EDUCAÇÃO e TECNOLOGIA

Revista do Instituto Politécnico da Guarda

"EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA"
Revista do Instituto Politécnico da Guarda

DIRECTOR: João Bento Raimundo

REDACÇÃO: Rua Comandante Salvador do Nascimento
Telef. 21634 6300 GUARDA

PROPRIEDADE: Instituto Politécnico da Guarda

EXECUÇÃO GRÁFICA: Secção de Reprografia do IPG

Depósito Legal N.º 17.891/87

Reprodução total ou parcial proibida

N.º 2 / Janeiro / 88

IMPORTA SABER SER

Não é sem um certo orgulho que publicamos o segundo número da revista do Instituto Politécnico da Guarda.

Pretendemos abrir um espaço de comunicação — fizemo-lo;

Pretendemos a participação de alunos, professores, comunidade — tivemo-la;

Pretendemos que houvesse lugar à informação, à reflexão, à troca de experiências — conseguimo-lo.

A verdade é que a adesão foi entusiástica e a aceitação foi expressa em inúmeras palavras de estímulo que nos incentivam a continuar na procura de maior qualidade.

O segundo número de "Educação e Tecnologia" vai coincidir não só com a abertura do novo ano escolar da Escola Superior de Educação, o segundo, mas também com o início das actividades lectivas de mais uma escola — a Escola Superior de Tecnologia da Guarda.

Numa sociedade confrontada com rápidos e constantes progressos no domínio científico tecnológico e com a consequente evolução, ou seja, uma sociedade em constante mutação, requere-se um homem novo capaz de protagonizar a mudança e, ao mesmo tempo, capaz de se manter fiel a si próprio nessa mesma sociedade.

Na formação dos técnicos e professores do I.P.G. tentamos que se desenvolva a capacidade de participar livre e plenamente em actividades comuns numa perspectiva de realização em comunidade. Tal só é possível com o alargamento do horizonte cultural e cada um interagindo, aprendendo com os outros e proporcionando aos outros condições de aprendizagem na condição de que, mais do que saber ou saber fazer, o que importa é saber ser.

"Educação e Tecnologia" pretende, afinal, afirmar-se como um dos muitos meios para o conseguir.

João Bento Raimundo

Presidente da C.I. do Instituto Politécnico da Guarda

"BACKGROUND" CULTURAL E LINGUÍSTICO:

FACTOR POTENCIAL DE INSUCESSO ESCOLAR?

Vasco Oliveira e Cunha — Prof. da E.S.E.G.

1.0. INTRODUÇÃO

O estudo do insucesso escolar na aquisição de uma segunda língua (ou de uma língua estrangeira) entre crianças de diferentes estratos sociais tem sido objecto de preocupação de sociólogos, psico — e sócio-linguistas, e mesmo de filósofos. Os seus pontos de vista tendem a focalizar-se quer em aspectos específicos do problema, quer em princípios gerais. Os seus pressupostos, o desenvolvimento das ideias, e as metodologias utilizadas são necessariamente diferentes. Contudo, a literatura disponível mostra que há entre eles uma relação de complementaridade.
Tentámos nesta revisão da literatura tornar possível um tipo de análise que focasse questões confluentes — práticas domésticas de socialização, aspectos linguísticos das comunidades rurais desfavorecidas e da classe média urbana, padrões culturais dos dois estratos, e o modo como os teorizadores do Déficit Cultural e os da Diferança Cultural os têm tratado. Numa secção final referiremos as reflexões feitas por alguns investigadores e teorizadores em torno da responsabilidade da escola, e das saídas possíveis para o problema do insucesso escolar entre crianças e adolescentes provenientes de classes rurais desfavorecidas.

1. 1. PRÁTICAS DOMÉSTICAS DE SOCIALIZAÇÃO

As práticas domésticas de socialização podem estar na origem de um desenvolvimento diferente de motivação para o êxito entre crianças das classes desfavorecidas e da classe média quando entram para a escola. A linguagem das crianças e os esforços no sentido da resolução de problemas não são adequadamente encorajados nos lares desfavorecidos.

1.1.0. INDEPENDÊNCIA VERSUS OBEDIÊNCIA

Num estudo realizado em 1980, Lambert descobriu um contraste nítido entre os pais americanos da classe média e os pais portugueses

das classes desfavorecidas relativamente ao encorajamento de gestos de independência nos seus filhos. Em oposição à atitude dos pais americanos, os pais portugueses têm tendência a desencorajar esses gestos. Estes dados são consistentes como o retrato da família rural da Beira Alta, descrita em muitas obras de Aquilino Ribeiro.

Esta família é caracterizada por uma hierarquia rígida, com o pai a ocupar a posição de topo. Nos filhos gera-se um agudo sentimento de veneração (ou de medo?), e a família é unida por fortes laços de dependência.

Em contraste com a atmosfera de conformidade e de obediência à autoridade em que crescem as crianças das classes mais desfavorecidas, os pais da classe média conseguem desenvolver um sentido de responsabilidade e de controle entre os seus filhos. Como a descoberta e a exploração do mundo à nossa volta são duas das estratégias desenvolvidas pela escola espera-se que as crianças da classe média saibam adaptar-se melhor a esta instituição.

O facto de as classes desfavorecidas enfatizarem a aceitação inquestionável da autoridade (e até do castigo físico), contrariamente às classe médias, que geram nos seus filhos hábitos de responsabilidade, de abertura e de atenção ao mundo, de processos racionais, restringindo a agressão física, tem tido uma influência forte na adaptação à instituição escolar. Estes valores e estas ideias gerados no seio familiar ajudam os filhos das classes médias na escola e constituem um *handicap* para as crianças das classes desfavorecidas.

