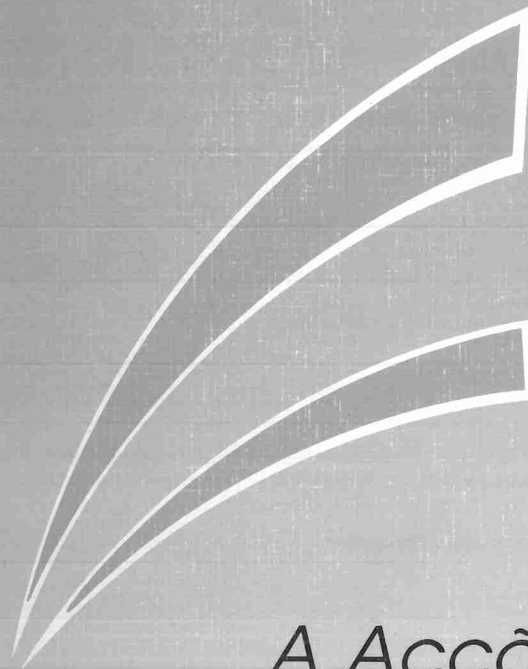


EDITORES:

LEANDRO S. ALMEIDA • RUI SANTIAGO • PEDRO SILVA • LUCIA OLIVEIRA • ORLANDO CAETANO • JOÃO PAULO MARQUES



A Acção Educativa: Análise Psico-Social

3015

E.S.E.L. / A.P.PORT.



A acção educativa

Leiria 1990 E.S.E.L. / A.P.PORT.

A ACÇÃO EDUCATIVA:

31-06-14
94.11.28
37.015/67 ✓

ANÁLISE PSICO-SOCIAL

BIBLIOTECA
Escola Superior de Educação
LEIRIA

EDITORES:

Leandro S. Almeida
Rui A. Santiago
Pedro Silva
Lúcia Oliveira
Orlando Caetano
João P. Marques

Estante: 31
Prateleira: 06
Número: 13448

Leiria, 1990

ESEL/APPORT

X

TÍTULO: A ACÇÃO EDUCATIVA: ANÁLISE PSICO-SOCIAL

EDITORES: LEANDRO S. ALMEIDA, RUI A. SANTIAGO,
PEDRO SILVA, LÚCIA OLIVEIRA, ORLANDO
CAETANO, JOÃO P. MARQUES

CAPA: LUÍS JORDÃO

LEIRIA, 1990

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LEIRIA
ASSOCIAÇÃO DOS PSICÓLOGOS PORTUGUESES

COMPOSIÇÃO GRÁFICA: NOTAL - NOVAS TECNOLOGIAS AUDIOVISUAIS, LDA

TIPOGRAFIA:

Nº DE TIRAGEM: 100 EXEMPLARES

DEPÓSITO LEGAL:

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, L. S. (1988). O raciocínio diferencial dos jovens. Lisboa: INIC.
- ALMEIDA, L. S. & MORAIS, M.F. (1988). Promoção Cognitiva - Programa de treino cognitivo para alunos do ensino secundário. Barcelos: Didaívi.
- CATTEL, R. B. (1971). Abilities: Their structure, growth, and action. Boston: Houghton Mifflin.
- EYSENCK, H. J. (1967). Intelligence assessment: A theoretical and experimental approach. British Journal of Educational Psychology, 37, 81-98.
- LACASA, P. (1989). Contexto y desarrollo cognitivo: entrevista a Barbara Rogoff. Infância y Aprendizaje, 45, 7-22.

O CONHECIMENTO DO ALUNO COMO VIA PARA UMA PEDAGOGIA DIFERENCIADA

Dores Escada da Cruz

E.S.E. LEIRIA

Se nenhum professor pode prescindir hoje das referências científicas da Psicologia, muito menos o poderá fazer um professor de línguas, materna ou estrangeira, não só porque esta ciência é, a par da Linguística e da Sociolinguística, a principal determinante das opções metodológicas mas, e sobretudo, porque o próprio objecto de ensino/aprendizagem - a língua e a linguagem - é a condição essencial para o desenvolvimento social, afectivo, cognitivo e intelectual de todo o indivíduo. É pela língua e pela linguagem que "o homem pensa o mundo e pensa-se a si próprio, confessa os seus afectos e emoções, manifesta a sua vontade... julga, sonha e reza. Confundindo-se inelutavelmente com servidão e poder", o nível de êxito alcançado na aprendizagem da língua surge como factor determinante do nível de êxito, não só no sistema escolar, mas em todos os sistemas que definem o homem enquanto tal: nas instâncias políticas, sociais, religiosas, culturais.

