



APRENDER

REVISTA DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PORTALEGRE

TEMA CENTRAL:

ENSINO DA LÍNGUA E DA
LITERATURA PORTUGUESA

Nº 22 JULHO DE 1999

PREÇO: 500\$00

Ficha Técnica

ISSN 0871 - 1267

APRENDER

Nº. 22

Julho de 1999

Director:

Abílio Amiguinho

Director Adjunto:

Fernando Oliveira

Coordenação do Tema Central

Catarina Raposo

Fernanda Barrocas

Isabel Vila Maior

Revisão:

Ana Margarida Marques, Paula Guerreiro e Sónia

Correia

Capa:

Cristina Sala

Secretariado:

Adelina Branquinho

Conselho Consultivo:

Fortunato Queirós (Presidente do Instituto Politécnico de Portalegre), António

Nóvoa, Bártolo Paiva Campos, Domingos Fernandes, Francisco Cachapuz,

Isabel Alarcão, João Pedro Ponte, Jorge Arroteia, Maria do Céu Roldão, Maria

Odete Valente, Natércio Afonso, Rui Canário e Teresa Ambrósio

Conselho Editorial:

Abílio Amiguinho, Albano Silva, Fernando Oliveira, Isabel Vila Maior, João

Vintém, Manuel Miguéns, Maria João Mogarro e Teresa Coelho

Colaboram neste Número:

Abílio Amiguinho, Albano Silva, Amélia de Jesus G. Marchão, Ana

Margarida Marques, Ana Maria Mão-de-Ferro Martinho, Catarina Raposo,

Christine Zurbach, Daniel Bessonnat, Fátima Sequeira, Fernanda Barrocas,

Fernando Oliveira, Isabel Vila Maior, José Alberto Correia, José António

Gomes, José Victor Adragão, Juan M. Carrasco González, Lucília Traguil,

Luís Barbeiro, Margarida Alves Martins, Maria da Natividade Pires, Maria

Henriqueta Costa Campos, Maria João Mogarro, Maurícia de Oliveira, Nuno

Teotónio Pereira, Patrícia Videira, Paula Guerreiro, Paula Serra, Rui Canário,

Rui Cardoso Martins, Sónia Correia, Teresa Almeida, Vera Teixeira

Composição e Fotografia:

Luís Janeiro e Jorge Santos

Impressão, Montagem e Acabamentos:

Toldigráfica

Edição e Propriedade:

Escola Superior de Educação de Portalegre

Praça da República

Apartado 125

7301 PORTALEGRE CODEX

Tiragem:

1000 exemplares

Depósito Legal:

14 293/86

Preço:

500\$00

Assinaturas:

1.200\$00 (3 números)

Os artigos assinados são da exclusiva responsabilidade dos seus autores.
Não nos comprometemos a publicar colaboração não solicitada.

ÍNDICE

<p>Editorial 3</p> <p>Entrevista Maria Henriqueta Costa Campos: <i>Linguística e formação inicial de professores de português</i> Entrevista de Isabel Vila Maior 4</p> <p>Reportagem <i>O ensino-aprendizagem da língua portuguesa no projecto <u>Aproximar</u></i> Ana Margarida Marques, Paula Guerreiro, Sónia Correia e Teresa Almeida 9</p> <p>Tema Central: Ensino da Língua e da Literatura Portuguesa</p> <p><i>Formação de professores, modelos de ensino e processos de aprendizagem do português</i> Fátima Sequeira 16</p> <p><i>O ensino da Pragmática</i> José Victor Adragão 23</p> <p><i>Evolução das estratégias de leitura num grupo de crianças de meio desfavorecido do 1º ano de escolaridade</i> Margarida Alves Martins 34</p> <p><i>Literatura e Ensino</i> Ana Maria Mão-de-Ferro Martinho 44</p> <p><i>O texto dramático na aula de português: algumas notas para hoje</i> Christine Zurbach 49</p> <p><i>Desenvolvimento da linguagem, práticas culturais e educação literária nos romances de Alice Vieira</i> Isabel Vila Maior 57</p> <p><i>Da poesia para crianças</i> <i>Três casos: Maria Alberta Menéres, Manuel António Pina e Regina Guimarães</i> José António Gomes 66</p> <p><i>Conservadorismo e subversão na literatura infantil contemporânea</i> Maria da Natividade Pires 75</p> <p><i>Funcionamento da língua: o jogo da criação</i> Luís Barbeiro 84</p> <p><i>(O ensino) / Aprendizagem da língua materna na educação de infância: a vivência curricular na creche</i> Amélia de Jesus G. Marchão 93</p>	<p><i>Escrever para Aprender Ciência</i> Paula Serra e Maurícia de Oliveira 97</p> <p><i>Os Estudos Portugueses na Universidade da Extremadura (Espanha)</i> Juan M. Carrasco González 105</p> <p><i>O Programa Nacional de Promoção da Leitura (PNPL) do Instituto Português do Livro e das Bibliotecas (IPLB)</i> Vera Teixeira 110</p> <p>Neste número destacamos... <i>Maîtrise de la langue et apprentissages disciplinaires</i> <i>Approches transversales au collège en France</i> Daniel Bessonnat 115</p> <p>Experiência de Formação e Inovação <i>Uma experiência de inovação/formação: um projecto de intervenção a nível local</i> Abílio Amiguinho, Catarina Raposo e Fernando Oliveira 120</p> <p>Escola e Comunidade <i>Relações entre escola e comunidade: da lógica da exterioridade à lógica da interpelação</i> José Alberto Correia 129</p> <p>Formação de Professores <i>Centros de Formação das Associações de Escolas: que balanço?</i> Rui Canário 135</p> <p>História da Educação <i>História e memória da escola</i> Maria João Mogarro 139</p> <p>Como Fazer? <i>Conceber e desenvolver um projecto de intervenção pedagógica no 1º ciclo do ensino básico no domínio da língua portuguesa</i> Lucília Traguil 143</p> <p>Opinião <i>Os jornais falam português</i> Rui Cardoso Martins 152</p> <p>Nota Histórica: a Propósito do 25 de Abril <i>Nuno Teotónio Pereira evoca a oposição anti-fascista no distrito de Portalegre e questiona a natureza do regime salazarista</i> Nuno Teotónio Pereira 155</p> <p>Notícias da ESEP 160</p> <p>Notas de Leitura 162</p>
---	---

Editorial

Com o número 21 inaugurámos um novo ciclo da Revista *Aprender*. Alertámos, então, no editorial, para as dificuldades no retomar de um caminho interrompido durante bastante tempo, ainda para mais quando se introduziram inovações na estrutura da revista. O modo como foram acolhidas pelos leitores, traduzido num número significativo de renovações e de novas assinaturas - que cabe agradecer - exigiram fidelidade à nova estrutura, mesmo perante as adversidades que inesperadamente se nos depararam e que foi necessário ultrapassar. Assim se explica o atraso na saída deste número em relação ao prometido. Mas julgamos que valeu a pena esperar.

O tema central deste número reveste-se de inquestionável actualidade e interesse.

Os diversos artigos que se enquadram nesta temática vão ao encontro das questões sempre pertinentes e nunca esgotadas que decorrem do ensino e da aprendizagem da língua e da literatura portuguesa.

Privilegiam-se as diversas vertentes desta importante e problemática área, desde a reflexão sobre a formação de professores, até à proposta de actividades para a aula de Português, quer no âmbito da literatura, quer no âmbito da língua propriamente dita, sem esquecer a problematização teórica dos vários domínios.

O ensino da língua portuguesa coloca um conjunto importante de questões que ultrapassam o espaço da aula de Português e convoca, por isso, a reflexão de todos os professores das diferentes disciplinas curriculares. É esta ideia que o artigo em destaque reflecte e, de um modo ou de outro, quase todos os estudos apresentam.

Pretende-se sobretudo que este número da *Aprender* proporcione o debate e a reflexão em torno desta temática que está longe de soluções definitivas.

Esta edição surge com um maior número de páginas do que é habitual na revista, o que se justifica pelo elevado número de colaborações e pela sua riqueza de conteúdo.

Por isso, limitaram-se um pouco as contribuições noutras secções. Ainda assim, procurou-se respeitar a estrutura global, inserindo textos sobre outras questões igualmente pertinentes ou sobre projectos e experiências que integram a intervenção da ESEP, aspecto relevante da nossa linha editorial.

O próximo número terá como tema central a autonomia e a gestão das escolas. É a nossa forma de intervir na discussão e no debate sobre uma área de grande actualidade, mas também bastante controversa. Dezembro de 1999 é a data prevista para a sua publicação.

A
P
R
E
N
D
E
R

Linguística e formação inicial de professores de português

Entrevista de: Isabel Vila Maior

*A formação inicial dos professores de Português coloca questões para as quais não se encontram respostas prontas-a-usar. Neste número dedicado ao ensino da Língua Portuguesa, a **Aprender** quis ouvir a opinião de uma especialista na área da Linguística, uma das que suscita mais dúvidas e incertezas na sua transposição didáctica. A Professora Doutora Maria Henriqueta Costa Campos** prontificou-se muito amavelmente a responder às questões postas pela nossa revista, o que muito sinceramente lhe agradecemos.*



Isabel Vila Maior (I.V.M.) Qual deverá ser a contribuição da Linguística para a formação inicial de professores?

Maria Henriqueta Costa Campos (M.H.C.C.) As disciplinas de Linguística podem contribuir para criar nos futuros professores, enquanto falantes e enquanto estudiosos da língua, uma mentalidade que necessariamente

se manifestará numa atitude de abertura em relação às múltiplas questões postas pelo ensino da língua. Há poucos anos, em conversa informal, uma aluna minha de mestrado, natural de uma região de Portugal que conserva o uso da forma “vós” da 2ª pessoa de plural, disse-me, com alguma tristeza, que colegas da escola a censuravam por, sendo professora de Português, usar, e

* Professora da Escola Superior de Educação de Portalegre

** A nossa entrevistada é professora associada com agregação na disciplina de Semântica pela Universidade Nova de Lisboa, Doutorada em Linguística, especialidade de Estudos Gramaticais, pela mesma Universidade, onde é responsável por seminários de Semântica no mestrado em Linguística e por um seminário no Curso de Doutoramento em Ciências da Linguagem e Comunicação. Dirige actualmente a investigação de mestrandos e doutorandos de universidades em Portugal e em Espanha. É responsável pela Linha de Investigação de Semântica do Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa, onde orienta o Grupo de Investigação “Gramática e Enunciação”, que tem, entre outros, um projecto de elaboração de uma gramática descritiva e explicativa do Português. Além de artigos em actas, revistas e dicionários da especialidade, publicou as seguintes monografias: **Dever e Poder. Um sub-sistema modal do Português** (1998). Lisboa: FCG/INICT; **Tempo, Aspecto e Modalidade** (1997). Porto: Porto Editora; **Sintaxe e Semântica do Português** (1991) (em colaboração). Lisboa: Universidade Aberta. Coordenou a equipa responsável pela actualização linguística do **Prontuário Ortográfico e Guia da Língua Portuguesa**, de Magnus Bergström e Neves Reis (1997), 36ª edição, Editorial Notícias.

portanto transmitir aos alunos, uma forma menos correcta. Para aquelas professoras, de Português ou de outra disciplina, a forma “vós” deveria ser substituída por outra - “vocês”, “os meninos”, “os senhores”, “os colegas”, etc. - escolhida de entre as numerosas que oferece o complicadíssimo sistema de formas de tratamento em português. Tratei de assegurar à minha aluna que não só a forma que ela usa se mantém viva e é correcta na variedade de português europeu, como tem vantagens sobre qualquer das outras. Eu própria, sendo lisboeta, só uso a forma “vós” passivamente, mas gostaria bem de dispor dela na minha competência activa, pois simplificaria muito a escolha da forma adequada às diferentes situações de interlocução. Os alunos devem adquirir consciência - se acaso ainda não a têm - de que as variedades regionais são tão correctas como as que se falam nos grandes centros políticos ou culturais. Não podemos esquecer que, felizmente, a mobilidade de populações dos mais diversos níveis sócio-culturais permite que, com muita frequência, conversemos com pessoas cuja variedade linguística é estudada em dialectologia como língua de minorias regionais. Voltemos ainda à forma “vós” da 2ª pessoa de plural. Se na classe de português, língua materna ou língua estrangeira (nos leitorados, por exemplo), o aluno não a usa, deve pelo menos ter um conhecimento passivo que lhe permita reconhecê-la como forma legítima do português quando a ouvir ou quando a ler. Os manuais podem constituir um apoio importante, desde que os seus autores tenham o cuidado de não reduzir a língua-objecto descrita. Mas o professor de qualquer grau de ensino tem igualmente de acautelar o uso correcto, qualquer que seja a variedade, chamando a atenção para o facto de serem erradas formas como *“(tu)viestes”, “ouvistes”, que exprimem a 2ª pessoa do singular.

I.V.M. *Como reagir então perante as formas incorrectas?*

M.H.C.C. A sua correcção tem de ser feita com a delicadeza suficiente para que a criança não sinta que se está a desvalorizar o seu meio familiar, no caso de as formas incorrectas que usa terem sido aprendidas em casa. O mesmo se passa quanto ao léxico: há alunos para quem certos termos não são marcados negativamente.

I.V.M. *É difícil portanto achar o equilíbrio entre o respeito pelo aluno, subjacente a esta sua recomendação, e o papel do professor.*

M.H.C.C. Sem dúvida. Se a língua fosse apenas comunicação, serviria qualquer forma interpretável em situação. O professor terá de usar argumentos de carácter pragmático para mostrar que, através da língua, o locutor não só transmite um conteúdo referencial mas também se revela a si próprio, socialmente e ideologicamente. O aluno deve saber que formas incorrectas gramaticalmente (como *“(tu)viestes”, *“(tu)hâdes”, etc.) são pouco prestigiadas socialmente e podem ser comparadas a uma nódoa na gravata ou no vestido, transmitindo uma imagem negativa de quem as usa.

Voltando à questão posta inicialmente, o que é importante é que o futuro professor tenha bem claro o que é uma língua, quais as suas funções e o seu estatuto social. E esses conhecimentos são-lhe facultados pelas disciplinas da área de Linguística.

I.V.M. *Na sua opinião, deve ensinar-se gramática no ensino básico?*

M.H.C.C. Deve ensinar-se gramática no ensino básico e no ensino secundário. O aluno, quando entra na escola, não vai aprender a falar a sua língua materna, pois já a domina em maior ou menor grau. O que ele vai aprender é a sistematizar o seu conhecimento, a partir de uma reflexão que o professor lhe propõe. A reflexão e conseqüente sistematização alargam e aprofundam o conhecimento inicial do aluno, desenvolvem a sua capacidade de abstracção pela busca da generalização. O professor deve, portanto, estar teoricamente preparado para poder responder às dúvidas dos alunos mais curiosos e despertar a curiosidade dos outros.

I.V.M. *Quando e como?*

M.H.C.C. Os professores detêm conhecimentos de psicopedagogia que lhes permitem dar resposta ao quando e ao como. O que interessa não é só enumerar formas, mas, simultaneamente, atribuir-lhes valores: as etiquetas gramaticais têm de ser explicadas. Por exemplo, enumerar é etiquetar os artigos - definido, indefinido, zero - é apenas um primeiro passo. É necessário mostrar os diferentes valores,



sempre com exemplificação acessível, de forma que os alunos possam, eles próprios, manipular, propondo novos exemplos. O professor decidirá qual a metalinguagem adequada, que poderá ser, para os alunos mais jovens, a linguagem corrente que eles usam e com a qual criam novos contextos, mostrando que dominam, por exemplo, a diferença entre uma referência específica e uma referência genérica. Mas neste, como em todos os outros casos, o conhecimento que o professor tem das estruturas gramaticais da língua terá de ser baseado em descrições sistemáticas explicativas cientificamente rigorosas.

Voltemos à questão dos erros. A questão do quando e do como pode servir para prevenir erros. Quando se aborda na aula determinado tema de gramática, o professor ganhará em alertar os alunos para os erros previsíveis. Por exemplo, no estudo da conjugação verbal, parece-me importante chamar a atenção para os erros que, aos níveis ortográfico, fonético, morfológico e sintático, se cometem com maior frequência: *"chegar-mos" em vez de "chegarmos", *"fáçamos" em vez de " façamos", *"hádem" em vez de "hãode", *"darei-lhe" em vez de "dar-lhe-ei", *"haviã ocações em que..." em vez de "havia ocações em que...", etc.

As soluções pedagógicas para muitas questões podem surgir da discussão em grupos de trabalho constituídos por professores, e com a participação de investigadores que têm a língua como objecto de estudo. Eu própria sou responsável por um grupo de investigação que integra docentes do ensino superior universitário e politécnico e do ensino secundário. O investimento pedagógico da investigação é uma das nossas preocupações, quer para definir a forma de abordar diferentes pontos da gramática ou o estudo do texto, quer para reformular programas de disciplinas de linguística que são ministradas a futuros professores.

I.V.M. *Que aspectos privilegiar?*

M.H.C.C. Quando se faz gramática descritiva e se sistematizam os elementos que constituem a frase - a partir do discurso dos alunos, por exemplo - insiste-se mais no nível morfológico, menos no nível sintático e muitíssimo menos no nível semântico. Por exemplo, os alunos podem conhecer razoavelmente

a flexão verbal nos diferentes tempos gramaticais mas geralmente não dominam explicitamente os respectivos valores. E são esses valores que determinam as compatibilidades e incompatibilidades sintático-semânticas de que resultam sequências bem ou mal formadas. O professor tem por isso de estar teoricamente preparado para tratar questões de temporalidade e aspectualidade, básicas na expressão linguística em língua materna e fundamentais na aprendizagem de línguas estrangeiras.

I.V.M. *Que modelos linguísticos devem servir de orientação ao professor?*

M.H.C.C. Depende do que se pretende. Para os problemas de sintaxe, há teorias que podem trazer contributos muito positivos. A representação sintática em árvore pode tornar mais visíveis, entre outras, a estrutura das construções de subordinação, a diferença entre complementos e adjuntos, etc. Por exemplo, na frase "o João foi ao cinema em Paris", é necessário distinguir o constituinte "ao cinema", que é um complemento do verbo, do constituinte "em Paris", que é um adjunto. Não é aconselhável que haja professores a fazer uma análise baseada na investigação sobre as estruturas frásicas, ao lado de outros que, indistintamente, classificam aqueles dois constituintes como complementos circunstanciais de lugar. Parece-me uma questão de bom senso aproveitar o melhor conhecimento dos mecanismos linguísticos proporcionado pela investigação que se vai realizando e publicando. É evidente que o investimento pedagógico da investigação a que já atrás me referi exige um trabalho de colaboração entre investigadores e professores. Só assim se pode evitar o aparecimento de aplicações didácticas simplistas que dificilmente trazem benefícios ao estudo de um objecto tão complexo como é a língua.

Mas os níveis morfológico e sintático não são suficientes para a tarefa de reflexão sobre a língua que o professor propõe ao aluno. É necessário explicitar os conhecimentos de semântica, promovendo a convergência dos diferentes níveis. Os alunos deverão ir tomando consciência dos mecanismos de que resulta a significação que eles próprios estão a construir. Já atrás referi os valores de determinação nominal expressos pelos artigos e os valores de determinação verbal no domínio da

temporalidade e da aspectualidade. Operações de determinação constroem o valor referencial de um nome integrado numa estrutura predicativa: as expressões nominais “um livro” ou “o livro” são referencialmente interpretadas pelo interlocutor se forem constituintes de enunciados munidos de valores de tempo, aspecto e modalidade: “o João comprou um livro”, “o João vai comprar o livro de que lhe falei?”. A análise deverá portanto ter em conta a determinação nominal e a determinação verbal. O estudo sistemático no domínio da modalidade pode ser motivador, na medida em que torna os alunos conscientes dos valores que estão a construir. Como se posiciona o locutor em relação à proposição que enuncia? Assume-a? Distancia-se? Pretende agir sobre o seu interlocutor? Quais são as marcas linguísticas dos diferentes valores modais? Mas todo este trabalho deve apoiar-se em investigação rigorosa, de outro modo corre o risco de não passar de uma troca de opiniões. É sobre este nível de reflexão e sistematização, a meu ver indispensável em qualquer grau de ensino, que tenho desenvolvido investigação nos últimos anos e no qual oriento actualmente o grupo a que já me referi.

I.V.M. *Parece-lhe então que o professor deve ser eclético, no que respeita aos modelos teóricos a seguir?*

M.H.C.C. De certa maneira sim. Na medida em que teve uma formação inicial que o introduziu a determinados modelos teóricos, embora possa não fazer investigação, domina a respectiva metalinguagem e deve fazer a transposição didáctica do modelo de acordo com o nível dos seus alunos. E mais uma vez sublinho a importância da constituição de grupos de trabalho ligados às estruturas em que se faz investigação. Aí tem a possibilidade de investir em áreas que não estudou durante a sua formação mas que se vieram a revelar importantes para o ensino da língua. Os alunos podem ser levados a reflectir sobre a língua sem utilizar uma nomenclatura gramatical muito específica ou sem que compreendam inteiramente um determinado conceito. O termo substantivo, por exemplo, o aluno muito jovem pode utilizá-lo adequadamente. Mais tarde, dominará melhor o conceito, o que não quer dizer que não o tenha compreendido antes à sua maneira.

I.V.M. *Não lhe parece que os professores se refugiam no ensino da Fonética e da Morfologia porque a Sintaxe e a Semântica são terrenos mais movediços e portanto mais difíceis?*

M.H.C.C. Talvez. Os planos de estudo que preparam professores de língua são geralmente conservadores e reproduzem-se com pequeníssimas alterações de reestruturação para reestruturação. Mas há muito tempo que a Sintaxe conquistou um lugar que não lhe é disputado. Com a Semântica as coisas têm sido diferentes. Só de há alguns anos para cá é que a Semântica das línguas naturais tem conseguido autonomizar-se em relação à Lógica e à Filosofia da linguagem. Note-se que a contribuição destas áreas científicas é da maior importância para a definição dos estudos de Semântica linguística e é necessário que o semanticista esteja familiarizado com os conceitos básicos daquelas disciplinas. A Semântica, para muitas pessoas, é apenas a Semântica lexical tradicional. É assim que a Semântica era apresentada até há pouco tempo nos programas do secundário e ainda hoje se fazem propostas nesse sentido: relações entre palavras e pouco mais. É por vezes desanimador verificar que, ao contrário do que se passa com outras áreas científicas, o ensino da língua materna não tem tirado grande proveito dos trabalhos que têm essa língua materna como objecto de estudo.

Mas a Semântica da frase e do enunciado deve ter em conta muitos outros factores. Daí que, repetindo os termos da sua pergunta, se possa talvez falar de terrenos mais movediços e portanto mais difíceis. Na perspectiva teórica em que me situo, a Semântica do enunciado propõe um modelo de construção da significação que implica a convergência e a interdependência de todas as categorias gramaticais. Como é possível explicitar a interpretação de um enunciado abstraindo dos valores das categorias número, pessoa, definitude, tempo, aspecto, modalidade, etc., que, todas, convergem na construção da significação? Há mesmo unidades lexicais que só adquirem significado na interdependência dos valores temporais-aspectuais e modais marcados sintáctica e morfológicamente. Tomemos como exemplo, o verbo “pensar” e os seus diferentes significados nas sequências: “penso que o João está em casa”, “penso muito antes de agir”, “penso ir

ao cinema esta noite”. A Semântica é uma disciplina que atrai os alunos porque os faz reflectir sobre a língua ao apresentá-la como uma actividade dinâmica. Mesmo o estudo da evolução das palavras deveria contemplar uma vertente fonética e uma vertente semântica. Mas, sendo uma disciplina que está a afirmar-se, é ainda reduzido o espaço que é reservado à Semântica em programas curriculares muito sobrecarregados.

I.V.M. *A importância dada nos últimos anos à Linguística textual não terá sido em detrimento das outras disciplinas linguísticas?*

M.H.C.C. É importante que se trabalhe o texto e esse trabalho implica uma teorização que põe em jogo numerosos factores para além daqueles que estão implicados na análise de sequências simples ou complexas. Mas a Linguística textual não se pode fazer sem uma fortíssima base de Sintaxe e de Semântica. Se ao conceder espaço à Linguística textual se está a retirar espaço a estas disciplinas, então a estratégia é errada e até a Linguística textual sai prejudicada. Veja-se o caso da anáfora, um dos fenómenos linguísticos que fundamentam a coesão textual. Perante o exemplo “esta gata siamesa, se o é, vai dar muito trabalho a quem a tratar”, como explicar formalmente que, tendo os pronomes anafóricos “o” e “a” como antecedente a mesma expressão nominal, não haja concordância em género entre “o” e “esta gata siamesa”, ao contrário do que se passa com o pronome “a”? Os conceitos semânticos de noção (ou representação cognitiva) e de ocorrência linguística da noção permitem descrever e explicar esta aparente anomalia. Na expressão “esta gata siamesa” acumulam-se a representação linguística da noção “(ser)gata siamesa”, que é retomada pelo pronome “o”, e a ocorrência linguística da mesma noção, espaço-temporalmente determinada - “esta gata siamesa”, que exige a concordância ao ser retomada pelo pronome “a”. Na retoma da noção, que é uma propriedade, terá de se usar o género masculino, não marcado.

I.V.M. *E o texto literário?*

O texto literário pode e deve ser objecto de estudo na teoria linguística. Uma abordagem adequada permite revelar significações que enriquecem a interpretação do texto. Por outro

lado, e na perspectiva do linguista, o trabalho sobre o texto literário pode ser extremamente gratificante porque, ao exercer-se sobre mecanismos de grande subtilidade e complexidade, constitui um desafio à criatividade disciplinada do investigador. Alguns dos meus alunos de mestrado têm feito trabalhos sobre as estruturas gramaticais - temporais ou outras - de textos literários, que poderiam adaptar-se aos níveis etários mais avançados. Beneficiaria o conhecimento da gramática e o conhecimento do texto.

I.V.M. *Que problemas ou questões lhe têm sido postos pelos seus mestrandos e doutorandos que são professores dos vários graus de ensino e que decorrem das suas experiências profissionais?*

M.H.C.C. A necessidade de um trabalho em que se associem as formas e os valores dos tempos gramaticais é uma das constatações feitas pelos meus orientandos que são professores no ensino básico e secundário. Eu própria tenho sido testemunha das lacunas que os alunos universitários apresentam neste domínio da gramática.

Por outro lado, põe-se a questão das mentalidades, que já foi abordada no início. Uma das minhas doutorandas contou-me que uma professora de português com quem trabalhou considerava errada a utilização do imperfeito do indicativo no segundo membro da construção condicional. Para ela, só a forma do condicional era admissível: “se eu tivesse dinheiro compraria um carro” e nunca “comprava um carro”. Ora, o uso do imperfeito neste contexto é perfeitamente correcto. Há por vezes uma certa rigidez na forma como certos falantes, professores ou não, encaram a língua. A atitude excessivamente purista é pouco adequada num professor que ensina uma língua viva, submetida a factores que necessariamente lhe vão imprimindo mudanças, temporárias ou duradouras.

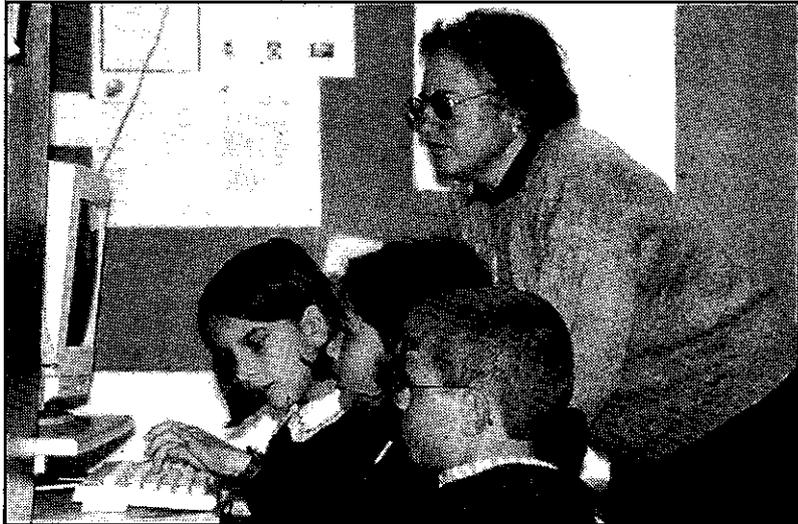
Reportagem

Novas tecnologias da informação em contexto escolar

O ensino-aprendizagem da língua portuguesa no projecto Aproximar

Ana Margarida Marques
Paula Guerreiro
Sónia Correia
Teresa Almeida *

Até há poucos anos atrás, as crianças aprendiam praticamente como no tempo dos pais e avós. Agora que os métodos de ensino e os recursos disponíveis são outros, alunos e professores sentem mais prazer no processo ensino-aprendizagem e a motivação é muito maior...



O projecto e as actividades que o integram

De entre o vastíssimo número de projectos que visam a integração das novas tecnologias da informação (NTI) em contexto educativo, seleccionámos o projecto APROXIMAR – rede telemática nos jardins de infância e escolas do Norte Alentejano, por um conjunto de razões:

- Desenvolve-se no distrito de Portalegre;

- Possibilita um *feed-back* interactivo que motiva os alunos para os trabalhos a realizar;
- Cria todas as condições para que as crianças utilizem a língua materna progressivamente com maior autonomia e correcção, embora não tenha como objectivo principal a promoção do ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

De facto, em todas as actividades que se realizam no âmbito do projecto, a língua portuguesa está sempre presente, ou não fosse ela instrumento privilegiado de comunicação e interacção e veículo para múltiplas aquisições. Como veremos adiante todas elas vão ao encontro de objectivos do programa de Língua Portuguesa.

* Docentes da Escola Superior de Educação de Portalegre



De modo a conhecermos o projecto em curso, contactámos algumas pessoas nele envolvidas, nomeadamente o educador Francisco Pacheco, membro da equipa coordenadora, a professora Rosa Pinto, da Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico de Vargem e os seus alunos.

Vejamos então quais são os objectivos específicos do *APROXIMAR*:

- Quebrar o isolamento que caracteriza o interior do país, aproximando as escolas;
- conseguir uma maior articulação inter-ciclos com vista a uma continuidade educativa;
- integrar as novas tecnologias da informação (NTI) nas aprendizagens escolares;
- criar uma rede de comunicação que permita a circulação de informação;
- dinamizar e aprofundar o processo de associação de escolas em torno da resolução de problemas comuns;
- perspectivar o computador como instrumento para introduzir mudanças no processo de ensino-aprendizagem;
- contribuir para a formação de docentes adaptados às exigências actuais, nomeadamente no domínio da integração das NTI em contexto educativo.

Como se pode constatar, em todos estes objectivos, de forma explícita ou implícita, a comunicação é uma constante, e para que esta se realize é necessário utilizar a linguagem.

Passemos então à descrição do projecto e das actividades que o integram.

Em Setembro de 1997, após a aprovação do projecto pelo programa NÓNIO-séc XXI, deu-se início à formação do grupo de professores que o integram, alguns dos quais com muitos anos de carreira, contrariando assim a lógica de que a antiguidade de tempo de serviço é avessa à inovação e utilização de novas tecnologias. É de referir que apenas 30% destes professores tinham prática de uso do computador e somente dois tinham tido contacto com a Internet. A aceitação do desafio que se deparava aos professores foi um indicador muito positivo, como o provam as palavras da professora Rosa Pinto: «Antes do projecto, sabia o mínimo, mexia no computador só para fazer

algumas coisinhas. Mas nós temos tido formação que foi muito útil, porque sem formação nossa, não podíamos transmitir isso aos miúdos. Tivemos que ser nós primeiro, às vezes com algum sacrifício pós-laboral.»

Em simultâneo com a formação dos professores fez-se a integração do computador como uma nova ferramenta de trabalho, como nos disse Francisco Pacheco: «A entrada de novo equipamento dentro da sala de aula é quase simultânea à formação adequada e à solicitação por parte dos meninos do uso deste novo recurso. Foi uma aprendizagem simultânea para os meninos e professores.»

Este novo recurso rapidamente entrou na rotina da sala de aula, tal como diz Rosa Pinto: «Usamos o computador todos os dias, nem que seja para fazer um desenho. Abrimos o correio de manhã. Às vezes, se não há mensagens vamos ver à hora do intervalo. Quando há alguma coisa de interesse, como uma pesquisa, fazemos uma espécie de mesa redonda à volta do computador.»

Numa segunda fase, as escolas construíram a sua página de apresentação (*homepage*) na Internet. Estas páginas funcionam como o cartão de visita da escola, quanto mais apelativas forem, mais visitantes terão, e por isso é necessário utilizar diferentes recursos expressivos (fotografias, desenhos, frases apelativas, etc.). As crianças aprendem assim a articular diferentes formas de linguagem. A escola da Vargem chegou mesmo a ganhar o prémio do concurso das *homepages* do *Netdays 98*.

Nesta altura fez-se a introdução de ferramentas como o correio electrónico, estabelecendo parcerias dentro desta rede de 14 estabelecimentos de ensino, e garantindo ao fim de um mês, alguma frequência na sua utilização, pelo que a correspondência interescolar ganhou uma nova dimensão, uma vez que este novo suporte permite uma troca de mensagens bastante mais rápida do que o papel. É importante não esquecer que a correspondência interescolar está contemplada no programa de Língua Portuguesa, como uma actividade que permite atingir variados objectivos, como por exemplo “experimentar diversos tipos de escrita, com intenções comunicativas diversificadas, requeridos pela organização da vida escolar e pela concretização de projectos em curso.”

A partir daqui começou a apostar-se na conversação em tempo real, o chamado IRC devidamente contextualizado – uma espécie de debate ou discussão em torno de um tema previamente seleccionado.

Quando nos deslocámos à escola da Vargem, tivemos a oportunidade de assistir a um desses IRC, a nível nacional, acerca do tema “A Páscoa” e foi a Ana Margarida, aluna do 3º ano, quem prontamente nos esclareceu que o “IRC é estar a conversar com os colegas das outras escolas através da Internet”, sendo esta uma conversação que se estabelece através da escrita.

Os IRC começaram por ser coordenados pela Uarte (Unidade de apoio à rede telemática educativa), sediada no Ministério da Ciência e Tecnologia, ou pela equipa de coordenação do *APROXIMAR*, passando-se, posteriormente, à fase «em que os meninos autonomamente utilizavam o IRC, ligando de umas escolas para as outras, entre si».

Para que os alunos (interlocutores) se mantenham neste diálogo, é necessário que consigam ler e escrever com alguma rapidez. Como nos confirmou a professora Rosa Pinto, os alunos “sentem que têm que ler, têm que se desenvolver a ler porque, senão, demoram muito tempo” e, por isso, não conseguem acompanhar o ritmo imposto. É de salientar que este tipo de comunicação parte de necessidades concretas e contempla, como é óbvio, a função social da linguagem – a comunicação com os outros – cumprindo também um dos objectivos do programa de Língua Portuguesa - “Produzir textos escritos com intenções comunicativas diversificadas.”

Antes da realização de cada IRC há todo um trabalho prévio de pesquisa de informação, quer através da Internet, quer através do recurso a outras fontes de informação – jornais, revistas, enciclopédias, testemunhos orais, etc. – o que desenvolve nos alunos, desde cedo, o gosto pela pesquisa e leva-os a utilizar variadas técnicas de recolha e organização da informação.

Por outro lado, esta pesquisa é feita com um objectivo específico, que surge de uma necessidade real e concreta: o de estar documentado para participar activamente na discussão. A leitura é assim utilizada com finalidades

muito diversificadas, não só como divertimento, mas também como fonte de informação e de aprendizagem.

Quer o correio electrónico, quer o IRC, tal como nos disse a professora, vieram promover a aprendizagem da escrita e da leitura: “A nível do 3º e 4º anos, os alunos já têm uma grande preocupação ao escrever no computador. Eles não querem que apareçam lá erros e acho que isso se reflecte um bocado no aperfeiçoamento da escrita e até na ortografia.” Este aperfeiçoamento permite às crianças a descoberta de aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da língua a partir de situações concretas de uso e de produções em contextos reais que se revelam muito próximas das do seu quotidiano.

No que respeita aos alunos mais novos, do 1º e 2º anos, estas actividades motivam-nos para a aprendizagem da leitura e da escrita, pois compreendem que sem estas competências não poderão participar activamente nelas, como acontece com os colegas mais velhos. Por outro lado, a presença do computador na sala de aula veio introduzir algumas mudanças na iniciação à leitura e à escrita. Esta aprendizagem é feita não apenas com o recurso ao manual, mas também através de jogos que permitem fazer a correspondência palavra/imagem e a ordenação alfabética, tornando-a mais alician-te e motivadora.

É interessante verificar como os alunos começam já a usar o computador de forma autónoma e a dominar a gíria informática. Mesmo os mais pequenos, do 1º e 2º anos, usam termos como “Internet”, “navegar”, “e-mail”, “imprimir”, “IRC”, etc. com muita naturalidade, verificando-se assim a utilização correcta de vocabulário específico.

Este aspecto é também reforçado por Francisco Pacheco quando refere que “desde o início pretendeu-se que o computador funcionasse como um espaço atelier e não como algo desgarrado das aprendizagens.” E até os alunos têm a percepção de que o computador é algo que lhes permite, através de actividades diversificadas, adquirir diferentes competências, pois, como nos disse a Sónia, aluna do 4º ano, o computador é usado para “desenhos, IRC, escrever textos, navegar na Internet.” Como temos vindo a demonstrar, qualquer destas

actividades se integra de forma harmoniosa no decorrer da aula.

Para além da escrita que se verifica aquando dos IRC, os alunos utilizam o computador para outro tipo de textos, bastante variados quer no que respeita à tipologia (podem ser poemas, histórias, relatos, etc.), quer no que respeita ao tema, que pode ser livre ou sugerido. Por outro lado, estes escritos podem ser produzidos individualmente e/ou em grupo, e são, muitas vezes, enviados para a Internet, possibilitando assim a sua integração em circuitos comunicativos mais alargados, uma vez que a eles podem ter acesso não só colegas das escolas associadas, como alunos de outras escolas e também pessoas de todo o mundo. Esta produção passa por quatro etapas fundamentais: a produção do texto, o seu aperfeiçoamento, o registo do texto aperfeiçoado (primeiro em papel, depois no computador), “cuidando da sua apresentação gráfica” e a sua “divulgação (...)” como meio de encontrar um sentido para a sua produção” (do Programa de Língua Portuguesa do 1º Ciclo). Há até quem prefira escrever no computador, pois “no computador sai tudo melhor, mais alinhadinho. Podemos escolher mais cores e o tipo de letra” (Sónia, 4º ano) e “quando fazemos um erro, aparece logo” (Ana Margarida, 3º ano).

Outras actividades e potencialidades

Para além das actividades já referidas, a partir da *homepage* do *APROXIMAR* (disponível no endereço <http://www.minerva.uevora.pt/aproximar>) crianças e adultos podem “navegar” por diferentes “secções” ou espaços:

- Os sítios da semana – onde são postos em destaque não só locais de interesse como as produções mais recentes das diferentes escolas, o que permite “promover a divulgação dos escritos como meio de os enriquecer e de encontrar sentidos para a escrita” e também “ler e apreciar textos produzidos pelos companheiros, pelos correspondentes”, dois objectivos do Programa de Língua Portuguesa do 1º Ciclo;
- Informação sobre software educativo, essencialmente jogos didácticos como “Aventuras na Vocabulândia”, que serve de complemen-

to à aprendizagem escolar das disciplinas de línguas. A apresentação vem acompanhada de descrição, comentários e outros dados úteis ao consumidor;

- Uma lista de temas de cultura geral, ao jeito de enciclopédia, que a criança pode consultar como fonte de informação para os mais variados trabalhos e que engloba assuntos universais / internacionais (como Ambiente, Euro, Expo’98, José Saramago – Prémio Nobel 1998), assuntos nacionais (Museus de Portugal, Implantação da República ou o 25 de Abril) e até regionais / locais (Artesanato e Concelhos Norte Alentejanos). A consulta destes temas, organizados por ordem alfabética, possibilita à criança não só a prática da pesquisa de informação como também a aplicação de conhecimentos adquiridos relativos ao alfabeto e entrada lexical;
- Os destaques da semana com assuntos ou eventos de grande interesse, como exposições a visitar, as comemorações de dias especiais, etc.;
- As “notícias fresquinhas” que abrem caminho aos jornais mais recentes, desde os escolares aos regionais e nacionais, o que permite aos alunos uma ligação com o mundo extra-escolar e também o contacto com os textos da comunicação social, como notícias, reportagens, crónicas, textos publicitários, etc.;
- A galeria virtual, onde se pode visitar exposições de artistas de Portalegre e outros e contactar com diferentes manifestações culturais e diferentes formas de comunicação, sem sair do espaço escolar a que de outra forma não teriam acesso;
- Ou ainda, os desafios lançados às crianças, entre os quais podemos destacar uma proposta de produção colectiva de texto lançada por Francisco Pacheco que enviou o início de um conto aos alunos de uma escola. Estes tiveram que lhe dar uma continuidade e enviar para outra escola. E assim a história foi passando de escola em escola até estar completa. Também este tipo de actividade permite aos alunos a prática da escrita lúdica e expressiva, numa produção colectiva de dimensão mais alargada, uma vez que o grupo não é constituído apenas pelos alunos de uma turma, mas por alunos de turmas e escolas várias.

Qualquer um destes “sites” ou “secções” permite aos alunos o contacto com diferentes tipos de texto e linguagem.

Todo este trabalho se assume como um projecto de equipa – a equipa de animação pedagógica e coordenação técnica – que tem a seu cargo a tarefa de preparação de todo o material que é divulgado na Internet.

Novos desafios

No sentido de tirar o máximo proveito das potencialidades do projecto e alargar os seus horizontes, começam a desenhar-se novos desafios:

1 – A entrada das escolas em projectos telemáticos progressivamente mais alargados.

Como nos disse Francisco Pacheco: “Vale de Cavalos está num projecto cooperado com a Bélgica e a Roménia a fazer o levantamento de brinquedos tradicionais populares; Vargem comunica com o Brasil em correspondência permanente interescolas – uma das actividades está a ser a elaboração de um ficheiro sobre a flora dos dois países, especificamente as árvores, aproveitando para comemorar o Dia Mundial da Árvore em comum.”

Verificamos que estas ligações com escolas estrangeiras, para além de possibilitarem a correspondência interescolar a que já nos referimos anteriormente, permitem que os alunos contactem com culturas diferentes da sua e diferentes usos da língua.

A produção de escola começa a ter outra visibilidade e a ganhar outro sentido. E a este propósito, há um exemplo muito sugestivo e até emocionante que ocorreu com os meninos da Vargem, no ano passado. Eles fizeram um trabalho de recolha sobre os chás, as ervas medicinais e os produtos artesanais da zona, que foi exposto na Internet, o que mostra o interesse pela recolha e divulgação do património cultural.

Em Fevereiro deste ano, chegou à escola da Vargem um e-mail de uma luso-descendente americana, solicitando mais informações sobre a realização do queijo, porque desde que ali estava, nunca mais tinha comido este produto.

Os meninos já lhe responderam e perceberam que há um *feedback*, neste caso muito particular porque se trata de uma resposta individual.

Os trabalhos de Estudo do Meio ou de Língua, cuja informação era até agora registada por escrito, na maior parte das vezes, numa cartolina que se afixava na parede da sala de aula, e que era guardada, no final do ano, numa gaveta, têm agora a possibilidade de persistir durante muito mais tempo e de serem vistos por um maior número de pessoas. Como diz Francisco Pacheco: “Estamos em contextos funcionais das aprendizagens que deixam no ar a impressão legítima de que vale ‘mesmo a pena escrever...’”. Escreve-se com finalidades específicas.

No enquadramento dos projectos internacionais, tem-se em vista um grande objectivo: a criação de uma comunidade de lusofonia na Internet, coordenada por Portalegre (prevendo-se para breve a cooperação com Moçambique, Angola, Macau, São Tomé e Príncipe e Cabo Verde), que funcione com correio electrónico e construção de páginas em parceria. Sendo a língua portuguesa um dos principais elos de ligação entre estes países, as crianças têm assim a possibilidade de se confrontar com as suas diferentes variedades. Há inclusive a intenção de criar uma espécie de dicionário em que se registem as diferentes expressões e vocábulos utilizados nestes países para designar uma mesma realidade.

2 – O aproveitamento do computador para a investigação.

Para além das potencialidades ao nível da produção, há ainda a considerar a vertente da investigação que também já foi referida. Utiliza-se a Internet não só para troca de correspondência, divulgação de trabalhos e produção de páginas, mas também, como diz a Sónia para “pesquisar coisas para diversos trabalhos.”

Aprende-se de outra maneira: o manual é apenas um dos meios, talvez o menos alician-te. Por exemplo, os alunos do 4º ano da Vargem, a propósito do estudo do Meio Físico e Social, estudaram os astros e estiveram, em tempo real, na Internet, a ver imagens de Marte e das estações orbitais.

3 – A abertura da escola às comunidades locais.

Aos sábados, os alunos convidam os pais e outros familiares a visitar a produção da própria escola e a participar em diversas actividades, funcionando como mais um recurso disponível para a recolha de informação.

Para além disso, estão a ser criados apontadores com serviços que sejam significativos para aquelas comunidades, nomeadamente sobre agricultura e boletins meteorológicos agrícolas. O objectivo é mostrar a utilidade de contactar a escola, transformando-a num acesso de informação para a comunidade – o chamado “acesso- quiosque” – ao incluí-la numa rede mais alargada de informação ao cidadão.

As escolas estão a aceitar os desafios e os pais estão a responder muito positivamente. A colaboração escola/família/meio começa a ser uma realidade.

Avaliação

No que diz respeito à avaliação do *APROXIMAR*, estava previsto e tem sido praticado um sistema avaliativo ao longo de todo o percurso, quer a nível externo, quer a nível interno.

Relativamente ao primeiro, o projecto conta com o apoio do Centro de Competência da Universidade de Évora, no sentido de:

- Adequar as estratégias aos objectivos definidos para o projecto;
- Aferir o impacto do projecto no desenvolvimento das competências dos alunos;
- Adequar as propostas e metodologias utilizadas pelos professores.

A nível interno, os educadores e professores envolvidos no projecto reúnem mensalmente, promovendo uma avaliação e planificação conjuntas do processo, verificando a adequabilidade das estratégias desenvolvidas e fazendo surgir novas propostas.

São ainda preparados pela equipa instrumentos de registo e avaliação que visam:

- Aferir o impacto da introdução dos novos recursos das turmas;

- Aferir o desenvolvimento das competências estimuladas pelo projecto;
- Aferir as repercussões nas aprendizagens curriculares.

Pretende-se que sejam instrumentos que permitam uma análise qualitativa e quantitativa dos resultados. Ao longo de todo o período de duração do projecto são realizadas sessões de estudo de caso, com vista à sistematização e divulgação de percursos e resultados.

Mais a longo prazo, serão alvo de observação/avaliação os percursos dos alunos que acompanharam todo o processo através de trabalhos seus compilados em dossiers.

Neste momento não estão ainda disponíveis resultados concretos da avaliação. Dispostos apenas de impressões e de balanços informais que nos mostram indicadores muito positivos para o estabelecimento de metas futuras saudavelmente ambiciosas.

Nas palavras de Francisco Pacheco, “uma das avaliações mais positivas já possível é a satisfação de ver como este projecto tem possibilitado a meninos de sítios isolados estarem em sintonia com colegas de zonas menos periféricas e deprimidas, tendo sido essa uma das apostas estratégicas de fundo para os que o conceberam. A possibilidade de acesso à informação nivela-se, ainda que o mundo real os distancie”.

E para ilustrar este aspecto não resistimos a divulgar um episódio que aconteceu durante um IRC a propósito de Meio Ambiente: um aluno de uma escola de Lisboa pediu mais informações, ao que um aluno da Escola do Montinho, em S. Julião, respondeu: “Podes ir procurar na Internet, que tem muita coisa.”