1. 1. 1. O PLANEAMENTO DO FUTURO

Num estudo de 1956, Rosen (in Mihalokopoulos, 1978) concluiu que as orientações de valores culturais directamente relacionadas com a implementação de uma motivação para o êxito, e a orientação para a dimensão do tempo, isto é, o planeamento do futuro, adquiriam uma maior importância nos estratos da classe média do que nos das classes operárias.

Este sistema de valores, que é típico da classe média, e é conhecido pela dsignação de sindroma do êxito, reflecte-se nos padrões de educação dos filhos e correlaciona-se positivamente com o rendimento escolar e com o sucesso profissional.

O planeamento do futuro é uma das área de contraste. Entre os camponeses portugueses os episódios do passado e as dificuldades omnipresentes são os temas favoritos. Ráramente se fala do futuro. A amplitude da dimensão do porvir não s e projecta para além da colheita próxima ou da peregrinação a um santuário próximo ou distante no ano seguinte.

1.1.2. O APOIO DOS PAIS

De acordo com Crandall (in Mihalokopoulos, 1978), o grau de dependência relativamente aos pais e aos professores, em termos de apoio

emocional e de ajuda escolar face às tarefas intelectuais, é menor entre as crianças com rendimento escolar mais elevado. A investigação deste autor revela igualmente que estas crianças são mais sensíveis às expectativas dos adultos.

Estas descobertas são consistentes com as da investigação realizada por David McClelland e seus associados (1961; 1969). Concluem estes autores que a ausência de apoio dos pais no trabalho académico e a inculcação de valores ligados ao êxito escolar podem ser factores negativos no rendimento de jovens de talento oriundos de lares desfavorecidos. Pelo contrário, estes mesmos factores, pela sua presença, podem ser determinantes decisivos no êxito académico do jovem proveniente de uma família economicamente privilegiada. (in Gardner and Lambert, 1972, p. 117).

1.1.3. O DIÁLOGO PAIS/FILHOS

Um papel importante no desenvolvimento da linguagem é atribuído ao diálogo entre pais e filhos na teoria da aprendizagem da língua de Macnamara. O autor sugere que se observam atitudes diferentes relativamente à expressão verbal nos vários grupos culturais e étnicos. Acrescenta que para além destas diferenças de grupo os tipos de linguagem usados em casa e as "atitudes relativamente à verbalização" podem ser fonte de uma grande amplitude de variação individual (in Spolsky, 1976, p. 176).

1.1.4. EXPERIÊNCIAS DE ENCULTURAÇÃO

Heath (1983) desenvolveu a ideia de que a aprendizagem de costumes, de crenças, e de "skills" por crianças que crescem em comunidades dominantes através de experiências precoces de enculturação com materiais escritos as ajuda a desenvolver valores e hábitos que contribuem para a sua inserção numa sociedade culta.

Uma dessas experiências é a das histórias contadas à noite às crianças antes de adormecerem. Elas ajudam-nas a moverem-se nas "explicações factuais" antes de poderem fornecer "explicações justificativas", ou de produzir "comentários afectivos". Estas rotinas, praticadas repetidamente, assemelham-se às rotinas de interacção na escola. E quando estas crianças atingem a idade escolar passaram já por uma longa experiência de fornecimento de informação. Para além deste facto, ouvir as outras pessoas a esperar pela deixa apropriada que indica a sua vez de falar e de exibir o seu conhecimento foram situações continuamente experimentadas.

A característica mais importante nesta prática de socialização em comunidades dominantes, contudo, é a de que os adultos relacionam os conteúdos da leitura com a vida da comunidade, o que não sucede, na generalidade, com as comunidades desfavorecidas.

Estas perspectivas opostas tornam-se polares nas comunidades rurais portuguesas onde o hábito da leitura para as crianças na hora de deitar não existe. Cerca de trinta por cento da população portuguesa é analfabeta, e a maior parte desta percentagem é, obviamente, fornecida pelas populações rurais.

Segundo Heath, a s crianças originárias das comunidades não alfabetizadas respondem diferentemente às exigências da escola. Tanto nas fases iniciais de aprendizagem da leitura como nos requisitos necessários para uma aprendizagem a níveis mais avançados a crianças desfavorecida tem de adquirir, entre outras,a capacidade para construir os sentidos daquilo que lê para recontar acontecimento factuais de modo linear, para reconhecer os momentos apropriados para as "explicações justificativas" e os "comentários afectivos".

1.1.5. AS EXPECTATIVAS DOS PROFESSORES

Uma variável que deverá incluir-se aqui, porque ela afecta a gente rural, é a das expectativas criadas pelos professores. A investigação da última década demonstrou que "as percepções dos professores podem ser determinadas por impressões subjectivas — impressões relacionadas com factores como o estilo de discurso dos alunos, a raça, e a classe social" (Ford, 1984, p. 27).

As expectativas dos professores são um factor identificado como relacionado com o insucesso escolar. Segundo Rist (1970), há consequências pejorativas nos casos em que existe uma discrepância entre a capacidade real das crianças e as expectativas dos professores.

1. 2. CARACTERÍSTICAS LINGUÍSTICAS DOS DOIS ESTRATOS

Tentemos agora desenvolver algumas ideias centrais sonre as características linguísticas da classe média e das classes desfavorecidas rurais.

