboratório pressupõe que as crianças adquiram uma atitude de “cientista” face à sua língua, havendo lugar para explorações ativas, observação de regularidades e atividades reflexivas. Assim, de acordo com Duarte (1992, 2008), esta iniciação implica as seguintes etapas:

<b>Fases</b>	<b>Descrição das fases</b>
1. <sup>a</sup> fase	Apresentação dos dados
2. <sup>a</sup> fase	Problematização, análise e compreensão dos dados
3. <sup>a</sup> fase	Realização de exercícios de treino
4. <sup>a</sup> fase	Avaliação da aprendizagem realizada

Quadro I - Fases que constituem o laboratório gramatical.

Cada uma destas fases pode ainda ser subdividida em várias outras subpartes. As vantagens desta metodologia são imensas. Na verdade,

Resultados de investigação realizada em vários sistemas educativos têm mostrado as vantagens cognitivas e instrumentais desta forma de conceber o ensino da gramática. Ela não enjeita a necessidade de memorização de paradigmas e regras, mas insiste no papel activo da sua descoberta pelas crianças, sob rigorosa orientação do professor. Ela tem em conta o que se sabe hoje sobre o nosso funcionamento cognitivo, ao prever actividades de exercício de cada aprendizagem gramatical distribuídas ao longo do tempo e não feitas “por atacado”, de uma vez só. (Duarte: 2008; 19)

Nesta perspetiva, é fácil deduzir que o papel do aluno será o de construir os seus conhecimentos através da descoberta do funcionamento de um conteúdo

gramatical, enquanto o professor assume um papel orientador que passa por uma hábil condução de todo o processo.

## **5. Proposta de laboratório gramatical**

Tendo em conta as vantagens de se recorrer ao laboratório gramatical, construímos a atividade que se apresenta em anexo, dado que a estrutura passiva constitui uma área em que os alunos manifestam dificuldades. O que se destaca nesta atividade é o facto de incidir sobre o reconhecimento de verbos transitivos diretos como aqueles que podem surgir em frases passivas. Este laboratório pode ser adaptado para diferentes níveis de ensino.

## **6. Conclusão**

É fundamental reconhecer-se a importância de o ensino da gramática se basear no conhecimento intuitivo que o aluno tem sobre a língua e de se proceder posteriormente a uma reflexão conducente à explicitação e sistematização dos princípios e regras do funcionamento da língua. Esta assunção implica, portanto, um trabalho reflexivo e sistemático, partindo do conhecimento intuitivo dos alunos e da sua consciência linguística. Nesta perspetiva o laboratório gramatical constitui uma metodologia essencial a ser tida em conta pelos professores.

## **Referências Bibliográficas**

- Baker, M., Johnson, K. & Roberts, I. (1989). Passive arguments raised. *Linguistic Inquiry*, 20, 2, 219-251. (disponível em <http://alturl.com/trx6q>)
- Cunha, C. & Cintra, L. (1987). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. (4ª edição). Lisboa: João Sá da Costa.
- Duarte, I. (2013). Construções ativas, passivas, incoativas e médias. In E. B. Raposo, M. F. B. Nascimento, M. A. Mota, L. Segura e A. Mendes (orgs.). *Gramática do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Estrela, A. (2011). A construção passiva: usos e desvios. In M. Teixeira, I. Silva e L. Santos (orgs.) *Novos Desafios no Ensino do Português*. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Santarém.
- Estrela, A. & Sousa, O. (2011). Competência textual à entrada no Ensino Superior, *Revista de Estudos da Linguagem*, 19.1. Belo Horizonte, 19(1), 247-267.
- Jaeggli, O. (1986). Passive. *Linguistic Inquiry*, 17, 587-622.
- Mateus, M. H. M. et al. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. (5ª edição). Lisboa: Editorial Caminho.

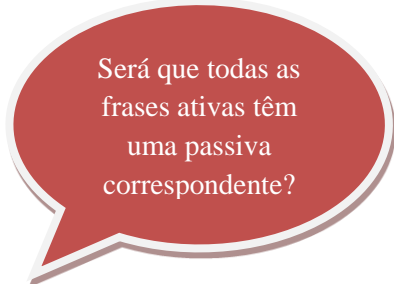


Peres, J. & Mória, T. (1995). *Áreas Críticas da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.

### Laboratório gramatical

A passiva

(verbo transitivo direto)



1. Nível	3.º Ciclo
2. Tipo de Atividade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção de conhecimento</li> <li>• Mobilização dos conhecimentos adquiridos</li> </ul>
3. Descritores de desempenho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integrar as palavras nas classes a que pertencem: - verbo principal: transitivo direto e transitivo indireto</li> <li>• Transformar frases ativas em frases passivas e vice-versa (consolidação).</li> </ul>
4. Pré-requisitos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os alunos identificam os constituintes da frase e distinguem funções sintáticas de constituintes selecionados pelo verbo.</li> </ul>
5. Duração estimada	90 Minutos

I. Repara nos seguintes pares de frases:

I.Observação dos dados

Frase ativa	Frase passiva
1a) A cozinheira fez <u>a comida</u> .	1b) A comida foi feita pela cozinheira.
2a) O Pedro marcou <u>o golo</u> .	2b) O golo foi marcado pelo Pedro.
3a) As crianças leram <u>os livros</u> .	3b) Os livros foram lidos pelas crianças.
4a) A Ana abraçou <u>os meninos</u> .	4b) Os meninos foram abraçados pela Ana.
5a) O João viu <u>o filme</u> .	5b) O filme foi visto pelo João.

I.1. Indica qual é a função sintática do elemento destacado nas frases em a).

I.2. Tendo em conta a função identificada, refere que tipo de verbos são os verbos *fazer*, *marcar*, *ler*, *abraçar* e *ver*.

Generalização

I.3. A partir da observação das frases (1)-(5), preenche o espaço em branco:

Comparando a frase ativa e a frase passiva, podemos afirmar que, na passiva, o sujeito corresponde ao \_\_\_\_\_ da ativa e o complemento agente da passiva corresponde ao sujeito da ativa.

2. Observa, agora, as frases seguintes. Os exemplos em b) são todos agramaticais, ou seja, não estão corretos.

3. Observação de novos dados

Frase ativa	
1a) O pai agradeceu <u>à filha</u> .	*1b) A filha foi agradecida pelo pai.
2a) O escritor respondeu <u>à pergunta</u> .	*2b) A pergunta foi respondida pelo escritor.
3a) O Pedro abusou <u>dos doces</u> .	*3b) Os doces foram abusados pelo Pedro.
4a) A vítima recorreu <u>da sentença</u> .	*4b) A sentença foi recorrida pela vítima.
5a) O condutor bateu <u>no poste</u> .	*5b) O poste foi batido pelo condutor.

2.1. Indica quais são as funções sintáticas dos elementos destacados nas frases em a).

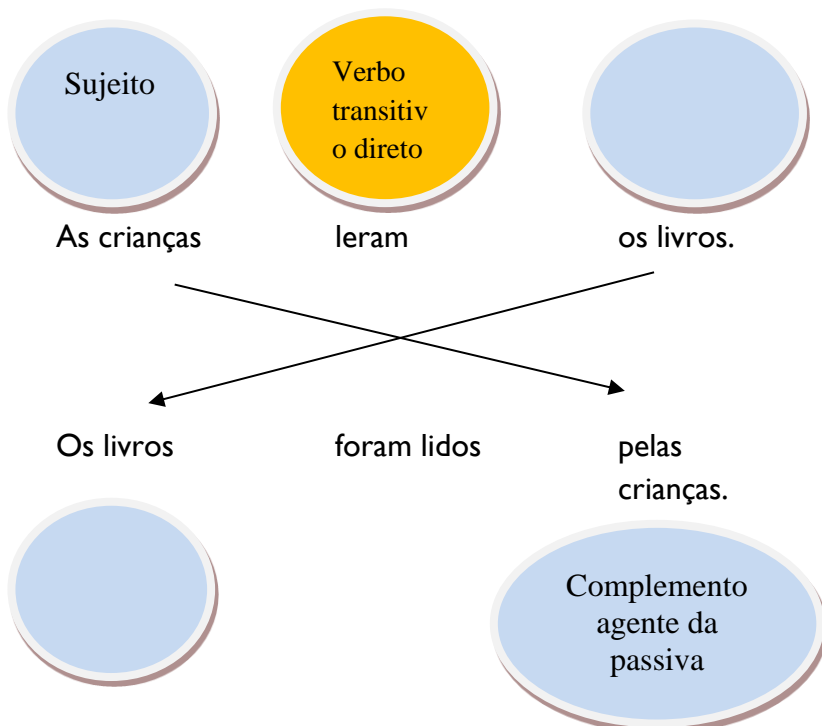
2.2. Tendo em conta as funções identificadas, refere que tipo de verbos são os verbos *responder*, *abusar*, *recorrer* e *bater*.

Generalização

2.3. A partir da observação das frases (1)-(5), preenche o espaço em branco:

As frases em a) não podem dar origem às frases em b), porque não têm um elemento com a função sintática de \_\_\_\_\_. As frases em b) são, portanto, agramaticais.

2.4. Completa o esquema:



2.5. Tendo em conta o que verificaste acima, seleciona a resposta correta:

2.5.1. A frase ativa (que tem uma correspondente passiva) apresenta sempre um verbo:

- a) transitivo direto (seleciona um complemento com a função sintática de complemento direto)
- b) transitivo indireto (seleciona um complemento com a função sintática de complemento indireto ou oblíquo)

3. Indica que grupo apresenta verbos transitivos diretos e que grupo tem verbos transitivos indiretos.

Treino

Grupo 1	Grupo 2
O João bebeu o leite.	O presidente apelou ao voto.
A Maria leu o livro.	O vendedor tocou à campainha.
Os jornalistas relataram o acontecimento.	O paraquedista saltou do avião.

3.1. Qual dos grupos apresenta frases que podem surgir na passiva?

4. Seleciona a frase correta em cada um dos seguintes pares:

- i. a) A paz foi apelada pelo juiz.
- i. b) O carro foi lavado pelo dono.
- ii. a) A janela foi partida pelas crianças.
- ii. b) O jardim foi tratado pelo jardineiro.
- iii. a) Os jogadores foram selecionados pelo Rui.
- iii. b) Os animais foram cuidados pelos tratadores.

5. Repara nas seguintes frases:

- a) A feiticeira foi acusada pelos seus parceiros.
- b) As varinhas foram usadas pelos novatos.
- c) As perguntas foram respondidas pelos concorrentes.
- d) A carrinha foi embatida por um camião.
- e) O vendedor de cobras foi chamado pelo rei.

5.1. Distingue as frases gramaticais das agramaticais.

5.2. Propõe uma alternativa para as frases agramaticais.

### Síntese

Aprende que os verbos transitivos podem ser diretos ou indiretos e que nem todas as frases ativas têm uma passiva correspondente. Só as frases ativas com um verbo transitivo direto podem ter uma contraparte passiva.

# **ALIMENTAR OS NATIVOS DIGITAIS: APRENDIZAGEM ATRAVÉS DE DISPOSITIVOS MÓVEIS, A PLATAFORMA EDUCATIVA EDMODO, ENSINAR E APRENDER INGLÊS**

**Conceição Malhó Gomes**

*Escola Secundária Jaime Cortesão*

## **INTRODUÇÃO**

Os métodos de ensino e de aprendizagem do século XXI requerem o desenvolvimento e a utilização de estratégias ativas e diversificadas de modo a satisfazer as necessidades dos nossos alunos.

Os chamados *Nativos Digitais* (Prensky, 2001) representam toda uma geração que cresceu com a tecnologia e através dela criaram hábitos de aceder e de consumir informação de forma muito rápida, de utilizar diariamente dispositivos móveis, de aprender sem hora nem local específicos.

Através da aprendizagem precoce do inglês, desde os primeiros anos do primeiro ciclo, a sala de aula transforma-se no contexto real no qual surgem as regras de funcionamento da língua e, desta forma, a função dos professores e da escola é, mais do que nunca, a de adotar comportamentos que proporcionem uma melhor e mais eficaz aquisição das competências de aprendizagem.

Por todas estas razões, o que temos hoje em dia na sala de aula da disciplina de Inglês é um mundo mais globalizado e interconectado, mas também mais dividido e heterogéneo. Para ultrapassar esta situação, devemos ter como objetivo preparar os alunos para lidar com a comunicação real entre culturas, construir e consolidar os seus próprios processos de aprendizagem, refletir sobre a aprendizagem e utilizar a língua inglesa como forma de expressão e compreensão do mundo no qual vivem.

A pedagogia da aprendizagem através de dispositivos móveis (*mobile learning*) e a utilização de plataformas educativas surgem como duas excelentes estratégias para fazer face a estes desafios.

As questões principais que se nos colocam nos dias de hoje, no que à aprendizagem e ao ensino do Inglês dizem respeito, são as seguintes: Como alimentar e cativar os nossos alunos para aprender Inglês, como língua estrangeira, através da utilização dos seus dispositivos móveis? Como fazê-los aprender através de uma plataforma educativa? Como reverter a situação de utilização da *web* apenas na sua vertente social e lúdica?

Trata-se de uma prova difícilima para todos nós!

Assim, a comunicação apresentada no âmbito das I Jornadas Nacionais de Professores de Línguas, realizadas em Braga nos dias 5, 6 e 7 de setembro de 2016, teve como ponto de partida as experiências pedagógicas levadas a cabo durante quatro anos letivos consecutivos, em escolas diferentes, com alunos diferentes, de diferentes níveis de ensino e pretendeu gerar uma discussão colaborativa e cooperativa em torno destes temas e reunir algumas ideias sobre o modo como poderemos modificar e implementar estratégias de ensino e de aprendizagem para alimentar os nossos *Nativos Digitais*, fornecendo-lhes ferramentas para que atinjam os melhores resultados sociais e educativos no que concerne à aprendizagem do Inglês, como língua estrangeira.

## **I. PROBLEMAS**

Perante a necessidade de alterar práticas de ensino e de aprendizagem de uma língua estrangeira, no caso o Inglês, para que os alunos obtenham mais prazer na construção do conhecimento, sejam elementos ativos da sua própria aprendizagem e obtenham melhores resultados no processo e no produto do seu sucesso, foram detetados quatro grandes problemas que me instigaram a investigar sobre as estratégias mais apropriadas a aplicar aos meus alunos, sedentos de cenários e paradigmas diversos de aprendizagem. E as questões foram as seguintes:

- Como ensinar e aprender no século XXI?
- Como cativar e atrair os nossos alunos para a aprendizagem do inglês, como língua estrangeira, através dos seus dispositivos móveis?

- Como aliciá-los para a aprendizagem através da utilização de plataformas educativas?

- Como reverter a ideia de que a utilização da *web* tem apenas propósitos de lazer?

Relativamente à primeira questão enunciada, é comum pronunciarmo-nos sobre o quanto mudou a sociedade nestes últimos anos e como a escola, de uma forma geral, “parou” no tempo, assemelhando-se aquela que no século XX tivemos como alunos.

Desde as salas de aula formais e previamente configuradas, com cadeiras e carteiras colocadas em filas, com os alunos sentados de costas uns para os outros e virados para o professor, numa situação de pretensa centralidade no mestre, detentor do conhecimento, até às “salas de aulas do futuro”, com espaços não estanques de aprendizagem, investigação e discussão vai um longo caminho apesar de estar certa que teremos que trilhar um percurso ainda maior de modo a “alimentar” os alunos do século XXI e supervisionar as suas aprendizagens.

Nas nossas escolas temos hoje turmas mais heterogéneas que implicam uma necessidade crescente de adotar estratégias variadas que respeitam os ritmos e modos de aprendizagem de cada indivíduo e promovam a inclusão, alunos de uma geração diferente dos seus professores, os chamados *Nativos Digitais*, uma geração nascida após os anos 80 do século passado, que preferem aprender em tempo real, instantaneamente, e que adquirem informação através de múltiplas fontes: através da imagem, do som, do vídeo, do jogo<sup>1</sup> mais do que através do registo textual.

Cativar e aliciar os nossos alunos para aprender, e ser construtor do seu conhecimento, implica a adoção de práticas ativas de mobilização do conhecimento informal através, por exemplo, dos seus dispositivos móveis, numa clara apropriação do conceito *BYOD*<sup>2</sup> (*Bring Your Own Device*) pois são os seus próprios dispositivos

---

<sup>1</sup> A estratégia parte da aplicação dos elementos e princípios dos jogos, aplicados ao contexto educativo e dá pelo nome de “gamificação” (*gamification*, em inglês)

<sup>2</sup> O termo entra no domínio público em 2009, cortesia da Intel (uma companhia americana multinacional com quartéis em Santa Clara, Califórnia. Hoje em dia, a Intel, é uma das maiores e mais bem cotadas companhias) quando é reconhecida a tendência crescente dos funcionários trazerem os seus dispositivos móveis para o local de trabalho para deles fazerem uso laboral. Esta é uma política que pode, e deve, ser incorporada nas nossas escolas podendo ser um caminho de aliciamento dos nossos Nativos Digitais.

móveis, que os alunos tão bem conhecem, e dominam, e que podem servir de ferramentas de aprendizagem.

Importa que os professores, como *Imigrantes Digitais*, se consciencializem da importância deste conceito e das vantagens da utilização de semelhantes ferramentas de aprendizagem: porque não serem os alunos a transportar para a escola, e para as aulas, os seus *tablets*, *smart phones* ou *smart watches* e demonstrar como estes dispositivos podem tornar-se excelentes ferramentas de aprendizagem? Todos sabemos que “até agora, a educação tem incidido sobre o melhoramento dos indivíduos. O que a educação deve ser no futuro é como se poderá melhorar o mundo no qual os indivíduos vivem – e tornar cada indivíduo melhor neste processo (Prensky, 2016).

Um dos problemas enunciados prende-se com a importância de trabalhar através de plataformas educativas, numa clara tentativa de serem criadas comunidades de aprendizagem, aprendizagens em rede, e desenvolvidas a colaboração e a cooperação entre os aprendentes. Tal facto induz os alunos à criação de um espírito de equipa, na qual são respeitados os ritmos e estilos de aprendizagem individuais através de um trabalho supervisionado, mas autónomo, e permitindo o desenvolvimento de capacidades importantíssimas nos dias de hoje como, por exemplo, a autonomia e a resolução de problemas, entre outras.

Reverter a ideia comum de que a utilização da *web* se prende apenas com propósitos lúdicos representa, ainda, o último problema a solucionar. Todos sabemos que a utilização constante e massiva das redes sociais (*Facebook*, *twitter*, *Instagram*, *SnapChat*, *WhatsApp*...), por parte dos nossos alunos, desvirtua este poder da utilização de dispositivos móveis como ferramenta educativa. Mas também devemos estar conscientes que é possível reverter tal facto e mostrar aos jovens que a *web* é de tal forma poderosa que permite uma total e completa conexão com o mundo que nos rodeia e que com ela, e através dela, é possível APRENDER.

As escolas não devem continuar a negar as capacidades e conhecimentos informais dos seus alunos pelo que existir uma caixa, junto da secretária do professor, para os alunos colocarem compulsivamente os seus dispositivos móveis, em especial os

---

Aqui, a questão reside numa outra premissa, a inclusão digital de todos, para que não se criem formas de discriminação entre os discentes que possuem, ou não, estes dispositivos.

seus telemóveis, não será uma solução para acabar com a desconcentração dos alunos. Utilizar sempre os dispositivos móveis também não o será. O compromisso pedagógico será manter os alunos focalizados na sua aprendizagem e incorporar os seus conhecimentos informais na sua própria aprendizagem. Um desafio, sem dúvida, mas educar é, e sempre foi, um processo feito de desafios

## **2. OBJETIVOS**

Enunciados os problemas, as experiências pedagógicas que levei a cabo foram conduzidas com vista a alcançar os seguintes objetivos:

- Desenvolver nos alunos capacidades transculturais;
- Utilizar a língua como um modo de se exprimir e entender o mundo no qual vivem;
- Construir e consolidar o seu próprio processo de aprendizagem;
- Refletir sobre os caminhos educativos percorridos/a percorrer.

## **3. CONTEXTUALIZAÇÃO**

Qualquer prática pedagógica adotada deverá ter por base um, ou mais, modelos teóricos que a sustente para que seja eficaz e eficiente a sua aplicação.

No caso em apreço, o suporte teórico proveio de três vias: a teoria dos Ambientes de Aprendizagem Construtivistas (Jonassen, 1999), o modelo do Conetivismo (Siemens, 2005) e o conceito de Nativos Digitais (Prensky, 2001).

### **3.1 Ambientes de Aprendizagem Construtivistas**

De acordo com Jonassen (1999), e com a sua teoria dos Ambientes de Aprendizagem Construtivistas, surge a necessidade de encorajar os alunos envolvidos a fazer parte do seu processo de aprendizagem através de mecanismos de exploração, articulação e reflexão do conhecimento; aqui o professor assume-se como tutor, instrutor desse processo.

### **3.2 Conetivismo**

No caso do Conetivismo, que Siemens (2005) propõe como uma atualização das teorias construtivistas da aprendizagem, centra-se a questão no expandir das novas tecnologias, desta experiência que se desenvolve num ambiente digital e requer o



repensar das teorias de aprendizagem existentes. Desse modo, são valorizados os modelos formais e informais da aprendizagem que levam à construção do conhecimento.

Segundo Siemens (2005), a aprendizagem deixa de estar relacionada com conteúdos estáticos para ocorrer das mais variadas formas, nomeadamente suportada por comunidades de aprendizagem que, pelas suas características, constroem redes que permitem o desenvolvimento de aprendizagens consistentes.

### **3.3 Nativos Digitais**

Outra teoria que representa a base destas experiências diz respeito ao conceito de *Digital Natives* que Prensky define no seu artigo *Digital Natives, Digital Immigrants* (2001). Esta ideia aplica-se aos alunos que são “*native speakers*” de uma linguagem digital de computadores, vídeo, vídeo jogos e dos *media*. Designa todos aqueles que nasceram após 1980 e vieram posteriormente a ser designados como a Geração Y ou *Millennials* sendo definidos como pós-lineares, pós-literados e pós-lógicos, aqueles que vivem num mundo híper conectado. São bastante intuitivos e utilizadores exímios da tecnologia aprendendo o que é relevante, instantâneo e lúdico.

Oposta a esta geração temos os *Imigrantes Digitais*, os professores que “falam” outras linguagens pois nasceram na era pré-digital, e lutam para ensinar os *Nativos Digitais* que, seguramente, possuem profundos conhecimentos sobre o digital.

## **4. A PLATAFORMA EDUCATIVA EDMODO**

A *Edmodo* surgiu em 2008, na Califórnia, e rapidamente atingiu um elevado número de utilizadores em todo o mundo. Com esta plataforma é possível partilhar experiências pedagógicas com professores de qualquer nacionalidade, criar e/ou pertencer a grupos de discussão, criar grupos e subgrupos fechados de alunos, fornecer informações aos pais dos alunos, partilhar ligações, solicitar ou agendar tarefas, dar *feedback* dos trabalhos aos alunos, avaliar e classificar, aprender de forma síncrona ou assíncrona. O professor/administrador, criador do grupo, fornece o código de grupo aos membros aderentes e detém controlo sobre tudo o que lá é colocado.

A utilização desta plataforma permite respeitar o ritmo de aprendizagem e as necessidades específicas de cada aluno. A sua acessibilidade pode também ser feita através de dispositivos móveis pois existe uma aplicação gratuita (*app*) da *Edmodo* para *Android*, *IOS* e *Windows*.

A escolha da plataforma educativa a utilizar como suporte de uma comunidade virtual de aprendizagem, elemento central da aprendizagem colaborativa, depende de múltiplos fatores: funcionalidade, características, adequação à experiência pedagógica e público a que se destina, entre outros.

No caso em apreço, após investigação sobre plataformas educativas disponíveis e gratuitas, optei pela utilização da plataforma educativa *Edmodo* (<https://www.edmodo.com/>) pelo facto de ser intuitiva, segura e de fácil utilização. Apresenta um *design* que agrada aos alunos já que se assemelha à rede social *Facebook* (cf. Figura 1).

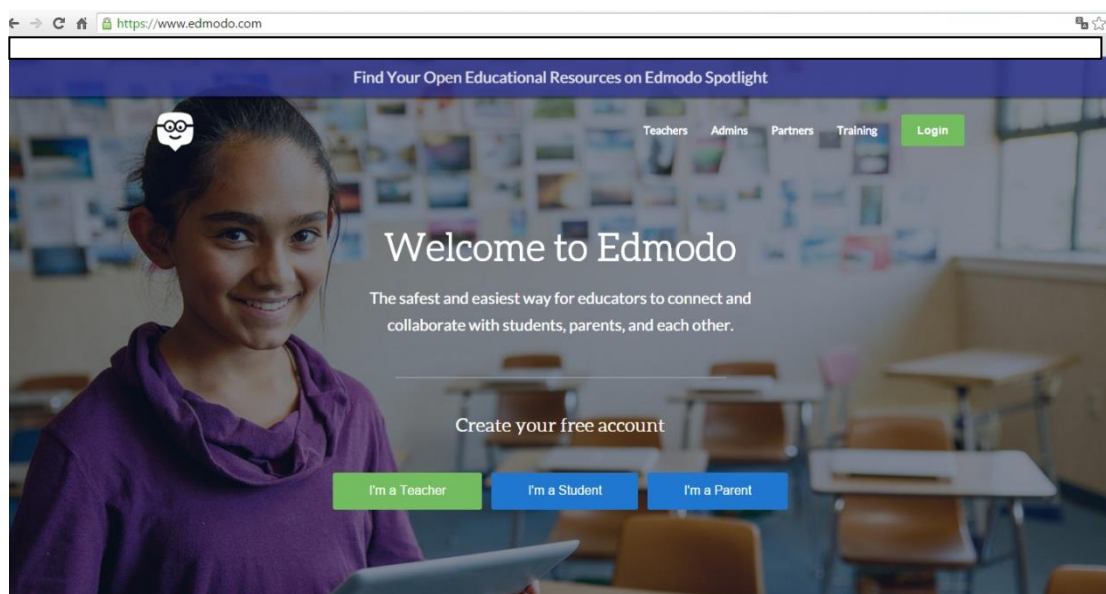


Figura 1 – A plataforma educativa *Edmodo*

## 5. A APRENDIZAGEM ATRAVÉS DE DISPOSITIVOS MÓVEIS (*mobile learning*)

Entende-se por *mobile learning* (*m-learning*) a utilização de dispositivos móveis no processo de ensino e aprendizagem sendo que esses dispositivos representam mais do

que simples meios de troca de informação. Esta tornou-se portátil, pessoal e participativa (Purcell, 2012).

A pedagogia adjacente pretende tirar partido das competências digitais dos alunos do século XXI, incorporar as aprendizagens informais no contexto educativo, construir conhecimento e apropriar o ensino de características especiais sem hora nem lugar. Com esta prática, reconhece-se uma convergência tendencial para a formação de comunidades de aprendizagem, com múltiplos efeitos nos processos sociais e cognitivos e possibilita-se a mobilidade: do aparelho, do indivíduo e do processo de aprendizagem (Hamm, Drysdale & Moore, 2014).

De Taylor (2004) a Traxler (2007), que advogam abordagens abrangentes para descrever o *m-learning*, a tónica é sempre colocada na mobilidade dos aprendentes e/ou na mobilidade ou acessibilidade dos conteúdos. Outros modelos sugerem a integração efetiva do *m-learning* na pedagogia existente devido a três fatores: interação do dispositivo, o aprendente e os sistemas sociais (Koole, 2009).

Para uma informação detalhada sobre aplicações móveis (*apps*) e sua eficaz utilização em contexto educativo sugere-se a consulta do manual *online*, *Apps para Dispositivos Móveis: Manual para Professores, Formadores e Bibliotecários* ([http://erte.dge.mec.pt/sites/default/files/Recursos/Estudos/apps\\_dispositivos\\_moveis2016.pdf](http://erte.dge.mec.pt/sites/default/files/Recursos/Estudos/apps_dispositivos_moveis2016.pdf)) publicado em maio pela Direção Geral de Educação e organizado pela Professora Doutora Ana Amélia Carvalho, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade de Coimbra, “resultante do trabalho realizado por diversos docentes que, no dia-a-dia das suas práticas escolares, recorrem a ferramentas e aplicações para dispositivos móveis em contextos de ensino e aprendizagem.” (Carvalho, A., 2016).

## **6. AS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS**

As experiências pedagógicas levadas a cabo tiveram lugar entre os anos letivos de 2012/2013 e 2015/2016 e compreenderam turmas e anos de escolaridade diferentes em escolas diferentes. Tal facto deveu-se à situação profissional da investigadora, no caso, eu própria, a investigadora.

No ano letivo inicial das práticas (2012/2013) esteve envolvida uma turma de 15 alunos do 5.º ano de escolaridade; nos dois anos letivos seguintes a experiência prosseguiu noutra escola com duas turmas do 7.º e, posteriormente, do 8.º ano (uma turma com 20 e outra com 28 alunos). No ano letivo de 2015/2016 fizeram parte da experiência duas turmas do 10.º ano de escolaridade, uma do ensino regular (20 alunos) e outra do ensino profissional (18 alunos). Apenas neste último ano letivo foram utilizados dispositivos móveis.

As experiências pedagógicas aqui relatadas representam estudos de caso assente numa metodologia de investigação-ação pelo facto de ser essencialmente prática e reger-se pelo princípio da resolução de problemas reais. A necessidade de melhorar a prática letiva, a compreensão dessa prática e a melhoria da situação na qual esta ocorre, assim como o fazer dos educadores protagonistas da ação (Latorre, 2003), sustentam esta opção metodológica.

As práticas obedeceram a um mesmo plano. Assim, iniciaram-se em outubro, em aulas quinzenais de 50 minutos, que depois se estenderam pela utilização síncrona/assíncrona do grupo criado na plataforma educativa *Edmodo*, e compreenderam as seguintes fases:

Fase I - Diagnóstico de situação e estabelecimento de objetivos; proposta da docente para a utilização de uma comunidade virtual de aprendizagem (CVA) através da plataforma educativa *Edmodo*; criação dos grupos fechados de trabalho (no caso, *English\_10th\_4*, cf. Figura 2).

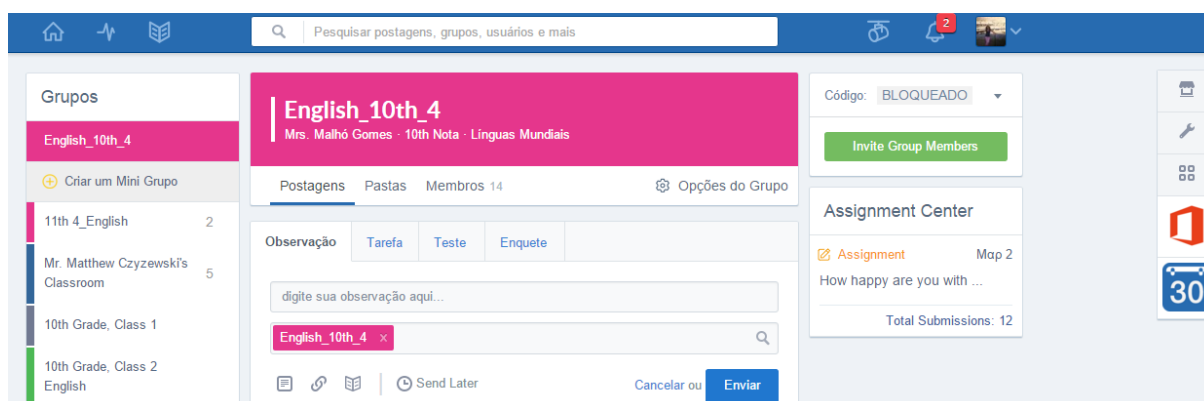


Figura 2 – O grupo fechado

Papel ativo da professora na dinamização da CVA/grupo através de tarefas com *podcasts* curtos, de tipo expositivo/informativo (Carvalho & Aguiar, 2010), postagem de *links*, exercícios de várias tipologias com autocorreção e jogos educativos, de acordo com os temas/subtemas dos módulos temáticos. Feita uma avaliação inicial através da aplicação de um questionário com escala de *Likert*.

Fase II – Continuação da dinamização da CVA/grupo constituído na plataforma; solicitação ao envolvimento dos alunos na dinamização da mesma. No caso da última experiência pedagógica foi sugerido o *download* da *app* gratuita da *Edmodo* (80% do total dos alunos possuíam um *smartphone* com acesso regular à *web*);

Fase III – Maior envolvimento dos alunos na dinamização e consolidação da CVA/grupo e conseqüente afastamento da professora dessa tarefa, assumindo o papel de supervisora.

Todas as tarefas realizadas, bem como os instrumentos de recolha de dados, encontram-se alojados na CVA/grupo.

## **6.1 As Atividades Desenvolvidas e as Competências Básicas da Língua Estrangeira**

Como anteriormente já referido, as atividades desenvolvidas durante as experiências pedagógicas levadas a cabo representavam estratégias de superação de problemas, que se prendiam com o desenvolvimento das competências básicas (*basic skills*) do inglês: ouvir, falar, ler, escrever (*listening, speaking, reading, writing*). Esta assumia-se como um caminho para dar resposta ao objetivo também enunciado de “Utilizar a língua como um modo de se exprimir e entender o mundo no qual vivem”.

Desta forma, a utilização da plataforma *Edmodo*, como ambiente de aprendizagem, tentou potenciar a capacidade de “ouvir” (*listening*) dos alunos através da utilização de *podcasts* autênticos, de curta duração, do tipo expositivo/informativo (Carvalho & Aguiar, 2010), de poemas e de canções e, posteriormente, de *podcasts* produzidos pela professora e, depois, pelos alunos.

No que diz respeito à capacidade de “falar” (*speaking*), os alunos colocaram questões, e responderam aquelas realizadas pelos seus pares, puseram em prática a

apresentação de diálogos e *role-plays* tendo por objetivo o estabelecimento de uma comunicação em contexto e o mais real possível.

Relativamente à capacidade de “ler” (*reading*), começou-se por trabalhar a leitura e compreensão de instruções curtas para depois se passar para a descodificação de textos de várias tipologias e, finalmente, aqueles produzidos pelos alunos.

Por último, e no que concerne a capacidade de “escrever” (*writing*), foi proposta a realização de exercícios de tipologia variada, textos escritos de acordo com modelos dados e, também eles, de diversos géneros.

Importa, contudo, reforçar que as estratégias aplicadas para melhoramento das quatro capacidades assumem-se numa lógica de *combined strategies* e nunca poderão ser entendidas ou desenvolvidas numa lógica individual.

## **6.2 Os Instrumentos de Recolha de Dados**

Como instrumentos de recolha de dados foram utilizadas as pautas e as fichas de avaliação individuais dos alunos dos primeiro, segundo e terceiro períodos, a qualidade e quantidade de material colocado na plataforma *Edmodo*, por cada aluno, e os questionários de avaliação inicial, intermédia e final para aferir o sucesso da experiência pedagógica.

## **6.3 Análise de Dados**

De forma a concluir-se sobre o grau de sucesso, ou mesmo do insucesso, das experiências pedagógicas levadas a cabo analisaram-se os dados provenientes dos instrumentos aplicados e referidos no ponto anterior.

Assim, relativamente às pautas e as fichas de avaliação individuais dos alunos foram analisadas as classificações e as avaliações obtidas nas quatro *basic skills* nos três períodos letivos. No que respeita ao material colocado pelos alunos no grupo criado na plataforma *Edmodo*, o enfoque verificou-se em três categorias: variedade, qualidade e quantidade. No que concerne aos questionários, aplicados nas várias fases das experiências, atendeu-se ao grau de satisfação demonstrado pelos alunos enquanto utilizadores da plataforma *Edmodo* e enquanto utilizadores da pedagogia de *m-learning*,

no caso em que se aplicava. Foram, ainda, tidas em conta as observações registadas pelos alunos no que respeita às vantagens e desvantagens da aprendizagem através destas estratégias de construção do conhecimento.