No que diz respeito ao ensino-aprendizagem da língua materna, se olharmos para os princípios orientadores do programa verificamos que eles se orientam no sentido da escola proporcionar aos alunos “percursos integradores do que já sabem e propiciadores da descoberta da escrita e da leitura.” Para que isso aconteça defende-se que na sala de aula “surjam múltiplas ocasiões de convívio com a escrita e com a leitura e se criem situações diversificadas que integrem funcionalmente as produções das crianças em circuitos comunicativos.(...) Para aprender a escrever, as crian-

ças têm de realizar sobre a escrita que produzem uma série de acções semelhantes às que realizam sobre um objecto físico, isto é, têm de descobrir como, porquê e em que situações a escrita funciona. Diversificar os contextos de produção, multiplicar práticas de escrita, encontrar em grupo soluções para os problemas que a construção do texto exige, permite aprofundar a compreensão da leitura, acelerar aprendizagens, organizar e desenvolver o pensamento.”

A introdução do computador na sala de aula assim como todas as actividades realizadas no âmbito do projecto *APROXIMAR* estão em consonância com estes princípios.

A avaliação que Rosa Pinto faz do projecto também é positiva: “O projecto é muito interessante, estimula bastante e aderi a ele por isso. (...) Hoje em dia, os computadores são o futuro e eles, os alunos, têm que ter uma iniciação muito cedo.”

Antecipando-se a qualquer resultado da avaliação e para satisfação de todos nós, Francisco Pacheco lança já uma certeza: “Asseguro claramente que o projecto ajudou as escolas a ganhar um sentido para a escrita e para a leitura.”

Formação de professores, modelos de ensino e processos de aprendizagem do português

Fátima Sequeira *

O professor, ao integrar-se no acto educativo, cultural e axiológico de que faz parte a sua preparação didáctica, deve assumir as três dimensões que constituem o seu processo de formação: o saber teórico, informativo; o saber prático que se traduz no exercício plurivalente do seu objecto de análise, a língua; o saber crítico-avaliativo que vai seleccionar posições, conteúdos, valores, em relação quer ao objecto quer aos objectivos da disciplina de Português. Estes três saberes interrelacionam-se, dependendo a sua intervenção dos modelos escolhidos para a operacionalização do conhecimento pelo professor.

Através do saber teórico (preparação científica específica, pedagógica, metodológica, cultural), o professor define o objecto da aula de Português, os seus objectivos e conteúdos, tendo em conta o papel da língua na identidade cultural dos seus falantes nativos e ainda o seu papel na formação integral do aluno (a nível cognitivo, social, axiológico).

Através do saber prático, o professor dinamiza, orienta, cria condições físicas, intelectuais, motivadoras para que os conteúdos escolhidos sejam tratados, apreendidos pelos alunos de uma forma estimulante, propiciadora de um eficaz desenvolvimento intelectual e de uma aprendizagem da língua bem sucedida.

Através do saber crítico-avaliativo, apoiado nos resultados verificados na interacção matéria-aluno, o professor é capaz de introduzir alterações na sua planificação e nas áreas dos saberes teóricos e práticos.

Assim, o binómio ensino-aprendizagem implica processos, estratégias, materiais que,

em última análise, promovem uma transformação da aprendizagem pelo aluno. O carácter destas alterações fazem transparecer diversas interpretações que se apoiam em modelos e teorias de ensino e aprendizagem.

Fazendo uma breve retrospectiva das consequências das teorias nos comportamentos de aprendizagem, verificamos que, na primeira metade deste século, vigoraram teorias psicológicas associacionistas, empiricistas e comportamentalistas, estas últimas utilizando como base do conhecimento uma cadeia linear de estímulo-resposta e, como explicação do comportamento humano, uma teoria da caixa negra que considera unicamente os estímulos de entrada e as reacções de saída, não tendo em conta as explicações subjacentes ao eixo sintagmático estímulo-reacção.

O ensino-aprendizagem derivado desta teoria comportamental pressupõe três atitudes que dizem respeito ao papel do professor, do aluno e do próprio processo de ensino-aprendizagem:

a) O professor é o mentor e executor de uma planificação rigorosa, uniforme de conhecimentos, procedimentos e materiais a apresentar a todos os alunos e sob as mesmas condições consideradas adequadas às respostas certas que o "input" informativo provoca.

b) O aluno é um ser passivo, recipiente de conhecimentos previamente programados a quem se pede que responda de acordo com o estímulo fornecido e a resposta que o professor entende que serve aquele estímulo.

c) Não há uma relação equilibrada entre o ensino e a aprendizagem considerando-se mesmo que o ensino assume o primado sobre a aprendizagem. Os conhecimentos que deviam

* Professora catedrática - Universidade do Minho.

fazer parte da aprendizagem resumem-se a um conjunto de respostas certas, o produto final, que coincidem com as que são emitidas durante a instrução.

Não são tidos em conta nem a capacidade do aluno para mobilizar os seus próprios conhecimentos e estratégias nem o carácter interactivo do processo de ensino -aprendizagem. Há tão somente uma vontade, pela parte do professor, de modificar o comportamento do aluno através da repetição daquilo que ele considera correcto. A memória imediata tem um papel preponderante neste acto comportamental.

A avaliação dos conteúdos faz-se pela quantificação das respostas certas em testes orais ou escritos.

Como esta teoria não tem em conta aquilo que se passa com o aluno enquanto aprende, não há possibilidade de intervenção no processo de aprendizagem a não ser na programação e elaboração de materiais de reforço (Sequeira, 1997).

Estas teorias influenciaram, em meados deste século, variadíssimos campos disciplinares, assumindo a experiência humana como uma série de conexões que formam uma estrutura onde um determinado conjunto de padrões se subordina a regras finitas de carácter generalizado.

O estruturalismo, como foi chamado a este modelo de pensamento, teve influência em vários círculos intelectuais como nas variadas filosofias marxistas desenvolvidas por Louis Althusser, na psicanálise de Jacques Lacan, na crítica de Michel Foucault, no criticismo semiótico de Julia Kristeva, nas interpretações semióticas de Roland Barthes, nas análises narratológicas de Claude Bremond, Tzvetan Todorov e Gérard Genette ou na antropologia estrutural elaborada por Claude Lévi-Strauss. Na maior parte dos casos estas influências estruturalistas derivaram do campo da Linguística, em particular de Ferdinand de Saussure, Ramon Jakobson e Leonard Bloomfield, embora a influência destes três linguistas tenha sido diversificada.

O estruturalismo refere-se à linguagem como um sistema de comunicação cujos elementos formam estruturas, padrões ou relacionamentos. Os estruturalistas americanos apresentam algumas diferenças em relação aos seus

colegas investigadores europeus, especialmente no que diz respeito à importância, no estruturalismo americano, da linguagem oral e das relações privilegiadas da linguística com a antropologia. Os europeus continuam a sua tradição ligada a uma linguística histórica, à filologia, com ênfase na língua escrita.

A língua como estrutura permitiu estudar regularidades ao nível fonológico, semântico, funcional, distribucional, etc. Grandes mestres como Saussure, Jakobson, Sapir, Bloomfield entre muitos delinearam o que estudar da língua e como estudá-la, embora estas preocupações de estudo se mantivessem a nível da investigação e ensino superior.

Alguns membros do Círculo de Praga, a "nouvelle critique française" e a estilística estrutural procuraram construir esquemas de comunicação literária, gramáticas do texto, categorias, tipologias que se adaptassem a qualquer tipo de narrativa.

É a altura em que nas nossas escolas pululam esquemas, sínteses, abstrações, e classificações que dissecam a língua.

É a altura em que se desvia a atenção da dinâmica, da riqueza, da posse da língua, da sua fruição para um debruçar sobre as estruturas linguísticas e literárias.

Contra esta tendência considerada pelos seus oponentes como reducionista e restritiva do estudo da língua, e pelas observações também redutoras do comportamento humano, surgiram correntes personalistas consideradas mais humanistas dando uma maior importância às capacidades individuais a partir do "eu".

Outras teorias da comunicação e da cibernética, embora patentes em correntes anteriores, mas ligadas agora a novas visões e investigações de Piaget, Vygotsky, Bruner, Ausubel, contribuíram para lançar renovados conceitos de aprendizagem onde os processos mentais são encarados como o verdadeiro núcleo de aprendizagem.

No entanto, no início desta nova corrente que perdurou nos anos sessenta, o foco de aprendizagem situava-se mais na aquisição planificada de conhecimentos que faziam parte de um currículo cujos programas bem delineados em objectivos, temas, lições deviam ser parcelados de modo a que o aluno pudesse ultrapassar cada etapa com eficácia. O papel do professor era o de transmitir conhecimentos e ajudar

o aluno a transpor cada etapa do programa com eficácia e satisfação através de estratégias relacionadas com as novas teorias psicológicas.

No que à língua diz respeito, Piaget e Vygotsky desenvolveram trabalho importante nos domínios relacionados com a aquisição da linguagem, nomeadamente nas aptidões inatas que o indivíduo apresenta para a linguagem, no relacionamento desta com outros sistemas semióticos, que Piaget considera em eixo de igualdade e no pensamento verbal interno que se desenvolve mais tarde, no indivíduo, segundo Vygotsky (1962).

O grande opositor às correntes ditas restritivas do estudo da língua foi sem dúvida Noam Chomsky que, através da linguística generativa, expôs a natureza dinâmica da língua, a criatividade do indivíduo ao emitir uma infinidade de frases, a herança inata da linguagem através do L.A.D. (Language Acquisition Device), a explicação e o estudo da estrutura profunda da língua e não só a indagação ao nível da estrutura de superfície como pretendiam os estruturalistas, enfim, uma autêntica revolução no estudo e na explicação da língua e na competência linguística.

Embora Chomsky acredite nos dados empíricos, observacionais, necessários ao estudo da língua, ele entende que esses dados devem ser explicados à luz de uma teoria linguística preocupada com as capacidades mentais que possibilitam a aquisição da linguagem, a competência linguística ou ainda a existência de universais linguísticos.

As posições assumidas por investigadores no campo da linguística, da literatura, da psicologia e das ciências da educação confluíram num tratamento novo da língua com repercussões inéditas nos modelos de ensino-aprendizagem.

Embora Chomsky tivesse sido, por vezes, abusivamente transposto para a sala de aula, através da gramática generativa, da descrição de estruturas de superfície e profundas da língua, os seus conceitos teóricos relativos ao comportamento humano, relacionados com investigações de psicólogos e educadores, ajudaram a promover os modelos de ensino cognitivistas, onde os esquemas mentais são importantes, quer para a explicação das aquisições e aprendizagens, quer para o enriquecimento do indivíduo que aprende, através de uma consciência e reflexão sobre aquilo que aprende.

Importante pela herança linguística que nos deixou, as teorias de Chomsky tiveram maior dificuldade na possível influência sobre a competência literária. Embora alguns autores pretendessem aplicar os princípios da competência linguística a uma idêntica competência literária, o carácter cultural, histórico e social da literatura levanta fundamentações e conceitos epistemológicos diferentes, que exigem um tratamento diferenciado na sala de aula.

Verificamos assim, ao rever a situação do ensino do Português nas nossas escolas, nas últimas décadas, que a transposição para a sala de aula de aplicações de teorias da língua sem a mediação de teorias pedagógicas e didáticas provocou, em grande parte dos alunos, uma aversão ao estudo da língua materna, um insucesso nas suas realizações escritas e orais e um baixo índice de leitura entre a população escolar e não escolar.

Acreditamos que outros factores extra-escolares tivessem contribuído para este insucesso a que não é alheia a falta de planificação e execução política da valorização da Língua através de incentivos económicos, sociais, afectivos, de produção e edição de obras literárias, de construção e dinamização de bibliotecas, de expansão da Língua no Mundo, de apoio à investigação, de formação de professores.

Os Sistemas Semióticos Modelizantes e a Aprendizagem do Português

A formação de professores de português reveste-se de grande importância no processo de valorização da língua visto que são eles que actuam no “locus” de aprendizagem por excelência da língua. A sua formação didáctica vai permitir a relação e interacção do aluno com os conteúdos de aprendizagem, originando estratégias individuais adequadas para processar a informação que lhe é apresentada, e também estratégias de cooperação entre alunos e o professor, próprias da interacção social que decorre do processo de ensino-aprendizagem.

Sabemos hoje que as estratégias de aprendizagem são processos desenvolvidos pelo aluno de acordo com as características dos conteúdos disciplinares específicos e com o modo



como o professor os organiza e transmite. Um modelo com estas características, relacionando o aluno com os conteúdos e o professor de modo a gerir um plano de organização das estratégias de ensino-aprendizagem, pressupõe, em primeiro lugar, que o professor e a escola saibam como se desenvolve o pensamento humano e, particularmente, como a criança e o jovem constroem os conhecimentos. A partir desta premissa a programação curricular deveria promover o desenvolvimento das capacidades cognitivas e metacognitivas dos alunos, como advogam alguns especialistas nesta matéria (Presseisen, 1987; Jones 1987; Dansereau, 1978; Herber, 1978).

Também Vygotsky(1962) ao escrever sobre as potencialidades do desenvolvimento de capacidades, nomeadamente no domínio da linguagem, preconizou um desenvolvimento real da pessoa mais relacionado com uma aprendizagem pessoal, e um desenvolvimento potencial relacionado com a aprendizagem facilitada.

Feurstein (1980) apresenta um modelo baseado na aprendizagem com mediadores, orientado para um enriquecimento dos processos cognitivos e para o desenvolvimento do potencial de aprendizagem. Para este autor, a inteligência é o resultado da interacção entre o sujeito e o contexto social, por isso a escola deve procurar orientar a sua actuação em termos de experiências de intercâmbio entre o professor e os alunos e entre estes últimos. É um processo sócio-construtivo de aprendizagem em que o aluno manifesta capacidade de aprender e o professor facilita e impulsiona as estratégias a desenvolver.

Estes modelos de aprendizagem cognitiva geral, como o de Presseisen (1987), descrevem esquemas de capacidades que, a nível da cognição, se distinguem em capacidades básicas (identificação de problemas, classificação, relação causa-efeito, transformações), e em capacidades superiores (resolução de problemas, tomada de decisões, pensamento crítico e pensamento criativo).

Há no entanto, nos nossos dias, dúvidas sobre a eficácia das tarefas cognitivas genéricas visto que se tem verificado haver comportamentos pessoais diferentes em relação a problemas fora de contexto ou a problemas relacionados com conteúdos específicos de uma disciplina.

Os programas de enriquecimento cognitivo passam então a desenvolver-se em áreas específicas nomeadamente na área da linguagem.

Alguns dos programas existentes no mercado científico internacional centram-se na aprendizagem de capacidades e estratégias de pensamento necessárias à compreensão da leitura, como o MOAN -Matrix Outlining and Analysis- (Amirian et al., 1980), o CMLR /LS (Chicago Mastery Learning/Reading/Learning Strategies) (Jones et al.,1981)

Estes programas reforçam a ideia da interacção do leitor com o texto tendo em conta conhecimentos anteriormente adquiridos.

Embora existam experiências inovadoras em algumas escolas básicas portuguesas sobre programas de leitura e escrita, eles não se revestem, na maior parte dos casos, da autoridade científica de programas aferidos, testados, com resultados representativos nos relatórios de investigação nacionais ou estrangeiros. Há, contudo, como já afirmámos, tendências generalizadas, baseadas em investigação recente (Pozo, 1993; Rayner&Riding, 1997; Costa & Liebmann, 1997) para afirmar que a aprendizagem, a partir da década de oitenta, se apresenta como um conjunto de processos activos onde o aluno se situa como elemento construtor de significado, que conhece os seus próprios processos cognitivos e usa a sua experiência prévia para moldar e adquirir novos conhecimentos. A avaliação desta aprendizagem situa-se mais no domínio qualitativo, tendo em conta a estrutura, a qualidade e as estratégias usadas para processar o conhecimento. É evidente que, para além desta avaliação do processo, terá de haver também uma avaliação quantitativa referente aos produtos da aprendizagem.

Verificamos assim que os processos de uma aprendizagem activa e significativa são processos de organização, interpretação, compreensão e transformação dos materiais informativos que cercam o aluno.

Beltran (1996) define aprendizagem significativa segundo os seguintes parâmetros: é um processo cognitivo (baseado no conhecimento), activo (intencional, organizativo, construtivo, estratégico), significativo e complexo.

Esta definição confere à aprendizagem as características já apontadas por Ausubel (1968), Gagné (1974), Wittrock (1974) e

Schmeck (1988), segundo as quais a aprendizagem, baseando-se no conhecimento, modifica estruturas e apresenta resultados dessa modificação; é um processo de mediação visto que o aluno, ao estabelecer relações entre conhecimentos prévios e novos, para além de exercer uma actividade mental própria, utiliza, para uma maior eficácia os estímulos sociais de que fazem parte professores, livros, colegas e outros, numa interacção plural de diferentes interpretações; possui um carácter activo, visto que o aluno, para além de ter de manipular mentalmente o conhecimento, deve ainda regular motivações, valores, avaliações e críticas; é um processo significativo porque as conexões estabelecidas entre conhecimentos e em interacção com o meio social, são planificadas e organizadas pelo sujeito, de acordo com os seus próprios conhecimentos e motivações, que lhes conferem significado; é um processo complexo visto que se apresenta como um gerador de vários processos e implica estratégias diversificadas, de acordo com as matérias e intervenientes.

Este estilo de aprendizagem fundamenta opções apontadas em 1996 pela Comissão Europeia no seu Livro Branco sobre a Educação e a Formação Contínua, ao referir que aprender a aprender e o reforço de sociedades cognitivas são condições de enriquecimento e adaptação a novas situações de trabalho e incentivos à não exclusão social de qualquer cidadão europeu.

Assim, a década de noventa, aproveitando as grandes linhas de ensino-aprendizagem de anos anteriores, e olhando a escola e a sociedade em que nos inserimos, fundamenta uma mudança nas concepções de ensino-aprendizagem onde o aprender e o pensar são indissociáveis.

Na consideração do estudo da Língua e da Literatura, estes modelos de aprendizagem apresentam-se como bastante favoráveis a um sucesso individual e colectivo, visto que eles se inscrevem em etapas naturais, quer da aquisição da linguagem, onde as várias teorias psicológicas e linguísticas delinearam cenários e realidades de construção da linguagem pelo falante, quer da aprendizagem do sistema linguístico, esta mais rigorosa na organização, planificação e avaliação, exigindo estratégias próprias onde a mediação social se torna mais

pertinente. A análise de textos implica, para além do papel importante e activo do leitor na procura de significado no código linguístico, a compreensão dos policódigos literários e a actualização da sua riqueza enciclopédica que é o conhecimento do mundo, onde a obra, o autor e o leitor se inserem, privilegiando pré-juízos e pré-conceitos quer do autor quer do leitor, que dão azo a interpretações plurais dentro da historicidade do contexto.

Também no estudo da Língua e da Literatura o sistema modelizante primário, que estrutura a língua materna, compreende códigos semânticos, sintácticos, morfológicos, lexicais e fonológicos e, ainda, subcódigos de dialectos, registos e outras variações sincrónicas mais relacionadas com o contexto social.

De acordo com as teorias cognitivas já mencionadas, as dimensões globalizantes e situacionais de carácter significativo para o aluno devem ser a motivação para este estudo da Língua. Por outro lado, o sistema modelizante literário, ao construir-se sobre a pluralidade dos códigos linguísticos primários, pode incorporá-los e dar-lhes outras significações, produzindo textos literários carregados de uma informação que é parte integrante de um sistema literário, com normas e convenções próprias de determinada cultura.

Apesar de existirem algumas divergências sobre o ensino e a aprendizagem dos dois sistemas modelizantes, o professor, ao conhecer as raízes epistemológicas de cada um, os objectivos que lhe estão atribuídos, as normas pelas quais são regidos e a experiência cultural exigida por cada um, saberá qual o momento certo para que os dois sistemas dialoguem e definam uma representação da Língua em todas as suas manifestações.

Os programas da disciplina de Português, em escolas básicas e secundárias, privilegiando a oralidade, a leitura e a escrita, apresentam condições para que esse diálogo entre os dois sistemas se estabeleça e para que a aprendizagem da língua se faça com a participação do professor, segundo os caminhos que as investigações recentes clamam para um ensino cognitivo, humanista.

No que à leitura diz respeito, o seu ensino-aprendizagem, através de estratégias de mobilização do pensamento onde são convocadas tarefas de cognição superior, apre-

senta-se como um exercício de diferentes tipos de raciocínio exigidos pela construção de significado que a leitura implica na interacção texto-leitor.

Tarefas de relacionamento, de selecção, de inferência, de comparação, de criatividade, de crítica e reflexão ajudam a construir raciocínios regulados, por sua vez, pela metacognição.

Um dos modelos que tem contribuído para uma operacionalização dos processos de leitura na escola, com vista à construção do significado, foi elaborado por Robert Rudell e Norman Unran, da Universidade da Califórnia, e envolve, no contexto da sala de aula, o leitor, o texto e o professor.

Baseado em sucessivos estudos de Rudell, o modelo assume alguns princípios derivados das interacções entre os elementos do processo de leitura (Rudell & Unran, 1994) e que passamos a citar:

1. Os leitores são construtores activos de uma teoria da leitura assim como formuladores e confirmadores de hipóteses.

2. As actividades da linguagem e da leitura derivam do contexto em que o leitor se movimenta.

3. O sucesso do leitor na competência da leitura deriva da necessidade de construir significado.

4. O desenvolvimento da linguagem oral e escrita contribui para um desenvolvimento da leitura.

5. Os leitores constroem significado não só a partir dos textos mas também das suas próprias experiências e conhecimentos.

6. Os significados dos textos são dinâmicos e interagem com outros textos e contextos.

7. O papel do professor é importante na negociação e mediação entre o texto e o contexto social da sala de aula.

Como um dos principais elementos deste processo, o leitor assume um papel privilegiado visto que lhe são imputadas, em primeiro lugar e como factores prévios, condições afectivas que incluem a motivação para a leitura, valores e crenças culturais e sociais acerca da leitura e da escola e ainda condições cognitivas como conhecimentos anteriores, capacidade de análise linguística, selecção de estratégias de processamento do texto e capacidade de interacção social.

Em seguida, o leitor deve desenvolver a competência para construir, regulamentar e representar o significado. É chamada a fase de uso e controle do conhecimento, e nela há uma planificação onde se dá conta dos objectivos de leitura, da organização das estratégias e da representação do texto onde a construção do significado é testada pelos contributos dos conhecimentos prévios e pela interacção com colegas e o professor.

O professor apresenta competências idênticas às do aluno mas no mais alto grau de realização. As suas condições prévias, afectivas e cognitivas, incluem valores relativos à filosofia educacional, às práticas de ensino, à motivação para ensinar e ainda a concepções de uso e reflexão sobre a língua. O texto e o contexto da sala de aula, funcionando como elementos do modelo, representam os resultados da interacção entre o leitor, o professor e a comunidade leitora na aula. Desta fusão derivaram algumas etapas que vão desde os conhecimentos prévios de todos os elementos até a uma negociação de significado que implica estratégias cognitivas, sociais, fontes de autoridade, cooperação, etc. Uma das principais vantagens deste modelo é a consideração do aluno-leitor como o elemento mais activo do processo.

O processo de ensino-aprendizagem da escrita, com a especificidade linguística, cognitiva e cultural que a individualiza, segue, contudo, os princípios de activação e construção cognitiva próprios da aprendizagem da língua. Descobrir as suas próprias ideias, analisá-las, seleccioná-las, avaliá-las, acreditar que elas podem ser escritas, são maneiras de pensar a escrita por aqueles que, mesmo antes do produto se exhibir no papel, já iniciaram o processo de estruturação, libertação e de comunicação dos seus próprios conhecimentos, pensamentos e sentimentos.

Para além desta função, a escrita necessita ainda de ser estruturada num processo de distanciamento da oralidade, com marcas linguísticas, culturais e estéticas próprias. O processo da escrita implica propósitos, consciência de valores, motivações, desenvolvimento da consciência metalinguística, visão do acto de escrita em laboração.

Ao compreender os caminhos diversificados que o aluno percorre durante a aprendizagem, o professor poderá escolher as

metodologias, também elas diversificadas, que o orientarão no exercício das suas actividades. Ao exercer o seu saber teórico, prático e crítico-avaliativo, o professor irá contribuir para o sucesso do aluno, da escola, da comunidade, alternando metodologias e respeitando os valores da dimensão humana.

Referências bibliográficas

- Amirian, M. et al. (1980). Matrix outlining and analysis. Chicago Public Schools..
- Ausubel, D. (1968). *Psicologia Educativa*. México: Trilhos
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje*. Madrid: Síntesis..
- Costa, A. & Liebmann, R. (eds) (1997). *Envisioning Process as Content. - Toward a Renaissance Curriculum*..California: Corwin Press.
- Dansereau, D. F. (1978). The development of a learning strategy curriculum. In O'Neil (ed.) *Learning Strategies*. New York: Academic Press.
- Gagné, G., Pagé, M., Tarrab, E. (1991). *Didactique des langues maternelles*. Bruxelas: De Boeck.
- Herber, H. L. (1978). *Teaching reading in content areas* (2nd edition). New Jersey: Prentice Hall.
- Jones, B. F. et al. (1981). *Chicago Mastery Learning Reading Program*. Chicago Board of Education.
- Joyce, B. & Weil, M. (1985). *Modelos de Enseñanza*. Madrid: Anaya..
- Pozo, J. & Postigo, I. (1993). Las estrategias de aprendizaje como contenido del currículo. In Carlos Monero Font (ed.). *Las estrategias de aprendizaje*. Barcelona: Domenech.
- Presseisen, B. (1987). *Thinking skills throughout the curriculum*. Indiana: Pi Lambda Theta..
- Rayner, S. & Riding, R. (1997). *Towards a categorization of cognitive styles and learning styles*. Educational Psychology, 17 (1 and 2).
- Rudell, R. & Unran, N. (1994). Reading as a meaning-construction process: the reader, the text and the teacher. In Robert Rudell et al. (eds). *Theoretical Models and Processes of Reading* (Fourth edition) Newark: IRA.
- Schmeck, R. (1988). Learning strategies and learning styles. New
- Sequeira, M. F. (1996). A York: Plenum Press. importância dos materiais curriculares em contexto de ensino/aprendizagem do Português. In *Actas do Congresso Internacional sobre o Português*. Lisboa: U.L..
- Sequeira, M.F. (1997). *Fundamentos Pedagógicos de la lectura*. In *Congreso de Lectura Eficaz*. Madrid: Ed. Bruño.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge: M.I.T. Press.
- Wittrock (1974) *La Investigación de la enseñanza* (3 vols.).

O ensino da Pragmática

José Victor Adragão*

1. Questões prévias

a. O ensino da língua materna é, queiramo-lo ou não, um acto cultural, construtor e reprodutor de padrões, e isto de uma forma intrinsecamente diferente do que é feito e mesmo pedido às outras disciplinas e áreas de aprendizagem.

É certo que propor novos saberes, exercitar novas (e antigas) destrezas, desenvolver comportamentos reflectidos e adequados, tudo isto contribui para que a cultura do aprendente se organize, solidifique, enriqueça, dê frutos... Mas a cultura vive-se numa atitude simultaneamente de autonomia e partilha, de auto-construção e cooperação que nem sempre se enquadra nos objectivos precisos e já de si sobrecarregados dos diferentes professores.

É certo que uma disciplina de Filosofia bem leccionada poderá ajudar o aluno a reorganizar o seu pensamento de uma forma crítica e autónoma... Mas, no nosso país pelo menos, essa disciplina surge tarde e não é para todos, ficando esta tarefa de ensinar a pensar e a exprimir o seu pensamento diluída em todos os programas. E nem sempre estas aprendizagens são estimuladas e, ainda menos, avaliadas.

À língua materna cabe, por isso, uma dupla missão: veicular e testar um conteúdo programático, por vezes pesado demais para as horas lectivas de que dispõe; promover a capacidade comunicativa do aluno, que o torne apto para o sucesso como aprendente das outras matérias e, o que é mais, como cidadão empenhado na construção da sua sociedade. Para tal, e porque a forma mais comum de expressar as ideias, as intenções, os gostos é a língua materna, a disciplina que a ensina não pode abdicar da função de ensinar a pensar, a interpretar o pensamento dos outros e a exprimir a sua originalidade de forma adequada aos contextos e aos objectivos a atingir.

b. O interesse pelos estudos da língua remonta à Antiguidade mas uma reflexão mais atenta e organizada tem pouco mais de cem anos e uma estruturação que aproxime a linguística do que se costume entender por ciências humanas e sociais é uma conquista do século que agora acaba.

Se quiséssemos, de uma forma simplificada, caracterizar a evolução ao longo dos últimos tempos, distinguiríamos duas rupturas importantes: a de Saussure, com o abandono da diacronia e a focagem no aspecto social da língua, considerada estrutura e como tal estudada, numa crescente e por vezes extremada separação entre o “produto” e o contexto que o justificava; e a dos psicolinguistas e sociolinguistas que, a partir da segunda metade do século, reconciliaram “produtor” e “produto” e começaram a preocupar-se com as condições que envolvem a “produção”. A convivência entre as duas correntes (porque a primeira continua viva e produtiva nos nossos dias) nem sempre foi pacífica e não foi fácil para os segundos conquistar direito de cidadania entre os legítimos linguistas.

Alguns marcos podem considerar-se relevantes neste percurso: o do reconhecimento da pragmática como “disciplina linguística” e não como alínea das ciências da comunicação, com a progressiva aceitação da existência de uma “gramática de uso” e suas regras; e, em frutuosa articulação com este, o do alargamento dos estudos de sintaxe e semântica à análise textual, campo que tocava os estudos literários, com a aceitação de uma “gramática de texto” e suas regras.

Como consequência, saiu reforçada a autonomia do falante, a sua responsabilidade como produtor de mensagens, bem como a sua liberdade de produzir frases “agramaticais”, aceitáveis porque reconstruíveis a partir de um contexto e perfeitamente correspondentes a uma intenção comunicativa definida.

c. A aprendizagem da língua materna, tal como outras aprendizagens de ordem social, faz-se em dois contextos bem diferenciados: o familiar e o escolar.

* Professor Coordenador da Escola Superior de Educação de Setúbal

O primeiro, natural, é a convivência, a interacção social, nos diferentes palcos em que decorre a vida humana nos seus primeiros anos, com particular incidência para a família. É com a família que a criança aprende a comer, a lavar-se, a vestir-se, a ser “educada”, a falar.

Demoremo-nos um pouco sobre a aprendizagem da língua em meio familiar e dissequemo-la em parcelas:

- em termos de objectivos: podemos dizer que a principal meta que tal aprendizagem pretende atingir é a plena inserção da criança no seio da família, com a inerente capacidade de obter dela os bens necessários à sua sobrevivência e ao seu desenvolvimento, mas também com o reconhecimento dos papéis desempenhados pelos diferentes membros e com o respeito por esses mesmos papéis;

- em termos de conteúdos: se podemos dizer que os objectivos são, de alguma forma, universais, o mesmo não se dirá dos conteúdos; estes variam com a organização da própria família, com a sua implantação social, com o seu estatuto financeiro, com a sua pertença cultural: a um corpus geral básico, somam-se parcelas definidoras de cada tipo de família;

- em termos de metodologia: aqui voltamos a uma situação mais generalizável; a metodologia básica é sempre a mesma: a criança aprende por imitação de modelos que encontra; claro que há uma pedagogia instintiva que faz os adultos compreenderem mensagens sem qualquer tipo de organização objectiva, produzidas por crianças de poucos meses; tal como há momentos de correcção linguística, de procura da norma por parte da criança, de auto-correcção mal orientada, etc.;

- em termos de modelos: digamos que o primeiro modelo será a mãe (não é sem razão que se lhe chama “língua materna”); mas há outros igualmente importante: o pai, os avós, a ama... e, por outro lado, os irmãos, os companheiros de brincadeira; a estes se somam os intrusos, os que entram pela porta ou pela televisão ou como fruto de um encontro casual e incontrolável;

- em termos de avaliação: neste tipo de aprendizagem, a mais normal é a auto-avaliação, a partir da comparação entre as produções linguísticas que se vão realizando e os seus resultados mais ou menos satisfatórios; nos primeiros anos, o aplauso dos adultos a cada nova conquista em matéria de língua é um elemento

avaliativo, tal como o são os castigos por “palavras feias”, “má-criações”, frases inoportunas e embaraçantes, etc. (embora, frequentemente, a razão de ser do castigo e a alternativa aceitável não sejam explicitadas).

Por vezes, ainda antes de chegar à escola, isto é, ao entrar no jardim de infância, a criança vê-se perante um outro tipo de ensino/aprendizagem, mais formal porque animado por “estranhos” mas ainda sem a formalidade de um conjunto definido de conteúdos.

Digamos que um bom jardim de infância será, essencialmente, um prolongamento do ambiente familiar no que diz respeito aos diferentes itens da aprendizagem da língua materna: os objectivos serão progressivamente socializantes, a metodologia será ainda “natural” e a avaliação não se distanciará muito da que é exercida em casa. As principais diferenças surgirão a propósito dos conteúdos, designadamente quando se trata de crianças oriundas de classes culturalmente distantes da norma, que se confrontam com realidades até então desconhecidas, e a propósito dos modelos, especialmente com a entrada da educadora com um papel preponderante. Este modelo, que não é só linguístico, tem implicações importantes na avaliação, particularmente no que respeita à pragmática: de facto, aquilo que “não se pode dizer” em casa e no jardim de infância nem sempre coincide e, como se continua a não explicitar as razões, a criança sente-se espartilhada entre dois modelos pragmáticos, por vezes conflituosos, e frequentemente injustiçada por receber sanções que não entende.

A entrada na escola traz algumas alterações notáveis ao processo de aprendizagem. A mais importante consiste na existência de um bloco de conteúdos oficialmente definidos que o professor deve ensinar, independentemente das especificidades da turma e dos interesses dos alunos¹. Na área da língua materna, esses conteúdos integram as chamadas “quatro competências” (ouvir, falar, ler, escrever) e, a partir do terceiro ano de escolaridade, o “funcionamento da língua”. A existência deste “programa”, com todas as suas consequências, merece algumas reflexões.

Em primeiro lugar, a sua gestão no que respeita às quatro competências é frequentemente desequilibrada, com prioridade dada às que se ligam ao texto escrito, o que se explica

pelo facto de se considerar que as crianças “já ouvem e falam” quando chegam à escola... A preocupação em pôr os seus alunos a, rapidamente, ler e escrever (o que, sem dúvida, muito alegrará pais e encarregados de educação), leva muitos professores a dar um lugar secundário à comunicação oral, que chega a ser controlada e até punida por perturbar o bom funcionamento da aula... A prática da escuta (não da audição, porque essa é da ordem dos sentidos) não é desenvolvida, com grande prejuízo para os alunos - a este respeito, digamos que os professores dos ciclos seguintes não se têm mostrado capazes de corrigir esta falta, com consequências gravosas a nível da vida académica (incapacidade de extrair o que numa aula ou conferência é verdadeiramente importante) e até da vida social (dificuldade em participar de forma construtiva numa discussão). A prática da expressão oral é, muitas vezes, limitada ao exercício de leitura vocal dos textos da antologia e, assim, privada de toda a criatividade que lhe está inerente - e perde-se aqui uma excelente oportunidade de desenvolver a competência pragmática.

No que respeita à oralidade um outro problema se põe: o professor (em monodocência no primeiro ciclo, recordemo-lo) é, na escola, o único modelo de língua oral que é proposto aos alunos - com todos os riscos de pronúncia regional, deficiências de articulação, erros gramaticais que o podem caracterizar... Este modelo, por vezes distante do modelo anterior (especialmente se a criança não passou por um jardim escola), traz a carga acrescida de que sobre ele e a partir dele se exercerá a avaliação, não só da língua materna como das outras áreas discursivas. Digamos, no entanto, que o vício do desequilíbrio oral-escrita funciona nestes casos em favor do aluno: o professor, que não treina a oralidade, normalmente também não se serve dela para avaliar os conhecimentos dos alunos. Mas é oralmente que o professor invectiva os alunos, que os ameaça, que lhes faz promessas... Tal como é a partir das produções orais que o professor os qualifica de “educados” ou “grosseiros”, quando não “inteligentes” ou “estúpidos” ou mesmo “bons alunos” ou “incapazes”...

Apenas para terminar a comparação entre os três espaços de aprendizagem da língua materna a que nos vimos referindo, acrescenten-

te-se que, tal como os conteúdos, os objectivos da aprendizagem em espaço escolar já não são definidos pelos educadores nem a partir dos interesses das crianças mas de decisões tomadas a nível nacional. Isto cria por vezes situações de crispação, de dificuldade no cumprimento do programa ou na justa avaliação das prestações de uns e de outros.

d. Recuperando o que atrás ficou dito e reportando-nos do modo concreto ao ensino da pragmática, o que verificamos é que, ao longo da escolaridade, ela depende unicamente de factores fortuitos, sendo quase sempre a “vida” a grande mestra do uso da língua ao serviço dos verdadeiros interesses de comunicação. Todavia, e isto chega a ser espantoso, a pragmática não está de todo excluída dos programas, do 1º ao 9º ano de escolaridade: um olhar atento será capaz de detectar um bom número de itens que poderiam ser trabalhados nessa perspectiva. A sua ausência parece dever-se mais ao desinteresse dos professores (ou à incapacidade de compreenderem o interesse do seu ensino).

É certo que a formação universitária também não concede grande importância a esta área. As ciências da linguagem fazem incidir o estudo sobre áreas tradicionalmente mais “nobres”: a fonologia, a morfologia, a sintaxe e a semântica, considerando que a pragmática teria melhor lugar entre as ciências da comunicação... E a bibliografia acessível também não abunda. Os trabalhos de Fernanda Irene Fonseca e de Joaquim Fonseca foram (e são) peças importantíssimas neste estudo, tanto mais valiosas quanto raras na panorâmica nacional. Mas outras se poderão encontrar, incluídas em obras de alcance mais vasto.

E, no entanto, no que respeita ao ensino das línguas estrangeiras, há muito que estes caminhos vêm a ser trilhados. Desde os trabalhos de Austin e, principalmente, desde os de Searle que a noção de “acto de fala” suporta toda uma nova maneira de se ensinar as línguas, tendo como objectivo o seu uso adequado em situações reais. Os professores de inglês e de francês sabem bem organizar as suas aulas a partir de intenções e actos comunicativos. Contudo, os mesmos professores, ao leccionarem Português, serão capazes de reduzir todo o capítulo sobre o “funcionamento da língua” ao ensino da gramática...

e. Ora estas questões pragmáticas têm-se tornado cada vez mais prementes nos últimos tempos. Para este facto podemos trazer três ordens de causas:

1. A mobilidade. Razões de ordem prática estão na origem da deslocação de muitos cidadãos dentro do espaço nacional e, cada vez mais, dentro do espaço europeu. Transportando consigo hábitos e práticas de comunicação que lhes são próprios, muitas vezes tais pessoas se vêem confrontadas com acolhimentos frios, para não dizer agressivos, devidos exclusivamente à estranheza que causa uma ou outra expressão, comum na sua região de origem, ofensiva na terra de chegada. Ser detentor da mesma língua materna ou, no caso de um estrangeiro, ter aprendido a língua de acolhimento, não é passaporte para uma perfeita e plena integração.

2. A pluriculturalidade. É uma consequência evidente da anterior, acrescido pelo facto de se verificar muitas vezes em situações de cúmulo e dentro de um espaço reduzido, como pode ser, por exemplo, uma sala de aula. Não é raro um professor ensinar no que julga ser a língua materna dos seus alunos e ter na sua frente aprendizes para quem aquela é a “língua do outro”, que veicula a “cultura do outro”. Em casos destes, a questão que se levanta é que o próprio professor tem de dar provas de ser um bom utilizador da língua (na perspectiva pragmática) para ser capaz de dar aulas, para além de estar atento aos conteúdos pragmáticos que veicula, para que os seus alunos tenham não só sucesso escolar mas até sucesso como cidadãos que procuram integrar-se num espaço culturalmente alheio.

3. A transversalidade dos saberes. Cada vez mais, as aprendizagens fazem-se fora da sala de aula, a partir do uso adequado, metódico ou casual, dos múltiplos “agentes de ensino” que rodeiam as crianças e os jovens. Ensinar os alunos a pensar, a discernir, a hierarquizar, a integrar conhecimentos, é uma tarefa de importância crescente. Dar-lhes instrumentos pragmáticos que lhes permitam dialogar com tais “agentes”, mantendo a autonomia e o espírito crítico, é essencial para a sua formação.

2. Ensinar pragmática é necessário

Creio ter enunciado, no fim do capítulo precedente as razões por que me parece ser o

ensino da pragmática necessário no nosso país, no nosso sistema de ensino. Desenvolverei um pouco mais os objectivos que se poderão atingir.

a. De âmbito psicológico

Ser capaz de atingir os seus alvos, verificar que os outros compreendem as suas intenções comunicativas, obter resposta adequada às suas questões são motivos de satisfação e de alegria mas nem sempre são, ao contrário do que por vezes se pensa, fruto de um acaso. Para que a resposta seja adequada é preciso, muitas vezes, que a proposta o seja, tanto no que diz respeito ao interlocutor como à situação em que a relação comunicativa se processa. Há um conjunto de práticas que importa conhecer e aplicar. Exercer convenientemente o uso da língua é um meio de afirmação da sua autonomia e competência, mas é simultaneamente uma forma de auto-afirmação que produz bons resultados e dá prazer, reforçando a auto-imagem.

b. De âmbito social

Nos nossos dias, o correcto e eficaz exercício da cidadania exige uma capacidade de intervenção oportuna e adequada, só possível quando se dominam os diferentes instrumentos de interacção social, designadamente a comunicação linguística. O conhecimento da pragmática fornece ao indivíduo meios de pôr a língua ao seu próprio serviço, tanto na oralidade como na produção escrita.

c. De âmbito escolar.

O sucesso escolar depende da capacidade de apreensão dos conteúdos das diferentes disciplinas, mas depende também da capacidade de transmitir esses conhecimentos de uma forma clara, sintética e adequada à situação concreta: exame, debate, participação em actividades práticas, etc. É a pragmática que fornece o suplemento de maleabilidade de que a língua precisa para corresponder aos diferentes objectivos que se propõe atingir.

3. Ensinar pragmática é possível

O objectivo básico de todo este artigo está condensado no título do capítulo que agora se inicia. De facto, estou convencido de que o ensino da gramática não só é necessário como



é possível, mesmo com os programas e os professores de que dispomos actualmente em Portugal. Nas linhas que se seguem tentarei enunciar alguns princípios e enumerar os conteúdos que me parecem mais importantes

Cada língua dispõe de uma série de formas bem definidas de que o falante se pode servir e que permitem moldar a sua produção de acordo com o interlocutor, com a situação espaço-temporal e com os objectivos que pretende atingir. Ora, ainda há poucos anos, reduzia-se a competência linguística ao conhecimento das regras gramaticais e ao domínio do vocabulário. Considerava-se que o “bom uso” da capacidade de linguagem resultava, por um lado da intuição, da sensibilidade linguística do falante e, por outro, do meio em que tinha adquirido e exercia tal capacidade. As noções de “competência sociolinguística” e de “competência comunicativa” só pouco a pouco foram surgindo e, de certa forma, marginalmente. Hoje a pragmática é considerada parte integrante dos estudos linguísticos e está frequentemente presente nos programas de aprendizagem de uma língua, ao lado da gramática e dos estudos de léxico.

A raiz dos estudos de pragmática linguística assenta na consideração sólida de que a língua é um agente de interacção social. Por ela, os interlocutores actuam uns sobre os outros, não só quando dão ordens ou solicitam serviços, mas mesmo quando informam ou partilham sentimentos. Os mais recentes estudos na área incidem particularmente sobre as relações entre os interlocutores e as intenções comunicativas. Mas outros aspectos são igualmente pertinentes e deles se tratará ao longo deste capítulo.

a. a relação entre os interlocutores

Considerada a língua um meio de comunicação, é lógico que a primeira atenção seja prestada aos “actores” do processo comunicativo. Durante muito tempo vigorou uma terminologia que aparentemente reduzia as funções de um e de outro à mera função de emissor e receptor. Se esses são, primordialmente, os “papéis” que lhes foram distribuídos, insiste-se hoje em dia, de uma forma particular, na função activa do destinatário que ultrapassa em muito

a recepção da mensagem. De facto, para além da tarefa de a descodificar e de integrar o seu conteúdo, o destinatário exerce, explícita ou implicitamente, uma acção sobre o autor, capaz de condicionar a produção de cada texto, oral ou escrito.

Esta acção manifesta-se de forma clara quando, por qualquer meio, o destinatário pede ao autor que repita, esclareça, interrompa, adequa o seu discurso... Mas também se exerce indirectamente quando, devido aos conhecimentos prévios que o autor tem das características do seu destinatário, ele é influenciado nas suas escolhas de forma e até de conteúdo.

Na realidade, a comunicação entre os falantes é muitas vezes marcada pela relação de intimidade ou de poder já existente, pela imagem que cada um tem do outro, pelos objectivos que se pretendem atingir no imediato ou no futuro. Como se compreende, tudo se altera consoante a comunicação se faz em presença ou em ausência, se processa de forma unilateral ou multilateral, se destina a um ou a vários destinatários, se esta variedade é homogénea ou heterogénea, se há ou não há conhecimento prévio de todas estas variantes, etc, etc.

De aproximação diversa conforme a idade e o percurso anterior do aluno, estamos certos de que a adequação da produção linguística aos interlocutores pode ser objecto de reflexão desde muito cedo, uma vez que nos primeiros anos já a criança é confrontada com a necessidade de escolher a forma adaptada a cada acto de comunicação, alterando-a conforme se dirige a uma ou outra pessoa.

b. as intenções comunicativas

Um outro aspecto particularmente importante quando estudamos o discurso humano são as chamadas “intenções comunicativas”. Sabemos que falar é um acto situado e intencional. Dificilmente podemos aceitar que se fale ou escreva “para nada”². Há então que ver quais são as principais intenções do falante, os objectivos que se pretendem atingir, as formas como elas se manifestam em português.

A intenção mais comum é, aparentemente, a informativa³. Para a realizar, usamos frases enunciativas, com uma referência clara ao

mundo real, em que exprimimos a nossa opinião ou o nosso conhecimento acerca de um facto e esperamos que o nosso interlocutor acredite no que lhe dizemos e integre a nova informação no conjunto dos seus conhecimentos anteriores, reforçando-os ou questionando-os. Na realidade, a intenção informativa não é a mais frequente na medida em que frases aparentemente informativas veiculam “interesses” escondidos que as colocam indirectamente ao serviço de outras intenções.

Outra intenção particularmente comum, talvez a mais frequente na comunicação humana, é a directiva. O nosso objectivo é que o interlocutor faça (ou responda a) o que lhe pedimos. Para o atingir, usamos frases imperativas ou interrogativas em que exprimimos o nosso desejo ou a nossa questão. Esta intenção serve-se em português de uma multiplicidade de formas indirectas que ultrapassam em muito o estabelecido pela norma e que são capazes de veicular a ordem, o pedido, o conselho, a súplica, a persuasão, a pergunta, de uma maneira adequada ao interlocutor, ao contexto, ao grau de formalidade da situação.

Quando a intenção é expressiva, usamos normalmente frases exclamativas, por vezes enfáticas, e não esperamos mais do que a simpatia de quem nos ouve, quando muito a partilha dos nossos sentimentos. Seria a mais “gratuita” das intenções se não camuflasse muitas vezes um pedido ou mesmo uma ordem. Tal como a intenção directiva, também ela é servida por uma multiplicidade de formas, dependentes da criatividade do falantes.

Há outras intenções menos comuns mas igualmente importantes.

Uma delas é a comissiva, nome estranho que se dá à intenção que exprime as promessas e as ameaças (“levo-te ao futebol” ou “vais apanhar uma sova”, por exemplo). Só pode (deve) ser utilizada por quem dispõe de poder real que o capacite para cumprir a promessa ou a ameaça. Muitas vezes, o entanto, não é mais do que uma directiva indirecta, em que o importante não é a promessa mas a condição apresentada.

A outra é a declarativa que implica uma “acção” linguística, sendo, por isso, a mais for-

te das intenções comunicativas (“declaro-vos marido e mulher” ou “está aberta a sessão”, por exemplo). A capacidade de proferir declarações é definida e tem de ser aceite pela sociedade, sob pena de elas não serem eficazes nem válidas as suas consequências.