1.2.0. A LÍNGUA — POTENCIAL DE INSUCESSO BASEADO NO PRECONCEITO

Existe uma investigação abundante que comprova a existência de um potencial de insucesso assente no preconceito entre as pessoas que não falam a língua dominante.

Macedo (1981) formulou a hipótese de que os portugueses continentais tendem a ser superiormente avaliados quando comparados com os açorianos, caboverdianos, e brasileiros. De acordo com o investigador, os professores avaliadores açorianos e caboverdianos que participaram na experiência sentiam-se "um tanto inseguros" sobre o seu próprio discurso, um facto que suporta o seu pressuposto de que uma discrimi-

nação linguística constante origina um sentimento de inferioridade (p. 4).

Em 1939, Miner fazia notar o complexo de inferioridade frequente entre os canadianos rurais de expressão francesa relativamente à linguagem por eles utilizada (in Macedo, 1981, p. 2). Fenómeno real também entre populações rurais portuguesas. Exemplo de todos conhecido: "O senhor desculpe, a gente quase nem sabe falar".

Este complexo, de acordo com Macedo, é fonte de um grave problema de educabilidade na escola — os indivíduos que desenvolvem tais atitudes não são candidatos óptimos à aquisição de uma segunda língua. Em termos de ansiedade, eles criam um forte "filtro afectivo", Apesar de compreenderem a mensagem, permanece o facto de que "o *input* não atinge a zona do cérebro responsável pela aquisição da língua" (Krashen, 1982, p. 31).

1.2.1. A DIFERENÇA DE CÓDIGOS

Para Bernstein (1961), uma das razões para o êxito na aquisição da linguagem reside na exposição à comunicação verbal. Este autor associa esta exposição com o estatuto sócio-económico.

Em 1965 Bernstein argumentava que o que é realmente diferente entre classes sociais não são os problemas relacionados com o vocabulário e com a utilização adequada da gramática. O repertório lexical das crianças de famílias de trabalhadores contem o vocabulário usado pelas crianças da classe média, e a sua compreensão tácita do sistema de regras linguísticas não difere. O problema reside no facto de que estilos diferentes de vida originam formas dircursivas diferentes. Por outras palavras, as diferenças existem na utilização da linguagem que resulta de contextos específicos. Spolsky faz notar que, de acordo com Bernstein, há uma origem social para estas formas diferentes de estilo comunicativo (1876, p. 176). Código é o nome dado a estas formas diferentes.

O chamado "código restrito" das classes desfavorecidas é previsível quanto aos conteúdos, e relativamente simples na sua estrutura. Os sentimentos individuais tendem a ser primariamente veiculados através de meios não verbais. Os sentidos são concretos, descritivos ou narrativos. Não analíticos ou abstractos.

Uma história contada por um camponês português do interior norte, por exemplo, apresenta geralmente as características seguintes: predomínio dos nomes, quase ausência de adjectivos e de advérbios, frases curtas mas com a acção rica de pormenores. A sequência do tempo, contudo, é monotonamente traduzida por: "... e depois...". Indefinidamente assim.

Esta é uma linguagem de sentido impícito, com raras imersões nas abstracções. Estas estão presentes, contudo, nas monótonas repetições corais de orações no seio da família, à noite, depois da ceia. É bem possível que os camponeses não posam compreender muito do que as orações contêm, mas as suas preces têm a mesma convicção forte do

trabalho que produzem nos campos. Este é, talvez, um dos padrões que permanece "abaixo do limiar da consciência", para utilizar as palavras de Brown (1980, p. 123).

Quando estudamos o seu discurso verificamos que os aspectos específicos mais salientes estão no vocabulário utilizdo (muito frequentemente ininteligível para o habitante da cidade), e na fonologia. Quando chegam à escola, a entoação cantante específica do seu discurso e as suas trocas fónicas (**v** por **b; b** por **v; tch** por **ch; j** por **z,** entre outras constituem uma preocupação de rapazes e de raparigas. Eles vão ser imersos na vida de uma instituição onde se não fala dessa maneira. Este facto pode fazer surgir sentimentos de inferioridade.

O "código elaborado" da classe média identifica-se com as condições e as características específicas do ouvinte da classe média. A sensibilidade às diferenças de sentido é maior, e as intenções do emissor e do receptor são tidas em linha de conta.

Em contraste agudo com o código restrito, as pessoas da classe média utilizam conjunções e orações subordinadas, que geram uma arquitectura complexa da frase. As relações lógicas e a contiguidade temporal e espacial são veiculadas através da utilização de preposições. Em oposição ao código restrito, o código elaborado, "é uma linguagem que aponta para as possibilidades inerentes a uma hierarquia complexa na organização da experiência" (Dittmar, 1976, pp. 20-21)

Códigos diferentes tendem a construir diferentes sistemas conceptuais, e uma vez que as crianças das classes desfavorecidas utilizam o código restrito elas enfrentam dificuldades quando chegam à escola. Aqui, a espectativa é a utilização de um código elaborado. A educação formal exige destas crianças a modificação do seu código. Trata-se de um dado fundamental. Como afirma Akinnaso (1981), o seu conhecimento, a sua inteligência, e a sua execução são avaliados na base das suas capacidades lunguísticas e comunicativas (p. 4).