## Conclusões

Após o final de cada uma das experiências pedagógicas levadas a cabo, aplicados os instrumentos de recolha de dados e analisados esses mesmos dados, as conclusões a que chegamos apontam, de um modo geral, para o seguinte:

- Verificou-se uma melhoria global nas taxas de sucesso dos alunos;
- Em especial, registou-se uma ligeira melhoria na aquisição das *basic skills* de “ouvir” e “escrever”<sup>3</sup>;
- Verificou-se a criação de uma consciência de utilização racional das plataformas educativas<sup>4</sup> versus a utilização de redes sociais, apenas com objetivos lúdicos.
- Registaram-se valores altos de apetência e prazer na aprendizagem do Inglês, como língua estrangeira;
- Verificou-se uma crescente implementação da pedagogia de *m-learning*, com a utilização da *app* da plataforma *Edmodo*, o que permitiu aos alunos uma aprendizagem portátil, sempre acessível e autocentrada no aluno e nas suas necessidades e ritmos de aprendizagem;
- Verificaram-se graus elevados de autonomia e de tomada de decisões, por parte dos alunos.

Por todas estas razões, e porque o ensino e a aprendizagem do século XXI fazem-se de múltiplas *nuances* nesta sociedade global em permanente mutação, a utilização de plataformas educativas, como a *Edmodo*, e de pedagogias de *m-learning*

---

<sup>3</sup> A tal facto não será de todo alheio o procedimento de terem sido trabalhadas, mais aprofundadamente, estas *basic skills* já que muito do trabalho realizado implicava a audição de *podcasts* e, por último, a produção de outros pelos alunos. Nesta perspetiva, foi necessário aprofundar a *basic skill* de *listening*, mas também a de *writing* para a redação destes registos áudio por parte dos alunos.

<sup>4</sup> O facto de os alunos terem tempos definidos para a realização de tarefas na plataforma *Edmodo*, enquanto trabalho de sala de aula, impedia que se “perdessem” na utilização das redes sociais naquele contexto.

surgem-nos como caminhos a desbravar de forma a enfrentar os desafios que, nas escolas, todos os dias se nos colocam.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carvalho, A. A., Aguiar, C. (2010). *Podcasts para ensinar e aprender em contexto* (1ª Ed.). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Carvalho, A.A. (coord.), (2016). *Apps para dispositivos móveis: manual para professores, formadores e bibliotecários*. Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação. Retirado de [http://erte.dge.mec.pt/sites/default/files/Recursos/Estudos/apps\\_dispositivos\\_mov\\_eis2016.pdf](http://erte.dge.mec.pt/sites/default/files/Recursos/Estudos/apps_dispositivos_mov_eis2016.pdf)
- Hamm, S., Drysdale, J., Moore, D. (2014). *Towards a Mobile Learning Pedagogy*. In McConatha, D., Penny, C., Schugar, J., Bolton, D. (ed.), *Mobile Pedagogy and Perspectives on Teaching and Learning* (pp. 1-19). Hershey, PA: IGI Global.
- Jonassen, D. H. (1999). *Designing constructivist learning environments*. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory*, Volume II, pp. 215-239). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Koole, M. L. (2009). *A model for framing mobile learning*. In Ally, M. (Ed.), *Mobile Learning: Transforming the Delivery of education and Training* (38). Edmonton, AB: Athabasca University Press.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Barcelo: Graó.
- Prezsky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants, On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Prezsky, M. (2016). *Education to Better their World*. New York, NY: Teachers College Press.
- Purcell, K. (2012). *Mobile is the needle, social is the threat*. *Pew Internet & American Life Project*. Retirado de <http://www.pewinternet.org/2012/03/15/mobile-is-the-needle-social-is-the-thread-how-information-today-is-woven-into-our-lives/>.
- Siemens, G. (2005). *Connectivism: A learning theory of the digital age*. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2 (1). [http://www.itdl.org/journal/jan\\_05/article01.htm](http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm) (Acessível em 2 de fevereiro de 2016).
- Taylor, J. (2004). *A task-centered approach to evaluating a mobile learning environment for pedagogic soundness*. In J. Attewell & C. Savill-Smith (Eds), *Learning with Mobile Devices* (167-171). London: Learning and Skills Development Agency.
- Traxler, J. (2009). *Current state of mobile learning*. In m. Ally (Ed.), *Mobile Learning Transforming the Delivery of Education and Training* (9-24). Edmonton, AB: AU Press.



## MOTIVAR OS ALUNOS PARA O PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DA LE ALEMÃO: ESTRATÉGIAS COM HUMOR: MIT HUMOR LERNT MAN BESSER

**Maria Isabel Peixoto Gonçalves**

Professora de Inglês / Alemão

Agrupamento de Escolas de Felgueiras



<https://s-media-cacheak0.pinimg.com/736x/38/d0/d4/38d0d45d822d0b1a8b546199f41120a3.jpg>

“Humor ist, wenn man trotzdem lacht ... Humor ist eine stark unterschätzte Ressource für gelingendes Unterrichten und Erziehen.“ Peter Veith (2007).

De facto, o humor é um recurso bastante subestimado na sala de aula, porém, há que recorrer ao humor com maior frequência uma vez que, como refere o subtítulo do livro de Peter Veith, o humor na sala de aula reforça as competências sociais, encoraja e motiva.

De facto, o humor pode ser mais um instrumento importantíssimo, tal como corrobora Shade:

“Como advogado do uso do humor **apropriadamente** na sala de aula, vejo dois efeitos positivos: a influência positiva do humor no ambiente da sala de aula e o seu efeito positivo e decidido sobre o ensino e o processo de aprendizagem” SHADE, Richard, A.; (1996).

Quem não gosta de rir? Quem não aprecia uma boa piada? Quem não prefere aprender “a brincar” e também a (sor)rir?

Há alguns anos que recorro à estratégia “humor” dentro na minha sala de aula e, há cerca de uma década, que tenho pesquisado e discursado sobre essa temática, que me parece cada vez mais assertiva para motivar todos os alunos para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Sempre que recorro a textos humorísticos, a pequenas anedotas, a cartoons, caricaturas, a anúncios publicitários, a excertos audiovisuais de stand-up comedy, entre outros recursos, consigo cativar a atenção dos alunos / dos aprendentes da língua estrangeiro alvo, neste caso da língua alemã, e motivá-los para a aprendizagem da língua. Estes recursos, que muitas vezes estão apenas à distância de um simples clique dentro da sala de aula, contribuem e promovem a participação e a interação, revelando-se uma mais-valia para a prática da expressão oral e, se for o caso, posteriormente, para a produção escrita.

Desde que a aula com humor seja bem preparada, que tenha um propósito didático e que se respeitem as idiosincrasias de todos que se encontrem na sala de aula, o recurso a materiais humorísticos revela-se uma mais-valia para a aprendizagem. Ora vejamos este exemplo de um excerto de uma aula sobre alguns conteúdos gramaticais, tendo recorrido a algumas anedotas curtas, fáceis de entender e “fixar” (nem que seja para recontar noutro contexto):

### **Kurze Witze...**

Warum **sind/ist** die Blondinenwitze so schrecklich albern?  
**Weil/Damit** die Männer was zu lachen haben.

Was **sind/ist** der Unterschied **zwischen/unter** Joghurt und einem Mann?  
Joghurt **hat/haben** Kultur.

**Wie/Was** nennt man einen Mann, der 90% seiner Denkfähigkeit verloren hat?  
**Ein/Einen** Witwer.

Wann **ist/sein** ein Mann einen Euro wert?  
**Wenn/Als** er einen Einkaufswagen durch den Lidl **geht/schiebt!**

As vantagens do humor dentro da sala de aula são várias: gera um bom ambiente; aumenta a participação/interação; descontraí e reduz o medo de errar

aquando da participação; é facilitador; promove a progressão da aprendizagem de conteúdos lexicais e/ou gramaticais e aumenta o prazer na aprendizagem da língua.

”De todas as razões de instrução para usar o humor na sala de aula há duas que vêm à superfície: **(1) constrói uma relação entre professor e aluno** e **(2) envolve instantaneamente o aluno no processo de aprendizagem.**” BERK, Ronald A; (2002).

Sem dúvida, que o humor dentro da sala de aula potencia uma aprendizagem mais eficaz.

Também o recurso ao humor estereotipado é das melhores formas para realçar e sobretudo para desmistificar aspectos interculturais: ora vejamos este exemplo sobre o “típico turista alemão” (que permite trabalhar de forma bem-disposta muito mais do que “apenas” estereótipos):



[http://blog.holidaycheck.de/files/2012/04/Typische\\_Deutsche-648x642.jpg](http://blog.holidaycheck.de/files/2012/04/Typische_Deutsche-648x642.jpg)

“(…) o humor pode ser mais um instrumento importantíssimo, senão único, ao serviço dos aspetos linguísticos, culturais e discursivos da língua meta, mais ainda **quando se visa atingir a intercompreensão linguística e cultural.** “**Carvalho, Ângela (2009).**

No entanto, o humor, dentro da sala de aula, tem que ser “doseado”, mas, pode e deve ser um recurso recorrente para ser levado a sério e servir como base para o trabalho/ aprendizagem, tal como realça Chiasson:

“Make humour an integral part of your class, rather than something special. Humour works best as a natural on-going part of classroom learning. Be careful not to over use it, it could lose its value and effect. With practice you will develop a style and comfort zone with humour”. **CHIASSON, Paul-Emile (2002).**



Haverá forma de o evitar? – Sim, recorrendo ao humor!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carvalho, Ângela (2009), *O humor nas aulas de português língua estrangeira: contributos para a sua aprendizagem*; (edição de autor);Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Letras do Porto.

Chiasson, Paul-Emile (2002) *Using Humour in the Second Language Classroom*, The Internet TESL Journal, (<http://iteslj.org/Techniques/Chiasson-Humour.html>).

Berk, Ronald A; (2002); *Humour as an Intructional Defribillator*, Sterling: Stylus Publishing.

ShadE, Richard, A.; (1996); *License to Laugh, Humour in the Classroom*, Westport: Teacher Ideas Press.

Veith, Peter; (2007); *Humor im Klassenzimmer: soziale Kompetenzen stärken - Ermutigen - Motivieren*; Vandenhoeck & Ruprecht.

### Links:

<https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/736x/38/d0/d4/38d0d45d822d0b1a8b546199f41120a3.jpg>

[http://blog.holidaycheck.de/files/2012/04/Typische\\_Deutsche-648x642.jpg](http://blog.holidaycheck.de/files/2012/04/Typische_Deutsche-648x642.jpg)

<http://iteslj.org/Techniques/Chiasson-Humour.html>

# **REISEZIEL: DAF**

## **DESTINO: ALEMÃO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

**Alice Coutinho**

*Escola Básica e Secundária D. Dinis, Santo Tirso*

### **Reisen im DaF-Unterricht**

Das Deutschlernen ist eine Reise durch die Deutsche Sprache und die Kultur. In diesem Workshop werden landeskundliche Schwerpunkte zur deutschen Sprache behandelt. Im Zentrum steht dabei die Frage, wie man anhand von einigen Aktivitäten, bzw. Klassenausflügen ins Zielland und/oder Schüleraustauschprojekten Inhalte des Lehrplans bzw. grammatikalische und lexikalische Aspekte im Unterricht miteinbeziehen kann.

#### **I. Welche Ziele können wir anhand solcher Schwerpunkte erreichen:**

- a) Das Konfrontieren mit dem Anderen und der Fremde;
- b) Es trägt ggf. zu Orientierungsveränderungen bei;
- c) Die Welt "er-fahren";
- d) Es werden mehr und weniger zielgerichtet Kompetenzen erworben;
- e) Es werden Sprachkompetenzen über interkulturelle Kompetenz und personalen Kompetenzen erworben;
- f) Die Entwicklung von Toleranz und Weltgewandtheit;
- g) Die Fähigkeit zur Wahrnehmung von Differenz.

Peter Brandt in Online: <http://www.die-bonn.de/zeitschrift/32013/>

Als Voraussetzung gilt, dass die Schüler durch eine Reiseperspektive motivierter im DaF Unterricht lernen und ihr landeskundliches Wissen dabei vertiefen/festigen können. Hier schlage ich einige Anregungen zu Vorbereitungsübungen und Lernstrategien vor, die zur gesteigerten Autonomie der Lernenden führen sollen. Als praktische Beispiele werden hier zwei Erfahrungen vorgestellt. Eine Klassenfahrt nach Berlin und einen Schüleraustausch zwischen Partnerstädten mit allen Vorbereitungs-, Durchführungs- und Bewertungsphasen.

#### **I. BEISPIEL - KLASSENAUSFLUG: BERLIN**

- h) Reisevorbereitungen (**Arbeitsblatt Berlin\_1**)
- i) Stadt und ihre Sehenswürdigkeiten (**Arbeitsblatt Berlin\_2**)
- j) 3-Tage Programm anhand Stadtplan erstellen (**Arbeitsblatt Berlin\_3**)
- k) Struktur einer Stadtführung planen (**Arbeitsblatt Berlin\_4**)
- l) Leitfragen zu den Sehenswürdigkeiten (**Arbeitsblatt Berlin\_5**)

m) Berlin Quiz (**Arbeitsblatt Berlin\_6**)

n) Schüler machen ein Video über Berlin/Schüler schreiben einen Zeitungsartikel über ihre Klassenfahrt.

## 2. BEISPIEL - SCHÜLERAUSTAUSCH ZWISCHEN PARTNERSTÄDTEN

a) Steckbriefe und Partnersuche (**Arbeitsblatt Gross-Umstadt\_1**)

b) E-Mail Austausch/Facebook/Whats app

c) Schüler besuchen das Max Planck Gymnasium in Gross-Umstadt

d) Stadt Rally (**Arbeitsblatt Gross-Umstadt\_2**)

e) Deutsche Schüler besuchen die Escola Secundária D. Dinis in Santo Tirso

## 3. ANHANG/ANEXOS

Arbeitsblatt Berlin\_I

### EINE REISE NACH BERLIN PLANEN ...



Arbeitsblatt Berlin\_2

**TIPP:**  
<http://www.visitberlin>

**1. Das Denkmal für die ermordeten Juden Europas** im Zentrum Berlins ist die zentrale Holocaustgedenkstätte Deutschlands,

**2. Checkpoint Charlie**  
Am bekanntesten deutsch-deutschen Grenzübergang registrierten alliierte Posten ab dem 22. September 1961.

**3. Museumsinsel Berlin**  
Die Museumsinsel Berlin im Herzen der Stadt ist der Publikumsmagnet für zahlreiche Touristen aus der ganzen Welt.

**4. Kurfürstendamm**  
Der „Kudamm“ ist die beliebteste Bummelstraße in Berlin. Hinten links sieht man die Gedächtniskirche, die im 2. Weltkrieg zerstört wurde.

**5. Alexanderplatz**  
Der Alexanderplatz ist wohl einer der bekanntesten und größten Plätze in Berlin.

**6. Brandenburger Tor**  
Bis 1989 war es ein Symbol für die Teilung Berlins und Deutschlands. Heute ist es ein Nationalsymbol für die Einheit und das

**7. East Side Gallery**  
Aus der Mauer wurde hier eine mehr als einen Kilometer lange Open-Air-Galerie .

**8. Reichstag**  
Der Reichstag ist Sitz des Deutschen Bundestages. Nach der Wiedervereinigung wurde es restauriert und mit neuer Kuppel geschmückt.

**9. Potsdamer Platz und Sony Center**  
Der Potsdamer Platz gehört heute zu den wichtigsten Sehenswürdigkeiten Berlins. Mit Restaurants, Kinos, Theatern usw.



# 3 Tage in Berlin

<b>1. Tag</b> Samstag   6. Februar	<b>2. Tag</b> Sonntag   7. Februar	<b>3. Tag</b> Montag   8. Februar
<b><u>VORMITTAGS:</u></b>	<b><u>VORMITTAGS:</u></b>	<b><u>VORMITTAGS:</u></b>
8.00 – Frühstück	8.00 – Frühstück	8.00 – Frühstück
8.45 – Treffen am Ausgang	9.00 - Treffen am Ausgang	9.30 - Treffen am Ausgang
10.00 - Reichstag	9.30 - Fernsehturm / Alexanderplatz	10.00 – East Side Gallery
11.30 – Brandenburger Tor	10. 40 – Dungeon	11.30- Gedächtniskirche
12.30 – Mahnmal Juden	12.00 - Nikolaiviertel	12.00 - Kurfürstendamm
13.30 – Sony Center	13.30 - Mittagessen	12.30 – Mittagessen
13.30 - Mittagessen		13.30 - Hard Rock Café
<b><u>NACHMITTAGS:</u></b>	<b><u>NACHMITTAGS:</u></b>	<b><u>NACHMITTAGS:</u></b>
15.30 - Checkpoint Charlie	15.00 – Museumsinsel	14.30 – Einkaufsbummel
16.30 – Topographie des Terrors	15.30 – Alte Kunstgalerie	16.00 – zurück zur Jugendherberge
18.30 - Jugendherberge	16.30 – Neue Museum	17.00 - Abfahrt zum Flughafen
19.00 - Abendessen	18.30 - Jugendherberge	
	19.00 - Abendessen	
<b><u>ABENDS:</u></b> Jugendherberge	<b><u>ABENDS:</u></b> Jugendherberge	





## Arbeitsblatt Berlin\_4

*Du lernst nun eine wichtigelinteressante Sehenswürdigkeit in Berlin genauer kennen. Schreibe einen Text zu dem ausgewählten Ort und berücksichtige folgende Punkte:*

- 1- Wie heißt es?
- 2- Wie ist die Geschichte? Wie alt ist es?
- 3- In welchem Stil ist es gestaltet?/Wie sieht denn aus?
- 4- Wer und wie viele Leute besuchen es?
- 5- Was kann man dort alles tun/unternehmen?
- 6- Warum ist es so attraktiv/interessant?



## SEHENSWÜRDIGKEITEN IN BERLIN

- a. **Denkmal für die ermordeten Juden Europas**
- b. **Jüdisches Museum**
- c. **Checkpoint Charlie**
- d. **Museumsinsel Berlin**
- e. **Kurfürstendamm**
- f. **Kaiser Wilhelm Gedächtniskirche**
- g. **Nikolaiviertel**
- h. *Potsdamer Platz / Sony Center*
- i. **Reichstag / neue Kuppel**
- j. **Alexanderplatz / Fernsehturm**
- l. **Unter den Linden**
- m. **Brandenburger Tor**
- n. **East Side Gallery**
- o. **Denkmal zur Erinnerung an die Bücherverbrennung**
- p. **Sachsenhausen – Konzentrationslager**
- q. **Schloss Scharlottenburg**



## Arbeitsblatt Berlin\_5

### Struktur / Modell für Mündliche Arbeit

#### 1- Wie heißt es?

Nikolaiviertel - Das alte Berlin

Das Nikolaiviertel ist das älteste Stadtteil Berlins. Das Nikolaiviertel ist der Ursprung Berlins, der historische Kern.



#### 2- Wie ist die Geschichte? Wie alt ist es?

Im Mittelalter gab es an diesem Ort eine Handelsstraße: Viele Handwerker und Händler lebten und arbeiteten an der Kreuzung von Fluss und Straße.

Um das Jahr 1200 wurde die Kirche St. Nikolai fertig gebaut. Sie ist eine Feldsteinbasilika im spätromanischen Stil. Um die Kirche herum entwickelte sich eine Siedlung mit zwei Hauptzentren: Berlin, das größere Wohngebiet, lag östlich der Spree, das kleinere Cölln, das kleinere Wohngebiet, am westlichen Ufer.

Bis zum Zweiten Weltkrieg gab es hier viele Gasthöfe, Läden, Höfe und Handwerksbetriebe. Künstler wie Kleist, Hauptmann, Ibsen, Casanova, Strindberg oder Lessing lebten oder amüsierten sich hier. Durch Bombenangriffe wurde das Viertel 1944 fast total zerstört und war lange Zeit nur eine Trümmerlandschaft.

#### 3-In Welchem Stil ist es gestaltet?/Wie sieht es denn aus?

Als man 750 Jahre Berlin feierte, wurde es von 1981 bis 1987 die Ruinenlandschaft unter Planung des Architekten Günter Stahn rekonstruiert. Die Häuser und Straßen wurden nach ihrem historischen Stil rekonstruiert, so dass man die Illusion bekommt im Alten -Berlin zu leben – im Mittelalterlichen.

#### 4- Wer und wie viele Leute besuchen es?

Viele Touristen aus aller Welt aber auch Berliner und Deutsche aus anderen Bundesländern kommen hier oft zu Besuch.

#### 5- Warum ist es so attraktiv/interessant?

Es begeistert die Besucher als romantische Altstadt und als kreatives Viertel. Jeder Tag ist ein Erlebnis. Viele Veranstaltungen, wie die großen Nikolai-Festspiele, der Hörbuch-Samstag oder der neue älteste Wochenmarkt an jedem Mittwoch sorgen für ein abwechslungsreiches Programm. Außerdem locken die älteste Kirche, die kürzeste Gasse, die größte Gastronomiezahl pro Straße Berlins mit 30 Lokalitäten, 5 Museen

und 40 individuellen kleinen Shops. Bummeln in autofreien Gassen (engen kleinen Einkaufsstraßen), stressfrei einkaufen und am Spree Flussufer die Zeit vergessen...

## Arbeitsblatt Berlin\_6

# Berlin Quiz



### 1. Berlins Wappentier ist der Bär. Warum heißt die Stadt dann nicht Bär~~l~~in?

- a. Im Laufe der Zeit hat sich das ä im Stadtnamen in ein e gewandelt.
- b. Berlin war zuerst da, dann kam man erst auf den Bären.
- c. Früher schrieb man Bär noch mit e, insofern stimmt der Bezug.

### 2. Welcher Raum liegt unter der Glaskuppel im Bundestag?

- a. Der Plenarsaal.
- b. Die Bibliothek.
- c. Die Kantine.

### 3. Welche Wurst ist typisch für Berlin?

- a. Currywurst
- b. Weißwurst
- c. Bratwurst

### 4. Was ist die bekannteste Sehenswürdigkeit in Berlin?

- a. die Siegessäule
- b. der Brandenburger Tor
- c. der Tiergarten



### 5. Wie viele Flüsse gibt es in Berlin?

- a. Einen: die Spree.
- b. Zwei: Spree und Havel.
- c. Keinen.

### 6. Woran sieht man Schloss Bellevue an, dass der Bundespräsident in Berlin ist?

- a. Auf Schloss Bellevue weht die Standarte.
- b. Das Schloss wird beleuchtet.
- c. Vor dem Schloss marschieren Soldaten.

### 7. Was bedeuten die doppelten Pflastersteinreihen?

- a. Sie sind eine Kunstaktion von Berliner Künstlern.
- b. Sie markieren den ehemaligen Verlauf der Berliner Mauer.

c. An manchen Stellen wurden die Straßenübergänge nach der Wiedervereinigung nochmals gepflastert.

**8. Wie heißt die kaputte Kirche am Ku'damm?**

- a. Herz-Jesu-Kirche
- b. Luisenkirche
- c. Kaiser-Wilhelm-Gedächtniskirche.

**9. Was bezeichnet man in Berlin als "Tiergarten"?**

- a. Ein Ortsteil im Bezirk Mitte.
- b. Der städtische Zoo.
- c. Eine Kunstmeile mit Tierskulpturen.



**10. Wie hoch ist der Fernsehturm?**

- a. 230 m
- b. 368 m
- c. 120 m

**11. Wie heißen die alljährlichen Filmfestspiele?**

- a. Filmfestspiele Berlin
- b. Berlinale
- c. Berlinette

**12. Was ist das Berliner Maskottchen?**

- a. Berliner Fuchs
- b. Berliner Bär
- c. Berliner Katze

**13. Wie heißt die bekannteste Shoppingmeile in Berlin?**

- a. Schönhauser Straße
- b. Alexander-Ring
- c. Ku damm (Kurfürstendamm)

**14. Welches Bauwerk steht am Potsdamer Platz?**

- a. Fernsehturm
- b. Hauptbahnhof
- c. Sony Center

**15. Wie heißt das Rathaus in Berlin?**

- a. Der Reichstag
- b. Das rote Rathaus
- c. Das Zwiebelhaus

**16. Von wann bis wann existierte die DDR - Gründung bis Mauerfall?**

- a. 1955 bis 1990

- b. 1949 bis 1989
- c. 1942 bis 1991

### **17. Welcher Kuchen ist typisch für Berlin?**

- a. Berliner
- b. Pfannkuchen
- c. Käsekuchen



### **Arbeitsblatt Gross-Umstadt\_I**

#### **Steckbrief**

**Vorname:**

**Familienname:**

**Geburtsdatum:**

**Adresse:**

**E - Mail:**

**Telefonnr.:**

**Eltern (+ Beruf):**

**Geschwister:**

**Haustiere:**

**Hobbys:**

**Was ich mir von meiner/m AustauschpartnerIn wünsche:**

---

**Anmerkungen/Besonderheiten:**

---

## Arbeitsblatt Gross-Umstadt\_2

### Eine Stadtrallye in Gross-Umstadt

#### Aufgabe 1

Frage: Wie viele Einwohner hat Gross-Umstadt?

#### Aufgabe 2

Frage: Wie heißt der Bürgermeister von Gross-Umstadt?

#### Aufgabe 3

Frage: Wie viele Stadtteile hat Gross-Umstadt?

#### Aufgabe 4

In der Mitte des ursprünglich zusammenhängenden Marktplatzes befindet sich das Alte Rathaus mit seinem prächtig ausgebauten Renaissance-Staffelgiebel.

Frage: In welchem Zeitraum wurde das Alte Rathaus erbaut?

#### Aufgabe 5

Frage: Wie viele Staffelgiebel zählst du am Giebel des Alten Rathauses?

#### Aufgabe 6

Die Giebelseite zum heutigen Marktplatz zeigt ein Wappen. Aufgabe: Zeichne es ab

#### Aufgabe 7

Die Farben des Deutschen Ritterordens schwarz und weiß findest du bei einem ganz bekannten deutschen Sportteam wieder.

Frage: Welches Team spielt in schwarz/weiß?

#### Aufgabe 8

Der Brunnen auf dem Marktplatz ist das Wahrzeichen der Stadt.

Frage: Wie heisst die Figur, die den Brunnen ziert ?

#### Aufgabe 9

In einem Fachwerkhaus am Marktplatz findet man heute eine Bank.



Frage: Wie ist der Name der Bank.

### **Aufgabe 10**

In der Nähe des Rathauses ist eine Buchhandlung.

Frage: Wie ist die Adresse und wie heißt das Geschäft?

### **Aufgabe 11**

In der Oberen Marktstrasse vor einem Juweliengeschäft gibt es einige Stolpersteine aus Metal auf der Strasse.

Frage: Was kann man auf den Steinen lesen? Schreibe auf , was darauf steht.

### **Aufgabe 12**

An der Georg -Zinn Strasse befindet ist das ..... Schloss?

Frage: Was kann man dort machen?

### **Aufgabe 13**

An der Bushaltestelle, suchst du eine Fahrt nach Darmstadt.

Frage: Welcher Bus und wann fährt er ?

### **Aufgabe 14**

Neben dem Schloss ist eine Kirche.

Frage: Welcher Religion dient sie? Katholische oder Evangelische ?

### **Aufgabe 15**

Die .....Strasse ist die Einkaufsstraße in Gross-Umstadt.

Frage: Welche Geschäfte findest du dort? Nenne mindestens drei.

### **Aufgabe 16**

Gehe in ein deutsches Geschäft und kaufe ein deutsches Produkt.

Bring es mit und zeig es deinen Lehrerinnen.



„NESPRESSO, WHAT ELSE?“ – DIE ARBEIT MIT  
MEHRSPRACHIGEN WERBESPOTS ZUR FÖRDERUNG DER  
INTERKOMPREHENSION IM UNIVERSITÄREN DAF  
UNTERRICHT/ DE ANÚNCIOS MULTILINGUES PARA UM  
PROJETO SOLIDÁRIO NA AULA  
DE ALEMÃO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

**Simone Auf der Maur Tomé**

*Faculdade de Letras da Universidade do Porto*

**Abstract**

In der modernen Didaktik – dabei besonders in der Tertiärsprachendidaktik – spielen Ansätze eine zentrale Rolle, welche für das Lernen von Deutsch als Fremdsprache auch die Kenntnisse weiterer Fremdsprachen miteinbeziehen. Im vorliegenden Beitrag wird der Fokus darauf gerichtet, wie solche Ansätze im DaF-Anfängerunterricht umgesetzt werden können. Dazu wird ein praktisches Beispiel vorgestellt, welches für Studierende der Niveaustufe A1 konzipiert wurde. Anhand von witzigen Werbespots werden die Lernenden dabei nämlich mit authentischen Sprechhandlungen in verschiedenen (Fremd-)Sprachen konfrontiert und können dadurch jeweils die deutsche Entsprechung erschließen, systematisieren und im Anschluss daran selber ühend anwenden. Lernen heißt in diesem Kontext, neue Elemente vor dem Hintergrund bereits bekannter Strukturen zu identifizieren und ins eigene Wissenssystem zu integrieren. Ein Hauptziel des Beitrags besteht also darin, zu verdeutlichen, dass sprachübergreifendes Lernen für Studierende durchaus auch bereits im Anfängerunterricht hilfreich sein kann.

**Schlüsselwörter:** Tertiärsprachendidaktik, Interkomprehension; Mehrsprachigkeit; Sprachenbewusstheit; Sprachlernbewusstheit; Lernerautonomie; authentische Materialien im DaF-Unterricht.

**Resumo**

Na didática recente – especialmente na didática de línguas terciárias – abordagens que envolvem o conhecimento de outras línguas estrangeiras para aprender Alemão (como Língua Estrangeira) têm um papel primordial. Esta comunicação tem por objetivo apresentar formas como este pressuposto pode ser implementado em sala de aula. Para este efeito, é apresentada uma proposta didática destinada ao ensino de estudantes que iniciam o seu estudo de Alemão (nível A1) na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Através do uso de anúncios publicitários divertidos, os aprendentes são confrontados com meios de expressão



autênticos em diferentes línguas, encontrando os equivalentes na língua alemã, sistematizando-os e, de seguida, aplicando-os em novos contextos. Assim, aprender significa identificar novos elementos linguísticos, tendo como pano de fundo estruturas conhecidas e de integrá-los no próprio sistema de conhecimento. Estes conhecimentos, adquiridos pelos estudantes de forma autónoma, podem então ser transferidos para diferentes contextos linguísticos e usados de forma criativa. Um dos objetivos desta comunicação é, assim, mostrar que a aprendizagem da língua alemã através de uma abordagem multilingue na sala de aula pode ser útil, certamente, também para o ensino de principiantes.

**Palavras-chave:** intercompreensão; multilinguismo; sensibilização para diferentes línguas e as suas especificidades; autonomia do aluno; materiais autênticos na sala de aula de língua alemã como língua estrangeira.

## I. Einleitung

Heutzutage sind Schlagwörter wie Internationalisierung, Mobilität auf dem Studien- und Arbeitsmarkt, Multikulturalität und „global village“ gang und gäbe. In diesem Zuge werden auch an portugiesischen Universitäten international ausgerichtete Studiengänge eingerichtet und die Kompatibilität mit und im europäischen Hochschulraum wird angestrebt. Der an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Porto (FLUP) angebotene Studiengang „Sprachen und internationale Beziehungen“ bspw. ist breit angelegt und berücksichtigt die Vorteile des synergetischen Potentials der Geistes- Sozial- und Wirtschaftswissenschaften. Ziel dabei ist, die Absolventen mit einem soliden Hintergrund in zwei Fremdsprachen auszustatten und ihnen vertiefte Kenntnisse der Soziologie, der Rechtswissenschaften, der Wirtschaft und Geschichte aus einer internationalen Perspektive näherzubringen. Was die Berufsaussichten betrifft, stehen europäische Institutionen, Botschaften und Konsulate, die soziale Kommunikation und die wissenschaftliche Forschung im Mittelpunkt.<sup>1</sup> Die Konzipierung dieses Studiengangs verdeutlicht dessen Verankerung in europäischen Richtlinien, welche Fremdsprachenkenntnissen einen zentralen beruflichen und wirtschaftlichen Nutzen zuweisen:<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Für weitere Informationen zu diesem Studiengang s. folgenden Link:

[https://sigarra.up.pt/flup/pt/cur\\_geral.cur\\_view?pv\\_ano\\_lectivo=2016&pv\\_origem=CUR&pv\\_tipo\\_cur\\_siga=L&pv\\_curso\\_id=458](https://sigarra.up.pt/flup/pt/cur_geral.cur_view?pv_ano_lectivo=2016&pv_origem=CUR&pv_tipo_cur_siga=L&pv_curso_id=458) [zuletzt geprüft am 14.11.2016].

<sup>2</sup> Wie bekannt, gilt als primäres Ziel der europäischen Sprachenpolitik, dass jeder Europäer und jede Europäerin neben der/n Muttersprache(n) mindestens zwei Fremdsprachen lernen soll (vgl. Europarat 2002; Europäische Kommission 2008).

[F]oreign language proficiency is one of the main determinants of learning and professional mobility, as well as of domestic and international employability. Poor language skills thus constitute a major obstacle to free movement of workers and to the international competitiveness of EU enterprises (Europäische Kommission 2012: 4).

Im laufenden Studienjahr (2016/2017) zählt die Fakultät 172 eingeschriebene Studierende im Studiengang „Sprachen und internationale Beziehungen“. Ein Blick auf das Profil der eingeschriebenen Studierenden ergibt, dass Englisch für die große Mehrheit die erste Fremdsprache darstellt. Als weitere, vielen Studierenden bereits bekannte Fremdsprachen sind vorwiegend Spanisch und/oder Französisch vertreten. Beim Eintritt in das dreijährige Bachelorstudium vertiefen die Studierenden ihre Fremdsprachenkenntnisse und/oder nehmen das Studium einer weiteren Fremdsprache wie z.B. des Deutschen auf. Das bedeutet, dass sich ein Großteil der Studierenden vor dem Hintergrund romanischer Sprachkenntnisse eine weitere (im vorliegenden Kontext germanische) Sprache aneignen möchte.<sup>3</sup>

Die Frage stellt sich nun, welche sprachlichen Kompetenzen diese Studierenden erwerben sollen. Hält man sich die Berufsfelder vor Augen, zu denen der Studiengang hinführen soll, darf nämlich gefolgert werden, dass der Kommunikation in den fremden Sprachen eine zentrale Bedeutung zukommt. Aber worin besteht eigentlich diese kommunikative Kompetenz? Laut dem Europäischen Referenzrahmen (GER) sind grundsätzlich folgende kommunikative Sprachkompetenzen zu unterscheiden (vgl. dazu GER 2001):

- linguistische Kompetenzen (lexikalisch, grammatisch, semantisch, phonologisch);
- soziolinguistische Kompetenzen (gesellschaftliche Konventionen wie Höflichkeitsformen; Redewendungen, Aussprüche, Zitate und sprichwörtliche Redensarten; Registerunterschiede, Dialekt und Akzent);
- pragmatische Kompetenzen (Diskursmuster, Kohäsion und Kohärenz, Textsortenwissen, Sprechakte).

