

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NAS HUMANIDADES

REFLEXÕES DIDÁTICAS

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

IMPRESA DA
UNIVERSIDADE
DE COIMBRA
COIMBRA
UNIVERSITY
PRESS

JOÃO DOMINGUES

orcid.org/0000-0001-9762-2196

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra/CLP

A DIDÁTICA COMO DESAFIO PERMANENTE: INTELIGÊNCIAS, PERFIS E MÉTODOS

DIDACTICS AS A PERMANENT CHALLENGE: INTELLIGENCES, PROFILES AND METHODS

RESUMO: A reflexão que aqui se apresenta desenvolve-se em torno das noções de “inteligências múltiplas”, “memórias”, “perfis de aprendizagem” e “métodos de ensino/ aprendizagem”. Toma-se a perspetiva do professor e pretende-se essencialmente equacionar e relacionar o que é suposto um professor conhecer e ter presente acerca de como se processa e se estrutura o conhecimento no humano, com o que, em consequência disso, se espera da sua atuação e dos meios e métodos de aprendizagem a que recorre; esse é o grande desafio do ensino ainda hoje, que reclama uma didática em permanente reformulação.

Palavras-chaves: aprendizagem, didática, esquecimento, inteligências, memórias, métodos, perfis

ABSTRACT: This reflection revolves around the concepts of “multiple intelligences”, “memories”, “learning profiles” and “teaching / learning methods”, from the point of view of the teacher. It aims at equating and relating what a teacher is supposed to know and be aware of when it comes to the process and structure of human knowledge with what is, therefore, expected of teachers, their performance, the resources and learning methods they use. That is today’s biggest teaching challenge, which demands a continuously changing didactics.

Keywords: learning, didactics, forgetting, intelligences, memories, methods, profiles

1. Introdução

Partimos do princípio de que a inteligência humana é uma noção intuitiva e consensual, o que quer que ela seja realmente. Apetrechar essa capacidade com os conhecimentos disponíveis necessários à realização plena da vida em

cada ser humano, em todos os seus âmbitos, é a grande finalidade do ensino; como permitir ao aprendente a efetivação desse processo, com o maior grau de sucesso possível para todos e cada um, constitui o cerne do múnus do professor. Ora, desde muito cedo se percebeu que esse procedimento não é linear, que não se resume simplesmente ao facto de o professor ter de ensinar e o aluno ter de aprender, e que numerosas condicionantes, mais ou menos diretamente, o influenciam significativamente. Hoje reconhece-se a importância da Didática e da Pedagogia, enquanto saberes que se dedicam a estudar e preparar o modo de atuar, e reconhece-se também quanto as ciências próximas, como a psicologia, podem ajudar a entender e melhorar a atuação do professor enquanto mediador central nesse mesmo processo.

No início do século vinte, Alfred Binet afirmou ter chegado à possibilidade de medir, com alguma exatidão, essa capacidade humana, através do célebre “teste de inteligência” e da sua escala de avaliação do “QI”. Apesar de o seu autor não ter qualquer ideia segregacionista nem elitista¹, a verdade é que, para conhecer as capacidades, presentes e futuras, de um indivíduo, bastava submetê-lo ao teste e aferir os resultados. Em consequência, ficávamos não só a saber o “valor intelectual” de um indivíduo, como passaríamos também a dispor de um padrão de comparação universal para medir as faculdades mentais do ser humano. Mas, se do ponto de vista da classificação e do posterior recrutamento de candidatos, para um posto de trabalho ou outra coisa qualquer, isso se revelava útil, já para melhorar o ensino esse conhecimento nada

¹ Pedagogo e psicólogo francês, Alfred Binet (1857-1911) ficou conhecido pela sua contribuição para a psicometria, nomeadamente como inventor dos primeiros testes psicométricos. No momento da introdução do ensino obrigatório em França, Binet foi encarregado pelo “Ministério da Instrução Pública” francês de conceber um instrumento para detetar as maiores dificuldades do ensino. Binet publica então, em 1905, uma “escala métrica da inteligência”, juntamente com Théodore Simon; a finalidade desta escala era medir o desenvolvimento da inteligência das crianças em função da sua idade (quociente entre a idade mental e a idade física). Grandemente influenciado pelos trabalhos de Binet, William Stern concebe, em 1912, o célebre teste “QI”. Binet foi ainda o primeiro a salientar a diferença social das variações cognitivas; note-se, porém, que a sua finalidade não era segregar ninguém do ensino, mas antes integrar. Infelizmente, a sua escala psicométrica levou a interpretações naturalistas e raciais simplistas, nomeadamente nos Estados Unidos (Lewis Madison Terman, por exemplo, fez dela um instrumento de seleção de elitismo). Hoje, este método foi suplantado pelos testes de Wechsler (WISC “Wechsler Intelligence Scale for Children” -1949; a sua quinta versão – WISC-V – surgiu em 2014), que posicionam o indivíduo em relação a uma determinada população de referência.

trazia de novo, a não ser que se visasse a criação de elites desde o momento da escolarização, ou, tal como pretendia o próprio Binet, fossem criadas estruturas de apoio com vista à recuperação e reintegração dos alunos com maiores dificuldades.

2. A natureza similar, mas plural, do intelecto

À conceção unidimensional de avaliação da inteligência humana proposta por Binet no início do século vinte, Howard Gardner opõe, quase um século depois, a noção de diferentes formas de inteligências, e identifica pelo menos sete: inteligência linguística, logico-matemática, espacial, musical, cinestésica, interpessoal e intrapessoal. Segundo o mesmo autor, as inteligências múltiplas são formas de captação, de percepção ou de apreensão de conhecimentos (cf. Gardner, 2008: 30-32). Na posse de uma inteligência linguística excepcional destacam-se naturalmente os escritores, sobretudo os poetas; a inteligência logico-matemática é fácil de perceber, mas dificilmente definível sem recorrer a tautologias como aptidão para a lógica e para a matemática; quanto à inteligência espacial, ela manifesta-se na capacidade de agir num universo espacial criando deste uma representação mental; já a inteligência musical é a forma de inteligência que reconhecemos em Mozart, por exemplo; a inteligência cinestésica identifica-se com a capacidade de resolver problemas, de produzir algo com o seu corpo, como acontece com os dançarinos, os desportistas, mas também os cirurgiões² ou os artesãos; a inteligência interpessoal é a capacidade de compreender os outros e aquilo que os motiva, e o saber agir em conformidade; por fim, a inteligência intrapessoal é a capacidade de formar de si próprio uma representação precisa e objetiva. Ora, longe de querer rotular inteligências ou pessoas, o que se pretende com a identificação das diferentes inteligências é, tal como bem afirmou este autor, sublinhar *a natureza plural do intelecto* (Gardner, 2008: 31), e reconhecer, em consequência,