1.3 PADRÕES CULTURAIS DOS DOIS ESTRATOS

Frazier (1966) sustenta que as crianças das classes inferiores desenvolvem características culturais distintas, que não coincidem com a cultura dominante da sociedade. Do seu ponto de vista, a pobreza destas classe é a fonte de uma subcultura distinta e autónoma. Os seus valores fundamentais reproduzem as condições de uma existência empobrecida. Entre as pessoas das classes desfavorecidas as atitudes de fatalismo os sentimentos de frustração e de alienação relativamente à grande sociedade, e a ênfase maior no físico do que no intelectual são características culturais. A palavra chave aqui é "subcultura", com todas as conotações presentes em tal conceito.

1.3.0. AS TEORIAS DO DÉFICIT CULTURAL

Os teorizadores do Déficit Cultural defendem que os jovens das clas

ses desfavorecidas não obtêm bons resultados escolares devido a problemas de desorganização familiar, de pobreza, de falta de um efectivo conceito de aquisição, e ainda por causa de outros déficits intelectuais e culturais que as crianças experimentam durante os seus primeiros anos de vida.

1.3.1 PROGRAMAS COMPENSATÓRIOS

A saída desta situação, do ponto de vista dos teorizadores, será fornecer a estas crianças, na escola, programas com experiências culturais que actuem como compensção das suas deficiências cognitivas e intelectuais.

No volume baseado na conferência sobre "Educação Compensatória para o Déficit Cultural" (Bloom, et. al., 1965), os autores descrevem as características únicas das crianças com deficiências culturais, defendendo a necessidade de um sistema de eduçação compensatória. Fundamentam as suas razões no facto de a maior parte destes jovens serem provenientes de lares onde o nível de educação dos adultos é mínimo. O quadro é complexo porque este facto está associado com pobreza, famílias numerossa, lares destroçados, discriminação (Banks, 1982, p. 46).

1.3.2. ATITUDES CRÍTICAS PARA COM OS PROGRAMAS COMPENSATÓRIOS

Os programas de educação compensatória são criticados a nível teórico e a nível prático. Baratz e Baratz (1970) argumentam que a lógica destes programas assenta no pressuposto de déficits linguísticos e cognitivos que os dados da investigação não comprovam.

Para Ofstad (1971), citado por Skutnaab-Kangas (1978), a política de assimilação forçada, quer deliberada, quer não, por parte das maiorias, está na origem dos grandes problemas educacionais, psicológicos, e sociais das crianças dos grupos minoritários. Estes problemas "não são um fracasso inerente ao *Status* do grupo étnico das crianças" (p. 1).

Bernstein (1961) diz que os programas compensatórios não fazem sentido desde que às crianças desfavorecidas não seja oferecido um ambiente educacional adequado. Os materiais escolares foram concebidos tendo em mente os padrões da classe média, e os professores foram preparados de acordo com os valores que se espera sejam ensinados e reproduzidos na escola. Entre estes valores encontra-se a linguagem da classe média.

Fishman e Lueders-Salmon (1972) dão relevo ao facto de que um princípio elementar da sociologia da linguagem — o princípio de que as comunidades exibem repertórios verbais característicos, e de que a variedade destes repertórios é mais diferenciada funcionalmente do que linguisticamente, de acordo com normas de correcção comunicativa

socialmente estabelecidas e reforçadas, é ainda largamente ignorado pelos professores americanos (pp. 77-78).

1.3.3. O PAPEL DOS EDUCADORES

Comentando as implicações psicológicas e sociológicas da discriminação que é abertamente, e também veladamente, praticada contra os falantes de vários dialectos portugueses, Macedo (1981) sugere que os educadores têm de estar conscientes da discriminação linguística na sala de aula, porque essa consciência modificará as percepções tanto dos professores como dos alunos se ambos puderem compreender os porquês da avaliação subjectiva que fazem da linguagem uns dos outros (p. 1).

A compreensão, por parte dos educadores, das "raízes das atitudes estereotipadas para com a linguagem" (p. 5), e a sua consciência das diferenças nas maneiras de falar podem evitar um problema central de educabilidade "quando a escola produz a descontinuidade entre as suas ordens simbólicas e as das crianças" (Bernstein, 1973, in Macedo, 1981, p. 5).

Macedo salienta que a discriminação linguística, que pode ser um fenómeno muito concreto na comunidade em sentido lato, é, por vezes, ao nível da escola, um processo subconsciente. A cultura dominante e os seus valores foram inculcados nos professores durante a sua formação. A consciência deste processo é a de que a linguagem das classes dominantes é legitimida através de uma dicotomia criada entre o "dialecto prestigiado" (que é muitas vezes adoptado como padrão) e os dialectos não estandardizados.

Uma preocupação semelhante com a formação dos professores é expressa por Fratoe (1981), quando sustenta que os professores deveriam compreender as crenças dos estudantes hispânicos, os seus interesses e valores, bem como a "natureza única dos contextos sociais e rurais". O autor defende também que a formação dos professores americanos, em escolas onde o número de alunos hispânicos é elevado, deveria ser feita sob orientação de um corpo docente com larga experiência no ensino de alunos oriundos de minorias étnicas (p. 44).

A descontinuidade entre professores e alunos das classes desfavorecidas é igualmente real quando se estudam os estilos cognitivos. Ramirez e Castaneda (1974) concluem numa sua investigação que "a maior parte dos professores têm estilos cognitivos que se identificam com os dos alunos anglo-americanos" (in Banks, 1982, p. 98).

Spindler (1982) vai ainda mais longe, ao sugerir que os professores deveriam passar por uma "formação etnográfica", formação extensiva ao restante pessoal da escola. Esta preparação promoveria a sensibilidade à variação cultural e às diferenças estruturais entre os intervenientes no processo educativo (in Akinnaso, 1981, p. 24).