---

<sup>3</sup> Laut Doyé besteht die germanische Sprachfamilie, reduziert dargestellt, aus den großen germanischen Sprachen Deutsch, Niederländisch, Englisch, Schwedisch, Norwegisch, Dänisch und Isländisch. Die romanische Sprachfamilie wiederum setzt sich hauptsächlich aus den Sprachen Französisch, Portugiesisch, Italienisch, Rumänisch, Spanisch, Katalanisch und Provenzalisch zusammen (2005). Was Letztere betrifft, sei an dieser Stelle auf das Projekt der Sieben Siebe (EuroComRom) aufmerksam gemacht, bei dem Vorerfahrungen mit der Zielsprache verwandten Sprachen dazu genutzt werden, das Erlernen weiterer (romanischer) Fremdsprachen zu erleichtern. Das Projekt basiert auf sieben sprachlichen Transferbasen. Genutzt werden dabei der internationale Wortschatz, der Panwortschatz, die Lautentsprechungen, Grafien und die Aussprache, ähnliche syntaktische Strukturen und morpho-syntaktische Elemente sowie Prä- und Suffixe. Vgl. dazu auch <http://www.eurocomrom.de/> [zuletzt geprüft am 14.11.2016].

Die genannten Kompetenzen sind wiederum mit allgemeinen Kompetenzen verknüpft, dabei besonders mit dem deklarativen Wissen (*savoir*); mit Fertigkeiten und prozeduralem Wissen (*savoir-faire*); mit der persönlichkeitsbezogenen Kompetenz (*savoir-être*) und mit der Lernfähigkeit (*savoir-apprendre*) (ebd.). Aus dem Dargestellten wird deutlich, wie vielfältig und umfassend sich diese (Sprach-) Kompetenzen darstellen. Die Herausforderung für Fremdsprachenlehrende besteht nun darin, Vorgehensweisen zu finden, welche nicht nur die Aneignung von solchen Fertigkeiten und Wissensbeständen, sondern auch die Fähigkeit, diese in verschiedenen Situationen zu verwenden, fördern.

Bei meiner Arbeit als Dozentin im sprachpraktischen Deutschunterricht an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Porto stelle ich immer wieder fest, dass – gerade bei Nullanfängern, d.h. bei Studierenden, die ohne Vorkenntnisse mit dem Deutschlernen im ersten Semester ihres Bachelorstudiums beginnen –, die Frage nach dem Warum gestellt wird: Warum sagt man auf Deutsch bspw. „Wie geht es dir?“ – „Mir geht es gut“, wenn man im Portugiesischen, der Muttersprache der meisten dieser Studierenden, sagt: „Como estás?“ – „Estou bem“. Müsste man dementsprechend im Deutschen nicht auch sagen: „Wie bist du?“ - „Ich bin gut“, parallel zur englischen Entsprechung „How are you?“ – „I’m fine“? Aus dem Geschilderten geht hervor, dass die Studierenden bereits über Erfahrungen und Vorwissen bezüglich des Lernens von (Fremd-)Sprachen verfügen und dass sie auf der Folie des ihnen bereits Bekannten versuchen, Neues zu interpretieren. Das heißt, sie ziehen Kenntnisse aus ihrer Muttersprache oder aus ihnen vertrauten Fremdsprachen heran, um an spezifische Phänomene einer neu zu erlernenden Sprache heranzugehen. Die Frage stellt sich nun, wie das Potenzial dieser Ausgangslage im sprachpraktischen DaF-Unterricht in methodisch-didaktischer Hinsicht am effektivsten ausgeschöpft bzw. wie das Lehren und Erlernen von (einer) weiteren Fremdsprache(n) unter Berücksichtigung vorhandener Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen effizienter gestaltet werden kann.

## 2. Sprachliche Wissens- und Erfahrungsbestände als verknüpfte Netzwerke

Die Durchsicht der Literatur zu den Forschungsschwerpunkten der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung der vergangenen Dekaden verdeutlicht, dass deren Anfänge zunächst in der Untersuchung von Bereichen lagen, welche mit dem Lehrstoff, dem Lehren und der Lernkontrolle in Verbindung standen. Dabei ging es zunächst um die Frage der Festlegung einer stringenten Grammatikprogression, der Entwicklung von einheitlichen Lehrmethoden sowie der Benotung von Lernerleistungen (vgl. dazu Neuner 2005). Die Lernenden selber kamen erst später ins Blickfeld, nämlich zu dem Zeitpunkt, als übergreifende bildungs- und schulpolitische Entwicklungen stattfanden und sich der Fremdsprachenunterricht neuen und heterogenen Lernergruppen öffnete. Fremdsprachen wurden in diesem Zusammenhang so auch im Bereich der Erwachsenenbildung und im Kontext der beruflichen Bildung unterrichtet. Im Zuge der Erfassung dieser fremdsprachenunterrichtlichen Neuerungen, wurde in den 1980-er Jahren der Begriff der „Lernerzentrierung“ (Bausch & Krumm 1995: 9) geprägt. Damit wurde die Aufmerksamkeit u.a. auf Fragen gelenkt, die mit sprachlichen und/oder kulturellen Vorerfahrungen und -kenntnissen der Lernenden bezüglich der Zielsprache sowie ihren Sprachbedürfnissen zusammen hingen.

Hinsichtlich der Organisation/Speicherung der Vorerfahrungen und -kenntnisse im Gedächtnis, ist ferner die Beobachtung interessant, dass in frühen Lerntheorien wie etwa im Behaviourismus eine strikte „Trennung der linguistischen Inventare der einzelnen Sprachen im Gedächtnis“ angenommen wurde (Neuner 2005: 16). So vertritt Fries, „dass man dann eine Fremdsprache gelernt hat, wenn man innerhalb eines begrenzten Vokabulars das Lautsystem beherrscht und über die wichtigsten Satzmuster automatisch, d.h. wie ein Muttersprachler verfügt (*speaking habits*)“ (Fries nach Neuner 1995: 184). Dieser Auffassung zufolge wurde eine Vermischung der Sprachen beim Fremdsprachenlernen als Fehlerquelle (Interferenz) angesehen. Im Englischunterricht sollte z.B die französische Sprache nicht verwendet werden (vgl. dazu Hufeisen 2005). Weiterführende Forschungsbemühungen zeigten jedoch auf, dass im Menschen eine grundlegende Sprachfähigkeit angelegt ist und dass dieses sprachliche Wissen als Netzwerk mit Netzwerken anderer Wissens- und Erfahrungsbeständen im Gehirn verknüpft ist und stetig weiter ausdifferenziert wird (vgl. Neuner 2005). Von dieser

Annahme gehen auch die Ausführungen zur Mehrsprachigkeit im Referenzrahmen für Sprachen aus, wo zu lesen ist, dass sich die sprachlichen und kulturellen Erfahrungen eines Individuums im Laufe des Lebens stetig erweitern und dass diese nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert sind, sondern gemeinsam eine kommunikative Kompetenz bilden (vgl. GER 2001).

### **3. Ansatz aus der Tertiärsprachendidaktik: Interkomprehension**

In der modernen Didaktik – dabei besonders in der Tertiärsprachendidaktik<sup>4</sup> – spielen Ansätze<sup>5</sup> eine zentrale Rolle, welche für das Lernen von Deutsch als Fremdsprache die Kenntnisse weiterer Fremdsprachen miteinbeziehen. Man spricht dabei auch von Interkomprehension. Der Begriff der Interkomprehension (lat. *inter* = zwischen; engl. *comprehension* = Verstehen; dt. gegenseitiges Verstehen) bezeichnet die Fähigkeit, eine Sprache aufgrund von Kenntnissen in einer anderen Sprache zu verstehen. In der Forschung liegt jedoch keine abschließende Fassung dieses Begriffs vor. Laut Alves & Mendes (2006) etwa führt das Konzept der Interkomprehension nicht zum Fremdsprachenlernen im traditionellen Sinn, sondern es beschränkt sich auf die Aneignung rezeptiver Strategien zur Konstruktion von Bedeutung anhand eines Textes durch linguistischen Transfer sowie durch den Inhalt, durch Strukturmerkmale und Erwartungen. Ähnlich argumentiert auch Bär, wenn er formuliert, dass sich Interkomprehension auf die vielfältigen Gemeinsamkeiten der Sprachen innerhalb der jeweiligen Sprachfamilien stützt und durch die Bewusstmachung dieser Gemeinsamkeiten versucht, die Unterschiede auf der individuellen Ebene der Sprecher zu überbrücken (Bär 2009). Darüber hinaus verstehen Meißner & Morkötter (2009) die Interkomprehension nicht nur als geeignetes Mittel zur Förderung von

---

<sup>4</sup> Laut Hufeisen & Neuner (2005) versteht man unter Tertiärsprachen diejenigen Fremdsprachen, die in der zeitlichen Abfolge nach einer ersten Fremdsprache, d.h. als zweite, dritte, vierte erlernt werden. „Mit dem Ziel eines effizienten Fremdsprachenunterrichts entwickelt die Tertiärsprachendidaktik spezifische Vorgehensweisen zur Optimierung des Lernprozesses“ (Ballweg et al. 2013: 192).

<sup>5</sup> Neuner (1995: 182) postuliert Folgendes: „Sicher ist, dass sich die unterrichtspraktische Umsetzung neuer Methodenkonzeptionen nicht als Folge klar abgrenzbarer Epochen vollzogen hat, sondern dass es immer ein Nebeneinander unterschiedlicher Unterrichtskonzeptionen und deren vielfältige Vermischung im Unterricht gegeben hat.“ In der modernen Fremdsprachendidaktik spricht man daher nicht mehr von einer Methode, sondern von Ansätzen „zur zielgruppenspezifischen Ausformulierung von Unterrichtszielen und -verfahren (Neuner 1995: 186). In diesem Zusammenhang benutzte Christa Kuhn von der Universität Jena in ihrem Vortrag am Deutschlehrertag vom 22. Oktober 2016 am Goethe Institut in Lissabon den Begriff der „Post-Methoden-Ära“, in welcher sich die Fremdsprachendidaktik seit geraumer Zeit befinde.

Mehrsprachigkeit, sondern auch von metalinguistischen und metakognitiven Kompetenzen.

### **3.1 Zentrale Lernziele im interkomprehensionsbasierten Fremdsprachenunterricht**

Die beiden wesentlichen Ziele der Interkomprehensionsdidaktik liegen in der Förderung der Sprachenbewusstheit (*language awareness*) sowie der Sprachlernbewusstheit (vgl. Bär 2009). Hinsichtlich der Förderung der Sprachenbewusstheit geht es hauptsächlich um das Erkennen interlingualer sprachlicher Regeln/Regelmäßigkeiten und Kontraste sowie das Betrachten von Funktionen und Verwendungsweisen (ebd.). Die einzelnen Lernziele, die im Rahmen der Förderung der Sprachenbewusstheit in einem interkomprehensionsbasierten Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden sollten, lassen sich nach Meißner (2007, 2010) wiederum folgendermaßen (hier in gekürzter Form dargestellt) aufzeigen:

1. Motivation schaffen, fremde Sprachen verstehen zu wollen;
2. Wörter in einer fremden nahverwandten Sprache wiedererkennen können, durch Analyse der Wortumgebung (Kotext) sowie durch interlinguales Vergleichen von Wortformen und Wortinhalten;
3. Morpheme in fremden Sprachen erkennen können;
4. Satzmuster und syntaktische Kategorien in fremden Sprachen erkennen können und
5. zwischensprachliche Systematizität erkennen können, wie z. B.:
  - a. phonologische, funktionale und semantische interlinguale Korrespondenzen in mehreren Sprachen sowie
  - b. interlinguale Korrespondenzbrüche.

### **3.2 Praktisches Beispiel für den Anfängerunterricht Deutsch als Fremdsprache**

Die Lernenden hören und sehen das in englischer Sprache gesprochene und mit abwechselnd in deutscher, spanischer und französischer Sprache unvertitelte Video zur Nespresso-Kaffeewerbung (Dauer einer Videosequenz: ca. 2'42) und arbeiten dann in Gruppen<sup>6</sup>. Die Lernenden erhalten dazu die Transkriptionen der Werbespots in den

---

<sup>6</sup> Links zu den Videos (zuletzt überprüft am 14.11.2016):  
Nespresso, what else? - George Clooney und John Malkovich. Sofa  
<https://www.youtube.com/watch?v=-gaV7iBdTqw> (Englisch/Deutsch)  
[https://www.youtube.com/watch?v=\\_6V0Rhi\\_R10](https://www.youtube.com/watch?v=_6V0Rhi_R10) (Englisch/Französisch)

verschiedenen Sprachen und werden angeleitet, alles, was ihnen an der deutschen Sprache auffällt, zu markieren. Dabei vergleichen sie ihre Muttersprache, die erste Fremdsprache und weitere Sprachen, in denen sie über Kenntnisse verfügen, miteinander. Somit soll eine Bewusstheit erzeugt werden, die es ermöglicht, auf die sprachlichen Vorkenntnisse zurückzugreifen, um einzelne sprachliche Phänomene wiederzuerkennen und auf die neue Zielsprache zu transferieren (vgl. dazu Bär 2009). Weiterhin soll der Umgang mit Wörterbüchern geübt werden. Es wird den Lernenden auch empfohlen, ein mehrsprachiges Glossar anzulegen sowie eine Hypothesengrammatik zu erstellen. Denn wenn sich Lernende auf eine sprachliche Entdeckungsreise machen, bilden sie dabei automatisch Hypothesen zu Regeln dieser Sprache. Diese Hypothesen werden notiert und später überprüft und ggf. modifiziert. Bei der vorliegenden Lernergruppe handelt es sich um Anfänger. Was auf dieser Stufe zu einer Sensibilisierung für die deutsche Sprache bearbeitet werden könnte, wäre Folgendes:

	Englisch	Deutsch	Französisch	Spanisch	Portugiesisch
<b>Begrüßungsformeln</b>	Hello	Hallo	Bonjour	Hola	Olá
<b>Höfliche Anrede</b>	Your machine, sir	Ihre Maschine, bitte	Votre machine, monsieur	Su máquina, señor	A sua máquina, por favor
<b>ß / Umlaut</b>	white/can	weiß/könnten	blanc/pourrait	blanco/podríamos	branco/podíamos
<b>Großschreibung</b>	mistake	Fehler	erreur	engaño	engano
<b>Bestimmter Artikel</b>	the	der, die, das, den	le, la, les	el, la, los, las	o, a, os, as
<b>Unbestimmter Artikel</b>	a, an	ein, eine, ein	en, une	un, una	um, uma
<b>Anredeformen</b>	you	du/ihr/Sie	toi/vous	tú/usted	Tu/você
<b>Internationalismen</b>	producers	Produzenten	producteur	productores	produtor

Abb. 1: Systematisierte sprachliche Phänomene aus den NESPRESSO-Werbespots (Begrüßungsformeln; höfliche Anrede; ß / Umlaute; Großschreibung; bestimmter und unbestimmter Artikel; Anredeformen; internationale Wörter).

Die Lernenden können bspw. darauf achten, welche Begrüßungsformeln sie aus anderen Sprachen kennen und welche Entsprechung(en) es dafür im Deutschen gibt. Auch Anredeformen (du/Sie) könnten zum Thema gemacht werden. Was die Orthografie betrifft, könnte das „ß“, die Umlaute und die Großschreibung im Deutschen besprochen werden. Weiterhin könnte identifiziert werden, dass es

---

<https://www.youtube.com/watch?v=pzemrtCnm3g&feature=Playlist&p=7D1DDBD65218AB2B&play>  
(Englisch/Spanisch)

Wörter gibt, die in verschiedenen Sprachen sehr ähnlich sind (Internationalismen). Darüber hinaus kann thematisiert werden, dass es zwar in allen zu vergleichenden Sprachen bestimmte Artikel gibt, dass es aber im Deutschen – im Unterschied zu den anderen Sprachen – drei Genera gibt.

Was die Syntax betrifft, könnten die Lernenden erkennen, dass das Verb im Satz auf Position II steht (grundlegende Regel der deutschen Syntax!) und dass das Adjektiv immer vor dem Substantiv steht. Hier ist der Vergleich mit der Erstsprache Portugiesisch besonders interessant, weil da die Position des Adjektivs variabel ist.

	Englisch	Deutsch	Französisch	Spanisch	Portugiesisch
<b>Position des Verbs im affirmativen Satz</b>	We <b>have</b> lovely bathrooms.	Wir <b>haben</b> wunderschöne Toiletten.	Nous <b>avons</b> de très belles toilettes.	<b>Tenemos</b> hermosos aseos.	<b>Temos</b> belas casas de banho.
<b>Position des Adjektivs im Satz</b>	We have <b>lovely</b> bathrooms.	Wir haben <b>wunderschöne</b> Toiletten.	Nous avons de très <b>belles</b> toilettes.	Tenemos <b>hermosos</b> aseos.	Temos <b>belas</b> casas de banho.
<b>Negation</b>	You don't eat.	Ihr esst nicht.	Vous ne mangez pas.	No coméis.	Não comem.

Abb. 2: Systematisierte sprachliche Phänomene aus den NESPRESSO-Werbespots (Position des Verbs im affirmativen Satz; Position des Adjektivs im Satz; Negation).

Darüber hinaus kann festgehalten werden, dass Sätze im Deutschen mit „nicht“ bzw. „kein“ negiert werden.

Weiterhin könnten die Lernenden transferierbare Redemittel aus der Alltagssprache kennen lernen und analysieren, in welchem Kontext sie verwendet werden (z.B. Das ist richtig; Tatsächlich?; Das gefällt mir).

	Englisch	Deutsch	Französisch	Spanisch	Portugiesisch
<b>Wendungen aus dem Alltag</b>	That's right.	Das ist richtig.	C'est vrai.	Es verdad	Está certo.
	I like it.	Das gefällt mir.	Ça me plaît.	Me gusta.	Eu gosto disso.
	You do?	Tatsächlich?	Vraiment?	¿De verdad?	Mesmo?

Abb. 3: Systematisierte sprachliche Phänomene aus den NESPRESSO-Werbespots (Wendungen aus dem Alltag).

Durch diese vergleichenden Aktivitäten können die Lernenden Besonderheiten einer Sprache erkennen und verstehen und sich Ähnlichkeiten mit anderen Sprachsystemen bewusst werden.

Was die soziolinguistische und pragmatische Ebene betrifft, könnten dazu folgende Fragen gestellt werden:



1. Welche Beziehung besteht zwischen den Gesprächspartnern?
2. Worin liegt der Witz des Werbespots?
3. Wirkt der Werbespot ansprechend / lustig? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?

Mit Hilfe solcher Fragen kann die Sensibilisierung für kulturelle Differenzen – im vorliegenden Kontext hinsichtlich des Humors – gefördert werden. Weiterhin kann dadurch veranschaulicht werden, dass sprachliches Verhalten generell kultureller Variation unterliegt. Wichtig ist auch, dass sich die Lernenden Gedanken darüber machen, wie sie bei der Bearbeitung dieser konkreten sprachlichen, kulturellen und landeskundlichen Lernaufgaben vorgegangen sind. Dies kann auf der kognitiven Ebene stattfinden, auf der sich die Lernenden überlegen, was sie bereits auf Deutsch wissen und können. Auf einer metakognitiven Ebene interessiert vor allem die Frage, wie die Lernenden erfolgreich lernen und schließlich auf einer affektiven Ebene, wie die Lernenden gern lernen, was sie motiviert (vgl. dazu Ballweg et al. 2013). Diese Reflexion über das eigene Lernen kann in verschiedenen Sozialformen und in mündlicher oder schriftlicher Form stattfinden (ebd.). Die Bewusstheit und Aufmerksamkeit sollen dabei den Lernprozess positiv beeinflussen und die Selbstevaluation fördern.

### 3.3 Weiterführende Textarbeit

Zur selbständigen Anwendung des in der Gruppe Erarbeiteten und Gelernten könnten auch Lesetexte, die in Sprachen verfasst sind, welche den Lernenden nicht geläufig sind, eingesetzt werden. So könnten die Lernenden die Strategien der Texterschließung anwenden und erproben. Nach Klein (2004: 17) ist die Lesekompetenz als „Einstiegskompetenz für die zweite oder dritte Fremdsprache [...] besonders geeignet, denn sie erlaubt es, alle möglichen inter- und intralingualen Transferbasen zu aktivieren“.

TEXT A

#### **Shampoo voor elke dag**

Een verfrissende en milde shampoo voor dagelijks gebruik op basis van hernieuwbare grondstoffen. Met aloë vera, die al meer dan 100 jaar bekend staat voor haar verzorgende en vochtinbrengende eigenschappen. PH-neutraal. Noch de grondstoffen, noch het eindproduct zijn getest op dieren. Verwen uw lichaam ook met ECOVER doucheegel en handzeep.

**Gebruiksaanwijzing:** haar nat maken, shampoo kort inmassieren en grondig uitspoel

### **Sensacja: Radwańska pokonała Kuzniecowa - drugą tenisistkę świata!**

Jakub Ciastoń - Fot. Rob Griffith AP



**Agnieszka Radwańska pokonała 6:3, 6:4 drugą raketę świata Swietlanę Kuzniecowa i awansowała do 1/8 finału wielkoszlemowego Australian Open! Polska tenisistka zagrała rewelacyjnie, a jej zwycięstwo to największa sensacja turnieju!**

Ten sukces smakuje tak samo jak wrześnieowe zwycięstwo nad Marią Szarapową na US Open. Ta sama faza Wielkiego Szlema i znów pokonałam drugą raketę świata - mówiła do kamer Eurosportu tuż po spotkaniu 18-letnia Polka, która po raz trzeci w karierze awansowała do najlepszej szesnastki w Wielkim Szlemie.

Mögliche Fragen zum jeweiligen Text:

1. Worum geht es im Text (Inhalt/Thema)?
2. Welche Aspekte haben Ihnen geholfen, das Thema zu identifizieren? Wie sind Sie dabei vorgegangen?
3. Um welche Textsorte handelt es sich?
4. Um welche Sprache handelt es sich?

Bei der Bearbeitung der Fragen stellen wohl die meisten Lernenden fest, dass sie – ohne jemals Niederländisch oder Polnisch als Fremdsprachen formal gelernt zu haben, mit fremdsprachlichen Deutsch- bzw. Englischkenntnissen viel von den Texten verstehen können. Dies hängt einerseits damit zusammen, dass im Gebrauchstext (Shampoo) viele internationale Wörter vorkommen und andererseits, dass beim polnischen Zeitungsartikel ein Foto einer Tennisspielerin erscheint, welches maßgeblich zur Kontextualisierung des Textes beiträgt. Bei Letzterem kann folglich auch durch das Vorwissen über den Tennissport einiges an Inhalt antizipiert werden. Die Arbeit mit den Beispielstexten kann dazu beitragen, den Lernenden aufzuzeigen, wie viel sie bereits an sprachlichen und textsortenspezifischen Kenntnissen sowie an Weltwissen mitbringen. Laut Reissner (2011: 155) zeigt das interkomprehensionsbasierte Lernen den Lernenden weiterhin auf, „wie sie dieses vielfältige Vorwissen beim Sprachenlernen praktisch und lernökonomisch nutzen können“.

#### 4. Fazit

Studierende des Studiengangs „Sprachen und internationale Beziehungen“ (FLUP) lernen zwei Fremdsprachen gleichzeitig, und traditionellerweise werden diese Sprachen separat gelehrt und gelernt, ohne Querverweise und ohne sprachübergreifenden Einfluss. Wie aus den hier skizzierten Beispielen hervorgehen soll, können interkomprehensionsbasierte Vorgehensweisen im sprachpraktischen Unterricht dazu genutzt werden, dass die Lernenden (Fremd-)Sprachen bewusst(er) verarbeiten. Neues Wissen wird dabei ausgehend von bereits vorhandenem Wissen wahrgenommen und alle gelernten Sprachen, Sprachlernerfahrungen und Sprachlernstrategien werden miteinander verknüpft (vgl. Ballweg et al. 2013). Etwas poetischer ausgedrückt hält Schröder (2003) fest: „[Ein] sprachvergleichendes Vorgehen öffnet Fenster zu anderen Sprachen, leistet der Neugier Vorschub, schafft Lust auf Fremdsprachen und leistet für alle Beteiligten jenen in den Lehrplänen geforderten Beitrag zur Einsichtsvermittlung in Sprache als System, den die ‚normale‘ Schulgrammatik nicht zu leisten vermag“ (280).

Der vorliegende Beitrag setzte sich zum Ziel, aufzuzeigen, wie einige Prinzipien der Interkomprehensionsdidaktik im universitären DaF-Unterricht für Anfänger ansatzweise umgesetzt werden können.

#### Bibliografie

- Alves, S. & Mendes, L. (2006). Awareness and Practice of Plurilingualism and Intercomprehension in Europe. *Language and Intercultural Communication* 6 (3-4), S. 211-218.
- Ballweg, S., Drumm, S., Hufeisen, B., Klippel, J. & Pilypaitytė, L. (2013). *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? DLL, 2*. München: Klett-Langenscheidt.
- Bär, M. (2009). *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen: Narr.
- Bausch, K.-R. & Krumm, H.-J. (1995). Sprachlehrforschung. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. Auflage. Tübingen und Basel: Francke, 7-13.

- Behrend, J. (2016). *Germanische Interkomprehension im universitären Bereich als Möglichkeit zur Förderung rezeptiver Mehrsprachigkeit in der EU Subjektive Theorien von Studierenden zum Erschließen fremdsprachlicher Lesetexte nach dem EuroComGerm-Ansatz*. Dissertation. Technische Universität Darmstadt.
- Doyé, P. (2005). *Intercomprehension. Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Europäische Kommission (2012). *Language competences for employability, mobility and growth*.  
[www.eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012SC0372 &=1](http://www.eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012SC0372&=1),  
 zuletzt geprüft am 14.11.2016.
- Europäische Kommission (2008). *Viele Sprachen für ein Europa. Sprachen in der Europäischen Union*.  
[https://www.nuernberg.de/imperia/md/europa/dokumente/infoservice/2009/sprachen\\_de.pdf](https://www.nuernberg.de/imperia/md/europa/dokumente/infoservice/2009/sprachen_de.pdf),  
 zuletzt geprüft am 14.11.2016.
- Europarat (2002). *Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Europäischer Rat (Barcelona) 15. und 16. März 2002*.  
[www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/de/ec/71067.pdf](http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/de/ec/71067.pdf),  
 zuletzt geprüft am 14.11.2016.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt. (Nach erstmaliger Nennung zitiert als „GER“).
- Hufeisen, B. & Neuner, G. (Hrsg.). *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachenlernen - Deutsch nach Englisch*. Europäisches Fremdsprachenzentrum. Strasbourg: Council of Europe Publ.
- Klein, H. G. (2004). *Frequently Asked Questions zur romanischen Interkomprehension*. In H. G. Klein & D. Rutke (Hrsg.). *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*, S. 13-35.
- Kleppin, K. (2004). *Mehrsprachigkeitsdidaktik = Tertiärsprachendidaktik? Zur Verantwortung jeglichen (Fremd-)Sprachenunterrichts für ein Konzept von Mehrsprachigkeit*. In K.-R. Bausch, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.). *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, S. 88-104.
- Meißner, F.-J. (2007). *Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik*. In Werlen & Westkamp (Hrsg.). *Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit. Diskussionsgrundlagen und unterrichtspraktische Aspekte*, S. 81-101.

Meißner, F.-J. (2010). Grundlagen der Tertiärsprachendidaktik: inferentielles Sprachenlernen. In F.J. Meißner & B. Tesch (Hrsg.). *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*, S. 28-46.

Meißner, F.-J., & Morkötter, S. (2009). Förderung von metasprachlicher und metakognitiver Kompetenz durch Interkomprehension. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* (38), S. 51-69.

Neuner, G. (2005). Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In B. Hufeisen. & G. Neuner (Hrsg.). *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachenlernen - Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Europäisches Fremdsprachenzentrum, 13-34.

Reissner, C. (2011). Das Interkomprehensionskonzept EuroCom – eine Alternative zu herkömmlichen Tertiärsprachenerwerbsmodellen. In I. Busch-Lauer (Hrsg.): *Sprachraum Europa - alles Englisch oder ...?*, S. 143-160.

Schröder, K. (2003). Die Konsequenzen der europäischen Sprachenpolitik für die Planung und Durchführung des Fremdsprachenunterrichts an unseren Schulen. In R. Ahrens (Hrsg.): *Europäische Sprachenpolitik – European Language Policy*. Heidelberg: Winter, 267-289.

## KLANGBILDER – SPRECHWERKSTATT SONORIDADES – WORKSHOP PARA A ORALIDADE

**Cristina Santos Pereira**

*Associação Portuguesa de Professores de Alemão*

Wenn man ganz schnell auf die verschiedenen Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts zurückgreift, kann man sagen, dass es nach den 60er nicht lange dauerte, bis erkannt wurde, dass Sprache nicht nur ein *linguistisches* System, sondern auch ein *kommunikatives* ist. Daraus resultierend wurde der Fremdsprachenunterricht in eine neue Phase geführt – in die **Kommunikative Wende**.

So fand ein neuer Begriff seinen Weg in die Wissenschaft, der sich auf das Lernen der Kommunikation im Fremdsprachenunterricht bezieht: **die kommunikative Kompetenz**.

Der Erwerb kommunikativer Kompetenz ist seitdem das oberste Lernziel des Fremdsprachenunterrichts. In der Didaktik haben dabei zwei Perspektiven die kommunikative Wende beeinflusst: die pragmatische und die pädagogische (Neuner/Hunfeld 1993).

Bezüglich der **pragmatischen Orientierung**, für die modernen Sprachen braucht es dagegen mehr als den Wortschatz und die Grammatik: Es ist außerdem notwendig, die Phonetik, Prosodie usw. zu beherrschen, um in der Lage zu sein, mit vielen Menschen oder verschiedenen Medien umzugehen. Hier wird also das Sprachkönnen gefördert und nicht das Sprachwissen. Das Ziel ist „Befähigung zur Kommunikation“ zu erreichen. Dabei hat der mündliche Gebrauch der Sprache Vorrang vor dem schriftlichen.

Unbestritten ist, dass die Schriftlichkeit nach wie vor bei Lernern und Lehrern einen höheren Status als die Mündlichkeit genießt und Lernfortschritte in der Sprachkompetenz in der Regel immer noch als Leseverstehens- und schriftliche Ausdruckskompetenz geprüft werden.

Wenn man die Stellung der mündlichen Sprachkompetenz im GER (Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen) bedenkt, zieht man die Schlussfolgerung, dass die Fertigkeit „Sprechen“ eine der wichtigsten im

Kompetenzbereich interpersonaler Kommunikation ist. Deshalb ist es unerlässlich, sie von Anfang an im fremdsprachlichen Deutschunterricht zu üben.

In diesem Vortrag geht es darum, einigen Eigenschaften der gesprochenen Sprache entgegenzukommen, ihre Klangbilder durch das Hören, Sehen, Fühlen und Sprechen aufzunehmen.

Aber es wird darauf aufmerksam gemacht, dass in diesem Vortrag einige der Klangformen der nicht regional gefärbten gesprochenen Sprache Hochdeutsch vorgestellt und geübt werden.

### **Wer spricht Hochdeutsch?**

*Gesprochenes Hochdeutsch, deutsche Umgangssprache oder Standardsprache* ist eine Sprache, die eigentlich nirgendwo in den deutschen Sprachregionen ganz normgerecht und „korrekt“ ausgesprochen wird, aber in bestimmten Medien- und Öffentlichkeitsbereichen wird korrekte Hochdeutsche Aussprache erwartet und dies ist auch zutreffend für Lehrerinnen und Lehrer für Deutsch als Fremdsprache, deutsche und nicht deutsche. Was sehr gültig zu sein scheint ist, dass gesprochenes Hochdeutsch die deutsche Sprachform ist, die den größten überregionalen und internationalen Verkehrswert besitzt. Und somit sagt uns die gegenwärtige Literatur, dass gesprochenes Hochdeutsch auch die Sprachform ist, an der sich Deutsch als Fremdsprache orientieren soll. In Österreich und in der Schweiz wird man jedoch bestimmte Aussprachevarianten bevorzugen.

### **Wo spricht man Hochdeutsch?**

Eigentlich nirgendwo im deutschsprachigen Raum. Aber in der norddeutschen Region kommt die dort gesprochene Sprache im Alltag dem Hochdeutschen ziemlich nah, am nächsten in der Region 100-200 km rund um Hannover. Zu dieser Region gehören der größte Teil von Niedersachsen (aber nicht mehr Hamburg), je ein Stück vom Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg, Sachsen-Anhalt, Thüringen, Hessen und Nordrhein Westfalen.

Unbestritten ist, dass man ohne eine gute Aussprache gar nicht oder nur schlecht verstanden wird und wie wir wissen, wird Phonetik in großen Fremdsprachengruppen oft stiefmütterlich behandelt.

## Rhythmus und Aussprache

Alles, was mit Aussprache zu tun hat, läuft normalerweise unbewusst ab. In einer Fremdsprache muss man aber diese an sich hochautomatisierten Prozesse wieder bewusst machen, um sie ggf. ändern zu können. Dabei hilft die Visualisierung durch die groß geschriebenen Akzentsilben, die den TN vermitteln sollen, dass diese mit mehr Sprechenergie (also lauter, deutlicher, langsamer, höher /tiefer) als die anderen Silben gesprochen werden müssen. Wir werden es später quer durch die Übungen bestätigen können.

Warum ist der Rhythmus für die Aussprache so wichtig?

Der Sprechrhythmus ist sowohl für das Sprechen als auch für das Hören und Verstehen elementar, denn er sorgt dafür, dass Laute, Silben und Wörter zu Sinneinheiten zusammengefasst werden und dass Wichtiges betont wird. Das Einhalten des richtigen Sprechrhythmus ist manchmal sogar noch wichtiger als die korrekte Aussprache einzelner Laute.

### Was ist das Besondere am Rhythmus der deutschen Sprache?



Jede Sprache besitzt einen für sie typischen Rhythmus. Dieser entsteht durch eine gewisse Regelmäßigkeit, in der betonte und unbetonte Silben aufeinanderfolgen und durch die Art, wie sie ausgesprochen werden. Deutsch hat einen **Staccato-Rhythmus**. Das heißt, die betonten Silben in Wörtern und Sätzen sind sehr deutlich hervorgehoben: Sie werden viel präziser, lauter, länger und höher oder tiefer als die nicht betonten Silben gesprochen. Nicht betonte Endungen verändern sich dadurch total, aus *haben* wird bspw. [ha:bm].

**Das phonetische Schweinchen** spiegelt das Grundmuster der Betonung bei den einfachen deutschen Wörtern: Verben, Nomen, Adjektive, Artikelwörter, Präpositionen und andere Wörter.

Das Bild symbolisiert die betonte Stammsilbe eines zweisilbigen deutschen Wortes nach dem Muster: *STAMMM + Endung*. Im Deutschen (endungsreich, aber nicht endungsbetont) sind die Wörter keineswegs „Zweisilbig“ sondern nur „1,05-silbig“. Sie bestehen nur aus einer Akzentsilbe und einem angehängten kleinen Rest. Die extremste Reduzierung entsteht dort, wo das - e elidiert werden kann. Im



Englischen (endungsarm) werden unzählige Wörter nur noch einsilbig gesprochen bzw. auch geschrieben.

Dieses Rhythmus-Muster ist das wichtigste Rhythmus-Muster der deutschen Grundgrammatik der deutschen Sprache: eine betonte Stammsilbe, eine kurze , „minimalisierte“/“reduzierte“ Endung, aber unter Beibehaltung der Silbigkeit.

Nicht nur die unbetonten Endungen werden reduziert und minimalisiert sondern auch bestimmte Vorsilben. Beachten muss man jedoch, dass man eine reduzierte Vorsilbe hat, eine betonte Stammsilbe und eine reduzierte Endung. Die Stammsilben tragen deutlich den Wortakzent – auch quer durch die ganzen „Wortfamilien“ hindurch: **arbeiten** , **gearbeitet** , **erarbeiten**, usw. Deutsch ist reich an betonten Verbvorsilben, die bei der Verbflexion abgetrennt werden: **mitnehmen**, **abfahren**, **umsteigen**, usw.