² Sabemos como, mesmo entre a classe médica, a cirurgia é ainda hoje considerada como uma arte “menor” por ser muito “manual” e pouco “intelectual”, como se esta destreza tão precisa e exigente do ato cirúrgico fosse inferior ao raciocínio complexo exigido, por exemplo, na realização de um bom diagnóstico.

o quanto isso influencia o modo como se aprende, e como deve determinar o modo como se ensina. Com efeito, as diferentes inteligências são um “potencial natural bruto” que cada um vai poder desenvolver, mais ou menos, ao longo da sua vida. Enquanto “capacidades excepcionais”, elas só se manifestam claramente naquilo a que chamamos fenómenos³; porque a maior parte de nós parece que combina as diferentes inteligências em diferentes graus, desenvolvendo mais umas do que outras, dependendo de uma teia complexa de fatores. Mas o papel da escola seria precisamente desenvolver todas estas inteligências o mais possível, e simultaneamente ajudar cada aluno a giz ar o SEU caminho, o mais indicado para o grau a que consegue elevar o desenvolvimento das suas faculdades.

Já nos anos 1990, Tulving & Schacter (1994) abordam também outro assunto muito pertinente, a questão das memórias: segundo estes investigadores, elas são múltiplas e constituem diferentes modos de reter os conhecimentos, formas de guardar, de ‘armazenar’, de interiorizar, de assimilar ou de fixar o que se aprende. Estes autores identificam cinco: memória semântica; memória episódica; memória de procedimento; memória de trabalho e sistema de representação perceptiva. A memória semântica retém os conhecimentos gerais e abstratos: *ter conhecimentos*. Ela atribui um significado aos objetos, comparando-os com os objetos ‘armazenados’ anteriormente. Comporta os nossos conhecimentos gerais do mundo em termos de factos, conceitos, vocabulário, sem limitação espaço-temporal. A memória episódica fixa, por seu lado, os momentos únicos. Ela permite-nos contextualizar, no tempo e no espaço, informações provenientes da memória semântica e regista a recordação precisa de um episódio passado. A memória de procedimento permite aprender ações, saber como se faz. É ela que nos permite fazer uma adição ou uma divisão, ou andar de bicicleta; memoriza os procedimentos motores ou cognitivos; age de forma automática e não consciente: de facto, não nos perguntamos como é que se faz para dar aos pedais ou para nos equilibrarmos em cima da bicicleta ou dos esquis (são as habilidades de cada um, por vezes muito difíceis até de transmitir verbalmente). A memória de trabalho guarda a informação, durante um curto espaço de tempo, permitindo-nos cumprir

³ Sejam eles Einstein, Mozart ou Ronaldo.

uma determinada tarefa; ela diz respeito a informação normalmente muito acessível e recente a que acedemos para desempenhar determinada tarefa em concreto. Por fim, o *sistema de representação perceptiva* é o tipo de memória que nos permite reconhecer as formas.

Ora, no ensino/aprendizagem, se a questão das inteligências múltiplas se revela importante, a questão das diferentes memórias não o é menos; com efeito, o processo de ensino aprendizagem não se completa senão com o poder de ‘armazenamento’ do que se aprende, para poder ser utilizado/ativado sempre que necessário. De outro modo não seria verdadeiro conhecimento, ou seria conhecimento não totalmente adquirido.

Diretamente ligado às *inteligências* e às *memórias*, no processo do ensino/aprendizagem, outra questão incontornável é o problema do esquecimento. Na verdade, de tudo o que aprendemos, só podemos dispor daquele conhecimento que guardamos depois de termos esquecido todo o resto. É verdade que o acesso generalizado a todo o tipo de conhecimentos disponíveis na internet tem vindo a alterar significativamente a necessidade de recorrermos à memória individual; porém, ao mesmo tempo que facilita o acesso ao conhecimento, alguns estudos confirmam que ela tem vindo a afetar negativamente essa capacidade humana. Seja como for, e por muito que se aperfeiçoe essa disponibilização de conhecimentos *online*, sempre teremos de ‘lembrar’ ou ‘saber de cor’ como se faz para aceder a esses conhecimentos.⁴

Na realidade, o esquecimento atua em permanência no processo do ensino/aprendizagem. Sabe-se que pode ser a curto ou a longo prazo, mas não se conhece quase nada de como isto acontece e muito menos porque acontece. Quanto ao esquecimento a curto prazo, será efeito do tempo? Exis-

⁴ Segundo um estudo da Universidade de Colúmbia, em Nova Iorque, o Web está a roubar-nos a memória. Este estudo concluiu que a regular utilização da Internet tem vindo a alterar a forma como a nossa mente arquiva as memórias. Já não são necessários grandes esforços de memória, pois delegamos esse esforço de memória nos motores de busca; vivemos num mundo como que afetado por amnésia, nutrido por uma memória coletiva e digital. Segundo Betsy Sparrow, uma das autoras do estudo, o Web tornou-se numa espécie de “memória externa”, cómoda, utilíssima, capaz de responder por nós. De alguma forma, o ciberespaço assumiu o espaço da memória real e, ao mesmo tempo, modificou a ordenação da informação por ordem de importância. Parece que hoje se raciocina muito através de palavras-chave, naturalmente à imagem do que nos serve o Google e outros motores de busca (cf. Sparrow, Liu & Wegner, 2011: 776-778).