Decorre desta breve introdução que um dos factores principais, senão o fundamental, gerador do insucesso escolar é a pouca atenção que a escola tem dispensado aos alunos portadores de realizações linguísticas diferentes que, como analisarei, são geradores de outras diferenças.

ALGUNS DADOS DA SOCIOLINGUÍSTICA

Não sendo meu propósito analisar as causas dessas diferenças neste contexto, é oportuno, no entanto, referenciar algumas delas. Elas decorrem, no essencial, dos diferentes níveis e classes sociais em que os indivíduos estão inseridos, que geram não só línguas e culturas diferentes, mas também outras diferenças, cujas consequências se fazem sentir ao longo da vida.

Bernstein (1975) distingue o "código restrito" utilizado pelas classes desfavorecidas, língua sintética e pobre em adjectivação, indiciada pelo plural "nós", do "código elaborado", língua analítica e indiciada no singular "eu" das classes privilegiadas. A marca enunciativa do plural "nós", característica das

classes desfavorecidas, traz consigo uma forma de representação, uma forma de identidade, que se dilui na comunidade em que o indivíduo se insere, enquanto que a marca "eu", utilizada pelas classes mais favorecidas, funciona como indicador de afirmação da identidade individual e pessoal valorativa do indivíduo.

Das investigações realizadas nos "gethos" negros de Nova York, William Labov (1966) pode concluir que as "variações" linguísticas que as crianças negras apresentam, longe de significarem um "handicap" linguístico e cultural, representam culturas altamente enriquecidas no meio comunitário em que se inserem, apenas diferentes da língua e cultura desenvolvidas nos contextos escolares.

Língua e linguagens diferentes surgem, deste modo, como equivalentes a diferentes maneiras de pensar, de se representar e representar os outros, de interpretar as práxis axiológicas, de encarar a realidade pessoal e social, de se auto-avaliar e avaliar os outros.

A ESCOLA PERANTE AS DESIGUALDADES

Ao falar-se de sucesso na aprendizagem, a problemática que se coloca aos que apostam na qualidade da formação reside não tanto no conhecimento das causas que geram as diferenças entre os indivíduos, mas sobretudo em conhecer como reage a escola perante as diferenças que as crianças apresentam, não só quando pela primeira vez ingressam na educação formal, mas ao longo de todo o percurso formativo, de toda a escolaridade, uma escola que se pretende reformadora - apostando no sucesso educativo - democrática e obrigatória.

No estado actual da ciência não pode se afirmar que a escola ignora essas diferenças. As práticas educativas e a investigação realizadas nesse domínio têm demonstrado que é a escola a principal responsável pelo insucesso escolar não porque, como sublinha Bourdieu (1966), trate de modo diferente os alunos das classes social e economicamente desfavorecidas mas "porque concebe iguais em direitos e em deveres indivíduos que na realidade não são".

Essa diferença de tratamento reside, essencialmente, em dois tipos de actuação da escola: por um lado, tem pouco em conta as diferenças individuais impondo a todos os alunos os mesmos padrões culturais, os mesmos conteúdos programáticos, os mesmos tempos e ritmos de aprendizagem, as mesmas normas

éticas e linguísticas; por outro lado transforma as diferenças individuais em desigualdades escolares, pela forma como concebe a avaliação, normativa e comparativa omnipresente, pela forma como os professores são sensíveis às diferenças, interagindo preferencial e selectivamente com os alunos mais gratificantes e mais próximos dos valores veiculados pela escola de que ele é o representante.

Ao adoptar "um curriculum pronto a vestir de tamanho único" que não tem em conta os interesses e necessidades de todos os alunos, as suas vivências pessoais, as educações informais e familiares, a escola interage com os factores sociais no sentido de potenciar o insucesso escolar (Formosinho, 1985).

Em síntese direi que a democratização da escola portuguesa não passa ainda de ideologia, visto que não estão criadas as condições de sucesso para todos os alunos, ainda não se assumiu o "dever" de proporcionar iguais oportunidades de aprendizagem a todos os alunos, indeferindo-se deste modo, a obrigatoriedade e a democraticidade escolares.

NECESSIDADE DE DIFERENCIAÇÃO

Nesta etapa da corrida o desafio que se coloca ao professor é de encontrar soluções que cumulativamente satisfaçam os princípios preconizados pelos legisladores, os condicionalismos da escola que temos e os problemas que surgem no quotidiano, na escola onde trabalha, dentro da sala de aula, únicos locais onde se processa a reforma educativa.