Noch des Wortakzents betreffend:

**Zusammengesetzte Wörter** – Wenn die erste Komponente eine bestimmte (attributive) Funktion hat, dann wird sie stark betont; die 2. bleibt unbetont oder trägt nur einen schwachen Nebenakzent. Achten Sie auf dieses Muster: *Eine **Blumenvase** ist eine **Vase** für **Blumen**.*

### **Und warum nicht Phonetik mit Geographie verknüpfen?**

Um schön die Bundesländernamen mit Doppelnamen aussprechen zu können, muss man darauf hinweisen, dass bei Doppelnamen die letzte Komponente immer betont wird: *Rheinland-**Pfalz**, Sachsen-**Anhalt**, Schleswig-**Holstein**, usw.*

Wo werden die **internationalen Wörter** betont? Oft dort, wo sie in der Herkunftssprache betont werden, wo sie im Französischen betont werden (auf der letzten Silbe), und oft nicht dort, wo sie im Englischen (endungsarm, unzählige Wörter werden nur noch einsilbig gesprochen) betont werden. Oft ist die Betonung überraschend und muss gelernt werden.

### **Akzentverschiebungen**

#### **Zusammengesetzte Wörter**

Ist die I. Komponente eine Reihung, dann wird ihr hinterer Teil stark betont. Wörter mit **un-** bilden oft einen negativen Kontrast zu entsprechenden Wörtern ohne **un-**; dann wird **un-** stark betont. Bilden Sie Kontrastwörter mit **un-** / **Un-**. **Achten**

**Sie auf die Verschiebung des Akzents.** Und genauso ist es bei Wörtern mit der lateinischen Vorsilbe in- / ir- / il- .

**Bsp:** (angenehm – unangenehm, legitim – illegitim, tolerant – intolerant, usw.)

**Satzakzente** sind ganz deutliche Kommunikationssignale, die durch Negationen, Gesprächspartikel, Verstärkungswörter hervorgehoben werden.

Und nun einen schnellen Blick auf die Grundmelodien im deutschen Satz. Die Melodie kann abfallend, ansteigend und schwebend sein.

Die Satzmelodie zeigt, wie der Satz verstanden werden soll, z.B. als Aussage, als Aufforderung, als Frage nach einer Information, als Frage nach einer Entscheidung, als Ausdruck eines starken Gefühls. Dabei ist vor allem das Ende der Melodie wichtig, die Endphase ab dem letzten Satzakzent. Es folgen die Erklärungen:

- normale Aussagen: abfallende Melodie;
- Aufforderungen: abfallende Melodie;
- pointierte, emphatische Aussagen oder Aufforderungen; Kontraste: Hauptakzent mit höherem Ton, danach stark abfallende Melodie;
- Informationsfragen (W-Fragen): abfallende Melodie;
- Entscheidungsfragen (Ja-Nein-Fragen) : ansteigende Melodie;
- schwebende Melodie (d.h.: mittlere Tonhöhe, die Spannung wird gehalten), wenn eine Äußerung noch nicht fertig ist, weil der Satz noch weitergeht oder eine Aufzählung erfolgt.

Wir haben musikalische Grundmuster der deutschen Sprache. Aber in der Wirklichkeit der sprachlichen Kommunikation kann es vielfache Variationen geben.

### **„Phrasierung“: Pausen und Sprechbögen**

Beim Sprechen soll man zeigen, was wie zusammengehört. Man soll Sätze beim Sprechen sinngemäß gliedern, also kleine Pausen an passenden Stellen machen, zusammengehörende Wortgruppen in einem Bogen sprechen – das macht Sätze und Texte verständlich. Außerdem müssen sie üben, mehrere Silben/Wörter eines Satzes zusammenhängend zu sprechen und die betonten Silben deutlich hervorzuheben. Die Sprechbögen kann man auch Phrasen nennen und alles zusammen mit den Pausen (Zäsuren) auch Phrasierung . Man soll also mit guter Phrasierung sprechen.

Kleine Pausen macht man, wo im geschriebenen Text ein Komma gesetzt wird oder gesetzt werden kann – man spricht so, wie man schreibt. Das gilt für alle Neben- und Hauptsätze, die mit Komma getrennt werden, auch für Infinitivsätze, egal ob mit

oder ohne Komma. Vor der kleinen Pause – man kann sie auch Zäsur nennen – ist die Melodie schwebend.

Sätze, Gliedsätze, Infinitivsätze spricht man in Bögen, phrasiert:

Auch kleinere Sinngruppen (mehrteilige Adverbien, mehrteilige Verbgruppen) spricht man in einem Bogen, phrasiert, auch wenn das kaum richtige Pausen bewirkt und der Sprechfluss fließend bleibt. Gleichzeitig soll natürlich auch der ganze Satz in einem Bogen gesprochen werden – das wird hier durch die größeren Bögen am Anfang und Ende verdeutlicht.

Ein deutsches Ausspracheprinzip sind die Silben mit Vokalanlaut – der harte Vokalanlaut.

Wie heißen die Partizip-II-Formen? Achten Sie darauf, die Vorsilben ganz klein auszusprechen und bitte keine Bindungen. Man muss neu und „hart“ mit dem Vokal beginnen:

Bsp: *antworten-geantwortet, enden-...*

Auch über die Wortgrenzen hinweg: Keine Bindungen! Sprechen Sie aufmerksam die Wörter und Sätze: **Guten Abend; innen und außen; ...**

Und jetzt, nur aus Neugier, möchten wir gerne ein paar Beispiele bezüglich der vielfachen regionalen Färbung mit Ihnen teilen.

Im Rahmen des Seminars "Umgangssprache" am Institut I der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (Wintersemester 2001/2002) entstand die Idee, in einer eigenen Umfrage einen kleinen Teil des regionalen Wortschatzes neu zu erheben.

Die Karten zeigen jedenfalls, dass es Gebiete mit **ch** und **K** Aussprache in der Alltagssprache im Großen und Ganzen noch vorhanden ist. Jedoch hat sich nicht nur das standardsprachliche **-ch** im Süden ausgebreitet, sondern deutlich auch das nach den Aussprachewörterbüchern eigentlich ‚unkorrekte‘ **-k** im Norden.

Bei der Aussprache von „15“ stehen drei Varianten nebeneinander (**fuffzehn, fünfzehn, fuchzehn**). Dieses umlautlose zusammengezogene funfzehn ist heute die überwiegende form“ und beruft sich damit auch auf die älteren.

Es gibt natürlicherweise noch viele andere phonetische Themen, die uns den Klang der Deutschen Sprache übertragen würden. Aber jetzt möchten wir noch ganz schnell auf zwei Punkte eingehen:

*Diagnosebogen*

Standpunkt in unserer Praxis ist, dass die Lernenden durch Einsicht lernen. Aber dies sollte auch Gültigkeit für den Phonetikunterricht haben. Was sehr nützlich für den Unterricht sein kann ist der folgende Diagnosebogen. Natürlich kann man solch eine Diagnose nicht bei einmaligem Hören vernehmen. Nach einer regelmäßigen Anwendung, über das Schuljahr hinaus, kann er Auskunft über Lernfortschritte geben.

Die Schüler lernen zu erkennen, welche bestimmte Abweichungen von den Aussprachenormen auf phonetische Interferenzen deuten können, die die Entwicklung der gesprochenen Sprache beeinflusst. Sie können ihre eigene Entwicklung **monotieren/dokumentieren**.

Obwohl er nur einige zu erwartende Schwerpunkte enthält, kann er durch weitere Laute oder phonetische Themen ergänzt werden. Bei Leistungskontrollen und Prüfungen kann er als Grundlage für die Bewertung dienen. Im laufenden Schuljahr kann er Stand und Entwicklung einzelner Schüler dokumentieren.

## Hör- und Sprechphonetik

Und der 2. Punkt bezieht sich aufs Sprechen und Hören. Hörer und Sprecher sind eng miteinander verbunden. Ohne Hören gibt es kein Sprechen. Im Fremdsprachenunterricht vollzieht sich in dieser Beziehung seit längerem ein Wandel. Als unerlässliche und daher selbstverständliche Bedingung für das Sprechen, für das Kommunizieren, hat das verstehende Hören als eine der vier Fertigkeiten seinen festen Platz in der Didaktik, im Unterricht und in den Lehrmaterialien eingenommen.

Hörübungen im Phonetikunterricht haben eine Doppelfunktion. Phonetisches Hören ist Teil der Arbeit an der Aussprache selbst und Teil der Arbeit am verstehenden Hören, denn das verstehende Hören basiert auch und nicht zuletzt auf dem phonetischen Hören.

Hörverstehen heißt: Laute erkennen, Wissen aktivieren, Bekanntes mit Unbekanntem verknüpfen, das Gehörte interpretieren (Solmecke (1992)).

Intonation			
a) Rhythmus/Gliederung/Pausierung	<input type="checkbox"/> immer richtig	<input type="checkbox"/> oft richtig	<input type="checkbox"/> selten richtig
b) Melodieverlauf im Satz und besonders an Satzzeichen	<input type="checkbox"/> immer richtig	<input type="checkbox"/> oft richtig	<input type="checkbox"/> selten richtig
c) Akzentuierung im Wort und im Satz	<input type="checkbox"/> immer richtig	<input type="checkbox"/> oft richtig	<input type="checkbox"/> selten richtig
Artikulation			
a) Vokale			
- Quantität* (Länge und Kürze)	<input type="checkbox"/> richtig	<input type="checkbox"/> etwas abweichend	<input type="checkbox"/> sehr abweichend
- Ö- und Ü-Laute	<input type="checkbox"/> richtig	<input type="checkbox"/> etwas abweichend	<input type="checkbox"/> sehr abweichend
- E-Laute	<input type="checkbox"/> richtig	<input type="checkbox"/> etwas abweichend	<input type="checkbox"/> sehr abweichend
- Vokalneueinsatz* (Knacklaut*)	<input type="checkbox"/> richtig	<input type="checkbox"/> etwas abweichend	<input type="checkbox"/> sehr abweichend
-	<input type="checkbox"/> richtig	<input type="checkbox"/> etwas abweichend	<input type="checkbox"/> sehr abweichend
-	<input type="checkbox"/> richtig	<input type="checkbox"/> etwas abweichend	<input type="checkbox"/> sehr abweichend
b) Konsonanten			
- fortis* - lenis*/stimmhaft - stimmlos	<input type="checkbox"/> richtig	<input type="checkbox"/> etwas abweichend	<input type="checkbox"/> sehr abweichend
- R-Laut (frikativ)	<input type="checkbox"/> richtig	<input type="checkbox"/> etwas abweichend	<input type="checkbox"/> sehr abweichend
- R-Laut (vokalisiert)	<input type="checkbox"/> richtig	<input type="checkbox"/> etwas abweichend	<input type="checkbox"/> sehr abweichend
- Ich-Laut und Ach-Laut	<input type="checkbox"/> richtig	<input type="checkbox"/> etwas abweichend	<input type="checkbox"/> sehr abweichend
- Hauchlaut* ([h])	<input type="checkbox"/> richtig	<input type="checkbox"/> etwas abweichend	<input type="checkbox"/> sehr abweichend
- mehrteilige Verbindungen ([pf, ts, pfl, tsv, Jpr, ...])	<input type="checkbox"/> richtig	<input type="checkbox"/> etwas abweichend	<input type="checkbox"/> sehr abweichend
-	<input type="checkbox"/> richtig	<input type="checkbox"/> etwas abweichend	<input type="checkbox"/> sehr abweichend
-	<input type="checkbox"/> richtig	<input type="checkbox"/> etwas abweichend	<input type="checkbox"/> sehr abweichend

Einige sind der Ansicht, dass „ Die Schwierigkeiten des Hörverstehens nicht vorrangig im Syntaktischen oder Semantischen sondern im Phonetischen liegen (Melodie, Akzent, Lautung) . Darüber lässt sich wohl streiten, aber vielleicht will man darauf aufmerksam machen, dass der phonetische Aspekt beim verstehenden Hören nicht länger ignoriert werden darf.

Und jetzt einige Beispiele dafür wie man das Hören Schritt für Schritt trainieren kann, wie man Schüler zum Unterscheiden und Wiedererkennen führen kann.

Intonation und Wortakzent lassen sich sehr gut durch das Nachsprechen realisieren.

Das richtige Hören ist Voraussetzung, um die Laute korrekt aussprechen zu können. Dafür müssen die Hörergebnisse für die TN kontrollierbar sein.

Übungen dieser Art sind wichtig und unentbehrlich. Die Schüler werden dadurch sensibilisiert, sie konzentrieren sich auf die Merkmale, die sie beim Sprechen realisieren sollen.

Was ist das Grundrezept der phonetischen Schulung? **Hören und wiederholen Sie!** Wer auf diese Weise sein Ziel erreicht, ist zu beglückwünschen. Er ist begabt, hat ein gutes Ohr und kann leicht imitieren. So lernen besonders Kinder und auch noch viele Jugendliche. Ihnen fällt es meist leicht, fremde Laute und Klänge nachzuahmen.

Die meisten Jugendlichen und Erwachsenen aber müssen an ihrer Aussprache arbeiten. Sie müssen ihre Sinne sorgfältig schulen:

- Mit den Ohren gezielt hören lernen (fremde Klänge und Laute erkennen und einordnen),
- Mit dem Tastsinn fühlen lernen (z.B. die Stimmhaftigkeit am Kelchkopf)
- Mit den Augen sehen lernen (z.B. die Lippenrundung im Spiegel)

Man sollte die Lernenden durch verschiedene Phasen zum Bewusstwerden von Regularitäten und Merkmalen, zum Erkennen von Regeln führen. Die Lernerphonetik ist ein Grundstein des Fremdsprachenunterrichts. Als Lehrer sollten wir sie vermitteln, versuchen, geeignete Beispiele zu geben, an denen die Lerner Regularitäten erkennen und Regeln anwenden können, z.B. für die Unterscheidung von *ich-Laut* und *Ach-Laut*:

1. Bsp hören: Buch, Bücher, lachen, lächeln
2. Bsp ordnen: Buch, lachen, .... – Bücher, lächeln, ...
3. Regel erkennen: Nach den Vokalen ...
4. Regel formulieren

## 5. Regel anwenden

Das Schlusswort dieses Vortrags gehört jemandem besonderen , dessen unerschöpften Weisheit uns empfiehlt „Gut klingen du willst, üben du musst“.

### **Basisliteratur**

<http://www.sprachensteckbriefe.at/index.php?id=64>

Europarat / Rat für kulturelle Zusammenarbeit (ed.): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Berlin u.a.: 2001.

[www.phonetik-international.de](http://www.phonetik-international.de)

<http://www.atlas-alltagssprache.de/>

Schwitalla, Johannes (2003): *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. 2. Aufl. Berlin: Schmidt (Grundlagen der Germanistik, 33).

Hirschfeld, U. / Dieling, H. *Phonetik lehren und lernen*. Langenscheidt. 2003

### **Übungsmaterialien**

Hirschfeld, U. / Reinke, K. / Stock, E. (Hg.): *Phonothek intensiv*. Langenscheidt München 2007.

Hirschfeld, U. / Reinke, K.: *33 Aussprachspiele*. Stuttgart 2009.

Reinke, Kerstin: *Einfach Deutsch aussprechen [Phonetischer Einführungskurs]*. Schubert-Verlag 2011.

*Phonetik für Deutsch als Fremdsprache*. Sonderausgabe 2015. Klett

*Phonetiktrainer A1-B1. Aussichten*. Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene. 2012. Klett

# COMMENT METTRE EN PLACE UN PROJET D'ÉCRITURE CRÉATIVE ET COLLABORATIVE EN CLASSE DE FRANÇAIS.

**Marie-Manuelle Da Silva**

*Departamento de Estudos Românicos  
Instituto de Letras e Ciências Humanas  
Universidade do Minho*

## Résumé

Je propose de réfléchir collectivement à la mise en place d'un projet d'écriture créative et collaborative en classe de français. Je partirai du principe que faire produire, en groupe, des textes en langue étrangère engage les élèves en tant que sujets-lecteurs-scripteurs. Cette posture favorise l'écriture créative et se prête aux approches pédagogiques « inversées » et « par projet » dont nous évoquerons les bénéfiques, tant pour les apprenant.e.s que pour les enseignant.e.s.

Cette réflexion s'appuiera sur une séquence d'activités, intégrées et intégrant, faisant éventuellement appel à des outils numériques simples, permettant de faire entrer dans la classe les littératies dites classiques et numériques et, pourquoi pas, multimodales, c'est-à-dire qui allient l'écrit, l'image et le son.

Il s'agira de voir comment on peut faire produire des textes en français en pensant aux façons d'accompagner et d'évaluer des apprentissages à la fois cognitifs (grammaire, cohérence textuelle, etc.) et affectifs (écriture qui engage le moi).

## Notes sur la présentation :

Quelques notions sur lesquelles s'appuie la réflexion :

**Sujet lecteur-scripteur:** engager les apprenants dans l'écriture, favoriser la créativité.

Figure fondatrice depuis les années 2000, forgée par des chercheurs et des chercheuses en didactique.

Axée sur l'activité effective des élèves qui sont considérés comme des **sujets** engagés dans la lecture et l'écriture, pour qui la lecture et l'écriture sont des expériences (et pas seulement des savoirs à acquérir).

Prendre en compte la subjectivité du lecteur et du scripteur implique **une approche de l'enseignement basé sur l'expérience**, c'est-à-dire la prise en compte du lecteur réel et de **ses pratiques effectives** – en opposition ou en complémentarité du « lecteur implicite » ou « modèle ».

Pratiques effectives qui comprennent notamment **les lectures non scolaires, les pratiques de l'école et de la maison (ordinaires)**.

## **La notion de sujet lecteur-scripteur:**

- Met l'accent sur l'activité effective des élèves qui sont considérés comme des sujets « qui se crée[nt] dans le langage » (Delcambre, 2007), tant par la lecture que par l'écriture
- Du point de vue du sujet, la lecture et l'écriture apparaissent comme des activités qui participent de façon complémentaire au développement des compétences langagières
- Prend en compte la subjectivité du lecteur et du scripteur implique une approche de l'enseignement basé sur l'empirisme, c'est-à-dire la prise en compte du lecteur réel et de ses pratiques effectives – en opposition ou en complémentarité du « lecteur implicite » ou « modèle » ; pratiques effectives qui comprennent notamment les lectures non scolaires.
- Permet de réfléchir à la continuité des apprentissages en lecture et écriture et entre les pratiques de l'école et de la maison.

## **Notions complémentaires:**

### **Sujet lecteur-spectateur (Lacelle, 2012)**

Expériences esthétiques vécues par le spectateur (films, images, etc.) qui sont complémentaires à celle de la lecture

### **Sujet multimodal (Ouellet, 2015)**

Expériences esthétiques vécues par le lecteur-spectateur de textes multimodaux, c'est-à-dire qui combinent essentiellement les modes visuels et sonores, notamment sur les supports numériques

## **Lecture/écriture comme expérience**

Les publics scolaires contemporains forment une génération de sujets un peu différente de la nôtre, qui puisent à toutes les sources pour construire leurs références en lecture et en écriture.

Nous sommes plusieurs publics dans notre tête, la culture hétéroclite marque le profil de l'être cultivé contemporain.

## **En rapport avec ces transformations, la notion de multilittératie**

Littératie classique à d'autres littératies telles que les littératies numériques, digitales ou encore multimodales.



**Littératie multimodale** permet de lire et communiquer, **en combinant efficacement l'écrit, l'image et les effets sonores** sur des supports médiatiques variés.

Elle suppose des compétences sous-jacentes d'ordre cognitif, affectif, pragmatique, sémiotique et textuel (Lebrun et al., 2012).

**La classe inversée – flipped classroom** – est une approche éducative controversée apparue aux Etats-Unis à la fin des années 1990, pour laquelle la leçon est accessible (très souvent en ligne mais aussi en diaporama, site web, etc.) que les élèves travaillent hors de la classe.

Le temps de présence en classe, est mis à profit pour des exercices applicatifs et des phases explicatives d'une part entre élèves et d'autre part, entre élèves et professeur.

### **La pédagogie actionnelle par tâches**

Elle succède à la méthode communicative et s'en inspire et date du milieu des années 90.

Tâches à réaliser dans un **projet global** (réaliser une **tâche = mobiliser stratégiquement des compétences pour parvenir à un résultat donné en fonction d'un objectif fixé**).

L'action doit susciter l'interaction qui stimule le développement des compétences **réceptives et interactives**.

L'utilisateur et l'apprenant d'une langue sont des **acteurs** sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) **dans des circonstances et un environnement donnés**, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.

### **L'écriture collaborative :**

Normalement associée aux outils de partage sur internet ou à travers des logiciels qui permettent d'écrire à plusieurs sur le même document et en même temps : Wikipédia ; documents partagés sur google ; logiciel etherpad.

**Elle permet de :**

1. Mettre à profit des connaissances individuelles pour produire un savoir collectif
2. Partager différents avis pour mener à bien un projet collectif d'écriture
3. Partager une finalité commune

Dimension intellectuelle et procédurale mais aussi sociale la classe comme une communauté de partage régulée par l'enseignant

## **Le compte rendu d'expériences**

**Projet global** : écriture collaborative d'une fiction à partir d'une image par groupe de deux apprenants.

Expérience menée à l'Université du Minho (avec Sílvia Araújo) et à l'Université de Vigo avec des classes de niveau A2/B1

### **Activité en 3 étapes :**

**Etape 1 :** mise en place de l'activité d'écriture à partir de l'image déclencheur

Rédaction à deux sur un document word ou sur google doc en classe.

Collectivement : décrire l'image, émettre des hypothèses sur ce que la jeune fille fait sur le quai de la gare (départ ou arrivée ? État psychologique, ambiance, etc.). Activer du vocabulaire ; s'assurer que l'image est comprise

**Etape 2 :** écriture proprement dite

- Mise en place des binômes libres (pour ne pas bloquer la créativité, mais on peut imaginer que le professeur forme les groupes).
- Mise en oeuvre du premier jet qui sera retravaillé en plusieurs étapes : correction/ révision.
- Recours à la langue maternelle pour le brouillon, aux traducteurs automatiques (REVERSO), aux outils de correction (bonpatron.com) **sous la supervision du professeur**. L'utilisation de ces outils est sans doute discutable, mais on peut considérer que les apprenants sont des acteurs sociaux et se fixer comme objectif de s'approcher d'une situation réelle (ils s'en serviraient sans doute, autant leur montrer comment en tirer partie).
- Révision en binôme, puis par un groupe de pairs (qui pose des questions/commentaires), puis par l'enseignant (qui signale les erreurs corrigibles et les incohérences textuelles qui entravent la compréhension).

**Etape 3 :**

Transformation multimodale du texte produit à l'écrit (son + images). Il s'agit d'utiliser des outils simples, permettant de faire cohabiter dans la classe les littératies dites classiques et numériques multimodales au sens simplement d'alliance de l'écrit, l'image et le son (enregistrement avec un portable ; logiciels Acapelabox pour s'entraîner seul, Audacity etc.).

## Discussion/propositions

Réinvestissement /acquisition de savoirs langagiers, de savoirs-faire; savoirs-être  
Correction linguistique des textes conforme au niveau A2/B1 (assistance de  
moyens technologiques et humains pour repérer les erreurs et y remédier)

Cohérence/logique des récits satisfaisante : embrayage du récit, introduction de  
personnages, évolution d'une intrigue dans le développement du récit, clôture.

Effets stylistiques : recherche d'un effet sur les lecteurs/lectrices à travers  
l'économie du récit (écriture/lecture comme expérience vécue)

Activation de connaissances scolaires et non scolaires, les apprenants  
proposent des fictions à partir des fictions qu'ils connaissent (bibliothèque  
intérieure)

Approche pédagogique proche de la classe inversée : enseignants comme guide,  
apprenant sujet qui s'investit dans un projet à travers des tâches à réaliser dans  
la classe comme communauté de partage .

## Bibliographie

Bishop, Marie-France (2006), Chronique didactique. La didactique de l'Écriture et la  
question du sujet , *Le français aujourd'hui* 2006/4 (n155) , p. 97-103. Disponible en  
ligne: [http://www.cairn.info/resume.php?ID\\_ARTICLE=LFA\\_155\\_0097](http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=LFA_155_0097)

Silva Marie-Manuelle, Araujo, Sílvia, (2016), *La subjectivité du lecteur-scripteur et l'écriture  
collaborative multimodale avec la plateforme Story@: une étude de cas in Myriades*  
vol.2, Braga, p.58-72.

Gerbault, Jeannine (2012). Littératie numérique Les nouvelles dimensions de l'écrit au  
21<sup>ème</sup> siècle. *Les Cahiers de l'Acedle* [En ligne], Vol. 9, N° 2,  
[http://acedle.org/IMG/pdf/05\\_Gerbault.pdf](http://acedle.org/IMG/pdf/05_Gerbault.pdf).

Hulin T. (2013). *Enseigner l'activité «écriture collaborative», tic&société* [En ligne], Vol. 7,  
N° 1, <http://ticetsociete.revues.org/1314>.

Lebrun Monique, Lacelle, Nathalie, Boutin, Jean-François (dir.) (2012). *La littérati  
médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de  
l'école*. Presses de l'Université du Québec.

Rémi, Thibert (2012). Pédagogie + Numérique = Apprentissages 2.0. *Dossier d'actualité  
Veille & Analyses*, n°79, novembre. Lyon: ENS de Lyon.

# O PROCESO DE ENSINO-APRENDIZAXE DO GALEGO EN ESTUDANTES DO NORTE DE PORTUGAL

**Fernando Groba Bouza**

*Centro de Estudos Galegos da Universidade do Minho*

## I. Introducción

### I.1 O galego e o portugués

A pesar de o galego e o portugués teren a mesma orixe, de naceren como unha mesma lingua, de viviren xuntos (un ao lado do outro) e de presentaren, mesmo hoxe, un grao de similitude e intercomprensión moi alto, a lingua propia de Galiza continúa a ser unha gran descoñecida para os portugueses. En xeral, na Galiza, existe un coñecemento maior de Portugal do que hai en Portugal sobre Galiza. Agora mesmo, hai máis de 3.500 galegos que estudan portugués en Galiza; porén, só arredor dunhas 300 persoas estudan galego en Portugal. Agora ben, os números non deixan de medrar ano a ano. Deste descoñecemento fun e son eu mesmo vítima aquí en Braga, a tan só 70 quilómetros da casa, cando adoito encontro persoas que, cando me escoitan falar galego, poñen cara estraña e pensan que estou a falar castelán ou que son un castelanfalante intentando falar portugués.

O nacemento e aumento dos estudantes de galego en Portugal está directamente ligado ao recoñecemento da lingua galega como lingua oficial e lingua propia na lexislación estatal e autonómica e á creación de tres Centros de Estudos Galegos (CEG) vinculados ás Universidades do Minho, Nova de Lisboa e do Algarve que ensinan lingua e cultura galegas e organizan actividades de difusión cultural. Concretamente, o CEG da UM naceu en 1997 (o ano que vén fará 20 anos) e actualmente imparte aulas de galego nos cursos libres do Babelium Centro de Línguas preparando o seu alumnado tamén para as probas Celga, aulas de literatura e cultura na Unidades Curriculares Literatura e Cultura Galegas e Língua e Cultura Galegas e organiza ou co-organiza actividades como A Semana Cultural Convergencias Portugal-Galiza, o Dia da Galiza en Braga ou O Encontro Minho-Galiza.

Popularmente, existe o tópico, e hai quen acredite, que non hai peor estudante de galego do que as persoas que falan portugués ou peores estudantes de portugués do que as persoas que falan galego debido á proximidade lingüística que existe entre os dous códigos e á acomodación que se dá de se comprender na lingua habitual de cada un das beiras do río Miño. Será isto certo?

No entanto, na nosa comunicación e, a partir dos textos do alumnado dos cursos libres e da nosa experiencia ensinando galego na UM, queremos demostrar, con exemplos e cuestións prácticas, que esconde de falso e de verdadeiro esa afirmación e

como os estudantes portugueses poden falar e escribir perfectamente galego nun período de tempo relativa e verdadeiramente curto.

## 1.2 Algúns datos sobre o léxico, a fonética e a sintaxe común

Se partimos dese descoñecemento xeralizado que sentimos que hai da cultura e lingua galegas nesta parte do río Miño e antes de continuar coa mostra e análise de textos, gustaríanos amosar só uns datos ilustrativos da conexión que existe entre as dúas linguas. Primeiramente, traemos dúas figuras sacadas do artigo de Xosé Afonso Álvarez Pérez “(Des-)Continuidade de léxico dialectal na fronteira galego-portuguesa”, en *Lingua e identidade na fronteira galego-portuguesa*, para ver a continuidade no léxico. Trátase de dúas radiografías dialectais que amosan como as formas que se rexistran no galego tamén as encontramos no portugués, nomeadamente no que estrema coa provincia de Ourense na Raia Seca.

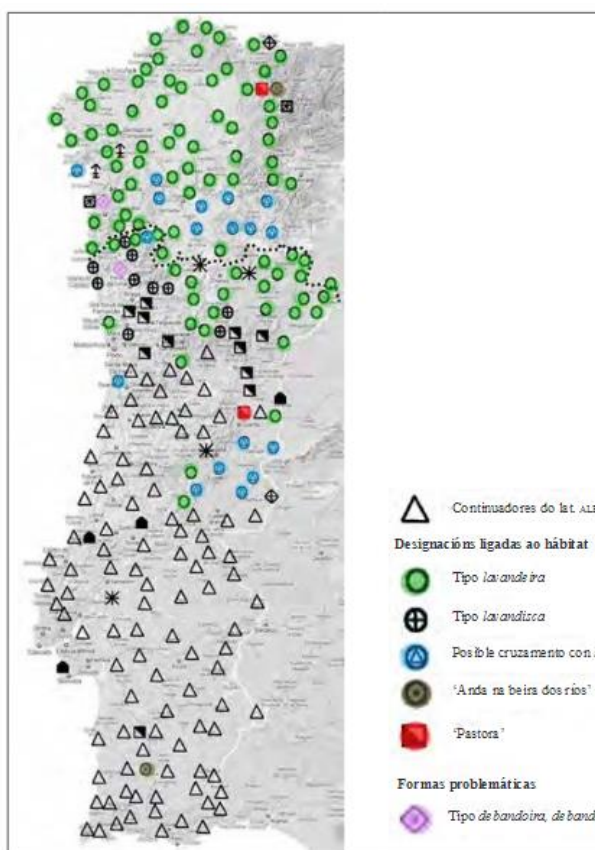


Figura 1: Designacións para a *Motacilla alba* e a *Motacilla cinerea*.

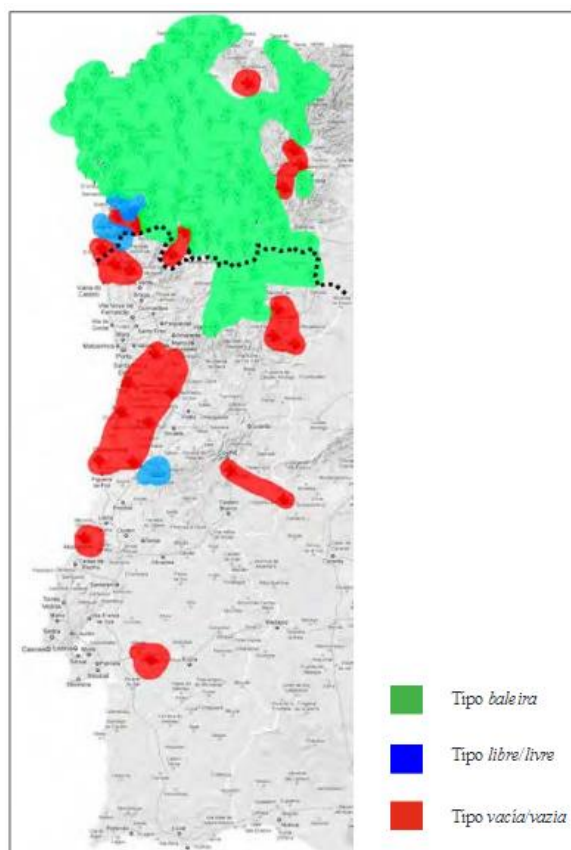


Figura 2: Designacións para a vaca que non ten cría nas redes do ALGa e do ALEP

Outra mostra do continuum lingüístico entre Galiza e Portugal, podémola ver neste mapa que foi sacado de *LOIA. Guía aberta da lingua galega* (figura 3) que editou o Consello da Cultura Galega online. Nel, aparecen representadas tres isoglosas que marcan tres trazos fonético-fonolóxicos que trasgreden a fronteira política: a existencia ou inexistencia de vogais nasais, a distinción na pronuncia entre b/v e a pronuncia do ditongou ou.

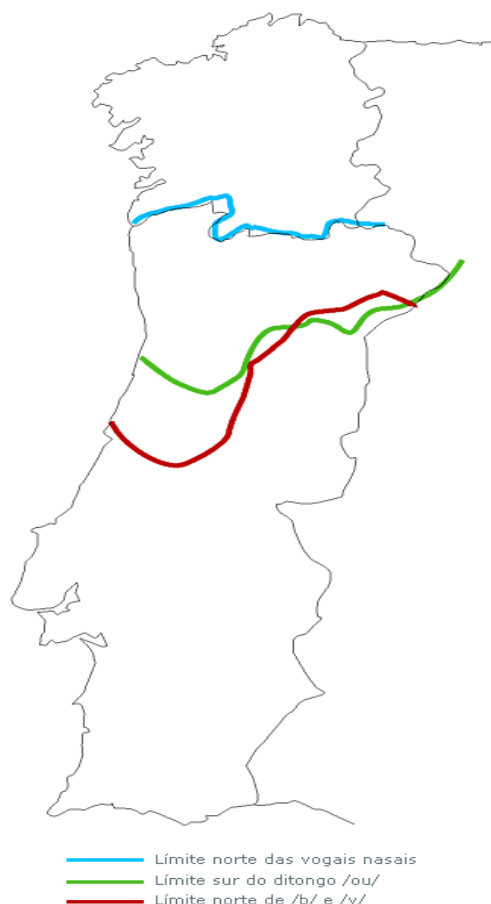


Figura 3: Isoglosas divisorias de tres fenómenos fonético-fonolóxicos

Ademais destes trazos léxicos e fonéticos, o galego e o portugués teñen unha estrutura gramatical e sintáctica practicamente idéntica e outros moitos aspectos que poden facilitar a aprendizaxe, como é, por exemplo, a colocación dos pronomes átonos; a colocación é exactamente a mesma e só mudan algunhas convencións ortográficas. No seguinte cadro, achegamos algúns exemplos.

<b>Portugués</b>	<b>Galego</b>
<u>Entregaram-me</u> as camisas.	<u>Entregáronme</u> as camisas.
<u>Quero-lhe dizer</u> o que aconteceu.	<u>Quérolle dicir</u> o que aconteceu.
<u>Nada me</u> perturba.	<u>Nada me</u> perturba.
É necesario <u>que a</u> deixe na escola.	É necesario <u>que a</u> deixe na escola
<u>Sempre me</u> dediquei aos estudos.	<u>Sempre me</u> dediquei aos estudos

Para rematarmos este breve repaso das características que unen o portugués e o galego, facémolo ouvindo unhas mostras de lingua de falantes raianos cun rexistro de lingua popular. Eles, máis do que ninguén, saben o que é usar a súa lingua para se comunicar nos dous territorios. As persoas que imos escoitar son as protagonistas do documental Mulleres da Raia da documentalista luso-galega Diana Gonçalves. **(desde o minuto 4,35 ata o minuto 10)**

Trazos que podemos atopar:

-ão: geraçom, non, camión

b/v: terminación -va

Pronuncia do ch: chegaron

-s, -z en final de sílaba, despalatalizado ou case despalatalizado

Pronuncia alveolar das vibrantes: *r*, *rr*

Ditongación: touros

Monotongación: cando

tamén

Contracción de com+a: coa

*pouquinho* en vez de *bocadinho*

Existe, xa que logo, unha base común entre as dúas linguas bastante grande, sobre todo, canto máis popular ou informal é o rexistro ou máis baixo o nivel sociocultural das persoas. Canto máis nos afastamos dos estándares, máis coincidencias existen. Estas persoas que falan un portugués próximo ao galego son as nais, avoas, tías... das persoas que asisten aos cursos de galego e foron as que as ensinaron a falar.