Qualquer destas intenções faz parte do dia-a-dia de todas as crianças e jovens que atravessam o sistema escolar. Até a declarativa, intenção particularmente forte e exigente na sua produção, entra com facilidade nos jogos do “faz-de-conta” desde as mais tenras idades (depois, como sabemos, vai-se perdendo, mas a memória das brincadeiras de infância pode ajudar a compreender a intenção e as suas manifestações). Parece-nos, pois, possível ensinar, em momento oportuno, em que consistem estas intenções e de que maneira elas influem (ou deverão influir) na organização das frases, desde a escolha das palavras à entoação com que são proferidas⁴.

c. Língua e conteúdo

Tirando situações excepcionais amplamente estudadas (tais como o discurso amoroso ou a glossolalia, por exemplo), a principal função da comunicação humana é a transmissão de um conteúdo, sejam quais forem as intenções subjacentes a essa transmissão. A articulação entre a forma e o conteúdo é provavelmente a mais fácil de explicar e a sua necessidade a de mais rápida justificação. Ainda assim, a cuidada atenção ao léxico seleccionado para cada situação comunicativa merece ser trabalhada em termos pragmáticos, especialmente nos anos mais avançados de escolaridade, em que se pedem aos alunos textos mais elaborados e para fins mais específicos e em que se pode solicitar uma reflexão sobre esta adequação.

d. Língua e contexto

Todas as obras de referência falam do contexto como elemento determinante da interacção verbal. Parece-nos importante esclarecer essa noção que é comumente utilizada em três acepções diferentes, duas das quais de particular importância para este trabalho.

A primeira coincide com o que outros designam por “referente” e que relaciona o conteúdo da mensagem com o mundo extra-

linguístico e sobre ela nos detivemos brevemente no parágrafo anterior. Parece-me uma formulação perigosa por se prestar a confusões terminológicas. No entanto, por influência de alguns teóricos da comunicação, designadamente depois das reflexões de Jakobson no ensaio sobre “Linguística e Poética”⁵, muitos guardam e veiculam esta acepção do termo “contexto”.

A segunda, que nos ocupará mais demoradamente, é, de uma forma algo redundante, também chamada “contexto situacional” e corresponde às circunstâncias que envolvem a comunicação.

A terceira, a que alguns chamam “co-texto”, exprime a relação entre cada mensagem/texto e os textos que lhe estão próximos, de uma forma física ou psicológica. A esta acepção da palavra “contexto” nos referiremos no capítulo sobre a gramática textual.

Retomemos então a segunda acepção, o “contexto situacional”. Entre as circunstâncias que condicionam e agem sobre a comunicação trataremos aqui o destinatário, o espaço e o tempo.

Depois do que atrás ficou dito sobre o interlocutor destinatário a propósito da interação, há que referir as suas características concretas enquanto condicionantes da relação comunicativa: a idade, o sexo, a cultura, o tipo de relação (familiar, profissional, afectiva, íntima, formal...), o estado físico e psicológico (saúde, ansiedade...), etc. O grau de condicionalismo é oscilante porque as próprias características se hierarquizam e se condicionam umas às outras. No entanto, é possível estabelecer as circunstâncias (de urgência, de aflição) em que uma característica “menor” suspende uma “maior”⁶.

O espaço pode ser encarado numa perspectiva mais ampla e mais abstracta (a Europa, a cultura ocidental...) ou numa perspectiva mais restrita e concreta (um certo café, a bancada de um determinado estádio de futebol...). Mais uma vez se verifica a possibilidade de uma hierarquia entre os diferentes “espaços” que condicionam a comunicação e influem pragmaticamente na produção linguística. Também aqui se podem estabelecer os casos de “suspensão”.

O tempo é, talvez, a menos importante das circunstâncias porque se articula normalmente com as anteriores. No entanto, embora

raras, é possível detectar situações em que os mesmos interlocutores, no mesmo espaço físico, cultural e psicológico, são levados a alterar o conteúdo ou a forma da sua comunicação por motivos unicamente relacionados com o tempo em que ela decorre.

Todas estas reflexões, possíveis de ser partilhadas com alunos em anos avançados da escolaridade, podem ser matizadas, geridas por forma a que alunos mais jovens as compreendam e, na medida das suas capacidades e necessidades, as integrem na sua produção linguística.

e. Adequação

A adequação de linguagem humana ou, melhor dizendo, da forma de que se reveste cada acto de comunicação linguística, está intimamente ligada aos factores acima referidos, designadamente à intenção e ao contexto comunicativo. Retomamo-la aqui por duas razões: por um lado, para, numa tentativa de síntese, procurarmos articular as vertentes que se ligam ao produtor, ao destinatário, ao conteúdo e às circunstâncias da comunicação; por outro lado, porque, se todas elas se devem harmonizar para uma perfeita adequação, em última instância é ao destinatário que compete o juízo definitivo sobre a aceitabilidade da mensagem/texto. É ele quem ponderará a relação existente caso a caso entre o padrão linguístico e a competência real de cada interveniente, é ele quem decidirá o nível de tolerância. Ora também isto é um exercício da competência pragmática, a qual, habitualmente, é encarada apenas na perspectiva do produtor.

Ensinar a acolher as produções linguísticas dos outros, a ser capaz de ultrapassar as barreiras de alguma estranheza, de alguma inadequação que possa existir, tudo isto é possível em diferente grau segundo o desenvolvimento etário e escolar dos alunos.

No espaço dos estudos da pragmática linguística, os actos de fala ocupam um lugar privilegiado. Muitos autores têm reflectido sobre este assunto e a mais simples definição de acto de fala considera-o “enunciado efectivamente realizado por um determinado locutor numa dada situação”.

Esses actos podem organizar-se de acordo com vários critérios: estabelecimento de re-

lações com o interlocutor (saudar, cumprimentar, despedir-se, apresentar-se, identificar-se, agradecer, desculpar-se...), expressão do locutor (concordar, discordar, julgar, desejar, recusar, surpreender-se, recear...), acção sobre o interlocutor (aconselhar, avisar, convidar, sugerir, propor, ordenar, consolar, acalmar, chamar a atenção...), estabelecimento de relações com o mundo exterior (informar sobre pessoas, acontecimentos, objectos, lugares...), manipulação do discurso (interpelar, interromper, mudar de assunto, tomar a palavra, convidar a falar...).

Uma análise semântica do efectivo conteúdo de alguns desses “actos” mostrará a proximidade entre “o que se diz” e “o que se quer dizer”; outros, no entanto, veiculam tradições linguísticas há muito enraizadas na população e sobre as quais ninguém exerce já qualquer tipo de análise. Um dos exemplos deste segundo tipo é a palavra “Obrigado”, a forma mais usual de agradecimento em português.

O estudo dos actos de fala, como atrás já ficou referido, tornou-se fulcral na aprendizagem das línguas estrangeiras, uma vez que eles correspondem, de certa forma, a manifestações concisas e estereotipadas de organizações mentais, resultado da transmissão de tradições culturais e actualmente situadas nas margens do consciente. Na língua materna, uma reflexão sobre os verdadeiros conteúdos de muitos deles pode conduzir a curiosas descobertas acerca do seu uso e da sua função.

Com uma forma ainda mais rígida do que os “actos de fala” mas com uma utilização mais liberta de constrangimentos socio-culturais, os provérbios são textos particularmente interessantes numa língua. De um ponto de vista pragmático é curioso analisar a sua utilização como argumento de autoridade em certos discursos. Uma análise sociolinguística que se debruce sobre as condições de utilização (utilizador, intenção...) poderá, com vantagem, ser incluída num programa de estudos de pragmática linguística.

Embora possam ser encaradas numa perspectiva estritamente descritiva e estrutural, julgamos que uma reflexão sobre as diferenças entre os registos oral e escrito de uma língua tem o seu cabimento num estudo de pragmática.

Quando a comunicação linguística se processa na presença do interlocutor, a fala é,

sem dúvida, a sua forma mais comum. Os sons da fala são articulados, o que significa que podem ser combinados de diferentes modos, de tal maneira que um número muito limitado de sons simples são suficientes para atingir um número ilimitado de produções.

Falar é uma aprendizagem lenta que se faz essencialmente por interacção e que está intimamente ligado ao acto de ouvir. Desde o seio materno que a criança ouve os sons de uma língua, sons que lhe serão directamente dirigidos um dia e aos quais será solicitada a responder. Porque é normalmente produzida em presença do interlocutor, a fala socorre-se de apoios extra-linguísticos, tais como gestos e expressões faceais. Na conversa telefónica, pelo contrário, o falante apenas pode contar com as suas capacidades de produção oral.

Quando os interlocutores estão longe um do outro, a forma mais antiga e mais “normal” de comunicação é a escrita. Escrever corresponde a articular o código linguístico oral com um código gráfico de correspondência mais ou menos directa entre som e grafema.

À codificação escrita de uma mensagem corresponde uma descodificação a que se dá o nome de leitura. Ler e escrever são, pois, dois actos correlativos. No entanto, há uma referência constante à prática da oralidade, na medida em que a escrita se considera sempre uma actividade segunda.

De facto, e excluindo os casos em que a escrita é expressão artística, escrever é sempre um caso de comunicação supletiva: escreve-se para quem está longe, no tempo ou no espaço. Mesmo o registo pessoal pode ser considerado uma forma de auto-comunicação em que o tempo de escrita e o de leitura são distintos.

Compreender estas especificidades e as relações existentes entre os dois registos da língua é mais do que uma questão de saber teórico, na medida em que comporta diferenças de uso. A uma reflexão mais ou menos aprofundada somar-se-á necessariamente o treino, o domínio de técnicas, o aperfeiçoamento de práticas.

De facto, desde muito cedo, as pessoas que falam uma língua dominam as técnicas necessárias a uma boa comunicação (as quais aprenderam com a família, com os amigos) mas, mesmo depois de a terem estudado na escola, o uso correcto dessa língua não depende apenas

do pleno conhecimento da suas regras. Com efeito, a competência comunicativa vai mais longe e implica mais elementos do que a competência linguística. Alguns desses elementos podem mesmo, em circunstâncias extremas, conduzir a frases que, à primeira vista, parecem “erradas” de acordo com as regras da componente linguística.

Uma referência final à chamada “comunicação social”.

Nos nossos dias, a comunicação tornou-se um objectivo prioritário para o homem. Todos compreendem a necessidade de bem conhecer os elementos constitutivos da comunicação para poderem relacionar-se uns com os outros, transmitindo o que pensam e sentem e percebendo o que os outros lhes querem dizer.

Desde sempre os homens encontraram formas de comunicar à distância. Actualmente, essas formas desenvolveram-se de tal modo, em perfeição e em variedade, que são objecto de estudos especializados na área a que se deu o nome de “comunicação social”. Há estudiosos desta área, há profissionais, mas há, principalmente, multidões de seres humanos que vivem rodeados de “meios de comunicação” - jornais, revistas, rádio, televisão, cinema, “internet” - e que nunca aprenderam a lidar com eles.

Dá a importância de se ensinar a melhor forma de contactar com estes “emissores”, recebendo tudo o que de positivo elas nos transmitem e evitando os aspectos negativos que as envolvem. É necessário saber distinguir o que é informação e o que é opinião, o que é argumento, o que é proposta, o que é publicidade ou propaganda. É preciso saber separar o essencial do acessório, o objectivo do subjectivo, a verdade do sensacionalismo. É essencial saber tirar partido da informação que nos é comunicada, sendo capaz de manter o espírito crítico e a liberdade de escolha e de decisão.

4. Ensinar Pragmática

Estabelecida a importância e a possibilidade de se ensinar pragmática nas escolas portuguesas, é o momento de levantar as questões clássicas: quem? quando? como?

a. Se a questão é linguística, é o professor de língua que compete ensinar a pragmática,

tal como ensina a gramática e o léxico, a leitura e a escrita. Pode levantar-se o problema da formação anterior (da sua fragilidade, da sua inexistência). Creio ser uma questão vazia. Tratando-se, numa percentagem altíssima, de professores falantes-nativos da língua que ensinam, o apelo à “competência inata” parece suficiente. Mais do que adquirir um saber novo para ministrar aos alunos, o que interessa é assumir uma atitude de reflexão crítica sobre a sua própria produção linguística e sobre a dos seus alunos, questionando a adequação às necessidades comunicativas existentes ou antecipadas. O objectivo é conduzir o desenvolvimento das crianças e dos jovens por forma a fazer deles falantes autónomos e eficazes. O que importa é, simplesmente, lançar novos olhos sobre os itens programáticos que visam a interacção e tirar deles o partido possível, momento a momento.

Claro que há um conjunto de materiais bibliográficos que podem ajudar o professor a recordar saberes antigos numa perspectiva nova, a recolher informação de que não dispõe, a propor aos colegas um debate sobre estes temas de que se foi aqui falando. No final deste artigo, encontrará o leitor uma bibliografia básica.

b. A resposta ao “quando?” é simples: “sempre!”

Sendo as aulas, todas as aulas, situações de comunicação, elas são necessariamente momentos de aprendizagem pragmática, implícita ou explícita. O simples facto de falar, de se relacionar linguisticamente com os seus alunos, faz do professor um constante modelo de língua, particularmente de pragmática linguística. E nisto, todos os professores se equivalem. Nisto, o velho aforismo “todos os professores são professores de Português” encontra o seu sentido pleno.

Contudo, se é ao professor de Português que compete o ensino explícito das questões da língua, é bom que ele defina em que momentos vai ensinar a pragmática. Momentos privilegiados seriam, evidentemente, aqueles em que a competência de “falar” fosse trabalhada. Infelizmente, esses momentos são raros e quase exclusivamente aproveitados para, dando ao aluno possibilidade de se exprimir livremente, desenvolver a sua criatividade e originalidade... sem ter em conta a correcção que tem de acom-

panhar e envolver tal expressão. Outros momentos interessantes parecem ser os de análise de texto, quer dos que se encontram em antologias (ou em jornais), quer dos que os alunos produzem.

Mas não chega claramente aproveitar as oportunidades - é preciso criá-las. É preciso reler os programas nesta perspectiva e prever uma gestão que contemple estas questões e dê tempo para o seu tratamento. Julgo que todo o percurso escolar se presta para a realização desta aprendizagem, mas parece evidente que os primeiros anos serão determinantes para a harmonia da formação. Por isso, considero que uma maior atenção deve ser dada nos primeiros ciclos do ensino básico.

c. No que diz respeito à pragmática, o grande perigo é considerar como objectivo cognitivo o que deverá ser sempre um objectivo comportamental, em alguns casos um automatismo. Que se ensina como qualquer outro automatismo, como o domínio da mão na escrita, como a antecipação do sentido na leitura. Isto é, o caminho normal do ensino da pragmática irá do prático ao teórico, da realização à reflexão sobre o que se realizou. Ainda antes de saber o que faz e porque faz, é importante que o aluno faça.

Isto implica uma metodologia em espiral, habitual no ensino das línguas estrangeiras. Treinar-se-ão nos anos iniciais práticas que só serão explicadas (e compreendidas) em anos posteriores. Referir-se-á sempre a reflexão ao conhecimento implícito já adquirido, à análise da sua própria prática.

Algumas estratégias podem ser aplicadas para ultrapassar os limites da sala de aula, designadamente quando se querem trabalhar práticas específicas que não cabem nesse espaço. As "dramatizações" de situações inventadas (mas plausíveis) poderão dar azo ao treino do diálogo, da entrevista, do discurso argumentativo, do discurso de poder. A maior parte dos professores já usa estas técnicas mas não tira delas o proveito possível para o ensino da pragmática.

A avaliação da pragmática deverá ser encarada em três perspectivas.

A primeira, informal, exerce-se no quotidiano, na relação interpessoal constante, e

toma a forma de estímulos e de correcções, próxima da que se exerce nos primeiros anos de vida, em situação familiar. Será o resultado da procura, por parte de professores e alunos, de uma prática de boa convivência na sala de aula (e não só). Não conduzirá nunca a uma classificação.

A segunda, formal e teórica, verificará o grau de conhecimento que o aluno terá atingido acerca das relações a que neste artigo nos referimos: língua e contexto, língua e intenção comunicativa, língua e relação interpessoal, etc. Exercícios diferentes podem ser realizados, desde a análise de situações concretas às propostas de construção de textos adequados a circunstâncias que o professor definirá. Facilmente se chegará a uma tabela classificativa a partir desta avaliação.

A terceira, formal e prática, é mais difícil de realizar. Trata-se de verificar se os conhecimentos teoricamente assimilados são vivenciados na prática linguística do aluno. Tal como na avaliação de qualquer outra destreza, só no seu exercício o aluno pode provar que a sabe exercer. Estamos muito próximos da situação referida em primeiro lugar, com a diferença de que, aqui, o aluno sabe que está a ser formalmente avaliado.

Entre as propostas possíveis para exercer este tipo de avaliação, surge a encomenda de tarefas de ordem comunicativa (a resposta a um anúncio, a redacção de uma carta, o atendimento de um telefonema), em que as circunstâncias sejam previamente definidas, ou a realização das dramatizações a que atrás nos referíamos. Em exercícios de treino, este é um dos casos em que a avaliação por parte dos colegas poderá ter um efeito pedagógico benéfico, na medida em que o professor comentará não só a prática do aluno visado como os comentários dos colegas.

5. Comentários finais

O objectivo deste artigo, dizia, era tentar abrir pistas para ajudar o professor de língua na tarefa, normalmente negligenciada, de formar nos seus alunos uma competência comunicativa capaz de responder às necessidades e exigências da vida social, para além das normas mais ou menos morais de "bom uso", assentes em princípios como "isso não se diz".

“isso não é bonito”, “isso é uma falta de educação”...

Verificámos que, sem perder de vista a responsabilidade que cabe a qualquer agente de ensino, enquanto tal, de “educar” a prática comunicativa dos seus alunos, exercendo as funções de modelo e de corrector, é possível estabelecer alguns conteúdos de pragmática linguística que o professor de Português doseará ao longo dos diferentes anos de escolaridade, acompanhando a evolução real e prevendo as futuras necessidades dos seus alunos, como indivíduos em formação que se preparam para exercer a cidadania, com os direitos e deveres que lhe são inerentes.

Verificámos ainda que um conjunto de estratégias pode ser activado em ordem a organizar de forma eficaz o ensino e a avaliação das aprendizagens nesta matéria.

Tenho consciência de que este artigo não é mais do que uma gota de água neste oceano conturbado que é a “defesa e ilustração” da língua portuguesa e a formação dos seus professores. Mas espero ter contribuído, para além do objectivo estrito enunciado, para a consecução de mais dois: a melhoria do ambiente dentro da sala de aula, a partir de uma correcta e fecunda interacção pedagógica, e o aparecimento progressivo de uma geração de jovens cidadãos autónomos e responsáveis. Guardo a consciência, aprendida com João Cabral, de que é importante “corromper com sangue novo a anemia”...

6. Bibliografia básica em língua portuguesa

Casanova, Maria Isabel P. G. de S., *Actos Illocutórios Directivos*. Lisboa, Universidade de Lisboa (tese de doutoramento), 1989.

Castro, Rui Vieira, *Aspectos da Interação Verbal em Contexto Pedagógico*. Lisboa, Universidade de Lisboa (tese de mestrado), 1987.

Faria, Isabel Hub et al., *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa* (cap. 8). Lisboa, Caminho, 1996.

Fonseca, Fernanda Irene, *Pragmática Linguística e Ensino do Português*. Coimbra, Almedina, 1977.

idem, *Gramática e Pragmática*. Porto, Porto Editora, 1994.

Fonseca, Joaquim, *Estudos de Sintaxe, Semântica e Pragmática do Português*. Porto, Porto Editora, 1993.

idem, *Pragmática Linguística*, Porto, Porto Editora, 1994.

Lima, José Pires de (Org.), *Linguagem e Acção - da Filosofia Analítica à Linguística pragmática*. Lisboa, Apáginastantas, 1983.

Mateus, Maria Helena Mira et al., *Gramática da Língua Portuguesa* (cap. 6 e 7). Lisboa, Caminho, 1989 (2ª edição).

Notas

¹ A prevista introdução de um sistema de gestão diferenciada do curriculum poderá ajudar cada professor a uma mais adequada leccionação das matérias programáticas.

² Como se imagina, excluímos deliberadamente qualquer referência à escrita literária, com todas as suas características e condicionantes.

³ Usaremos aqui, simplificando-a dentro dos limites que definimos para este trabalho, a terminologia da Gramática da Língua Portuguesa, de Maria Helena Mira Mateus e outras (cap. 6). A sua leitura e reflexão são vivamente aconselhadas a quem quiser desenvolver um estudo mais aprofundado sobre a interacção verbal.

⁴ Ainda que fora do âmbito estritamente linguístico, a relação entre as palavras que se dizem e os gestos que frequentemente apoiam a expressão de determinadas intenções comunicativas é susceptível de gerar uma interessante reflexão e de propiciar frutuosas aprendizagens.

⁵ Este texto, frequentemente citado e geralmente desconhecido na sua versão original, é a base da teoria das “funções da linguagem” repetida à saciedade nos programas escolares em Portugal, quase considerada a única formulação possível da rede de relações que a linguagem humana estabelece em termos de produtor, produto, destinatário, suporte, etc.

⁶ Muito antes de os estudo de pragmática se terem desenvolvido, já os linguistas referiam as situações em que o “uso” suspende a “norma”.

Evolução das estratégias de leitura num grupo de crianças de meio desfavorecido do 1º ano de escolaridade

Margarida Alves Martins*

Introdução

A partir do início dos anos 70, vários modelos têm sido propostos para explicar os mecanismos em jogo no acto de ler (Adams & Starr, 1982; Stanovich, 1989).

Os chamados modelos ascendentes (por ex. o modelo de Gough, 1972, 1984) consideram que a leitura implica um percurso linear e hierarquizado indo de processos psicológicos primários (juntar as letras), a processos cognitivos de ordem superior (produção de sentido). Um leitor, perante um texto, identificaria em primeiro lugar as letras, que por sua vez seriam combinadas em sílabas, que reunidas dariam as palavras que, por sua vez, se juntariam em frases.

Para estes modelos, as correspondências grafo-fonológicas são a via privilegiada de acesso ao significado; a leitura, segundo estas concepções, partiria assim, de operações perceptivas sobre os grafemas e culminaria em operações semânticas.

Pelo contrário, os chamados modelos descendentes (por ex. o modelo de Goodman, 1970; Goodman & Gollasch, 1980) consideram que a leitura é um processo inverso do anteriormente descrito. É assim que, para estes modelos, os processos mentais superiores são determinantes no acto de ler; o leitor, utilizando os seus conhecimentos prévios sobre o tema e o contexto imediato, faria antecipações que

se limitaria a confirmar através de índices do texto escrito; o acto de ler, seria como um jogo de adivinhas psicolinguísticas.

Para além de enfatizarem os processos de ordem superior como ponto de partida para a leitura, os defensores destes modelos consideram que a leitura visual (reconhecimento de palavras sem descodificação) é, do ponto de vista perceptivo, o mecanismo mais importante de acesso ao sentido; a leitura seria assim um processo de identificação directa de signos globais, de antecipações baseadas em predições léxico-semânticas e sintáxicas e de verificações das hipóteses produzidas.

Uma posição intermédia é defendida pelos chamados modelos interactivos (por ex. os modelos de Rumelhart, 1977 e de Stanovich, 1980) que, ultrapassando uma visão dicotómica dos processos implicados no acto de ler, dizem que o leitor utiliza simultaneamente, e em interacção, capacidades de ordem superior e capacidades de ordem inferior, estratégias ascendentes e descendentes.

Os modelos interactivos defendem, ainda, a existência de dois sistemas paralelos de reconhecimento de palavras, o sistema visual e o sistema auditivo, que são activados consoante se trata de identificar palavras familiares ou não familiares; no caso das primeiras, o acesso ao sentido seria possível a partir da análise visual da palavra; no caso das segundas, o leitor recorreria à mediação fonológica para reconhecer a palavra em questão (Perfetti, 1989; Rumelhart & McClelland, 1981, 1982; Ellis, 1989).

*Instituto Superior de Psicologia Aplicada

O acto de ler seria assim, para os defensores destes modelos, o produto da utilização de várias estratégias simultâneas e em interacção.

Todos estes modelos foram construídos a partir de observações sobre o comportamento de leitores adultos, e utilizaram, em geral, a comparação entre bons e maus leitores para extraírem conclusões sobre os mecanismos em jogo no acto de leitura. Não permitem, no entanto, tirar conclusões sobre a forma como estes mecanismos actuam e se vão construindo, durante o processo de aprendizagem da leitura.

No que se refere a estes processos de aquisição, alguns autores, entre os quais Marsh, Friedman, Welsh e Desberg (1981), defendem a existência de estádios sucessivos na aprendizagem da leitura. A partir de observações feitas em classes do 1º ciclo em Inglaterra em que, em geral, num primeiro tempo se ensina às crianças a reconhecer visualmente um pequeno número de palavras e só posteriormente se ensinam as correspondências grafo-fonológicas, estes autores descrevem a existência de quatro estádios na aprendizagem da leitura.

Num primeiro, chamado “adivinhas linguísticas” a criança adquire um conjunto de palavras que reconhece visualmente (o seu vocabulário visual) e que é capaz de identificar correctamente; no entanto, quando está perante uma palavra desconhecida, fora de qualquer contexto, recusa-se a ler, ou no caso desta palavra estar inserida num contexto, faz uma antecipação baseada neste, podendo produzir uma palavra sem qualquer semelhança com a palavra escrita, mas adaptada ao contexto.

Num segundo estádio chamado “rede de discriminação”, a criança reconhece um conjunto de palavras cada vez maior, palavras essas anteriormente visualizadas na sua forma escrita (o seu vocabulário visual). Quando tenta ler uma palavra desconhecida, utiliza o contexto assim como a aparência da palavra (por ex. tamanho, 1ª letra) para a identificar; na ausência de contexto, tenta ler, servindo-se de alguns índices da palavra desconhecida e assimila-a a uma palavra do seu vocabulário visual.

Num terceiro estádio chamado “descodificação sequencial”, a descodificação começa a ser utilizada, dando origem à produção de um conjunto de sons sem significado quando a criança encontra uma palavra desconhecida; neste caso, a descodificação funciona da esquerda para a direita; quando a palavra desconhecida está num contexto, a descodificação da sua parte inicial pode ser suficiente para permitir uma identificação segura; neste estádio, a criança continua a servir-se da leitura visual, para ler palavras conhecidas.

Num quarto estádio chamado “descodificação hierárquica” perante uma palavra desconhecida, a criança descodifica-a, e as regras que utiliza têm em conta o próprio contexto intra-palavra (é assim que por exemplo, o s adquire o valor de z entre duas vogais); para a leitura de palavras conhecidas, a leitura visual continua a ser a estratégia utilizada.

Este e outros modelos sobre a aquisição da leitura (por exemplo o de Chall, 1979, 1983; o de Seymour & MacGregor, 1984; o de Frith, 1985; o de Ehri & Wilce, 1985; o de Harris & Coltheart, 1986; o de Gough & Juel, 1989) descrevem este processo como uma sucessão de fases, cada uma caracterizada pela utilização de um tipo de estratégia, que, em fases seguintes, seria substituída por outras mais avançadas.

Todos estes modelos consideram que, no início da aprendizagem da leitura, há uma fase logográfica ou visual, durante a qual as crianças reconhecem um conjunto de palavras, sem recorrer a processos de descodificação, mas sim a índices visuais, como a primeira letra, a forma global da palavra, os traços salientes da palavra, a sua dimensão. Esta fase é designada por “leitura por índices visuais”, “estratégias logográficas” ou “vocabulário visual”, consoante os modelos.

O modelo de Harris et al. (1986), tal como o de Marsh et al. (1981) anteriormente referido, descreve uma fase de discriminação em rede, na qual as crianças para ler palavras desconhecidas procuram alguns indicadores que lhes permita associa-las a palavras conhecidas, palavras que fazem parte do seu vocabulário visual.



Esta segunda fase, que seria como que uma extensão da primeira, é chamada “rede de discriminação”.

A maioria destes modelos considera que existe uma nova fase designada por “leitura por índices fonéticos”, “estratégias alfabéticas” ou “descodificação fonológica”, caracterizada por estratégias que apelam às correspondências grafema/fonema. Tais estratégias permitem às crianças a descodificação de palavras desconhecidas, mesmo que muitas vezes a leitura não seja ainda conseguida.

A maioria destes modelos considera que existe uma última fase chamada “leitura pelo uso sistemático do código”, “estratégias ortográficas” ou “fase ortográfica”, a qual substitui, embora parcialmente, a utilização pelas crianças das correspondências fonema/grafema. Nesta fase, as crianças são já capazes de utilizar as regras mais complexas de correspondência entre sons e letras, tendo em conta por exemplo os valores posicionais das letras.

Com efeito, dado que a escrita não é uma codificação regular do oral, as crianças, para poderem ler, têm que descobrir aquilo a que se chama o “cipher ortográfico”, ou seja, um código completamente sistemático constituído por um conjunto de regras implícitas ou um sistema de analogias que permitem o conhecimento automatizado das correspondências entre letras e sons. Segundo diversos autores essas regras não podem ser ensinadas, mas têm que ser descobertas pelas crianças, dado que são regras implícitas não passíveis de explicitação.

Estudos mais recentes (Chauveau, 1997; Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1990, 1993, 1994; Rieben, 1991, 1993; Rieben & Saada-Robert, 1991; Rieben, Saada-Robert & Moro, 1997) têm, no entanto, chamado a atenção para que cada fase de aprendizagem da leitura não parece ser caracterizada pelo uso exclusivo de uma determinada estratégia, mas pela coexistência de diversas estratégias, algumas sendo abandonadas em fases posteriores, outras sendo consolidadas.

Metodologia

Objectivo

O objectivo deste nosso trabalho é o de verificar de que forma um grupo de crianças portuguesas de meio socio-cultural desfavorecido, evolui ao longo do 1º ano de escolaridade, no que diz respeito às estratégias utilizadas na leitura de pequenos textos e de confrontar os resultados obtidos com os referidos pelos diversos modelos atrás mencionados.

Amostra

Trabalhámos com 18 crianças de meio sócio-cultural muito desfavorecido, que pertenciam a uma turma de uma escola da zona da Grande Lisboa, com percentagens de insucesso escolar da ordem dos 40%. Não tinham frequentado jardins de infância e, nos seus meios familiares, não contactavam regularmente com práticas de leitura e escrita.

Escolhemos trabalhar com estas crianças por duas ordens de razões: a primeira prende-se com o facto de estas manifestarem geralmente alguns problemas na aprendizagem da leitura, por oposição às crianças provenientes de meios sócio-culturais favorecidos que geralmente aprendem a ler independentemente dos métodos e dos procedimentos didácticos utilizados pelos seus professores; a segunda prende-se com o facto de estas crianças terem tido muito pouco contacto com situações de utilização funcional da linguagem escrita, antes da entrada para a escola, o que nos permite avaliar a génese do seu processo de aprendizagem.

A professora desta turma utilizava o método natural de ensino da leitura, trabalhando num primeiro tempo o vocabulário visual das crianças e só num segundo momento entrando na sistematização das correspondências grafo-fonológicas, o que aproximava a dinâmica do processo de ensino daquelas que foram estudadas pelos autores acima referidos.

Instrumentos e Procedimento

No sentido de tentarmos perceber quais as estratégias de leitura utilizadas no início da aprendizagem da leitura e a forma como evoluem ao longo do ano, propusemos a cada uma das 18 crianças uma situação de leitura em voz alta de um texto, no início dos meses de Dezembro, Fevereiro, Abril e Junho.

Construímos, para o efeito, quatro pequenos textos de dificuldade crescente, quer do ponto de vista do número de palavras (sucessivamente 16, 19, 24, 49), quer do ponto de vista do número de palavras desconhecidas presentes nos textos (sucessivamente 7, 9, 15, 26).

A leitura das várias crianças foi gravada em vídeo, e foi a partir destas gravações que se identificaram as estratégias utilizadas por cada criança, nos vários momentos do ano.

Resta-nos acrescentar que conhecíamos bem as crianças e a dinâmica da turma, dado que íamos duas vezes por semana à sala de aula, para observar as crianças e ajudar a professora na montagem de estratégias pedagógicas que se adequassem a esta população.

Resultados

Uma análise detalhada dos registos de leitura nos quatro momentos permitiu pôr em evidência a utilização das seguintes estratégias:

E1 - Leitura visual directa: a palavra é identificada directa e correctamente sem passar pela descodificação; é o caso da leitura de palavras que fazem parte do vocabulário visual da criança.

Ex: A Susana leu de imediato as palavras “porta” e “Tânia”.

E2 - Descodificação com compreensão: a palavra é lida correctamente após a descodificação das correspondências grafema-fonema e da síntese dos elementos descodificados.

Ex: É o caso da Edna, que para ler a palavra “uma”, diz: “U-a, ma, uma”. Ou o caso da Ermelinda que para ler a palavra “vez”, diz: “Vê-ss, é um z, ve-ze, vez”.

E2a - Tentativas de descodificação: a palavra ou é descodificada completamente, sem no entanto a criança ser capaz de fazer uma síntese dos vários elementos, ou é descodificada parcialmente, ou é descodificada erradamente, o que frequentemente dá origem a um conjunto de sons sem significado.

Ex: É o caso da Mónica que para ler a palavra Chica diz: “Ch-i-ca, ch-i-ta, é o ca, ch-i-ca. Ou o caso da Edna, que, para descodificar a palavra “jogar”, diz: “Cha-m-a, chama; cu-ma, cu-me, come; ja-go-rre”. Ou do Nuno, que para ler a palavra “vinha”, diz: “Vi-bo”.

E3 - Descodificação por analogia: a palavra é lida correctamente, recorrendo a criança a palavras do vocabulário visual, como suporte para a procura das correspondências grafo-fonológicas.

Ex: para ler a palavra “era”, a Mónica diz: “Ermelinda, Ermelinda er - a”. Para ler a palavra “tia”, num texto em que o contexto anterior faria prever que a palavra seguinte seria um substantivo feminino, a Mónica diz: “É um bocadinho parecida com avó mas não é avó porque não tem isto aqui (o acento); também não é avó porque não tem o chapelho, também não é mãe porque não tem aquele coiso (o til). Eu sei que é da família porque as da família têm três letras. Ou é tio ou tia ou pai (volta a ler o texto e diz), tem que ser tia”. Ou o Tiago que para ler a palavra “gato”, diz: “É do meu nome tira tia, fica go, é ga e depois to, gato”.

E3a - Tentativas de descodificação por analogia: a palavra é lida incorrectamente, recorrendo a criança a várias palavras do seu vocabulário visual tal como no caso anterior.

Ex: A Vera para ler a palavra “jogar”, diz: “Janela, ja-ne, ja, jo, João, ja-a, é do Tiago, go, água”.

E4 - Antecipação: a criança antecipa uma palavra a partir do contexto imediato e uti-

liza simultaneamente alguns índices da própria palavra, sejam eles letras ou sílabas, dando origem a uma leitura correcta.

Ex: No texto “Era uma vez...” a Mónica diz: “E-ra, era, u-ma, uma, era uma... vez”, antecipando a palavra “vez” a partir do contexto. No texto “Era uma vez uma menina chamada Chica que gostava imenso de jogar ao lenço”, a Edna, depois de ler correctamente o texto até à palavra “ao”, diz: “Le, lenço”.

E4a - Tentativas de antecipação: a criança ou antecipa uma palavra a partir do contexto imediato, palavra essa semântica e/ou gramaticalmente apropriada, mas que não tem qualquer semelhança com a palavra escrita, ou antecipa uma palavra, com alguma semelhança visual com a palavra escrita, geralmente uma palavra do seu vocabulário visual, não necessariamente adaptada ao contexto.

Ex: No texto “Era uma vez, uma menina chamada Chica que gostava imenso de jogar ao lenço”, o Paulinho em vez de lenço, diz: “Elástico”, e o Malaquias diz: “Bola”. O Eduardo, em vez de “parede”, leu “porta” e em vez de “Tânia”, leu “Tiago”.

E5 - Recusa: a criança não lê uma ou mais palavras.

Para ilustrar os percursos das várias crianças ao longo do ano seleccionámos três exemplos: o do Paulinho, que chega ao final do 1º ano a ler relativamente bem; o do Malaquias, que chega ao final do ano ainda com algumas dificuldades na leitura, apesar de já conseguir ler e o do Bruno que chega ao final do ano sem conseguir ler.

No primeiro texto (16 palavras) o Paulinho conseguiu ler correctamente 14 palavras, o Malaquias 13 e o Bruno 8.

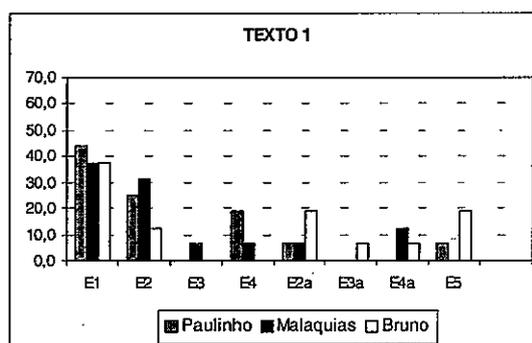
No segundo texto (19 palavras) o Paulinho leu correctamente 15 palavras, o Malaquias 5 e o Bruno 8.

No caso do terceiro texto (24 palavras) o Paulinho leu correctamente 17 palavras, o Malaquias 15 e o Bruno 7.

No último texto (49 palavras) o Paulinho leu com sucesso 45, o Malaquias 36 e o Bruno 20 palavras.

No gráfico nº1 que se segue apresentam-se as percentagens de utilização das diversas estratégias por parte destas três crianças, no primeiro texto.

Gráfico nº 1: Estratégias de Leitura - Texto I



Como se pode verificar a partir deste gráfico, a percentagem de estratégias visuais (E1) utilizadas pelas três crianças, no primeiro texto, não difere significativamente: o Paulinho utiliza este tipo de leitura directa em 43,8% das palavras, o Malaquias e o Bruno, em 37,5% dos casos.

Quanto às estratégias de descodificação (E2), quer o Paulinho, quer o Malaquias conseguem já ler algumas palavras recorrendo às correspondências grafo-fonológicas, respectivamente em 25% e 31,3% das palavras; o Bruno, por sua vez, domina pior esta estratégia só a conseguindo utilizar correctamente em 12,5% dos casos.

No que diz respeito à descodificação por analogia (E3), só o Malaquias a utiliza correctamente em 6,3% das palavras.

As estratégias de antecipação (E4) são mais utilizadas correctamente pelo Paulinho, que consegue ler 18,8% das palavras recorrendo a esta estratégia, enquanto o Malaquias a utiliza correctamente em 6,3% dos casos.

Uma análise das estratégias de descodificação que dão origem a leituras

incorrectas (E2a), permite verificar que, quer o Paulinho, quer o Malaquias, não conseguem descodificar 6,3% das palavras; o Bruno, por sua vez, não consegue descodificar em 18,8% dos casos. São exemplos da utilização desta estratégia a descodificação feita pelo Bruno da palavra “porta” que lê “pa”.

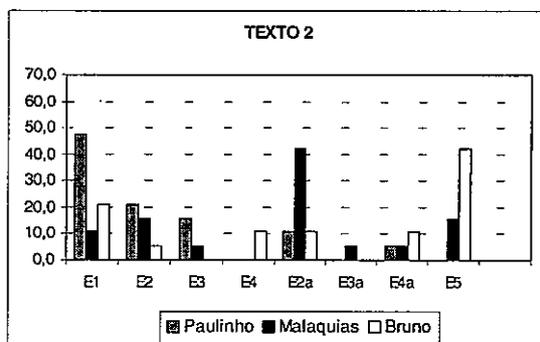
O Bruno utiliza incorrectamente a estratégia de descodificação por analogia (E3a) em 6,3% dos casos: para ler a palavra “sumol”, recorre à palavra “Susana” que faz parte do seu vocabulário visual e consegue identificar a sílaba “su”.

O Malaquias e o Bruno utilizam sem sucesso estratégias de antecipação (E4a), respectivamente em 12,5% e 6,3% dos casos: o Malaquias lê “parede” em vez de “porta” e no final do texto antecipa a palavras “janela” não adaptada ao contexto e sem qualquer semelhança visual com a palavra escrita “compal”; o Bruno antecipa igualmente a palavra “janela” no final do texto.

Quanto às recusas (E5), o Paulinho não lê 6,3% das palavras, e o Bruno 18,8%.

No gráfico nº2, apresentam-se as percentagens de utilização das diversas estratégias por parte das três crianças, no segundo texto.

Gráfico nº 2 - Estratégias de Leitura - Texto 2



O Paulinho diferencia-se claramente das duas outras crianças na utilização de estratégias visuais (E1), conseguindo ler 47,4% das palavras directamente, contra 10,5% lidas pelo Malaquias e 21,1% lidas pelo Bruno.

No que diz respeito à utilização da descodificação (E2), o Paulinho e o Malaquias conseguem descodificar, respectivamente, 21,1% e 15,8% das palavras, enquanto o Bruno só descodifica correctamente em 5,3% dos casos.

Quer o Paulinho, quer o Malaquias recorrem à descodificação por analogia com sucesso (E3), respectivamente em 15,8% e 5,3% das palavras. Por exemplo, o Paulinho para ler a palavra “gato” diz: “Tiago, go, gato”; para ler “chamada” recorre à palavra “Chica” dizendo: “Chi-ca, cha-da, cha-ma-da, chamada” e para ler a palavra “jogar” recorre a “janela” que faz parte do seu vocabulário visual e diz: “Janela, ja-ne, ja, jo-ga-re, jogar”.

Só o Bruno utiliza a antecipação (E4) em 10,5% dos casos.

Uma análise das tentativas de descodificação (E2a) mostra que o Malaquias recorre bastante a esta estratégia, utilizando-a em 42,1% dos casos. Trata-se de descodificações parciais incorrectas como a que faz, por exemplo para a palavra “Chica” que lê “ca-mi”.

O Paulinho e o Bruno descodificam incorrectamente 10,5% das palavras, o primeiro a palavra “imenso” que lê “me-i-so” e a palavra “ao” que lê “a-ó” e o segundo as palavras “Chica” que lê “cha, ca” e a palavra “e” que lê “é”.

Só o Malaquias utiliza incorrectamente a descodificação por analogia (E3a) em 5,3% das palavras: para tentar ler a palavra “gato” recorre à palavra conhecida “Tiago” mas não consegue analisá-la.

Ao nível das estratégias de antecipação (E4a), quer o Paulinho quer o Malaquias, utilizam-na incorrectamente em 5,3% dos casos, para ler a palavra “lenço”: o primeiro substitui-a por “elástico”, palavra essa adaptada semanticamente e gramaticalmente ao contexto; o segundo lê “bola” palavra semanticamente adequada ao contexto mas inadequada do ponto de vista gramatical. O Bruno utiliza esta estratégia mais frequentemente, em 10,5% dos casos

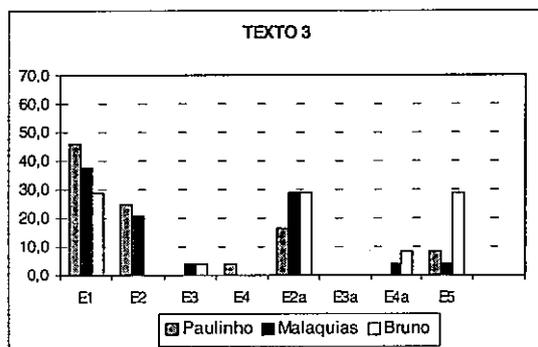
lendo “Eu”, em vez de “Era” e “Chica” em vez de “menina”.

Quanto à recusa em ler palavras do texto (E5), o Bruno destaca-se dos seus colegas na medida em que se recusa a ler 42,1% das palavras, por oposição ao Paulinho que não recusa nenhuma e ao Malaquias que só não tenta ler 15,8%.

Neste segundo texto começam a notar-se diferenças mais acentuadas entre as três crianças. O Paulinho domina relativamente bem as estratégias de leitura directa e as de descodificação, recorrendo quando necessário de uma forma adequada à descodificação por analogia; o Malaquias privilegia a descodificação, estratégia que ainda não domina, o que o leva a ter bastante insucesso na leitura deste texto; o Bruno, que não reconhece visualmente um grande número de palavras e que não sabe ainda descodificar, utiliza a antecipação em maior percentagem que as duas outras crianças e recusa-se a ler uma elevada percentagem das palavras.

Passaremos agora à análise do gráfico nº3, em que se apresentam as percentagens de utilização das diversas estratégias por parte destes três alunos, no terceiro texto.

Gráfico nº 3 - Estratégias de Leitura - Texto 3



No que diz respeito às estratégias visuais (E1), o Paulinho continua a ser a criança que mais as utiliza, identificando directamente 45,8% das palavras, percentagem essa próxima da obtida no texto anterior. Segue-se o Malaquias com 37,5% das palavras e o Bruno com 29,2%. O Malaquias, recorre muito mais

a esta estratégia do que no texto anterior o que mostra um avanço claro relativamente ao momento de avaliação anterior.

Quanto às estratégias de descodificação (E2), o Paulinho utiliza-as com sucesso em 25% dos casos, o Malaquias em 20,8% e o Bruno em nenhum caso.

O Paulinho deixa de recorrer à descodificação por analogia (E3), provavelmente porque o seu domínio das correspondências grafo-fonológicas já é suficientemente seguro para não precisar de utilizar este tipo de estratégia. O Malaquias e o Bruno utilizam-na, com eficácia em 4,2% dos casos. O Bruno, por exemplo, para ler a palavra “Mimi”, recorre à palavra do seu vocabulário visual “minha” e diz: “Minha, mi, mi-mi”.

O Paulinho é o único que utiliza a antecipação com sucesso (E4) em 4,3% das palavras, para ler no final do texto a palavra “chão”, diz: “No passeio, não, no chão”.

Quanto às tentativas de descodificação (E2a), o Paulinho utiliza-as em 16,7% dos casos, o Malaquias e o Bruno em 29,2%. O primeiro não consegue descodificar totalmente as palavras “boneca” que lê “bo-ca”, “tenho” que lê “te-no”, “come” que lê “co-le” e “passinhos” que lê “pá, pa-ssa,ss-i”; trata-se na maior parte dos casos de descodificações parciais. O Malaquias descodifica parcialmente, por exemplo, a palavra “minha” que lê “mi”, “uma” que lê “ma”, “ela” que lê “la”, e incorrectamente por exemplo a palavra “boneca” que lê “bo-gue-ca”. O Bruno, apesar de ter uma percentagem próxima da do Malaquias, domina muito menos do que este as correspondências grafo-fonológicas: a maior parte das tentativas de descodificação que faz limitam-se a reconhecer as vogais: por exemplo, para a palavra “tenho” diz “o”, para a palavra “uma” diz “a”, para a palavra “chama” diz “a”, para a palavra “ela” também diz “a”.

O Malaquias utiliza a antecipação de uma forma incorrecta (E4a) em 4,2% dos casos e o Bruno em 8,3%. O primeiro substitui no final do texto a palavra “chão” por “água”; o segundo, em vez da palavra “bonita”, diz “janela”.

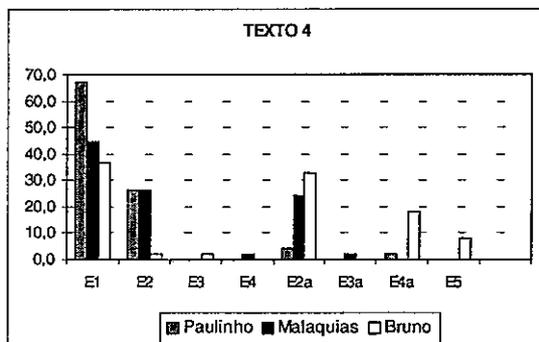
palavra do seu vocabulário visual e em vez da palavra “come” diz “brinca” antecipando uma palavra adequada ao contexto mas sem qualquer semelhança visual com a palavra escrita.

Quanto às palavras não lidas, o Paulinho não lê 8,3%, o Malaquias 4,2% e o Bruno destaca-se das outras crianças não lendo 29,2%.

O Bruno, apesar de dominar muito menos as estratégias de leitura do que as outras duas crianças, mostra neste texto alguns progressos face à leitura do texto anterior, que se manifestam nomeadamente no facto de reconhecer directamente uma percentagem maior de palavras, de se recusar a ler uma percentagem inferior de palavras e de começar a fazer mais tentativas de descodificação, apesar de estas serem ainda muito rudimentares.