A falta de motivação dos alunos, a agressividade, a intolerância, a hiperactividade, a heterogeneidade de ritmos de aprendizagem, o desinteresse... são problemas que, no dia a dia, mais preocupam os professores e mais comumente são referenciados para justificar o baixo nível do rendimento escolar e a lenta progressão na aprendizagem.

As soluções não são fáceis e as receitas não existem, visto que, como sublinha Paul Ricoeur "não vivemos num concenso de valores, evoluímos numa sociedade pluralista, religiosa, política, moral e filosoficamente, onde cada um só tem a força da palavra". Deste modo, impõe-se ao educador preparar os indivíduos para entrar neste universo problemático, prepará-lo para enfrentar um certo número de antinomias da "realidade humana" actual, do próprio processo de ensino e da educação sintetizadas por Peretti (1987) em: sociedade, indivíduo,

cultura, ciência e civilização material.

Seja qual for o tipo de solução pedagógica a adoptar, o educador que aposta no sucesso educativo deve revelar uma atitude de aceitação dessas antinomias e privilegiar o conhecimento do aluno numa dimensão sistémica, isto é, nos aspectos sociológico, experiencial, cultural, axiológico, no aspecto contextual da aprendizagem.

Nesta perspectiva, na esteira de Perrenoud (1977) e de Peretti (1987) defendo uma pedagogia que tenha em conta a "diversificação" e a "multiplicação das hipóteses" de aprendizagem e que, simultaneamente, realize a "unidade dentro e através do pluralismo".

Trata-se de uma pedagogia diferenciada, já preconizada por Claparède no início do nosso século, cultivada por grandes paradigmas da educação como Dewey, O'Neil, Rogers e apresentada como única via para o sucesso pelos pensadores da Pedagogia Institucional.

Baseando-se no princípio de que as desigualdades da aprendizagem na educação formal resultam do alheamento às diferenças que os alunos apresentam, não só no concernente à idade, mas em relação às experiências anteriores, à diversidade dos interesses, aos diferentes ritmos de aprendizagem e de desenvolvimento, a pedagogia diferenciada aposta no respeito pela diferença, visa garantir a igualdade de aquisições no final do processo formativo, por "vias diversas", realizando a unidade no pluralismo metodológico. É, por conseguinte, uma pedagogia globalizante que assenta no princípio de "diferenciação unificante ou de pluralidade harmónica" visto que, parafraseando Peretti (1981), "não é possível corresponder à variação contínua ou inesperada das necessidades e das finalidades individuais ou colectivas, senão pelo desenvolvimento e pela invenção de pluralidade de formas e meios experimentais de complexidade crescente, reportoriada segundo as suas consequências, organizadas de maneira comparativa".

Trata-se de assegurar a cada aluno iguais possibilidades de crescimento e de evolução a partir daquilo que ele é diferencialmente em relação aos outros.

A diferenciação pedagógica surge para Perrenoud (1977) integrada na vida colectiva dos professores, como meio de evitar transformar as diferenças individuais em desigualdades escolares.

Em consequência ela deve ser contínua e integrada, compatível com uma abordagem sistémica (cfr: Berger, G. 1980), de modo a facultar aos alunos os

meios diversificados de acção para potenciar as aquisições individuais anteriores e a permitir a igualdade de desenvolvimento.

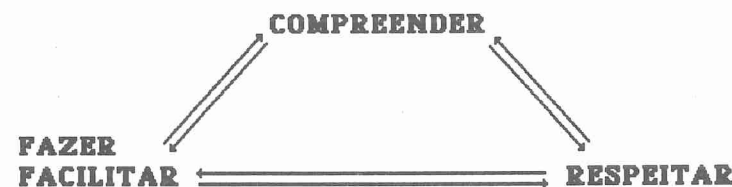
Se diferenciação tem por corolário variedade de métodos e abordagens que respeitem os interesses e o desenvolvimento de cada indivíduo, de modo a permitir uma "multiplicidade" de tratamento da informação, segundo estratégias que melhor se adequem aos ritmos e percursos individuais, a pedagogia diferenciada implica, pois, o recurso a uma teoria operatória de aprendizagem. Teoria essa que se apoia na noção de interacção entre o sujeito e o objecto, cujo significado é construído em função das relações que aquele estabelece com o meio.

DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA E COERÊNCIA MENTAL

O problema que neste passo se coloca ao professor é então o de saber qual a teoria psicológica que melhor serve os objectivos de uma pedagogia diferenciada.

Também neste aspecto não há receitas, visto que, embora se conheçam os factores que facilitam e dificultam a aprendizagem, a Psicologia não é ainda conclusiva sobre o modo de funcionamento dos mecanismos mentais. O que neste aspecto se poderá adiantar é que o conhecimento aprofundado das diversas teorias psicológicas é uma componente essencial da pedagogia diferenciada, visto que, por diferenciada, tem de ser coerente com o funcionamento cerebral de cada sujeito, a fim de se evitar cometer erros contra os mecanismos cerebrais e o equilíbrio do organismo, de ajudar o aluno a conhecer as suas estratégias de aquisição da informação de modo a gerir os seus próprios recursos e conhecer as intervenções adaptando os objectivos pedagógicos aos objectivos de aprendizagem.

A pedagogia diferenciada é, por conseguinte, uma pedagogia da coerência mental que passa, para Hélène Fabre por três tipos de acções pedagógicas que estabelecem entre si relações dialécticas. São elas:



COMPREENDER, em primeiro lugar, que o cérebro é um sistema flutuante. São as flutuações cerebrais que determinam os ritmos da aprendizagem que será tanto maior quanto maior for o número de flutuações. Nesta dimensão as técnicas de relaxamento, a música, a sugestão funcionam como facilitadores da aprendizagem.

Utilizando os efeitos da sugestão, Lazarov, da escola de Sófia, conseguiu que um programa de línguas estrangeiras destinado a ser aprendido em dois anos fosse adquirido em apenas quatro meses, com resultados superiores aos normais.

Compreender que tudo no cérebro está em relação, em conexão, que não há unidades atomistas e independentes. Daqui decorre que ao iniciar-se um ciclo de aprendizagem o aluno não deve ser considerado "tábua rasa", principiante total.

As referências psicológicas vêm sobretudo das correntes construtivistas de que salientamos o "efeito dos hábitos verbais" de Miller, as capacidades de "antecipação" através de índices pertinentes da situação, de Tolman, "as actividades de categorização" de Bruner, autores citados por Gaonac'h (1987).

Miller salienta que os factos invocados são considerados como demonstrando "hábitos verbais" sobre a percepção; são comportamentos adquiridos sob controle de factores ambientais explícitos que conferem ao sujeito uma determinada competência implícita que em linguística adquire a designação de disponibilidade. Tolman, situando-se na fronteira que separa o behaviorismo skinenriano do construtivismo, atribui particular relevância à capacidade de "antecipação", através da selecção de "índices" pertinentes na situação. Na perspectiva de Tolman a aprendizagem opera-se em função das expectativas do aluno que, a confirmarem-se, funcionam como reforço das aquisições anteriores.

Tendo por referência a teoria de Telman podemos concluir que as aprendizagens escolares dependem em larga medida dos objectivos, metas, que o aluno fixa a si mesmo, que a aprendizagem não é eficaz senão quando o aluno tiver ocasião de ver confirmado um certo número de expectativas e que a eficácia da aprendizagem depende também da variedade e riqueza das situações com que se é confrontado.

Para Bruner perceber é uma "actividade de categorização" feita a partir de índices colhidos no meio, que o indivíduo liga a determinadas classes de objectos que ele já possui. Bruner põe em evidência o carácter antecipatório da actividade perceptiva, fazendo depender a aprendizagem da confirmação de um certo número de "hipóteses" ligadas às expectativas e às necessidades do indivíduo.

COMPREENDER, em seguida, que não pode haver aquisição sem integração dos conhecimentos novos já adquiridos, visto que tudo é relação e sistema. O construtivismo piagetiano informa-nos que a aprendizagem é o resultado da actividade do organismo que opera, através dos "esquemas" mentais, em três etapas: assimilação, integração e acomodação da informação. Pelo "interactivismo" de Piaget o organismo visa manter um estado de equilíbrio entre o indivíduo e o meio, pelo "construtivismo" a elaboração de estruturas de conhecimento é progressiva, segundo uma sucessão de estádios que têm um tempo biológico determinado.

Finalmente é preciso COMPREENDER que as condições exteriores, como alimentação, iluminação, tempos de pausa e condições materiais condicionam o funcionamento do cérebro.

Outros tipos de acções pedagógicas giram em torno do pólo FAZER, que significa, neste contexto, informar, dialogar, mostrar, ouvir, isto é, tornar o aluno consciente dos seus próprios recursos, das estratégias pessoais de aprendizagem.