Para as persoas que queiran saber máis sobre o léxico que comparte o galego e o portugués, aconsellamos que consulten o *Tesouro do léxico patrimonial galego e portugués* que está dispoñible online de forma pública e gratuíta.

### **1.3 Descrición dos cursos de galego do Babelium-Marco Común Europeo-Niveis-Celga**

Os cursos libres de galego que ofrece e imparte o Babelium Centro de Línguas da UM teñen unha duración total de 48 horas e tratan de fornecer as ferramentas necesarias para se desenvolver nas catro destrezas lingüísticas (CO, CE, EO, EE) a

través dun enfoque totalmente práctico e comunicativo que se fundamente no *Marco común europeo de referencia para as linguas*. Os contidos comprenden aspectos lingüísticos mais tamén culturais para conseguir unha competencia plena e realmente eficiente.

Quen acabar estes cursos acadando os obxectivos requiridos, consegue o seu correspondente Certificado e incluso pode validalo por 3 créditos ECTS. Ao mesmo tempo, estará en condicións de se presentar para conseguir un Certificado de Lingua Galega (Celga) no nivel que corresponda. Os Celga son os certificados que calquera persoa necesita para se poder presentar a calquera praza pública de emprego en Galiza.

Desde hai 4 anos para este tempo, o CEG premia o seu alumnado e completa a súa formación das aulas cunha Viaxe de estudos a Galiza que dura unha fin de semana enteira e na que o propio centro se encarga de organizar e pagar o autobús e o hotel por unha noite. Outras dúas actividades que complementan as aulas e que incluso se traballan tamén dentro delas son o programa especial para o Día Mundial da Radio en febreiro e a participación no Día de Galiza en Braga.

#### **1.4 Perfil dos estudantes**

As persoas que se inscriben e frecuentan os cursos de galego teñen un perfil bastante heteroxéneo; a formación, a idade, a dedicación profesional e os intereses son diferentes. Elas todas son persoas adultas, maiores de idade, e hai desde estudantes da universidade de calquera rama ou ciencia, a profesores, persoal administrativo ou tamén calquera persoa externa á universidade. Por veces, tamén asisten ao curso estudantes Erasmus ou persoas doutros países. Porén, máis da metade tende a ter unha formación cultural bastante alta e unha querenza por Galiza especial, polo tanto, dous factores que tamén axudan enormemente na tarefa docente. Outros, descubren un novo mundo que os sorprende por próximo, parecido mais descoñecido.

Ultimamente, o aumento de estudantes que optan por aprender portugués en Galiza e o consecuente necesidade de formadores nesa lingua, ten atraído persoas que queren aprender galego para conseguir os Celgas e poder presentarse ás oposicións de ensino secundario ou de escolas oficiais de idiomas.

## **2. Casos prácticos**

Na nosa exposición no día das xornadas achegamos unha selección representativa de textos, orais e escritos, dos niveis B1 e B2 en diferentes persoas ou incluso diferentes textos da mesma persoa en cada un dos niveis para analizarmos e compararmos cales son os aspectos que verdadeiramente lles resulta fácil aos portugueses do galego e aqueles outros nos que o traballo ten que ser maior. Aquí, por cuestións loxísticas, só poderemos achegar un escrito debido tamén á aplicación da lei de protección de datos e á imposibilidade de poder incluímos os arquivos orais.



No entanto, nas conclusións reflíctense os resultados das dúas destrezas e, na bibliografía, achegamos a ligazón a dous programas radiofónicos que están dispoñibles en liña que fixo o alumnado do nivel BI no remate dos cursos libres nos 1º semestres en febreiro de 2015 e 2016 con motivo do Día Mundial da Radio.

## 2.1 Casos prácticos escritos

### Texto I: Tarefa para a casa do nivel BI

"Boas, radio Ponte das Ondas e carísimos ouvintes!

E que tal? Quen xa está ansioso polo Entroido?

Eu vou vos falar do Entroido en miña terra, Barcelos, a terra do Galo e do peregrino de Santiago.

Ben, Barcelos é unha terra tipicamente miñota que gusta moito de festas, música, alegría, bo viño e boa comida! Aquí hai festas todo o ano nas freguesías! As persoas saen de casa para ver os cantantes que vén á terra, para ver as procesións e as romarías, para convivir.

Con Entroido acontece o mesmo! Todos os anos, as persoas xúntanse para asistir aos desfiles que son feitos por todo o concello. Sexa na cidade ou nas aldeas, os desfiles de Entroido em Barcelos son feitos para satirizar e ridiculizar personalidades famosas ou situacións que pasaran no país.

O "jet7", a política, o fútbol e os "reality shows" son os temas preferidos!

Os participantes enmascáranse exaxeradamente e representan as súas personaxes, brincando con seus compañeiros no coche e con o público.

Hai homes vestidos de muller, con perrucas, saias e zapatos altos, hai mulleres con bigote.

Entre as freguesías que facen estes desfiles hai moita competición para ver cal tivo o desfile maior, cal tivo máis calidade, cal tivo os mellores premios e cal tivo máis público!

A música é tamén unha parte moi importante do Entroido. Para animar os desfiles, a música escollida é a música popular portuguesa con concertinas, a música "pimba" e música brasileira!"

Comentario [u1]: Mellor, queridísimos ou estimadísimos.

Comentario [u2]: está xa

Comentario [u3]: vou vos

Comentario [u4]: na

Comentario [u5]: lle gustan as

Comentario [u6]: da

Comentario [u7]: vén en

Comentario [u8]: convivir

Comentario [u9]: Sobra o n

Comentario [u10]: Fáltalle o acento gráfico.

Comentario [u11]: n

Comentario [u12]: pasaron

Comentario [u13]: Fáltalle o acento gráfico.

Comentario [u14]: Fáltalle o acento gráfico.

Comentario [u15]: as súas

Comentario [u16]: s

Comentario [u17]: co

Comentario [u18]: fan

Comentario [u19]: ción

Comentario [u20]: desfile

Comentario [u21]: Fáltalle o acento gráfico.

Comentario [u22]: Fáltalle o acento gráfico.

Comentario [u23]: Fáltalle o acento gráfico.

A audiodescrición en Galicia emprega ~~esta~~ curta

A audiodescrición é unha técnica utilizada en cine para os cegos poderen chegar e gozar da sétima arte. O narrador utiliza silencios con máis ou menos detalles, o que permite aos invidentes percibir a película.

En Galicia, a guionista Cecilia Rodríguez deu o primeiro paso na audiodescrición en galego, con a curtametraxe Illa Pedra. Illa Pedra empezou como un poemario transformado en curta de cine. Lara Dopazo, a autora do poemario, trasladouse a Santiago e fixo fixo un libro de poemas (Illa Peixe) e aí empezou a historia da curta. A directora da curta, Adriana Parasmo, relá tanos muncha reportaxe de televisión que con base nos poemas de Lara, nas suas personaxes suxiu a curta basada nas experiencias das mesmas, na amizade e na moviña.

O narrador da curta foi Antonio Hourel, a sua voz en off. A maior preocupación, enquanto narrador, era o tono, a utilizar o volúmen, a forma de narrar algo por encima de imaxes. Nesta reportaxe confidencianos que no inicio estava a perdi do. Forán necesarios 15 a 20 minutos para probar diferentes tonos, diferentes manceiras de narrar e para iso contou con a axuda preciosa de Cecilia Rodríguez. Cecilia, a au-

torada curta, tras un largo percorrido, lo-  
grou transformada en audiodescripción.  
Para ela, o facto da curta estar en galego,  
falar de Galicia, da identidade das súas  
leutes, a utilización dos silencios para  
introducir narración, todo isto era unha  
axuda para a audiodescripción. O impor-  
tante era describir sin caer en exagero  
de describilo todo. Os espectadores invidentes  
poder percibir o contexto, reseñando dos  
sonidos e contextualizando con apenas pistas  
mínimas para seguir.

Para Nieves García, nunha audiodescrip-  
ción, a fala, o tono, o tipo de voz que se  
selecciona faise consoante o xénero da  
película, podendo o tono variar do  
cómico, en comedia, para o fesado, en  
drama.

Descobrir, escoitar e ver, resumen a  
técnica da audiodescripción.

En 1983, a Once comezou un progra-  
ma propio para os invidentes en España.  
Hoxe ten máis de 400 películas audio-  
descritas con servicio para os audiófila-  
dos.

Costa e' unha das moitas formas de  
integrar a diferenza nas sociedades  
actuais. O que é diferente ten o mesmo  
dereito a acceder a todos os que os dendís

aceden. Con os invidentes foi dado o pri-  
meiro paso, en España e en Galicia,  
particularmente, con esta curtametraxe  
audiodescrita.

(na revista do centro de  
artes audiovisuais da  
escola de artes.)

## 2.2 Casos prácticos orais

Achegamos, na bibliografía, a ligazón a dous programas radiofónicos que están dispoñibles en liña que fixo o alumnado do nivel BI no remate dos cursos libres nos 1º semestres en febreiro de 2015 e 2016 con motivo do Día Mundial da Radio. Eles dan para cotexar o que se comenta nas conclusións e para facerse unha idea do proceso de aprendizaxe do galego oral por parte de estudanes do Norte de Portugal.

## 3. Conclusións

### 3.1 Que hai de verdadeira dificultade

Se temos presentes os textos 1 e 2 e todo o que a análise dos textos nos achegou, podemos concluír que a base común das dúas linguas permite unha intercomprensión altísima, unha intercomprensión que permite unha comunicación fluída na lingua da outra marxe do río Miño, unha destreza que fai que as persoas se acomoden na lingua que xa falan e case pouco ou nada mudan para se comunicar.

A isto temos que engadir as diverxencias que poidan existir, nomeadamente, as que atopamos no sistema fonolóxico e ortográfico:

O sistema de sibilantes:

Sistema de sibilantes do portugués	Sistema de sibilantes do galego común	Sistema do galego seseante
/z/: z-, -z-, -s-	/θ/: z+a,o,u, c+e,i	/s/: s
/s/: -ç-+a,o,u, c+e,i, s-, -ss-	/s/: s	/ʃ/: x
/ʃ/: x, -z, -s	/ʃ/: x	
/ʒ/: j+a,o,u, g+e,i		

As regras de acentuación acentuación.

A contracción da preposición *con*+artigo: *con*+*o*=*co*, *con*+*a*=*coa*...

As vogais nasais, que, en galego, non forman parte do estándar porque só existen de forma testemuñal en lugares fronteirizos da Raia Seca.

A realización da conxunción copulativa *e*, da segunda forma do artigo, a vibrante múltiple *r*, o *ll* ou o *ñ*.

O uso dos alomorfos do pronome átono de Complemento Directo de terceira persoa: *o/lo/no*, *a/la/na* e as correspondentes formas de plural que engaden un *-s*. Nomeadamente nos alomorfos que acompañan as formas verbais rematadas en ditongo *no/na/nos/nas* por ser unha característica diferente ao portugués.

As expresións, tanto a oral como a escrita, ao seren destrezas activas son o que máis traballo lles acostuma dar.

Utilización de lusismos e castelanismos léxicos.

### 3.2 O que hai de mentira

O galego non é unha mestura de portugués e castelán, como as persoas poden pensar a simple vista. É unha lingua que, como puidemos ver, comparte moitísimos trazos co portugués e outros co castelán mais que ten identidade propia.

A similitude co portugués, fóra desa comodidade que provoca a intercomprensión, faculta os portugueses como as persoas mellor dotadas mentalmente para aprender galego. Atrevémonos a dicir que incluso están mellor capacitados ca moitas persoas galegas que non usan o galego como lingua habitual. A persoa lusoparlante fai un uso dos infinitivos conxugados e futuros de subxuntivo dun xeito espectacular que coinciden co galego estándar, posúe unha pronuncia do x dunha calidade excepcional, e articula as vogais medias abertas e fechadas cunha claridade óptima.

Ese coñecemento común e compartido faculta aos lusofalantes para ter unha comprensión lectora e a comprensión oral realmente fantástica en galego. A pouco que traballen o ouvido, conseguen comprender textos cunha destreza impecable. Se as expresións son o obstáculo que máis teñen que traballar e perfeccionar, as comprensións, que son a base máis forte das expresións, resultan doadas. Non esquezamos que as linguas son imaxes, escritas ou mentais, mais a fin de contas, imaxes que temos que memorizar e reproducir.

Un alumno/a portugués cunha boa motivación, cun traballo constante e regular nun ambiente da aula ou de práctica cómodo e próximo, é capaz de conseguir, nun prazo relativamente curto de tempo, uns resultados impecables.

### 3.3 Ademais

Os textos tamén descubriron que, dentro do mesmo nivel<sup>1</sup>, atopamos un número realmente oscilante de erros entre o alumnado. Nun dos exercicios que fixeron na casa, dous dos alumnos presentan unha diferenza realmente remarcable. O alumno A escribiu un texto de 190 palabras e presentou 3 erros amosando unha media de un erro cada 63 palabras. No entanto, o alumno B, que escribiu un texto de 242 palabras e presentou 23 erros (ver arriba o texto 1), amosou unha media de un erro por cada 10 palabras. Xa que logo, cremos que factores como o traballo e a motivación constantes do alumnado reflicte que os resultados varían dentro do mesmo nivel.

Esta diferenza de resultado debido á diferente disposición e traballo e motivación á hora de afrontar o curso tamén está detrás dos diferentes resultados que conseguiron dous irmáns que asistiron xuntos ao nivel B2 sen ter ningunha formación previa en galego. No mesmo exercicio de avaliación final, o irmán A cometeu 1 erro por cada 21 palabras e o irmán B, 1 por cada 8.

---

<sup>1</sup> Os textos analizados pertencen ao nivel B1.

Outro factor que incide no maior ou menor número de erros é a cantidade de tempo que levan estudando a lingua propia de Galiza, dado que, canto máis avanzado está o curso ou van subindo de nivel, máis tempo tiveron para estudar, practicar e aprender as cuestións fundamentais para escribir ou falar galego. Así, os propios alumnos poden comprobar como o número de faltas dos ditados que fan nas aulas vai descendendo así como transcorre o tempo de aprendizaxe. Algo que podemos observar nas propias tarefas que fan durante o curso (ver e comparar os erros que aparecen nos textos 1 e 2).

Un último condicionante é o espazo, o tempo e os recursos que teñen á súa dispoñibilidade para crear o texto, sexa oral ou escrito. Por norma, na casa, ao teren máis tempo, un espazo que lles resulta máis cómodo e familiar e todos os recursos posibles (dicionarios, apuntamentos da aula, libros de consulta...), os resultados tenden a ser mellores dos que amosan nas probas finais con exercicios coa temporalización limitada, sen material de apoio e nun lugar no que só pasaron 48 horas desde que comezou o curso, rodeados -na maior parte dos casos- de persoas que só comparten con eles o curso.

## Bibliografía

- Alumnado do Centro de Estudos Galegos da Univerisidade do Minho (Ponte nas Ondas) (2015): *Galiza-Portugal mais perto. Especial Dia da Radio* [Audio en liña]. <<https://soundcloud.com/pontenasondas/galiza-portugal-mais-perto-especial-dia-da-radio-13-02-2015>> [Consultado: 22/08/2016]
- Alumnado do Centro de Estudos Galegos da Univerisidade do Minho (Ponte nas Ondas) (2016): *Galiza mais perto. Dia Mundial da Radio. Universidade do Minho. Braga* [Audio en liña]. <<https://soundcloud.com/d-a-mundial-radio-2016/galizamaispertodiamundialdaradio-univeridade-do-minhobraga?in=d-a-mundial-radio-2016%2Fsets%2Fd-a-mundial-da-radio-2016>> [Consultado: 22/08/2016]
- Álvarez, R. (coord.): *Tesouro do léxico patrimonial galego e portugués*. Santiago de Compostela, Instituto da Lingua Galega. <<http://ilg.usc.es/Tesouro>> [Consultado: 22/08/2016]
- Álvarez, X.A. (2014): “(Des-)continuidade de léxico dialectal na fronteira galego-portuguesa” en Sousa, X., Negro, M. e Álvarez, R. (eds.) *Lingua e indentidade na fronteira galego-portuguesa* [versión pdf en liña]. Santiago de Compostela, Consello da Cultura Galega. <[http://consellodacultura.gal/mediateca/extras/CCG\\_2014\\_Lingua-e-identidade-na-fronteira-galego-portuguesa.pdf](http://consellodacultura.gal/mediateca/extras/CCG_2014_Lingua-e-identidade-na-fronteira-galego-portuguesa.pdf)> [Consultado: 22/08/2016]
- Consello da Cultura Galega (s.d.): *Loia. Guía aberta á lingua galega*. Santiago de Compostela, Consello da Cultura Galega. <<http://consellodacultura.gal/arquivos/cdsg/loia/acerca.php?idioma=1>> [Consultado: 22/08/2016]

**PARTE III**  
**PECHA KUCHA DE BOAS PRÁTICAS**



Técnica mista de Georgina Efigeni

# APESAR DA DISTÂNCIA QUE NOS SEPARA, EXISTE SEMPRE A TECNOLOGIA QUE NOS UNE. O ENSINO DO PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

**Paulo Castro Mendes**

*Faculdade de Letras da Universidade do Porto*

**Resumo:** Vivemos numa época em que as tecnologias assumem, cada vez mais, uma importância colossal. Por isso, torna-se fulcral trabalhar com as novas tecnologias junto dos alunos.

Ao chegar à Bélgica, para ensinar Língua e Cultura Portuguesa, a situação encontrada nas salas de aula era muito diferente da portuguesa, pois os recursos tecnológicos ainda eram diminutos. Neste sentido, houve necessidade de seguir outros caminhos para que a utilização de recursos tecnológicos fosse possível junto dos alunos de duas escolas, a de Yvoir e a de Antuérpia, mas também junto dos alunos da ULB (Université Libre de Bruxelles).

Pelo facto da utilização do *Skype* já ter sido uma aposta nas aulas de História e Geografia anteriormente, revelando-se um sucesso na época, voltou-se a apostar na mesma plataforma para que estes alunos pudessem estar em contacto com pessoas de nacionalidade portuguesa, através de uma plataforma tão atual e tão real.

Penso que se os recursos forem pensados podem ter sucesso e, por isso, procurei perceber qual os conhecimentos que os alunos tinham sobre a cultura portuguesa e de que forma as atividades realizadas os ajudaram a progredir tanto nos conhecimentos da Língua como da Cultura Portuguesa.

**Palavras-chave:** Didática, Língua Portuguesa, Tecnologias, WEB, *Skype*.

**Abstract:** We live in an age where technology has an imperative value. Therefore, it is very important to work with **new** technologies and students together.

However, arriving in Belgium to teach language and Portuguese culture, the situation in the classroom was so different, and the equipment was insufficient. To that extent, there was a need for working in a different way in order to use all the technical resources with the students of both schools, Yvoir and Antwerp as well as with the students of the Université Libre de Bruxelles.

*Skype* was used and it gave good results in the courses of History and Geography. With this software, very actual and real, it was possible for the students to get in contact with Portuguese people.

In my opinion, if the technical resources were well implemented, they could give great results. In order to evaluate the results of this activity I tried to understand what the students knew of the Language and culture of Portugal before my classes, and how it has changed in the end.



**Key-words:** Didactics; Portuguese; Technology; WEB; Skype.

## **1. Introdução e Objetivos**

Este trabalho põe em evidência que existem diversas técnicas e recursos passíveis de serem utilizados numa aula de Língua e Cultura Portuguesas. É importante que um professor, perante uma situação desmotivante de falta de tecnologias e recursos tecnológicos, “não baixe os braços” e insista na procura de técnicas que cativem a aprendizagem dos alunos.

Desta forma, esta investigação, inicialmente, dá um ligeiro enfoque à importância do ensino, porquê que é importante ensinar as crianças, mas também quais os aspetos a ter em conta na aprendizagem do Português Língua Estrangeira.

Posteriormente, dá-se uma abordagem às Tecnologias e à Interculturalidade, que acaba por ser um tópico bastante importante, sobretudo numa época onde os jovens estão bastante enraizados nas tecnologias. Assim, surge a necessidade de apresentar o estudo de caso, aplicado nas salas de aula em Yvoir, Antuérpia e ULB, no ano letivo de 2015/2016, onde se recorreu às novas tecnologias, nomeadamente à plataforma *Skype*.

Através desta ferramenta, tornou-se possível os alunos comunicarem com pessoas de um dos Países da CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa), neste caso em concreto, de Portugal e Brasil, sendo uma experiência interativa que canalizou o interesse dos alunos para a aula de Língua e Cultura Portuguesas, mas que também os ensinou a pensar nas diferenças existentes no mundo.

Esta foi uma atividade de sucesso para o Português Língua Estrangeira como se poderá comprovar.

## **2. O Ensino**

A importância do ensino não é repentina, pois de acordo com José Carlos Libâneo (Libâneo, 1994), percebe-se que já com João Amós Comênio, havia a intenção

de difundir o conhecimento a todos, havendo também o objetivo de criar princípios e regras de ensino.

Contudo, ao pensarmos no Ensino do Português Língua Estrangeira (PLE) na Bélgica, percebemos que é um ensino livre e facultativo, quase sempre procurado pelos emigrantes, que pretendem que os seus filhos tenham um elo de ligação à cultura dos pais, não só através da aprendizagem da língua, mas também da própria cultura.

O processo de ensino, seguindo a linha de pensamento de José Carlos (Libâneo, 1994), só é conseguido através de interação em várias atividades entre o professor e o aluno. Os objetivos principais consistem em assimilar saberes, mas também no desenvolvimento de aptidões que, por sua vez, desenvolvem as capacidades cognitivas dos alunos, como por exemplo: o pensamento independente, a observação, a análise, a síntese, entre outras.

Ao referirmo-nos à aprendizagem de uma Língua Estrangeira, neste caso o Português, é importante perceber que o desenvolver de aptidões também passa pelo desenvolvimento da oralidade. Quando nos referimos a trabalhar a oralidade não é apenas produzir uma leitura textual ou responder oralmente às perguntas do professor, é necessário haver uma interação oral. Daí surgir a experiência com o *Skype*, que permite criar um diálogo, onde se expõem diferentes pontos de vista.

Logicamente que esta interação oral também se consegue em sala de aula, com o próprio professor, e com os restantes alunos, mas a experiência do *Skype* permite trazer alguém fisicamente distante para dentro da sala de aula, o que, por sua vez, também é um aproximar à cultura e à língua.

Na verdade, aquilo que se ensina hoje, o modo como se ensina e o entusiasmo demonstrado no que se ensina, tem repercussões claras no amanhã dos alunos que estão a aprender. Assim, se aquilo que o professor ensina pode ter tanto impacto no futuro dos alunos, é importante que se faça sempre da forma mais coerente, ambicionando ter melhores pessoas e melhores resultados.

### **3. Tecnologias e Interculturalidade**

Com o desenvolvimento dos transportes e das Tecnologias da Informação e Comunicação, levados a cabo pelo processo de globalização, a circulação no mundo

tornou-se mais fácil, levando a um encurtamento da distância. Deste modo, há uma compressão do espaço-tempo, em que notícias/informações, bens de consumo, marcas, entre outros, têm um efeito quase imediato sobre as pessoas. [Mendes, P., 2015]

Refira-se que, ao recuar meio século, se numa sala de aula da Bélgica houvesse a pretensão de comunicar com alguém que estivesse em Portugal, por exemplo, isso só seria possível através de um telefonema ou de troca de correspondência. Contudo, se fosse por via telefónica, para além de ser bastante dispendioso, não era possível ver a pessoa na realidade, pelo menos com a facilidade que existe na atualidade. Caso fosse por correspondência, também não sendo possível ver a pessoa em tempo real, tinha ainda a desvantagem de mediar muito tempo até ser obtida uma resposta, sendo que muitas vezes a resposta nunca chegava devido a extravio da correspondência. [Mendes, P., 2015]

Se observarmos o mundo hoje, e o tentarmos comparar com o mundo de há vinte anos atrás, apercebemo-nos que as mudanças são várias e perceptíveis a diferentes níveis. Ao pensarmos na evolução das Tecnologias da Informação e Comunicação, é possível detetar uma evolução alucinante que se manifestou no dia-a-dia das pessoas, seja através do uso do telemóvel, computador, internet, ou até mesmo dos canais de televisão.

Desta forma e tendo em conta este novo contexto tecnológico mundial, é possível aliar o desenvolvimento dos meios de comunicação e da tecnologia à aproximação entre pessoas e até mesmo grupos sociais pertencentes a culturas antigamente afastadas quer do ponto de vista físico, quer cultural. [Aguiar, A., 2010]

No entanto, importa ressaltar que, para além de aproximar pessoas de culturas diferentes, as tecnologias também permitem aproximar pessoas da mesma cultura que, por circunstâncias de vida, se encontram a viver num espaço físico diferente, alheio ao seu país de origem ou ao país de origem dos seus pais.

Atualmente, várias características culturais são passíveis de ser observadas em sala de aula, sendo que este fator se torna possível devido a dois aspetos: um deles diz respeito à chegada de pessoas das mais variadas culturas, aos diferentes países, possibilitando a oportunidade de uma sala de aula ser partilhada por alunos de culturas

diferentes, o que permite a diversidade cultural. Por outro lado, e recorrendo novamente à evolução das novas tecnologias, muitas características podem ser observadas ou discutidas através do intercâmbio cultural que determinadas plataformas oferecem, como por exemplo o *Skype*, que permite que uma pessoa, ainda que num espaço físico diferente, possa entrar na sala de aula e comunicar com os alunos, seja ela da mesma cultura ou não. [Mendes, P., 2015]

No processo ensino-aprendizagem, a partilha deste tipo de informações torna-se crucial. Se os alunos estiverem a comunicar com alguém da mesma cultura, tal permite-lhes aproximarem-se dos seus traços culturais, de certo modo, “matar as saudades” das férias de verão, por ser essa a época na qual a maioria dos emigrantes portugueses regressa a Portugal. Isto é possível através do diálogo, proporcionado pela utilização do *Skype*, onde os alunos podem partilhar as suas experiências e vivências com alguém da mesma cultura.

Se estivermos a falar de alguém com uma cultura diferente, a utilização do *Skype* permite aos alunos perceberem a diversidade cultural existente no mundo, respeitando as diferenças e reduzindo as divergências. Em suma, ambas as hipóteses permitem ter um conhecimento aprofundado e privilegiado sobre determinados conteúdos temáticos.

Por tal, percebe-se que o *Skype*, num futuro próximo, pode tornar-se numa potencialidade relevante na educação. Pois, não só permite que esta diversidade cultural chegue à sala de aula, quer através da língua, da forma de vestir, do partilhar de determinadas informações, técnicas ou costumes concretos do país do interveniente, como também possibilita que os recetores partilhem as suas experiências, tornando-os ativos no processo ensino-aprendizagem, revelando-se fundamental numa aula de Português Língua Estrangeira, pondo-se em prática a oralidade.

#### **4. Estudo de Caso**

O ensino deve-se fazer acompanhar das mudanças tecnológicas para que não fique desfasado dos interesses dos estudantes, cada vez mais vocacionados para as novas tecnologias. Hoje em dia, de acordo com Mendes (Mendes, P; 2015, pp.16), existem vários recursos e ferramentas digitais que podem revelar-se fulcrais para o ensino, como por exemplo: “o *Skype* (conversação/videochamadas), o *Easel*

(infografias/produção de esquemas), o *Prezi* e o *Emaze* (programas de realização de apresentações), o *Kahoot* (quizz online), entre tantas outras...”. Valendo-se destes programas ou ferramentas, o professor consegue acompanhar a evolução da era digital, cativando o interesse dos alunos.

Neste sentido, no ano letivo de 2015/2016 foram aplicadas quatro experiências com a plataforma *Skype*, na aula de Língua e Cultura Portuguesas, em três instituições diferentes, situadas na Bélgica: a Ecole Notre Dame Bonne Garde, em Yvoir; a Stedelijk Technish School, em Antuérpia; e a ULB – Université Libre de Bruxelles, em Bruxelas.

Fazendo uma breve caracterização de cada uma delas, a Ecole Notre Dame Bonne Garde, era uma escola situada no pequeno município de Yvoir, distrito de Dinant, província de Namur. Era uma escola primária, que cedia o espaço para as aulas de Português, ministradas aos filhos dos emigrantes portugueses daquela região, que frequentavam as aulas como atividade extracurricular, no final da componente letiva belga.

Em termos de recursos tecnológicos, possuía alguns computadores, contudo, nenhum deles se encontrava nas salas onde eram lecionadas as aulas de Português. Para além disso, não existia qualquer tipo de projetor que permitisse projetar vídeos, imagens ou videochamadas, e a internet também era inexistente.

Relativamente à Stedelijk Technish School, era uma escola técnica situada na província de Antuérpia. Esta escola também cedia o seu espaço para aprendizagem da Língua Portuguesa, aos filhos dos emigrantes portugueses, angolanos e brasileiros daquela região, no final da componente letiva belga.

Em termos de recursos, esta escola possuía computadores e projetores nas salas onde era ministrado o curso de Português, contudo, nenhum dos instrumentos se encontrava operacional. Existia internet, mas a sua fraca velocidade não permitia o uso de qualquer ferramenta.

Por fim, a ULB – Université Libre de Bruxelles encontrava-se na província de Bruxelas, e o curso de Português era ministrado a três adultos, de três nacionalidades diferentes: italiana, espanhola e romena, que no final do seu horário laboral, vinham ao curso de Português.

Dentro da ULB, a secção do Português tinha um pequeno espaço, com duas pequenas salas, compostas com livros, VHS's e DVD's, uma televisão com *DVD player* e *VHS player*. Numa das duas salas, era ministrado o curso de Português, contudo, não estava equipada, nem com computador, nem com projetor, e a internet só era acessível a quem possuísse dados para aderir à rede EUDOROM.

Desta forma, atendendo aos recursos disponíveis nas três escolas, percebe-se que seria muito complicado desenvolver atividades com o *Skype*, visto que não existiam computadores nem projetores que permitissem projetar a imagem do interveniente, nem internet que permitisse o uso desta atividade.

Neste sentido, para “dar asas” a uma atividade desta envergadura, foi necessário subscrever um tarifário para o telemóvel que oferecesse tráfego suficiente para navegar na internet, foi necessário comprar uma *webcam* e, bem assim, fazer-me acompanhar sempre do meu computador portátil.

Assim, para duas das atividades com *Skype*, recorreu-se a um primeiro método, onde foi necessário usar o meu computador pessoal, a *webcam* e o telemóvel com internet, a qual era partilhada com o computador através do HOTSPOT (lugar onde a rede wi-fi é acessível).

Para as outras duas experiências, devido ao número reduzido de alunos, privilegiou-se um segundo método, onde foi usado unicamente o meu telemóvel pessoal, que possuía a plataforma *Skype* instalada.

Relativamente aos intervenientes escolhidos, foram amigos com os quais havia contactado durante a minha aventura enquanto estudante Erasmus no passado, familiares e ex-alunos meus de história e geografia, que já tinham realizado estas atividades enquanto recetores e mostraram novamente interesse na atividade mas desta vez enquanto intervenientes.

Desde o princípio, existia o conhecimento da Plataforma “*Skype in Classroom*”, que, sem dúvida, é uma excelente alternativa para todos aqueles professores que não têm contactos no exterior. Contudo, neste caso pessoal, devido à existência de contactos no exterior, prezaram-se as ligações por *videochamadas* com pessoas com as

quais existia um certo grau de confiança, o que, por sua vez, também tem algumas vantagens. [Mendes, P., 2015]

A primeira experiência ocorreu no dia vinte e três de fevereiro de dois mil e dezasseis, onde foi usado o primeiro método, ou seja, a plataforma *Skype* previamente criada para esta tarefa, a *Webcam* e o meu telemóvel, que partilhava internet através do *hotspot* com o meu computador.

Por esta altura, o tema a ser estudado pelo grupo com o qual trabalhava era a apresentação: Unidade I-“Olá Amigos!”. A turma, neste caso, era composta por três alunos, dois rapazes e uma rapariga. Contudo, dado o tema que estava a ser estudado, e de acordo com a outra professora Maria Franquelina Jurze, chegamos à conclusão que poderíamos estender a atividade a outro grupo que tinha aulas à mesma hora. Assim, esta primeira atividade contou com 9 alunos, quatro rapazes e cinco raparigas.

A interveniente foi a Matilde Alves, uma ex-aluna minha da escola Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves, em Valadares, Vila Nova de Gaia, na disciplina de História.

A Matilde apresentou-se ao grupo, disse o curso que estudava, onde vivia, qual o estilo de música que ouvia, que curso pretendia estudar na universidade. Falou também das suas expetativas no futuro, e do que mais gosta dentro da cultura portuguesa, desde a gastronomia à arte, passando pela música e pela literatura.

Posteriormente, cada aluno fez uma breve apresentação pessoal, quais os seus objetivos para o futuro e o porquê de estudarem português.

Depois ainda houve um espaço para perguntas e diálogo, no qual a Matilde incentivou ao estudo da Língua Portuguesa, uma vez que é uma língua em ascensão.

Esta foi uma atividade de sucesso, na qual os alunos se mostraram interessados em repetir mais atividades deste género.

Desta forma, já perto do final do ano, a vinte e um de junho de dois mil e dezasseis, na mesma escola, voltou-se a repetir uma atividade com o *Skype*, mas desta vez como apenas foi realizada para o grupo de três alunos (dois rapazes e uma rapariga), privilegiou-se o segundo método, no qual apenas foi utilizado o meu telemóvel pessoal, com acesso à aplicação *Skype*.

Desta vez, não se alargou a atividade ao outro grupo, pois o objetivo era realizar uma avaliação final acerca do tema relacionado com as rotinas de jovens espalhados pelo mundo e estilos de alimentação nas diferentes refeições: Unidade 7- “Jovens de todo o Mundo”. O interveniente escolhido para esta atividade foi o meu irmão Daniel Mendes, visto estar na mesma faixa etária que os alunos em questão.

Ele começou por se apresentar, referindo onde estudava, que disciplinas tinha, e depois falou das suas rotinas diárias, as horas a que acordava para apanhar o autocarro para ir para a escola, a que horas terminava, referindo também os dias em que tinha a sua atividade extracurricular, neste caso específico, o futebol. Para além disto, referiu o que comia ao pequeno-almoço, almoço, lanche e jantar, abordando assim o tema das refeições e da alimentação.

Após a sua apresentação, os três alunos em questão também se apresentaram e falaram das suas rotinas diárias, referindo também o que comiam nas diferentes refeições ao longo do dia. Desta forma, foi-me possível avaliar a oralidade e o uso do vocabulário aprendido ao longo da unidade didática.

Após a conclusão da *videochamada*, proporcionei algumas questões previamente realizadas por mim acerca da apresentação do Daniel, sendo assim também possível avaliar a interpretação e a escrita.

Esta resultou numa atividade de sucesso para os alunos, onde os três atingiram o nível positivo.