tirão interferências? Por exemplo, o aprender as regras da formação do imperfeito do conjuntivo em português vai impedir o aprendente – por uma espécie de ‘ruído de fundo’ – de se lembrar de como se forma o futuro simples, regra aprendida anteriormente? Será que os novos conhecimentos ‘deslocam’ os antigos? Curiosamente, na vida prática, o senso comum diz que chega a acontecer precisamente o contrário. Por exemplo: deixo sempre o carro no mesmo sítio, debaixo de uma árvore, para ficar à sombra; um dia, ou porque não está sol ou por outra razão qualquer, deixo-o umas dezenas de metros antes. Quando à tarde regresso e não vejo o carro no sítio habitual, penso logo que mo tiraram dali; mas por que razão não me vem à memória o facto mais recente que é tê-lo deixado nesse dia alguns metros antes por uma razão qualquer? Será que a memória guarda preferencialmente o ato mais repetido (tornado hábito?), ficando mais gravado do que outro mais recente? Nesse caso, que implicações poderá isto ter na aprendizagem de uma língua? Que importância têm a prática e a repetição na aprendizagem de uma língua? Será mais importante para a memorização do que o aspeto temporal? Já quanto ao esquecimento a longo prazo, sabemos como o facto de se deixar de utilizar ou de recorrer a determinados conhecimentos, como a prática de uma língua, faz com que se acabe por esquecê-los (teoria do desuso). Sabemos ainda que o esquecimento pode também ser motivado (por repressão ou amnésias seletivas⁵).

Ora, neste âmbito, o mais importante para o ensino seria saber qual é a possibilidade – e o grau de dificuldade – de recuperar os conhecimentos ‘esquecidos’. Quando deixamos de falar e de escrever uma língua que dominávamos quase na perfeição, como fazer para voltar a ter essas competências? E será apenas uma questão de “avivar” a memória? Pensa-se que os conhecimentos adquiridos estão lá, disponíveis, só que não estão acessíveis. Mas é possível recuperá-los⁶ por inteiro? Compreender e dominar esse processo

⁵ O chamado *esquecimento motivado* foi estudado desde há muito, nomeadamente por Glucksberg, S., e King, L. J., que, em 1967, publicaram a obra *Motivated forgetting mediated by implicit verbal chaining: A laboratory analog of repression*.

⁶ Já em 1954 Wilder Penfield e Herbert Jasper, na sua obra intitulada *Epilepsy and the Functional Anatomy of the Human Brain*, haviam notado que certos pacientes epiléticos, quando estimulados por choques elétricos, reativavam certas experiências precedentes específicas. Por seu lado, Lindsay & Norman (1977), utilizaram a metáfora da biblioteca

traria por certo enormes vantagens na ajuda aos nossos alunos para organizar o seu estudo, para fazerem as suas revisões por forma a “avivarem” efetivamente os conhecimentos entretanto perdidos.

Seria ainda necessário equacionar a relação entre memória e compreensão, porque não são sinónimos. Não vamos dirimir aqui a questão, que nos parece óbvia; mas quem não teve um dia um aluno que memorizou na perfeição as regras de gramática ou os tempos verbais e depois foi absolutamente incapaz de os utilizar corretamente quando se lhe pediu para redigir uma frase? De facto, a sensação de ter compreendido algo não é suficiente para uma gestão e uma utilização efetivas desses conhecimentos.

Podemos, por conseguinte, afirmar com alguma segurança que, sendo verdade que todos possuímos *uma organização cerebral similar* (Dehaene, 2013) existirão princípios fundamentais que todos os docentes devem respeitar. Mas as ciências cognitivas mostram, por outro lado, que essa *organização cerebral similar* é também *múltipla e diversa* (*ibid.*), quer no processo de apreensão, quer ainda no processo de ‘armazenamento’ e gestão dos conhecimentos; isto é, não aprendemos todos da mesma maneira. Por essa razão, esses mesmos princípios apontam para a necessidade de uma grande liberdade ou mesmo diversidade pedagógica. Compreende-se, por conseguinte, que, para se ser um bom docente, é preciso ser-se um grande observador e um grande experimentador, capaz de adaptar as suas práticas pedagógicas em permanência. Naturalmente situados a montante do processo de ensino/aprendizagem, os conhecimentos didáticos não teriam, aliás, outra finalidade senão preparar o docente para este desafio de ‘plasticidade’ e adaptação permanentes.

3. Nem todos aprendem da mesma maneira

Também para o pedagogo La Garanderie, a inteligência não é uma quantidade fixa, determinada de uma vez por todas, que cada um possui em função das contingências do seu património genético e dos caprichos da sua história

onde seria sempre possível encontrar uma palavra desde que nos lembrássemos do número da página e da estante onde se encontrava.

peçoal e social. A inteligência é antes *um processo em desenvolvimento*, uma *estrutura modificável* e cheia de potencialidades operatórias (*apud* Gaté *et al.*, 2013: 27). Esta tendência para se modificar abre-se à educabilidade cognitiva, mas também à educabilidade da pessoa, já que a inteligência não é uma função isolada, antes anima e suporta a personalidade no seu todo. La Garanderie não concebe, portanto, a inteligência como sendo apenas *o dom* de cada um, e muito menos como fatalismo do determinismo social (cf. La Garanderie, 1984: 105). Para ele, “*tout élève peut réussir*”; trata-se apenas de encontrar, para cada um, “*les moyens de son épanouissement culturel et personnel*” (La Garanderie, 1982, p. 119). Com efeito, para este autor, cada aluno desenvolve diferentes formas específicas de imagens mentais; por conseguinte, aquele que se serve de imagens diferentes das que utiliza o professor terá, logo à partida, uma dificuldade acrescida. Mas isso não é um problema insolúvel: com efeito, não só o aluno pode ser iniciado à utilização de outras imagens mentais, como também o professor pode, por seu lado, recorrer a imagens diferentes para se exprimir. Daí a importância daquilo a que La Garanderie chama o *diálogo pedagógico*, que está na base da sua conhecida teoria da *Gestão mental*, e que se apresenta *como uma teoria da ação pedagógica, nascida da experiência do terreno, conduzindo a uma concetualização cada vez mais afinada da vida mental* (Gaté *et al.*, 2013: 9). Para La Garanderie, a confirmação pela experiência parece essencial, na justa medida em que ela visa responder a questões essenciais que concernem aos dois grandes agentes do ensino, a saber:

- Que podemos trazer para o desenvolvimento das competências do aluno?
- Como se pode esclarecer o professor-pedagogo e guiá-lo na sua confrontação com a heterogeneidade dos alunos? (cf. Gaté *et al.*, 2013: 9).