Analisaremos finalmente o gráfico nº4, em que se apresentam as percentagens de utilização das diversas estratégias por parte destes três alunos, no quarto texto.

Gráfico nº 4 - Estratégias de Leitura - Texto 4



O Paulinho continua a ser a criança que utiliza uma percentagem mais elevada de estratégias visuais (E1), 67,3%, seguido pelo Malaquias, 44,9% e finalmente pelo Bruno, 36,7%.

Quanto às estratégias de descodificação (E2), o Paulinho e o Malaquias utilizam-nas adequadamente em 26,5% dos casos; o Bruno, pelo contrário, só as utiliza em 2% dos casos.

Só o Bruno utiliza a descodificação por analogia (E3) em 2% das palavras.

O Malaquias, por sua vez, é a única criança que utiliza a antecipação de forma correcta (E4) que lhe permite descobrir 2% das palavras.

No que diz respeito às tentativas de descodificação (E2a), o Paulinho utiliza esta estratégia em 4,3% dos casos, o Malaquias em 24,5% e o Bruno em 32,7%. Trata-se, para este último, na maior parte das vezes, de descodificações parciais tais como: “ca-va” para a palavra “ficava”, “vi-a” para a palavra “viva” ou “ti” para a palavra “tinha”.

Quanto às tentativas de descodificação por analogia (E3a), só o Malaquias a utiliza em 2% dos casos, para ler a palavra “que” que diz ser do seu nome.

O Bruno é a criança que utiliza, ainda em elevada percentagem, as tentativas de antecipação (E4a) em 18,4% das palavras. O Paulinho utiliza esta estratégia em 2% dos casos. Trata-se, para o Bruno, de antecipações em que a palavra escrita é confundida com outras com alguma semelhança visual: é o caso da leitura de “meninas” em vez de “mimos”, de “gata” em vez de “água”, de “pato” em vez de “gato”.

Quanto às recusas (E5), só o Bruno se recusa a ler 5,3% das palavras.

Neste último texto continua a aumentar a percentagem de palavras lidas por estratégias visuais pelas três crianças, o que mostra que as palavras reconhecidas directamente por estas crianças é cada vez maior. O Paulinho domina de uma forma clara a estratégia de descodificação, o Malaquias domina-a parcialmente e o Bruno faz numerosas tentativas para a utilizar apesar de ainda não o conseguir. O Bruno é a única criança que continua a utilizar a antecipação com alguma frequência, confundindo em muitos casos palavras com características perceptivas aproximadas. É, finalmente, a única criança que ainda se recusa a ler algumas palavras.

É, no entanto, de realçar o progresso claro do Bruno na leitura deste último texto que se manifesta, nomeadamente, no aumento percentual das palavras lidas directamente, no

aumento também das tentativas de descodificação que deixam de se limitar à identificação de vogais, para contemplarem a decifração de algumas sílabas e na diminuição clara das recusas.

Conclusões

A primeira conclusão que podemos tirar, a partir destas observações, é a de que no início da aprendizagem da leitura as crianças utilizam um leque variado de estratégias de leitura. Não encontramos, neste trabalho, estádios caracterizados pela utilização de uma estratégia única. Por outro lado, observámos padrões diversificados de utilização das diferentes estratégias por parte destas três crianças, em cada um dos momentos de observação.

Uma segunda conclusão que podemos extrair a partir deste estudo exploratório é a de que, do conjunto de estratégias utilizadas, algumas vão sendo abandonadas pelas crianças que maiores progressos vão tendo em leitura ao longo do ano: é o caso das estratégias de descodificação por analogia, características de uma fase inicial de aprendizagem da leitura, das estratégias de antecipação, características também de uma fase inicial de aprendizagem, em que as crianças perante palavras desconhecidas que são ainda incapazes de descodificar, antecipam, ou uma palavra do seu vocabulário visual, ou palavras semanticamente adaptadas ao contexto, que, em certos casos, têm alguma semelhança perceptiva com a palavra escrita, como, por exemplo, a 1ª letra.

Uma terceira conclusão que podemos extrair destas observações é a de que algumas das estratégias utilizadas desde o início do ano se mantêm, como sejam as estratégias visuais directas e as de descodificação, as primeiras utilizadas na leitura de palavras conhecidas e as últimas na leitura de palavras desconhecidas.

Estas conclusões vão no sentido dos resultados encontrados por Chauveau (1997), Chauveau e Rogovas-Chauveau (1990, 1993, 1994), Rieben (1991, 1993), Rieben e Saada-Robert (1991), Rieben, Saada-Robert e Moro

(1997): coexistência de diversas estratégias, flexibilidade individual nas estratégias usadas em cada fase de observação e mudança ao nível das estratégias dominantes observadas ao longo do ano.

Referências Bibliográficas

- Adams, M. J., & Starr, B. J. (1982). Les modèles de lecture. *Bulletin de Psychologie*, 356, 695-704.
- Chall, J.S. (1979). The great debate: Ten years later with a modest proposal for reading stages. In L.G. Resnick, & P.A. Weaver (Eds.), *Theory and practice of early reading (Vol. 1)*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Chauveau, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur*. Paris: Éditions Retz.
- Chauveau, G., & Rogovas-Chauveau, E. (1990). Les processus interactifs dans le savoir-lire de base. *Revue Française de Pédagogie*, 90, 23-30.
- Chauveau, G., & Rogovas-Chauveau, E. (1993). Interprétation de Textes et Capacité de Lecture au Début du C.P. In G. Chauveau, M. Rémond, & E. Rogovas-Chauveau (Eds.) *L'Enfant Apprenti Lecteur: L'Entrée dans le Système Écrit*. Paris: Collection CRESAS n° 10, INRP-L'Harmattan.
- Chauveau, G., & Rogovas-Chauveau, E. (1994). *Les Chemins de la Lecture*. Paris: Éditions Magnard.
- Ehri, L. C., & Wilce, L. (1985). Movement into reading: Is the first stage of printed word learning visual or phonetic? *Reading Research Quarterly*, 20, 32-35.
- Ellis, A. W. (1989). *Lecture, écriture et dyslexie*. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia*. London: Erlbaum.
- Goodman, K. S. (1970). Behind the eye: What happens in reading. In K. S. Goodman, & O. S. Niles (Eds.), *Reading: Process and program*. Urbana, Ill: National Council of Teachers of English.
- Goodman, K.S., & Gollasch, F.V. (1980). Word omissions: Deliberate and non-deliberate. *Reading Research Quarterly*, 16, 6-31.

- Gough, P.B. (1972). One second of reading. In J. F. Kavanagh, & I. G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Gough, P.B. (1984). Word recognition. In P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research*. New York & London: Longman.
- Gough, P.B., & Juel, C. (1989). Les premières étapes de la reconnaissance des mots. In L. Rieben, & C. Perfetti (Eds.), *L'Apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchatel, Paris: Delachaux et Niestle.
- Harris, M., & Coltheart, M. (1986). *Language processing in children and adults*. London: Routledge & Kegan.
- Marsh, G., Friedman, M., Welch, V., & Desberg, P. (1981). A cognitive-developmental theory of reading acquisition. In G. E. Mackinnon, & T. G. Waller (Eds.), *Reading research: Advances in theory and practice* (vol. 3). New York: Academic Press.
- Perfetti, C. (1989). Représentations et prise de conscience au cours de l'apprentissage de la lecture. In L. Rieben, & C. Perfetti (Eds.), *L'Apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchatel, Paris: Delachaux et Niestlé.
- Rieben, L. (1991). Les modèles en "stades" de l'acquisition de la lecture. *Cahiers de Beaumont*, 52/53, 33-37.
- Rieben, L. (1995). Différences individuelles dans la reconnaissance des mots écrits chez l'enfant. In J. Lautrey (Ed.), *Universel et différentiel en psychologie*. Paris: PUF.
- Rieben, L., & Saada-Robert, M. (1991). Developmental patterns and individual differences in the word-search strategies of beginning readers. *Learning and Instruction*, 1, 67-87.
- Rieben, L., Saada-Robert, M., & Moro, C. (1997). Word-search strategies and stages of word recognition. *Learning and Instruction*, 2 (7), 137-159.
- Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. In S. Dornic (Ed.), *Attention and performance VI*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Rumelhart, D. E., & McClelland, J. L. (1981). Interactive processing through spreading activation. In A. M. Lesgold & C. A. Perfetti (Eds.), *Interactive processes in reading*. Hillsdale N.J.: Erlbaum.
- Rumelhart, D.E. & McClelland, J. L. (1982). An interactive model of context effects in letter perception: Part 2. The contextual enhancement effect and some tests and extensions of the model. *Psychological Review*, 89, 60-94.
- Seymour, P.H.K., & MacGregor, C. J. (1984). Developmental dyslexia: A cognitive experimental analysis of phonological, morphemic and visual impairments. *Cognitive Neuropsychology*, 3, 1-36.
- Stanovich, K.E. (1980). Toward an interactive - compensatory model of individual differences in reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71.
- Stanovich, K.E. (1989). L'évolution des modèles de lecture et de l'apprentissage de la lecture. In L. Rieben & C. Perfetti (Eds.), *L'Apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchatel, Paris: Delachaux et Niestle.

Literatura e Ensino

Ana Maria Mão-de-Ferro Martinho*

Em Pedagogia, o manual é, pela sua natureza educativa, agressivo em relação à ciência literária e abre uma nota de perversidade a toda a problemática científica. Ou seja, se a evolução do pensamento científico se exerce sempre por princípio evolutivo, em face das resistências que encontra¹ então a vulgarização e fixação de conteúdos científicos, para estudo, faz com que tenha que se privilegiar na aprendizagem sobretudo o excerto, a que só obras de génio eventualmente resistem.

Sem pretendermos tornar transcendente a própria ideia de literatura, e ainda menos a de ensino da literatura, parece no entanto relevante que a padronização de práticas atenda sempre que possível aos textos originais e ao confronto directo com a obra e não a relações de leitura permanentemente mediadas.

Se é característica da aprendizagem a organização de temas e de conteúdos para estudo, a verdade é que se poderia temperar mais frequentemente a *resposta* com a *questão*, o *conceito* ou o *problema*. As visões modelares da ciência já não são suficientes para responder aos modos de evolução hermenêutica nos tempos de hoje; mais verdadeiro ainda parece ser o facto de necessitarmos de reorganizar os paradigmas que abandonámos desde que nos deixámos cair na ilusão falaciosa da total e permanente originalidade.

Se para a ciência em geral os paradigmas são aquisições a que se chega relativamente tarde², para a literatura talvez não sejam efectivamente alcançáveis. Mas a definição, provisória que seja, de modelos, se for claramente vista como transformacional, é desde logo suficiente para abrir à fundamentação pedagógica e à objectivação escolar através dos vários instrumentos de trabalho.

O exercício pedagógico não necessita de um paradigma, mas de fazer-se de acordo com a pressuposição de que a ciência literária evolui sempre de paradigma em paradigma, de modelo em modelo. Talvez no fundo o modo como a consciência e a interrogação sobre o cânone se colocam hoje tenha a ver com o facto de ser visível uma crise instalada de modelos e disso, temos que ser claros, teve nítida consciência Derrida.

A Pedagogia, em momentos de crise profunda das ciências, pode ela própria colocar-se como ciência do provisório e do permanente, da unidade e da diversidade, da certeza e da dúvida. E, ao impor certezas provisórias à ciência da literatura e à criação literária, ajuda-a a superar e a interrogar as suas heranças e as suas rupturas.

As novas realidades sociais, emergentes com maior vitalidade, como são a africana e a asiática, neste final de século, cabe talvez um papel mais claro de renovação e testagem em face de sistemas educativos que colocam problemas de resposta à massificação e à modernidade. Como se faz esta passagem sem desafio da etnicidade é que parece ser uma questão mais difícil de responder.

Para Judith E. Schlanger, todos os paradigmas triunfantes se tornam fontes de metaforização (“*e estas racionalizações secundárias são utilizadas para a explicação de domínios conhecidos ou para a abertura de novos domínios*”³).

Se as metáforas põem em jogo os domínios do perifrástico e do catacrético, serão neste caso fundamentais ao entendimento pedagógico do facto e do objecto literário. Por um lado permitem o acesso aos sentidos próprio e figurado, por outro determinam a não comutabilidade, a não substituição de nenhum

*Universidade Nova de Lisboa

termo por outro e desde logo a inteireza e a universalidade do conhecimento das oposições implicadas. Kuhn considerava que a história das ciências se relacionava sobretudo com a transferência entre paradigmas sob a pressão de forças sociais. No caso de a história das ciências ser devedora da permeabilidade activa entre paradigmas, determinada ou não socialmente, então a Pedagogia pode ver-se como “*a mais importante de todas as actividades*”⁴, pelo facto de ser ciência e arte, teoria e prática, e por ter como finalidade não “*a construção do seu próprio conteúdo, mas a construção do conteúdo do Homem.*”⁵. Na medida em que implica uma relação dialéctica entre a reflexão, a sistematização e a arte da transformação⁶, a Pedagogia tem que reservar um lugar de destaque e atenção, não apenas aos protagonistas desse processo, mas igualmente aos instrumentos de trabalho que viabilizem a aprendizagem.

E aí vamos inevitavelmente ter aos autores de referência, à selecção de textos e escritores, unidos na definição de um cânone com as suas oscilações históricas e nacionais, mas sempre de algum modo associados de acordo com o critério de em determinado momento serem exemplares ética ou esteticamente, no entender das comunidades preponderantes.

Na Antiguidade, o conceito de um autor modelo era orientado segundo um critério gramatical, o de discurso correcto. O currículo literário na escola continuou a revelar-se de modo muito semelhante, viabilizando uma norma de compromisso entre as línguas na actualidade e a literatura canónica.

Enquanto nos níveis mais baixos de escolaridade se tem assistido a uma grande versatilidade e oscilação no tipo de textos que os manuais oferecem, muito regulados pela evolução das investigações pedagógicas, nos mais adiantados é possível identificar, para os últimos cem anos, aproximadamente, algumas constantes a considerar.

À medida que o ensino avança, a aprendizagem reveste-se de uma “seriedade” que os textos literários parecem sempre comportar por mais que transmitam conteúdos irreverentes (como no caso de excertos de Gil

Vicente) ou a-sociais como entre alguns contemporâneos.

O cânone faz em absoluto parte da história da escola⁷, e por esse facto assume facilmente uma natureza histórica - não só no terreno educativo mas também pelo modo como interpela a leitura em cada lugar e em cada tempo. Por seu lado, o cânone escolar pode ser visto em paralelo com os fenómenos de recepção tanto por via de uma ligação identitária como de repulsa.

O facto de as instâncias interpretativas aduzirem novos significados a essas obras, confere-lhes uma forte autoridade. Ou seja, os críticos entendem que não é terreno que possa ser evitado e a Escola absorve ou ignora os movimentos de leitura exteriores à sua própria dinâmica. Por detrás do imperativo técnico, há sempre fundamento, se os docentes quiserem, para adiar a multiplicidade de hipóteses interpretativas. Este desentendimento ou, pelo menos, incomodidade, faz com que a prática da leitura escolar seja, à superfície, regulada por instituições com representatividade social e ao mesmo tempo radicalmente (talvez quase incontrolavelmente) independente.

Se a *Escola* tem que conformar-se a um ordenamento preciso, a *aula* pode deter uma singularidade que - no que respeita aos conteúdos literários - é sempre sujeita a um filtro marcado individualmente pelo professor. Daqui que não possa escamotear-se o seu lugar fundamental, tanto no que diz respeito aos valores dispensados, como à gestão dos programas definidos a nível central.

Nem sempre encontramos sensibilidade a estas questões e não podemos imaginar que todos os professores estejam preparados para exercer um juízo crítico aceitável (no sentido de fundamentado) dirigido aos alunos, ou que se interessem por interpretar de forma independente os textos. Scholes considera fundamental a resistência aos laços dos poderes textuais⁸.

Em todo o caso, as posições de Scholes são reveladoras pela serenidade teórica - admite que os pressupostos ideológicos são por ve-

zes necessários aos críticos⁹; que o naturalismo, na sua referencialidade, tem que ser confrontado com o afastamento objectivo da narração (entre as coisas e a sua ocorrência textual); que a leitura heurística, baseada na auto-reflexividade e na não-referencialidade dos textos¹⁰, passa por uma recuperação da retórica (nos moldes em que Eagleton a terá definido)¹¹.

Centrados numa ideologia aferente a todos por imperativos meta-discursivos, os textos seriam assim nivelados em termos de representatividade e a abertura do cânone apresentar-se-ia total. Considerar a literatura de um país como um todo ou como tudo é impensável. Será apesar disso, e quanto a nós, importante lutar por um cânone nacional que permita registar a complexidade de dados culturais possíveis.

Quando em anteriores circunstâncias referíamos a selecção do cânone ortodoxo, para Eliot, queríamos também lembrar que a literatura que mais aprovamos pedagogicamente nem sempre é a literatura que mais admiramos esteticamente. Isto é fundamental, porque os critérios pedagógicos e metodológicos têm que ver com formação para determinados fins e não necessariamente com os nossos gostos pessoais.

Esta perspectiva “instrumental” pode abrir terreno a dois tipos de apreciação oposta: a americana actual (não há razão em formar estudantes do ensino superior que nunca tiveram contacto com uma literatura minoritária, o que talvez seja sobretudo verdade para a realidade de língua inglesa)¹²; a universalista, segundo a qual as humanidades só fazem sentido se retirarem o seu valor de verdades que passam além do tempo e das circunstâncias - verdades que, transcendendo acidentes de classe, raça e género nos falam a todos.

Curiosamente, no meio termo desta relação, pode considerar-se a realidade africana entre a defesa da massificação cultural e a eleição de regras ideológicas fortemente codificadas.

Em África, é comum a exaltação do escritor enquanto autor, visto como inspirado e dotado de preferência junto do poder. Esse

compromisso está na base dos textos que são considerados pedagogicamente aceitáveis. (Em todo o caso, em nosso entender, são preferíveis as antologias ideologicamente condicionadas às que não se apresentam como representativas de quaisquer valores).

Por este facto, nomeadamente, é insuficiente a perspectiva de Scholes no comentário às práticas educativas e à sua implicação crítica. A argumentação que usa segue três aspectos fundamentais. Tenta definir uma semântica literária plausível e baseada em princípios estruturalistas; através da crítica da desconstrução e do pragmatismo de Fish, mostra como essa semântica conduz, para lá da análise estrutural, a um conjunto de capacidades de leitura que possibilitarão ao estudante o tratamento de textos como produtos culturais; sugere que o resultado ético de conferir essas capacidades é de permitir aos estudantes que compreendam os seus próprios interesses dentro de uma ordem social alheia e manipulativa¹³.

Lembra ainda que deve apoiar-se a regulação estruturalista do significado em códigos e sistemas, a partir do momento em que esteja garantida a capacidade, por parte dos leitores, de deterem autoridade sobre o conhecimento literário. Estamos de acordo com este princípio. No entanto, contrariarmos ideologias marcadas pela reverência¹⁴ não significa colocarmo-nos sempre na defensiva em relação à estética romântica (“*the most natural unliterary interpretation as we have practiced it*”¹⁵) ou à interpretação do sagrado.

Scholes revela aqui desconhecer em boa parte as manifestações europeias e sul-americanas do Romantismo. Como interpretaria então, só para dar um exemplo que facilmente nos ocorre, as qualidades políticas da poesia abolicionista do brasileiro Castro Alves ou os espantosos fenómenos de antecipação estilística de Sousândrade, quase pré-modernista em pleno Romantismo, e recuperado mais tarde pelo concretismo? Nenhum deles se conformou, nem ética nem esteticamente, ao paradigma mais comum (que é habitualmente, para este período, o ultra-romântico) e no entanto integraram e integram ambos, sobretudo o primeiro, um cânone fundamental da arte brasileira.

Não temos notícia de movimentos ou grupos literários que, por mais reverentes, não tivessem caldeado internamente sinais de estranheza e de mudança. Em todo o caso, vemos confirmada a certeza que já tínhamos, e que é muitas vezes entendida superficialmente, de que a teoria literária e a aula têm pontos de encontro obrigatórios¹⁶ e de que o ensino pode e deve ser visto como a colectivização necessária à existência da crítica e da teoria.

É importante no entanto lembrar que, pela natureza convencional, o discurso pedagógico (e didáctico) elege por si mesmo um universo com autonomia hermenêutica.

Provavelmente, Scholes está a pensar no ensino universitário quando expõe estas questões; nós não podemos deixar de lembrar também o secundário e o básico, níveis em que a *leitura* verdadeiramente se treina como capacidade e se orienta para o conhecimento; em que a *interpretação* anuncia a complexidade dos significados; em que a *crítica* se exerce já sob a forma do gosto e de que o grupo escolar é o primeiro centro de referência¹⁷.

Não que, de facto, o texto literário possa hoje ser visto como revelador de verdades de cada vez que é lido. Nenhuma obra ou excerto pode substituir-se por si só ao conjunto do acto pedagógico e da sua resultante didáctica em toda a complexidade axiológica, técnica e formal que desenvolve. A verdade há-de resultar da antologia, da coerência dos valores transmitidos pelo professor (e identificados pelo colectivo), e ainda dos resultados de uma hermenêutica distanciada e negativa.

A distinção que Scholes faz de interpretação e de crítica pode ser vista como operatória, mas é provável que seja insuficiente sobretudo quando sugere que a interpretação pode fazer-se fora de um grupo e das suas representações judicativas. O racionalismo deste autor não lhe permite aceitar facilmente que os sentidos em circulação são sempre, directa ou indirectamente, disponibilizados por tradições literárias e que, para lá das categorizações que isso possa representar, o homem, enquanto indivíduo, tem possibilidade de encontrar estímulos únicos e criativos. Como Pound e Eliot de-

fenderam, um cânone fundamental facilita meios de renovação pessoal: nas obras que preserva, a interpretação (vista segundo Scholes) pode identificar e construir alternativas ao que a cultura prevalecente impõe.

As formas que temos procurado para questionar o cânone detêm uma energia que pode ser moderada ou radical na sua pesquisa das alternativas na criação artística. É a partir dessa energia que nascem e se desenvolvem a singularidade e a diferença, e que o saber se humaniza.

Tal “humanização”, ou talvez deva dizer-se “humanidade”, luta com as limitações de um modelo que possa recompor as posições pessoais em vista da construção de uma identidade pública. Conversacionais ou expressivas, estas implicações são no essencial comunicativas. Por isso nem as teorias da comunicação e do enunciado inviabilizam a existência de um cânone de arte.

Relacionando as qualidades intrínsecas do enunciado com as condições pragmáticas do acto comunicativo como totalidade significativa, é admissível que detemos um sistema gramatical a partir do qual interpretamos ou projectamos imagens. E cada texto canónico pode de facto apresentar-se como repositório gramatical que nos permite o exercício sobre factores de mudança e manipulação de diferenças estilísticas.

Para J. Guillory, o histórico da formação do cânone é a história das formas pelas quais as sociedades organizaram e regularam práticas de leitura e escrita. A escola será precisamente a principal instituição através da qual se exerce esta regulação, tendo emergido apenas, ou sobretudo, como instituição para preservar obras. Foi acometida da função social genérica de distribuir várias formas de conhecimento incluindo o conhecimento de como ler e escrever e o que ler e escrever: “*the problem of the canon is a problem of syllabus and curriculum, the institutional forms by which works are preserved as great works.*”¹⁸. O que nos parece válido para todas as realidades educativas e literárias que conhecemos.

Notas e referências bibliográficas

¹ Cf. Carrilho, Manuel M., *História e prática das ciências*, Lisboa: A Regra do Jogo, 1979, Biblioteca de Filosofia 2, p.48.

² *Id., ibid.*, pp. 49ss.

³ *Id., ibid.*, p. 205.

⁴ In Patrício, M. F., *Anotações didáticas sobre a Educação Nova*, p. 8.

⁵ *Id., ibid.*, p. 8.

⁶ *Id., ibid.*, pp. 7ss.

⁷ Cf. Guillory, J., *Critical terms for literary study*, p. 244.

⁸ Cf. *Textual Power*, p. 73.

⁹ *Id., ibid.*, p. 76.

¹⁰ *Id., ibid.*, p. 76.

¹¹ Trata-se de um campo de investigação sobre práticas discursivas de tipo diverso, com inclusão das veiculadas pelos meios de comunicação social. Questão já patente em *Rhetoric: discovery and change*, (de Young, R.E. et al., Nova Iorque: Harcourt, Brace & World, Inc., 1970), na página 8: "The need for a new rhetoric": *Each of these rethorical strategies reveals something undoubtedly true about people: All of us are at times rational, often manipulated, often deluded, and increasingly threatened. But many other forces are also at work to shape new conceptions of rhetoric. Profound changes are taking place in the system of Western values that has for centuries guided conduct and provided social stability and continuity before generations. Thus it becomes more and more difficult to reason from ethical assumptions that are generally accepted. Truth has become increasingly elusive and men are driven to embrace conflicting ideologies. Ours is an age of isms. As a result of rapid and mass means of communication and transportation, our world is becoming smaller, and all of us are learning to become citizens of the world, confronting people whose beliefs are radically different from our own and with whom we must learn to live. It has become imperative to develop a rhetoric that has as its goal not skillful verbal coercion but discussion and exchange of ideas."*

¹² Cf. Kaplan, C. e Rose, E. C., "Notes", *The canon and the common reader*.

¹³ Cf. Scholes, R., *ob. cit.*, p. 4.

¹⁴ E aqui deve dizer-se que há sempre a tentação precipitada de lembrar o exegeta perante o texto sagrado, o que não corresponde à interrogação permanente que é peculiar à exegese em sistemas religiosos universalistas.

¹⁵ *Id., ibid.*, p. 5.

¹⁶ Cf. Scholes, R., *ob. cit.*, p.X.

¹⁷ Os termos destacados são propostos como hipótese de diferenciação por Scholes (*ob. cit.*, pp. 21-23).

¹⁸ Cf. Guillory, J., *ob. cit.*, p. 240.

O texto dramático na aula de português: algumas notas para hoje

Christine Zurbach*

1. Um olhar novo para um objecto antigo

Neste momento de novas interrogações sobre o ensino da língua e da literatura, e diante dos problemas que se colocam hoje a diversos níveis na prática da docência e na actualização da preparação científica do pedagogo, não será de interesse menor proceder a uma reflexão sobre uma componente singular deste ensino, isto é, sobre os problemas e as dificuldades levantados pela leitura e a interpretação do texto dramático, tradicionalmente abordado na aula de Português, e sobre a situação actual desta problemática.

De facto, é sabido que, na tipologia textual adoptada pelos recentes estudos na área da teoria literária¹, o texto de teatro beneficia – pelo menos em termos teóricos e metodológicos – de uma atenção nova, fundamentada no reconhecimento científico da sua especificidade genérica, que não se poderia esgotar na literatura e encontraria na realização cénica a sua plena expressão.

Este modo de entender o texto dramático decorre da consagração do binómio texto / espectáculo, nos anos 1960 e 70, com o corte epistemológico introduzido no estudo do fenómeno teatral pela então novíssima ciência da semiologia, nascida e bem representada na e pela cultura universitária europeia nomeadamente. Antecedido pelo reconhecimento, na história do teatro, do papel decisivo da encenação na produção do sentido do texto, de acordo com a mudança histórica introduzida na arte teatral pelas opções estéticas do naturalismo no

final do século passado, este novo olhar sobre a componente textual ou escrita do teatro acabava por colocar questões inovadoras aos estudiosos das Letras em geral, incluindo em níveis de formação mais tradicionais como o ensino pré-universitário. No contexto em que foram recebidos no ensino em Portugal², os passos dados em outros países, se bem que ainda experimentais e mais pragmáticos do que teóricos, deram logo alguns frutos, sobretudo na revisão das práticas da leitura literária do texto dramático e na busca de modos inovadores de dar voz aos textos no contexto escolar.

De facto, convém lembrar hoje que uma tal reorientação da percepção e da compreensão do texto teatral enquanto género dramático, e a questão do seu ensino em particular, encontraram um quadro particularmente favorável para a sua recepção aqui, no período histórico iniciado em 25 de Abril de 1974.

A abertura da sociedade portuguesa, nos anos 1970, para novas práticas culturais abraçou naturalmente as metodologias do ensino tradicional da literatura, área onde se produziram alterações reveladoras da presença deste novo olhar sobre o mundo, inclusive em níveis não superiores de ensino. Mais sensível às inovações pela sua difícil inserção no quadro estrito do “literário”, o texto de teatro surgiu nesse contexto como um objecto privilegiado para as orientações novas acolhidas pela escola e formuladas em termos programáticos. Por um lado, deixava de ter a posição estável que tinha no corpus de textos utilizados na aula de Português, identificáveis por traços genéricos distintivos firmemente estabelecidos nas categorias da análise literária, e levava assim à busca de modos inovadores de leitura deste tipo de texto, em particular pela sua experimentação no

*Departamento de Linguística e Literaturas da Universidade de Évora

espaço. Por outro lado, para responder às (verdadeiras) exigências impostas pelo seu estudo, o texto dramático frequentemente chamou e atraiu para a escola o artista de teatro ou o especialista do estudo do teatro enquanto expressão artística complexa, que vieram associar o seu saber às preocupações didáticas e pedagógicas do professor de literatura ou de língua, numa nova prática da leitura e da dramaturgia do texto dramático enquanto objecto semiótico multifacetado.

O reconhecimento da especificidade do texto teatral, como género (literário) híbrido, e que, por isso, escapa aos limites da investigação literária convencional e requer outros conhecimentos e competências, vinha modificar a apreensão clássica do legado de Gil Vicente ou Almeida Garrett, de Raul Brandão ou Santareno, que se apoiava sobretudo na natureza livresca do seu ensino enquanto literatura, texto escrito, reduzindo as personagens à sua psicologia (inexistente) e a particularidade da sua forma ao facto de “ser escrito em diálogo”..., na busca policial “do” sentido que esses autores teriam lá deixado.

Nesta fase inovadora, a pedagogia do texto dramático não suscitou estudos teóricos relevantes no meio escolar e universitário português³, e as (poucas) experiências de grande interesse, mas de natureza pontual e informal, permaneceram dependentes da mera vontade individual de professores mais zelosos. De maneira mais ou menos informal, foram sobretudo os avanços que foram dados na instituição escolar francesa que tiveram, neste caso, um peso relevante de que falarei mais adiante.

Todavia, é preciso reconhecer que, hoje, existe a preocupação, por parte da universidade, e também dos Ministérios responsáveis da Cultura e do Ensino⁴, de introduzir algumas mudanças neste quadro.

Nota-se a preocupação crescente, por um lado, de renovar e actualizar a formação científica oferecida pelos cursos de Letras, com planos de estudos capazes de reflectir os saberes produzidos pela investigação e hoje reconhecidos ou validados pela prática. Existe, por outro lado, a vontade de desenvolver formações diversificadas em Teatro, com propostas novas de estudos superiores especializados⁵, e simultaneamente, de desenvolver o acesso do público escolar a uma cultura teatral de jovem es-

pectador, com oficinas de expressão dramática e teatro na escola ou programas de animação teatral. Cito também como exemplo notável o programa desenvolvido em Braga com o projecto “TEATRO-ESCOLA-TEATRO”, da responsabilidade da Companhia de Teatro de Braga e animado em 1996/97 e 97/98 pelo actor António Fonseca. É um exemplo (provavelmente único) de novas propostas neste campo de prática artística ainda pouco explorado.

Mas, ao falar de “texto dramático na aula de Português”, qual é precisamente o objecto visado nestes breves apontamentos? E uma vez definido, quais as dificuldades para o seu estudo e/ou ensino, e quais as respostas que foram ou são dadas agora? Sem pretender dar respostas decisivas (que não as há, felizmente), tentarei deixar algumas considerações em jeito de pistas para tarefas tão complexas como o ensino, e não só do teatro...

2. A recepção tradicional: o teatro como texto para leitores

No corpus de textos de teatro que aqui nos interessa, composto pelas obras integradas nos programas de Português do ensino oficial, sobressai a designação corrente e consagrada de texto “dramático”, categorização reveladora, pela escolha do próprio adjectivo, duma tradição particular da cultura ocidental, que vê no texto escrito para a cena onde deve ser enunciado e proferido oralmente, sobretudo um género literário. Classificado dentro da famosa divisão tripartida dos grandes géneros da literatura institucionalizada, o texto de teatro, ou “dramático”, acaba por ver reduzida e uniformizada a sua diversidade e a multiplicidade das suas realizações concretas na sua relação com a cena ou o teatro.

Além disso, a designação “dramático” sugere ou acrescenta uma hierarquia hipotética entre o texto e a cena na qual o primeiro é dominante, ocultando o sentido mais complexo da palavra “drama”, que em grego significa “acção” e designa de maneira muito abrangente qualquer forma de acção teatral. Uma tal qualificação acaba por ser confrontada com a necessária instabilidade do estatuto do objecto-texto, contraditório por ser profundamente dependente da sua finalidade mais frequente, a de ser

apenas um dos elementos que integram o espectáculo teatral ou acção teatral.

Constata-se assim que a própria denominação do objecto em estudo é marcada pela insuficiência da perspectiva geralmente adoptada, limitada no seu alcance descritivo e, por isso, nas possibilidades da sua análise.

A sua substituição pela expressão texto “de teatro” ou pelo adjectivo “teatral” (se esta última expressão não tivesse já uma aplicação em semiologia teatral onde é utilizada por oposição ao texto literário, tratando a representação como texto⁶), permitiria que o contexto da análise do texto dito dramático fosse claramente e sem ambiguidade o de um campo definido de significação, o do teatro enquanto prática artística, ou, numa definição mínima, enquanto relação, como o define Patrice Pavis, citando Grotowski: “O teatro é um acto que se cumpre aqui e agora nos organismos dos actores, na presença de outros homens”⁷. No momento de abordar a leitura do texto dramático, importa lembrar, com efeito, que o teatro não se limita somente ao texto, e que este último não representa o seu único modo de existência.

Mas, o peso efectivo do texto, em termos históricos e no teatro da cultura ocidental, não pode ser negado. A sua importância progressivamente alcançada enquanto objecto artístico autónomo levou-o à consagração na e pela literatura, objectivo que, de resto, os dramaturgos do período clássico (os que habitualmente compõem o corpus das obras estudadas nas aulas de língua materna, ou estrangeira quando é o caso) ambicionaram, com vista ao reconhecimento do teatro como arte verdadeira, submetida a códigos e regras de escrita devidamente fundamentadas na tradição da imitação de modelos. Assim configurado, o texto teatral pode fazer parte do conjunto dos textos-monumento seleccionados pela instituição escolar, do cânone, e ainda assim na condição de pertencer à obra de dramaturgos merecedores do estatuto de autores. Mas, admitindo que a literatura pode ser definida, em termos elementares, como um conjunto de textos destinados à leitura e, portanto, a receptores/leitores, este modo de fruição do objecto “texto de teatro” acaba por excluir o espectador, o seu destinatário privilegiado se considerarmos, por exemplo, uma das particularidades estruturais deste tipo de texto, ou seja, as didascálias ou indicações cénicas.

Com efeito, o texto enquanto objecto produzido pelo escritor, aqui o dramaturgo, contém na sua própria composição elementos que não se esgotam na leitura: as didascálias⁸, previstas para orientar a realização material e cénica do objecto espectáculo, quer se trate do quadro espacial concreto da acção, ou dos elementos sonoros e visuais que, em conjunto, contribuem para a produção da leitura cénica do texto.

É nestes elementos textuais que reside a primeira (e decisiva quanto à sua análise e interpretação) entrada na leitura do texto de teatro, por serem portadores do que distingue a escrita dramática dos outros géneros, isto é, a sua projecção para uma concretização outra, fora do texto escrito e impresso, na realidade histórica, cultural e social onde é produzido o sentido.

É, em primeiro lugar, na compreensão da adequação da escrita textual, - no momento da produção do próprio texto de teatro pelo dramaturgo - à concepção ou à ideia de teatro (enquanto forma de expressão artística variável no tempo) para a qual ela é orientada, que se encontram os acessos privilegiados para o trabalho de leitura, de modo a contemplar, numa mesma operação, o estudo da escrita e da poética do texto, e do teatro que propõe.

Torna-se assim evidente que o texto dramático é sempre, em primeiro lugar, um texto de e para o teatro, conhecedor dos códigos da representação, tão bem como dos códigos literários dominantes na sua época. E entre os modelos que mais decisivamente condicionam a escrita dramática, se são aqueles ditados pela arte teatral ou aqueles destinados a organizar a produção regrada e codificada da componente verbal, verifica-se com frequência que as tensões entre ambos os campos, conhecidas pelas inúmeras “batalhas” ou “querelas” entre artistas, autores-dramaturgos e académicos, só raramente se resolveram a bem da instituição literária... É claro que Shakespeare, legitimado pelo seu êxito junto do público até hoje, pouco sofreu dos ataques que colegas de profissão lhe faziam em nome do respeito pelos preceitos clássicos; e que os famosos clássicos franceses viram os seus textos amplamente legitimados e reconhecidos pelas prescrições severas da *Arte Poética* que Boileau escreveu... após o período da sua produção...

Esta (outra) abordagem do texto dramático, não exclusivamente literária, deve impli-

car a inclusão de uma área de conhecimentos geralmente cortada da leitura escolar do texto de teatro, e que a tradição designa por História do teatro⁹, e que, nesta perspectiva, se apresenta como inseparável da prática do escritor-dramaturgo, pondo eventualmente em causa as fronteiras tradicionais dos estudos ditos literários. Leva a admitir que o texto dramático, ou de teatro, é um texto orientado para uma prática artística, e que esta é variável historicamente como o lembra, entre outros¹⁰, Bernard Dort: “A noção de texto é uma noção relativamente recente pois a noção em uso na época clássica, por exemplo para a França, era a de peça de teatro. Ora, contrariamente ao que os teóricos afirmam, nessa época a peça de teatro, essa, parece-me extraordinariamente dependente, parece-me inteiramente ligada à prática cénica da época. (...) os autores eram considerados “fornecedores” dos actores, forneciam um texto como mais tarde se fornecia um libreto a um compositor; não existiam mesmo direitos de autor”¹¹.

Uma tal perspectiva abre hipóteses de trabalho que, ao permitir escapar à visão tradicional que normaliza práticas textuais e artísticas diversificadas (porque variáveis na História), induzem para modos de abordagem que, em cada caso, serão necessariamente diferentes, mas seguramente mais ricas para a compreensão do fenómeno teatral, entendido como texto e representação. O que distingue Garrett e Gil Vicente não é possivelmente redutível ao literário, o que claramente aparece ao investigador ou ao leitor se este optar por um alargamento do seu estudo para um campo interdisciplinar tão vasto como o da vida teatral, entendida como o conjunto das actividades e das áreas no qual o teatro enraíza a sua existência na sociedade, a do século XVI de Gil Vicente, com o seu teatro de corte, a do século XIX de Garrett, com a tragédia romântica, receptora em Portugal da inovação estética introduzida no teatro francês pelo drama.

Se a concepção do teatro somente e apenas como texto literário é um procedimento incompleto, para o caso que nos ocupa aqui e que envolve um destinatário definido - o receptor/aluno e leitor-, também carece de cientificidade.

A diferença entre teatro e literatura é objectiva, como o analisa Osório Mateus num texto inaugural para a reflexão teórica sobre esta questão em Portugal¹². De resto, sabem os

historiadores do teatro e os investigadores em geral que o texto de teatro nasceu (e ainda nasce) frequentemente da improvisação, portanto não de autores, mas de actores, de praticantes da arte teatral, e que, sem existência escrita estabilizada na instituição literária, nem sempre o texto de teatro é ou foi impresso. Antes da preocupação moderna de defesa dos direitos e da propriedade autoral, esta fase de fixação raramente correspondeu a um gesto nascido por dentro do teatro, ou desejado pelos próprios autores, com excepções que encontram a sua justificação em razões de natureza económica ou social. Um aparente contra-exemplo, o do teatro escrito unicamente como “théâtre dans un fauteuil”, ou seja, reservado à leitura, só pode ser explicado por dentro do teatro: é geralmente o caso de escritas que não se reconhecem na cena contemporânea à sua escrita, e cujo desejo de teatro acaba por designar uma cena para o acolher, mas ainda inexistente.

Finalmente, uma compreensão do teatro reduzida ao texto, e que reduz o texto à sua dimensão literária convencional, não pode resultar senão numa perspectiva enganadora do fenómeno teatral na sua totalidade enquanto processo peculiar de comunicação, enquanto produção discursiva, verbal e não verbal, dirigida a um receptor presente, sobre o qual se pretende exercer determinada acção e produzir determinados efeitos. O que faz do texto dramático um instrumento privilegiado para/no ensino hoje, é precisamente a sua (necessária) propriedade caracterizadora: o exercício da palavra, individual ou colectiva, contextualizada duplamente: no texto e fora do texto, no acto da sua recepção pelo espectador presente.

Lugar de reconstrução do real, assim distanciada e reconhecível ao mesmo tempo, o teatro é o lugar de exercício da expressão de um ponto de vista sobre o real, enquanto actividade crítica e reflexiva, associada ao divertimento e ao prazer do seu destinatário.

3. A outra recepção: o teatro como jogo para alunos/actores/espectadores

A fim de descrever um modo diferente de trabalho sobre a matéria teatro-texto, evocarei a seguir um modelo nascido em França e que marcou seguramente uma geração de

pedagogos e artistas em Portugal, como já foi dito anteriormente.

O ano de 1977 assistiu, em França, a uma clara “entrada” do teatro/texto e representação no território da escola e, em particular, da aula de língua materna que habitualmente alberga os textos literários, com a publicação da obra ensaística intitulada *Les Textes de théâtre* de Richard Monod. Com efeito, o livro abre com um texto no qual o autor apresenta o seu destinatário privilegiado: “On s’y adresse (passant librement du *nous* ou du *on* académiques au *je* du témoin) à un destinataire bien précis: le professeur de français du second degré” e acrescenta: “Mais ce destinataire est lui-même dans une situation double”¹³. De facto, Monod descreve-o simultaneamente como investigador e como pedagogo; que poderá, com a proposta teórica e metodológica elaborada nessa obra, por um lado, prosseguir a sua formação académica, (feita normal e unicamente no quadro das Letras ou dos estudos literários), no novo quadro de referência – artístico e literário – para o estudo do teatro e do texto dramático, e por outro lado, encontrar instrumentos de trabalho inovadores para a sua prática pedagógica.

Importa reter, desde já, uma vertente característica da abordagem proposta por Monod: o acento principal é posto na importância da dimensão artística do texto teatral, independentemente da sua realização cénica, e da sua polissemia, da pluralidade das suas leituras ou interpretações. Em última instância, tratava-se já de repensar a formação estética do praticante desta leitura, agora reinventada.

Na mesma data é publicado *Le Jeu dramatique en milieu scolaire*, de Jean-Pierre Ryngaert, traduzido pouco tempo depois para a língua portuguesa¹⁴, novamente editado em 1992. O título indica logo de entrada que as questões tratadas aqui são de natureza diferente: o jogo dramático pode até prescindir do texto escrito, da obra teatral inscrita no programa. Todavia, por um motivo de natureza pedagógica, o autor não exclui da sua reflexão o modo de trabalhar ou tratar o texto dramático e reconhece-o: “Nous n’avons pas définitivement rayé de nos préoccupations tout travail sur le texte, nous ne considérons pas comme inutiles les tentatives pour donner un éclairage spécifiquement théâtral à des oeuvres trop longtemps classées comme pure “littérature”.

Mas, o jogo e a improvisação, para Ryngaert, não resolvem por si só a dificuldade dos alunos em interpretar o texto literário: “Car une partie des obstacles vient de l’habitude de considérer le texte, la parole, la *lecture*, comme antérieure au travail de mise en espace. Le mouvement, le geste, le corps, sont donnés en plus et dans un second temps, comme s’ils ne servaient qu’à enjoliver, à offrir un petit supplément spectaculaire. Et c’est le verbe seul qui continue à donner la clef du sens. Les traditions rhétoriques sont encore vivaces dans notre pays, et la “diction” assortie des “mouvements de l’âme” appropriés arrive encore à passer pour du théâtre”¹⁵. É clara a recusa de pôr o teatro ao serviço de uma qualquer veleidade de substituição da construção do sentido dramático com meios próprios do teatro por uma mera ilustração de uma leitura preestabelecida e definitiva e exclusivamente centrada na palavra escrita.

No mesmo leque de textos fundadores e com influência em Portugal, é costume incluir na produção reflexiva e prática sobre a relação entre o teatro e a escola, nesse mesmo período, o nome de Augusto Boal, que ocupa uma posição mais extrema relativamente à questão do texto dramático e da sua leitura escolar, como é possível verificar numa obra deliberadamente prática publicada em português na mesma altura¹⁶, construída na perspectiva do jogo teatral para não iniciados, a quem o teatro daria voz pela via da ficção, sem passar pela componente escrita anterior ao acto da representação.

A valorização evidente da prática teatral conheceu também outras vertentes, como o revela a mesma revista destinada aos professores, provavelmente a mais sensível às potencialidades da exploração do texto de teatro na escola.

Assim, o ano de 1977 é também o da publicação do n.º 15/16 da revista *Pratiques*, com um único dossier intitulado “Théâtre” em volta de uma questão central assim designada: “Le théâtre et l’école”, e mais precisamente “Les pratiques du théâtre”. A apresentação, assinada por André Petitjean, começa por justificar este plural: “Le pluriel manifeste notre volonté de briser les vieilles antinomies que les institutions – culturelles et scolaires – entretiennent et conservent et notre désir d’établir des rapports nouveaux entre les

intellectuels (enseignants, théoriciens, écrivains, dramaturges, acteurs) convoqués dans ce numéro, cela, afin de transformer les contenus de la pratique théâtrale et les modèles de consommation culturelle de cette pratique”¹⁷. Além de sublinhar a vontade de mudar os modos de articular teatro e escola, e de invocar certas convergências vitais entre profissionais do teatro - enquanto animadores teatrais no meio escolar - e professores motivados para uma mudança na escola, o autor alerta para uma real dificuldade: “En l’absence d’une formation des maîtres adéquates [...], l’écart se creuse entre la réalité théâtrale scolaire et, d’un côté la création théâtrale, de l’autre, les recherches théoriques sur le théâtre”¹⁸.

Por essa razão, o tratamento dos autores do programa que, na sua maioria, são os textos clássicos do séc.XVII francês, poderá ser alterado, mais pela intervenção, teórica e prática, e pelas propostas artísticas dos encenadores dessas obras. De facto, os problemas da leitura das obras antigas obriga os criadores a uma (necessária) escolha interpretativa, a uma tomada de posição perante o público de teatro, sobretudo quanto à elaboração de um uso actual e actuante de textos tão distantes no tempo. A leitura escolar não escapa a questões da mesma ordem quando é confrontada com o carácter datado das obras incluídas nos programas. A actualidade de Gil Vicente não pode ser reduzida à verdade eterna dos clássicos, como se a História não existisse.

Assim, uma parte importante do dossier é consagrada a uma mesa redonda representativa do debate em volta da chamada leitura dos clássicos, que suscitou um comprometimento activo de homens de teatro como Sobel, Planchon ou Vitez, de investigadores como Anne Ubersfeld, dramaturgos como Alain Girault, e de críticos mais conscientes nos anos 1960 a 1980. A questão do texto está no centro do debate. Com a mudança de 1974, o teatro português foi, também ele, confrontado com a sua herança dramática: como, por exemplo, encenar Gil Vicente, tão maltratado no passado como outras tantas glórias nacionais? Que fazer com esses textos numa sociedade que tinha recuperado a sua liberdade de criticar e de debater a realidade e o mundo? Afinal, aos criadores competia reflectir na componente política da leitura teatral, produzir obras que devol-

vessem ao dramaturgo o seu discurso sem poesia ideológica ou outra, com as suas contradições e a sua riqueza, de modo a ser útil de novo.

Mais tarde, no universo dos criadores, foram os autores de teatro que passaram a intervir igualmente, dando o seu contributo para melhorar o conhecimento da máquina textual do teatro, ora em ateliers de escrita teatral, ora como no caso do dramaturgo Michel Vinaver, com um envolvimento efectivo nas questões da docência universitária sobre o teatro, materializada na publicação em 1993 do volume de reflexão teórico e de proposta prática sobre a leitura/interpretação do texto de teatro intitulado *Écritures dramatiques* e com a criação da colecção “Répliques” com a editora Actes Sud que promovem decisivamente a dramaturgia - instrumento posto tradicionalmente ao serviço da encenação - , como estudo das escritas e das poéticas teatrais e área autónoma de trabalho científico.