Com esta finalidade, o diálogo e uma atenta observação das realizações linguísticas, proxémicas e quinésicas fornecem os indicadores das modalidades sensoriais que o aluno utiliza preferencialmente.

Várias técnicas se podem referenciar: colocar uma pergunta neutra e anotar e analisar tudo o que o aluno diz dar-nos-á a ideia da modalidade sensorial habitualmente usada na aquisição da informação; analisar a forma como se estabelece o contacto ocular; as maneiras de se relacionar com o espaço, a gestualidade.

FAZER é também sinónimo de FACILITAR a representação positiva do aluno atribuindo-lhe responsabilidades pela sua aprendizagem, dando-lhe oportunidades de tomar iniciativas e de resolver problemas. Uma estratégia que visa responsabilizar o aluno pela sua aprendizagem é apresentar a informação com diversos suportes e de formas diversificadas de modo a que se adequem às estratégias habitualmente postas em prática pelo aluno e se desenvolvam outras menos exercitadas.

FACILITAR a memorização tendo por referência as correntes psicológicas anteriormente referidas significa conhecer que a memorização começa antes da

apresentação da informação nova (cfr. Tolman, Miller, Bruner) através da actualização das competências anteriores, se processa durante e prossegue depois.

Finalmente FAZER significa desenvolver a capacidade de relacionamento, as evocações mentais, o pensamento positivo.

No pólo RESPEITAR destacamos, em primeiro lugar, o itinerário da aprendizagem de cada aluno, respeitar significa reconhecer que os interesses e as necessidades são susceptíveis de evolução e que, em consequência, o percurso da aprendizagem não pode ser definido previamente e em definitivo, pelo aluno e muito menos pelo professor. Respeitar o itinerário da aprendizagem é ainda ter confiança nas potencialidades do aluno para receber "intakes" no momento e tempo oportunos. Finalmente é pôr em causa a linearidade dos processos e dos métodos, é aceitar que a pluralidade oferece oportunidades de aquisições no respeito pelas diferenças do ponto de partida.

Em conclusão direi que uma pedagogia diferenciada exige da parte dos professores uma mudança radical de atitudes e comportamentos que se traduz na rejeição da tríade hierárquica tradicional dos objectivos da educação que privilegia a aquisição de conhecimentos seguidos dos saber-fazer e das atitudes e na aceitação de uma tríade de sentido inverso, que privilegie as atitudes, os saber-fazer seguidos da aquisição de conhecimentos.

Da aceitação desta nova hierarquia de objectivos da educação, proposta pela UNESCO (1987), resultará uma nova concepção de relação pedagógica que se traduzirá na rejeição de qualquer dimensão autocrática para dar lugar a uma relação de cooperação, partidária, que valorize as educações informais e familiares, que valorize a cooperação entre professor/professor, professor/aluno, aluno/aluno. Resultará também a recusa do monolitismo metodológico e a adopção de uma metodologia pluralista e interdisciplinar.

BIBLIOGRAFIA

- AGUIAR e SILVA, V. - "Língua materna e sucesso educativo" in - Medidas que promovam o sucesso educativo. Lisboa, Ministério da Educação, 1988, pag. 149-158.
- BERGER G., BRUNSWIC, E. - L'éducateur et l'approche systémique Paris, UNESCO, 1976.
- BERNSTEIN, B. - Langages et classes sociales. Paris, Les Edit. de minuit, 1975.
- BOURDIEU, P. - L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant la culture. Révue Française de Sociologie, 1966, 3, p. 325-347.
- FORMOSINHO, J. - "O currículo Pronto a Vestir de Tamanho Único", O insucesso Escolar em Questão", Cadernos de Análise Social da Educação, Braga, Universidade do Minho, 1985.
- GAONAC'H.D. - Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère. Paris Crédif Hatier, 1987.
- LABOV, W. - The social stratification of English in New York City. Center for Applied Linguistics, Washington, D.C., 1966.
- PERETTI, A. de - Du changement à l'inertie: dialectique de la personne et des systèmes sociaux. Paris, Dunod, 1981.
- PERETTI, A. de - Pour une école plurielle. Paris, Larousse, 1987.
- PERRENOUD, Ph. - La différenciation dans l'enseignement, condition de l'égalité sociale devant l'éducation. Genève, Service de la Recherche Sociologique 1977.
- UNESCO - Les nouveaux Contenus de l'éducation. Paris, UNESCO, 1987.