1.3.4. ACULTURAÇÃO

Não estaremos longe da verdade ao interpretar os programas compensatórios como uma tentativa para aculturar as crianças desfavorecidas, privando-as, assim, e de forma sistemática, das suas culturas e dos seus valores nativos.

Não é significativamente diferente a posição dos chamados Integracionistas. Argumentam estes que colocar jovens das minorias em escolas racialmente integradas é a forma mais eficaz de eles atingirem níveis mais elevados de sucesso escolar. Um objectivo importante dos Integracionistas é a melhoria das atitudes raciais e das relações humanas tanto dos alunos americanos como das minorias étnicas.

Embora parecendo objectivos promissores, a realidade é a de que a aculturação está também subjacente a esse movimento.

Os teóricos do déficit cultural responsabilizam os alunos e as suas famílias pelo insucesso escolar. Censuram os professores, as escolas, e o processo de comunicação entre professores e alunos sem ter em conta os contextos socioculturais. As características individuais são consideradas como deficiências inerentes. O problema é reduzido a uma fórmula e as soluções sugeridas tendem a ser soluções de remediação.

1.3.5. AS TEORIAS DA DIFERENÇA CULTURAL

Os teorizadores da Diferença Cultural rejeitam o pressuposto do déficit cultural, e argumentam que os programas educacionais para as minorias deveriam assentar em premissas diferentes.

Rejeitam a ideia de que os jovens oriundos das minorias têm déficits culturais. Os negros, os chicanos, porto-riquenhos, e índios possuem culturas ricas, fortes, e diferenciadas. Se não têm rendimento escolar elevado tal fica a dever-se ao facto de as suas culturas serem diferentes da cultura da escola (Baratz and Baratz, in Banks, 1982, p. 97).

Estes teorizadores sugerem que a escola falha frequentemente no apoio às crianças minoritárias porque ignora as suas culturas e raramente utiliza técnicas e padrões de ensino consistentes com a cultura, os estilos de vida e os valores das minorias.

Há nesta abordagem uma mudança de perspectiva. Não se fala em deficiências mas em diferenças. Estas têm de ser consideradas como o "sine qua non" da igualdade educacional.

1.4. A RESPONSABILIDADE DA ESCOLA E A NECESSIDADE DE MUDANÇA

"Na escola nunca me perguntam o que eu sei", dizia um aluno do 7.º ano de escolaridade, oriundo de uma comunidade rural, na Escola Secundária Emídio Navarro, de Viseu.

A explicação para este facto poderá ser a avançada por Mihalokopou-

los. De acordo com este autor grego, o que realmente acontece na escola é que a instituição transmite e desenvolve ordens universalistas de sentidos. Algumas crianças são já sensíveis às ordens simbólicas da escola, outras são. Para além deste facto, as relações que a escola fomenta situam-se num plano de conhecimento realizado através de várias metalinguagens (1978, p. 51).

1.4.0. O RECONHECIMENTO DE DIFERENTES VALORES CULTURAIS

Uma das responsabilidade da escola é reconhecer e valorizar a cultura das crianças, e um passo nesse sentido poderia ser o da integração dessa cultura com a da instituição, e não a imposição da cultura padrão.

Qual a metodologia a seguir? A herança cultural da criança deveria ser utilizada como ponto de partida do ensino, sendo os conteúdos iniciais da aprendizagem os que se relacionam com a própria experiência individual na comunidade de onde provém. Contudo, não poderá esquecer-se que o "conhecimento do senso comum" (Bernstein, 1971) da criança deverá ser posto de lado em determinado momento, e que ela deverá adquirir o conhecimento que é função distintiva da escola transmitir.

As opiniões de Banks vão no mesmo sentido, quando se refere à abordagem bilingue-bicultural. De acordo com este autor, dois objectivos importantes nesta abordagem são o domínio do inglês padrão (embora mantendo e aperfeiçoando a língua materna) e o aprofundamento do conhecimento das culturas em que as duas línguas estão contidas (1982, p. 100).

Horta (1980) desenvolveu um currículo especial, assente em bases culturais das minorias hispânicas nos Estados Unidos da América na esperança de que ele pudesse constituir uma via para a melhoria do rendimento académico. Designou-o de "etno-currículo". É baseado em "skills" sequenciados de leitura, com referências linguísticas e históricas reconhecíveis pelos alunos. Encorajar o orgulho das crianças é um dos seus objectivos.

Os resultados mostram que tanto em Inglês como em Espanhol os grupos experimentais de alunos do 7.º e 8.º anos obtiveram classificações significativamente mais elevadas do que os dos grupos de controle.

Esta investigação é importante pois pode constituir o ponto de partida para estudos posteriores, concebidos para implementar o rendimento académico de crianças oriundas de grupos minoritários, e permitindo-lhes optar livremente quer pela inserção na cultura padrão maioritária quer pela manutenção da sua identidade étnica.

Michaelis (1980) desenvolveu um trabalho de investigação com o objectivo duplo de aprofundar aspectos da cultura negra pela via de items lexicais em vernáculo, e de sugerir a forma como estes itemes poderiam ser usados num sentido educacional prático, especialmente

para os jovens negros americanos desfavorecidos, mais profundamente imersos na cultura de rua.

As análises qualitativas e quantitativas confirmaram muito do que já fora relatado em estudos sobre a cultura negra americana, para além de fazerem mais luz sobre a interacção da língua e da cultura e sobre as funções do vocabulário vernáculo. Michaelis concluiu que a utilização do folclore negro, da cultura popular, favorece as atitudes das crianças relativamente à escola.