Quanto à semiótica teatral, que acabou por se manter no nível da investigação especializada, ela aparecia, nos primórdios da renovação dos estudos teatrais, como um domínio a ter em conta, mas de pouca influência ainda na prática lectiva, entre outras razões por não se apresentar como uma área verdadeiramente inovadora: “Sémiotique encore balbutiante, partagee entre description du texte et description de la représentation, sémiotique dont les travaux variés ne se “coupent” pas tous avec un même bonheur de l’idéologie littéraire traditionnelle, sémiotique néanmoins dont certains résultats permettent déjà des effets productifs pour une pratique enseignante”¹⁹. Mais tarde, Roland Simon designará por “sémiotique dramatique élémentaire”²⁰, uma proposta estruturada nesse âmbito, no número publicado, em 1979, o nº24, com um segundo dossier de “Théâtre”. O artigo é intitulado “Contribution à une nouvelle pédagogie de l’oeuvre dramatique” e propõe um método de leitura do texto dramático clássico que exclui o recurso à dramatização e que se apresenta como um contributo para uma nova pedagogia do texto, apoiada em modelos provenientes da linguística.

Uma última nota, ainda associada à questão do texto dramático, serve para lembrar um aspecto inovador e positivo introduzido no mesmo quadro pela sua (nova) didáctica: a produ-

ção textual, nascida do jogo ou da manipulação dos códigos textuais do teatro.

Assim, com a renovação da exploração dos processos particulares envolvidos na recepção e na interpretação do texto teatral, com a valorização do papel do leitor/intérprete como agente activo / actor na produção do sentido, e com a (quase) revelação do carácter formal de inúmeros códigos da escrita teatral, desabrocharam também uma abertura e um incentivo para a produção verbal, com palavras ditas e escritas, de textos novos, construídos na aula a partir do jogo, com os corpos e o espaço.

Por outro lado, na mesma revista citada anteriormente apareceram, em 1984, com o nº41, novamente reservado ao teatro, artigos que relatavam experiências relacionadas mais precisamente com a escrita teatral ou "écriture théâtrale", no sentido não só da produção de textos dramáticos na aula ou da descrição e da análise de mecanismos textuais próprios da produção deste tipo de texto, mas também de espectáculos organizados a partir de temáticas capazes de levarem o aluno à construção da totalidade do objecto-espectáculo.

Finalmente, as inovações pertencem hoje à linguística da enunciação que, com base em desenvolvimentos recentes da pragmática²¹, alarga o campo dos seus objectos de estudo.

Os três números de *Pratiques* descritos aqui, uma revista particularmente rica na reflexão pedagógica iniciada nos anos 1970, são explícitos quanto aos condicionamentos científicos e institucionais que balizaram a história da busca de novas práticas de leitura do texto dramático no contexto escolar francês que, como já o referi, conheceu algum desenvolvimento no universo escolar e teatral português.

Hoje, o sistema de ensino francês integrou uma área de teatro no ensino secundário, que trabalha geralmente em colaboração estreita com profissionais²². O interesse suscitado no mesmo país pela problemática do teatro na educação e no meio escolar é bem patente no número elevado de artigos actualmente publicados em revistas de teatro, talvez mais do que nas publicações consagradas à escola em geral. A leitura do número 82/83 da revista *Théâtre/Public*, intitulado "Théâtre-Éducation", esclarece, de resto, a dupla articulação desta questão: jogo dramático e pedagogia, de um lado, e

política da criança-espectadora de teatro, do outro.

Para completar esta breve reflexão sobre texto de teatro e/no ensino, não devemos esquecer, com efeito, o objectivo socialmente mais relevante de uma renovação na percepção e no conhecimento do texto de teatro: a ida ao teatro, o aluno espectador.

Na mesma apetência e abertura no sentido duma restituição ao teatro do seu modo específico de se realizar na sociedade, isto é, a sua dimensão de objecto artístico, a cultura escolar do teatro, até então alimentada pela "leitura sentada" dos autores e dos textos consagrados do programa oficial, clássicos ou contemporâneos, foi levada a colher, fora das paredes convencionais e institucionais da sua existência no mundo - a escola -, um outro conhecimento do teatro, o do espectáculo enquanto obra artística plena, a conviver com obras de autores estrangeiros, a celebrar a universalidade do teatro nas salas do teatro vivo.

Assim, uma outra dimensão interessante das relações entre meio escolar e teatro surgiu com o nascimento e o desenvolvimento do teatro designado por "Théâtre pour l'Enfance et la Jeunesse", obra de profissionais do teatro que, apoiados pela instituição, dedicam a sua produção artística ao público mais jovem. Os exemplos mais conhecidos, e mais significativos até hoje, nascidos nos anos 1970 em Portugal, foram a Unidade Infância do Centro Cultural de Évora, o Bando, Teatro Infantil de Lisboa, Joana-Grupo de Teatro, Os Papa-Léguas, Pé-de-Vento, e, mais recentemente, Teatrão em Coimbra. Simultaneamente, as principais companhias teatrais criaram o hábito da ida ao teatro junto das camadas adolescentes e dos estudantes, em grupos de público organizados ou não, por vezes apoiados em acções de sensibilização dentro da própria escola, quando é possível.

Ao acabar esta breve nota sobre o texto de teatro na aula de Português, concluo com o que me parece ser um movimento natural de retorno ao teatro, lugar do texto e da sua plena realização, com actores e espectadores. Na sociedade actual, em que o espectacular e a impressão dominam, a sala de teatro é bem mais do que o espaço de ilustração de palavras escritas. É o lugar do confronto entre o real do espectador e mundos diversos, antagónicos por

vezes, harmoniosos, outras vezes, mas sempre oferecidos ao exercício do olhar crítico que permite concluir ou simplesmente prolongar e enriquecer o trabalho de produção do sentido desencadeado pela existência de um texto. Assim, os criadores do teatro profissional não devem, nem podem - sob pena de se privarem de um público estimulante e ao mesmo tempo exigente-, ignorar a importância da relação entre teatro e escola, outro espaço de aprendizagem inteligente do mundo, confiada aos pedagogos.

Notas e referências bibliográficas

- 1 Ver sobretudo Vitor Manuel de Aguiar e Silva, *Teoria e Metodologia Literárias*, Lisboa, Universidade Aberta, 1990 que consagra parte de um capítulo ao texto dramático (p. 204 a 214) e Carlos Reis, *O Conhecimento da Literatura*, Coimbra, Almedina, 1995 que inclui uma abordagem do texto dramático enquadrada na problemática da arquiteculturalidade ou dos géneros, mas sem reservar a este tipo de texto um capítulo autónomo, como o faz para a poesia lírica e a narrativa literária (p. 265 a 284).
- 2 Os primeiros trabalhos no campo da ciência da semiologia teatral apareceram no fim dos anos 60, e conheceram um período de produção teórica intensa até à actual fase de reestruturação, sendo representada nas obras de Tadeusz Kowzan, Patrice Pavis, Anne Ubersfeld, Marco de Marinis, Keir Elam, Erika Fisher-Lichte, entre outros.
- 3 Ver o trabalho do investigador e universitário José Oliveira Barata, autor de *Didáctica do Teatro*, Coimbra, Almedina, 1979 e mais recentemente: "No labirinto da crítica: texto, cena e público", in *António José da Silva, criação e realidade*, Coimbra, Serviço de Documentação e Publicações da Universidade de Coimbra, 1985, p. 15 a 76
- 4 Os últimos anos viram nascer grupos de trabalho e relatórios destinados a promover e a melhorar o ensino artístico em geral.
- 5 A Universidade de Évora criou em 1996 uma Licenciatura em Estudos Teatrais, com uma vertente de formação em ensino; existem igualmente um Mestrado em Estudos Teatrais na FLUL, uma Licenciatura em Teatro nas Escolas Superiores de Teatro de Lisboa e do Porto, estando algumas outras formações do mesmo tipo ainda em elaboração em outras instituições do ensino superior ou politécnico.
- 6 Ver nomeadamente De Marinis, "Lo spettacolo come testo", in *Versus*, nº21-22, 1978-1979
- 7 Patrice Pavis, "Estudos Teatrais", in *Teoria Literária*, dir. por Marc Angenot & al., Lisboa, Dom Quixote, 1995, p. 125
- 8 Sanda Galopentia & Monique Martinez Thomas, *Voir les didascalies*, Paris, CRIC & OPHRIS, 1994
- 9 Ver o estudo de Maria João Brilhante sobre história do teatro como cronologia, sucessão de factos v/s a História como relações, produtora de sentidos, *Ariane*, 11/12, Lisboa, FLUL, p.89-92
- 10 Joseph Danan & Jean-Pierre Ryngaert, *Éléments pour une histoire du texte de théâtre*, Paris, Dunod, 1997
- 11 Bernard Dort, intervenção no Simpósio *O Texto e o Acto*, Casa de Mateus, 26-28 de Abril de 1984, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1988, p.127-128; do mesmo autor, ver também "L'État d'esprit dramaturgique", *Théâtre/Public*, nº. 67, 1986
- 12 Osório Mateus, "Especificidade do texto dramático", in *Escrita de Teatro*, Lisboa, Bertrand, 1977, p.27-45
- 13 Richard Monod, *Les textes de théâtre*, Paris, Cedic, 1977, p.5
- 14 Jean-Pierre Ryngaert. *O Jogo dramático no meio escolar*, Coimbra, Centelha, 1981
- 15 Jean-Pierre Ryngaert, *Le Jeu dramatique en milieu scolaire*, Paris, Cedic, 1977, p.114
- 16 Augusto Boal, *200 exercícios e jogos para actor e não actor com ganas de dizer algo através do teatro*, Vozes na Luta-Cooperativa de acção cultural, 1977
- 17 *Pratiques*, nº15/16, 1977, p.3
- 18 *ibid.*, p.4
- 19 *ibid.*, id.
- 20 *Pratiques*, nº24, 1977, p.11
- 21 Ver, entre outros, o artigo de Catherine Kerbrat-Orecchioni, "Pour une approche pragmatique du dialogue théâtral", in *Pratiques*, 1984, o.c., p.46-62
- 22 Ver "Le Français aujourd'hui", nº103, septembre 1993; a revista especializada de teatro *Théâtre/Public*, cujos números 99, 109 e 132 são consagrados aos ateliers sobre os autores contemporâneos e a improvisação realizados pela Maison du Geste et de l'Image desde 1983

Desenvolvimento da linguagem, práticas culturais e educação literária nos romances de Alice Vieira

Isabel Vila Maior*

Este texto retoma e actualiza uma comunicação com o mesmo título apresentada ao XX Congresso Internacional da FILLM, realizado na Universidade de Regensburg, Alemanha, em 1996, e subordinado ao tema *Languages, Literatures, and Young*; tenta responder a uma questão colocada pelo subtema 1 (*Books for children and adolescents*): de que maneira os livros destinados a um público não adulto contribuem para a iniciação à linguagem, à literatura e à cultura?

A inclusão de uma informação deste tipo no início de um artigo necessita de justificação, uma vez que o lugar que lhe compete é a nota de rodapé. Cremos contudo que merece algum destaque que um congresso de uma instituição internacional do universo literário canónico se debruce sobre a literatura para crianças e jovens que, ocupando lugar de relevo no campo editorial, parece agora caminhar para a legitimação institucional. E é interessante ainda notar que a questão levantada - de que maneira os livros destinados a um público não adulto contribuem para a iniciação à linguagem, à literatura e à cultura - aborda de forma directa dois aspectos que constituem uma espécie de *pecado original* deste tipo de literatura, o seu pendor educativo e as condições impostas pelas características de um público em formação, a todos os níveis. É também de forma directa que aqui se assume que a leitura literária é parte integrante de uma educação que se quer humanista.

Ao escolher os romances de Alice Vieira como objecto de estudo, pretende-se demonstrar que a sua obra contribui para a educação linguística, estética e cultural do seu jovem leitor, não deixando por isso de ser literatura.

Alice Vieira não necessita de apresentação. Na sua vasta obra, escolheram-se os romances e entre estes os de ambiente urbano, ou protagonizados por personagens nele inseridas, por serem os que predominam.

Depois de uma série de romances protagonizados por crianças e pré-adolescentes, surgem duas obras cujas personagens são prioritariamente adultos - o primeiro passa-se numa casa que recebe reformados ou pessoas rejeitadas pelas suas famílias; a intriga do segundo desenvolve-se em volta de um pequeno café de bairro. É um primeiro sinal de educação literária. Esta descentração, construindo mundos ficcionais que não se situam na infância ou adolescência, confronta o leitor, habituado à fantasia dos contos maravilhosos ou das fábulas ou a obras realistas protagonizadas por personagens da sua idade, com mundos ficcionais diferentes, o que representa um alargamento da sua competência de leitor literário, pelo esforço que a distanciação exige.

ÀS DEZ A PORTA FECHA (1988) é o título do pequeno romance que conta as vidas e os sonhos dos velhos e das pessoas fora do comum que habitam uma casa de repouso. O título da obra poderia inscrever-se no horizonte de expectativas do jovem leitor como pertencendo a um romance que evocaria problemas de independência dos jovens, o que não acontece. Esta expectativa defraudada, no bom sentido, contribui também para a educação literária do

* Professora da Escola Superior de Educação de Portalegre



aprendiz de leitor - o que parece nem sempre é, quer seja um título, um autor ou uma colecção. Apesar da simplicidade do processo, o seu alcance não é negligenciável, tendo em vista a proliferação editorial das séries centradas em personagens pré-adolescentes e adolescentes.

Nesta obra, a diversidade de personagens corresponde à multiplicidade de pontos de vista. Um narrador heterodiegético conta o quotidiano de personagens aparentemente sem história - os habitantes da casa, as empregadas, a gerente, as visitas - com as suas lembranças e as suas fantasias. A complexidade do tempo diegético leva à complexificação do tempo do discurso e o romance não se deixa ler sem esforço.

É o que se passa, em menor escala, com o romance seguinte, *A LUA NÃO ESTÁ À VENDA*. *A Lua Cheia* é o nome de um café de bairro, mas a lua simboliza também o que pertence ao sonho em cada vida, mesmo na mais prosaica - um título polissémico para uma obra em que predomina a ilusão referencial. Mas o acto de escrita é também nela assumido enquanto tal: a narração dos acontecimentos ligados à venda do pequeno café e às pequenas histórias dos seus fregueses habituais é entrelaçada por uma outra narração em itálico, espécie de monólogo interior de uma personagem feminina, também ela assídua frequentadora do café, monólogo evocador da vida da personagem e construído enquanto vigia um teste dos seus alunos. Além da diferença de tempo das duas narrativas, da diversidade de pontos de vista e de registos, o texto aparece como tal, pois o itálico materializa a convenção literária que permite a coexistência de vários níveis de percepção: o leitor pode portanto distanciar-se do narrado.

O mesmo processo aparece noutras obras, como *PAULINA AO PIANO*, em que o presente da narração, em itálico, faz o contraponto às recordações da protagonista, que emergem como comentário a um diálogo travado entre esta e uma outra rapariguinha, personagem que tipifica os efeitos de uma cultura de massas. Esta marcação da diferença entre processos narrativos pela diferença de caracteres tipográficos é na realidade muito simples e talvez simplista, mas apresenta uma dupla vantagem: não descoroçar, pela dificuldade, o aprendiz de leitor e tornar visíveis as convenções de um discurso literário

ameaçado por uma leitura pragmática, uma vez que os mundos possíveis construídos por estas obras apresentam uma considerável homologia com o mundo empírico. Tais processos, ainda que simples, ajudam a construir a dimensão literária das obras em análise.

Em *SE PERGUNTAREM POR MIM, DIGAM QUE VOEI* (1997), os processos narrativos acentuam a ficcionalidade da obra: as personagens são adultas e são introduzidas através de breves referências aos eventos que protagonizaram, como se o leitor tivesse deles prévio conhecimento. O acto de leitura torna-se assim uma decifração dos nexos que unem as personagens e dos seus pontos de vista, esclarecendo as informações veladas do narrador sobre uma matéria diegética que atravessa quatro gerações e que não é apresentada na sua sucessão cronológica. A diferença entre um passado recente e um passado com vários níveis de profundidade reconstruído como um “puzzle” é também marcada pela utilização de dois tipos de letra.

Além da diferenciação tipográfica, da multiplicação de pontos de vista e da diversificação temporal, sumariamente referidos, poder-se-ão inventariar outros procedimentos que obviarão a neutralização-naturalização da escrita e, conseqüentemente, da leitura. Começamos pela assunção do acto de escrita pelos narradores-protagonistas:

Em *VIAGEM À RODA DO MEU NOME*, o único livro cujo herói é um rapaz, este tece considerações sobre as palavras de que se serve para uma descrição: *Volto a olhar para a senhora e a pensar como a minha professora de Português havia de gostar desta minha descrição. Sobre tudo daquela parte dos “dedos esqueléticos.”*(p.55) Nesta observação, o leitor que já tiver feito o 9º ano de escolaridade, como a personagem, encontrará um prazer suplementar ao relacionar o adjectivo escolhido com a caracterização do Adamastor, *morceau de bravoure* do estudo do poema épico.

No seu primeiro romance, *ROSA, MINHA IRMÃ ROSA* (1979), textos escolares da narradora, uma menina de dez anos, eram intercalados no fluxo narrativo, sob a designação de “texto livre” e contavam, num estilo mais cuidado, acontecimentos anteriormente referidos pelo narrador autodiegético. Tratando-se de textos de tipo reflexivo, têm o mérito de chamar a atenção para a diversidade de registos imposta por

enquadramentos institucionais variados e de introduzir na narrativa um texto que não desempenha nenhum papel informativo, contribuindo assim para afinar dois tipos de competência, a pragmática e a literária.

CADERNO DE AGOSTO, publicado em 1995, assume o acto de escrita no próprio título e desde o primeiro capítulo: *Todos os estores da casa estão corridos, abertos apenas o mínimo para podermos trabalhar, por causa deste calor infernal de Agosto: das oito ao meio-dia aqui vamos ficar, ela pensando em Mónica e Alfredo Henrique, eu pensando em tudo e enchendo as páginas deste caderno com o que tem sido a nossa vida nestes últimos tempos.* (p.10).

Apesar do “calor infernal”, a escrita proporciona alegrias insuspeitadas às duas narradoras: *Mas para mim foi o Agosto mais divertido da minha vida, sobretudo quando o Alfredo Henrique entrava em cena, com aquele nome tão cheio de brilhantina no cabelo. E apesar do ar sério da minha mãe diante do ecrã do computador, tenho a certeza que se divertiu tanto como eu.*(p.197).

O romance apresenta dois textos, o que conta “a nossa vida nestes últimos tempos” e alguns capítulos do romance cor-de-rosa que a mãe escreve para ajudar um colega de faculdade transformado em editor. A reiteração do processo escapa à tangente ao estereótipo, pois o texto intercalado não tem nada a ver com o texto-base e o romance cor-de-rosa muda de cor à medida que a acção avança, introduzindo na obra a dimensão metaliterária - autonomia das personagens em relação ao seu criador, clichés e paraliteratura, sistemas de produção e consumo da literatura.

ÚRSULA, A MAIOR (1988) apresentava já inscrito no texto o acto de escrever, e o *querido leitor* tinha mesmo direito a uma saudação em regra no final da narrativa, terminada no dia em que a narradora-protagonista fazia quinze anos.

Em todos os romances, as personagens não adultas evidenciam um gosto pelas palavras que por vezes toma o sentido primeiro de gosto. É o caso de FLOR DE MEL (1986): *Que bom deve ser uma pessoa alimentar-se de pedras preciosas, que têm esses nomes tão bonitos, que devem saber muito melhor do que o café com leite da manhã que ele engole, ainda a cair de sono(...).* (p.9).

A enumeração, tão próxima do universo fonocêntrico e encantatório das chamadas rimas infantis, embala as personagens: *talagarça, estrafor, grega, gorgurão, percal, galão, tafetá, entretela, piquê.*(p. 56-57) . Esta atenção inaugural é tanto mais vigorosa quanto as palavras são incompreensíveis: *Melinda não entendia o que a avó queria dizer com tudo aquilo, mas a voz era tão mansa, as palavras tão ciciadas, que ela acabava por tudo desculpar à mãe. Até a pressa em partir.* (p.39).

Num outro romance, OS OLHOS DE ANA MARTA, a protagonista comenta: *Eu não sabia o que eram timbales nem charamelas mas Leonor nunca as dispensava em histórias onde entrassem reis, embora, tenho a certeza, também não tivesse ideia muito rigorosa da sua função. Mas lá que davam outra grandeza ao discurso, isso davam.*(p.63).

Apesar da diversidade de instâncias narrativas nestes dois últimos romances - um narrador heterodiegético no primeiro caso e autodiegético no segundo - o poder mágico das palavras é atestado em ambos. As palavras ritualizadas cumprem a função de instituir os que as pronunciam e os que as escutam, bem como de lhes dar segurança. Este poder mágico revela-se também na própria autonomia das palavras: *-Sabes que no Palácio das Dioneias as flores e as árvores se transformam em ouro quando alguém lhes toca? - diz Melinda de repente, as palavras a saírem-lhe da boca como se ela já não fosse dona delas.*(FLOR DE MEL, p.41).

EM SE PERGUNTAREM POR MIM, DIGAM QUE VOEI, uma das personagens que *voou*, isto é, que se libertou do destino que parecia pesar sobre as mulheres da família, não deixa por isso de ser sensível ao encanto das palavras e de o transmitir aos mais novos: *Então Petá contava histórias de Demétria, das ervas que tudo curavam, das ladainhas de palavras mágicas. Uma vez chegou mesmo a ir buscar um velho caderno cheio de palavras, que nenhum deles alguma vez ouvira nem sabia o que significavam. - Centáureas... genciana... áspices... balsamina... andrómeda... - soletrava Maurício. Petá sorriu: - São palavras mágicas. Embalaram a minha infância.*(p.162).

Esta atenção primeira às palavras manifesta-se ainda nas reflexões das personagens sobre registos verbais, sobre metáforas

lexicalizadas ou sobre a linguagem em geral. Em *Chocolate à chuva*, terceiro romance da autora, quando uma personagem faz notar à narradora protagonista que *São muito úteis os comboios*, esta comenta: *Comecei a rir. Ela parecia aqueles trechos que a gente tinha nos livros da escola.(...).* *Havia um mesmo assim no meu livro de Português do ano passado. Só que em vez de “alimentos” dizia “víveres”, que é palavra com que eu embirro particularmente, (...).* *Santo Ambrósio!, pensar eu que uma bela maçã vermelha, um chocolate de amêndoas,(...) podem, de repente, ser transformados em “víveres”! Ainda por cima, “víveres” é palavra que não rima com mais nenhuma, o que é logo um defeito à partida. Acho que as palavras são assim um bocado como as pessoas: se não rimam, se arrebítam o nariz (neste caso o “r”...) e vão por aí sozinhas sem se juntarem a ninguém - não servem para nada.(p.110).*

Já foi referido o caso da personagem que comenta euforicamente a utilização do registo literário (os dedos *esquálidos*), considerando que a palavra corresponde ao gosto da professora de Português, de que não partilha, pois o registo das personagens crianças ou adolescentes é o falar urbano, vivo mas sem excessos, uma vez que a autora não utiliza nem o calão nem as frases feitas de moda efémera, tão características do cronolecto desta faixa etária. Mas em *UM FIO DE FUMO NOS CONFINS DO MAR*, algumas das personagens que se movem no espaço da gravação de um “reality show” utilizam bordões de linguagem e frases feitas que contribuem para o caracterizar disforicamente e para reforçar por contraste a caracterização positiva da narradora-protagonista.

A consciência da diferença de registos e mesmo de conflitos entre registos atravessa todas estas obras, na referência às “palavras difíceis” que os adultos preferem e que colocam às crianças problemas de interpretação. O choque do contacto com um ambiente diferente torna-se visível através das palavras. *Eu sentia-me muito cansado. Parecia que estava num país estrangeiro, cheio de palavras que eu não entendia, de bichos que eu não conhecia e de que nunca tinha ouvido falar*, reflecte o cidadão de quinze anos durante a sua primeira experiência da vida de província em *VIAGEM À RODA DO MEU NOME* (p.136).

A ignorância da palavra adequada provém ainda da falta de experiência de vida e põe em relevo o ponto de vista da personagem-criança: (...) *aquele era um jardim muito diferente de todos, com um cheiro enjoativo no ar, que lhe punha a cabeça tonta. Havia muitas casas pequeninas naquele jardim, geralmente com estátuas em cima, e umas portinhas de vidro muito escuro.* Em *FLOR DE MEL*, donde foi retirada a citação (p.33), o narrador heterodiegético assume o ponto de vista da protagonista, uma menina de sete anos, para afirmar que *todas as palavras têm pele, e sabor, e cor, e cheiro, e que há palavras que eram música escorregando pelo quarto em silêncio. Palavras que embalavam como as histórias da avó Rosário (...).* *Palavras de pele muito macia, como a pele da mãe, perfumada de âmbar e sândalo e almíscar.(p.102).*

A denominação, actividade linguística fundadora, desempenha uma função estruturante da intriga na obra de Alice Vieira: *VIAGEM À RODA DO MEU NOME*, *ÚRSULA A MAIOR* e *ROSA, MINHA IRMÃ ROSA* colocam o problema da aceitação ou da escolha do nome próprio como marca de identidade e de pertença a um grupo - familiar, de pares, cultural e mesmo ideológico. Em *SE PERGUNTAREM POR MIM, DIGAM QUE VOEI*, uma das personagens, ao sair de casa, inventa para si própria um nome pelo qual nunca fora tratada: *-Chamo-me Piedade de Jesus Fernandes, mas toda a gente me chama Petá - disse ela, sem pestanejar, quando Sandra a apresentou a Ricardo.(p.157).*

E em *OS OLHOS DE ANA MARTA*, a ambiguidade dos laços estabelecidos entre narrador e narratário dissipa-se apenas no final do romance: a menção dos respectivos nomes próprios, quase idênticos, clarifica esses laços e com eles a intriga; e a pequena diferença que os distingue assegura a autonomia da narradora enquanto sujeito.

Não ser interpelado pelo seu nome é também um sinal de inquietação e de mal-estar: *“Isto” era ela, com certeza. E o seu coração ficou ainda mais apertado lá por dentro. “Isto” era palavra tão sem graça, palavra tão triste de se dizer para alguém - alguém que tinha nome, e que não entendia qual a sua culpa no meio de tudo.(FLOR DE MEL, p.56).*

As próprias ruas têm direito a um nome. Em *LOTE 12, 2ª FRENTE*, a passagem de uma

designação administrativa (*Rua Projectada à Praceta B*) a um nome de rua, escolhido pela população do bairro, simboliza a integração da personagem num novo espaço social. A narradora-protagonista faz-se mesmo eco do juízo de valor negativo de outra personagem sobre a toponímia urbana: *A avó Elisa está sempre a repetir que o nome das ruas antigas tinham sempre alguma história, queriam sempre dizer alguma coisa, e que estas ruas modernas não querem dizer nada a ninguém. E acrescenta sempre: "São ruas para arrumar as pessoas, mais nada, não são ruas para se viver nelas e gostar.* (p.84).

Nomear os seres do mundo natural e cultural e adquirir conhecimentos sobre eles ocupa um lugar de destaque na caracterização das personagens crianças do tríptico formado pelos três primeiros romances da autora, que colecionam cromos apaixonadamente - *Maravilhas da Natureza, História de Portugal e Povos de todo o Mundo* (de salientar que os títulos escolhidos preconizam, só por si, um verdadeiro programa cultural e ideológico). As personagens de Alice Vieira, em particular as não adultas, mostram assim uma interessante consciência metalinguística e têm o gosto das palavras, que alguns adultos também partilham ao reconhecerem o seu poder, pelo ritual e pelo interdito, como veremos. E há ainda os que jogam inocentemente com elas, quando se dedicam às palavras cruzadas.

Estas personagens não adultas escrevem também, quer seja para se conhecerem melhor e sobretudo nos momentos de desespero ou solidão, quer seja para produzirem textos ligados à sua vida escolar - o texto livre ou o texto informativo destinado ao jornal escolar. Mas estas personagens são sobretudo grandes amantes de histórias, orais e escritas.

A leitura é uma prática cultural muitas vezes referida - há livros que se estão a ler, livros que se emprestam, livros que se recebem de presente, jornais lidos habitualmente. Uma personagem adulta, um reformado sem diplomas académicos, intercala versos d'*Os Lusíadas* na conversa de todos os dias. Mas a leitura não aparece sacralizada, e há mesmo uma personagem apresentada disforicamente, uma velha tia cujos hábitos de leitura roçam a bulimia, que não é de resto o único perigo que ameaça os leitores. Já foi referido o romance

cor-de-rosa cujos clichés são denunciados no decurso do processo de escrita. E as séries de aventuras para crianças são ironicamente avaliadas na observação de uma personagem que convida uma outra a visitá-la para ver o seu sótão inexistente e que, diante da perplexidade do visitante se justifica: *Como nos livros de aventuras toda a gente tem um sótão para explorar, onde encontram sempre coisas espantosas, pensei que eu não era menos do que eles! Por que é que eu não havia de ter um sótão?* (VIAGEM À RODA DO MEU NOME, p.63).

Mas são as histórias ouvidas que desempenham um papel decisivo nos romances em análise.

Saber contar histórias marca a diferença entre personagens positivas e aquelas que, não sendo completamente negativas, não foram construídas para provocar a adesão do leitor. As velhas - avós, velhas criadas, desconhecidas encontradas por acaso numa viagem - são as grandes contadoras. Elas guardam os segredos da vida, mesmo quando são loucas. É o que acontece nomeadamente em VIAGEM À RODA DO MEU NOME, em que as palavras de uma velha senhora, que conta para si mesma a história do seu amor por um pobre ilusionista de casino de província atingido pela velhice, fornecem ao protagonista uma "grelha de leitura" da vida, que o ajuda a compreender-se e a aceitar-se: *Temos que saber viver com a vida e com a morte, tal como vivemos com o nosso corpo, e com o nome que temos.* (p. 140). A palavra autonomiza-se e, ultrapassando o seu significado cotextual, vale por si mesma e torna-se a palavra sagrada do oráculo, que só se dá a compreender a quem o merece. E, como no passado, a loucura serve de elemento catalisador dos dons de alguns seres humanos.

As fórmulas encantatórias e os juramentos, actos de fala ilocutórios por excelência, estruturam também OS OLHOS DE ANA MARTA. É sobre eles que se organiza a intriga, construindo um mundo onde o real emerge do imaginário.

Este romance e FLOR DE MEL merecem um pouco mais de atenção. Apresentam ambos uma intriga aparentada com o melodrama, do ponto de vista do género, com o "romance do bastardo", do ponto de vista simbólico, e com a cultura tradicional oral, do ponto de vista intertextual.

Em *FLOR DE MEL*, uma avó prematuramente desaparecida inventara para a neta uma fantasia que justificará a ausência da mãe, escolhida para ser rainha de um reino maravilhoso e longínquo. A esta efabulação, a que dá continuidade, a pequena protagonista irá buscar as forças que lhe permitirão sobreviver ao abandono materno, às aparições demasiado breves do pai e à morte da mãe de substituição. A sua mãe é a rainha desses seres de poderes mágicos e terríficos, as Dioneias, companheiras da Onda-Mãe, que invade a Terra de tempos a tempos, para escolher os humanos que levará para o seu reino. A avó conta, *como se rezasse velhas e infundáveis ladainhas* (p.23) estas histórias e outras, *histórias antigas, inventadas ou por inventar* (idem). A acção desenvolve-se no combate da protagonista contra aqueles para quem as histórias são *palermices* (p.52), na busca de cumplicidades entre os que acreditam nelas e no esforço para se manter fiel às suas crenças, apesar de tudo: *Havia dias em que era difícil ser filha da rainha das Dioneias. Havia dias em que o coração ficava tão apertadinho que parecia rebentar por debaixo da camisola.* (p.43). Para melhor resistir, inventa, também ela, uma Fada-Madrinha que lhe fala de noite utilizando a linguagem críptica dos oráculos. O pequeno romance tem um final feliz, mas somente na perspectiva do leitor, que percebe que a mulher com quem o pai vai viver é a mãe desaparecida. Mas não se saberão nem as razões do abandono nem as do regresso. Também não é dito como irá a protagonista juntar a lembrança das palavras da avó e de uma silhueta delgada e difusa que lhe acariciava os cabelos enquanto cantava *Flor de mel, flor de mel à flor da pele* à figura da desconhecida imposta pelo pai.

Esta recusa da completude narrativa e o evidente jogo intertextual com a tradição clássica e sobretudo com os contos tradicionais populares contribuem também para a educação literária do jovem leitor, afastando a obra dos estereótipos do melodrama infantil. A opacidade do texto, cujo estilo remete, através da repetição e do assíndeto, para o conto oral, acentua a convencionalidade literária, reforçada pela distância entre a idade da protagonista - sete anos - e a do leitor visado.

No segundo destes romances, *OS OLHOS DE ANA MARTA*, o leitor contacta, logo no pri-

meiro parágrafo, com três elementos passíveis de suscitar de imediato o interesse romanesco: um narrador autodiegético informa um narratário não identificado sobre um acontecimento da “vida real” como os que se encontram na ficção: *Trocaram-me de mãe no hospital. Como nos filmes, sabes.* (p.8). É outra vez o romance do bastardo. A narração será uma espécie de anamnese, provocada pelo choque de revelações há muito esperadas - *Neste dia em que ela finalmente me falou de ti com as palavras certas.* (p.62) - e terá como receptor esse “tu” do primeiro parágrafo que aparecerá parcimoniosamente ao longo da obra, mantendo assim todo o seu mistério. O leitor perceberá, pouco a pouco, que o “tu” corresponde a uma personagem feminina que habitou a mesma casa onde vive a narradora e que passou por experiências também comuns, ainda que diferentes. *As histórias de Leonor eram todas contadas em voz baixa, ciciadas quase, e isso aumentava-lhes o encanto. Houve uma altura em que eu acreditava em todas as histórias de Leonor. Tu nunca debes ter acreditado, tenho a certeza. Tu eras a perfeição.* (ibidem).

As “histórias de Leonor” são contos tradicionais e também histórias de uma família *ao contrário de toda a gente* (p. 25) - uma avó morta há muito e constantemente evocada pela sua velha criada, portas fechadas para sempre, longos corredores outrora percorridos por bisontes e diligências, paredes donde escorriam as almas dos que as tinham deixado demasiado cedo, proibições incompreensíveis, uma *Outra-Pessoa* de quem não se podia falar e uma mãe que só responde quando interpelada pelo seu nome próprio porque, segundo dizia, *estava velha demais para ser mãe fosse de quem fosse* (p.7).

Nesta narrativa sob a forma autobiográfica, o saber do narrador apresenta-se deficitário e só se completa no final da obra. A voz da autoridade é a da velha criada, cujas histórias, alusões e silêncios são interpretados pela protagonista durante o seu percurso de busca. Esta autoridade remonta a um passado distante, uma vez que se apoia sobre uma autoridade mais antiga, a da sua avó: *sabedorias herdadas da minha avó* é a fórmula que conclui os discursos da velha criada e que os torna definitivos, confundindo-os com essa “sabedoria das nações” que se perde na noite dos tempos.

A velha criada rodeou sempre a protagonista de histórias, sobretudo nos momentos difíceis - *e inventava histórias noutras histórias encadeadas, como se ela fosse Xerazade, com a cabeça a prémio no caso de eu não me salvar.* (p.74). de ladainhas - *Em panos de Arrás/te acolherás/e a raiz da émula beberás/...* (p.74 e75) e de sortilégios - quando se ama verdadeiramente alguém vemos o seu rosto reflectido na superfície das águas, as do mar como as do lava-louças. Esta mesma personagem comenta o que lhe desagrada cantando quadras populares tradicionais de sabor satírico (p.14).

Estas crenças e práticas de uma cultura popular secular acentuam a estranheza do ambiente, marcado por uma mãe meio louca, que se fecha no quarto como uma princesa prisioneira e que só de lá sai ou às quintas-feiras para receber uma visita ritual ou de vez em quando para jantar em família, vestida de seda e rendas no verão ou de veludo e seda no inverno, sempre encantadora no sentido primeiro da palavra.

A narradora-protagonista debate-se na sua confusão, suscitada por essa mãe tão diferente, pelas consequências de um acontecimento a que chamam “a Grande Fatalidade” e pelos sentimentos dos adultos- o amor do pai pela sua mulher em crise permanente e o ciúme da velha Leonor, que também tinha criado esse pai sempre triste.

Se o primeiro parágrafo da obra fazia referência à ficcionalidade cinematográfica, são contudo os contos tradicionais que constituem o intertexto privilegiado. *O Príncipe Graciano foi a grande paixão da minha vida. Era o modelo, a perfeição, o exemplo. Em certa altura cheguei mesmo a supor que éramos irmãos: pois não me tinham a mim trocado de mãe, e não o tinham abandonado a ele à porta de uns camponeses muito pobrezinhos? No entanto, apesar de abandonado, ele conseguira recuperar o trono mais tarde, casar, ter muitos meninos e ser feliz para sempre. Afinal, ser abandonado pelos pais não levava, forçosamente, à desgraça.* (p.63). A função projectiva do imaginário dos contos maravilhosos e a “mise en abyme” como processo narrativo não poderiam ser mais explícitos. A protagonista imagina ainda que a sua verdadeira mãe dorme um sono de cem anos num dos quartos sempre fechados da casa e que os outros quartos, igualmente inter-

ditos, guardariam igualmente segredos terríveis, como na história de Barba Azul. E a perturbação que provoca em toda a família o grito da pequena protagonista diante de uma dessas portas - *Ana, minha irmã Ana* - também como no Barba Azul, constitui um dos primeiros indícios apresentados ao leitor para a resolução do mistério que assombra a casa: a morte acidental, treze anos antes, de Ana Marta e o nascimento não desejado de Marta, a narradora, que não consegue substituir a irmã cujo nome e evocação se conservam interditos. O nome da narradora finalmente pronunciado pela mãe no fim do romance fecha a narrativa no que se refere ao passado: *Tenho a sensação de ter percorrido as Sete Partidas do Mundo até chegar ao teu nome. De te ter sempre procurado, inconscientemente, pelo meio das febres, das ladainhas, dos quartos fechados à chave, das sextas-feiras com as espanholas, das conversas com Lumena. Nesta parte do mundo te encontro finalmente. E te dou nome: Ana Marta. E te chamo: minha irmã.* (p.133). Mas o futuro permanece problemático, como em FLOR DE MEL ou nos dois últimos romances da autora.

Em OS OLHOS DE ANA MARTA o sentido das palavras também é questionado pela narradora-protagonista. Mas é sobretudo o diálogo intertextual que proporciona a distanciação necessária à leitura literária, ao mesmo tempo que assegura a coesão da intriga e da construção das personagens. Verifica-se ainda uma gestão muito bem conseguida do tempo narrativo, ao serviço do desenvolvimento da acção, que se desenrola sob o signo do segredo e do interdito. O poder mágico das palavras serve tanto a caracterização das personagens como a lenta desocultação do enigma. Poder-se-ia mesmo referir um ambiente “romance gótico”, se os contos de fadas e a cultura popular de raízes rurais não estivessem cheios de presenças do Além e de mistérios. Também a personagem Demétria de SE PERGUNTAREM POR MIM, DIGAM QUE VOEI (Deméter, devindade agrária...) é a guardiã dos segredos da Natureza, das plantas e das rezas, e a que conserva a vida daqueles que ama.

É interessante verificar, na obra de Alice Vieira, uma mudança na importância atribuída à literatura popular tradicional, com especial relevo para os contos maravilhosos. No seu primeiro romance (1979), as histórias de uma avó

são valorizadas porque *raramente metiam fadas nem bruxas nem duendes* (ROSA, MINHA IRMÃ ROSA”, p.24). E quando são histórias que “metem” fadas ou bruxas, os comentários da protagonista põem em relevo questões de género emergentes deste tipo de narrativa: *A mim o que verdadeiramente me fazia aflição nesta história era a Piriquinha ir aprender costura e o Piriquinho ir aprender a ler.* (p.84). No segundo romance, a protagonista declara que gostaria de escrever uma história *assim sem história especial, sem sapos que se transformam em príncipes, sem princesas adormecidas durante 100 anos para depois acordarem como se nada tivesse acontecido, nem uma ruga, nem um cabelo branco ao menos.*(LOTE 12..., p.89) e em ROSA, MINHA IRMÃ ROSA afirma que contará sempre à sua irmã mais nova só *histórias verdadeiras*, como a do avô que foi trabalhar para o campo aos cinco anos ou outros episódios da odisseia familiar, ainda que nelas não sejam unívocas as relações entre ficção e realidade: *Só que não lhe vou dizer que havia quem chamasse maluca à tia Emília. E também acho que não faz mal se eu lhe disser que a Malhada tinha uma estrela na testa. Tal como acontece nos livros de histórias.*(p.66). Mas é o conto do lobo e dos sete cabritinhos que seduz a imaginação da irmãzinha no segundo romance da trilogia, onde faz portanto a sua entrada, estruturando uma personagem, a literatura popular tradicional.

Note-se que o universo dos contos maravilhosos vai servir de ponto de referência a uma outra obra em registo paródico, datada de 1984, *GRAÇAS E DESGRAÇAS DA CORTE DE EL-REI TADINHO, MONARCA ILUMINADO DO REINO DAS CEM JANELAS*, onde encontraremos um dragão fornecedor de energia eléctrica, casado com a bruxa de serviço, uma fada no desemprego, etc. O título não elucida o leitor sobre o universo intertextual da obra, pois apenas revela o seu carácter humorístico.

Os títulos dos romances de Alice Vieira merecem de resto um breve comentário. Há-os claramente informativos - ROSA, MINHA IRMÃ ROSA, LOTE 12, SEGUNDO FRENTE, CADERNO DE AGOSTO OU ÁGUAS DE VERÃO; outros seduzem o leitor pela aliteração, como em PAULINA AO PIANO e CHOCOLATE À CHUVA, ou pelo jogo de palavras provocado pela paronímia, como em ÚRSULA, A MAIOR. O título da peça de teatro

LEANDRO, REI DA HELÍRIA desvenda em anagrama o nome da sua personagem principal, o rei Lear. Como já vimos, ÀS DEZ A PORTA FECHA joga com o horizonte de expectativas do leitor. Outros títulos são nitidamente metafóricos - CHOCOLATE À CHUVA, VIAGEM À RODA DO MEU NOME, A LUA NÃO ESTÁ À VENDA, OS OLHOS DE ANA MARTA, FLOR DE MEL, SE PERGUNTAREM POR MIM, DIGAM QUE VOEI OU UM FIO DE FUMO NOS CONFINS DO MAR. Este último é ainda a tradução de um verso de uma das árias de *Madame Butterfly*, criando assim, através da citação, um efeito de sentido que irmana na mesma esperança a heroína de Puccini e as personagens da narrativa. Mesmo ÁGUAS DE VERÃO, que conta as férias, num estabelecimento termal, de um grupo de crianças de uma época diferente da vivida pelos seus leitores, pode simbolizar a fugacidade da infância, a partir da relação intertextual estabelecida com o provérbio “Águas de Verão têm pouca duração” (p.21).

Estes títulos, de funções tão diferentes, juntam-se a outros processos já referidos, na sua contribuição para a educação literária do jovem leitor. É tempo de os recapitular e de concluir:

Três destes romances recusam a identificação imediata leitor-personagem, tão cara à literatura para crianças e jovens, uma vez que apresentam adultos e mesmo velhos como personagens.

À diversidade de mundos construídos corresponde a diversidade de pontos de vista, de vozes narrativas e de tipos de discurso, de tempos diegéticos e discursivos, de registos de linguagem. Os géneros narrativos distribuem-se entre o romance realista mais ou menos doméstico, que será de resto uma espécie de *bildungsroman*, e o romance de forte componente psicologista e simbólico, para não falar da paródia e da ficção histórica, que não foi aqui sequer referida.

Uma construção narrativa ágil, sobretudo nos romances mais recentes, permite não dizer tudo e incentivar a participação do leitor. A construção das personagens é também o resultado de um percurso de leitura, uma vez que estas evoluem e se transformam, através de uma acção que, na maior parte das obras, gira em volta de um processo de maturação remetendo para um programa narrativo de busca.

As convenções literárias são patentes, assim como alguns dos seus estereótipos, o que cria obstáculos à ilusão referencial e, como consequência, à leitura pragmática.

A atenção dedicada à linguagem intensifica esta assunção da literatura enquanto tal e contribui para a educação literária, mas também linguística, do jovem leitor, cujas competências são, simultaneamente, tomadas em consideração e estimuladas, incluindo-se estes processos nessa “zone of proximal development” dos psicolinguistas.

A intertextualidade - os contos maravilhosos, as rimas infantis, as fórmulas mágicas, as quadras populares, os provérbios, as narrativas de aventuras, literárias ou cinematográficas, - assume uma importância crescente.

Esta produtividade ficcional da intertextualidade favoriza, também ela, a leitura literária; além disso, a importância concedida a textos provenientes da cultura popular de tradição oral, desconhecida ou rejeitada pelas novas gerações; propõe a estas a sua reavaliação.

Outras práticas culturais são também valorizadas por personagens que suscitam a adesão afectiva do jovem leitor, o que constitui, segundo os especialistas em educação, a forma mais simples e eficaz de educar. A música estrutura, desde o título, a obra *PAULINA AO PIANO*; a ópera e o cinema são as referências que constroem o universo afectivo e cultural que permite à protagonista-narradora de *UM FIO DE FUMO NOS CONFINS DO MAR* manter uma salutar distância crítica em relação ao ambiente do “reality show” em que participa a contragosto. Essa distância crítica, que acentua a verosimilhança da personagem, uma adolescente de dezasseis anos, manifesta-se também nos seus comentários à paixão que nutrem, uma pela ópera e outra pelo cinema, duas das personagens mais positivas da narrativa, mas não esbate nem a adesão da protagonista a estas duas formas de espectáculo nem o contraste com a incultura de um certo tipo de espectáculo televisivo.

Para terminar, cremos poder afirmar-se, sem nenhuma espécie de complacência, que os romances de Alice Vieira contribuem para a educação dos seus leitores, exactamente porque são literatura.

Referências bibliográficas

1. Bibliografia passiva

- BESSIERE, Jean. “Littérature et représentation”, in ANGENOT, Marc, BESSIERE, Jean, FOKKEMA, Douwe et KUSHNER, Eva. **THEORIE LITTERAIRE. Perspectives et problèmes.** Paris: Presses Universitaires de France, 1989.
- CERVERA, JUAN. **TEORIA DE LA LITERATURA INFANTIL.** Bilbao: Ediciones Mensajero/Universidad de Deusto, 1991
- COUEGNAS, Daniel. **INTRODUCTION A LA PARALITTERATURE.** Paris: Editions du Seuil, 1992.
- DIOGO, Américo António Lindeza. **LITERATURA INFANTIL. HISTÓRIA, TEORIA, INTERPRETAÇÃO.** Porto: Porto Editora, 1994.
- LOPES, Silvina Rodrigues. **A LEGITIMAÇÃO EM LITERATURA.** LISBOA: Edições Cosmos, 1994.
- PICARD, Michel. **LA LECTURE COMME JEU.** Paris: Editions de Minuit, 1986.
- REIS, Carlos e LOPES, Ana Cristina M. . **DICIONÁRIO DE NARRATOLOGIA,** 4ª edição revista e aumentada. Coimbra: Livraria Almedina, 1994.
- TACCA, Oscar. **LAS VOCES DE LA NOVELA.** Madrid: Editorial Gredos,S.A., 1978.