Na tentativa de perceber como se processa o relacionamento do aluno com o que vai aprender, no preciso momento em que contacta com esse novo saber, La Garanderie refere *cinco gestos mentais* do aluno, bem definidos e concretos durante o processo cognitivo. São eles a atenção, a memorização, a compreensão, a reflexão e a imaginação criativa (cf. La Garanderie, 1980). Por seu lado, numa linguagem muito próxima de La Garanderie, Stanislas Dehaene referiu, na sua conferência em Paris (Dehaene, 2013), quatro pilares em que assentaria a aprendizagem, a saber: a atenção, o empenhamento ativo,

o retorno da informação e a consolidação.⁷ Ora, se por um lado a atenção constitui um pilar mais do que óbvio para a aprendizagem, tal como o empenhamento ativo,⁸ sabemos, por outro, quanto é difícil justamente cativar e canalizar, a cada momento, a atenção e o empenhamento de cada aluno ao longo da aula. Um professor que seja capaz de o fazer possui certamente o maior talento que um professor pode ter. Mas nós gostaríamos de realçar aqui a importância deste *retorno de informação*, terceiro pilar que compreende a forma como o docente veicula essa informação e como ela é recebida pelo aluno; e aqui falamos não só do assinalar os erros a corrigir, mas também de toda a motivação a veicular e também da recompensa: sabemos que o erro é normal, diríamos indispensável, mas também sabemos que, em vez da sanção, é muito mais construtivo dar como retorno um estímulo, reforçar uma motivação, veicular uma perspectiva positiva.

Mas a questão não é de facto linear, pois nem todos apreendem ou captam as mesmas coisas com os mesmos sentidos, nem todos se motivam pelas mesmas razões, nem todos aprendem da mesma maneira. A este propósito, Jean-François Michel define três perfis de compreensão, quatro perfis de motivação e sete perfis de aprendizagem (cf. Michel, 2013: 49-78). Os três perfis de compreensão (ou de *apreensão*) são o visual (58%), o auditivo (27%) e o cinestésico (15%)⁹, e com eles se identifica o canal sensorial pelo qual as informações são preferencialmente captadas e registadas pelo aprendente. As percentagens registadas resultam de um estudo feito pelo autor com mais de 1600 participantes, constituindo uma amostra bastante significativa, e dão

⁷ Jean-Guy Perraud fala, por seu turno, de quatro fases de aprendizagem, a saber: 1. Tomada de consciência da ignorância ou “o ignorante consciente”, 2. A decisão de aprender, 3. Aquisição da competência, 4. Aplicação da competência adquirida.

⁸ Sabe-se que um organismo passivo não aprende. E talvez o ideal seja mesmo alternar a aprendizagem com o teste imediato e repetido dos conhecimentos. Aí ganharia todo o sentido a noção de ‘tâche finale’ na aprendizagem de uma língua, na medida em que permite ao estudante aprender e confirmar que sabe ou ficar a saber que ainda não aprendeu (metacognição). Até hoje, os melhores resultados foram obtidos num sistema em que há tantos períodos de testes quantos de estudo. A fazer fé nos estudos de Zaromb, Karpicke e Roediger (2010), seria mesmo aconselhável tornar as condições de aprendizagem mais difíceis e exigentes, pois isso obrigaria os estudantes a um acréscimo de comprometimento e de esforço cognitivo, conduzindo-os assim frequentemente a uma melhor retenção.

⁹ Estas percentagens referem-se a um estudo realizado num universo de cerca de 1600 pessoas: pais, estudantes, formadores e professores (cf. Michel, 2013: 41).

uma preciosa indicação ao docente sobre o canal sensorial mais usado pelos humanos para apreenderem os conhecimentos. De facto, se na grande maioria somos preferencialmente visuais, compreendemos desde logo o malogro das aulas demasiado magistrais e dirigidas ao canal auditivo, e reconhecemos a necessidade imperativa de recorrer a utensílios pedagógicos consequentes, sobretudo com alunos de faixas etárias nas quais os outros canais sensoriais não conseguem ainda colmatar essa dificuldade, por exemplo com um acréscimo, voluntário e consciente, de esforço de atenção.

Ao enumerar os quatro perfis de motivação ou as quatro grandes razões que normalmente motivam os alunos – que utilidade?; vou aprender?; com quem?; onde se situa isto? – o autor fornece ao professor mais um meio valioso para, tendo identificado os diferentes perfis, conseguir com a sua atuação geral, e especificamente no tipo de retorno que vai dando aos alunos, ir ao encontro do interesse maior que motiva cada aprendente e motivá-lo de forma o mais personalizada possível e quase individual.

Os sete perfis de identidade são, no fundo, sete modos diferentes que o aluno tem de reagir e se relacionar nos momentos de aprendizagem: o *perfeccionista* (22%), o *amável* (18%), o *emocional* (16%), o *intelectual* (14%), o *entusiasta* (13%), o *dinâmico* (10%) e o *rebelde* (7%)¹⁰. Sublinhe-se que o perfil de identidade não determina só por si a personalidade de um indivíduo, que é uma realidade bem mais complexa. O que aqui nos detém é especificamente o modo como o aluno se relaciona com o momento da aprendizagem e como reage instintivamente.