Relativamente à *Stedelijk Technish School*, em Antuérpia, realizou-se uma experiência a vinte e nove de abril de dois mil e dezasseis, que também privilegiou o primeiro método, ou seja, a plataforma *Skype*, a *webcam* e o telemóvel, o qual partilhava internet através do *hotspot*, com o computador.

Inicialmente, a atividade seria realizada apenas com o meu grupo composto por cinco alunos, neste caso, dois rapazes e três raparigas. No entanto, em acordo com a professora do outro grupo de português: Maria Franquelina Jurze, decidimos estender a atividade, incluindo mais três alunos, dois rapazes e uma rapariga. Desta forma, a atividade foi realizada com oito alunos, quatro rapazes e quatro raparigas.



O interveniente foi o Diogo Pinheiro, um ex-aluno meu da escola Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves, em Valadares, Vila Nova de Gaia, na disciplina de História.

Neste caso, pelo facto do Diogo estar no secundário a seguir a vertente de Humanidades, onde Geografia e História são duas disciplinas específicas daquele currículo, pareceu-me a pessoa indicada para falar do feriado português que ocorre todos os anos no dia 25 de abril.

A atividade realizou-se no dia vinte e nove de abril de dois mil e dezasseis, uma vez que as aulas de português destes grupos ocorriam unicamente à sexta-feira.

O Diogo, que podemos observar na figura 1, começou por se apresentar e por perguntar se alguém sabia o porquê de ser feriado no dia 25 de abril. Ninguém lhe soube responder. Então o interveniente começou por explicar como se vivia em Portugal antes de 1974, em que as escolas não eram mistas, que Portugal era um país onde prevalecia a pobreza, e onde nem a coca-cola era permitida, ele soube canalizar muito bem a atenção dos recetores. Logo de seguida, explicou como se chegou à revolução dos cravos, explicando a importância do dia 25 de abril de 1974 em Portugal, que marcou a liberdade de um país, que prevaleceu durante vários anos sob censura a todos os níveis.

No final, houve espaço para diálogo, e dois alunos de Antuérpia, que eram gémeos colocaram

várias questões, até porque durante a apresentação do Diogo chegaram à conclusão que o pai já lhes havia contado algumas histórias daquela época, apenas não tinham associado o dia ao acontecimento. Foi uma atividade bastante importante para o conhecimento da cultura portuguesa e importante para os estudantes, pois revelou-se bastante diferente daquilo a que eles estavam habituados.

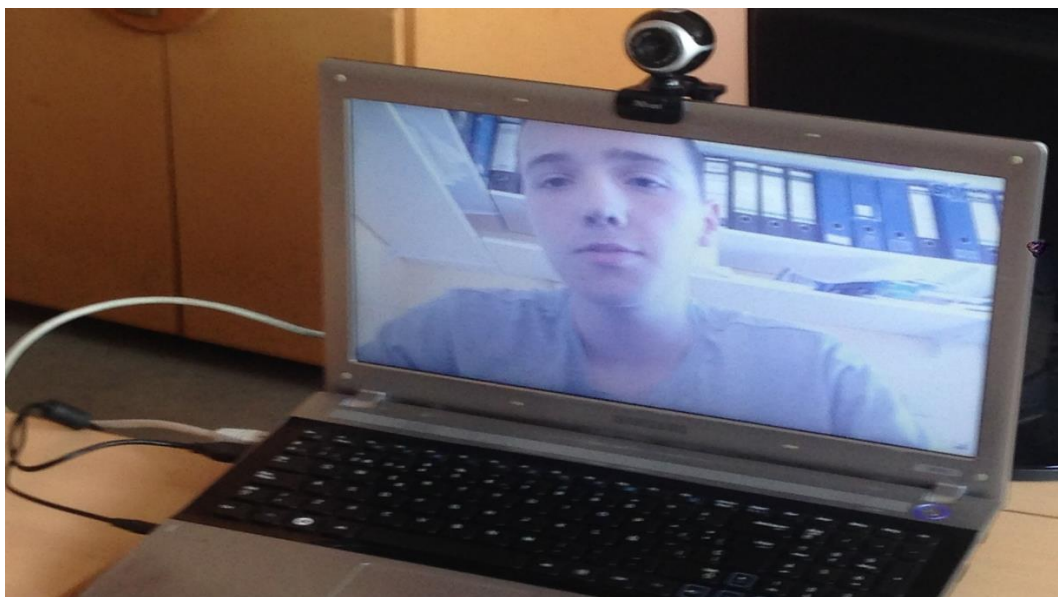


Figura 1 - Diogo Pinheiro durante a sua intervenção

Por fim, a última atividade ocorreu na Université Libre de Bruxelles – ULB, aqui privilegiou-se a utilização do segundo método, onde apenas se recorreu ao meu telefone pessoal que possuía a aplicação do *Skype*.

Neste curso de Português, o objetivo era abordar a História e a Cultura portuguesas. Desta forma, no início do semestre, eu elaborei um programa, aprovado pela minha coordenadora, onde destaquei os pontos fulcrais da história e cultura de Portugal, desde a formação do Condado Portucalense até à atualidade, passando pelos descobrimentos.

Assim, quando chegou a aula acerca dos descobrimentos, achei pertinente colocar os alunos em contacto com o meu amigo Fredson Carneiro, que conheci durante o programa Erasmus. Neste tema, penso que é importante não falar apenas na ótica do colonizador, mas mostrar também como os outros povos viram a nossa chegada às suas terras. Foi, neste sentido, que o Fredson entrou à conversa com os meus alunos, dando a sua versão da história.

Revelou-se um momento muito rico para os alunos, pois puderam estar em contacto com uma versão oral do português um pouco diferente daquela que estavam habituados, sem contar que em termos históricos saíram enriquecidos, pois puderam ouvir duas versões acerca do mesmo acontecimento.

Normalmente, a turma era composta por três alunos, dois rapazes e uma rapariga, mas nesta aula apenas compareceram os dois rapazes, como podemos comprovar na figura 2, onde podemos ver os dois alunos e eu à conversa com Fredson Carneiro.



Figura 2 - Fredson à conversa com os alunos da ULB

## 5. Análise de Dados

Para a recolha de dados, fui realizando inquéritos com as diferentes turmas, onde perguntava quais os aspetos positivos, quais os aspetos negativos, o que é que eles mudavam, e se gostavam de voltar a repetir uma experiência deste género.

Pelo facto das amostras não serem muito grandes, resolvi agrupar todas as respostas recolhidas nos inquéritos e realizar uma análise SWOT, ou seja, Forças (Strengths), Fraquezas (Weaknesses), Oportunidades (Opportunities) e Ameaças (Threats).

Desta forma, tendo em conta a figura 3, percebemos que as principais forças da utilização do *Skype*, de acordo com as respostas dos alunos são: o uso da tecnologia em sala de aula, onde muitos alunos destacaram o facto de nunca terem realizado nada deste género nas salas de aula belgas, mas também o facto de ser um recurso motivador, dinâmico, divertido, real, original, atrativo, inovador e criativo, sendo estes

alguns dos adjetivos frequentemente utilizados pelos alunos inquiridos. Para além disto, destacaram o facto de poderem praticar a oralidade, mas também realçaram a organização da apresentação do interveniente, pois era notória a preparação prévia dos intervenientes, o que também os deixava mais à vontade para falarem com os alunos.

Como principal ameaça, destacou-se, embora não fossem todos os alunos, a rapidez na exposição do interveniente, e aqui, penso que é pelo facto de os intervenientes serem nativos da Língua Portuguesa, e por isso não se apercebem da rapidez do discurso. Como oportunidades, podemos destacar, de acordo com as respostas dos inquiridos, a possibilidade de conhecimento de outras culturas, e aqui importa mencionar que os alunos que deram esta resposta foram os da ULB, que tiveram uma experiência intercontinental. Para além disso, destacou-se a possibilidade de contacto com outros países e com pessoas da terra natal que, por sua vez, aumenta o interesse e atenção na aprendizagem da Língua Portuguesa, possibilitando a aprendizagem de diferentes pormenores, conduzindo ao aumento da cultura geral.

Por fim, apoiando-me nas respostas dos alunos, retiro como principais ameaças, o facto de atividades destes género serem confundidas com lazer, sobretudo, pelo facto de muitos alunos terem classificado a atividade como divertida. No entanto, nas quatro experiências efetuadas, os alunos levaram muito a sério a atividade desenvolvida.

Destaco ainda a dificuldade de, por vezes, falhar o entendimento de alguma palavra, visto que os intervenientes são nativos e os recetores aprendiam português como segunda língua, sendo aqui o papel do professor fundamental para esclarecer qualquer dúvida.

Por último, no tocante aos recursos técnicos e à internet, neste caso específico, conseguiu-se dar a volta à situação, contudo, como já havia mencionado no presente artigo, as tecnologias também falham e é importante que o professor tenha isso em consideração.



Figura 3 - Análise SWOT

## 6. Conclusões

Podemos concluir que, apesar do pioneirismo desta atividade, ela tem uma recetividade bastante positiva por parte dos alunos. A troca de experiências, o diálogo, a possibilidade de contactar com alguém diferente e sair da rotina da aula são algumas das vantagens de atividades deste género.

É lógico que, como em tudo na vida, existe um risco associado. A tecnologia também falha e é preciso estarmos precavidos para este tipo de situações, para que tenhamos o maior sucesso possível quando realizamos uma atividade com o Skype.

Apesar das Tecnologias da Informação e Comunicação terem chegado a uma percentagem bastante elevada de escolas nos países desenvolvidos, podemos comprovar, com este artigo, que ainda existem escolas onde a tecnologia ainda é praticamente inexistente, o que dificulta as atividades que carecem do uso de recursos

tecnológicos e internet. No entanto, e tal como é apresentado no presente artigo, é possível dar a volta à situação quando existe força de vontade, oferecendo aos alunos experiências inesquecíveis.

Em modo conclusivo, importa ainda realçar que este tipo de atividades pode ser realizado em qualquer disciplina do currículo escolar, contudo, nas línguas estrangeiras, seja o português ou uma outra, revela-se um recurso fundamental, permitindo aos alunos colocarem em prática a oralidade de uma forma inovadora, divertida e didática.

## **Bibliografia**

- Aguiar, A. (2010). *A Educação Intercultural no entendimento da Diversidade na sala de aula de Língua Estrangeira*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Alves, A. P., Gomes, M.J. (2007). *E. Portefólios: um estudo de caso no ensino da Matemática*. Braga: Universidade do Minho.
- Correia, A. M., Mesquita, A. (2013). *Mestrados e Doutoramentos*. Porto: Vida Económica – Editorial, SA.
- Domingos, C., Lemos, J., Canavilhas, T. (2009). *Geografia C. 12º ano*. Lisboa: Plátano Editora.
- Fernandes, J. L. (2009). *Cityscapes – símbolos, dinâmicas e apropriações da paisagem cultural urbana*. Coimbra: Máthesis.
- Leite, M.F.(2011). *O Ensino-Aprendizagem da Cultura em PLE: contributos para uma educação intercultural*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Libâneo, J.C.(1994), *Didática*. (Coleção Magistério. 2º grau. Série formação do professor). São Paulo: Cortez.
- Macário, C. (2012). *Materiais Reais Audiovisuais na Internet: Potencializadores de oportunidades de aprendizagem*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Matos, F. (2011). *O Skype como ferramenta de interação e colaboração no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras em teletandem*. Lisboa.
- Mendes, P., Nossa, P., Fernandes, P., Herdeiro, S. (2012). *Cidades, Criatividade(s) e Sustentabilidade(s): Como a Globalização influencia a alteração dos espaços urbanos*. (2.ª edição) Guimarães: UMGEIO Departamento de Geografia da Universidade do Minho.
- Mendes, P.(2015); *Olá! Hello! Hola! Salut! Ciao! E o longe se faz mais perto – as tecnologias ao serviço da interculturalidade*, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Rodrigues, P. (2013). *Multiculturalismo: a diversidade cultural na escola*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Sitman, R. (1998). *Divagaciones de un internauta: Algunas reflexiones sobre el uso o el abuso del internet*. Madrid: Espéculo: Revista de Estudios Literarios Universidad Complutense de Madrid.
- Waters, M. (1999). *Globalização*. Oeiras: Celta Editora.

## **PILP PESSOA, PARTILHA E PROJETO**

**Maria José Morais**

*Escola Secundária Carlos Amarante*

“(...) A diferenciação pedagógica, o interesse e a motivação, os métodos activos ou os modelos de aprendizagem centrados no aluno foram inventados para educar melhor as crianças, todas as crianças, e não para servir de pretexto (e de desculpa) à nossa incapacidade para as instruímos.”  
António Nóvoa, *Evidentemente*, Porto, ASA, 2005, p. 15

Guiada pela afirmação citada, procurei e procuro alicerçar, no princípio aí expresso, a minha atividade docente, bem como o motivo que me levou a estar presente na primeira edição das *Jornadas Nacionais de Professores de Línguas – PIAFE (Português, Inglês, Alemão, Francês, e Espanhol) - 5, 6 e 7 de setembro de 2016*, organizadas sob a égide do *Ano Internacional do Entendimento Global* e tendo como tema “*Leituras cruzadas para o futuro: movimentos, correntes e diversidades linguísticas e culturais. Construindo pontes para o Entendimento Global*”. Reconhecendo o contributo das línguas na promoção deste entendimento, bem como a necessária articulação de saberes e partilha entre professores de línguas *intra* e *extra muros* (dentro e fora da escola), considerei obrigatória a minha inscrição como formanda, acabando, também, por aceitar o convite para participar como moderadora de uma sessão plenária e cinco sessões paralelas, tendo apresentado uma boa prática na modalidade Pecha Kucha (10 slides X10 minutos) – *PILP - Plano Interativo de Língua Portuguesa*.

PILP é uma Plataforma de aprendizagem interativa e também um Portefólio digital, tendo surgido no ano letivo 2009-2010 e validado pelo MEC in *Blogues EDU-blogue 570*. Este blogue foi criado para acompanhar o percurso de uma turma do 3º ciclo da EBI Arnoso Santa Maria - Agrupamento de Escolas D. Maria II/Famalicão - e resultou da frequência da ação de formação “*Ler e Escrever na Era 2.0: Contributos das Ferramentas Digitais*”, realizada na Casa do Professor/Braga. Aqui surgiram as “coordenadas” para o projeto/recurso estratégico - *Plano Interativo de Língua Portuguesa*- que apresenta na sua génese como forças motrizes a Pessoa, a Partilha e o Projeto, tendo surgido, na fase embrionária, como inspiração os professores-bloggers Teresa Pombo, Paulo Faria e António Alves.

Foca-se, em todo o seu percurso, o testemunho que dá de Projeto (s) (do latim *projectum* “algo lançado à frente”), em que alunos, professores e pais são os cibernautas ativos, a fim de articular propósitos didáticos e propósitos sociais. Assim, além de dar um sentido mais amplo às práticas escolares, evita a fragmentação dos conteúdos e torna os envolvidos corresponsáveis pela própria aprendizagem. É, pois, instrumento tecnológico e pedagógico ao serviço de um paradigma da educação pessoal em que o papel da professora é decisivo ao conduzir à valorização da educação, sendo esta encarada como a que transforma a informação em conhecimento.

Na relação com o saber Web 2.0., através do mosaico de aplicações *YouTube*; *Tikatok*, *Slidehare*, *Bubblesnaps*, *Bubll.us*, *Calameo*, *VoiceThread*, *Voki*, professora e alunos, desde o 7º ano até ao 9º ano, durante três anos letivos consecutivos, na EBI Arnoso Santa Maria, comprometem-se com mensagens, recursos, estratégias e hiperligações “internas”. O Registo de comentários adicionados às publicações reconhecem o valor desta ferramenta numa boa prática pedagógico-didática e no intento de auxiliar nas aprendizagens, sob o princípio de pela educação se chegar à tecnologia.

Nos anos letivos 2012-2013, 2013-2014, outras turmas de 3º ciclo se juntam, hiperligando os seus blogues aos que os alunos pioneiros já haviam criado para se filiaram ao PILP, blogue-mãe. Neles se evidenciam a Escrita e a Leitura, domínios que alicerçam este portefólio digital de atividades articuladas e de projetos personalizados que implicam professores, Direção da escola, alunos, Encarregados de Educação/ pais e concretizam contratos de autonomia. Diríamos que espelha também as mudanças e ajustes programáticos e a terminológicos a que está sujeito o estudo da Língua Portuguesa ou do Português, no que diz respeito especificamente ao domínio da Gramática, que também se chegou a designar por CEL (Conhecimento Explícito da Língua) e por Funcionamento da Língua e ao domínio da Educação Literária, designação que surgiria com as Metas de Aprendizagem e que no PILP ainda se inclui no domínio da Leitura.

Escrevia a professora na altura do nascimento, logo no texto de apresentação do blogue:

*Professora e alunos partem, assim, como cibernautas activos em busca de desafios, funcionando este blogue (PILP)/portefólio digital como a voz de comando a que estarão*



*ligados/linkados os blogues de todos os alunos. A cada um dos alunos são propostas actividades (1 de expressão escrita por mês e ao resumo ou ficha de leitura de livros da biblioteca da escola ou próprios).*

*Assim, todos juntos esperam que esta estratégia educativa os ajude a melhorar o seu desempenho não só a nível das competências específicas da Língua Portuguesa, mas também a nível digital.*

Como objetivo de “lançamento” surge o de auxiliar na superação de dificuldades dos alunos, no desenvolvimento e alcance de qualidade na aquisição de competências e na maximização quer das condições e das oportunidades de sucesso escolar, quer dos recursos que a escola disponibiliza. Daí que se compreendam as seguintes palavras no texto inaugural:

*O meio interactivo (blogue), que vamos usar, possibilita a autoria, a partilha, a ousadia e a conquista. A aquisição, a prática, o aperfeiçoamento e o domínio das competências da leitura e da escrita são a base do nosso projecto comum, onde se vai ler com a cabeça e o coração e escrever com base nesta nova relação com o saber: WEB 2.0.*

E é nesta sequência que se distinguirão, em disciplinas agora extintas no 3º ciclo como Cidadania e Formação Cívica, o Projeto OMS – Ocorrências Mínimas, Máximo Sucesso, no 7º ano, ou o Projeto Escolhas e Partilhas, no 9º ano, onde a Diretora de turma desafiava os alunos a abrir caminhos para as suas escolhas profissionais, procurando as respostas a 3 perguntas – O que vou ser, quando for grande?; Que curso e escola escolher?; Que escolha profissional? – através de muitos e diferentes convidados que partilhavam, na sala de aula, em discurso direto e em tom “pessoal e transmissível”, as suas escolhas vocacionais, e transmitiam o seu testemunho de vida. Também os avatares, criados através da ferramenta digital Voki, auxiliavam a professora de Português nas suas Oficinas de Escrita, em aulas de Apoio, dinamizadas na Biblioteca, sob o tema “Eu, a Escola e os meus sonhos... Escrevendo o meu futuro”.

No ano letivo 2013-2014, a mudança de escola - EB 2,3 de Real/Braga – exigiu mais atenção à pessoa por parte da professora de Português que também seria Coordenadora de Curso Vocacional e Diretora de turma. Assim se contextualiza o aparecimento do *blogue Vocação +*, hiperligado ao PILP, já que este blogue-mãe continuaria a ser utilizado com os alunos do 3º ciclo do ensino regular e ainda no âmbito de Expressão Dramática, AEC, com alunos do 2º ano do 1º ciclo na EB1 da Sé.

Este "diário da rede" -web log- nasceu da necessidade associada a alunos com um percurso escolar diferente daqueles que frequentam o ensino regular. É encarado pela docente como um desafio maior, procurando estruturá-lo como guião modular das aulas de Português e como arquivo de Projetos interdisciplinares de articulação horizontal. Procura-se através do blogue construir um currículo diferenciado que faz toda a diferença na formação destes jovens e no seu contexto social, propiciando a abertura à comunidade e o desenvolvimento de competências pessoais, capacidades de aprendizagem, expressivas, de comunicação, bem como o olhar crítico perante o trabalho desenvolvido. É a prova de que são possíveis, neste contexto educativo tão estigmatizado, dinâmicas personalizadas, concretas, localizadas e participadas, de adaptação a contextos educativos desafiadores em que, como diz Miguel Torga, “o que importa é partir não é chegar” (lema que acompanha a imagem que se encontra nos dados pessoais do PILP).

A interactividade é visível ora através dos blogues dos alunos do Curso Vocação +, ora e, essencialmente, através de Projetos interdisciplinares, onde o blogue é portefólio, mas também é *diário on line* e até um espécie de *Instagram*. O Projeto Piloto *Leitura Encenada de Poesia* (módulo II = aulas- ensaio + poemas das metas de Português 9º ano + 12 alunos + 1 professora de Português + 2 atores) revela a autoria, a divulgação, o empenho, a criatividade e é o porta-voz de uma maneira de estar na educação.

Acredita-se que a educação deve procurar o fator de motivação e atender a estímulos/desafios para criar confiança. Respeitando as capacidades reais dos alunos e almejando atingir o seu sucesso escolar e o sucesso social, acredita-se que o blogue é meio para *construir pontes para o Entendimento Global* e o “professor não é o que ensina, mas o que desperta no aluno a vontade de aprender” (Jean Piaget).

## THE SIXTIES – MUSIC AND REVOLUTION

**Henry Warren**

*International House, Braga*

In this session we are going to introduce you to what is called **pecha kucha** (pronounced **pechatcha**). For those of you who don't know what it is, don't worry, because I didn't either until a few weeks ago. I will now explain.

It is a presentation that has a 20X20 format. That means it consists of 20 slides that each have a duration of 20 seconds. It was devised by two architects in Japan that wanted a space where designers and architects could meet and exchange ideas. The 20X20 rules were laid down to ensure that presentations were concise, fast paced, informative and entertaining. Once the presentation begins the presenter has no control over the timing as the slides appear automatically every 20 seconds. Timing therefore is of the essence.

The format became such a success that now Pecha Kucka Nights are held all over the world where people can share and show their work in a relaxed and informal way. Ana Paula, the organiser of this symposium, challenged five of us to give pecha kucha style presentations on something that we do in the classroom. She is, as you know, so wonderfully charming that no-one can refuse her. However, as none of us had ever done a pecha kucha before she suggested we use a 10x10 format – that's 10 slides of a minute each making a total of ten minutes

The sixties is a theme that students of English study in their 12<sup>th</sup> year of secondary school and as I am often asked to give a talk on it - being old enough to have experienced it first hand - I am going to attempt to do it pecha kucha style. I normally use over a hundred slides and take an hour and 30 minutes. I found it impossible to reduce to 10 slides, so my pecha kucha is going more like the original pecha-kucha and will consist of 20 slides of around 30 seconds each – making 10 minutes in total. Confused don't be. Just sit back, relax and enjoy the moment.

My presentation<sup>1</sup> is called “The sixties – Music and Revolution”. You have already heard two presentations from my two colleagues at International House, Ana and Beverly. Ana talked about how you can use music and songs in the classroom and Beverly on telling stories. I am endeavouring to put the two together and to tell you a story through music. I am going to start by showing you some pictures of people and events that the 60’s are famous for. Call out when you recognise anything or anyone. My ten minutes begin now. The clock is running, wish me luck.



The Rolling Stones



First man on the moon



Bob Dylan



War in Vietnam



The Beatles



Mao Tse Tung



Jimmi Hendrix



Student demonstrations



Berlin Wall



Martin Luther King



Che Guevara



Woodstock Festival

Figure 1 - Composite pictures of sixties music, people and events

Let us first explore the society that the sixties generation grew up in. For that we have to go to the end of the Second World War. Behind me you should now be seeing a picture of the D-Day landings on the beaches of Normandy and another of the atom bomb exploding over Hiroshima. The dropping of the atom bomb and the Cold War that followed were to have a strong effect on the psyche of the sixties generation as we will see later.

<sup>1</sup> <https://www.slideshare.net/jornadaslinguas/the-sixties-music-and-revolution>



Figure 2 - 2nd World War and Hiroshima

With the war ended. The boys came home and the boys did what boys always do after they have been away from female company for a long time and that is, you've got it, make babies.

The picture on the right is a photo of a 60's baby who some of you may know. He is not as famous as John Lennon or Mick Jagger, but you have all seen him before. Can anyone guess who it is?



Figure 3 - Baby boomers and me as a baby

The 60's generation was very different from the one of their parents' because they had free education, a free health system and good housing conditions. The economy was booming and there were jobs for everyone.



Figure 4 - Advertisements 60's consumerism

Society in the Sixties, however, was very conformist. The majority believed in God, loved their country and their Queen if they had one, dressed smartly and liked catchy little songs about nothing very serious like this one.

**Video: “How much is that doggy in the window”**

Not everything, however, was perfect.

It was also the time of the cold war when the USA and Soviet Union were arming themselves with more and more nuclear weapons that could destroy each other many times over. When Russia attempted to place nuclear warheads on the island of Cuba in the Caribbean, less than 200 kms from the United States, the world came the closest it had ever been to a nuclear war.



Figure 5 - Nuclear missiles, John Kennedy, Fidel Castro and Kruschev

It was also a time when developing countries were demanding independence from Colonial rule. For many this resulted in armed conflict and civil war with Russia or China supporting one side and the USA the other.

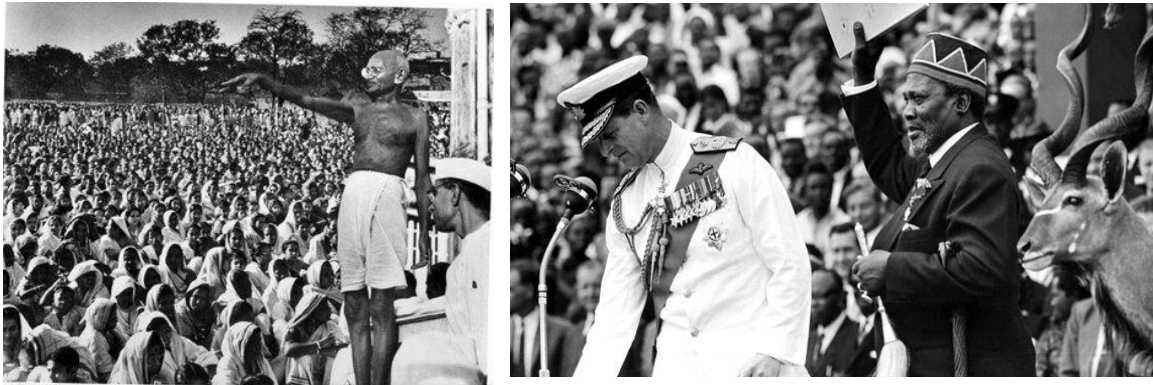


Figure 6 - Independence in India and Kenya

It was among all this that the Sixties generation came to its age. The age when the young of every generation begins to look at the world around them, the world they have inherited from their fathers and mothers and to question it.

In the early sixties a new band took the young world by storm. It was of course the Beatles. This is how young people reacted to them. Our parents were shocked.

**Video: The Beatles: “She Loves you”**



I was 15 when “She loves you” became a hit. But here I am at 18 in my final year of school. I am standing outside the school gate, trying to disguise the fact that I am wearing a school uniform. Underneath my very fashionable leather coat I am wearing the school tie. Something I ritually burnt on my last day of school. Like many of my generation. I am becoming more interested in another musician called Bob Dylan. He became our voice. The Times, he said, were a changing.

Figure 7 - Me final year at school

**Video: Bob Dylan - “The Times are a changing”**

In July 1968 I received the news that I had been accepted to study economics at London University. I just couldn’t wait to leave home, get away from my parents and join the student movement that was developing in all the major cities of Europe, Japan and North America.



Figure 8 - Berlin student militants demonstration

I was particularly interested in what was happening in Paris and Berlin where there had been massive demonstrations, strikes and occupations of factories and universities that almost brought the country to a standstill. Revolution was in the air.

**Video: John Lennon – “Revolution**

In America, however, it was opposition to the War in Vietnam that brought tens of thousands of young people onto the streets

By 1968 thousands of young Americans had been killed or wounded in a war that people were beginning to realize was not only wrong, but also one they had no hope of winning

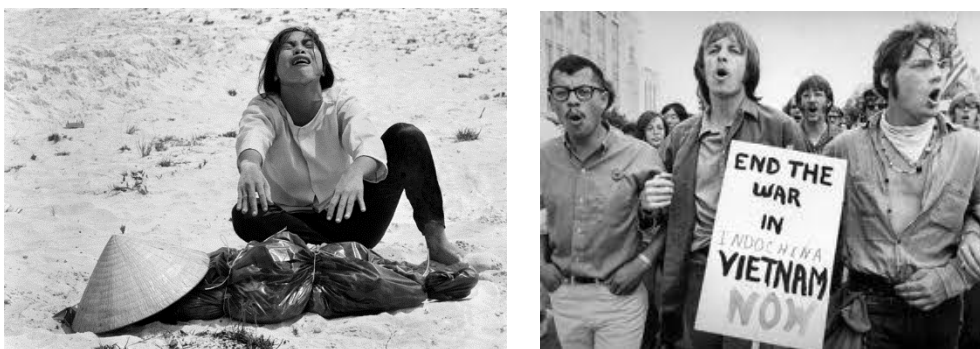


Figure 9 - Vietnam War mother with child: Demonstration against war

This anti-war sentiment is best portrayed in a song by Country Joe and the Fish which they sang at Woodstock Festival called “Fixin to die”.

**Video: “Country Joe and the Fish – “Fixing to die”**



It is impossible to do a presentation on the sixties without describing the Counter Culture and the Hippy Movement. Their answer to the increasing violence and consumerism they saw in society was different to the militant student radicals.

Theirs was of a peaceful non-violent revolution. Peace and Love. It involved dropping out and living a simpler more ecological way as an alternative to capitalism.



Figure 10 - Hippies

The hippy movement had its roots in California and was encapsulated by Scott McKensie's song "San Francisco, don't forget to wear flowers in your hair".

**Video: Scott McKensie – "Flowers in your Hair"**

Both the peaceful non-violent Hippy Movement and the more aggressive militants of the political left ran together side by side.



Figure 11 - John Lennon and Yoko Ono in Amsterdam

Both wanted change, but had different visions on how it could be achieved and the type of society they wanted to create. However, there were two things they could come together on and that was their desire for peace and the end to the War in

Vietnam. John Lennon caught the moment with his “Love in” with Yoko Ono in Amsterdam and the song “Give Peace a Chance”.

**Video: John Lennon: “Give Peace a Chance”**

So these were the ideas, songs and the events that were happening all around me as I took my first steps out of my home and into the life of a student.



Figure 12 - Me setting off to university with two friends

This is a picture of me and some friends, fresh out of school, and on our way to London and to university. I am the short one wearing the hat. I have changed my fashionable leather coat for a second-hand trench-coat, more in line with the image of revolutionary student. I am ready to join the struggle.

The sixties were indeed an exhilarating time to be young.

I'd like to finish with a song from the sixties that continues to resonate with every new generation. It is of course “Imagine” by John Lennon.

**Video: Imagine John Lennon**

**Note:** See the PowerPoint presentation [here](#).

# MOVEMENTS IN 20TH CENTURY ART AFTER THE SECOND WORLD WAR

**Fátima Brandão**

*Agrupamento de Escolas Carlos Amarante*

This Pecha Kucha is a crash course on 20th century post World War II art, when we are done you will be able to distinguish 10 different art movements! No longer will you look like a fool at museums!

Impress your friends and colleagues (as long as they are not art majors)!

Let's get started.

## I - Abstract Expressionism



JACKSON POLLOCK - AUTUMN RHYTHM 1950



ROTHKO - ORANGE AND YELLOW 1956

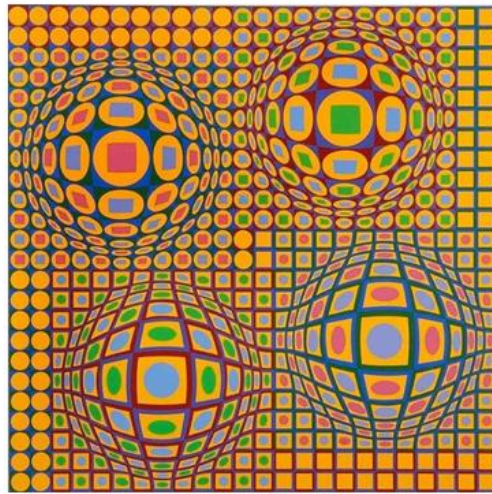
Abstract, obviously. The artists express everything, from feelings to universal concerns through movement. The act of painting becomes the subject on itself. Unorthodox paintings methods, canvas frequently on floor, flicking and dribbling, paint all over the place.

Two names you should know? Jackson Pollock and Mark Rothko.

## 2- Op Art



ANUSZKIEWICZ - ENTRANCE TO GREEN 1970



VICTOR VARASLEY - QUADRATURE 1960

This one is easy. It's mainly about optical illusions. Beware that not all optical illusions are Op Art, this movement is non-representational and the art is devoted to the illusion and not to integrating an illusion in something else. All those "Look at that painting, it seems the squares/lines/triangles are moving" paintings? Op art.

Two names you should know? Richard Anuszkiewicz and Victor Vasarely.

## 3 - Pop Art



ROY LICHTENSTEIN - OH JEFF I LOVE YOU TOO BUT... 1964



ANDY WARHOL - CAMPBELL'S SOUP CANS 1962

It's all about popular culture. Everyday objects become art, from comic strips to billboards, TV and movies, a can of soup. Bright, strong colors, immediately recognizable objects and people.

Two names you should know? Roy Lichtenstein and Andy Warhol.

#### 4- Minimalism



JUDD - UNTITLED 1980



RICHARD SERRA - THE MATTER OF TIME 1994-2005

It reduces paint and sculpture to bare essentials. Kind of a reaction to Abstract Expressionism, here sometimes there is very little "expression".

Two names you should know? Donald Judd and Richard Serra.

#### 5- Conceptual Art



DENNIS OPPENHEIM - DEVICE TO ROOT OUT EVIL 1997



JOHN CAGE 4'33

This one kinda turns things around, now what's relevant is the idea, not the object itself. Remember how Minimalism was sort of an answer to Abstract Expressionism? Well, Conceptual art is the response to Minimalism's impersonality. Idea is king here.

Two names you should know? Dennis Oppenheim and John Cage.

## 6- Performance Art



BEUYES - I LIKE AMERICA AND AMERICA LIKES ME 1974



Carolee Schneemann: "Meat Joy" (1964)

Another no-brainer. If there is a "performance", call it performance art, although it might include other genre it's still, at its core, performance art. It can be anything! Music, dance, poetry, video, as long as it involves a performance. Again, they did like minimalism's austerity too much.

Two names you should know? Joseph Beuys and Carole Schneeman.

## 7 – Photorealism



Richard Estes - Food Shop 1967



Janet Fish Peaches 1971

Does it look like a photograph but it's a painting? It's photorealism. These artists frequently painted from a reference photograph projected onto a canvas. Themes can vary from everyday objects to portraits.

Two names you should know? Richard Estes and Janet Fish.

## 8- Earth Art



SMITHSON - SPIRAL JETTY 1970



Christo and Jeanne-Claude: The Floating Piers, Lake Iseo, Italy 2016

In this one, art and the landscape itself are connected. One cannot exist without the other, so that means these works are usually found OUTSIDE the museum. It bloomed from the ecological movement of the 60's.

Two names you should know? Robert Smithson and Christo.