2. Obras de Alice Vieira mencionadas neste trabalho:

- Rosa, minha irmã Rosa*, 3ª edição. Lisboa: Editorial Caminho, 1981.
- Lote 12, 2ª Frente*, 5ª edição. Lisboa: Editorial Caminho, 1987.
- Chocolate à chuva*, 3ª edição. Lisboa: Editorial Caminho, 1982.
- Graças e desgraças da corte de el-rei Tadinho.* Lisboa: Editorial Caminho, 1984.
- Águas de Verão*, 2ª edição. Lisboa: Editorial Caminho, 1985.
- Flor de Mel.* Lisboa: Editorial Caminho, 1986.
- Viagem à roda do meu nome*, 2ª edição. Lisboa: Editorial Caminho, 1987.
- Paulina ao piano*, 3ª edição. Lisboa: Editorial Caminho, 1987.
- Às dez a porta fecha*, 2ª edição. Lisboa: Editorial Caminho, 1988.
- A Lua não está à venda.* Lisboa: Editorial Caminho, 1988.
- Úrsula, a maior.* 2ª edição. Lisboa: Editorial Caminho, 1989.
- Os olhos de Ana Marta.* Lisboa: Editorial Caminho, 1990.
- Leandro, rei da Helíria.* Lisboa: Editorial Caminho, 1991.
- Caderno de Agosto.* Lisboa: Editorial Caminho, 1995.
- Se perguntarem por mim, digam que voei.* Lisboa: Editorial Caminho, 1997.
- Um fio de fumo nos confins do mar.* Lisboa: Editorial Caminho, 1999.



Da poesia para crianças

Três casos: Maria Alberta Menéres,
Manuel António Pina e Regina Guimarães

José António Gomes*

1. Salvo raras e honrosas exceções (Pessoa, Lopes Vieira, João da Rocha...), a poesia para crianças publicada em Portugal até meados do século XX pouco terá legado às gerações ulteriores que ainda hoje mereça mais que uma leitura paciente e esforçada.

O historicismo estafado, a difusão de pretensos e discutíveis valores nacionais e o pendor edificante (e infantilizante) que, não poucas vezes, ensombraram esses textos, tornando penosa a sua leitura, terão, por certo, contribuído para um progressivo afastamento dos mais novos em relação à poesia. Esta situação agravou-se pelo facto de, só recentemente, se ter começado a difundir a ideia (veiculada, no passado, por algumas vozes isoladas como a de Adolfo Coelho) de que uma verdadeira iniciação poética não pode prescindir do cancionero popular e das rimas infantis, ou seja, desse imenso *corpus* de textos da tradição oral a que pertencem, entre outras formas, as quadras, cantigas e romances tradicionais, as adivinhas, os acalantos, as lengalengas, os trava-línguas e as rimas para jogos. E registese, desde já, que este universo de textos continua a constituir uma das principais fontes de inspiração da nova poesia para a infância, como adiante se verá.

Se atentarmos, todavia, no panorama das últimas décadas, deparamos com um número considerável de obras que não só revelaram novas gerações de autores de qualidade (Matilde Rosa Araújo, Mário Castrim, Maria Alberta Menéres, Leonel Neves, Luísa Ducla Soares e muitos outros) como vêm demonstrando o interesse crescente pela criação poética para cri-

anças por parte de vozes ligadas às mais variadas tendências literárias da segunda metade deste século, como Sidónio Muralha, Papiniano Carlos, António José Forte, Eugénio de Andrade, António Manuel Couto Viana, Manuel António Pina, José Jorge Letria ou Vergílio Alberto Vieira.

A recente poesia destinada aos mais novos merece, por isso, estudo, razão pela qual escolhi três nomes representativos dessa área, a fim de dar conta de alguns pressupostos e implicações das suas poéticas. Veremos, por outro lado, a forma como manifestam preocupações comuns a toda a poesia digna desse nome, exprimindo as relações do sujeito com o mundo, construindo novos mundos com a linguagem ou reflectindo a ligação que desde sempre existiu entre criação poética, magia e actividade lúdica. Trata-se, em suma, de propor um percurso pelos textos de três autores — Maria Alberta Menéres, Manuel António Pina e Regina Guimarães — que não tem a ambição de constituir um estudo aprofundado das respectivas obras, mas tão-só apontar pistas para a sua leitura. Salientarei aspectos comuns, realçando alguns eixos temáticos que encontramos, também, na poesia dita para adultos. Refira-se, contudo, que nos textos para crianças, certos processos poéticos podem revestir-se de maior importância que outros, em função da peculiar natureza do seu destinatário potencial — aspecto que tive oportunidade de sublinhar em estudo publicado há alguns anos e do qual retomo, no presente artigo, algumas passagens (v. Gomes, 1993).

2. Em 1968, uma das autoras que mais talento tem repartido pelos diferentes géneros da literatura para crianças publica o seu livro

* Escola Superior de Educação do Porto

de estreia nesta área. Refiro-me a Maria Alberta Menéres e à sua obra *Conversa com Versos*. Dezoito das vinte composições deste livro são integradas, nove anos mais tarde, num outro volume: *Um Peixe no Ar*. Em 1969, Maria Alberta edita *Figuras Figuronas*, começando a impor-se como uma das mais regulares e importantes autoras de poesia para a infância da actualidade. Os seus poemas apresentam diversidade de temas e alguma variedade ao nível das estruturas formais. Os sujeitos enunciadores assumem diferentes estatutos (quer infantis, quer adultos), registando-se o recurso ao pequeno poema narrativo ou a uma postura autenticamente lírica. Por outro lado, esta poesia não esconde a sua dívida relativamente à tradição das rimas infantis de origem popular, em especial lengalengas e trava-línguas, numa escrita em que o *nonsense* está presente e se cultiva, por vezes, uma poética do insólito. Mais subordinado a uma certa unidade, tanto do ponto de vista temático como no plano expressivo, *Figuras Figuronas* (Lisboa, Portugal, 1969) desenvolve-se a partir de uma espécie de epígrafe, em forma interrogativa, que abre um conjunto de dezasseis poemas baseados em figuras geométricas:

*Quem me responde:
— é fria a noite
da geometria,
que tudo esconde?*

Em 1977, a autora de *O Robô Sensível* publica na “Caracol” (uma conhecida colecção de pequenos livros para os mais novos da Plátano Editora) a sua *Lengalenga do Vento* — continuando, assim, a explorar o potencial expressivo dos modelos da poesia para a infância de origem popular — e o pequeno poema narrativo *E Pronto!*. No mesmo ano, vem a lume um texto bastante mais longo que os dois que acabo de referir. Na relação das obras de Maria Alberta Menéres, contida em *O Livro das Sete Cores*, é designado de “narrativa poética”. Trata-se de *A Pedra Azul da Imaginação*, a história de Marcos, um jovem dotado de grande capacidade imaginativa, contada em verso livre, quase sempre branco. Destinaria no entanto esta obra, poeticamente rica, a uma faixa etária juvenil. Ainda na colecção “Caracol”, Maria Alberta Menéres edita, em 1978, *Semana Sim*,

Semana Sim. Outros livros de poesia se sucedem nos anos seguintes, como *O Livro das Sete Cores* (1983), escrito em colaboração com António Torrado, *Quem Faz Hoje Anos?* (1988) e *Pintainho, Corre, Corre...* (s.d.). Entre os contos de *Histórias do Tempo Vai Tempo Vem* (1988), Maria Alberta inclui também alguns poemas.

Do conjunto, merece destaque *O Livro das Sete Cores* (Lisboa, Moraes, 1983) obra de grande beleza literária — e plástica, já que é ilustrada de modo original pelo pintor Jorge Martins —, constituída por dez poemas em torno das cores que já muito pouco têm a ver com os modelos da poesia popular, e nos quais se atinge, por vezes, uma grande intensidade lírica:

*Dantes era azul
a cor dos sonhos
e a imensidão do mar
por navegar.
(...)
Há uma lua azul
à beira do silêncio,
quanto de noite as neves
se azulam de tons leves.
(...)
Uma nave tão lenta
num azul tão sideral
— que planetas procura?
Que vida mais futura?*

Com estas obras, Maria Alberta Menéres impõe-se como uma das autoras mais relevantes da poesia para a infância da segunda metade do século — um labor poético que é também a expressão das suas próprias convicções acerca da necessidade de criar leitores de poesia, logo a partir dos bancos da escola — ideias que, de modo estimulante, terá ocasião de expor em *O Poeta Faz-se aos 10 Anos* (1973).

É sabido que a criança atribui muitas vezes um sentido àquilo que para o adulto não tem sentido nenhum. Ora a questão da significação torna-se problemática perante alguns poemas para crianças inspirados nas lengalengas, nas parlendas e noutras cadências populares. Neles reencontramos características a que as rimas infantis nos habituaram: a reinvenção verbal, as repetições de fonemas ou de combinações fonemáticas idênticas e a criação de efei-

tos onomatopaicos, aspectos particularmente apelativos para a criança, já que lhe permitem familiarizar-se de forma lúdica com a materialidade da palavra e com os ritmos da linguagem. São poemas cuja “evidência sonora” se sobrepõe claramente ao plano da significação, desvalorizando-se assim certos aspectos de lógica semântica — o que leva por vezes à produção de efeitos cómicos que permitem a libertação de tensões inconscientes.

“A criança — escreve Jesualdo (1985: 187) — joga com a linguagem e o faz desde o berço”, experimentando um prazer muscular na pronúncia de sequências de sons análogos ou ligeiramente diferentes. Para a criança, acalantos, lengalengas, rimas para jogos e fórmulas de encantamento constituem, em alguns aspectos, uma extensão desse tipo de vivências. Ao reiventarem estes textos, os poetas como que regressam à infância, prolongando os seus jogos e confirmando, assim, as palavras de Gaston Bachelard (1988: 94), quando assinala “a permanência, na alma humana, de um núcleo de infância, uma infância imóvel mas sempre viva”.

Maria Alberta Menéres (v. *Um Peixe no Ar*, Lisboa, Plátano, s.d.) tem-se destacado, justamente, pelo modo como reedita, na sua poesia, vivências desse período inaugural da existência, designadamente as que se prendem com a relação lúdica e afectiva da criança com a linguagem:

CARAPUÇA

*Carapuça carapuça
cava a couve no couval*

*Carapuça carapuça
conta a vaca no curral*

*Carapuça carapuça
parte a cana no canal*

*Carapuça carapuça
paga as favas no faval*

*Carapuça carapuça
esconde a cara no cortiço*

*Carapuça carapuça
cala a boca lá com isso* (p. 43)

Na poesia, não é raro depararmos com reminiscências de usos mágicos da linguagem, quando esta se nos apresenta como detentora de poderes sobre o real ou como algo de oculto cujo acesso nos parece estar, por qualquer motivo, vedado. Em *Um Peixe no Ar*, Maria Alberta Menéres confronta-nos com este tipo de situações, em poemas como “Carapuça” ou “Soca soca”:

SOCA SOCA

*Três cabaças de melaço
soca soca espadanaço
repolhudo formigueiro
toma toma pilriteiro
se por mim aqui voltares
vem por terra vem por mares
chuta chuta a bola aos pés
carripanas canapés
três cabaças de melaço
soca soca espadanaço
ora abales ora fiques
faz de conta tremeliques* (p. 24)

Em estreita conexão com a função mágica, encontra-se uma outra a que já aludi: a função lúdica. Diversos autores se têm pronunciado sobre ela e, de entre eles, é forçoso destacar Johan Huizinga, para quem toda a poesia tem origem em jogos, tais como o jogo da corte amorosa, o jogo guerreiro da competição, o jogo do humor e outros. Este autor vai mais longe, enumerando as características próprias do jogo, e estabelecendo em seguida relações com a criação poética. Começa, assim, por definir o jogo como uma actividade que se desenvolve de acordo com uma determinada ordem e com regras livremente aceites, sem contudo corresponder a qualquer necessidade ou utilidade material. Processando-se dentro de determinados limites espaço-temporais, tal actividade desenrola-se numa atmosfera de entusiasmo e arrebatamento, tornando-se festiva ou sagrada, conforme a situação. Um estado de exaltação, seguido de alegria e distensão, acompanharia este processo. “Ora, — afirma Huizinga (1980: 143) — dificilmente se poderia negar que estas qualidades também são próprias da criação poética.” Em seguida, o autor dá exemplos de um conjunto de manifestações do espírito lúdico próprias da poesia, das quais

destacarei apenas as que mais se relacionam com a temática que me ocupa. Escreve o autor de *Homo Ludens* :

“A ordenação rítmica ou simétrica da linguagem, a acentuação eficaz pela rima ou pela assonância, o disfarce deliberado do sentido, a construção subtil e artificial das frases, tudo isto poderia consistir-se em outras tantas manifestações do espírito lúdico. Não é de modo algum uma metáfora chamar à poesia, como faz Paul Valéry, um jogo com as palavras e a linguagem: é a pura e mais exacta verdade.” (p. 147)

Note-se que uma das vertentes lúdicas mais significativas da poesia para crianças passa por aspectos como os destacados por Huizinga em primeiro-lugar (“ordenação rítmica ou simétrica da linguagem”, “acentuação eficaz pela rima”, “assonância”), situando-se com menos frequência ao nível da sintaxe e do “disfarce deliberado do sentido”. Todavia, perante poemas como “O prato da menina”, de Maria Alberta Menéres (interessante exemplo do jogo da *mise en abyme*), não podemos deixar de reconhecer a presença das três dimensões destacadas por Huizinga: a fónico-rítmica, a semântica e a sintáctica:

O PRATO DA MENINA

*A menina tinha um prato
e dentro do prato um pato
de penas cinzentas lisas
e no fundo desse prato
havia um prato pintado
e dentro do prato um pato
com uma menina ao lado.
E essa menina de tinta
tinha um prato mais pequeno
e dentro do prato um pato
de penas cinzentas lisas
e no fundo desse prato
estava outra menina ao lado
de um outro pato de penas
cada vez mais pequeninas.
Se a menina não comia
não via o fundo do prato
que tinha lá dentro um pato
de penas cinzentas lisas,
nem via a outra menina*

*que era bem mais pequenina
e tinha na frente um prato
que tinha lá dentro um pato
um pato muito bonito
de penas cinzentas lisas
tão pequenas tão pequenas
que até parecia impossível
como a menina ainda via
e imaginava o desenho
até ao próprio infinito!*
(Um Peixe no Ar, pp. 134-5)

Data de 1992 a publicação de outro livro de Maria Alberta Menéres galardoado com o Prémio “O Ambiente na Literatura Infantil”, do Instituto Nacional do Ambiente: *No Coração do Trevo* (Lisboa, Verbo, 1992).

Trata-se de uma obra em que são mais notórios do que em livros anteriores os sinais de uma atenção magoada ao mundo em que vivemos e à imperiosa necessidade da sua preservação. Torna-se mais ou menos evidente a presença de um discurso ecológico que, procurando manter uma certa vitamina poética (para utilizar uma expressão de Georges Mounin), não cai na armadilha do panfletarismo nem nos excessos de zelo moralizador. Pelo contrário: a um discurso de crescente actualidade social vem juntar-se uma observação comovida das mais pequenas manifestações de vitalidade vegetal e biológica. Representativo destes novos caminhos encetados pela autora de *Ulisses* seria o poema “Que lugar senão este” (pp. 18/19). Subsistem, além disso, ecos da literatura oral que nos trazem à memória as rimas e o romanceiro, na linha que desde cedo Maria Alberta explorou em algumas das obras a que já fiz referências, como *Conversas com Versos*, *Um Peixe no Ar* ou *Lengalenga do Vento*. Podemos dar conta de tais ecos nos poemas “Cantilena” (p. 20), “Romancinho triste de um neto da Nau Catrineta” (pp. 36-39) e “Dona Briolanja” (pp. 42-43).

O mito do poeta detentor de um olhar privilegiado sobre o mundo tem encontrado ecos na obra de muitos escritores. “Um poeta — escreveu Garcia Lorca — deve ser um professor com todos os seus cinco sentidos”. Retomando estas palavras, a autora de *O Ouriço Cacheiro Espreitou Três Vezes* declara:

“Poeta é o que olha as coisas e pensa sobre elas. As olha com uns olhos novos. O que não passa indiferentemente pelo sentido que julga conhecido, das coisas que julga conhecer.” (Menéres, 1980: 11-13)

A obra de Maria Alberta Menéres é, em muitos aspectos, a concretização prática desta “teoria”. Ora o apurado olhar poético sobre o mundo exterior e interior — e que corresponde, na verdade, à construção de uma nova realidade, por meio da palavra — reencontramo-lo em numerosas poesias para os mais novos. Ele surge, também, nos títulos de secções de algumas das principais antologias de poesia para crianças publicadas nos últimos anos, como as organizadas por Catarina Ferreira (*Brincar Também É Poesia*, Lisboa, Plátano, 1980), Fernando Camacho (*Palavras de Cristal*, Lisboa, Plátano, 1983) e Natércia Rocha (*Verso Aqui... Verso Acolá*, Lisboa, Plátano, 1990). Em *Verso Aqui... Verso Acolá*, a antologadora recorre mesmo a um verso de Manuel António Pina, para dar um título à última parte da sua colectânea: “Só é preciso abrir os olhos e olhar”. Em qualidade e quantidade de poemas, trata-se de uma das duas secções mais importantes da obra e nela é possível ler, ligeiramente modificado, o poema de Manuel António Pina a que pertence o verso citado.

Ele está incluído no seu livro, de 1983, intitulado *O Pássaro da Cabeça* (Lisboa, A Regra do Jogo). Pode dizer-se que, nos dez poemas que o constituem, o *nonsense* (verdadeiro ou apenas aparente), o paradoxo e uma sensibilidade apurada ao universo da infância são alguns dos traços a reter. Lembrarei que o autor anunciava já o seu estilo inconfundível em alguns textos em verso incluídos quer entre as narrativas de *Gigões e Anantes*, de 1974, e *O Têpluquê*, de 1976, quer entre as peças de teatro em verso de *O Inventão*, de 1987.

No texto que integra o verso a que fiz referência, o olhar poético é um olhar aparentemente “sem ver”, isto é, voltado para o devaneio e para o pulsar do próprio corpo. Na verdade, essa *não visão* configura-se antes como a capacidade de olhar mais longe, penetrar no avesso do real:

A CABEÇA NO AR

As coisas melhores são feitas no ar,
andar nas nuvens, devanear,
voar, sonhar, falar no ar,
fazer castelos no ar
e ir lá para dentro morar,
ou então estar em qualquer sítio só a estar,
a respiração a respirar,
o coração a pulsar,
o sangue a sangrar,
a imaginação a imaginar,
os olhos a olhar
(embora sem ver)
e ficar muito quietinho a ser,
os tecidos a tecer,
os cabelos a crescer.
E isto tudo a saber
que isto tudo está a acontecer!
As coisas melhores são de ar
só é preciso abrir os olhos e olhar,
basta respirar. (p. 20)

É a este tipo de “olhar inaugural” sobre as coisas e sobre o próprio sujeito que alude Nelly Novaes Coelho (1982: 154), quando preconiza que o poema para crianças “precisa ser mais do que rimas e ritmos: ele deve nascer de um olhar inaugural”. Isto é, descobrir nas coisas já vistas ou sabidas, um aspecto ou tonalidade novos.” Inúmeros poemas se poderiam apontar, como ilustração desta atitude em todas as suas vertentes. Acrescente-se que, por vezes, o real que o “olhar poético” apreende é, no mínimo, estranho e a leitura do poema levanta, de imediato, a questão do *nonsense*.

Ainda que possamos interrogar-nos sobre o conceito de *nonsense* (para uns, a ausência de sentido, para outros um sentido em excesso ou uma forma muito particular de sentido), é grande a tentação de nos inclinarmos para a hipótese de que o *nonsense*, “furtando-se às «leis normais» do sentido, diz, é, o seu próprio sentido, coisa e palavra ao mesmo tempo”. A que se deve a atracção pelo *nonsense*? As palavras de Manuel António Pina (1989) ajudam-nos a compreendê-la:

“A criança, o homem (...) é um ser perigosamente solicitado pelo princípio do prazer e pelo conflito do princípio do prazer com o princípio da realidade que a educação nela, na

criança, modela. Que a criança possa ser especialmente motivada pelo “nonsense” e pelo absurdo, eis o que não surpreende, parece-me, pois, que no “nonsense” a criança pode provavelmente encontrar uma transgressiva cumplicidade com a sua natureza mais profunda de criança. Como, por outro lado, também a crueldade, a troça, o riso infantis podem ser (e são tantas vezes!) ajustes de contas com os piores valores por assim dizer adultos.”

De facto, desde as *nursery rhymes*, as *children's rhymes* e os poemas de Edward Lear e Lewis Carroll, que o nonsense é uma constante em muitas obras poéticas para a infância. Na actual poesia portuguesa, reencontramo-lo frequentemente em autores como Mário Castrim, Maria Alberta Menéres, Manuel António Pina ou Luísa Ducla Soares.

Manuel António Pina (*idem*) lembra ainda, com Lapassade, que

“o poder da razão está associado, na vasta e complexa rede social (...), a outros modelos totalizadores, como o de adulto, e o de cultura, e o de civilização. E o de produção também.”

E conclui:

“A produtividade da linguagem, das linguagens, é o sentido. O nonsense situa-se no campo do improdutivo e do gratuito, isto é, no da poesia e no do prazer.”

Apesar do inegável poder de sedução destas palavras — que ajudam a compreender o nonsense e a atracção que ele pode exercer sobre o leitor ou ouvinte infantil — convém associá-las a uma advertência já antiga de Marc Soriano (1959: 131) e à qual fiz uma referência anterior: é frequente a criança atribuir um sentido àquilo que, para os adultos, não tem qualquer sentido.

Serão verdadeiramente absurdas expressões como por exemplo “soletrar a sopa”, “ler a sopa, o peixe, a carne, a sobremesa”? Nem sempre aquilo que parece *nonsensical* o é na verdade ou o é inteiramente. Talvez seja o caso do poema “A sopa de letras”, de *O Pássaro da Cabeça*, a que pertencem essas expressões:

A SOPA DE LETRAS

*Era uma vez um menino
que não queria sopa de letras.
Podiam lá estar coisas bonitas escritas,
mas para ele era tudo tretas...
Podia lá estar escrito COMER,
podia lá estar GOIABADA,
como ele não sabia ler
a sopa não lhe sabia a nada.
Tinha no prato uma FLOR,
um NAVIO na colher,
comia coisas lindíssimas sem saber,
mas ele queria lá sabor!
Até que um amigo com todas as letras
lhe ensinou a soletrar a sopa. —
E ele passou a ler a sopa toda,
o peixe, a carne, a sobremesa, etc.*

(p. 14)

“Si les poètes restent proches de l'enfance — escreve Jean-Louis Joubert (1988: 25) no seu livro *La Poésie* — c'est parce qu'eux aussi jouent avec les mots”. Nos poetas que escrevem para a infância, esta atitude está em particular evidência e, nos textos, traduz-se especialmente em jogos fonéticos e semânticos. Encontraremos exímios “jogadores” em poetas como Sidónio Muralha e Luísa Ducla Soares ou em Maria Alberta Menéres e Manuel António Pina, como acabámos de confirmar. Contudo, o “jogo” poético assume ainda outras facetas que vale a pena explorar. O poeta busca, frequentemente, os traços da criança que foi, atitude que o coloca, não raro, numa postura de subversão da ordem adulta. Actua, de certo modo, como a criança que “com coisas na cabeça e palavras entre os dedos — para usar uma expressão de Jean Bellemin-Noël (1983: 32) — (...) constrói para si mundos que nos convém — ou não convém? — declarar incoerentes e inúteis. Tudo isto é jogo, e é sagrado”. E é gozo, permito-me acrescentar, de acordo ainda com o autor de *Vers l'Inconscient du Texte*. Em consonância com o pensamento freudiano, este crítico sublinha o facto de o jogo de palavras proporcionar prazer. Com efeito, já em crianças, teríamos experimentado a liberdade de brincar e gozar com as palavras, sentindo-as menos como um sentido correspondendo a um som convencional, do que como verdadeiros objectos materiais. Cabe então perguntar: não

será esta uma velha aspiração dos poetas? Não persegue magnificamente esta (im)possibilidade uma poesia como a de António Ramos Rosa, ao buscar a coincidência entre o nome e a coisa nomeada, a par da capacidade de a própria linguagem originar aquilo que nomeia? Não nos fala disto Octavio Paz (1984: 83), quando escreve, num poema: “Acabaram-se as palavras, acabaram-se as imagens. Abolida a distância entre o nome e a coisa, nomear é criar, e imaginar, nascer.”?

Recordemos que, em *The Rhetoric of Romanticism*, Paul de Man (1984) se debruça também sobre esta temática, a propósito da poética romântica. Lembra, contudo, que na própria essência da linguagem está a capacidade de originar, mas, simultaneamente, a impossibilidade de alcançar aquela identidade absoluta consigo própria que existe no objecto natural. Deste modo, a linguagem poética não faria mais do que, continuamente, criar, *originar* de novo. Ela seria sempre constitutiva, independentemente da presença daquilo que anuncia, mas, pelo mesmo motivo, incapaz de verdadeiramente *fundar*, excepto ao nível de uma intenção consciente.

Concluirei, referindo que, mesmo em alguma poesia para a infância, é possível reencontrar esta outra faceta do jogo, tentativa de submeter a linguagem à vontade do sujeito, não partindo de uma realidade para chegar à palavra, mas antes *criando*, com e na palavra poética, a realidade. Esta problemática constitui o pano de fundo de poemas de vários autores, nomeadamente, de “A sopa de letras” e “Gigões & anantes” (*Gigões & Anantes*, Porto, A Regra do Jogo, s.d.) de Manuel António Pina:

GIGÕES & ANANTES

*Gigões são anantes muito grandes.
Anantes são gigões muito pequenos.
Os gigões são diferentes dos anantes porque
uns são um bocado mais outros são um bocado menos.*

*Era uma vez um gigão tão grande, tão grande,
que não cabia. Em quê — o gigão era tão grande
que nem se sabia em que é que ele não cabia!
Mas havia um anante ainda maior que o gigão
e esse então nem se sabia se ele cabia ou não.*

*Só havia uma maneira de os distinguir:
era chegar ao pé deles e perguntar.
— Mas eram tão grandes que não se podia lá chegar.
— E nunca se sabia se estavam a mentir.*

*Então a Ana como não podia
resolver o problema arranjou uma teoria:
xixanava com eles e o que ficava
xubiante ou ximbimpante era o gigão
e o anante o que fingia que não.*

*A teoria nunca falhava porque era toda
com palavras que só a Ana sabia.
E como eram palavras de toda a confiança
só queriam dizer o que a Ana queria. (pp. 6-7)*

Terminarei este breve percurso por algumas obras recentes da nossa poesia para crianças, fazendo referência ao trabalho de Regina Guimarães, não sem antes lembrar que os seus textos fazem parte de um projecto mais amplo, dinamizado por Susana Ralha, o qual merece umas palavras prévias.

Apostando numa “abordagem global da música como estratégia educacional”, Susana Ralha vem desenvolvendo no Porto, de há alguns anos a esta parte, um notável trabalho em torno das práticas musicais com crianças, cujo resultado mais visível são os espectáculos do Bando dos Gambozinos — exemplos de como uma educação musical conduzida com saber pedagógico, talento artístico e bom gosto pode dar frutos insuspeitados.

É esse conhecimento, de experiência feito, que agora nos surge em condições de ser divulgado. *Nas Sete Quintas* (2 vols., Porto, Editora, 1994 — constituído por dois livros, duas cassetes audio de apoio e um caderno de trabalho) é um conjunto de materiais escolares “destinado a ser utilizado no âmbito da introdução das áreas de expressão nos currículos do ensino básico” (vol. I, p.4).

No entanto, o interesse literário do projecto reside no facto de — à semelhança do que acontecera já com a utilização de poemas de Manuel António Pina e Álvaro Magalhães — Susana Ralha evidenciar, como sempre, um cuidado extremo com a componente poética do seu trabalho. Assim, uma das características deste material é a sua dimensão interdisciplinar, que não se esgota aliás numa educação para a arte a um tempo poética e musical, mas envolve, igualmente, outras áreas expressivas como

o drama, a criação plástica e a motricidade.

Inserindo-se numa tradição que remonta ao trabalho das duplas João da Rocha / Hernâni Torres e Afonso Lopes Vieira / Thomás Borba no início do século, e que passa, recentemente, pelo trabalho mais erudito de Fernando Lopes Graça com os poemas infantis de Matilde Rosa Araújo e Eugénio de Andrade, *Nas Sete Quintas* acaba por constituir também um cancioneiro infantil que se escuta com prazer e cujas letras não devem passar despercebidas a quem está atento à criação literária para crianças.

No conjunto dos dois volumes, os vinte e dois poemas de Regina Guimarães formam uma das mais interessantes colecções de poesia para a infância publicadas nos últimos anos. No segundo livro, doze das canções poderiam mesmo compor um poemário autónomo, já que vão acompanhando a sucessão dos meses, com sensibilidade, humor e alguns achados em termos de imagens:

CANTIGA — MÊS DE FEVEREIRO

*Qual é o mês sem vergonha
entre os demais Zé-Ninguém
está sempre a mudar de cara
não sabe a idade que tem?*

*No dia 1 de Fevereiro
o sol faz uma careta
as nuvens chovem confetis
e a cara da lua é preta.*

*Crescem chifres aos meninos
nasce bigode às meninas
o pai cospe chamas verdes
a mãe corta serpentinas.*

*Mestre galo fica mudo
a galinha papa o ovo
mestre cão brinca com o gato
a cadela come o lobo.*

*Voam doidos os telhados
os canos fazem o pino
batem as portas em coro
as ruas perdem o tino. (vol. 2, p. 34)*

Musicalmente envolventes, recorrendo sobretudo a formas tradicionais (como o verso de redondilha, a quadra, a lengalenga...), os

poemas rejeitam todo e qualquer aproveitamento pedagógico simplista, e o único sentido moral que encerram tem a ver com a valorização do que existe de saudavelmente subversivo e irredutível no modo infantil de olhar o mundo, descobrir a realidade, experimentar situações novas e testar os poderes da linguagem. É o direito à actividade lúdica (se se preferir, o direito à própria infância) o que estas composições parecem afinal reivindicar. Mas o espírito crítico dos mais novos é também convocado e a indignação ocupa, por isso, um lugar próprio:

CANTIGA - Dia das Crianças

*Nós os pequenos adultos
que não usamos gravata
somos pequenos mas muitos
toda a gente nos maltrata.*

*Se falamos, não nos ouvem.
Se nos calamos, não gostam.
Se temos razão não querem.
Se temos medo, não param.*

*Nós os pequenos adultos
que não ganhamos dinheiro
somos pequenos mas muitos
os outros passam primeiro.*

*Se achamos, não devemos.
Se fazemos, não podemos.
Se temos graça, não temos.
Se temos pressa, não vamos.*

*Nós os pequenos adultos
que não fizemos os pais
somos pequenos mas muitos
porque é que estamos a mais?*

*Se nos rimos, que barulho!
Se choramos, que maçada!
Se temos lugar, roubamos.
Se temos tempo, perdemos. (vol. 1, p. 44)*

As canções de *Nas Sete Quintas* não merecem apenas ser ouvidas. Cada um dos poemas justifica, por si só, uma leitura atenta, constituindo o conjunto uma das poucas agradáveis surpresas que o ano de 1994 nos trouxe em matéria de textos para a infância.

3. Penso ter demonstrado que a nova poesia para crianças é bem diferente da que, no passado, nos entediava com *passarinhos fazendo os seus ninhos com mil cuidados*, obsessivas exaltações da árvore, preceitos morais, ou míticos heróis inatingíveis nos seus pedestais invadidos por teias de aranha. Trata-se, em suma, de uma poesia a ler e a dar a ler, que recuperou os antigos vínculos que a ligavam a actividades ancestrais do homem — como o jogo e a magia — mantendo-se fiel à sua vocação de linguagem criadora de mundos alternativos e, sobretudo, ao velho princípio de Mallarmé: a necessidade de dar um sentido mais puro às palavras da tribo.

Referências bibliográficas

Bellemin-Noël, Jean (1983). *Psicanálise e Literatura*, S. Paulo, Cultrix.

Coelho, Nelly Novaes (1982). *A Literatura Infantil: História, Teoria, Análise: das Origens Orientais ao Brasil de Hoje*, 2ª ed., S. Paulo, Quíron / Global.

Gomes, José António (1993). *A Poesia na Literatura para a Infância*, Porto, ASA.

Huizinga, Joahn (1980). *Homo Ludens*, 2ª ed., S. Paulo, Perspectiva.

Jesualdo (1985). *A Literatura Infantil*, 3ª ed., S. Paulo, Cultrix.

Joubert, Jean-Louis (1988). *La Poésie*, Paris, Armand Colin.

Man, Paul de (1984). "Intentional structure of the romantic image", in *The Rhetoric of Romanticism*, Nova Iorque, Columbia University Press, pp. 1-17.

Menéres, Maria Alberta (1980). "Ser professor", in *Palavras*, 1, Lisboa, A.P.P., Setembro, pp. 11-13.

Paz, Octavio (1984). "Um poeta", in *Correspondência Literária*, 1, Lisboa, Inverno, p. 83.

Conservadorismo e subversão na literatura infantil contemporânea

Maria da Natividade Pires*

Introdução

Neste artigo aborda-se um conjunto de textos bastante diversificado, correspondendo o corpus seleccionado a contos publicados nas décadas de 80 e 90, de origens variadas, incluindo contos ingleses, franceses, espanhóis, brasileiros e portugueses. Não nos centrámos apenas em autores portugueses porque pretendemos ilustrar a difusão da dimensão subversiva da Literatura Infantil na cultura ocidental contemporânea, na qual se enquadra a Literatura Infantil Portuguesa.

Um primeiro conjunto de contos estabelece relações de intertextualidade com um conto tradicional específico, funcionando, segundo a taxonomia de Gérard Genette, como relações de hipotextualidade e hipertextualidade.

Um segundo conjunto estabelece relações mais difusas com os textos tradicionais, recuperando ou subvertendo elementos, situações ou personagens-tipo desses textos e cruzando, por vezes, vários universos ficcionais.

Muitas destas reescritas exploram as potencialidades transgressoras dos contos numa perspectiva feminista (remetemos para toda uma longa lista bibliográfica, que inclui obras de Donald Haase, Ruth Bottigheimer, Alison Lurie, Jack Zipes, Robert Leeson). Não nos interessa centrarmo-nos apenas nessa linha de análise, uma das mais exploradas nos últimos anos mas é, no entanto, uma dimensão incontornável em alguns dos textos que de seguida referimos.

I. Começemos, então, pelo 1º grupo de contos:

• *Contes à l'envers*, de Philippe Dumas e Boris Moissard, é um excelente exemplo deste 1º grupo. Neste livro, incluem-se, entre outros, os contos “Petit Chaperon Bleu Marine”, “La belle histoire de Blanche-Neige” e “La belle au doigt bruyant”.

A segunda destas histórias começa assim: “Il était une fois un pays merveilleux où les femmes avaient pris leur revanche sur les hommes (...)”.

Um dia, a Presidenta da República (e usamos intencionalmente o feminino, inexistente em português, porque ele surge na versão original do texto, em francês), reconhecida como prodigiosamente inteligente, vai descobrir, não através do espelho mágico mas através de sondagens, que Branca de Neve era mais popular do que ela. Branca de Neve era conhecida pela sua gentileza, sobretudo com os homens, “auxquelles jamais elle n’infligeait le sentiment de leur infériorité”. Os episódios que se seguem são idênticos aos do conto tradicional. Só que os companheiros de Branca de Neve, dos quais ela se tornou chefe, não ficam passivamente chorando a sua perda, pegam em armas e há guerra civil (“Elle fut sans merci, comme toute les guerres civiles”). A Presidenta acabará por fugir para um país da América do Sul, onde voltará a conquistar o poder algures perto do Uruguai (paródia política), um jovem desperará a Branca de Neve, e o povo viverá daí para a frente como Deus com os anjos...

Poderíamos aqui encontrar quase o oposto de um reconto feminista, uma visão misógina até, mas a ironia acompanha tão continuamente todas as situações que poderemos considerar que o que nós encontramos é uma paródia dos

*Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação de Castelo Branco

ciclos de valores que se alternam, dos excessos dos movimentos de vanguarda, que se cristalizam passada a fase de instalação e que desencadeiam na sociedade uma nova necessidade de mudança, à semelhança das “Querelas entre Antigos e Modernos” que a História da Literatura tem reconhecido ao longo das épocas.

• Das *Revolting Rhymes*², de Roald Dahl, cuja tradução para português tem o título *Histórias em verso para meninos perversos*, com subversões de vários contos tradicionais (entre eles também *O Capuchinho Vermelho*), escolhem apenas a *Branca de Neve e os sete anões*.

Roald Dahl explora uma dimensão antropofágica frequentemente aflorada mas não particularmente valorizada nos contos clássicos. Diz a madrasta: “Vou já estrangular essa criança! Pô-la no forno a ver como dança! Partir-lhe os dentes, cortar-lhe o pescoço! E comer-lhe as tripas depois do almoço!”; e pegando nos bifés e no coração de carneiro que o caçador comprara no talho, julgando que são da Branca de Neve, a rainha “Logo ali provou os dois bifés fritos/ E o tenro coração mandou guisar” - longe vai a corrente pedagógica que critica a violência nos contos para as crianças pelos seus efeitos traumatizantes!

Esta Branca de Neve ficará a viver na cidade com uns anões que apostam em cavalos, roubará o espelho da rainha, o qual adivinha os cavalos que ganham e a partir daí ficam milionários. Moralidade explícita: “Daqui se deduz: vício de jogar/ Não é nada mau para quem ganhar” - Nestas *Revolting Rhymes* parodiam-se não só contos particulares mas subverte-se também um paradigma cultural global e não apenas centrado num papel social específico.

• Outras paródias de contos particulares, que não iremos analisar mas referimos como ilustração da consolidação desta corrente nos últimos anos, são:

1. *La laide au Bois Dormant*, de Grégoire Solotareff, onde a tradição de a protagonista corresponder ao padrão de beleza e bondade é desrespeitada.

2. *A última Cinderela*, de Renata Mathieu (edição conjunta, por diferentes editoras da Península Ibérica, nas línguas faladas na Península: basco, catalão, castelhano, galego e português) em que a protagonista, a jovem Inês, começa a pregar uma série de partidas ao pai e

aos irmãos e consegue o que quer: que nunca mais lhe peçam para fazer as coisas.

3. *Cinderella and the hot air ballon* (*La Cenicienta rebelde*), de Ann Jungman - A irmã mais nova, Clementa, gosta de subir às árvores, montar a cavalo, patinar sobre uma fina camada de gelo e correr descalça; gosta de estar na cozinha com as cozinheiras e não aceita o convite para ir ao baile do palácio. Fará uma festa no seu jardim e todos os convidados do rei deixarão a festa do palácio para se dirigirem para a sua. Ela conhecerá então o tímido príncipe, que tem os mesmos gostos que ela e convencê-lo-á a fugirem os dois num balão de ar.

Esta é uma reescrita que parodia todos os momentos da história e coloca todas as personagens a funcionarem ao invés do conto tradicional.

Outro conjunto de textos que agrupámos retoma o conto *O Príncipe Sapo*:

1. *Never Kiss Frogs! (N'embrassez pas les grenouilles)*, de Robert Leeson - Quando um dia, depois de várias tentativas, Anne consegue que uma rã se transforme em príncipe, o desenvolvimento dos acontecimentos é bem diferente daquele que Anne espera, já que o príncipe vai apaixonar-se pela sua mãe. Essa relação amorosa será catastrófica para o negócio da mãe mas todas as personagens terão de se adaptar a novos hábitos até conseguirem ser felizes juntas.

Este conto inclui no universo ficcional um mundo de trabalho e de necessidades sociais muito actual.

2. *Sapomorfose*, de Cora Rónai - Um sapo é transformado em príncipe por uma bruxa e a partir daí os hábitos humanos e as características físicas dos homens são-nos apresentados através da perspectiva do sapo. Esta é uma reescrita que retira ao homem a centralidade na avaliação do seu ser físico e nas suas concepções estéticas e que, além disso, exerce uma crítica à burocracia e falta da profissionalismo na sociedade contemporânea.

II. Os contos que se seguem são agrupados em função de personagens-tipo que fogem ao padrão dos contos de fadas “canonizados”.

1. Princesas e alguns príncipes...

1.1. *Même les princesses doivent aller à l'école*, de Susie Morgenstern - A princesa, filha do rei Georges CXIV (!), terá de abandonar, com os seus pais, o castelo em ruínas e ir viver para um apartamento de três divisões. Entre outros aspectos, o desajuste inicial de Alyestère a um mundo de novas regras traduz-se no vocabulário, já que ela fica muito contente quando, na escola, para além de princesa lhe chamam "imbecil": "Imbécile! Quel beau mot! Elle ne l'avait jamais entendu. "Je suis deux choses: une princesse et une imbécile". Elle était ravie de ne plus être que princesse". Aos poucos, Alyestère vai-se adaptando aos novos hábitos, e até o rei e a rainha evoluem para uma nova postura, de total integração socio-cultural: o rei arranja um emprego administrativo e a rainha ocupa-se a fazer bolos.

1.2. *I am really a princess (Je suis vraiment une princesse)*, de Carole Diggory Shields - "I am really a princess", diz a menina que se vê ao espelho, considerando que é uma injustiça ter que fazer tudo o que lhe mandam.

Nos seus sonhos ela deseja montar póneis e salvar príncipes mas nenhuma modificação se opera na realidade. Pelo que o "status quo" se mantém.

1.3. Nas duas histórias que se seguem, encontramos não só novas princesas mas também príncipes:

a) *La grosse princesse*, da mesma autora de *Même les princesses doivent aller à l'école* (ver imagem 1):

Este conto parodia os estereótipos dos conceitos de beleza e a princesa que se esforça por corresponder a esses estereótipos acaba por ser amada por ela própria, independentemente do seu aspecto físico:

"Le prince et la princesse vécut plus ou moins heureux.

La princesse eut quatre gros bébés et récupéra sa silhouette d'autrefois.

Quant au prince, il semblait ne pas s'en apercevoir car en fait, il l'aimait réellement telle qu'elle était.

(A vrai dire, il y avait d'autant plus à aimer!)"

b) *La belle lisse poire du prince de Motordu*, de Pef - O cómico, nesta história, é um cómico de situação mas também de lingua-

gem. Para começar, o príncipe habita "un chapeau" em vez de "un Château", e no seu reino flutuam "des crapauds", em vez de "drapeaux"(ver imagem 2).

A dimensão lúdica desta história é fortemente acentuada pelas ilustrações, que tornando visível a incongruência do discurso criam um efeito humorístico hilariante. Um dia o príncipe vai para o campo guardar o seu "Troupeau de boutons", etc. A mãe para o convencer a casar diz-lhe: "- Si tu venais à tomber salade (em vez de *malade*), (...) qui donc te repasserait ton singe (em vez de *linge*)?"

Vai então viajar e procurar uma noiva. Ora, será a princesa Dézécalle, professora primária numa escola pública, gratuita e obrigatória (e chamo a atenção para a importância desta caracterização da escola) que irá ensinar-lhe a falar sem erros. Um ano depois volta para casa e esquece-se completamente de que fora procurar noiva. Alguns dias mais tarde recebe uma carta, à qual responde com um telegrama. Depois do casamento, é a princesa que fala com os erros que outrora o príncipe cometia. Diz que deseja "(..) plein de petits *glaçons* et de petites *billes*" (em vez de *garçons* e *filles*).

Também aqui, como em casos já vistos anteriormente, poderia parecer que este é um universo estático, que não sofreu, afinal, nenhuma mudança significativa, no entanto, a ilustração completa a mensagem de evolução, sobretudo se, numa relação intratextual, a opusermos a algumas imagens que a antecedem e às palavras anteriormente ditas pela mãe do príncipe (" Si tu venais à tomber *malade*, lui dit-elle, Qui donc te repasserait ton *singe*?") - esta ilustração (ver imagem 3) ganha um sentido muito mais forte se se estabelecer essa relação diegética e pictórica (Nodelman, 1988: 223 e 176).

Um exemplo de um conto de uma escritora portuguesa, ilustrativo desta corrente é *A Princesa da Chuva*, de Luísa Ducla Soares, cuja ilustração, infelizmente está longe de captar a carga ideológica e poética do texto.

Uma fada rogou uma praga à princesa para que, onde ela estivesse, chovesse continuamente. Assim, as estradas transformaram-se em rios, as casas passaram a ser construídas sobre estacas, os fidalgos em vez de irem à caça pescavam das janelas, etc. Um dia a princesa ouviu dizer que tudo era culpa sua e resolveu partir.

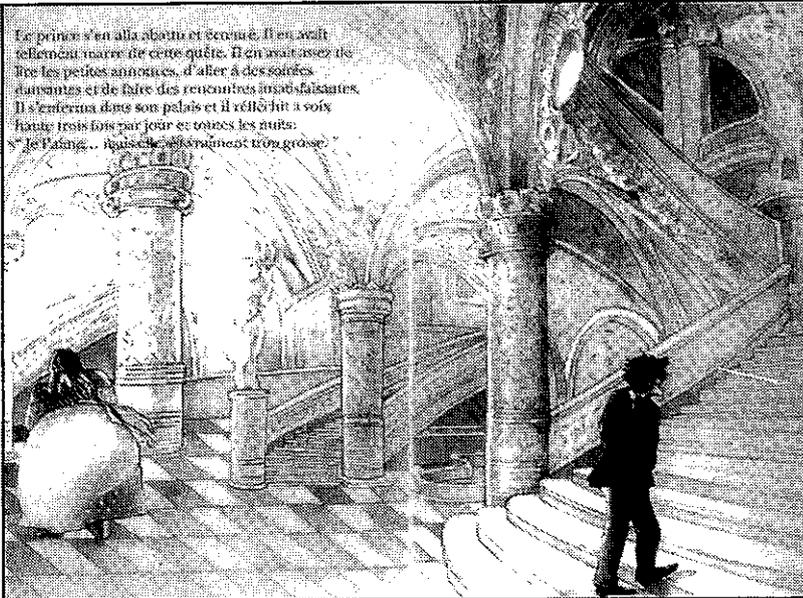


imagem 1

78

**TEMA
CENTRAL**

Ensino da Língua
e da Literatura -
Portuguesa

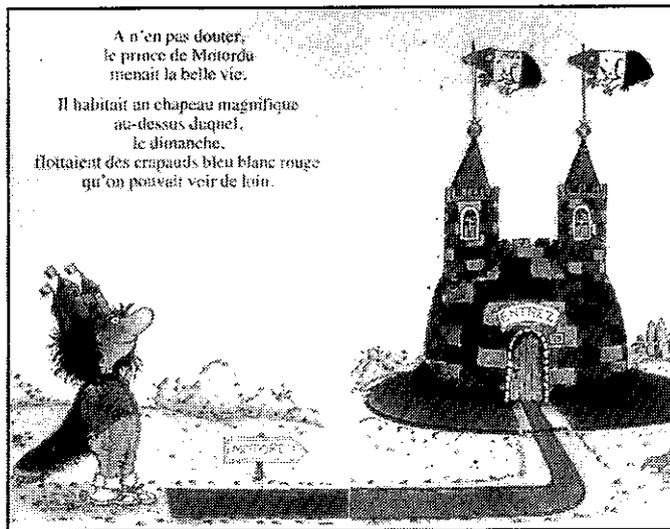


imagem 2



imagem 3



Nos grandes desertos e areais por onde ela passava tudo florescia e ao seu país voltou o sol. Um dia, houve um grande incêndio no reino de seus pais e ela, estando próximo, saltou para o seu cavalo e galopou a toda a brida, fazendo a chuva cair e apagando o incêndio: “Perdera a capa impermeável, os cabelos escorriam-lhe como cascatas pelas costas, o vestido colava-se-lhe ao corpo sob o chicote do temporal.

Parava gente, atônita, de balde na mão, perante aquela rapariga tão estranhamente bela” - esta parece-nos uma belíssima descrição simbólica de uma princesa que rompe com todos os estereótipos.

Depois do festejo pelo regresso da princesa ela não se acomoda e decide partir novamente: “- São tão independentes as raparigas modernas ... Sempre em viagem! - notou o rei.”

Os próprios pais oscilam no seu julgamento e o caso particular da sua filha leva-os a aceitar um comportamento que foge ao normalizado:

“ _ Vai ser um problema arranjar-lhe um noivo, que não se importe de andar sempre à chuva...- lamentou a mãe.

E ficaram os dois, enternecidos, a olhar as nuvens escuras que corriam no céu, pingando sobre a carruagem”.

2. Bruxas e Feiticeiras

As bruxas e feiticeiras são um repositório infindável de inspiração para os contos actuais, com mais sucesso do que as fadas nas subversões contemporâneas.