Segundo esta divisão de perfis, o *perfeccionista* procura evitar as críticas a todo o custo. Nas aulas gosta da ordem, é honesto, disciplinado e trabalhador, mas muito crítico. Deseja ter toda a informação para compreender tudo; quer saber para onde vai; precisa de saber que está a fazer bem para se motivar a aprender. O *amável* está, por seu lado, sempre pronto para ajudar o próximo. Normalmente é prestável e não gera conflitos. Ele próprio precisa de serenidade e sobretudo precisa de se entender bem com o professor. Quer compreender, mas tem um ritmo de aprendizagem geralmente mais lento que os outros. A sua grande motivação é agradar, e, antes de mais, agradar ao pro-

¹⁰ Estas percentagens referem-se ao mesmo estudo supracitado (cf. Michel, 2013: 33).

fessor. Já o *emocional* apresenta normalmente os apontamentos tirados nas aulas bem ordenados e os cadernos coloridos. É criativo, muito cinestésico e com sentido artístico. Precisa muito de saber o porquê das coisas. Dificilmente se sente motivado, e também precisa de uma ótima relação com o professor, pois de outro modo será impossível motivá-lo. O *intelectual* gosta de pensar; analisa tudo e não quer ser incomodado. Normalmente é sério, introvertido, distante e disciplinado. Precisa de mais informação que os outros; precisa de apreender cada questão na sua globalidade e pensar sobre ela; a novidade interessa-o especialmente, pois gosta de saber sempre mais que os outros. É majoritariamente auditivo. Não carece de motivação porque gosta naturalmente de aprender. Para o entusiasta, *a vida é feita de escolhas*, e ele escolheu *ser feliz*. Sempre bem-disposto nas aulas, agitado mas agradável, otimista, mas pouco realista. Aprende bem através do jogo; aprende melhor se a matéria lhe der prazer e sobretudo se reconhecer a utilidade do que está a conhecer. Para se motivar, tem de se divertir com o que está a aprender. O *dinâmico* é muito extrovertido e ativo nas aulas; gosta muito de falar, por isso se distrai com frequência. Ele também precisa muito de saber para que serve o que está a aprender. Gosta de competir. Sendo majoritariamente visual, aprende melhor através de gráficos, esquemas ou imagens. Também precisa de uma finalidade bem definida para se motivar. Não será nunca o melhor aluno, mas vai certamente sair-se muito bem na vida. Por fim, o *rebelde* é dinâmico, mas muito turbulento nas aulas. Gosta de se impor, mas o que precisa mesmo é que lhe imponham limites: aprecia o caráter forte e autoritário do professor a quem faz frente. É inteligente, mas tudo o aborrece. Aprende melhor mexendo; aprende rápido, sobretudo se o saber é apresentado como desafio, mas é muito difícil de motivar.

Note-se desde já que a identificação do perfil dominante de cada aluno não tem por finalidade rotular os nossos alunos, e ainda menos hierarquizá-los; mas é extremamente útil identificá-los, pois isso permite-nos compreender muito do seu comportamento, perceber o seu *modo preferencial de aprendizagem* e extrair daí as devidas consequências, isto é:

- Que cada um tem o seu modo preferencial de *captar*, de se *motivar* e de *aprender*, e que o professor tem de ter consciência de que está efeti-

vamente sempre a dirigir-se a um grupo de aprendentes que são todos diferentes.

- Que, de facto, aprendemos todos de modo diferente. E o professor deve ter isto mesmo em conta, desde logo na conceção dos materiais e na escolha dos meios, e depois também na eleição dos métodos.

4. Os métodos de ensino de Língua Estrangeira

No que concerne ao ensino das línguas, os métodos são de facto, desde há muito, uma problemática maior. Todos procuramos um método que cativasse os estudantes e que ao mesmo tempo seja eficiente para o ensino. Não teria qualquer interesse resumir aqui o que foram os métodos de ensino das línguas ao longo do último século; reconhecemos apenas que, desde há alguns anos a esta parte, são os métodos comunicativo e acional que, diferentes mas complementares (Puren, 2014), mais são referidos. Ora o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECL)*, assumindo-se explicitamente como documento referencial neste domínio, aborda diretamente a questão e começa por explicitar os seus dois grandes objetivos, a saber, encorajar os que trabalham na área a colocarem-se as questões adequadas¹¹, e facilitar a troca de informações entre profissionais e entre estes e os aprendentes¹². Mas, surpreendentemente, o *QECL* apressa-se a esclarecer: “[...] uma coisa deve ficar clara desde já. Não se trata DE MODO ALGUM de dizer aos que trabalham nesta área o que devem fazer e como devem fazê-lo” (Conselho da Europa, 2001: 11). Afinal o *QECL* não diz – nem poderia dizer – nem ‘o quê’ nem ‘o

¹¹ As questões adequadas são, por exemplo: O que fazemos quando falamos ou escrevemos uns aos outros? O que precisamos de saber a este respeito para tentarmos utilizar uma nova língua? Como definimos os nossos objetivos e avaliamos o nosso progresso até ao domínio efetivo da língua estrangeira? Como se processa essa aprendizagem? (Cf.: Conselho da Europa, 2001: 11).

¹² Quanto à troca de informações, ela terá naturalmente por finalidade podermos dizer aos aprendentes o que esperamos deles – em termos de aprendizagem –, e como poderão ser ajudados a atingir essas metas. Afinal estas são as questões que abordámos dizendo que temos de saber aquilo que um professor ‘não pode não saber’ acerca de como se processa a aprendizagem.

como' deve fazer o professor de língua.¹³ O que diz o *QECRL* é que considera importante, para se conceber um ensino/aprendizagem adequado de uma nova língua, pensar sobre os métodos de ensino que ajudem (jovens e menos jovens) a construírem as atitudes, e os professores a basearem o seu trabalho nas necessidades, motivações características e recursos dos aprendentes e a responderem a questões como: O que é que os aprendentes precisam de fazer com a língua? O que é que eles precisam de aprender para serem capazes de usar a língua para esses fins?" (cf. *Ibidem*: 12)

Percebemos a finalidade eminentemente prática do aprender uma língua para usá-la num determinado contexto, bem como a sua inevitabilidade no contexto global de hoje. Ora, embora pareça que esta forma de enunciar o problema se dirige essencialmente a aprendentes em exercício, não deixa o *QECRL* de referir questões gerais de metodologia (por ex. no capítulo 6), de fazer referência aos *processos de aprendizagem da língua* (cap. 6.2, pp. 195-196), de invocar a questão das *opções metodológicas para a aprendizagem e o ensino das línguas* (pp.199-213), e até, já no capítulo 7, de fazer uma apresentação mais pormenorizada do papel das tarefas na aprendizagem e no ensino das línguas (pp. 217-230). Percebe-se, em resumo, que o *QECRL* elege a comunicação como objetivo principal a atingir, as competências como objeto de aprendizagem, e a realização de tarefas como meio de eleição. Mas nada mais é dito. Concluimos, evidentemente, que estão subjacentes essencialmente os métodos comunicativo e acional. Mas serão estes os métodos exclusivos para o ensino das línguas?