Marañon (1980) chega a uma conclusão semelhante num estudo centrado na descrição etnográfica de um programa de arte dramática criativa, com conteúdos originários do património linguístico e cultural dos alunos. As crianças participantes frequentavam um curso de verão no norte do Colorado, a as suas idades eram as das faixas 7-8, 11-12, e 13-15 anos.

As actividades baseavam-se directamente na língua e na cultura familiares, e incluiam a dramatização de contos populares mexicanos e improvisações de acontecimentos da história do México. Para além de uma melhoria nas classificações, a experiência mostrou uma redução na taxa de absentismo.

Considerámos até agora algumas orientações de fundo referentes ao problema das culturas e dos dialectos de grupos rurais e de grupos minoritários. Resumindo, podemos concluir que uma delas favorece a aculturação dos estratos sociais desvaforecidos; uma outra, oferece uma visão humanística, uma possibilidade de "ouverture" à cultura e à língua desses estratos. As crianças não são consideradas deficitárias em termos linguísticos e culturais. Elas têm muito para oferecer à escola porque a sua experiência é significativa. O seu dialecto não as impede de interiorizar e de aprender o uso de sentidos universalistas. Os conteúdos, porém, deverão relacionar-se com a vida familiar e comunitária da criança. Também os professores devem ser capazes de compreender estas crianças não tentando deliberadamente modificá-las. Devem respeitar a sua linguagem.

1.4.1. A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA MATERNA

Uma língua é mais do que um meio que utilizamos para receber e emitir mensagens. É algo intimamente ligado à nossa própria maneira de pensar. Como afirma um documento da Unesco (1972): "a língua possui sentidos poderosos, para além dos que são expressos pelas palavras, tal como os vemos à superfície" (in Cornejo and Cornejo, 1981).

O que deveria fazer-se então com a língua materna? O dialecto dos alunos deve ser encorajado e tornar-se o veículo básico do desenvolvimento da leitura e da expressão oral. A utilização do dialecto dos alunos não significa que a língua padrão tenha de ser sacrificada. Pelo contrário, o padrão acabará por ser adquirido, mas não à custa do desenvolvimento

da língua materna, da aprendizagem de conteúdos, do desenvolvimento cognitivo ou sócio-emocional (Merrill Swain, in Macedo, 1981, p. 4).

Na perspectiva de Ofstad (1971), se não for dado o estatuto de cidadania à língua materna as crianças não podem desenvolver uma identidade cultural. Este facto poderá originar problemas psicológicos e sociais, e provocar uma assimilação forçada (in Skutnaab-Kangas, 1978 p. 14).

Este autor sugere também que há uma boa razão para crer que as crianças que não podem desenvolver integralmente a sua língua materna têm grande dificuldade em aprender bem uma segunda língua.

Há relatos provenientes de todas as partes do mundo sobre crianças minoritárias cuja instrução é veiculada numa língua estrangeira que apontam para um rendimento escolar fraco. A maior parte das crianças que participaram nestes estudos e que obtiveram classificações baixas receberam a instrução numa segunda língua, mas a questão fulcral é a de que a sua língua materna foi frequentemente banida da escola ou estudada como uma simples disciplina do currículo. Muitas vezes, uma disciplina com um estatuto secundário. Poucas oportunidades lhes foram dadas para desenvolverem a sua língua materna, de modo a transformá-la num instrumento capaz de servir todas as funções que uma língua básica deve desempenhar numa sociedade moderna.

Os efeitos das posições expressas acima (Unesco, 1972, citada por Cornejo and Cornejo, 1981; Swain, 1979, citada por Macedo, 1981; Ofstad, 1971, citada por Skutnaab-Kangas, 1978) são de longo alcance para o processo de aquisição de uma segunda língua. Frequentemente verifica-se existir uma correlação entre competência elevada na língua materna e na língua estrangeira.

Jim Cummins , Merrill Swain, Kazuko Nakajima, Jean Handscombe e Diana Green (1982) examinaram a hipótese de que a proficiência na L1 e na L2 são manifestações de uma proficiência subjacente comum. Estes investigadores trabalhavam com uma população de estudantes japoneses e vietnamitas imigrantes em Toronto, Canadá.

Os resultados dos estudos com estes imigrantes mostram que o nível de desenvolvimento cognitivo na L1 é uma variável importante para o tempo de desenvolvimento de uma proficiência académica cognitiva na L2.

Facto significativo é o de que estas conclusões são consistentes com as relatadas por Skutnaab-Kangas e Tonkamaa (1977), apesar das grandes diferenças verificadas entre os sejeitos da investigação (japoneses de classes favorecidas versus finlandeses de classes trabalhadoras) e também nos contextos (in Rivera, 1982, pp. 19-24).

Maria Brisk, Roselina Indrisano, e Maria Lombardo realizaram um trabalho de investigação na área metropolitana de Boston com 420 crianças para quem o inglês não era a língua dominante. O seu objectivo era o de determinar a relação entre a compreensão da leitura e a capa

cidade de expressão oral na língua materna e na segunda língua (in Rivera, 1982).

Em termos gerais, encontraram uma correlação mais elevada na compreensão da leitura entre L1 e a L2 nos alunos da escola primária. Entre os alunos no início da escola secundária, contudo, a correlação era mais elevada entre a capacidade oral na L2 e a compreensão da leitura (em exercícios de *Cloze*) na L2 do que na compreensão entre a L1 e a L2.