Aparecem até escolas para feiticeiros e feiticeiras (será possível a cultura actual deixar algo para descobrirmos sozinhos, sem a ânsia da escolarização?...):

A principal vertente de *L'école des sorciers*, de Paul Thiès, (onde também há um dragão integrado no sistema escolar...) é a educação multicultural, já que as crianças que vão para essa escola têm origens culturais completamente diferentes e vão trocar experiências (na escola encontram-se desde um rapaz negro das Antilhas, até uma cigana da Andaluzia, um jovem faquir da Índia, dois gémeos escoceses, etc.). São também abordados problemas afectivos e sociais dramáticos que fazem parte das experiências de vida das personagens.

- *A bad spell for the worst witch* (na tradução francesa: *Amandine Malabul, la sorcière ensorcelée*), de Jill Murphy, apresenta um colégio feminino, onde as raparigas, feiticeiras ou não, vão ter de aprender a respeitar as suas diferenças e a controlarem o uso do seu poder.

Uma identificação entre estas feiticeiras alegres e brincalhonas e as jovens que actualmente frequentam a escola não será assim tão difícil, apesar das capas, das vassouras e dos chapéus em bico....

- O conflito dos vários tipos de saber é também tema de contos contemporâneos que recuperam personagens-tipo dos contos tradicionais:

Sorcière contre Robot, de Anne Marie Abitain, é um exemplo.

Estabelece-se a concorrência entre o saber tradicional e mágico e o saber moderno e tecnológico.

A cada desafio que a feiticeira faz ao robot, receando a sua competição no negócio, pedindo-lhe uma poção mágica para regar as árvores ou limpar as chaminés, o robot diz-lhe que não tem poções mágicas mas apresenta-lhe uma solução com máquinas sofisticadas. Até que um dia, o sofisticado meio de transporte do robot avaria e ele irá passear com a feiticeira na sua vassoura mágica: “Et depuis ce temps-là, ils sont les meilleurs amis du monde”.

Pensamos ser duplamente significativo o facto daquilo que a bruxa pode oferecer ser um meio para viajar - a reconciliação dos dois mundo faz-se quando o tradicional e o moderno se conciliam para tornar possível a viagem, ou seja, simbolicamente, o sonho e a descoberta de novos mundos.

3. Reis

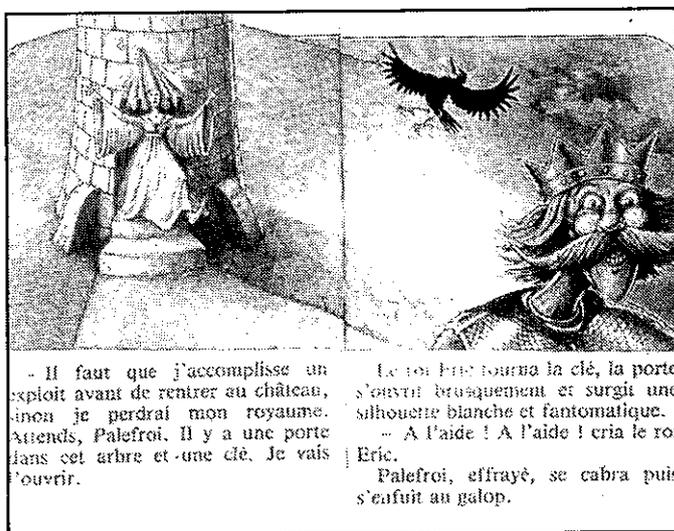
E os reis, símbolo do poder por excelência, como são tratados nestes contos contemporâneos subversivos?

Vimos já, indirectamente, alguns casos, centremo-nos agora nessa personagem-tipo.

- *King nonn the wiser* (na tradução francesa: *Le roi Eric le naïf*), de Colin Mcnaughton - Este é um rei que prefere ler a combater gigantes ou dragões, e talvez por isso é míope, mas terá de o fazer por imposição do seu súbditos.

Também aqui encontramos feiticeiras fazendo os maiores malabarismos nas suas vasouras, que, aliás, o rei não vê por causa da sua miopia (ilação que se retira da interacção texto-imagem, porque não está explícita no texto) - a ironia acontece, em literatura, quando sabemos algo mais ou algo diferente daquilo que nos está a ser dito (Nodelman, 1988:223).

O pobre rei faz tudo ao contrário, assusta-se com a silhueta da princesa que está presa no castelo, porque julga tratar-se de um fantasma, e foge. Acaba, inadvertidamente, por combater numa guerra e ser recebido como herói pelos seus súbditos. Problematisa-se, então, a “construção da História”, já que há versões dos acontecimentos completamente diferentes.



Esta personagem afasta-se da figura paradigmática do rei, mas sujeita-se ao convencional e não promove, afinal, qualquer subversão nem qualquer modificação nos valores do universo diegético. Conduz, no entanto, o leitor amadurecido ao questionamento do “que é a verdade histórica” consagrada nos manuais oficiais.

• Referimos agora 3 livros de escritores de língua portuguesa:

- *O Reizinho Mandão*, da escritora brasileira Ruth Rocha.
- *Dez contos de Reis*, do escritor português António Torrado.
- *Graças e desgraças da corte de El-rei Tadinho, monarca iluminado do reino das cem janelas*, da escritora portuguesa Alice Vieira.

a) Em *O Reizinho Mandão*, a prepotência do rei leva a que as pessoas fiquem cada vez mais caladas a ponto de deixarem de saber falar. O reino fica então num silêncio total e o reizinho vai pedir conselho a um velho sábio: a única esperança é encontrar uma criança que ainda saiba falar. Então o rei irá de porta em porta à procura dessa criança, até que um dia encontra uma menina e, já desesperado de não ouvir respostas, resolve abusar de novo do seu poder e grita: “Olhe aqui, minha filha! Eu sou o rei, sabia? Trate de dizer alguma coisa já, já!” E o seu papagaio desata a gritar “Cala a boca! Cala a boca!”. Então a menininha, vermelhinha de raiva (e chamo a atenção para os diminutivos, pelo contraste que estabelecem com a violência da reacção), arregalou uns olhos muito brilhantes e gritou com toda a força: “Cala a boca já morreu! Quem manda na minha boca sou eu!”. Então, de repente, toda a gente começou a falar e o barulho foi tanto que o reizinho desapareceu e nunca mais se soube o que foi feito dele. No entanto, fica um aviso: é que os reizinhos mandões podem aparecer em qualquer lugar...

b) António Torrado, *Dez Contos de Reis* - Cada um destes reis, protagonista dos contos de Torrado, apresenta defeitos e fragilidades a vários níveis: a ignorância, a preguiça, o

autoritarismo, a incapacidade de aceitar as próprias limitações, a ambição - todos estes defeitos desfilam perante o leitor através das figuras dos reis.

A crítica ao abuso do poder é feita por António Torrado de forma humorística e a par da exploração das potencialidades rítmicas e musicais da linguagem, o que contribui para criar um clima lúdico, propício ao cómico de situação.

O excesso de autoridade e despotismo de um outro desperta a consciência social, que simbolicamente é representada na revolta dos elefantes: quando o grande elefante branco do rei, sempre obediente, se revolta porque o rei manda matar o elefantinho, seu filho, todos os outros elefantes nos quais se passeavam o rei e o seu séquito se revoltaram também: “Caíram príncipes, cornacas e marajás. Os elefantes, sem almofadas de seda, sem tapetes no dorso, sem

campainhas nem enfeites, eram elefantes só, donos deles próprios, senhores da floresta.

E o rei e o punhado de homens do seu séquito, trémulos e atarantados, tiveram de regressar ao palácio a pé” - assim, a injustiça desencadeia a revolta.

O último conto que encerra a série, “Três reinos num só”, apresentando os reinos Animal, Vegetal e Mineral em relação uns com os outros aponta para uma visão global do Universo, onde, afinal, todos os poderes se relativizam...

c) Para concluir, *Graças e desgraças da Corte de El-Rei Tadinho, monarca iluminado do reino das cem janelas*, de Alice Vieira ... que reúne reis, bruxas, príncipes e princesas...

O horizonte de expectativa do leitor, criado pelo título, não é frustrado porque o humor acompanha a história do príncípio ao fim.

“(...)sua alteza o príncipe Tadinho não mostrava qualquer inclinação para as letras”, o que não é considerado grave porque “preciso, preciso era ter cabeça capaz de carregar com a coroa”. Esta coroa andarà sempre torta na sua cabeça, o que será um indício do seu comportamento irresponsável, ignorante e infantil. Mas, como no reino das Cem Janelas, “a crise quando nasce é para todos”, vão-se parodiar as fragilidades da democracia e criticar algumas hipocrisias... Há um dragão que já não come princesas, aquece antes, com o seu fogo, os habitantes do reino, e a quem o rei promete a filha que não tem, e Ministros da Couve-Flor, do Leite-em-pó, das Sopas-em-Pacote, etc. que o ajudam a governar. E quando o dragão reclama a princesa, numa paródia das manifestações reivindicativas, cheio de cartazes, todos os membros da corte querem estar presentes “(...)para darem amparo moral a el-rei Tadinho e (...) para não perderem um segundo daquele espectáculo de um rei de cócoras diante de um dragão”.

Há também uma bruxa que já não consegue transformar abóboras em carruagens e que se lamenta: “- Uma colega minha fez uma habilidade destas aqui há uns centos de anos num reino vizinho e resultou lindamente!”.

Faz-se uma paródia da sociedade dominada pela comunicação de massas e pelos concursos: coloca-se um anúncio pedindo uma bruxa e acaba respondendo uma fada desempregada, chamada ironicamente Riquezas (e que está desempregada porque o que aprendeu na escola não lhe serve para nada - crítica ao sistema

de ensino) a qual perde todos os seus poderes quando casa com o rei e tem de lavar a roupa de dezoito filhos. Mas os tempos mudam, e uma das princesas é fonte de muitas preocupações para os pais: “E se tempos houvera naquele reino em que escrever mal não era motivo de admiração ou reprovação em gente de família real (...), hoje em dia muitas coisas tinham mudado. (...) Um reino que tinha uma princesa que não sabia escrever, não era reino, não era nada.” Mercê de várias peripécias, esta princesa desencantará um príncipe quando conseguir escrever sem erros, mas este príncipe já era casado e pai de trinta filhos!

Assim, neste universo ficcional, os dragões não matam, as bruxas não fazem feitiços, as fadas não encantam (“Bruxa ou fada que diferença faz?”, questiona a fada Riquezas, eliminando o maniqueísmo tradicional), os príncipes não casam com as princesas, as princesas têm de aprender a escrever em vez de irem a bailes e os reis precisam desatarrachar a cabeça e consertar fusíveis para terem ideias luminosas e acender-se uma luz na sua cabeça.

Tendo em conta a dimensão do desenvolvimento moral, segundo a teoria de Kohlberg, apresentada por Orlando Lourenço (1992)³, na maioria destes contos encontramos personagens que funcionam ao nível moral pré-convencional, orientando-se essencialmente pela moral do interesse (identificado por Kohlberg como estágio 2), o que estará de acordo com o nível de desenvolvimento moral dos sujeitos a quem se destinam preferencialmente estes textos - são as consequências que regulam o cumprimento ou transgressão das normas mas num ponto de vista individualista e concreto, ainda que ligado não só a interesses e necessidades do próprio mas também do outro (Lourenço, idem:98) - exemplo mais linear: *A última Cinderela*.

O facto de os contos apresentarem perspectivas subversivas face à ideologia dominante (como no caso dos contos feministas) não invalida esta interpretação porque o pressuposto metaético do formalismo defende que por vezes diferentes conteúdos de resposta (X deve roubar porque... ou X não deve roubar porque...) parecem apontar para a mesma estrutura ou forma, ou seja, nestes casos a preocupação é sempre a de obter um benefício, ainda que ele se atinja através

de um funcionamento exactamente ao invés do habitual.

No entanto, nesta linha de raciocínio, algumas fugas a esquemas mais lineares colocam certos conflitos relativamente a valores morais, passíveis de promover o desenvolvimento moral no sentido pós-convencional, já que os casos individuais funcionam também a nível simbólico de alteração de um paradigma cultural.

Esta promoção na passagem do nível convencional para o nível pós-convencional consubstancia-se em contos como *A Princesa da Chuva*, de Luísa Ducla Soares, e *Graças e Desgraças da Corte de El-Rei Tadinho*, de Alice Vieira

Esta interpretação poderá, eventualmente, ser um pouco ousada, mas tem também como suporte o facto de ser típico da psicologia do desenvolvimento em geral e da psicologia do desenvolvimento moral em particular a sua crença nas transformações e construções de cada pessoa em interacção com o meio (Lourenço, idem:196) e o facto de a progressão do desenvolvimento se fazer pelo conflito sócio-cognitivo.

Terminamos esta reflexão deixando-vos um convite:

Ouvrez, ouvrez la porte au loup
petites fées des contes
cachées dans l'âme des enfants
ils ne sont féroces que poussés par la faim
comme les hommes
dont les mains creusent des trous dans la pierre
pour chercher le grain
ouvrez, ouvrez, la porte au loup
petites fées des contes
cachées dans l'âme des parents
qui souffrent trop
quand l'homme est un loup pour l'homme
ouvrez, ouvrez la porte au loup
petites fées des contes
et racontez-nous d'autres histoires
où la joie donne des ailes
et la forêt des nids
dans lesquels nous pouvons nous endormir
en paix

Yvon Le Men

Referências bibliográficas

1. Fontes

- Abitain, Anne-Marie (ilust. Volker Theihardt) (1994). *Sorcière contre Robot*: Bayard Éditions (deuxième édition).
- Dahl, Roald (ilust. Quentin Blake) (s/d). *Histórias em verso para meninos perversos*. Lisboa: Editorial Teorema (ed. orig.: *Revolting Rhymes*, 1982).
- Dumas, Philippe et Moissard, Boris (1990). *Contes à l'envers*. Paris: L'école des loisirs.
- Jungman, Ann (ilust. Javier Olivares) (1993). *La Cenicienta rebelde*. Madrid: Ediciones SM (ed. orig.: *Cinderella and the hot air ballon*, 1992).
- Larreula, E. e Capdevila (1993). *La Sorcière Canomille au Congrès de Sorcellerie*. Paris: Editions du Sorbier (ed. orig. *La Bruja Aburrída viaja a Nueva York*, 1991).
- Leeson, Robert (1996). *N'embrassez pas les grenoilles*. Paris: éditions Pocket (ed. orig. *Never Kiss Frogs!*, 1988).
- Mathieu, Renata e Salvá, Francesc (ilust.) (1992). *A última Cinderela*. Porto: Livraria Civilização Editora.
- Mcnaughton, Colin (1993). *Le roi Eric le Naïf*. Paris: Gallimard (ed. orig. *King Nonn the Wiser*, 1980).
- Le Men, Yvon (1994). *Ouvrez la porte au loup!*. Paris: Gallimard.
- Morgenstern, Susie (ilust. Serge Bloch) (1991). *Même les princesses doivent aller à l'école*. Paris: l'école des loisirs.
- Morgenstern, Susie (ilust. Joelle Boucher) (1992). *La grosse princesse*. Casterman.
- Murphy, Jill (1994). *Amandine Malabul, la sorcière ensorcelée*. Paris: Gallimard (ed. orig. *A bad spell for the worst witch*, 1982)
- Pef (1995). *La belle lisse poire du prince de Motordu*. Paris: Gallimard.
- Rocha, Ruth (ilust. Walter Ono) (1985). *O Reizinho Mandão*. São Paulo: Quinteto Editorial.
- Rónai, Cora (ilust. Millôr) (1983). *Sapomorfose ou o Príncipe que coaxava*. Rio de Janeiro: Editora Salamandra.
- Shields, Carole Diggory e Meisel, Paul (ilust.) (1994). *Je suis vraiment une princesse*. Paris: Gallimard (ed. orig. *I am really a Princess*, 1993)
- Soares, Luísa Ducla (1984). *A Princesa da Chuva*. Lisboa: Plátano Editora.
- Solotareff, Grégoire et Nadja (ilust.) (1991). *La Laide au Bois Dormant*. Paris: l'école des loisirs.
- Thiès, Paul e Deiss, Véronique (ilust.) (1995). *L'école des sorciers*. Casterman.
- Torrado, António (ilust. José Pinto Nogueira) (1990). *Dez Contos de Reis*. Lisboa: Edições "O Jornal".
- Vieira, Alice (ilust. Teresa Dias Coelho) (1991). *Graças e Desgraças da Corte de El-Rei Tadinho monarca iluminado do reino das cem janelas*. Lisboa: Caminho (1ª ed. 1984).

2. Bibliografia crítica

- Bottigheimer, Ruth B. (1986). *Fairy tales and society. Illusion, Allusion and Paradigm*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Genette, Gérard (1982). *Palimpsestes. La Littérature au second degré*. Paris: Seuil.
- Haase, Donald (1993). *The reception of Grimms' fairy tales. Responses, Reactions, Revisions*, Detroit: Wayne State University Press.
- Leeson, Robert (1985). *Reading and Righting. The past, the present and future of fiction for the young*. London: Collins.
- Lourenço, Orlando (1992). *Psicologia do Desenvolvimento Moral. Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Luri, Alison (1991). *Not in front of the Grown-Ups. Subversive Children's Literature*. London: Bloomsbury Publishing Ltd.
- Nodelman, Perry (1988). *Words about pictures. The narrative art of Children's Picture Books*, Athens, Georgia: University of Georgia Press. 2 Vols.
- Zipes, Jack (1986). *Les Contes de Fées et l'art de la subversion*. Paris: Payot.
- Zipes, Jack (1993). *The Brothers Grimm. From enchanted forest to the modern world*. New York & London: Routledge. 2ªed.
- Zipes, Jack (1993). *Don't bet on the Prince - Contemporary Feminist Fairy Tales in North America and England*. Hants-England: Scolar Press.
- Zipes, Jack (1995). La Belle au Bois Dormant. Du conte de fées au mythe. *Nouveau Bizarre - Les contes de fées*. Paris: Société d'édition les Belles Lettres S.A., 1,20-29.

Notas

¹ Algumas das reflexões constantes neste artigo foram apresentadas numa comunicação na Universidade da Extremadura (Espanha), em 1996, a qual foi publicada nas respectivas Actas: Maria da Natividade Pires, O Acorde da Princesa: Recriações Contemporâneas do Conto Tradicional. *Cuentos y Leyendas de España e Portugal*. I Seminário Internacional, Facultad de Educación de Badajoz (21 y 22 de Noviembre de 1996), Mérida, Editora Regional de Extremadura, 1997, pp.121-128.

² Indicamos o título também em português porque foi esta a edição que tivemos hipótese de consultar e porque, para o professor trabalhar, eventualmente, em situação de aula com crianças, esta é uma edição mais acessível. As situações idênticas que surjam ao longo deste artigo têm a mesma justificação.

³ Para uma melhor compreensão da associação que fazemos entre as características do texto literário e o nível de desenvolvimento moral, segundo a teoria de Kohlberg, para o qual esse texto literário pode contribuir, é fundamental consultar a obra de Orlando Lourenço, *Psicologia do Desenvolvimento Moral. Teoria, dados e implicações*, Coimbra, Livraria Almedina, 1992.

Funcionamento da língua: o jogo da criação

Luis Barbeiro *

Introdução

O estudo do funcionamento da língua pode levar-nos a limitar a relação com o jogo apenas a uma vertente: a colocação à prova dos conhecimentos gramaticais dos alunos. O domínio gramatical permite, com bastante objectividade, proceder à validação ou invalidação das respostas e associá-las a um sistema de pontuação estabelecido para o jogo. Entramos, assim, no domínio dos concursos ou dos jogos de percurso. As perguntas incidem sobre a língua e as respostas são confrontadas com as soluções gramaticais, pré-existentes ao próprio jogo.

As principais dimensões activadas nestes casos, para além dos conhecimentos gramaticais, são a competição e a cooperação (quando o jogo se disputa entre equipas). A competição está associada ao objectivo de vencer e este reforça a motivação. Estamos aqui no cerne da questão: o jogo constitui o meio de conquistar os alunos, perante a aridez do discurso gramatical. A necessidade de conquista estende-se aos professores: de entre os domínios contemplados no programa (comunicação oral, leitura, escrita e funcionamento da língua - análise e reflexão) o domínio do funcionamento da língua é, muito frequentemente, o domínio em relação ao qual os professores manifestam menor preferência (Barbeiro, 1999a).

Uma outra vertente se poderá juntar: o papel dos alunos não tem de ser apenas o de jogadores. O jogo não tem de ser apresentado já pronto. A sua presença no ensino-aprendizagem pode começar pela sua própria produção. Com a orientação e a supervisão do professor, os alunos poderão produzir o jogo que irão utilizar: elaborar as perguntas, construir os materiais necessários (cartões, tabuleiro com percurso, etc.).

A mobilização do jogo, segundo esta modalidade, não apresenta características especiais em relação à Língua Portuguesa. Noutras aulas, as perguntas ou tarefas, associadas ao desenrolar do jogo, incidem sobre conhecimentos relativos a outras disciplinas. O único traço diferenciador em relação à linguagem consiste no facto de esta apresentar geralmente uma dupla presença: a de instrumento de comunicação e a de objecto de conhecimento.

As componentes de competição, cooperação, existência de objectivos, existência de um final em que se apura o resultado, etc. não constituem os únicos elementos do jogo. O conceito de jogo é mais lato que qualquer destas componentes e pode ser visto em resultado da conjugação de dois elementos essenciais: o acaso e as regras (Eigen e Winkler, 1989; Barbeiro, 1998).

Esta conjugação está já presente nos jogos de conhecimentos. Não foram apenas as regras do jogo que condicionaram os jogadores, mas também o acaso marcou a sua presença: pela pergunta sorteada, pelas falhas de memória com que não se contava, etc.

A interacção entre estes dois elementos pode alargar-se às próprias formas de expressão. O fulcro do jogo desloca-se dos conhecimentos ou técnicas do jogador, para o texto que o jogo permite criar com a linguagem. O jogador passa a utilizar o jogo como instrumento de criação. A linguagem está presente não apenas como reguladora do jogo ou como objecto de conhecimento, mas por meio da nova dimensão de produto criado.

Este artigo analisa a activação do conhecimento sobre a língua, a partir de propostas de jogos criativos de expressão escrita. Os jogos contidos em *Jeux de langage et d'écriture* de Yak Rivais, *Juegos creativos de lenguaje* de Tomás Motos Tervel, *Jogos de escrita*, do pró-

* Escola Superior de Educação de Leiria

prio autor, e outras colectâneas como as apresentadas em *Materiais de Apoio aos Novos Programas*, do Ministério da Educação, proporcionaram a base para a reflexão apresentada.

Jogo criativo e funcionamento da língua

Percorrer muitas das propostas de jogos criativos (designadamente as apresentadas nos volumes referidos) é encontrar activados aspectos relativos ao funcionamento da língua. Apesar de o desenvolvimento de competências de análise e reflexão neste domínio não ter sido colocado como o objectivo primordial dessas propostas, encontramos nelas, como matéria do jogo, um largo conjunto de unidades e relações linguísticas. Logo, para poderem jogar, os alunos (jogadores) são confrontados com exigências do próprio jogo quanto ao seu conhecimento gramatical. Letra, sílaba, palavra, estruturas sintagmáticas, estruturas frásicas, relações lexicais e textuais são unidades e relações que encontramos referidas nos conteúdos relativos ao estudo do funcionamento da língua e que encontramos activadas nas regras de muitos jogos criativos de linguagem.

A articulação entre o jogo criativo e o estudo das unidades e relações da língua pode ser feita por meio de vertentes como as seguintes:

– *a imposição de exigências linguísticas* (as imposições, enquanto regras do jogo, incidem sobre as unidades linguísticas que os jogadores poderão ou deverão utilizar na criação textual);

– *a criação de relevo linguístico* (as regras, que poderão assumir a forma de imposições ou de orientações menos rígidas, dirigem-se para o produto, têm como objectivo a criação de um texto que evidencie características da língua, colocando em relevo determinadas unidades e relações);

– *a (re)criação da linguagem* (criação de novas unidades, ou mesmo de uma «nova linguagem» o que pode ser feito à imagem e semelhança das unidades da língua, por exemplo, criação de palavras inventadas, ou por estabelecimento de diferenças, tendo ainda como referência o sistema da língua). Estas vias podem surgir associadas.

Imposições linguísticas

Por meio da adopção de exigências, quanto às unidades e relações linguísticas que os jogadores deverão respeitar para a criação textual, essas imposições transformam-se nas próprias regras do jogo. Esta coincidência entre unidades linguísticas e regras do jogo permite tomar a linguagem numa dupla faceta: enquanto instrumento do jogo para a criação textual e enquanto objecto que o sujeito deverá conhecer para produzir o texto de acordo com as regras.

A letra constitui uma das unidades mais frequentemente mobilizadas. Encontramo-las nos acrósticos, nos jogos de vocabulário (por exemplo, o jogo do *Stop*, em que as palavras de domínios variados deverão começar por determinada letra) e nos jogos de construção textual que tomam como regra a presença ou a ausência de determinadas letras nas palavras ou o respectivo número.

O recurso a esta unidade de base em variados jogos e a persistência destes num horizonte temporal alargado colocam em evidência o carácter instrumental das unidades linguísticas nas regras de jogo. Numa fase inicial (a da aquisição do sistema de escrita alfabética), conjuga-se o objectivo do jogo com o objectivo, relativo ao ensino-aprendizagem, de consolidação do conhecimento das letras. Uma vez dominado o sistema de escrita, é o carácter instrumental que permanece. O reconhecimento das letras e a sua mobilização são feitos de forma praticamente automática. Os objectivos de ensino-aprendizagem não são afastados, mas orientam-se para outros domínios como o vocabulário, a expressividade, a criatividade, a fruição estética por meio da linguagem.

A letra não constitui a única unidade tomada como base para a construção de regras, nos jogos criativos encontrados. Para além da letra, surge a mobilização de unidades como a sílaba, a palavra e estruturas sintácticas que podem chegar à frase.

A coincidência encontrada para a *letra*, na fase da sua aprendizagem, entre imposições ou regras do jogo e objectivos pedagógicos, pode estender-se às outras unidades linguísticas: fonemas, sílabas, palavras, estruturas, frases. Uma vez atingido um conhecimento automatizado (ou quase) a mobilização do jogo

poderá servir os objectivos nos outros domínios referidos. Contudo, em relação a algumas das unidades, como determinadas classes de palavras ou determinadas estruturas sintácticas, dificilmente se atinge, de forma generalizada, a automatização, continuando a ser necessário o processamento consciente por parte do sujeito, para o reconhecimento e produção dessas unidades.

Por outro lado, o jogo pode ser orientado para ir ao encontro das unidades tomadas como objecto do conhecimento no ensino-aprendizagem.

As exigências linguísticas, constituídas como regras do jogo, expressam critérios quanto à presença das unidades na construção textual. A orientação dessas exigências pode ter como base:

- a ausência de determinados elementos;
- a repetição;
- o número;
- a presença numa lista prévia;
- a presença de elementos: fórmula de descrição linguística.

— Ausência de determinados elementos

O jogo mais comum que toma como critério a ausência de unidades é o lipograma, o jogo da «letra proibida» (Rivais, 1992; Tervel, 1996; Barbeiro, 1999b). Neste jogo, o texto produzido não apresenta uma determinada letra do alfabeto.

As proibições poderão tomar como alvo outras unidades: por exemplo, a proibição de utilizar verbos em -ar (primeira conjugação).

— Presença repetida de elementos

Ao contrário do lipograma, outros jogos baseiam-se na presença obrigatória de determinada letra em todas as palavras. É o que acontece no univocalismo, no pangrama e no tautograma:

Univocalismo ou «vogal única»: utilização de uma única vogal num texto;

Pangrama ou «letra obrigatória»: texto que apresenta uma determinada letra do alfabeto em todas as palavras (o termo pangrama, alargado aqui à acepção referida, tal como faz Rivais, 1992, designa as frases que contêm todas as letras do alfabeto, se possível com uma única ocorrência de cada – cf. Rivais, 1992; Tervel, 1996, p. 24);

Tautograma ou «letra inicial obrigatória»: texto que apresenta a mesma letra inicial em todas as palavras.

Estes jogos, que surgem aqui tendo como alvo a letra, podem ser estendidos à unidade *fonema*. Neste caso, incorpora-se na análise e reflexão as relações entre as letras e os sons que representam.

As regras que os constituem podem ser aligeiradas: no tautograma a exigência da mesma letra inicial pode limitar-se ao início de verso, no caso de poesia, ao início de período, tratando-se de prosa, ou ao início de fala, tratando-se de diálogo (Rivais, 1992, p. 59). No pangrama, a letra em causa poderá não ser obrigatória senão nas palavras correspondentes a nomes, verbos, advérbios e adjectivos. A possibilidade de adaptação constitui uma das virtualidades da utilização dos jogos no contexto educativo.

Por outro lado, uma vez tomado o contacto com a fórmula, o jogo pode ser alargado a novas unidades:

– utilização obrigatória de uma mesma sílaba, nas palavras;

– utilização obrigatória de uma mesma palavra em todas as frases (o que poderá ser complementado, após a construção do texto, por um novo jogo: substituição no texto elaborado do maior número de ocorrências dessa palavra por outras palavras ou expressões que mantenham um determinado sentido).

A repetição de elementos poderá ser alargada a outros contextos. É o que acontece nos jogos de encadeamento em que se repete numa frase a palavra de uma frase anterior (anadiplose). A repetição surge em relevo quando se verifica entre o final da frase anterior e o começo da frase seguinte. Na poesia, a repetição pode dar-se entre o final e o começo dos versos (Barbeiro, 1999b: D4).

A unidade que estabelece o encadeamento pode ser não só a palavra, mas também a letra (Ministério da Educação, 1993a: *Letra puxa palavra*) e a sílaba.

— Número de elementos

O número de elementos pode estar na origem das imposições que servem de base ao jogo. As possibilidades são variadas, como mostram as propostas apresentadas em Rivais (1992, p. 60 e segs.):

– número exacto de elementos (letras ou sílabas nas palavras, designadamente nomes, verbos, adjectivos e advérbios; ou de palavras nas frases);

– construção do texto em crescendo (as palavras da frase ou do verso apresentam um número sucessivamente maior de letras ou de sílabas; outra hipótese consiste em construir um texto no qual os períodos apresentem um número crescente de palavras);

– construção do texto em decrescendo (o inverso do anterior);

– soma (a terceira palavra deverá ter um número de letras correspondente à soma das duas anteriores; os elementos a contabilizar poderão ser as sílabas ou as palavras nas frases);

– subtracção (a construção do texto procede não por soma, como no caso anterior, mas por subtracção);

– alternâncias (a construção do texto poderá ser feita segundo uma alternância par/ímpar quanto ao número de letras ou de sílabas das palavras; outra alternância poderá ser construída em torno da oposição entre palavras curtas e palavras longas, tendo em conta um número charneira de letras ou de sílabas).

O carácter arbitrário destes critérios, face aos que normalmente comandam a construção do nosso discurso, torna-se evidente. No uso habitual da linguagem somos orientados por princípios comunicativos, sem que nos encontremos submetidos a estes constrangimentos e limitações formais. A transmissão de conteúdos comanda, em grande medida, a construção das nossas frases, do nosso discurso. Contudo, o lado formal da linguagem não se encontra completamente afastado. A produção discursiva não surge de forma absolutamente automatizada, a partir de conteúdos pré-existentes. Deparamos connosco à procura de determinadas palavras e, por vezes, os critérios que utilizamos são formais, embora ligados a fins comunicativos, tendo em conta os nossos propósitos e o nosso conhecimento do receptor, para além da manifestação da nossa expressividade. Outras vezes, são os conteúdos que não se encontram ainda bem definidos e necessitamos de procurar as palavras para os delimitar. Deste modo, as palavras são geradoras de conteúdo.

Nos jogos em causa, não é apenas o lado

formal da linguagem que está presente. Os textos criados são também geradores de conteúdo e devem manter, enquanto textos, as suas características de coesão e de coerência. Não se trata de juntar palavras que preencham determinadas exigências. A unidade resultante, um texto, deverá fazer sentido (mesmo que o universo de referência desse texto se afaste muito do nosso conhecimento do mundo, para que esse sentido surja). Aí reside o desafio: construir sentido, veicular conteúdos, mesmo com essas imposições formais. Se possível, com originalidade e expressividade... Para atingir estas finalidades, os mecanismos activados pelo jogo proporcionam um caminho privilegiado. A prova encontra-se na criação poética.

Os critérios mobilizados pelo jogo, mesmo quando arbitrários, face à utilização habitual da linguagem, constituem, deste modo, um meio para desenvolver a capacidade de considerar a linguagem em si mesma, as suas unidades e as relações que estabelecem entre si e com o mundo extralinguístico, e para desenvolver a atitude de procura de novos meios expressivos.

Por outro lado, como foi referido, para além dessa atitude e capacidade, poderá existir coincidência entre as unidades e critérios do jogo, expressos nas suas regras, e objectivos que se procura atingir no ensino-aprendizagem.

— Lista prévia

O «logo-rallye» (como foi designado, na sequência das propostas de Queneau, do movimento *Oulipo*, o jogo que consiste em escrever um texto introduzindo numa ordem precisa as palavras de uma lista determinada, retiradas de um outro texto) não constitui o único caso de reutilização de unidades pré-existentes.

Desde logo, o acróstico segue um mecanismo similar, tendo por base a reutilização de letras em determinadas posições, geralmente a inicial, para reconstruir uma palavra ou uma frase (Rivais, 1992; Tervel, 1996; Barbeiro, 1999b). O acróstico pode ainda alargar-se a outras unidades como a sílaba ou a palavra.

Face às modalidades anteriores, a construção de um texto que tenha por critério a integração de elementos presentes numa lista anterior e independente oferece possibilidades acrescidas para o ensino-aprendizagem. De facto, para além das unidades mobilizadas e da procura em relação à linguagem, é possível inter-

vir sobre a composição das próprias listas. Estas podem integrar elementos que são alvo de estudo no domínio da análise e reflexão sobre o funcionamento da língua.

Nas propostas de Y. Rivais, encontramos esta aproximação aos conteúdos gramaticais: «Les jeux de logorallye sont plus fructueux si les mots imposés relèvent de la contrainte grammaticale» (*op. cit.*, p. 22). As listas podem, em consequência, ser formadas por conjuntos de nomes, adjectivos, verbos, advérbios, conjunções de coordenação ou de subordinação, preposições, etc. que sejam alvo do estudo relativo ao funcionamento da língua ou que se encontraram no âmbito do estudo de um texto. As relações entre as unidades podem igualmente ser mobilizadas, elaborando-se listas de antónimos, de antíteses, de sinónimos, de homónimos, etc. (Barbeiro, 1999b: D7; D11). Os próprios alunos podem desempenhar um papel activo na construção dessas listas.

— Fórmula de descrição linguística

Se alguns jogos se baseiam na proibição de utilização de certas unidades, outros requerem explicitamente que a construção das frases e, por conseguinte, do texto seja feita a partir de uma fórmula ou descrição que estabelece a presença de determinadas estruturas e unidades linguísticas. Por exemplo, uma das propostas de Y. Rivais consiste em fazer criar uma história à roda, com a participação de quatro alunos: o primeiro deverá produzir uma frase declarativa afirmativa, o segundo uma frase negativa, o terceiro uma frase interrogativa e o quarto uma frase exclamativa, imperativa ou interrogativa-negativa (cf. *op. cit.* p. 46).

Tal como sucedia nas listas, este tipo de critério pode facilmente aproximar-se das estruturas gramaticais que, em determinado momento, são objecto de análise e reflexão no domínio do funcionamento da língua.

As fórmulas em causa constituem matrizes de estruturas, moldes que deverão ser preenchidos para construir o texto ou determinados passos do texto. Poderemos ter uma grande variedade de matrizes combinatórias: matrizes que tenham por base as estruturas sintácticas (desde a combinação de elementos no sintagma até à estrutura da frase complexa) até matrizes que se baseiem nas categorias e elementos da narrativa.

Neste último caso, encontramos as propostas que se baseiam nas *funções* estabelecidas por Propp, a partir da análise do conto tradicional (cf. Tervel, 1996, p. 65; Traça, 1992; Debyser, 1978; Barbeiro, 1999b). Algumas matrizes permitem trabalhar ao nível da frase e condensar todo um relato que depois poderá ser amplificado para a elaboração de uma história. É o que se passa com o preenchimento de esquemas como:

Sujeito + Acção + Complemento Directo + Lugar

Outros elementos poderão ser mobilizados, como a indicação de circunstâncias como o Tempo, a Causa, o Modo, etc. Por outro lado, a estrutura sintagmática poderá ser alvo de um trabalho mais específico, levando, por exemplo, à integração no SN-Sujeito ou no SN-Complemento Directo de modificadores como sintagmas adjectivais ou preposicionais.

O preenchimento dos esquemas das matrizes pode ser feito ao acaso ou a partir da técnica dos papéis dobrados, consagrada pelos surrealistas no jogo «Cadavre exquis» (Debyser, 1978; Maley e Duff, 1982; Tervel, 1996; Barbeiro, 1999).

Por outro lado, esse preenchimento poderá ser feito de uma forma mais racional, quanto aos critérios de selecção de elementos para combinação. A elaboração de listas para cada posição (levando os alunos a um contacto duplo com os elementos linguísticos) poderá combinar-se com a utilização das matrizes.

A flexibilidade das matrizes quanto à variedade de estruturas que poderão activar e a possibilidade de os alunos participarem activamente na sua construção tornam-nas um meio privilegiado para explorar a vertente sintáctica da língua. O sujeito é conduzido, no decurso dessa exploração, ao encontro da organização da língua.

As fórmulas de descrição linguística podem articular-se, no âmbito do jogo, com outros critérios, designadamente de carácter mais externo: por exemplo, a exigência de que o adjectivo que qualificará determinado nome deverá começar pela mesma letra, ou deverá encontrar-se em determinada lista (cf. Barbeiro, 1999b: F3).

Para além da criação textual, as fórmulas poderão servir de base à transformação textual (cf. Barbeiro, 1999b). É o que acontecerá,

Quadro I

Unidades e critérios mobilizados nos jogos analisados

(as reticências indicam unidades a que, mutatis mutandis, se poderia estender um determinado tipo de jogo)

UNIDADE		letra/fonema	sílabo	palavra	estruturas	frase
TIPO DE JOGO / CRITÉRIO	ausência	lipograma				
		univocalismo				
	repetição	pangrama	...	...
		tautograma	...	anáfora		
		aliteração	...			
		...	...	anadiplose	anadiplose	
		par/ímpar	...	...
	número	crescente	crescente	...		
		decrecente	decrecente	...		
		soma	...	soma		
		subtração	...	...
		pequeno / grande	...	...
		...	exacto	...		
		...	alternância	...		
		acróstico	acróstico	acróstico		
	lista	inverso	...	...
				lista prévia	lista prévia	...
	fórmula				matriz	matriz

se as fórmulas estabelecerem novos rumos, como os seguintes, para um texto pré-existente:

- acompanhar cada nome por um adjetivo qualificativo;
- acompanhar cada verbo por um advérbio;
- transformar os graus dos adjetivos;
- introduzir uma frase subordinada em cada período ;
- etc.

Relevo linguístico

Ao longo da secção anterior, o jogo esteve dirigido essencialmente ao sujeito. No decurso do jogo, ou seja, enquanto escreve, ele deve ter em conta, para construir o texto, as imposições linguísticas estabelecidas como regras.

Contudo, o jogo faz surgir um texto. Algumas das imposições linguísticas dão relevo

às unidades e relações do próprio texto. Neste caso, o jogo alarga-se ao produto. Não é por acaso que «jogo» se refere ao processo, à actividade desenvolvida e de que resultará um texto, mas também frequentemente ao produto, ao que se criou. Isso acontece precisamente quando o texto apresenta determinadas características que o fazem tomar por si próprio, que o fazem descobrir como linguagem que projecta efeitos sobre o mundo que cria e que é, muitas vezes, um mundo próprio.

Para que esse relevo surja, os mecanismos utilizados são frequentemente os mesmos que já estiveram presentes nas imposições, sobretudo os que detêm uma natureza linguística. Com efeito, esta natureza linguística, sendo também dominada pelo leitor, pode depois conduzir ao reconhecimento das relações, quando o jogo já está transformado em texto.

Imaginemos que o leitor conhece o autor do texto, esse conhecimento alargado pode

fazê-lo descobrir outros jogos: por exemplo, verificar que ele escreveu as frases com o número de palavras exacto do dia ou do mês do seu aniversário, ou dos seus números preferidos, etc. Neste caso, a linguagem também ganharia relevo por ser portadora de novas relações.

Contudo, o alcance do conhecimento do leitor vai geralmente muito pouco para além do texto. Por conseguinte, é sobre as relações estabelecidas dentro do texto, ou activadas a partir dele para o mundo de quem lê, que se constrói o relevo linguístico.

Ao falarmos no leitor, isso não significa que o relevo criado no texto não esteja presente enquanto se escreve. Pelo contrário, não só aquele que escreve constitui o primeiro leitor do texto, como detém ainda o poder de o modificar, de ler o que os outros não chegarão a ler, de procurar encontrar novos pontos de relevo.

A dupla vertente do texto, virado para quem escreve e depois para quem lê, coloca em evidência as duas possibilidades de relação com o relevo linguístico: a sua construção e o seu reconhecimento. Os dois têm lugar no ensino-aprendizagem e, especificamente, na análise e reflexão sobre a língua. Tradicionalmente, o ensino tem-se colocado, sobretudo, do lado do reconhecimento. O jogo constitui uma via para aceder à vertente criativa. Para além de implicar o (re)conhecimento, quando é realizado de forma consciente, o jogo poderá proporcionar novas formas de relação com a linguagem, conduzindo ao enriquecimento da reflexão e ao maior domínio da organização linguística.

Os mecanismos que proporcionam a construção do relevo linguístico fundam-se sobre critérios ou regras já antes encontrados: ausência, repetição, número de ocorrências, presença em lista prévia, fórmula matricial... A construção de regularidades constitui uma via privilegiada para colocar em relevo as unidades e relações linguísticas. Essas regularidades poderão ter por base os critérios enunciados:

ausência: por exemplo, de determinantes a acompanhar os nomes;

repetição: presente em variadas figuras (como a aliteração, a assonância, a rima, a anáfora, a anadiplose, etc.) e podendo ter por alvo as diversas unidades, estruturas e relações linguísticas;

número de ocorrências: de uma unidade linguística dentro da unidade em que se integra

hierarquicamente (letras e sílabas nas palavras, palavras na frase: construir um texto com monossílabos, com palavras com o mesmo número de letras, com frases com determinado número de palavras, em sequências crescentes ou decrescentes, etc.);

presença em lista prévia: alfabetos, acrósticos, etc. (para que o jogo se estenda à leitura, a lista deverá ser reconhecida pelo leitor); como se disse anteriormente, as listas poderão elas próprias basear-se na presença repetida de elementos de uma determinada categoria de unidades, ou ser elaboradas com recurso a determinada relação;

fórmula matricial: conjugada com a repetição, dá origem, por exemplo, à colocação em evidência de determinada estrutura sintáctica.

As regularidades construídas por meio destes mecanismos formais manifestam-se no texto e podem servir de campo para a análise e reflexão acerca da língua, em ligação com as dimensões criativa e expressiva e não apenas de descrição gramatical.

Para além da criação de regularidades, o recurso ao mecanismo do acaso (por vezes, em conjugação com as regras) pode também fazer surgir expressões linguísticas detentoras da capacidade de surgirem em relevo, perante o sujeito, pelas relações que estabelecem.

(Re)Criação da linguagem

Nas secções anteriores, relativas às imposições e ao relevo linguísticos, o jogo consistiu em criar por meio da linguagem, em encontrar novas expressões, a partir das regras estabelecidas pelo jogo, para a combinação das unidades linguísticas. Essas regras, no decurso do jogo, e o reconhecimento das características do produto mobilizam o conhecimento do sujeito sobre a língua, constituem uma abertura para o desenvolvimento da análise e da reflexão.

O conhecimento sobre a língua está também em foco quando o jogo consiste em (re)criar a própria linguagem. Mantendo-se as regras da língua como referência, surge a criação, por semelhança ou por diferença, de novas unidades (por exemplo, de palavras inventadas) ou a transformação das unidades da lín-

gua (inverter a sequência de letras ou de sons das palavras, com eventuais adaptações ortográficas, suprimir ou introduzir letras ou sílabas, utilizar as técnicas de criação de «mots-valise», introduzir num texto palavras e expressões inventadas, quer correspondam a nomes, adjectivos, verbos ou advérbios, quer se trate de pseudo-preposições ou conjunções, etc.).

As propostas podem ser desenvolvidas no sentido de orientar a reflexão sobre a língua:

- identificar a classe em que se integram as palavras inventadas;
- criar famílias de palavras inventadas (Rivais, 1992, p. 133);
- aplicar-lhes as regras de flexão (Barbeiro, 1999b: E8ii);
- propor novos termos compostos, a partir de palavras da língua (Rivais, 1992, p. 75) ou novas abreviaturas (à semelhança de «foto» para «fotografia»).

As propostas poderão tomar o rumo da transgressão: mudando o género dos nomes (Rivais, 1992, p. 148), alterando as regras de combinação sintáctica, etc. O jogo instaura um universo próprio, com fronteiras face ao mundo exterior. Se estas fronteiras permanecerem delimitadas, a alteração das características da língua permanecerá dentro do jogo, e, porque este as toma como referência, fará tomar consciência do funcionamento da língua, mesmo quando se está perante a transgressão: «Cela amuse beaucoup les enfants, mais les aide à toucher du doigt la réalité grammaticale (...) Ils doivent assimiler la structure correcte s'ils veulent pouvoir la transgresser.» (Rivais, 1992, p. 87).

Operações metalinguísticas

Os jogos criativos baseados nas unidades e nas relações linguísticas activam o conhecimento sobre a língua. As operações metalinguísticas de reconhecimento, de produção e de explicitação são mobilizadas pelos próprios jogos. Para seguirem a regra estabelecida, os alunos deverão reconhecer as unidades e as relações em causa. Ora este reconhecimento é frequentemente solicitado nos exercícios gramaticais (cf. Barbeiro, 1999a). Contudo, nos exercícios gramaticais, surge desligado das

outras vertentes da linguagem. A ponte com o uso, com a procura de criatividade e de expressividade, em muitos casos, não é encontrada.

O jogo permite estabelecer essa ponte. De facto, a produção a que o jogo dá origem segue-se, como nos exercícios, às indicações linguísticas, mas não está limitada ao estatuto de novos exemplos de características gramaticais. Surge ligada ao domínio da expressão escrita e com a finalidade da criação.

No jogo, a explicitação das características da língua está presente nas indicações fornecidas e, por outro lado, surge frequentemente na verificação que é realizada pelo jogador ou entre os jogadores, no desenrolar do jogo e em relação ao produto escrito. Destaque-se, nessa verificação, a (re)utilização da metalinguagem,

Se os exercícios constituem um meio económico e rápido de treinar e verificar os conhecimentos gramaticais, não deve ser afastada a componente criativa que o conhecimento sobre a língua faculta e pode revitalizar.

Conclusão

O estudo do funcionamento da língua em articulação com a utilização dos jogos criativos possibilita a construção, no ensino-aprendizagem, de um «percurso integrado» com outros domínios. As regras do jogo, assentes nas características da língua, abrem o caminho para a criatividade e, por meio desta, para o estabelecimento de novas formas de relação com a língua. Esse relacionamento desenvolve-se no decurso do jogo, pelo papel activo que o aluno desempenha, e prolonga-se para além dele, no jogo que o texto também forma.

A variedade de unidades e de relações mobilizáveis para a construção das regras torna possível o recurso ao jogo criativo em diversos níveis de ensino-aprendizagem. Na capa do livro de Yak Rivais, surge a indicação etária «7-14 anos». Esta indicação cobre, *grosso modo*, o nível de ensino correspondente aos três ciclos do ensino básico, no nosso sistema educativo. Neste nível, os alunos procedem à análise e reflexão acerca do funcionamento da língua e são confrontados com a exigência de conhecimentos sobre a língua. Mesmo para além deste nível, podemos defender que o jogo

criativo com a linguagem não fica afastado e pode continuar a desempenhar o seu papel com vista à tomada de consciência das características da língua e à dinamização da relação com o estudo e com a criação literária.