A abordagem acional acentua, como parte do processo de aprendizagem, a importância da realização de tarefas na língua que se está a aprender; pensa-se que essa ação estimula a interação, que por sua vez desenvolve as competências recetivas e interativas. Compreende-se assim o aprendente como ator social que tem de cumprir tarefas, não apenas linguísticas, num determinado meio e em determinadas circunstâncias. Os atos de fala realizam-se, por conseguinte, no interior de ações mais complexas que mobilizam outras

¹³ Lembre-se, a este propósito, o olhar lúcido e bem fundamentado de Jean-Claude Beacco para quem o *QECRL* não pode ser visto como o "nouvel Évangile" (Beacco, 2008: 18) do ensino.

competências para além do domínio da língua em questão, inserindo o processo de aprendizagem num ambiente real. No fundo, continuamos a afirmar que a aprendizagem de uma língua é um processo sistematicamente e intencionalmente orientado para a aquisição de determinados saberes, saber-fazer e saber ser, e que, em princípio, se aprende a fazer, fazendo. Mas o *QECRL* não reflete – nem tinha de o fazer – nem sobre ‘o quê’ nem sobre ‘o como’ ensinar uma Língua quando a finalidade não é apenas aprender a usá-la, mas antes (para além de saber usá-la) preparar-se para ensiná-la, como acontece nos cursos que visam, por exemplo, a formação dos futuros professores dessas línguas. Por isso, a utilização ou recurso exclusivo aos referidos métodos comunicativo e acional, muito concretamente em contexto universitário, afigura-se-nos como problemático a mais de um título e, desde logo, redutor¹⁴.

5. Para além dos métodos comunicativo e acional

Apesar de métodos como estes se apresentarem como muito práticos, objetivos, e aparentemente fáceis até de pôr em prática em sala de aula, não resistimos a alguns questionamentos sobre a sua eficácia, e sobretudo acerca da tendência para o recurso exclusivo a estes métodos no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.

Desde logo, interrogamo-nos sobre se estes métodos, no modo de proceder que preconizam, estimulam todas as inteligências necessárias à captação, assimilação e utilização de uma língua; se colocam os conhecimentos ao alcance de todas as memórias que podem fixar esses conhecimentos; se respondem, ou de alguma forma se adaptam, a todos os perfis pedagógicos. É que, se assim não for, os nossos métodos não são consequentes com o que já sabemos sobre a realidade diversa e plural dos alunos na sua relação com o ato de aprender, e não estaremos, por conseguinte, a facilitar a aprendizagem, pelo menos para alguns.

¹⁴ Veja-se, a este propósito, o olhar muito crítico de Bruno Maurer, em especial na sua obra publicada em 2011 sob o título *Enseignement de langues et construction européenne – Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*.

Em segundo lugar, pensamos a questão da avaliação: sabendo que a aprendizagem de uma língua implica um longo processo, que propõem esses métodos para aferirmos – antes de os avaliarmos – o modo como os alunos estão a aprender? Como sabemos se esse nosso método de abordagem, ao “dar” determinada matéria, está a ser consequente, adaptado, eficiente? De facto, se pudéssemos, antes de avaliar, responder exaustivamente às dúvidas dos alunos, explicar as matérias de diferentes formas, talvez os resultados da avaliação viessem a ser diferentes. E, sobretudo, talvez os resultados dissessem mais sobre a real aquisição de conhecimentos do que sobre a memória episódica de uns ou a destreza prática de outros alunos, como nos parece que pode acontecer na avaliação centrada na realização das tarefas tão apreciadas pelo *QECRL*, e que constituem uma peça fundamental no método acional. Por outro lado ainda, se avaliamos os alunos sem termos avaliado antes as nossas aulas, corremos o risco de estar a privilegiar, por exemplo, os que captam as coisas de forma imediata, mas temporária, em detrimento dos que preferem refletir mais, esclarecer melhor, avançar de forma mais lenta mas talvez mais segura e definitiva. Ou podemos ainda estar simplesmente a privilegiar os alunos que têm o mesmo perfil que o professor. Há poucos meses, um estudo que tanto escandalizou a universidade de Coimbra veio lembrar-nos que, nessa universidade, oitenta por cento dos alunos universitários de medicina já copiaram, pelo menos uma vez, nos exames¹⁵. Mau sinal, porque isso significa que os alunos não compreenderam ou pelo menos não retiveram, na sua memória individual, os conhecimentos necessários; mas sinal péssimo, porque isso pode indicar que talvez as aulas dos professores estejam desadequadas ou os testes se dirijam mais aos que têm uma boa memória ‘a curto prazo’ – ou que, porque a não têm, arriscam e se servem dos “auxiliares de memória”¹⁶ –, do que aos que efetivamente se preocuparam em compreender, assimilar, estruturar, construir o seu próprio conhecimento. A este propósito, também nos parece preocupante a reação

¹⁵ Cf. obegef.pt/wordpress/wp-content/uploads/2010/12/e003.pdf. Consultado em 20-02-2017.

¹⁶ Note-se que a questão do recurso aos ‘auxiliares de memória’ revela ainda um outro problema, muito grave, que é de ordem deontológica, ética, e que nem sequer tem que ver com memória mas com o caráter daquele que fraudulentamente a eles recorre.

daqueles alunos que ficam muito surpreendidos com a sua nota nos testes, e de modo especial daqueles que ficam positivamente surpreendidos, porque isso significa que eles não sabem efetivamente o que lá escreveram ou disseram, e, mesmo tendo respondido bem, dificilmente estarão preparados para utilizar esses conhecimentos.