## 9 - Neo Expressionism



SANDRO CHIA - RABBIT FOR DINNER 1981

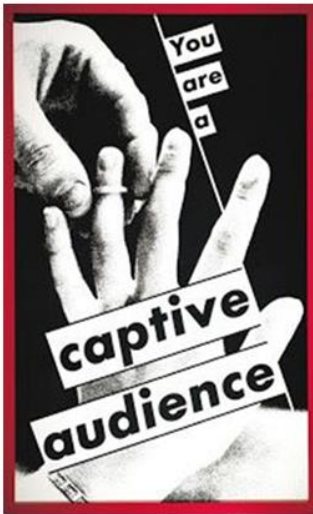


ANSELM KIEFER - INTERIOR 1981

It originated as a reaction to conceptual and minimal art as well. Normal everyday objects, scenes and portraits become theme but in a very expressive and somewhat violent way. This can make Neo-Expressionism somewhat abstract some times.

Two names you should know? Sandro Chia and Robert Keifer.

## 10- Post Modernism



KRUEGER - YOU ARE A CAPTIVE AUDIENCE 1981



Cindy Sherman, Untitled # 96, 1981

And let's finish with a blast, Post Modernism. It can refer both to a rejection of modernism as to art that came "after modernism". A lot of it has a somewhat activist nature. The borders between media, reality and art are really dim here.

Two names you should know? Krueger and Cindy Sherman.

**Note:** See the PowerPoint presentation [here](#)



## **KAHOOTING TO EMPOWER LEARNERS TO LEADERS**

**Helena Serdoura**

*Agrupamento de Escolas de Marco de Canaveses*

Kahoot was firstly introduced during an Erasmus+ “Keep Invest Donate Spend” meeting hosted in Agrupamento de Escolas de Marco de Canaveses in 2015. Although pupils seemed to frankly engage in the cultural quiz and be highly motivated I regarded it as just another quiz as many others available online, stepping into lessons as an extrinsic motivator, a reward at the end of a class or a way of testing knowledge.

@ APPI 2016, Mário Cruz with “Flip the Way you Teach English, Gain 20% of Time and Game On” peeled the layers of Kahoot and brought to light some key features that could make the difference in the teaching and learning scenarios. Gave it a try and some of my 6th grade pupils created a Kahoot “Saving Quiz” submitted to the national competition “No Poupar Está o Ganho” in financial literacy.

More than the prize awarded to the pupils work and the visibility given to the eTwinning/Erasmus+ project within the school community and amongst the national stakeholders involved in Financial Education, stayed the loop that went from “learners to leaders”. It encouraged autonomous and collaborative research and creation and boosted learners to present and share their work in and outside the classroom to a wider audience!

### **Twisting from Learners to Leaders**

I came to realise during the process of having pupils creating the “Saving Quiz” for the national competition that Kahoot was a friendly use tool easily mastered by pupils in their daily gadgets.

Instead of inviting them to play a quiz for testing contents or provide formative assessment, the defy relied on project based activities. After setting the goal to participate in the Financial Education Competition 2016, pupils organised in small groups and were challenged to design their own Kahoot questions and multiple choice answers. Each group was allocated with a sub-topic on financial education to research

and deepen their understanding and expertise to ensure mastery when sharing their findings with the classmates.

Before stepping into Kahooting they were encouraged to create some artifacts to show evidence of understanding and project planning, like memo drafts or simple card games.

Then, collaboratively, all groups presented their outcomes and critical thinking skills were embedded since decisions had to be made switching control over the questions and answers to the pupils, while as a teacher I acted out as a facilitator considering it was their first Kahoot creation.

This experience provided the educational background to understand what it is like to take a step back and witness pupils taking control of their own learning by making decisions and presenting the arguments for and against, as much as assessing their understanding through the quality of questions they ask, and how they explain the correct answer in-between questions.

Foremost, it was outstanding to eyewitness the uprising of less confident pupils... suddenly, Kahoot provided them with a non-threatening learning environment, supported by appropriate scaffolding activities that lead to great excitement when playing their own quiz, using their own mobile devices and claiming, at the end, for more Kahoot creations. They did not request to play other Kahoots; they asked to create new ones in order to share them with their classmates and at home with friends and family!

When Kahoot "Saving Quiz" won the 1st prize in the National Competition in Financial Education, the less confident pupils asked to be elected to present the project before an audience of 500 people, including the President of the Portuguese Republic who honoured the class and the school by handing over the award in a public session! Something had happened!

What is Kahoot?

Kahoot is a free game-based learning platform that allows pupils from around the world to create, play and share learning games, in classrooms and beyond.

## DOs of Kahoot!

1. creates a social learning environment that encourages students to play learning games together
2. brings the student at the back of the classroom to the front, fostering joy, self belief and motivation to everyone
3. creates a 'Campfire moment' where everyone gathers round a shared screen to play together
4. focuses on how you learn, not what you learn. All content on the Kahoot! platform is created by the learners themselves
5. engages the hand, heart and mind - creates a more social, meaningful and playful pedagogical experience.

## Bibliography

- K!Masterclass. (2016). Create Play Discover Share. The Kahoot! Guide to Creating & Playing Learning Games. 1st Edition. Available at: [https://files.getkahoot.com/academy/Kahoot\\_Academy\\_Guide\\_1st\\_Ed\\_-\\_March\\_2016\\_-\\_WOA.pdf](https://files.getkahoot.com/academy/Kahoot_Academy_Guide_1st_Ed_-_March_2016_-_WOA.pdf) [accessed on 22nd July 2016]
- K!Masterclass. Getting Started with Kahoot! Available at: [https://files.getkahoot.com/academy/Kahoot\\_Academy\\_Getting\\_Started\\_Guide\\_2nd\\_Ed\\_-\\_June\\_2016.pdf](https://files.getkahoot.com/academy/Kahoot_Academy_Getting_Started_Guide_2nd_Ed_-_June_2016.pdf) [accessed on 22nd July 2016]
- Tjin, S. Education Blog Teach by design. Getting More Out of Kahoot! Available at: [http://www.suzietjin.com/?utm\\_campaign=teammode&utm\\_content=buffer61981&utm\\_medium=facebookpost&utm\\_source=facebook#!Getting-More-Out-of-Your-Kahoot/c218b/57735ee60cf2f8d6d10f32b1](http://www.suzietjin.com/?utm_campaign=teammode&utm_content=buffer61981&utm_medium=facebookpost&utm_source=facebook#!Getting-More-Out-of-Your-Kahoot/c218b/57735ee60cf2f8d6d10f32b1) [accessed on 22nd July 2016]

## DINAMIZAR PARA MOTIVAR E GERIR O FRANCÊS DA SALA DE AULA PARA FORA DA ESCOLA!

**Maria Clara De Sá Couto Wildschütz**

*Agrupamento de Escolas do Vale de Ovil*

Caros Leitores, encetarei contando-vos uma história que certamente conhecem!

Uma história da infância à ancianidade, uma história de amizade e de amor!

Uma história de respeito! Uma história de vida!

Foi a tal que me cativou há muitos, muitos, muitos anos atrás.

É a mesma que ainda hoje é o meu lema, o meu mote, o meu slogan.

É (e sempre será) o leitmotiv que me levou a cativar os meus alunos, os meus sempre meninos (hoje já homens e mulheres!)



### XXI

“– Olá, bom dia! – disse a raposa.

– Olá, bom dia! – respondeu educadamente o príncipezinho, que se virou para trás mas não viu ninguém.

(...)

– Anda brincar comigo – pediu-lhe o príncipezinho. – Estou triste...

– Não posso ir brincar contigo – disse a raposa. – Ainda ninguém me **cativou**...

– Ah! Então, desculpa! – disse o príncipezinho.

Mas pôs-se a pensar, a pensar, e acabou por perguntar.

– “**Cativar**” quer dizer o quê?

– Vê-se logo que não és de cá – disse a raposa. – De que andas tu à procura?

– Ando à procura dos homens – disse o príncipezinho. – “**Cativar**” quer dizer o quê?

(...)

– Não – disse o príncipezinho. – Ando à procura de amigos. “**Cativar**” quer dizer o quê?

– É uma coisa de que toda a gente se esqueceu – disse a raposa. – Quer dizer “**criar laços**”...

– **Criar laços**?

– Sim, laços – disse a raposa.

– Ora vê: por enquanto tu não és para mim senão um rapazinho perfeitamente igual a cem mil outros rapazinhos. E eu não preciso de ti. E tu também não precisas de mim. Por enquanto eu não sou para ti senão uma raposa igual a cem mil outras raposas. Mas, se tu me **cativares**, passamos a precisar um do outro. Passas a ser único no mundo para mim. E eu também passo a ser única no mundo para ti...

– Parece-me que estou a perceber – disse o príncipezinho. – Sabes, há uma certa flor... tenho a impressão que ela me cativou...

– É bem possível – disse a raposa. – Vê-se cada coisa cá na Terra...

– Oh! Mas não é na Terra! – disse o príncipezinho.

A raposa pareceu muito intrigada.

– Então, é noutro planeta?

– É.

(...)

– Tenho uma vida terrivelmente monótona. (...) e **os homens são todos parecidos uns com os outros**. Por isso, às vezes, aborreço-me muito. Mas, se tu me **cativares**, a minha vida fica cheia de sol. Fico a conhecer uns passos diferentes de todos os outros passos. Os outros passos fazem-me fugir para debaixo da terra. Os teus hão-de chamar-me para fora da toca, como uma música. E depois, repara! Estás a ver aqueles campos de trigo ali adiante? Eu não gosto de pão e, por isso, o trigo não me serve para nada. Os campos de trigo não me fazem lembrar nada. E é uma triste coisa! Mas os teus cabelos são da cor do ouro. Então, quando tu me tiveres cativado, vai ser maravilhoso! O trigo é dourado e há-de fazer-me lembrar de ti. E hei-de gostar do som do vento a bater no trigo...

A raposa calou-se e ficou a olhar para o príncipezinho durante muito tempo...

– Se fazes favor... **Cativa-me!** – acabou finalmente por pedir.

– Eu bem gostava – respondeu o príncipezinho, – mas não tenho muito tempo. Tenho amigos para descobrir e um bocado de coisas para conhecer...

– Só conhecemos o que **cativamos** – disse a raposa. – Os homens deixaram de ter tempo para conhecer o que quer que seja. Compram as coisas já feitas aos vendedores. Mas como não há vendedores de amigos, os homens deixaram de ter amigos. Se queres um amigo, **cativa-me!**



– E tenho que fazer o quê? – disse o príncipezinho.

– Tens de ter muita paciência. (...) e tu não dizes nada. A linguagem é uma fonte de mal-entendidos. Mas (...) cada dia um bocadinho mais perto...



O príncipezinho voltou no dia seguinte.”<sup>1</sup>



Nos nossos dias, onde é cada vez mais difícil cativar a atenção dos nossos alunos, algumas técnicas lúdicas poderão revelar-se de grande ajuda, de apoio incondicional para motivar e dinamizar uma aula!

Para tal, basta algum tempo passado com os alunos para o  francês e pelo  francês, pequenos jogos, canções, dança, desenhos, filmes, ou seja, arte na língua!

Tudo isto dinamiza e pode mesmo motivar os mais reticentes à aprendizagem da língua!

<sup>1</sup> Saint-Exupéry, Antoine de, **O Príncipezinho**, (Tradução de Joana Morais Varela), Ed. Presença, pp. 66-74;

E mesmo se não motiva o suficiente, o facto de os outros serem motivados e participarem na “vida íntima” da língua francesa, já lá deixa algumas pegadas e algumas marcas para o porvir imediato ou não!

Partilhemos, então, as nossas práticas para o francês  e pelo francês , para uma pegada francófona no íntimo dos nossos aprendizes!



A apresentação do Pecha Kucha efetuada a 7 de setembro de 2016 na Escola Secundária Alberto Sampaio em Braga baseou-se na prática da disciplina de francês da docente.

A docente regozija-se da sorte que tem tido em ter imensas turmas e imensos alunos (de ano para ano variam entre 175 a 233 discentes – mas qual felicidade incomparável em ter uma família enorme!), essa fortuna permite que se trabalhe a língua francesa em todas as suas dimensões, vontades e dificuldades também! A quem de direito um Muito Obrigada do fundo deste coração francófono por permitir que se trabalhe com amor e afincos naquilo em que se acredita todos os dias!

A docente “sem papas na língua” (como diria Beatriz Costa<sup>2</sup>) e sem vergonhas que a travassem desenleou uma infinidade de atividades (não fosse o tempo contado!) por ela elaboradas conjuntamente com os seus discentes, colegas e escola!



Tendo apresentado a escola e o seu ambiente, referiu-se desde logo a algumas estratégias para motivar. Para começar, fora das aulas, nos corredores e pátios, fora da escola, no supermercado e nos recintos desportivos, o francês também tem lugar! Quando a professora (“maîtresse”, “professeure” ou “madame” como chamam, os mais variados alunos de acordo com o nível/ano de escolaridade) está por perto ouve-se sempre um “Bonjour!”, “Au revoir!”, “Bonnes Vacances!” entre outras “jurare in verba magistri<sup>3</sup>” francófonas. É como se fosse uma palavra-passe que desencadeia bom humor e boa disposição!

<sup>2</sup> Beatriz Costa, pseudónimo de Beatriz da Conceição foi uma actriz de teatro e cinema portuguesa, sendo um ícone da cultura popular lusa.

<sup>3</sup> “jurare in verba magistri”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://www.priberam.pt/DLPO/jurare+in+verba+magistri> [consultado em 13-11-2016].” (locução latina



No fim, todos nos rimos!!! E a brincar, a brincar, os alunos vão praticando um pouco de vocabulário francês e essencialmente a dicção pois o que é repetido quotidianamente, entra na mente!

Outra estratégia: quando se tem uma turma de nível superior homogêneo em que todos os alunos querem responder a tudo, sempre e em qualquer momento, uma estratégia simples a aplicar fá-los pensar duas vezes: primeiro uma questão geral cultural ou gramatical e o primeiro que responde pode responder à questão seguinte. É claro que, a vez para responder tem de ser rotativa senão participam sempre os mesmos pois em turmas deste tipo, dedos no ar há muitos!! E não é o que se pretende!

Em turmas de alunos distraídos ou conversadores mas empenhados e interessados um simples e breve “Allô, allô???” põe-nos na ordem e em sentido, quanto mais quando respondem “J’écoute!”! Esta técnica de acordo com René Rivière<sup>4</sup> funciona



muito bem em algumas turmas e alunos com quem criamos uma certa empatia!



E para criar essa empatia a docente não deixa nada de lado! Apesar das suas formas redondas, não descarta as toilettes “bleu-blanc-rouge” no seu quotidiano! Desde o vestuário aos acessórios, toda a panóplia francófona passa por lá! As unhas não ficam de fora nem a bijuteria! Toda a sua indumentária docente (pasta, dossiers, cadernos, agendas) passa pela francofonio-mania!!!

E até o símbolo da  Francofonia  está presente nas suas indumentárias!

Mas como nem só de nós a história reza, essa alegria emanada no quotidiano é, por vezes, maculada por acontecimentos funestos! Sempre que a atualidade o exija,

---

que significa "jurar pelas palavras do mestre"). Alusão de Horácio aos discípulos que aceitam sem discussão tudo quanto o mestre lhes ensina.

Fonte: Horácio, Epístolas, I, I, 14.

<sup>4</sup> Técnica apreendida numa sessão dinamizada por René Rivière no Porto, um ator francês que é ainda formador de professores na APPF, professor na Aliance Française, diretor artístico e encenador. Detentor de uma vasta experiência no ensino da língua francesa com base na dramatização de situações do dia-a-dia, René Rivière cativa todos os que o rodeiam.

sempre que momentos importantes se façam sentir na história da francofonia, lá estamos todos nós, de luto na alma, a debater!

Quando houve os atentados no Charlie Hebdo a 07 de janeiro de 2015, se os alunos estavam chocados, a docente ainda o estava mais! Aquele jornal que conhecia pelas suas irónicas “debandadas” e aquela localidade que não lhe era desconhecida motivaram debate e trabalho! Que importava o trabalho comparado ao infausto sofrimento daquela gente lá pelas França derreadas! Os alunos quiseram exprimir-se, foi elaborada uma produção escrita coletiva e foi feita a publicação no jornal da escola!



Mais tarde, a docente criou um Padlet<sup>5</sup> no Blog da disciplina de francês colocando os trabalhos dos alunos!

Apesar da sinistralidade, os alunos ficaram satisfeitos por terem os seus trabalhos publicados na Web!

Também os atentados no Bataclan, dia 13 de novembro de 2015, não lhes foram alheios! Os alunos apavorados quiseram deixar as suas marcas, as suas mágoas e foram elaborados desenhos elucidativos ao atentado com o símbolo da Tour Eiffel em forma de símbolo da Paz – o símbolo mais utilizado nesse momento! Como alguns meses atrás já se tinham feito textos, desta vez partiu-se para outra arte!



E se estas coisas deixam cunhos assaz nefastos no coração das pessoas, na nossa escola o infausto foi sentido ainda de outra forma: uma viagem de estudo estava a ser planificada a Paris para o mês de junho ou julho. Esta situação repercutiu-se de tal maneira que os pais fizeram “marcha atrás” retrocedendo na concessão anteriormente concedida!!!

E enquanto mãe como eu os entendi!!!

A viagem foi anulada! Preterida para mais tarde! Um mais tarde que ainda não chegou até ao momento presente!!!



Um mais tarde que talvez já não possa contar com um aluno do

---

<sup>5</sup> Muro de trabalhos



ensino especializado, da Educação Especial, um NEE muito especial. Caso a viagem fosse feita no ano letivo anterior, este aluno, que foi e é a “menina dos meus olhos<sup>6</sup>” teria acesso a essa viagem com apoios solicitados em vários organismos e instituições. É que esse aluno, portador de Trissomia 21, frequentava (e era avaliado) nas aulas de



francês! Um exemplo! Uma lufada de ar fresco na monotonia diversificada!

No início daquele ano letivo, aceitei em ficar com o António, 8º ano, aluno com trissomia 21, cujo grau de incapacidade é de 60% e que beneficiou de um CEI – Currículo Específico Individual cujas medidas educativas a implementar eram entre muitas o Apoio Pedagógico Personalizado que lhe ia dando no início da aula, a meio e no fim da aula, o reforço das estratégias ao nível de organização, um livro especial para o António, espaço: sempre sentado à frente e/ou ao lado de um bom aluno que o pudesse apoiar e atividades ao seu nível: repetir oralmente, copiar, pintar, assimilar, o estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem: repetição frequente das aprendizagens efetuadas, a antecipação: livros com imagens e vocabulário e reforço da aprendizagem de conteúdos temáticos lecionados na turma, as adequações na avaliação dos progressos das aprendizagens (reformulação de dossiers temáticos de acordo com a evolução do António e das aprendizagens adquiridas), as condições de avaliação, no que respeita a formas e meios de comunicação. O CEI foi elaborado com alterações significativas no currículo comum a nível da introdução de objetivos e conteúdos, havendo substituição dos mesmos por similares e eliminação de conteúdos gramaticais bem como a introdução de conteúdos centrados na autonomia pessoal e social do António e de atividades de cariz funcional (ver – assimilar – pintar – copiar – repetir oralmente) e de comunicação (vocabulário-base [palavras e frases pequenas] a ser falado em aula e fora dela [cumprimentar, despedir-se, agradecer, responder à presença]).



Note-se que, no âmbito de uma auditoria da Inspeção-

---

<sup>6</sup> A Bíblia usa com força, e ainda assim com delicadeza, a expressão “a menina dos teus olhos” ao falar daquilo que mais precisa ser protegido. A lei de Deus deve ser tratada assim. (Pr 7:2) Deuteronômio 32:10, mencionando o cuidado paterno de Deus para com Israel, diz que Ele resguardava esta nação “como a menina do seu olho”. Davi orou pedindo ser protegido e cuidado por Deus como “a menina do olho”. (Sal 17:8) in <http://wol.jw.org/pt/wol/d/r5/lp-t/1200003583> acedido a 13.11.2016;

Geral da Educação e Ciência ao Departamento da Educação Especial, o inspetor veio assistir à aula do 8º ano na qual o António se enquadrava por vontade expressa da docente de francês, por não ser usual nenhum aluno com CEI participar nas aulas de língua estrangeira. Verificou as capacidades do António, analisou o trabalho escrito feito até então pelo aluno (manuais cuidadosamente elaborados pela docente) e comprovou o vocabulário oral que o aluno conhecia e com o qual era capaz de interagir em língua estrangeira. No final da aula, o inspetor congratulou a docente pelo trabalho desenvolvido e referiu que ao longo dos 20 anos no campo da Inspeção da Educação Especial, nunca tal tinha visto: um aluno com trissomia 21 conseguir estar adequadamente integrado numa aula de língua estrangeira.

O António conseguiu aprender e reter palavras e expressões principais e habituais e/ou quotidianas, elaborar exercícios adaptados à sua aprendizagem e ao seu nível e ritmo e comunicar em situações muito básicas.



Refira-se que o António era o meu orgulho! A estrela que faltava em tantos anos de docência! Aquela criança tinha tanto para aprender de uma nova língua e tanto amor para partilhar!



Atualmente, o António já fez o 9º ano e encontra-se no Ensino Profissional! E ainda agora, passados sete meses sem contacto diário com a língua francesa, o António passa por mim e interage “Bonjour, ça va??”!!!

Até participou no concurso “Affiche ton français!” da APPF7 com um cartaz elaborado por si e uma colega da turma que muito o apoiava!



E por falar no concurso mais dois grupos participaram no referido, não ficando muito mal classificados, concorrendo ao lado de escolas de todo o país e essencialmente de Lisboa!



O cartaz do António e da sua colega revelava uma Tour

<sup>7</sup> Associação Portuguesa dos Professores de FRancês

Eiffel sobrelevada tendo como slogan “Le Français à la portée de tous!”. O cartaz de um outro grupo de alunas do secundário, já sem francês no seu currículo, mas com muita vontade de o fazer perdurar nas suas vidas académicas, representava a sombra de vários monumentos parisienses numa sala de cinema com a máxima “Paris, toujours Paris!”. Quanto ao terceiro cartaz de alunas do 9º ano (só eram permitidos três cartazes por escola) este retratava os “clichés” franceses!

Já que tanto se fala do francês, a francofonia não deixa de estar presente na escola!



Na semana das Línguas, coincidente também com a semana da Francofonia (a nível Internacional) os alunos cantaram, dançaram e graffitaram ao som do tema “On écrit sur les murs” dos United Kids / Les Enfantastiques!



Um grupo de alunas cantou esta e outras canções acompanhadas ao piano pelo professor de música da Escola! Pudemos estar na expectativa de ouvir a nova Louane da Escola com a música “Je vole” retirada do filme “La Famille Bélier” mas que também foi êxito na voz de Michel Sardou, intemporal para os franceses e emigrantes portugueses por lá passados ou lá estabelecidos! Alunas do Secundário investiram no ícone da música francesa para além das fronteiras, Céline Dion!

Outro grupo de alunos dançou ao som da canção referida! Uma coreografia muito bem elaborada com o apoio de uma professora de dança externa à escola que se prontificou para apoiar com a sua sapiência artística! Além da dança, fitas às cores francesas e balões que depois de rebentados largavam confettis também eles com as cores da realeza francesa, exposição de símbolos a três dimensões e outros, planos apenas! Foi uma festa!!! “Vive la France!”

Não faltou o cartaz monumental francófono para graffitar já que não era de todo conveniente graffitar nos muros da escola! Os alunos puderam expressar-se ao som da boa disposição!

E a nossa escola estava decorada nas cores da francofonia com uma imensidade de símbolos de França, essencialmente Tour Eiffel feitas de rolo de papel higiénico e de cartão e cartolina!



Os modelos foram feitos em cartão reciclado para que os alunos que não tinham muito jeito para as artes os pudessem decalcar! Quanto aos monumentos a três dimensões tivemos a estrondosa Tour Eiffel em cartão reciclado e pintado maior do que os alunos que a elaboraram, o Arc de Triomphe realizado em balões por toda uma turma colocado à entrada da Biblioteca Escolar (isto é que foi soprar e encher balões!) e a Pyramide du Louvre executada com garrafões de água!



Não se pode esquecer que durante uma semana alunos, professores, funcionários usaram a “cocarde<sup>8</sup>”, símbolo tricolor francês que representa um símbolo da República Francesa, composto das três cores atuais da bandeira francesa, sendo o azul no centro, seguido do branco e finalmente do vermelho na parte externa!



A envolvimento dos alunos haver diplomas e prémios para os as atividdes francófonas! Para tal, diplomas tendo como base as francesa e indicando as várias alunos tinham participado e solicitou-se apoio para entrega de prémios (livros, postais, entre outros)!



foi tal que se decidiu mais assíduos a todas realizaram-se cores da francofonia atividades em que os

Os alunos ficaram duas vezes muito contentes: a primeira ao participar nas atividades e a segunda ao receber o diploma e o prémio!

Mas o francês não se fica pelas atividades visíveis na Semana das línguas: as novas tecnologias estão sempre presentes, na vida deles (nativos digitais) e na aula de

<sup>8</sup> Emblema utilizado como insígnia em França no tempo da Revolução Francesa !

francês ou fora dela! A Web 2.0 tem sido uma parceira de referência para a motivação no ensino da língua!



A docente ensinou-os a usar a ferramenta Toondoo9 para criar banda desenhada e os alunos do 7º ano acharam imensa piada trabalhar a rotina diária com banda desenhada! A docente tinha criado tiras de Banda Desenhada numa ação de formação e usou-as



para demonstração e motivação! É uma ferramenta que edita histórias aos Quadrinhos online, permite criar banda desenhada e pode ser um importantíssimo recurso pedagógico quer para docentes (para a motivação) quer para discentes (para a dinamização). Pode ser utilizado em ilustrações para a sala de aula, em textos, testes, trabalho voluntário ou até um eventual trabalho de casa (tema conturbado neste momento) quando o há ou quando as condições o permitem (ter um computador e acesso à Internet), o que nem sempre acontece (alguns alunos em zonas mais carenciadas ainda não têm computador em casa e muito menos Internet!). Quando a banda desenhada estiver pronta, podemos guardá-la no nosso computador, online no site e até publicá-la pois a própria ferramenta permite criar um link para partilha e publicação!

Outra ferramenta de que os alunos gostaram muito foi a ferramenta VOKI10!



Com esta ferramenta pretendeu-se apresentar uma obra, registo que todos conhecem dos mais novos aos mais anciães, “O Príncipezinho” de Antoine de Saint-Exupéry e as célebres “Les Fables de La Fontaine” numa ida à Biblioteca da Escola! Esta ferramenta cria um avatar que fala (pode escolher-se uma personagem-base e

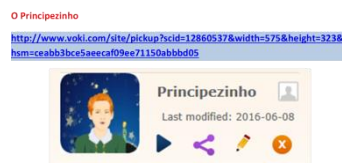
personalizá-la – em algumas situações a personagem pode ser uma cópia da personagem que se pretende criar, ou seja, pode ser muito parecida connosco!!!). É um instrumento que pode cativar os alunos



<sup>9</sup> <http://www.toondoo.com/>

<sup>10</sup> <http://www.voki.com/>

pois motiva para a comunicação e para o desenvolvimento do discurso oral: os discentes podem falar dando voz ao avatar através de um microfone ou podem escrever um discurso que será transmitido com uma voz-tipo da língua escolhida, neste caso do francês! Ainda se pode escolher um cenário: geralmente nas aulas de francês escolho quase sempre um cenário de Paris – a Tour Eiffel!!!

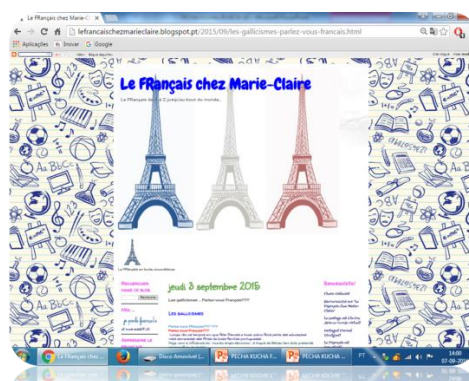


Outra ferramenta (já com muito anos de idade) e que utilizo regularmente é o Blog11!

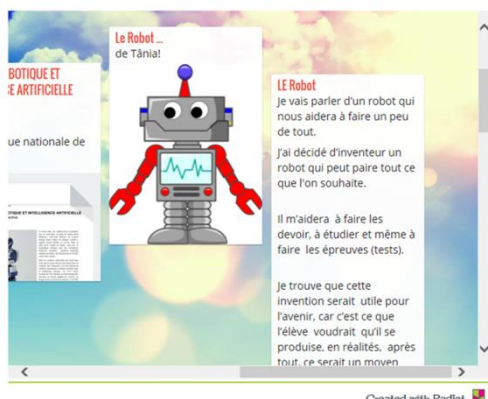
Tenho dois<sup>12</sup> para os alunos: um de consulta (no qual já não coloco nada pela falta de capacidade da ferramenta por ser antiga) e outro de

dinamização das atividades

do francês, dos alunos, dos seus trabalhos, curiosidades, música, muita música e outros itens que me possam parecer interessantes! Os alunos gostam!



Ainda outra, o muro das atividades: Padlet<sup>13</sup>, onde coloco alguns trabalhos dos alunos! “O Padlet é um mural virtual que permite ao utilizador expressar as suas ideias/opiniões sobre um determinado assunto de forma muito fácil. Funciona como uma folha de papel (mas online), onde se



<sup>11</sup> <https://www.blogger.com/>

<sup>12</sup> <http://francophoniechezclaire.blogspot.pt/> § <http://lefrancaischezmarieclaire.blogspot.pt/>

<sup>13</sup> <https://padlet.com/>

pode colocar qualquer tipo de conteúdo (texto, imagens, vídeo, hiperligações) juntamente com outras pessoas, a partir de vários aparelhos (computador, tablet, smartphone)”<sup>14</sup>. Ou ainda e mais direcionado para os nossos discentes “Padlet on-line apresenta-se como um "mural" ou "quadro" que permite aos alunos realizar as tarefas das aulas e/ou criar as suas próprias ideias. Isto pode ser especialmente útil ao fazer um trabalho de grupo no qual os alunos colaboram e partilham as suas ideias. Uma descrição de “Padlet”: pode ser usado em qualquer lugar e para qualquer coisa!”<sup>15</sup>.

Para o final do ano letivo, a meio do 3º período, sugeri aos alunos que fizessem marcadores da páginas em forma de Tour Eiffel já que a sabiam fazer (ensinei-os a desenhar uma Tour Eiffel em cinco passos!) para terem um marcador francês para os manuais do próximo ano letivo!



Alguns alunos, não tendo percebido a mensagem realizaram a Tour Eiffel a 3D à imagem do que tinham visto na Semana das Línguas!



Nunca recuso nenhum trabalho a nenhum aluno, logo aceitei e depois dos primeiros surgiram outros e mais outros ainda até ter uma centena delas! Não sabendo o que fazer a tanta Tour Eiffel montei uma exposição na sala de trabalho dos professores e posteriormente integrei as mesmas numa atividade de Francês a decorrer no Sarau Gímnico da Escola no final do ano letivo aberto ao público!

Assim, nesse Sarau noturno houve um desfile de “Tour Eiffel” (cerca de 150 das maiores às mais pequenas – de 1.50m a 25cm) ao som do hino francês liderado por dois jovens tricolores com uma bandeira da França gigante (3m. X 1.5m.)! Entraram simultaneamente os alunos que iam representar a canção coreografada “On écrit sur les murs” dos United Kids / Les Enfantastiques muito ouvida nas rádios e na televisão nos últimos tempos!



<sup>14</sup> <file:///C:/Users/MC/Downloads/tutorial%20Padlet.pdf>

<sup>15</sup> <http://www.tesguide.eu/pt/tool-method/itemid/33423/>



Nesse Sarau realizado no pavilhão multiusos da vila estiveram presentes mais de 500 pessoas e um júri composto por diversos elementos representativos da vila, da política e da educação, a saber, a Presidente da Junta de Freguesia, o Chefe dos Serviços Administrativos do Agrupamento de Escolas de Vale de Ovil, a Vice Presidente e Vereadora da Educação da Câmara Municipal de Baião, a Subdiretora do Agrupamento de Escolas de Vale de Ovil, o Coordenador do Departamento de Expressões e a Associação de Pais e Encarregados de Educação do AEVO (Agrupamento de Escolas de Vale de Ovil) bem como inúmeros outros participantes num espetáculo que iniciou por volta das 20h00 tendo culminado após a meia-noite!



No fim da Coreografia houve agradecimentos a fazer quer à professora de dança que preparou a coreografia como à costureira que graciosamente preparou a bandeira: um ramo de rosas tricolores à boa maneira francesa – rosas azuis, brancas e vermelhas!



Por fim, não será demais referir algumas atividades de sala de aula com outras aplicações para fora da sala de aula:



O jogo “Qui veut gagner des Millions?” (Quem quer ser milionário?) feito em aula e aplicado na Biblioteca Escolar e os filmes vistos em aula levados para fora desta como foi o exemplo do



filme “La Famille Bélier” de Éric Lartigau, cuja atriz principal foi imitada por uma aluna de 9º ano com a canção “Je vole”! A visualização do



filme deu origem a um teste de avaliação de conhecimentos e os alunos até gostaram de fazer um teste sobre o filme que tinham visto!



Não querendo retardar mais os respeitosos leitores por continuarem presentes até ao fim, ainda resta partilhar um trabalho interessante feito numa formação mas que envolveu a disciplina de francês denominado “De Eça a Paris”! Professores de várias disciplinas pegaram na obra “A



Cidade e as Serras” de Eça de Queiroz, conterrâneo desta mui nobre terra, e analisaram-na à luz de cada disciplina! Ora mesmo o francês pôde entrar uma vez que não só Eça de Queiroz tinha vivido em França, em Paris, mas a personagem dessa obra passou por 22 locais em Paris antes de regressar a Tormes! Um trabalho interessante a descobrir levado a cabo pelos alunos orientados pelas docentes!



**PARTE IV**  
**TEXTO DE AUTORA CONVIDADA**



Acrílico s/ tela de Georgina Efigenio

# MOBILE LEARNING: METODOLOGIAS, FERRAMENTAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

**Adelina Moura**

*Escola Secundária Carlos Amarante  
LabTE, Universidade de Coimbra*

*“A tarefa não é tanto ver o que ninguém viu ainda, mas pensar o que ninguém pensou sobre algo que todos veem”.*  
Schopenhauer

## **Introdução**

O computador e a internet estão entre as invenções mais importantes do nosso tempo. Mas foi a combinação do computador com as redes de distribuição que levou à revolução digital e permitiu a qualquer um criar, disseminar e aceder a qualquer informação a partir de qualquer lugar (Isaacson, 2016). Com a tecnologia a evoluir ao longo dos tempos, encontramos-nos numa era em que coexistem diferentes tipos de tecnologias digitais. Ninguém duvida que estamos em plena revolução tecnológica, com as tecnologias a invadir o nosso quotidiano de uma maneira sem precedentes na história da humanidade.

Todos os dias lidamos com uma grande diversidade de tecnologias, em particular, tecnologias digitais móveis. Pode-se dizer que estamos a viver um novo momento tecnológico. Vivemos tempos líquidos, tempos sem fronteiras e uma época de incertezas (Bauman, 2007). São novas ondas de mudança que se estão operando no comportamento humano contemporâneo por intermédio das tecnologias. A velocidade a que se dão as alterações a nível informático e informacional obriga-nos a uma permanente atualização para acompanhamento destas mudanças. Desde os anos 80, do século passado, que as tecnologias digitais não cessam de evoluir. Assim, para a sua utilização confortável é urgente um esforço educacional geral (Kenski, 2008).

As tecnologias de informação e comunicação (TIC) evoluem a um ritmo muito rápido não estando muitas vezes acessíveis a todos. A banalização do uso e acesso às tecnologias digitais, um pouco por toda a parte, tem levado algumas instituições

educativas a equacionar a sua integração no processo de ensino e aprendizagem, abrindo-se assim novas possibilidades para a aprendizagem.