As investigadoras sugerem que os resultados observados nos alunos da escola primária são significativos e consistentes com a perspectiva de que as crianças que começam por adquirir capacidades de leitura na sua língua materna conseguem melhores resultados quando lêem em língua inglesa do que aqueles que aprendem a ler só em inglês.

Os resultados contraditórios observados ao nível da escola secundária sugerem a necesiadde de um exame mais cuidadoso das variáveis que afectam a aquisição da leitura numa segunda língua por parte de estudantes adolescentes.

Os dados disponíveis sugerem que a utilização do dialecto facilita a comprensão oral. Numa reacção às pontuações em compreensão verbal obtidas em muitos estudos por alunos rurais (frequentemente alunos negros), Hooper, (1971) propôs que alunos rurais do sul não revelariam dificuldades na compreensão da língua se testados oralmente em dialecto. Os resultados mostraram que as 129 crianças rurais da Geórgia que resolveram três versões de um teste de compreensão vocabular, construído segundo o *format* de escolha múltipla, conseguiram obter pontuações mais elevadas quando os exercícios exigiam deles a utilização quer do dialecto quer do inglês padrão. As classificações baixaram quando se exigia apenas a utilização da língua padrão.

1.5. SUMÁRIO

A literatura revista parece consistente com a ideia de que não é possível explicar os problemas do insucesso se perspectivarmos a escola como uma instituição independente da sociedade.

A simples realidade dos diferentes níveis de insucesso entre crianças rurais e crianças da classe média rejeita essa possibilidade.

O problema do insucesso na área específica da aquisição de uma segunda língua (ou de uma língua estrangeira) é complexo.

Práticas de socialização, características culturais (a língua sendo uma delas) são factores centrais. A literatura revista (e a nossa experiência) comprovam-no. A escola é uma instituição moldada pela realidade social. Para alguns estratos sociais, ela é uma componente social coerente, uma extensão dos seus padrões culturais e linguísticos; para outros, a escola e a sociedade não se ajustam. Por outras palavras, e citando Rachel Sharp (1978): "A escola está distorcida a favor daqueles que, em virtude dos seus hábitos de classe, adquiriram já, através de um processo de

osmose cultural, as disposições apropriadas, atitudes para com a língua e outras condições prévias para o sucesso educacional" (pp. 26-27).

O processo de ensino/aprendizagem assenta, sobretudo, na comunicação. A língua materna é o melhor meio para o fazer funcionar, quer porque ela é um sistema de signos providos de sentidos que funcionam automaticamente para a recepção e para a produção, quer porque ela actua como um meio de identificação entre os membros da comunidade a que a criança pertence. Educacionalmente, as crianças aprendem mais rapidamente através dela do que através de qualquer meio linguístico não familiar.

O que realmente acontece na escola é que a comunicação é ameaçada por uma constante discriminação linguística infligida à crianças dos estratos desfavorecidos. O seu código não se casa com os valores linguísticos da escola, o que origina um "filtro afectivo" elevado que não favorece o desenvolvimento completo das capacidades normais dos alunos.

O que nós comunicamos é o outro componente *sine qua non* da comunicação. Os conteúdos e os contextos do que dizemos têm raízes culturais profundas. Tradicionalmente a escola legitimava a divisão artificial entre a cultura das classes médias e das classes superiores e a cultura dos estratos menores. Ou melhor, a sua "sub"-cultura. E favorecia a primeira.

A teoria do déficit cultural tornou-se influente em alguns países desde os meados dos anos sessenta. Mas os pressupostos de uma teoria de base ecológica são os de que o meio social e o ambiente familiar são cruciais para o êxito escolar. Às crianças de camadas desfavorecidas da população, e às minorias étnicas faltam experiências de infância consideradas importantes para a aprendizagem na escola. O debate sobre o díficit cultural deu origem a tentativas que visam elevar os níveis de rendimento escolar de crianças pobres. A criação de programas de educação "compensatória" é uma delas, e tem sido uma questão em foco particularmente nos E.U.A., desde os anos sessenta.

Os dados da investigação, contudo, não comprovam a lógica destes programas. Os resultados e a reflexão sobre esta prática mostram que estes programas visam uma assimilação forçada dos padrões mais valorizados pela escola, sendo o objectivo final a aculturação dos estratos desfavorecidos. E a consequente perda de identidade. Como diz Bernstein (1961), os materiais e os professores foram preparados de acordo com os valores que se espera sejam ensinados e reproduzidos na escola.

A essência do chamado movimento integracionista não é significativamente diferente. É uma solução de remediação, estando nele também subjacente o processo de aculturação.

Uma perspectiva totalmente diferente é a definida por aqueles que atribuem à escola a responsabilidade do reconhecimento e da valorização da cultura dos diferentes estratos sociais. Há culturas diferentes não há culturas deficitárias, e a escola não deverá subvalorizar qualquer delas. Este é um ponto crucial de partida. Teoricamente, ele envolve

uma revolução nos currículos, nos programas, na formação de professores. Envolve também o reconhecimento dos diferentes dialectos como veículos de comunicação académica. Muitas decisões difíceis têm de ser tomadas.

Esta revisão da literatura demonstrou, contudo, que este estado de coisas não precisa necessariamente de criar um beco sem saída. A investigação aponta para caminhos promissores a percorrer.