Por fim, uma questão que nem sempre foi bem entendida e muito menos bem colocada em prática é a da motivação para aprender, tantas vezes entendida de forma simplista e reduzida ao acolhimento inicial na aula, ou confundida com a boa disposição ou o humor durante a aula, atingindo por vezes um certo grau de devaneio absolutamente inútil, se não mesmo prejudicial para a efetiva aprendizagem. Sabe-se que a motivação só funciona se for dupla: do professor para ensinar, mas também do aluno para aprender. No professor, a motivação revela-se na presença humana agradável, na mediação motivante, na escolha dos materiais pedagógicos e na utilização dos meios adequados e não necessariamente no facto de recorrer a este ou àquele método de abordagem. Depende desta primeira condição a possibilidade de criar um bom ambiente, de estimular a curiosidade dos alunos, de praticar o reforço positivo, de compreender o “seu público” para poder ensiná-lo a aprender, mais do que debitar-lhe matérias. O professor terá ainda de ter presente que os alunos não têm todos a mesma motivação para aprender, como não aprendem todos da mesma maneira. Deve-se inculcar no aluno a ideia da utilidade daqueles conhecimentos; no nosso caso, do que significa para ele poder utilizar uma nova língua. Convencê-lo da sua capacidade de sucesso; torná-lo autoconfiante; mostrar-lhe a importância daqueles conhecimentos para a sua realização pessoal; garantir que esta motivação vai ser recompensada com a obtenção real de algo, de outro modo tornar-se-ia em desilusão.

Ainda a propósito da motivação, refira-se aqui o que nos parece constituir o cerne da reflexão que Ken Bain reproduziu no seu livro *Lo que hacen los mejores profesores universitarios* (2007), absolutamente pertinente neste aspeto, pois a questão do ensino/aprendizagem é, no fundo, sempre a mesma. Para saber o que realmente fazem os melhores professores, Ken Bain não se interrogou apenas sobre os métodos postos em prática, nem sequer em primeiro lugar. Para ele, para perceber o que distinguia esses professores,

as perguntas foram: O que sabe o professor sobre como se aprende? Como prepara as aulas? Que espera dos estudantes? Como dirige a aula? Como trata os estudantes? Como os avalia? Como se autoavalia? E as conclusões a que chegou são igualmente reveladoras da importância de alguns fatores que por vezes quase esquecemos. De facto, observa Ken Bain, os melhores professores são exímios conhecedores da matéria que ensinam, é certo; mas não é isso que os distingue. Para além disso, eles sabem simplificar e clarificar; pensam permanentemente na melhor forma de dizer o que têm a comunicar; percebem intuitivamente o que é que os alunos precisam que ele resuma ou explique, desenvolva ou sintetize (cf. Bain, 2007: 57). Estes professores não falam em transmitir conhecimentos que os alunos devem ‘armazenar’; falam antes em ajudá-los a compreender e a organizar o seu próprio conhecimento (cf. *ibid.*: 26-27). Consideram também crucial o interesse do aluno, que é preciso manter motivado, mas acham que o interesse da própria matéria e o entusiasmo manifestado pelo professor são mais motivadores do que a boa nota no final do período ou do ano escolar, ou qualquer outra recompensa extrínseca (cf. *ibid.*: 37-53).

Como preparam as suas aulas? Com o mesmo grau de exigência de outro qualquer trabalho académico (cf. *ibid.*: 28). E assim por diante, a saber: confiam nos estudantes, discutem com eles, tratam-nos com amabilidade, acreditam nas suas capacidades e autoavaliam as suas aulas tanto como avaliam a progressão dos alunos, tentando de cada vez ajustar os meios e os métodos às matérias, às circunstâncias e ao seu público concreto.

Que esperam dos estudantes? Esperam sempre mais, mas sempre apontando objetivos claros e não arbitrários, para que os alunos se sintam crescer intelectualmente ao adquirir tais competências (cf. *ibid.*: 28).

Que fazem quando ensinam? Como fazem? (cf. *ibid.*, 2007: 29) Curiosamente, aqui os métodos variam; mas todos criam um ambiente crítico e natural; conseguem a atenção dos estudantes; estabelecem compromissos com eles; fazem os estudantes raciocinar; criam experiências de aprendizagem diversas; e ainda ajudam os alunos a aprender fora das aulas (cf. *ibid.*: 114-132).

Como tratam os estudantes? (cf. *ibid.*: 29-30) Confiam neles e acreditam que podem aprender; são abertos, reflexivos e francos; tratam-nos com amabilidade.

Como os avaliam? Como se autoavaliam? Fazendo uma avaliação rigorosa¹⁷ do que efetivamente haviam realizado em aula, e tomando a avaliação dos alunos como espelho da sua própria capacidade de ensinar.

Por conseguinte, a pergunta fulcral da autoavaliação da docência não seria “que métodos uso?”, se uso as tecnologias mais avançadas, se gero debate em sala de aula, se conheço os alunos pelo seu nome, se escrevo com clareza no quadro, se sou célere na devolução dos testes, se reduzo ao mínimo as exposições magistrais, se faço estudos de caso, se explico com clareza (tudo isto constitui uma série de boas práticas, altamente recomendáveis por certo), mas antes: a minha docência ajuda e estimula os estudantes a aprenderem por forma a conseguirem conhecimento substancial e sustentado na forma como pensam, atuam e sentem? Isto é: vale-lhes a pena aprenderem a matéria que eu apresento? Estão efetivamente a aprender? Eu ajudo-os nisso? (cf. *ibid.*: 30-31)

6. Conclusão

Parece-nos, por tudo isto, poder concluir, em primeiro lugar, que no ensino/aprendizagem não existem certezas. Na reflexão sobre o ensino/aprendizagem haverá sempre um lugar especial para o questionamento permanente e para o diálogo com as ciências próximas, bem como uma abertura a outras perspetivas, já que, em boa verdade, não temos certeza de quase nada. Situações a montante da prática pedagógica, os domínios da didática serão, por natureza, um conhecimento em permanente reformulação.