Em cada época sempre existe uma nova tecnologia capaz de alterar comportamentos e conhecimentos. Atualmente, a revolução digital está a transformar o mundo e é na educação que tem o seu maior impacte. Vivemos rodeados por tecnologias móveis, mas temos ainda escassos exemplos de como as potenciar. Um ensino baseado apenas na transmissão não é uma educação para o século XXI. É preciso determinação para implementar formas diferentes de trabalhar dentro da sala de aula, extraindo conhecimentos relevantes da informação que nos rodeia. Estamos a viver numa era de transformações sem precedentes e todos temos uma relação com as tecnologias, seja receá-las, ignorá-las ou aceitá-las.

### Etapas da Web com um desenho centrado no utilizador

Os avanços digitais operados nos últimos anos têm contribuído para alterar a forma como vivemos (Isaacson, 2016). A internet já passou por diversas mudanças e etapas desde a Web 1.0, passando pela Web 2.0, Web 3.0 e a Web 4.0, ou seja a Web como uma sociedade da informação (figura 1). Cada uma destas versões da Web possui características baseadas no comportamento e interesse dos internautas. Para compreender a Web 3.0 é preciso ter conhecimento das etapas que a antecederam, pois cada uma delas trouxe novidades que permitiram o aparecimento da próxima.

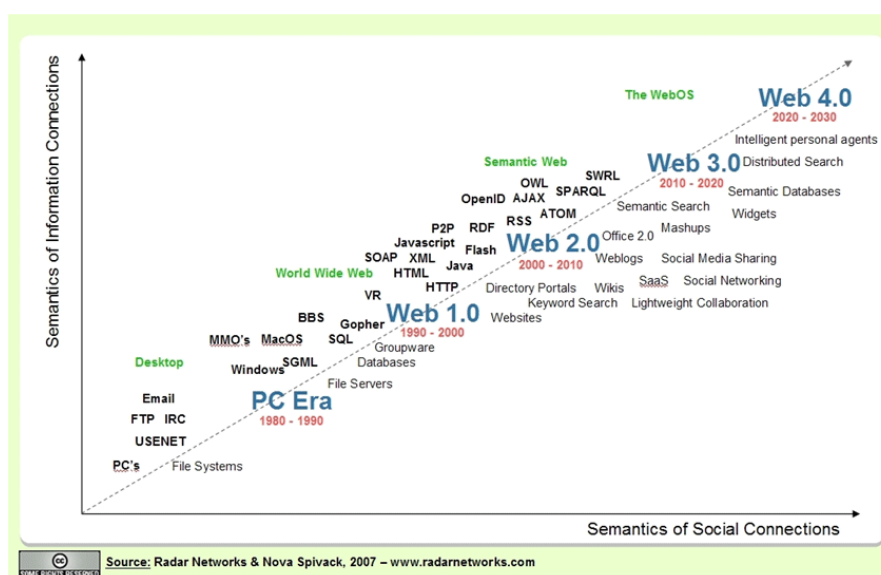


Figura I – Evolução da Web

A Web 1.0 possuía páginas que quase não interagem com os utilizadores, em menor quantidade que atualmente. Os conteúdos eram estáticos e maioritariamente institucionais. Foi nesta época que os internautas começaram a usar o email. A Web 1.0 trouxe novidades que progressivamente foram sendo substituídas por outras da Web 2.0.

Na década passada, assistimos à emergência de diferentes formas de mudança da educação, tornando-se extensivamente colaborativa, global, móvel, modificável, aberta, on-line, mista, massiva, baseada no visual, mão na massa, ubíqua, instantânea e pessoal (Bonk, 2016). Trata-se da época da Web 2.0, a Web como uma plataforma. Compreende a era social, porque os próprios internautas produzem conteúdos. Surgem as redes sociais. Numa altura em que a Web 2.0 já se estabeleceu na vida dos internautas, que diariamente frequentam redes sociais, como o Facebook e o Twitter, está na hora de abrir as portas à Web 3.0, o passo seguinte da evolução tecnológica num mundo em que as máquinas se aproximam cada vez mais do universo da inteligência artificial.

O termo Web 3.0, atribuído ao jornalista John Markoff, do New York Times, é uma evolução do termo Web 2.0 que foi criado por Tim O'Reilly durante a conferência O'Reilly Media Web, em 2004. A Web 3.0 é a terceira geração da Internet. Esta nova geração prevê que os conteúdos on-line estejam organizados de forma semântica, muito mais personalizados para cada internauta, com sites e aplicações inteligentes e publicidade baseada nas pesquisas e nos comportamentos virtuais das pessoas.

A Web 3.0, a Web inteligente ou Web semântica, tem como principal característica a capacidade das máquinas assumirem determinadas atividades que hoje são realizadas manualmente. Graças ao grande avanço da tecnologia, será possível organizar a informação de forma que as máquinas sejam capazes de decifrar determinado conteúdo e apontar soluções sem necessitar da intervenção humana. A Web 3.0 garante o acesso a informação de forma rápida e eficiente e traz mudanças que realmente inovam a Internet. É a era da abundância de recursos e uma ampla oportunidade para o empoderamento dos aprendentes.

Falar de tecnologias Web 3.0 é falar de personalização, construção do conhecimento, da mobilidade, visualização e interoperabilidade. A Web 3.0 vai promover ambientes colaborativos inteligentes e ambientes virtuais de aprendizagem, utilizando as capacidades semânticas para analisar os fundamentos da base de conhecimento global. O e-Learning 3.0 é esperado para ser onnipresente, para melhorar a filtragem inteligente colaborativa, a divulgação de conteúdos machine-compreensível e permitir a reutilização de dados.

Podemos dizer que a Web 3.0 é a visão de uma era em que os motores de busca não se limitam a recolher e apresentar os dados que andam dispersos pela Internet, mas antes são capazes de "mastigar" essa informação e produzir respostas concretas. A Web 3.0 aproxima-se do mundo da inteligência artificial (Ribeiro, 2009) e pode ser uma ferramenta de apoio às atividades dentro e fora da sala de aula.

Desde o aparecimento da Web e durante o seu processo evolutivo têm-se vindo a observar mudanças na educação, que abrem grandes possibilidades e facilitam o processo de ensino e aprendizagem. No estádio em que a Web se encontra, está na hora de a levar para dentro da sala de aula, para potenciar as tecnologias, em geral, e em particular os dispositivos móveis dos alunos.

### **Papel da Tecnologia no processo de aprendizagem**

Precisamos de continuar a refletir sobre o papel da tecnologia no processo de aprendizagem, principalmente porque ainda estamos a tentar compreender e a enfrentar os seus desafios e o seu potencial. Piaget (1975) demonstrou que a aprendizagem é um processo cognitivamente ativo e interativo, por isso deve-se dar ao aluno a possibilidade de construir o conhecimento ativamente, num movimento contínuo e as tecnologias podem ajudar.

Para ultrapassar qualquer barreira, quando se pretende entrar numa abordagem tecnológica, é necessário primeiro concentrar-se no processo de ensino e aprendizagem e depois na integração da tecnologia. Isto é, pensar primeiro nos objetivos da aprendizagem e depois na tecnologia. Por exemplo, se pretendemos que os alunos colaborem uns com os outros, então devemos procurar ferramentas de colaboração. Se o objetivo é comunicar informação, ofereçamos sistemas de gestão de

conteúdo. Se é para encontrar e partilhar recursos, então apresentemos redes de aprendizagem pessoal. Se o objetivo é dar feedback formativo, usemos ferramentas de resposta formativa, mas se queremos fornecer conteúdo, por que não usar recursos educativos abertos. Para promover as pesquisas e os trabalhos dos alunos, então as ferramentas para criação de eportefólios são as mais indicadas. Ou seja, para cada objetivo deve-se procurar a ferramenta mais adequada. Ao professor cabe a tarefa de saber em cada momento do processo educativo qual é a tecnologia mais apropriada para cada objetivo educacional.

O smartphone e o tablet estão a ser usados cada vez mais como substitutos do computador em muitas salas de aula e na vida pessoal. A sua portabilidade, o ecrã sensível ao toque e a variedade de aplicações têm cativado a sua utilização na educação. Mas como trabalhar com estes dispositivos móveis, as suas apps e funcionalidades que apresentam? Usar estes dispositivos apenas para navegar na Internet, verificar e-mails, ver vídeos é muito pouco. Ferramentas tão versáteis permitem fazer muito mais. Por exemplo, criar vídeos, organizar informação, criar e partilhar recursos, utilizar apps educacionais e um rol de outras possibilidades.

### **Aprender com tecnologias digitais: metodologias inovadoras**

As TIC têm tido um grande impacto nos últimos anos na sala de aula, permitindo obter resultados prometedores no apoio ao processo educativo. Tem sido possível fortalecer os processos de ensino e aprendizagem e motivar os alunos para o uso de tecnologias dentro e fora da sala de aula. Com ela é possível aceder, produzir, guardar, apresentar e transferir informação (Solano et al., 2015).

Um dos maiores contributos da tecnologia, para tornar o processo educativo mais eficaz, está em toda a informação e dados que ela gera. Mas há outras maneiras em que a aprendizagem beneficia com a tecnologia. A tecnologia está a tornar o nosso mundo mais estimulante, ajudando a mudar as nossas perspetivas do que nos rodeia. Ela tornou-se no grande disruptor do quotidiano, pois permite-nos fazer coisas que antes eram impensáveis. A tecnologia mudou a forma como trabalhamos, interagimos e aprendemos. Já ninguém concebe a vida sem tecnologia. Para as gerações mais jovens a tecnologia é uma extensão natural do seu Eu.

A tecnologia dá-nos a oportunidade de fazer mais e melhor e de ser melhor. Ela está a mudar a nossa maneira de processar e entender as coisas e está a mudar o modo como aprendemos e agimos no nosso meio. A tecnologia leva a aprendizagem para fora do espaço físico da sala de aula e coloca o controlo nas mãos do aluno e isto pode ser problemático aos olhos do professor. Qual é então o papel da tecnologia no ensino e na sala de aula no século XXI? Para se chegar a uma educação do século XXI é preciso não apenas novas ideias, mas também diálogo e discussão (Prensky, 2011), entre todos os intervenientes no processo educativo. Para o professor o caminho é desafiador, pois tem de saber primeiro o que fazer pedagogicamente com a tecnologia antes de a integrar.

A ascensão de dispositivos móveis e a sua maior conectividade à Internet mudou a maneira como a aprendizagem é disseminada, seja na sala de aula convencional ou na aprendizagem on-line. Computadores e dispositivos móveis, como o smartphone ou o tablet são agora uma parte integrante do ensino na sala de aula e estão a permitir aos alunos trabalhar ao seu próprio ritmo e usar aplicações para fazer um trabalho complexo. Desde o jardim-de-infância ao ensino superior, a tecnologia móvel é envolvente e permite que o aluno aprenda mais e melhor (Moura, 2015). Considerando que há mais dispositivos móveis do que pessoas no planeta e que mais de metade da população mundial está conectada via Internet, há mais caminho para tornar a aprendizagem mediada por tecnologia digital mais real e eficaz.

A questão da indisciplina e desmotivação dos alunos são também desafios reais que é preciso enfrentar e tentar resolver. Assim, metodologias inovadoras como a Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL), a Aprendizagem híbrida (blended learning) ou a Aprendizagem Personalizada, mediadas pelo uso de tecnologias digitais, podem contribuir de forma eficiente e eficaz para atenuar problemas na sala de aula. Ter na mesma sala alunos avançados e alunos abaixo da média é um problema que se coloca ao professor. Como resolvê-lo? Para Vygotsky, o seu conceito de zona de desenvolvimento proximal apresenta-se como a chave da aprendizagem, ao saber explorar as diferenças potenciais da aprendizagem de cada aluno. Os alunos mais avançados podem ser tutores dos alunos com maiores dificuldades. A aprendizagem entre pares tem-se revelado uma excelente estratégia quando temos grupos



heterogéneos. Não há magia sem mudança de metodologia, e é do professor que se espera essa mudança, para transformação da escola (Henao e Gonzalez, 2014).

### **Metodologias que combinam com o mobile learning**

Os alunos de hoje estão a deixar de ser recetores passivos de conteúdos para se tornarem participantes mais ativos no processo de aprendizagem, mais centrado no aluno. O aluno passa de consumidor a produtor ou co-produtor de conteúdos. O futuro da aprendizagem é sobre permitir aprender em qualquer lugar, melhorando o acesso e aumentando a colaboração, tanto local como globalmente, e a tecnologia digital é a ferramenta de mediação por excelência.

A tecnologia também tem feito a sala de aula mais interativa. Tecnologias como a realidade virtual, a realidade aumentada encontram um lugar confortável no processo de ensino e aprendizagem. Qualquer smartphone pode torna-se num dispositivo de Realidade Virtual ou Realidade Aumentada, por exemplo, a app Aurasma ou os códigos QR, ajudam a aumentar a realidade.

**A gamificação ou ludificação** (gamification) está a tornar-se numa parte integrante do design instrucional, uma vez que torna o conteúdo mais atraente, envolvente e motivacional e, portanto, pode ajudar a melhorar a aprendizagem. A ludificação dá a oportunidade aos professores de tornarem conteúdos complexos ou aborrecidos mais interessantes, dando ao aluno maior incentivo para completar determinada tarefa e trazer benefícios de desempenho. Mostramos um exemplo de como gamificamos uma unidade curricular da disciplina de Português<sup>1</sup> (figura 1).



Figura 1 – Exemplo de gamificação de um conteúdo curricular

<sup>1</sup> <https://sites.google.com/view/magosabedoria>

Na gamificação usam-se elementos motivacionais dos jogos, como recompensas, emblemas, pontos, níveis e leaderboard em contextos não jogo. Em síntese, o que fizemos foi usar elementos e pensamento do jogo em contexto educativo para motivar e apelar à criatividade dos alunos.

A tecnologia Wearable (usáveis/vestíveis) está a dar os primeiros passos e será no futuro mais eficiente, proporcionando experiências de aprendizagem mais envolventes. Os Wearables como os relógios ou óculos inteligentes (smart watches/smart glasses) são a evolução da tecnologia móvel, podendo revolucionar a educação no futuro.

Também o conceito de computação na nuvem (cloud computing) está a tornar o processo educativo mais eficaz. Com a ascensão da tecnologia de nuvem na educação, o mundo é a nossa sala de aula. A relação de complementaridade dos dispositivos móveis com a tecnologia de nuvem está também a colocar o controlo da aprendizagem nas mãos do aluno. Com a tecnologia de nuvem, a aprendizagem pode acontecer a qualquer hora, em qualquer lugar. Desde imagens, áudio, vídeos, documentos e outros recursos de aprendizagem todos podem ser alojados na nuvem e consultados através de dispositivos móveis.

**A aula invertida ou flipped classroom** é uma nova maneira de ensinar e aprender. Nesta metodologia o foco de ensino é diferente do modelo tradicional, pois o aluno incorpora informação antes da aula e participa posteriormente no seu desenvolvimento.

### **Razões para introduzir a Aula Invertida (Flipped Classroom)**

- Ajuda os bons alunos e os alunos com dificuldades;
- Aumenta a interação entre aluno e professor;
- Permite aos professores conhecer melhor os seus alunos;
- Permite uma real diferenciação;
- Muda a gestão da sala de aula;
- Muda a forma como se interage com os pais.

### **Razões erradas para não usar a Aula Invertida (AI)**

- Pensar que a aula invertida criará só por si a aula do século XXI;

- Pensar que se vai estar na vanguarda. A AI é muito mais do que usar as mais recentes ferramentas digitais;
- Pensar que se vai deixar de ser um bom professor;
- O bom ensino é muito mais do que disponibilizar ao aluno um bom conteúdo;
- Pensar que vai tornar o trabalho do professor mais fácil. Isto não vai acontecer. Porque existem muitos desafios ao longo do caminho quando o processo é adotado e aplicado.

Sabemos que os adolescentes gostam cada vez menos da escola, manter o mesmo modelo educativo é perpetuar essa insatisfação (Prensky, 2011). É urgente mudar a sala de aula e encontrar novas metodologias ou estratégias e as que apresentamos antes e a seguir podem ajudar.

### **Byod - Traz o teu próprio dispositivo**

Quais são as razões para abraçar um programa BYOD (Bring Your Own Device - Traz o teu próprio dispositivo)? Espera-se que nos próximos 20 anos a maioria da população mundial esteja conectada através de dispositivos móveis 24/7. As gerações mais jovens serão também as mais conectadas. Por isso, esperam poder ter acesso a recursos educacionais através dos seus dispositivos móveis.

A conexão via smartphone ou tablet vai continuar a aumentar. Com estes dispositivos móveis pode-se jogar, aceder à informação na Web ou no dispositivo, trabalhar e estudar. O smartphone continuará a ser o dispositivo mais popular entre as gerações mais jovens. A primeira coisa que fazem ao acordar é verificar o seu smartphone e nunca o largam. Os alunos parece que se estão a tornar socialmente mais virtuais, preferindo resolver problemas da aula através das redes sociais do que na própria aula. Muitos deles preferem colaborar on-line com os colegas do que presencialmente e esperam poder usar os seus dispositivos móveis na aprendizagem. Esperam também poder aprender a qualquer hora, em qualquer lugar, com ambientes de aprendizagem flexíveis, aproveitando os tempos livres e os contextos informais. Assim, aproveitar os dispositivos móveis e as apps que os alunos têm nos seus dispositivos para os apoiar na aprendizagem individual, pode ir de encontro aos seus desejos e motivações.

Começar a usar dispositivos móveis (smartphones ou tablets) na sala de aula pode ser para muitos professores uma experiência intimidante. Por isso, há aspetos que é preciso tomar em consideração, como por exemplo, a gestão de sala de aula, a sua integração no currículo, para realmente melhorar a aprendizagem dos alunos, a cidadania digital e a alfabetização digital. Estes constrangimentos podem ser supridos com recurso a ações de formação contínua, participação em projetos colaborativos, comunidades de aprendizagem, MOOCs ou outros processos formativos. Como referem Henao e Gonzalez (2014), os professores são a chave para a mudança, sem a sua inovação, criatividade e atitude para a mudança não se consegue a transformação da escola.

Apesar dos muitos desafios inerentes à introdução de um programa BYOD, como a privacidade e a segurança, as vantagens superam os riscos. O que parece uma moda em breve será norma.

### **Curadoria na educação: o professor curador na era digital**

As tecnologias de comunicação e as redes sociais são um catalizador essencial para a transformação, particularmente entre os jovens. De facto, a juventude de hoje representa uma formidável oportunidade, pois é a geração mais educada, informada e conectada na história humana. As redes sociais e as tecnologias digitais fornecem aos jovens novos caminhos de mobilização, colaboração e inovação. O papel da educação formal na socialização cívica e política é desafiado pela influência dos novos espaços, novas relações e novas dinâmicas oferecidas pelos médias digitais (UNESCO, 2016).

A curadoria é imprescindível para uma educação e formação de pessoas em tempos velozes. Com a elevada quantidade de informação disponível na Web, encontrar informação certa na hora certa é um grande desafio para qualquer pessoa. Por isso, o professor tem de ser uma espécie de curador, como o curador de um museu que distribui, remete informação, aumenta o acervo e o coloca à disposição das pessoas. Hoje o professor tem um papel de curador educacional. No seu trabalho pedagógico faz com que haja partilha, distribui aos alunos informação credível, faz com que aproveitem o que há de melhor na Web, sobre um determinado tema ou determinada área do conhecimento, e ao mesmo tempo também aprende. Com a

evolução das tecnologias digitais é preciso que o professor altere as suas práticas tradicionais e o seu papel na formação dos seus alunos.

Quando não se sabe, não basta perguntar ao motor de busca, porque informação não é conhecimento. É preciso ter sólidos critérios de seleção e articulação. O curador possui uma ampla cultura, análise crítica e criatividade, que lhe permite chegar ao conhecimento. Neste aspeto, o papel do professor é fundamental, pois cabe-lhe a ele "curar" o que vai ser disponibilizado aos alunos e ensiná-los a serem curadores. O Programa PISA<sup>2</sup> apresenta seis dimensões de como lidar com a informação relacionadas com a curadoria: ter acesso, manejar, integrar, avaliar, construir e comunicar. Na escola, o aluno deve enfrentar diferentes situações-problema, para isso, deve saber selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representadas de diferentes formas, de maneira a tomar decisões. Deve ainda aprender a construir argumentos, sabendo relacionar informações, representadas de diferentes formas e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir uma argumentação consistente. E o mais interessante é que se podem desenvolver todas estas competências através da curadoria. Pela sua importância na educação a ideia de curadoria está plasmada em diferentes normativos e programas curriculares.

Frente a tecnologias emergentes e ao aumento exponencial da informação, o professor precisa de ampliar as suas práticas como curador. Quanto mais conhecer o potencial das ferramentas digitais e das redes sociais, melhor preparado estará para envolver e motivar os alunos na aprendizagem. Deste modo, falar de curadoria é falar de novos papéis do professor e o uso de recursos digitais com intencionalidade na sala de aula. O professor pode reunir ferramentas digitais que podem ser usadas com finalidade pedagógica. São várias as ferramentas que ajudam na curadoria entre outras destacamos: Scoop.it, Pinterest, Symbaloo, Pearltress, Delicious, Storify.

A aprendizagem personalizada é uma tendência na educação e ter um computador por aluno ajuda a concretizá-la. Cada aluno recebe um plano de aprendizagem com base no que sabe e como aprender melhor. Se olharmos para as grandes empresas tecnológicas como a Google ou o Facebook, percebemos que a personalização do conteúdo é uma grande preocupação destas multinacionais. Ambas

---

<sup>2</sup> <http://www.oecd.org/pisa/>

se esforçam por criar algoritmos que facilitem a disponibilização de conteúdos personalizados aos utilizadores. O professor curador pode fazer o mesmo aos seus alunos. Disponibilizar informação personalizada a cada aluno atendendo às suas características, objetivos de aprendizagem e contexto social.

### **Aprendizagens ativas digitais e metodologias híbridas**

Blended learning ou ensino híbrido é uma metodologia que combina ambientes, pessoas e ferramentas digitais. Esta metodologia ajuda a valorizar diversos tipos de inteligência – visual, auditiva, cinestésica, musical (Bonk, 2016). Implica a existência de momentos individuais e coletivos, on-line e offline, de debate e produção, dentro e fora da sala de aula. O ensino híbrido não descarta a aula expositiva, mas complementa-a.

Apesar desta metodologia estar relacionada com o uso de tecnologias digitais, o ensino híbrido tem também a ver com a reorganização do tempo e do espaço da aula, além dos papéis do aluno e do professor. Ou seja, ter smartphone ou um tablet na mão não caracteriza, propriamente, o ensino híbrido, só quando as diferentes estratégias de trabalho se cruzam entre si para ampliar a aprendizagem é que isso acontece. Há diferentes maneiras de combinar aulas presenciais e a distância como é o caso da aula invertida ou da gamificação.

### **Aprendizagem baseada em Projetos ou Problemas**

A aprendizagem baseada em projetos/problemas ou tarefas é uma das metodologias ativas da aprendizagem. Este modelo organiza o processo de aprendizagem à volta de projetos, os quais podem ser definidos como tarefas complexas baseadas em desafios ou problemas que envolvem os alunos no desenho, na solução de problemas, na tomada de decisões e em atividades de investigação e de pesquisa. Estas atividades, realizadas pelos alunos com uma certa autonomia, resultam em produtos ou apresentações. As aulas que apresentam casos práticos, ou problemas reais, trazem um grande ganho ao processo de aprendizagem, pois permitem mostrar ao aluno que o conteúdo teórico é importante e fundamental. Facilitam também a tarefa de entender a utilização do que está a ser estudado, estimulando o trabalho colaborativo e a interdisciplinaridade, assim como, o desenvolvimento de um estilo

próprio para a solução de problemas. Não restam dúvidas de que as atividades práticas promovem uma aprendizagem efetiva e significativa e as tecnologias móveis podem ajudar os alunos na aprendizagem baseada em projetos/problemas ou tarefas.

### **Aprendizagem colaborativa e entre pares**

Os alunos também aprendem uns com os outros. "Quem não tiver a liberdade de errar na juventude, nunca se tornará um ser humano completo e puro", como diz George Steiner.

Estudar com amigos é mais divertido do que aprender sozinho. A aprendizagem entre pares (peer to peer) é uma metodologia que aproveita os conhecimentos dos melhores alunos para motivar os que têm mais dificuldades. Normalmente acontece quase sempre informalmente e de forma espontânea. Mas através de técnicas como a aprendizagem colaborativa e a aprendizagem peer-to-peer, esta aprendizagem pode ser também uma parte estruturante da sala de aula. Os alunos podem beneficiar dos seus pares para aprender conteúdos simples ou complexos, sem problemas em errar. Não esquecer que a Internet foi construída originalmente para facilitar a colaboração (Isaacson, 2016), por isso o processo educativo deve incidir sobre atividades colaborativas também.

O que são estas metodologias? Na aprendizagem colaborativa os estudantes trabalham em pequenos grupos para discutir conceitos e encontrar soluções para os problemas. Na aprendizagem entre pares um aluno orienta o outro através de um conceito, em que o primeiro aluno é um "especialista" e o segundo é um iniciante. Os pares não têm de ser necessariamente da mesma turma ou idade.

O que as diferencia? A aprendizagem colaborativa é aprender com o outro. A aprendizagem peer-to-peer é aprender a partir de outro. Esta distinção é importante, porque ambas as técnicas podem, por exemplo, significar um par de estudantes a trabalhar juntos. É essencial para entender o que deve estar a fazer cada um de forma diferente.

Qual é a melhor? Elas são igualmente válidas! Têm diferentes efeitos e benefícios. Quando se justifica usar a aprendizagem colaborativa? A aprendizagem colaborativa pode-se introduzir depois dos alunos terem trabalhado um conceito,

através da leitura de textos ou assistir a um vídeo antes da aula ou da exposição de um tema. A aprendizagem colaborativa baseia-se no princípio de que "duas (ou mais) cabeças pensam melhor do que uma", elevando a capacidade de interrogação, compreensão e absorção dos assuntos. Os alunos podem discutir os materiais apresentados, e, em conjunto, levar a sua compreensão a uma nova fase. É também uma boa maneira para os alunos resolverem mal-entendidos e esclarecerem equívocos. A aprendizagem colaborativa pode acontecer com exercícios rápidos de três minutos para quebrar o ritmo da sala de aula, ou com prazo de duração de trabalho mais longo.

Quando se pode usar a aprendizagem peer-to-peer? Os alunos aprendem em ritmos diferentes. Pode-se encorajar os alunos mais rápidos a ajudar os outros. Os benefícios de trabalhar com os colegas vão muito além do social. A aprendizagem peer-to-peer é útil também para os próprios alunos, por explicar e apresentar um conceito, o aluno 'expert' leva a sua própria compreensão do assunto a outro nível e desenvolve as suas habilidades de exposição. Ao ajudar-se um ao outro na sala de aula e fora dela, é para os alunos mais fácil de compreender e lembrar os tópicos partilhados.

Quais são os principais benefícios? Em ambas as técnicas os alunos desenvolvem o seu pensamento de nível superior, a comunicação oral, a autogestão e as habilidades de liderança. São reforçadas as interações professor-aluno. Os alunos aumentam a auto-estima e a responsabilidade. Os alunos são expostos a diversas perspetivas e aumentam a sua compreensão sobre os assuntos. Ajudam a preparar os alunos para o 'trabalho em equipa' e a preparar-se para encarar situações sociais reais.

Qual é o papel da tecnologia digital nestas metodologias? As conclusões do grupo poderiam assumir a forma de uma Wiki, partilhadas através do Google Docs, ou de um blogue, através do Blogger ou do Tumblr. Os alunos poderiam usar o Skype, o Facebook, o Twitter, o WhatsApp ou o Instagram para criar uma equipa 'virtual', fora da sala de aula. A sessão poderia girar à volta de um questionário on-line ou de um teste criado com o Google Formulários (form), GoSoapbox, Socrative, Kahoot. Os alunos podem apresentar resultados como um vídeo ou apresentação digital, usando o Animoto, o Emaze ou o Prezi.



## **Aprendizagem baseada em jogos**

A aprendizagem baseada em jogos (Game Based-Learning - GBL), que combina assuntos da aula com "jogabilidade", é um dos meios para alargar o processo de ensino aprendizagem. Recompensas (como estrelas ou vidas ganhas ou perdas) podem estar intimamente combinadas com feedback imediato sobre cada escolha feita ou resposta dada. Isso é muito mais eficaz do que o feedback no final da aula, ou na semana seguinte, altura em que qualquer estudante normal, perdeu o interesse.

A aprendizagem baseada em jogos pode ser altamente motivadora (Moura, 2015). No entanto, a GBL precisa de fazer muito mais do que apenas persuadir o aluno de que está a jogar. É um erro acreditar que os alunos só vão gostar de aprender se o assunto é apresentado como um jogo. Aprender em si pode ser um prazer quando o aluno sente que está a ter sucesso no que faz. O poder da GBL é na forma como ele pode fazer o aluno progredir e passar para o próximo nível. Vários autores falam da importância dos jogos no processo de aprendizagem. Paul Gee (2005) apresenta um conjunto de princípios de aprendizagem retirados dos bons jogos que os tornam numa abordagem indicada para a sala de aula.

Qual é o potencial da aprendizagem baseada em jogos? Apesar de alguns pais e professores considerarem os jogos uma perda de tempo, os jogos podem contribuir para o desenvolvimento emocional e social, incluindo diferentes formas de cooperação e competição. Proporcionam ao jogador a descoberta da importância das regras e quais as que funcionam melhor. Durante o tempo de jogo, o jogador direciona a sua atenção para pormenores específicos, para conseguir o melhor desenvolvimento no jogo. Estas experiências ajudam o jogador a formar conceitos mais maduros de pensamento e de resolução de problemas. Através dos jogos o jogador aprende a agir, estimula a curiosidade, adquire iniciativa e autoconfiança enquanto desenvolve a linguagem, o pensamento e a concentração.

Um recurso digital tem o poder de gerar um contexto realista e envolvente para que as interações "comuns" não se tornem aborrecidas. A tecnologia pode oferecer novas soluções para problemas comuns. Muitos jogos envolvem os jogadores em ambientes 3D altamente imersivos onde aprendem a utilizar variadas ferramentas como a condução de veículos ou máquinas complexas. Dedicam muitas horas na

memorização de cenários onde desenvolvem sofisticadas táticas para alcançarem os objetivos e ganharem o jogo. Em muitos jogos este processo é feito em colaboração com jogadores de todo o mundo na troca de soluções. Alguns jogos são melhores do que outros para o ensino-aprendizagem. Por vezes, é difícil identificar os aspetos que melhor promovem as práticas educativas e facilitam o processo do ensino-aprendizagem.

Na situação de jogo o aluno não se importa em errar para poder progredir. E a melhor parte disto é que o aluno pode fazer todos os seus erros em privado. Sem dúvida, que um dos processos cognitivos mais importantes é aprender com os seus erros (ensaio e erro). Um dos desafios para a sala de aula é o de motivar os alunos a fazer algo sem se importar em errar e voltar a fazer a atividade, a fim de tentar melhorar o seu desempenho. Corrigir os próprios erros é infinitamente mais valioso do que tê-los retrospectivamente apontados pelo professor. Uma atividade aleatória pode garantir que uma atividade "repetida" nunca se sinta como sendo a mesma.

São muitas as barreiras para a integração de jogos na educação. Vale a pena experimentar e aperfeiçoar as metodologias para tirar partido do potencial dos jogos educativos. Para Marc Prensky (2011) os jogos digitais podem ser uma forma divertida e eficaz para aprender os mais diversos conteúdos.

## **Conclusão**

Dadas as mudanças tecnológicas e sociais que ocorreram na última década e meia, não é surpresa que o mundo da educação tenha também sido afectado por essas mudanças, tornando a educação uma experiência bem diferente para os alunos, do que era num passado recente. Hoje muitas experiências de aprendizagem são possíveis de realizar dentro e fora da escola, por intermédio das tecnologias e metodologias emergentes. Os alunos de hoje podem trocar e-mails ou mensagens de texto, escrever em blogues, comunicar no Facebook ou em chats, trocar imagens e mensagens no Instagram com os amigos, pedir conselhos, resolver tarefas de aula ou enviar lembretes de trabalhos escolares. Podem usar a Webcam para ter uma discussão personalizada ou em grupo, escrever um texto com os colegas, usando ferramentas colaborativas online, com a tecnologia Wiki (Google Docs, Meetingwords) e gravar em áudio as suas preocupações ou questões. Graças às tecnologias a educação é aberta, global e

altamente colaborativa. Sente-se que está uma revolução em desenvolvimento na educação, porque a aprendizagem é mais visual, mista, baseada em jogos, imersiva, digital e pessoal (Bonk, 2016). Deste ponto de vista, é pertinente falar-se também em formação global dos professores.

No passado, muitas das estratégias de aprendizagem de hoje, como a aprendizagem baseada em problemas ou projetos, não eram consideradas, por se tratar de metodologias ativas, adversas ao modelo tradicional centrado no ensino. O que se passa atualmente é que a escola tem de preparar os alunos com competências necessárias para enfrentar os desafios da era digital, como entrar em profissões que ainda não existem. Todas estas estratégias emergentes são essenciais para alargar a criatividade e desenvolver competências como o pensamento crítico, a tomada de decisões e a resolução de problemas.

À medida que mais escolas optam pela implementação de programas tecnológicos, mais probabilidade existe para uma efetiva integração da tecnologia nas práticas educativas e experiências de aprendizagem mista, visto que a tecnologia é parte vital da experiência pessoal e educacional dos alunos fora da escola. Os alunos exigem plataformas visualmente apelativas e metodologias que os capacitem para a partilha e modelação do processo de aprendizagem, na qualidade de participantes e não apenas destinatários.

## Referências

- Bauman, Z. (2007). *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bonk, C. J. (2016). What is the state of e-learning?: Reflections on 30 ways learning is changing. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 20(2), 6-20.
- Gee, J.P. (2005). Good Video Games and Good Learning. *Phi Kappa Phi Forum*, 85.2 33–37.
- Henao A., Gonzalez, L. (2014). Elaboración de un ambiente virtual colaborativo usando eXe Learning para la enseñanza de ciencias naturales. *Ventana Informática*, Numero 31, pp. 115-130.
- Isaacson, W. (2016). *Os Inovadores*. Porto: Porto Editora.
- Kenski, V.M, (2008). *Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância*. São Paulo: Papirus.
- Moura, A. (2015). Using arcade games to engage students in the learning of foreign and mother languages. In Giovanni Vincenti & James Braman (Eds.) *EAI Endorsed Transactions on e-Learning*, (Vol.2), Issue 5, e2.

- Moura, A. (2015). iPad Program in K-12 Education: The Pilot Year. In: ZHANG, Y. (ed.) *Handbook of Mobile Teaching and Learning*. Australia: Springer, pp. 601-616.
- Piaget, J. (1975). *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Prensky, M. (2011). *From Digital Natives to Digital Wisdom*. [Online] [http://marcprensky.com/writing/Prensky-Intro\\_to\\_From\\_DN\\_to\\_DW.pdf](http://marcprensky.com/writing/Prensky-Intro_to_From_DN_to_DW.pdf)
- Ribeiro, S.A. (2009). Internet: o que é a Web 3.0? *Público Online*. <https://www.publico.pt/2009/06/29/tecnologia/noticia/o-que-e-a-web-30-1389325>
- Solano, C. A., Casas J. F., Guevara, J. C. (2015). Aplicación móvil de realidad aumentada para la enseñanza de la clasificación de los seres vivos a niños de tercer grado. En: *Ingeniería*, Vol. 20, No. 1, pp. 101–115.