A inclusão de conteúdos culturais dos grupos rurais e de outras moinorias nos currículos e nos programas aponta para uma elevação no nível de rendimento escolar dos alunos deles provenientes. O mesmo pode dizer-se relativamente à utilização de dialectos sociais na escola. A investigação tem demonstrado existir uma correlação entre competência na língua materna e na língua estrangeira. E quando escrevemos "língua materna" significamos com isso todas as variações dialectais.

A formação de professores é outra questão central. O que tem sido feito é tornar os professores abertos e conscientes dos valores das minorias. Não teoricamente, mas pela via do trabalho de campo, de modo a que estes valores possam ser aceites pela escola com um estatuto igual ao do da corrente maioritária. Se isto for feito não haverá expectativas diferentes a influir na sua avaliação dos alunos.

LISTA DE REFERÊNCIAS
(Por ordem alfabética)

Akinnaso, F.N. *Research on minority languages and educational achievement: a synthesis and an interpretation.*

Paper presented at the annual meeting of the American Anthropological Association (80th), Los Angeles, CA, December, 2-6, 1981.

Banks, J.A. Educating minority youths: an inventory of current theory. *Education and urban Society,* Nov., 1982, vol. 15 n.º 1, 88-103.

Bernstein, B. Social structure, language and learning. *Educational Research,* 1961, 3, 163-176.

Bernstein, B. A sociolinguistic approach to social learning. In J. Gould (Ed.), *Social Science Survey.* London: Pelican, 1965.

Bernstein, B. Education cannot compensate for society. In B.R. Cosin, I.R. Dale, G.M. esland & D.F. Swift (Eds.), *School and society: a sociological reader.* Cambridge, Massachusetts: M.I.T. Press, 1971.

Brown, D.H. *Principles of language learning and teching.* Englewood Cliffs: Prentince — Hall Inc., 1980.

Cornejo, R.J. & Cornejo, L.O. *Theories and research on second language acquisition.* Washington Doc.: National Inst. of. Education, 1981. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 198-982).

Dittmar, N. *Sociolinguistics — a critical survey of theory and application.* London: Edward Arnold, 1976.

Fishman, J.A. & Lueders-Salmon, E. What has the sociology of language to say to the teacher? On teaching the variety to speakers of dialectal ou sociolectal varieties. In C.B. Cazden, P. Vera & D. Hymes (Eds.), *Functions of language in the classroom.* New York and London: Teachers College Press, 1972.

Ford. C.E. The influence of speech variety on Teachers evaluation of student: with comparable academic ability. *Tesol Quarterly,* 1984, vol. 18. N.° 1.

Fratoe, F.A. The education of nonmetro Hispanics. *Education Digest,* Dec., 1981 vol. 47, M.° 4, 43-45.

Frazier, F.E. *The negro family in The United States.* Chicago: University of Chi cago Press, 1966.

Gardner, R.C. & lambert, W.E. *Attitudes and motivation in second laguage learning* Rowley, Massachusetts. Newbury House Publishers, 1972.

Heath, S.B. *Ways with words.* Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

Hooper, P.P. & Powell, E.R. Note on oral comprehension in standard and non standard English. *Perceptual and Motor Skills,* Aug., 1971, v. 33. N.° 1, 34.

Horta, A.M. *Reading achievement among selected adolescent Latino/Chicano student as a result of participating in an ethnocurriculum.* University of San Francisco, 1980 (ERIC Document Reproduction Service N.° ED 203-380)

Krashen, S.D. *Principles and practice in second language acquisition.* New York Pergamon Institute of English, 1982.

Lambert, W.E. *Portuguese child rearing values: a cross-national analysis.* Pape presented at the Fifth National Portuguese Conference: Bilingual education ir the 80's, Providence, R.I. June, 1980.

Macedo, D.P. *Stereotyped attitudes toward various Portuguese accents.* Paper publis hed in FOCUS — National Clearinghouse for bilingual education, Jan., 1981, N.° 4.

Marañon, S.P. *A descriptive analysis of a program of creative dramatics with a bilin gual/bicultural content (Spanish/English): Implications for English oral language develop ment of Mexican American children.* University of Colorado at Boulder, 1980. (ERIC Document reproduction Service N.° ED 210-694).

Michaelis, W.J. *Black American vernacular vocabulary: cultural insights and educational applications.* University of california, 1980. (ERIC Document Reproduction Service N.° ED 203-380).

Mihalokopoulos, G.S. *The problem of educational inequality: phenomenologica considerations.* Boston University, 1978. (Unpublished doctoral dissertation).

Rist, E. Student social class anda teacher expectations. *Harvard Educationa Review,* 1970, 39, 411-450.

Rivera, C. *ALPBP Project research component: summary of research findings an final reports.* Interamerican Research Associates, Jan., 1982. (ERIC Documen Reproduction Service N.° ED 228-856)

Sharp, R. *The sociology of the curriculum: a marxist critique of the work of Basi Bernstein, Pierre Bourdieu, anda Michael Young.* Macquarie University, 1978. (Unpi blished manuscript).

Skutnab-Kangas, T. *Language in the process of cultural assimilation and structura incorporation of linguistic minorities.* Rosslyn, VA: National Clearinghouse for Bilin gual Education, 1978.

Skutnaab-Kangas, T. & Tonkamaa, P. *Teaching migrant children's mother tongu and learning the language of the host country in the context of the soci-cultural educatio of the migrant family.* Tampere, Finnland: University of Tampere, 1977.

Spolsky, B. The comparative study of first and second language acquisition In Huxley, E. & Ingram, R. (Eds.), *Methods and strategies in the acquisition of language* 1976.