No mesmo sentido, podemos concluir que “o” método para o ensino das línguas não existe. Há certamente vários métodos que se devem implementar conforme o nosso entendimento da melhor forma de apresentar determinados conteúdos a determinado público, em determinada circunstância. O facto de continuarmos a ensinar aos nossos professores estagiários que é preciso

¹⁷ Bain (2007: 47) cita um estudo de Richard Light (1990) sobre o que os estudantes da universidade de Harvard consideravam ser as melhores aulas, e refere que as aulas mais apreciadas eram as de grande exigência, mas simultaneamente repletas de oportunidades para rever e melhorar o trabalho pessoal antes de se ser classificado e, por conseguinte, dando aos alunos a possibilidade de aprenderem até com os próprios erros.

ter sempre um plano B da aula que vamos dar – plano esse que não comporta apenas as fotocópias em papel para o caso de falhar o projetor, mas que tem que ver com tudo o que há de imprevisível em cada aula –, é a mais evidente prova disso. Na realidade, o que verdadeiramente é preciso é ser-se versátil, ter muita intuição e uma grande capacidade de improvisação imediata. Tudo isto tem que ver muito mais com a capacidade do professor em abordar a mesma questão de modo substancialmente diferente do que previra, do que propriamente, ou apenas, com os meios materiais ou técnicos de que se dispõe ou deixa de dispor.¹⁸

O bom pedagogo é um mediador; ele não ensina, antes fornece informações e estimula os alunos a adquiri-las. Em vez de ensinar conteúdos ao aluno, motiva-o; e depois ensina-lhe como se aprende¹⁹ (cf. La Garanderie, 1999). De facto, partindo de uma visão humanista da educação, acredita na educabilidade da pessoa; e o que é visado, em última instância, é a promoção da liberdade e da autonomia do sujeito em formação (cf. Gaté *et al.*, 2013: 11). E o ensino de uma língua é, de pleno direito, formação do ser²⁰ e não apenas ensino de mais um conteúdo.

Referências bibliográficas

BADDELEY, A., Eysenck, M. W. & Anderson, M. C. (2009). *Memory*. New York: Psychology Press.

¹⁸ Pessoalmente, podemos testemunhar que, ao longo dos últimos doze anos a observar aulas de professores estagiários, assistimos a algumas aulas muito boas; vimos outras com planificações perfeitas, mas executadas com uma tecnicidade, com uma precisão cronológica e uma frieza que resultaram na maior desmotivação para os alunos; e vimos também aulas algo desequilibradas, onde a intervenção de um aluno mais prolixo pôs em causa o cumprimento da planificação original do professor, mas cuja mestria, proximidade e afeto permitiram a recondução dos trabalhos de tal forma que nem o toque de saída os impediu de chegar ao fim. Podemos confessar também que, nessas circunstâncias, estivemos sempre mais atentos às reações dos alunos do que àquilo que o professor estava a fazer.

¹⁹ Uma das recomendações mais sugestivas e frequentes de La Garanderie – que se tornou num ‘lugar comum’ entre os professores em França – era precisamente: “le pédagogue efficient n’enseigne pas, il renseigne”.

²⁰ É neste sentido que geralmente se fala de uma ética da Gestão Mental em La Garanderie, na medida em que ela conduziria, não apenas a um ‘saber mais’, mas também a um ‘ser mais’.

- BINET, A. (2010). *Les idées modernes sur les enfants*, Introduction de Serge Nicolas. Paris: L'Harmattan.
- BAIN, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV.
- BEACCO, J.-C. (2008). Les cultures éducatives et le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. *Revue japonaise de didactique du français*, 3(1), 1-18.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.
- DEHAENE, S. (2013). Sciences cognitives et éducation: l'ouverture d'un dialogue, conférence présentée au Collège de France.
- GARCIA, C. & Veltcheff, C. (2016). *Oser le bien-être au collège*. sl: éditions Le Coudrier.
- GARDNER, H. (2008). *Les intelligences multiples*. Paris: Éditions Retz.
- GATÉ, J.-P. (2012). *Pratiquer le dialogue pédagogique à l'université*. Lyon: éd. Chronique sociale.
- GATÉ, J.-P. (Dir.), Avanzini, G., Le Bouedec, G., La Garanderie, T., Lévesque, J.-Y. (2013). *La pensée d'Antoine de La Garanderie: Lecture plurielle*. Lyon: éditions Chronique sociale. collection Pédagogie formation.
- GUTIÉRREZ PÉREZ, F. & Prieto Castilho, D. (2007). *La mediación pedagógica: Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Buenos Aires: Editorial La Crujía Ediciones.
- HUERTAS, J. A. (2006). *Motivación: querer aprender*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- IZQUIERDO, I. (2011²). *Memória*. Porto Alegre, Brasil: edições Artmed.
- LA GARANDERIE, A. (2013). *Réussir ça s'apprend*. Paris: Bayard Edition (collection Compact).
- LA GARANDERIE, A. (1999). *Apprendre sans peur*. Paris: éd. Chronique sociale.
- LA GARANDERIE, A. (1984). *Le dialogue pédagogique avec l'élève*. Paris: éditions Le Centurion.
- LA GARANDERIE, A. (1982). *Pédagogie des moyens d'apprendre*. Paris: éditions Le Centurion.
- LA GARANDERIE, A. (1980). *Les profils pédagogiques*. Paris: éditions Le Centurion.
- LIGHT, Richard (1990). *The Harvard Assessment Seminars*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University. Graduate School of Education and Kennedy School of Government.

- LINDSAY, P. & Norman, D. A. (1977). *Human Information Processing: Introduction to Psychology*. New York: Academic Press.
- MAURER, B. (2011). *Enseignement des langues et construction européenne: Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris: éditions des Archives Contemporaines.
- MICHEL, J.- F. (2013²). *Les 7 profils d'apprentissage*. Paris: éditions Eyrolles.
- PUREN, C. (2014). *Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires*. Consultado em <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/> a 22-03-2017.
- PUREN, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan – CLE International.
- SPARROW, B., Liu, J. & Wegner, D. M. (2011). Google Effects on Memory: Cognitive Consequences of Having Information at Our Fingertips. *Science*, 333(6043), 776 – 778.
- TULVING, E. & Schacter, D. L. (Eds.) (1994). *Memory Systems*. Cambridge, Massachusetts, London, England: The MIT Press.
- ULLMAN, M. T. (2005). A cognitive Neuroscience Perspective on Second Language Acquisition: The Declarative/Procedural Model. In C. Sanz (Ed.), *Mind and Context in Adult Second Language Acquisition: Methods, Theory, and Practice* (pp. 141-178). Washington: Georgetown University Press.
- ZAROMB, F. M., Karpicke, J. D., & Roediger, H. L. (2010). Comprehension as a basis for metacognitive judgments: Effects of effort after meaning on recall and metacognition. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 36, 552-557.