A coincidência entre unidades do jogo e unidades em estudo em determinado momento do ensino-aprendizagem não constitui a única justificação da presença dos jogos criativos. A integração com outros domínios, designadamente o da expressão escrita, fazem surgir um percurso em espiral, no qual mesmo as unidades ou relações mais elementares, como a letra ou a sequência alfabética, sustentam a procura da criatividade e da expressividade.

Nesta perspectiva, o jogo permite a inovação. Não se limita ao confronto das respostas dos jogadores (alunos) com as soluções pré-determinadas da descrição gramatical.

TERVEL, Tomás Motos (1996) — *Juegos creativos de lenguaje*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

TRAÇA, M.ª Emília (1992) — *O fio da memória: do conto popular ao conto para crianças*. Porto: Porto Editora.

Referências bibliográficas

92

TEMA CENTRAL

Ensino da Língua
e da Literatura
Portuguesa

- BARBEIRO, Luís (1998) — *O jogo no ensino-aprendizagem da língua*. Leiria: Legenda.
- BARBEIRO, Luís (1999a) — Funcionamento da língua: as dimensões activadas a partir dos manuais escolares. In *Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Universidade do Minho (no prelo).
- BARBEIRO, Luís (1999b) — *Jogos de escrita*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (no prelo).
- DEBYSER, Francis (1978) — Les jeux du langage et du plaisir. In CARÉ, Jean-Marc; DEBYSER, Francis. *Jeu, langage et créativité*. Paris: Hachette/Larousse.
- EIGEN, Manfred; WINKLER, Ruthild (1989) — *O jogo: as leis naturais que regulam o acaso*. Lisboa: Gradiva.
- MALEY, Alan; DUFF, Alan (1982) — *Drama techniques in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1993a) — *Materiais de apoio aos novos programas: Língua Portuguesa (2.º e 3.º ciclos). Comunicação oral, leitura recreativa, escrita expressiva e lúdica*. Lisboa: DGEBS.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1993b) — *Materiais de apoio aos novos programas: Língua Portuguesa (2.º e 3.º ciclos). Ficheiros de jogos, técnicas e exercícios*. Lisboa: DGEBS.
- PROPP, Vladimir (1978) — *Morfologia do Conto*. Lisboa: Editorial Vega.
- RIVAIS, Yak (1992) — *Jeux de langage et d'écriture*. Paris: Retz.



(O ensino) / Aprendizagem da língua materna na educação de infância: a vivência curricular na creche

Amélia de Jesus G. Marchão*

Pareceu-me a temática da presente revista um desafio e uma necessidade.

Na passagem para o século XXI, em que todos nos preocupamos com o sucesso / insucesso pessoal e escolar dos indivíduos, em que os sistemas educativos equacionam questões como a da continuidade educativa, e em que socialmente somos cada vez mais cidadãos de uma Europa Comunitária, reflectir e pensar o ensino / aprendizagem da língua materna, ajudará, de certo, a que todos nós preservemos princípios de identidade pessoal e cultural que são marca de cada povo e, em simultâneo, essenciais na vivência e sentido de vida comunitária.

É objecto, desta minha modesta contribuição, o ensino / aprendizagem da língua materna na educação de infância, ou melhor numa das suas primeiras fases: aquela que se situa desde a hora do nascimento até aos três anos de idade (fase pré-linguística e fase linguística); aquela fase em que o bebé estabelece relações cruciais com a família e com instituições, não de carácter pré-escolar, mas sim de carácter essencialmente educativo e social. Falo da creche: aquela que ainda hoje é considerada por muitos uma realidade pouco credível, e em que os investimentos não acompanham a importância que esta fase de vida do indivíduo merece, mas que cada vez mais, é uma instituição de recurso para as famílias de hoje¹. “... apesar de

todos os problemas a creche é uma realidade para milhares de famílias. Se a ida para um jardim de infância, de crianças a partir dos três anos de idade, não é formalmente sujeita a grande questionamento, havendo uma unanimidade quase relativa aos benefícios da ida para o jardim de infância, antes dessa idade, a imagem socio-cultural que circula acerca da creche é extremamente duvidosa, sendo vista frequentemente como um mal ‘necessário’”. (Portugal, 1995, p.14)

Não sou especialista no ensino / aprendizagem da língua materna nem nas questões da aquisição e desenvolvimento da linguagem, sou, antes de mais, alguém que se preocupa com a educação de infância, que acentua na sua acção diária, enquanto formadora de educadores de infância, a necessidade de traçar caminhos movidos por dinâmicas e entendimentos da profissão centrados na relação teoria-prática que, certamente, determinarão novos campos de saber (para a comunidade científica e profissional) e contribuirão para o desenvolvimento e construção de personalidades influenciadoras de uma vida altamente impregnada de qualidade.

Gostaria também de deixar claro, que sou daquelas pessoas a quem não escandaliza a palavra ‘ensino’ utilizada no âmbito da educação de infância. A palavra ensino tem, para mim, uma relação muito estreita com a palavra ‘aprendizagem’; relacionam-se directa ou indirectamente com o contexto em que o desenvolvimento do ser humano se desenrola.

* Docente da Escola Superior de Educação de Portalegre



“Tal contexto compreende não apenas o indivíduo mas também sistemas contextuais dinâmicos, modificáveis e em constante desenvolvimento no seu interior e na interface com diferentes contextos, mais ou menos vastos, mais ou menos próximos”(Portugal, op.cit. p. 16).

Expor e demonstrar são formas directas de ensinar. Criar situações de aprendizagem e planear a utilização dos recursos educacionais são formas indirectas de ensinar que, utilizadas em educação de infância, irão permitir que a criança aprenda a aprender, e a tornar-se geradora de conhecimento.

É óbvio que o meu entendimento de educação de infância não se conota directamente com escolarização; mas também é obvio que o processo de construção individual que cada criança vai fazendo na educação de infância se projectará na sua vida escolar próxima e que os ganhos serão, de certo, significativos quer ao nível do sucesso para a vida, quer do sucesso escolar. Ao deambular pelas várias teorias de aprendizagem, de certo percebemos que aprendizagem: *“(i) é um processo dinâmico em que sobressai a actividade do sujeito que aprende (psicomotora, linguístico/cognitiva, social, emocional e axiológica); (ii) é um processo contínuo (as situações de aprendizagem acham-se presentes em toda a vida do ser humano); (iii) é um processo global ou “compósito” (todo o comportamento humano é global ou “compósito”, pois abrange sempre os aspectos globais do desenvolvimento); (iv) é um processo pessoal (a compreensão do carácter pessoal da aprendizagem levou o ensino a centrar-se no aluno atendendo às variadas formas de aprender e aos próprios ritmos de aprendizagem); (v) é um processo gradativo (a aprendizagem é um processo que se realiza através de operações crescentemente mais complexas, pois cada nova situação envolve um maior número de elementos e cada nova aprendizagem acresce à anterior novos elementos numa série gradativa e ascendente); (vi) é um processo cumulativo (em que a acumulação de experiências leva à realização de novos padrões de comportamento que são incorporados pelo sujeito da aprendizagem)”* (Sousa, 1993, p. 136).

Estudos recentes salientam que os mesmos processos que promovem as ligações cerebrais antes do nascimento também fomentam a explosão de aprendizagem que ocorre imediatamente. Assim sendo, a atitude dos pais e dos educadores deve, necessariamente, permitir uma relação estimulante para o bebé; uma relação de carinho, de brincadeira, de aprendizagem. A afirmação de que o cérebro dispõe de circuitos que antecipam funções como a da visão e a da linguagem, e a afirmação de que nos primeiros anos de vida, o cérebro da criança passa por uma série de alterações significativas, leva-nos a confirmar a necessidade de criar um ambiente estimulante e rico em experiências. Se os pais são os primeiros e mais importantes professores, não nos podemos esquecer que o mundo de hoje remete para uma educação partilhada da criança; então esse trabalho partilhado, diríamos até, convenientemente em estreita ligação, deverá estimular o ‘cérebro visual’, o ‘cérebro sentimental’, ‘o cérebro falante’ e o ‘cérebro motor’. De facto, os cuidados diários não parecem constituir um luxo. Eles são um alimento indispensável para o cérebro. Embora se continuem a formar sinapses ao longo da vida e os adultos reformulem continuamente as suas mentes através da leitura e da aprendizagem, nunca o cérebro será capaz de dominar novas capacidades tão prontamente nem de recuperar atrasos tão facilmente como na infância.

Frequentada por cada vez mais crianças, a creche deve pautar-se por um ambiente propiciador de um desenvolvimento equilibrado da criança. As necessidades infantis na primeira infância determinam a necessidade de um ambiente calmo, sereno, higiénico, arejado e caracterizado por relações afectivo-pedagógicas de elevada qualidade entre os pares. A existência de um currículo na creche² apresenta-se como um indicador de qualidade, da consciência crescente de que muito para além do objectivo social, a creche se assume como espaço educativo em que a activação precoce dos mecanismos de desenvolvimento da criança, incluindo aqueles que se referem à comunicação falada (e mais tarde escrita), deve ser objecto de planeamento devidamente reflectido.

De uma leitura de várias propostas de

currículo para a creche, facilmente entendemos que o que se pretende é permitir à criança a construção de um conjunto de habilidades e competências de âmbito pessoal e social, tornando-se fundamental estimular as crianças para a participação em situações de comunicação e jogos de interacção com outras crianças e adultos. A comunicação verbal do adulto permite, nos primeiros anos de vida do bebé, que este descubra a função comunicativa da linguagem oral.

Numa perspectiva transversal e globalizante, o currículo, ou mais precisamente, a forma como o educador faz a sua organização e gestão, deverá incluir forçosamente uma área de expressão / comunicação, onde situamos o desenvolvimento da linguagem oral, ou melhor, a aprendizagem progressiva da língua materna. Importa que a criança aprenda a falar, a expressar os seus sentimentos, as suas experiências, a adquirir uma certa autonomia verbal e criativa permissiva do pensamento abstracto.

Podemos afirmar que, neste âmbito, o que importa é que as crianças desenvolvam a sua capacidade de comunicação verbal; desenvolvam um repertório linguístico rico; desenvolvam a capacidade de usar a linguagem para influenciar e ser influenciado e desenvolvam a satisfação pessoal e a apreciação estética da linguagem.

Nesta fase da vida da criança, e nesse processo crescente de aprendizagem dos princípios básicos da comunicação ao nível da língua materna, o papel do educador é de importância acentuada. Ter iniciativa e, de um modo regular e natural, brincar ou comunicar com crianças no decurso das rotinas e de actividades “especiais”; demonstrar orgulho pelas respostas das crianças e procurar actividades que dêem prazer aos bebés; estar atento, encorajar as crianças e fornecer-lhe materiais, quando estas demonstram que estão aptas para a aquisição de uma nova competência; utilizar o elogio e o encorajamento, são algumas marcas de uma acção que estimule essa aprendizagem. *“O educador deve ser alguém verbalmente estimulante, com capacidade de empatia e de responsividade, promovendo a linguagem da*

criança, através de interacções recíprocas, e o seu desenvolvimento socio-emocional” (Portugal, 1995, p. 174).

Activar e otimizar as capacidades verbais da criança pequena requer estimulação adequada, qualidade nas interacções e saber escutar. Aprender a língua materna tem, então, um carácter eminentemente activo e criativo. Representa um caminho que a criança percorre individualmente e em interacção com os outros. A interacção contínua e a qualidade destas interacções pode ser mais importante do que práticas institucionais específicas.

Ora, se *“uma das vias para activar e otimizar a actividade do sujeito é, por um lado, conhecer melhor o mundo das pessoas, das coisas e das suas múltiplas relações e contextos e, por outro lado, conhecer melhor os mecanismos do próprio conhecimento”* (Sousa, 1993, p. 106), o educador, fazendo uso das suas competências de diagnóstico, da sua capacidade de ‘desenhar’ o currículo, da sua capacidade de organizar a acção pedagógica, de ‘orientar’ e facilitar a aprendizagem, da sua capacidade de apoio emocional e da sua capacidade de tomar decisões, deverá planear cuidadosamente esta componente do currículo (a língua materna), quer ao nível fonológico, quer semântico, quer sintáctico. Com as crianças da creche não se pode falar de um ensino ‘formal’, mas é necessário preparar o caminho para que a criança fale e ouça, pelo que o educador deve cuidar a pronúncia, utilizar gestos e mímica, utilizar frases curtas, simples, acabadas e referidas aos contextos mais imediatos. À conversação simples poderão juntar-se pequenas rimas, canções, e contos que, acompanhados de géstica e repetições ajudam a fixar as construções sintácticas e as fórmulas gramaticais próprias de um discurso mais enriquecido. Importa aproveitar todas as situações e importa planear adequadamente situações específicas que se devem caracterizar pelo lúdico, pelo jogo. A criança aprende a falar ao tentar perceber e definir as regras de funcionamento da linguagem, experimentando-as. Num ambiente estimulante e facilitador a complexidade da linguagem da criança fluirá naturalmente e a um ritmo próprio.

Se para alguns tudo isto pode parecer 'tarefa' que não requer grande investimento formativo, regra geral os resultados da investigação em educação de infância, referem a necessidade de um forte investimento na formação dos profissionais da creche. *"Quer pela 'subtileza' da intervenção educativo-pedagógica, quer pelo campo das dimensões pessoais e interpessoais que se desenvolvem nesse contexto, o educador deverá ser mais do que um técnico ou uma pessoa educada; ele deverá ser portador de um conjunto de saberes (saber-ser, saber-fazer) que lhe permitam basear a sua intervenção e que lhe permitam tomar decisões"* (Marchão, 1997, p. 15).

Não será demais reforçar a importância da intervenção do educador no sentido de activar e estimular a aprendizagem da língua materna que só será possível se existir a compreensão do desenvolvimento biológico e psicológico da criança³, se apostar no conhecimento da situação social da criança e numa relação verdadeira com a família. A prática pedagógica do educador da creche depende da qualidade e da intensidade do seu envolvimento pessoal na situação, dos valores e das convicções e dos conhecimentos de vária ordem, onde se integram os conhecimentos de psicologia, sociologia e de outros domínios do saber das ciências da educação, bem como conhecimentos de áreas do saber específicas e respectivas didácticas, integrados de forma mais ou menos harmoniosa e eficaz.

"A investigação sobre o desenvolvimento da criança na creche sugere que esse desenvolvimento é influenciado pela qualidade do contexto e que em grande parte essa qualidade depende da formação e treino dos educadores" (Portugal, 1996, s.p).

Notas

¹ A propósito desta situação, é com alguma tristeza que entendemos a actual política educativa e confirmamos a esse nível um desprestigiar da acção educativa de tais contextos e de educadores que aí exercem a sua caminhada profissional.

² (entendido como tudo o que acontece quotidianamente e que é organizado, planificado em função das necessida-

des das crianças: sono, alimentação, higiene e segurança, relação e comunicação, movimento, exploração, jogo, afecto e estimulação)

³ (as várias correntes pedagógicas e psicológicas apontam para a importância dos primeiros anos de vida como modeladores do desenvolvimento cognitivo e social)

Referências bibliográficas

- MARCHÃO, A. (1997). *"Formação Inicial de Educadores de Infância e Desempenho Profissional na Creche. Um estudo de caso"*. Aveiro, Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Aveiro.
- PORTUGAL, G. (1995). *"Experienciação da Creche. Um contributo para a abordagem ecológica da "adaptação" da criança"*. Aveiro, Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade de Aveiro.
- PORTUGAL, G. (1996). *"Da Formação do Educador para a Creche à Promoção do Bem Estar da Criança"*. Lisboa, 6th European Conference on Early Childhood Education – Developing Adults, Developing Children. Lisboa 1-4 de Set/96. (documento fotocopiado)
- SOUSA, C. (1993). *"Activação do Desenvolvimento Cognitivo e Facilitação da Aprendizagem. O ensino das ciências no 1º ciclo do ensino básico"*. Minho, Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho.



Escrever para Aprender Ciência

Paula Serra *
Maurícia de Oliveira **

A linguagem não transmite apenas, ela cria ou constitui conhecimento ou «realidade».

Bruner (1986, p.132)

Na comunidade científica internacional tem-se assistido, nos últimos anos, a um crescente interesse pelo papel da composição escrita no ensino e na aprendizagem das ciências. Vários autores (Halliday & Martin, 1993; Keys, 1994; Prain & Hand, 1996; O'Toole, 1996; Rowell, 1997) têm contribuído, com diversos estudos teóricos e empíricos, para o desenvolvimento de uma linha de investigação designada, na literatura anglo-saxónica, por "Writing- to- Learn Science" e que aqui se designará por Escrever para Aprender Ciência.

Nesta linha de investigação tem-se apontado a escrita como uma actividade prometedora na aprendizagem das ciências, uma vez que pode funcionar como um meio para a construção pessoal de significados, para o desenvolvimento de capacidades cognitivas e para o estabelecimento de interacções sociais no interior de comunidades do saber especializadas.

Considerando que, em Portugal, as reflexões e os dados empíricos na área do Escrever para Aprender Ciência são bastante escassos, este artigo procura, essencialmente, contribuir para a divulgação desta problemática e para a reflexão sobre a importância da produção de textos científicos na aprendizagem das ciências.

Assim, este trabalho parte do pressuposto teórico de que a produção de texto científico possui não só uma função social de comunicação e validação dos conhecimentos científicos, mas também uma função psicológica de cons-

trução dos próprios conhecimentos e de desenvolvimento de capacidades cognitivas relevantes para a actividade científica. Isto ocorre, tanto na comunidade científica, como na aula de ciências.

Acreditamos, pois, que nas aulas de ciências, o envolvimento dos alunos em tarefas de produção de texto científico significativas, poderá conduzir a que os alunos escrevam melhores textos científicos, ou seja que comuniquem melhor as suas ideias, e promover, em simultâneo, o desenvolvimento de capacidades cognitivas de elevado nível.

Por outro lado, a introdução de actividades de produção de texto nas aulas de ciências, lado a lado com outro tipo de actividades- observações sistematizadas, investigações experimentais, discussões de temas controversos-, poderá, ainda, desenvolver nos alunos compreensões mais profundas e elaboradas acerca da natureza da ciência. Como diz Sutton (1998) "A experimentação faz parte da ciência, mas também a escrita e a conversa o fazem (...). Um problema corrente na ciência escolar é a forte ênfase colocada na experimentação que cria o perigo de dar aos alunos um quadro distorcido sobre o conjunto de tarefas que o cientista leva a cabo" (p. 29). Se queremos ultrapassar este problema, então teremos que reconhecer e enfatizar o papel da linguagem, nomeadamente na sua forma escrita, na aula de ciências.

A perplexidade e a angústia face aos acontecimentos do quotidiano escolar

Apesar de não se conhecerem dados empíricos sobre a qualidade dos textos escritos pelos alunos, no contexto das aulas de ciências, os testemunhos que temos indicam que, em Portugal, algo está mal no ensino e aprendiza-

* Escola Superior de Educação de Portalegre, 7300 Portalegre, Portugal

**Departamento de Educação e Centro de Investigação em Educação, Faculdade de Ciências de Lisboa, 1749-016 Lisboa, Portugal

gem da composição escrita. Muitos dos nossos alunos chegam ao ensino superior sem saberem escrever. Ou seja, não conseguem elaborar um texto, que articule com coerência um conjunto de frases, de modo a transmitir uma mensagem compreensível a terceiros.

Quantas vezes, num esforço de “boa vontade”, damos por nós a ler e reler uma resposta de ensaio, num teste de avaliação, procurando encontrar nela um vislumbre de sentido, tentando descobrir “o que é que o aluno queria dizer com isto?”. Frequentemente, na nossa actividade docente, ouvimos comentários de colegas: “Os nossos alunos não sabem escrever.” Escrevem, escrevem... e não respondem ao que se lhes pede.”, “As respostas não têm um princípio, meio e fim.”, “Atiram para o papel aquilo que lhes vem à cabeça, sem estruturarem as ideias minimamente.”, “Ele até escreve bem, mas não escreve numa linguagem científica!”...

A perplexidade perante esta situação e a angustia de não saber como lidar com ela, foram talvez as razões que, de forma mais imediata, nos levaram a interessar pelo tema. Essa angustia passava, por três problemas, para os quais não possuíamos uma resposta.

Muitos de nós, professores de ciências, apesar de conseguirmos reconhecer, de forma intuitiva, o que é um bom ou mau texto científico de natureza escolar, não conseguimos definir e explicitar com clareza o que é um texto científico, quais os atributos que este deve possuir. Dito por outras palavras, sabemos que não queremos aquilo, mas não sabemos muito bem o que queremos.

Reflectindo um pouco sobre o assunto, provavelmente até nos ocorrem e conseguimos enunciar alguns atributos que, mesmo não sendo exclusivos de um texto científico, lhe deverão assistir: ele deverá ser claro, preciso, impessoal, pormenorizado ou sintético, rigoroso... Contudo, mesmo que conseguíssemos distinguir com rigor os atributos de um texto científico, fica-nos a dúvida sobre o valor formativo do uso da linguagem científica pelos alunos, na aula de ciências. Ou seja, até que ponto é importante que os alunos escrevam numa linguagem científica? Em vez de aprenderem as convenções e ritualizações da linguagem científica, apenas para mimetizarem a linguagem

dos cientistas, não seria mais formativo que os alunos escrevessem de uma forma expressiva, que lhes fosse pessoalmente significativa, mesmo que isso implicasse o sacrifício de alguns dos atributos da linguagem científica?

Partindo do princípio que decidimos que, nas aulas de ciências, é importante o uso de uma linguagem científica, então pedimos aos alunos que escrevam textos com características que julgamos serem científicas. Podemos pedir, por exemplo, que escrevam de forma clara, precisa, impessoal, rigorosa e sintética. Contudo, quando os alunos não o conseguem fazer, deparamo-nos com outro problema: como ensinar os alunos a escrever de uma forma clara? E de uma forma precisa? E rigorosa? E sintética?...

Entre o não conseguirmos definir com rigor o que é um texto científico, o questionarmos o valor formativo do uso da linguagem científica e o não sabermos como ensinar os alunos a escrever um texto científico, muitos de nós, professores de ciências, temos preferido assumir que, se ao longo da sua escolaridade, na disciplina de Português, os alunos aprendem a escrever, então, é também suposto saberem escrever textos científicos. Mesmo que, intimamente, reconhecamos que esta simples inferência é precipitada, ela tem servido para nos tranquilizar e, de certa forma, nos desculpabilizar.

Contudo, parece-nos que escrever na disciplina de Ciências, não é o mesmo que escrever na disciplina de Português, ou na de História. Cada disciplina ou área do conhecimento possui diferentes tipos de linguagem, ou jogos de linguagem, no dizer de Wittgenstein, que evoluíram ao longo de centenas de anos e que possuem atributos e particularidades decorrentes da própria natureza do conhecimento em causa. No caso concreto da linguagem científica, esta evoluiu no sentido de interpretar o mundo de forma diferente da do senso comum e, por isso, faz uso de um vocabulário, gramática e sintaxe diferentes das usadas no dia-a-dia.

Se queremos que os alunos desenvolvam competências de produção de texto científico e escrevam melhores textos científicos, cabe, também, ao professor de ciências, conhecedor privilegiado da natureza do empreendimento científico, promover, nas suas aulas, actividades

de ensino-aprendizagem, durante as quais os alunos escrevam com objectivos definidos e com um público alvo real em mente.

Parece-nos, ainda, que para além de promoverem competências de produção de texto científico, este tipo de actividades encerra a importante mais-valia no ensino das ciências de promover capacidades cognitivas de elevado nível. Como diz Lemke (1997) “A linguagem não é só vocabulário e gramática: a linguagem é um sistema de recursos para construir significados”(p.12).

O impulso de procurar explicações na investigação educacional, em Portugal

Impelidas pelo desejo de compreender melhor a situação que se vive, no sistema educativo português, quanto ao ensino da produção de texto científico, decidimos averiguar qual a preocupação revelada pela comunidade de investigadores em Didáctica das Ciências, pela linguagem científica, nomeadamente pela área do Escrever para Aprender Ciência.

No que respeita à investigação portuguesa sobre esta área, Teresa Oliveira (1997), na sua tese de doutoramento, afirma “A literatura sobre a relação entre a linguagem e a Didáctica das Ciências era [no início da elaboração da sua tese] quase inexistente em Portugal e nos outros países bastante reduzida” (p.41).

Desde então, no espectro nacional, a situação parece não se ter modificado significativamente. Apesar de algumas vozes (Levy, 1992; Santos, 1995), oriundas fundamentalmente do campo da Filosofia, virem, desde há algum tempo, a enfatizar a importância da linguagem na educação em ciência, elas parecem ter tido, ainda, pouco eco ao nível da Didáctica das Ciências.

Assim, no cenário da investigação em Didáctica das Ciências, em Portugal, para além do já citado estudo de Teresa Oliveira sobre linguagem metafórica e de um outro trabalho de Maria Paula Contenças (1997) também sobre linguagem metafórica, não se conhecem outros desenvolvimentos, na área da linguagem científica e sua relação com a Didáctica das Ciências.

No que respeita à área mais restrita da

relação entre produção de texto científico e Educação em Ciência, foi apresentado um estudo (Oliveira e Serra, 1998) no Seminário “Compreensão e Produção de Textos Científicos” realizado na Universidade de Aveiro. Este estudo, baseado fundamentalmente, na análise de manuais escolares de Ciências dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, apontava para a baixa ênfase dada por estes materiais didácticos a actividades de produção de texto. Nos manuais analisados, a grande maioria das tarefas propostas aos alunos não exigia a produção de texto. Por outro lado, não se identificaram questões que, a serem respondidas por escrito, envolvessem a produção de mais que uma frase pelos alunos. A maioria das questões podia ser correctamente respondida através de uma única frase ou de listagens de palavras.

Face a esta situação parece-nos, pois, podermos afirmar que, ao nível da comunidade de investigação em Didáctica das Ciências, a área da produção de texto científico e o seu contributo enquanto estratégia para a construção de conhecimento e desenvolvimento de capacidades cognitivas tem sido claramente negligenciada em Portugal. Por outro lado, atendendo ao referido estudo de Oliveira e Serra (1998), e se pensarmos que os manuais escolares continuam a ser um dos materiais didácticos a que os professores mais frequentemente recorrem para planificação das suas práticas lectivas, temos razões para acreditar que, genericamente, o mesmo se passará ao nível da sala de aula.

A necessidade de procurar respostas na literatura

A relação entre a linguagem científica, nomeadamente a linguagem escrita, e o ensino-aprendizagem da ciência é um fenómeno complexo e de natureza multifacetada. Tentar compreender este fenómeno remete-nos, pois, para um espectro vastíssimo do conhecimento que passa pela Filosofia da Ciência, pela História e Sociologia da Ciência, pela Filosofia da Linguagem, pela Neurobiologia, pela Psicologia, pela Linguística, pela Comunicação, pela Didáctica das Ciências... As contribuições para

um estudo desta natureza encontram-se dispersas e a tarefa de as tentar reunir revela-se uma árdua tarefa de pesquisa e análise.

O que é a linguagem científica?

A linguagem científica (LC) pode ser analisada sob várias perspectivas. Sob o ponto de vista da Didáctica das Ciências, a perspectiva linguística- que tenta compreender as características estruturais da LC, que a distinguem de outros tipos de linguagem- e a perspectiva filosófica- que tenta compreender como é que os cientistas usam a linguagem e qual o seu papel na construção do conhecimento-, poderão revelar-se particularmente interessantes.

Perspectiva linguística

Sem pretendermos inventariar todas as características associadas à LC é importante, contudo, apontar algumas delas que, pela sua frequência e significado, poderão contribuir para uma melhor compreensão do que é, afinal, este tipo de linguagem.

Provavelmente a característica da LC mais facilmente detectável é a enorme quantidade de termos técnicos a que recorre. Seja qual for a origem desses termos técnicos - inventados a partir do grego, importados de uma área científica para outra, trazidos do quotidiano...-, eles possuem uma função. Dar nomes próprios às coisas resulta da necessidade de se definir, com precisão, objectos ou conceitos e de se criar uma nomenclatura comum, que permita uma comunicação sem equívocos, no seio de um determinado grupo da comunidade científica.

Mas esta não é a única particularidade da linguagem científica, que a distingue da linguagem da História, da literária ou da linguagem usada no quotidiano.

Halliday & Martin (1993) defendem que a LC se distingue por um conjunto de características, que tendem a surgir em conjunto, formando aquilo a que estes autores chamam de "síndrome da linguagem científica". Estas características, se bem que possam ser detectadas na linguagem oral e na escrita, são enfatizadas pelos escritos científicos. O síndrome da LC, comum a todas a línguas do

mundo industrializado, evoluiu ao longo de centenas de anos da História da Ciência, à medida que os cientistas lidavam com problemas de retórica encontrados durante a comunicação dos seus resultados e argumentações científicas.

Halliday & Martin (1993) consideram que o que melhor caracteriza a LC é o recurso, em grande escala, a substantivos derivados de verbos ou adjectivos, formando aquilo a que estes autores chamaram de metáforas gramaticais. Este processo transforma verbos ou adjectivos, como por exemplo, *estável, ocorrer, desenvolver* em substantivos como *estabilidade, ocorrência, desenvolvimento*. Esta transmutação gramatical tem consequências importantes, uma vez que se cria um novo significado: um processo ou uma propriedade transforma-se numa coisa ou objecto. As metáforas gramaticais têm uma função importante na linguagem científica uma vez que permitem que se possa relacionar mais do que um processo numa única frase, tal como acontece com as complexas relações causa- efeito. As metáforas gramaticais permitem, ainda, a formação de grupos nominais bastante longos e complexos. Senão vejamos os seguinte exemplo, em que se assinalam os grupos nominais em itálico negrito:

A ocorrência desta transição gradual da curva, em lugar da mudança brusca postulada pela teoria de Blackman, reside, pelo menos em parte, no facto de a fotossíntese ter lugar nos cloroplastos, dos quais existem milhões, mesmo nas folhas mais pequenas.

Este tipo de frase é encontrado frequentemente nos escritos científicos e segundo Halliday & Martin (1993) possui uma função retórica, ou seja, permite construir uma argumentação: o primeiro grupo nominal transforma um processo num ente, que passa a constituir o *tema*, o ponto de partida, que é também um dado; o segundo grupo nominal constitui o *rema* e constitui nova informação. Uma vez que o tema é algo que já se conhece, ao aparecer em primeiro lugar, confere ao texto uma grande coesão. "Este processo de nominação, longe de ser uma característica arbitrária ou ritualística, é um recurso essencial na construção do discurso científico. Para além da contribuição que dá na construção de termos técni-

cos, as metáforas gramaticais são um recurso usado na construção de argumentos racionais” (p. 61).

Outras características únicas da LC são o elevado número de palavras lexicais (palavras que indicam um conteúdo) por proposição-densidade lexical; o elevado número de palavras que indicam relações temporais ou causais entre ideias, tais como *quando*, *se*, *representa*, *então*, etc; escrever na voz da terceira pessoa, suprimindo o sujeito da acção.

Todas estas características possuem uma função. A elevada densidade lexical resulta da necessidade de síntese, as palavras que indicam relações estabelecem relações temporais e de causa-efeito necessárias à explicações e argumentações científica. O uso da terceira pessoa dá força aos argumentos ou validade aos resultados científicos. Ou seja, não é o cientista que fala, é “qualquer um” ou mesmo os resultados (*os resultados mostram que...*), sendo estes independentes de quem os obteve.

Perspectiva filosófica

Vários autores têm considerado que os cientistas, durante o processo de construção de conhecimento, recorrem não a um único tipo de linguagem, mas a dois tipos de linguagem: uma linguagem privada, mais expressiva e metafórica e uma linguagem pública, mais técnica e objectiva. Estes dois tipos de linguagem são mais ou menos usados pelos diferentes cientistas, nos diferentes momentos da sua carreira e nos diferentes momentos metodológicos do processo científico. Têm, também, tido diferentes ênfases ao longo da História da Ciência.

Apesar de vários autores concordarem que os cientistas não usam apenas um tipo de linguagem, as características e papéis que atribuem a estas linguagens diverge de autor para autor.

Hodson (1985) fala-nos nestes dois tipos de linguagem da seguinte forma: “Um cientista pensa e trabalha numa «linguagem privada» livre e criativa, mas é constrangido pela comunidade para apresentar o seu trabalho, para apreciação e publicação, na «linguagem pública» formal, da ciência” (p.38).

Já Santos (1995) considera que

...o que melhor caracteriza o pensamento científico é a tensão entre a linguagem técnica e a linguagem metafórica. Esta tensão existe, mas de modo muito diferente, tanto no discurso privado do cientista consigo próprio no processo de investigação com vista ao seu autoconvencimento, como no discurso público do cientista com os seus pares e com vista a convencê-los dos seus métodos e dos seus resultados. (p. 131)

E continua explicando:

Em virtude das convicções positivistas ainda dominantes, o discurso privado é muito mais analógico e metafórico que o discurso público. À medida que ganham prestígio e consolidam a sua posição de poder, os cientistas podem arriscar a trazer mais a público o seu discurso privado, e é talvez por isso que o estilo literário e metafórico ganha terreno nos seus textos na última parte da carreira. (p.131)

Vemos, assim, que enquanto Boaventura de Sousa Santos admite a coexistência dos dois tipos de linguagem, embora com pesos relativos diferentes, quer no processo de criação, quer no processo de comunicação dos conhecimentos científicos e que “a distinção entre as duas linguagens não é tão polar como se imagina” (p.132); Hodson considera que estes dois tipos de linguagem existem em dois tempos diferentes e com funções diferentes, durante o processo científico.

Desta forma, enquanto Santos (1995) considera que a própria construção privada do conhecimento possui uma natureza retórica: “o processo de investigação é para o cientista um processo de autoconvencimento, ou seja, um processo argumentativo em que ele, por assim dizer, encarna a comunidade científica, cujo juízo antecipa” (p.119).; Hodson considera que apenas a fase de comunicação do conhecimento possui uma natureza retórica: “Os artigos de investigação são escritos para persuadir os leitores a aceitar as conclusões, em vez de descre-

verem o que realmente acontece no quotidiano [dos cientistas]” (p.38).

Sutton (1996) defende também a existência de duas linguagens científicas. Segundo este autor, existe uma linguagem pessoal, especulativa, metafórica, por vezes tentativa, imprecisa e flexível na forma como explora diferentes formas de captar a mesma ideia. Esta é a “linguagem enquanto sistema interpretativo” que dá sentido a novas experiências e que ocorre quando as ideias ainda são fluidas e um corpo de conhecimentos ainda não foi estabelecido. Na comunicação, esta linguagem surge como persuasiva. Mais tarde, quando um corpo de conhecimento já está estabelecido e existem menos dúvidas sobre como os expressar, a linguagem transforma-se e passa a ser uma “linguagem enquanto sistema de rotulagem” - *Language as a labelling system*, nas palavras do autor- que permite descrever, relatar e informar. Esta linguagem é impessoal, definitiva, precisa e usa determinados termos para descrever determinadas coisas. Na comunicação, esta linguagem surge como transmissiva. Segundo este autor, reconciliar estes dois tipos de linguagem passa pela “compreensão de que existe uma progressão na escrita dos cientistas, que começa com as suas primeiras posições, ainda tentativas, e que termina, alguns anos ou décadas depois, com os livros de texto do conhecimento público estabelecido. A função da linguagem nestes dois estágios é diferente” (p.5).

Para resumir, parece existir algum consenso quanto à existência de duas linguagens na ciência: uma linguagem mais expressiva e uma linguagem mais técnica. Para Boaventura de Sousa Santos, elas coexistem durante o processo científico e não são tão diferentes quanto possa parecer; para Hodson, elas sequenciam-se durante o processo científico e são bastante distintas; para Sutton, elas são os extremos de um contínuo que se aplica ao longo da “história de vida” de uma teoria científica.

Qual o valor formativo da produção de texto científico?

O problema reside em saber se os alunos devem ser encorajados a usar a linguagem científica técnica, particularmente através da pro-

dução de texto, recorrendo ao uso das suas características específicas.

A discussão filosófica sobre o *status* e a natureza da linguagem ou linguagens científicas tem tido repercussões ao nível da Didáctica das Ciências, nomeadamente na área do Escrever para Aprender Ciência.

De uma forma genérica pode dizer-se que, nesta área de investigação, tem existido uma acesa discussão sobre o tipo de textos que deve ser solicitado aos alunos, nas aulas de ciências. Segundo uns autores (Ritchie, 1992; Hand & Prain, 1996; Sutton, 1996) os alunos devem escrever de uma forma expressiva, que lhes seja pessoalmente significativa, em actividades que tenham em conta diferentes audiências e objectivos. Sugerem textos como diários, artigos de jornal, narrativas, *posters*, etc. Segundo outros autores (Veel, 1992, Halliday & Martin, 1993; Keys, 1997), a linguagem científica tal como descrita pelos linguistas, com as suas regras e excepções, possui um enorme poder na sociedade contemporânea e é na escrita de diferentes tipos de textos científicos - descrições, classificações, comparações, explicações, argumentações - , que os alunos devem desenvolver competências. Outros, ainda, Hodson (1985), defendem que os alunos devem escrever “umas vezes de forma expressiva, numa «linguagem privada» dando conta de experiências laboratoriais, outras vezes descrevendo procedimentos e resultados expressando-se na «linguagem pública» da comunidade” (p. 38).

Esta polémica tomou grandes dimensões nalguns países, chegando mesmo a tomar foros de debate político, na Austrália.

Parece-nos que, nesta discussão, há lugar para uma posição mais integradora. A solução não passará por escrever de uma forma ou de outra, nem mesmo escrever umas vezes de uma maneira, outras vezes de outra. No contexto das aulas de ciências, escrever, sistematicamente, numa linguagem que ignore os atributos da linguagem científica, através de contos ou narrativas, não nos parece correcto, uma vez que ignora a natureza e História do próprio conhecimento em causa. Por outro lado, também não nos parece admissível escrever textos com atributos científicos pela simples razão de que “assim é que é”.

Na linha de Boaventura de Sousa Santos, parece-nos que a linguagem científica resulta da tensão entre a necessidade de conseguir persuadir e argumentar e conseguir transmitir com precisão. Esta dupla função da linguagem científica coexiste em qualquer texto científico, seja ele escrito numa fase de criação da teoria, seja numa fase de comunicação dessa teoria. Assim qualquer texto científico recorre a elementos expressivos (metáforas, analogias...) e a elementos que lhe confere objectividade (metáforas gramaticais, palavras que indicam relações causais, verbos conjugados na voz da terceira pessoa...).

Parece-nos, desta forma, que os alunos devem escrever textos científicos em que, confrontados com uma determinada situação, sejam incentivados a gerir esta dupla função da linguagem científica, de acordo com o tópico científico, o objectivo e o público alvo a que se destina o texto.

Como ensinar a escrever um texto científico?

A maioria de nós concordará que o ensino da produção de texto científico deverá ser feito de uma forma que seja significativa para o aluno e não através da transmissão de uma série de convenções linguísticas a serem usadas por “obrigação” de cumprir um ritual científico.

Há quinze anos atrás, Applebee (1984) defendia a necessidade de se desenvolverem modelos de composição escrita que tivessem em conta a natureza do conhecimento a ser aprendido. Uma década mais tarde, Sperling (1996), citado em Rowell (1997), chamava a atenção para o facto de a investigação ter negligenciado o ensino e a aprendizagem da produção de texto, nas diferentes disciplinas escolares. Hoje, existem vários modelos gerais de produção de texto. Entre eles, o modelo de Bereiter e Scardamalia (1987) tem sido apontado (Holliday, Yore & Alvermann, 1994) como bastante promissor na área do Escrever para Aprender Ciência. Contudo, a investigação sobre como ensinar a escrever textos científicos continua a ser escassa e fragmentada.

Parece, pois, urgente que se desenvolvam e testem modelos de ensino de produção de texto que, tendo em conta as teorizações fornecidas

pelos modelos gerais de produção de texto, tenham, também, em conta a natureza do conhecimento disciplinar a ser aprendido e que, assim, promovam as capacidades cognitivas mais relevantes na construção desse conhecimento. De facto, os resultados fornecidos por este tipo de estudos poderão revelar-se um contributo importante para a compreensão de como podemos ajudar os nossos alunos a escrever melhores textos científicos de natureza escolar e para encontrar novas estratégias de promoção de capacidades cognitivas de elevado nível.

Referências bibliográficas

- Applebee, A. N. (1984). Writing and reasoning. *Review of Educational Research*, 54 (4), 577-596.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Londres: Havard College.
- Contenças, M. P. (1997). *A eficácia da metáfora na produção da ciência*. Dissertação de mestrado. Universidade Clássica de Lisboa, Faculdade de Ciências.
- Holliday, M.A.K. & Martin, J.R. (1993). *Writing science: Literacy and discursive power*. Londres: The Falmer Press.
- Hand, B. & Prain, V. (1996). Writing for learning in science: A model for use within classroom. *Australian Science Teachers Journal*, 42 (3), 23-27.
- Hodson, D. (1985). Philosophy of science, science and science education. *Studies in Science Education*, 12, 25-57.
- Holliday, W. G., Yore, L. D. & Alvermann, D. E. (1994). The reading-science learning-writing connection: Breakthroughs, barriers, and promises. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(9), 877-893.
- Keys, C.W. (1994). The development of scientific reasoning skills in conjunction with collaborative writing assignments: An interpretative study of six ninth-grade students. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(9), 1003-1022.
- Keys, C.W. (1997, March). *A novice-expert study of science writing: moving from data to meaningful inference*. Comunicação apresentada no Encontro Anual da National Association for Research in Science Teaching, Chicago, Illinois.
- Lemke, J.L. (1997). *Aprender a hablar ciencia: Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- Levy, T. (1991). *Racionalidade e argumentação*. Actas do 2º Encontro Nacional de Didáctica e Metodologias de Ensino. Universidade de Aveiro.



- Oliveira, M. T. (1996). *A metáfora, a analogia e a construção do conhecimento científico no ensino e na aprendizagem. Uma abordagem didáctica*. Dissertação de Doutoramento, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia.
- Oliveira, M. & Serra, P. (1998, Julho). *A criatividade e o pensamento crítico nos textos de ciências*, Comunicação apresentada no Seminário "Compreensão e Produção de Textos Científicos", Universidade de Aveiro.
- O' Toole, M. (1996). Science, schools, children and books: Exploring the classroom interface between science and language. *Studies in Science Education*, 28, 113-143.
- Prain, V. & Hand, B. (1996). Writing for learning in junior secondary science classroom: issues arising from a case study. *International Journal of Science Education*, 18 (1), 117-128.
- Ritchie, S. M. (1992). Questioning the teaching of scientific genres. *Australian Science Teachers Journal*, 38 (4), 45-48.
- Rowell, P. M. (1997). Learning in school science. The promises and practices of writing. *Studies in Science Education*, 30, 19- 56.
- Santos, B. S. (1995). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sutton, C. (1996). Beliefs about science and beliefs about language. *International Journal of Science Education*, 18 (1), 1-18.
- Sutton, C. (1998). New perspectives on language in science. In B.J. Fraser and K. G. Tobin (Eds), *International Handbook of Science Education* (pp. 27-38). NY: Kluwer Academic Publishers.
- Veel, R. (1992). Engaging with scientific language: A functional approach to the language of school science. *Australian Science Teachers Journal*, 38 (4), 31-35.

Os Estudos Portugueses na Universidade da Extremadura (Espanha)

Juan M. Carrasco González*

O Português em Espanha

Como acontece com o espanhol em Portugal, «na Espanha, nunca foi satisfatória a situação dos estudos de português em geral (Língua, Literatura, Cultura...)». São as palavras com que iniciava o Prof. Ángel Marcos de Dios a sua conferência «O ensino do português no estrangeiro: o caso da Espanha» no *1º Encontro Nacional dos Centros de Línguas do Ensino Superior* (Bragança, Abril de 1994, *Actas* editadas em suporte informático). Para essa conferência nos remetemos se se precisar de uma visão completa da história dos estudos portugueses em Espanha e dos dados concretos da docência de Português a todos os níveis (ensino primário, secundário e universitário).

A origem do problema está, é claro, na existência de uma única língua no ensino primário e secundário. Até aos anos 70 foi o francês, e de então até aos nossos dias é o inglês. Houve, portanto, em Espanha, um desenvolvimento no ensino superior dos estudos de francês, primeiro, e de inglês posteriormente, dado que se precisava de muitos professores para estas línguas. E não só nas escolas e liceus — também nas *Escuelas Oficiales de Idiomas* (academias oficiais de línguas estrangeiras que existem em todas as cidades do país, cujos professores são funcionários licenciados em línguas modernas).

Em consequência, há cerca de vinte e cinco anos, quando foram iniciados os modernos planos de estudo filológicos com línguas modernas separadas (Filologia Francesa, Filologia Inglesa, Filologia Espanhola, etc.), houve duas

línguas estrangeiras privilegiadas e com estudos específicos em todas as universidades espanholas: francês e inglês. Só nas maiores Faculdades de Letras foram aparecendo outros estudos de línguas modernas, a começar pelo italiano e o alemão. Também destas línguas houve posteriormente uma grande difusão nas *Escuelas Oficiales de Idiomas*, o que não aconteceu com o português. Mas já lá voltamos...

Então apenas havia uma especialização de português nas Universidades de Barcelona e Santiago, mas, em ambos os casos, era uma licenciatura em articulação com a Filologia Galega, cujo desenvolvimento foi consequência do ensino obrigatório da língua galega na Galiza (como aconteceu com a Filologia Basca e a Filologia Catalã). Nalgumas grandes universidades, ainda nos anos 70 e 80, começaram mesmo a iniciar-se estudos de línguas nórdicas, semíticas (árabe), eslavas, etc. — caso bem significativo da ignorância que o mundo universitário espanhol tinha da cultura portuguesa, a qual, quando muito, subsistia nalgumas universidades dentro dos estudos românicos ou hispânicos.

Só a partir da entrada de Espanha e Portugal na Comunidade Económica Europeia (hoje, União Europeia) é que se produz uma espécie de ‘descobrimento’ do outro povo peninsular, e da necessidade (muito especialmente nas regiões fronteiriças) de divulgação da língua e da cultura dum país que muito cedo seria um dos principais parceiros de Espanha a todos os níveis (na política exterior ibero-americana e africana, na política europeia, nas relações económicas, no turismo, nos programas de desenvolvimento de regiões deprimidas, etc.)

Foram criadas então algumas cátedras de português em universidades espanholas (e cá-

*Universidad de Extremadura



tedras de espanhol em universidades portuguesas), e o número de universidades que tinham algum tipo de docência de língua portuguesa cresceu — Oviedo, Ilhas Baleares, Extremadura, Valência, etc.

Nesta última década, com a renovação dos planos de estudo, foi aumentado o número de universidades que oferecem o título de Licenciado em Filologia Portuguesa: para além de Barcelona e Santiago, existe também nas Universidades de Salamanca e Granada (neste último caso, só no segundo ciclo do curso), e já no próximo ano vai começar também na nossa Universidade da Extremadura.

A este respeito, devemos salientar que em Espanha não existem especialidades universitárias de várias línguas simultâneas (como existem em Portugal licenciaturas em Português e Francês, Português e Inglês, Inglês e Alemão, etc.). A criação de uma filologia de língua moderna supõe, portanto, um grande esforço para contratar um número elevado de professores, que vão leccionar a licenciatura quase completa. Aliás, os novos licenciados, em princípio, apenas terão uma única saída profissional — docente da única língua da sua especialidade. Como é lógico, as universidades não aceitam facilmente novas propostas de línguas modernas que exigem um grande investimento, o qual nem sempre está justificado tendo em vista a procura de novos profissionais.

O desenvolvimento dos estudos de português a nível universitário não teve ainda correspondência noutros níveis. Nas escolas e liceus, o inglês continua a ser a língua normalmente leccionada. Nalguns casos, quando ainda existem professores de francês, oferecem a possibilidade de estudar esta língua, mas é raro que se consiga um número suficiente de alunos. Em toda a Espanha apenas existia, em Salamanca, um liceu com vaga de professor de português até 1987, quando foi criada uma vaga de português num liceu de Valência de Alcântara (na Extremadura).

As *Escuelas Oficiales de Idiomas*, que foram instaladas em velhos edifícios históricos ou noutros centros docentes (liceus, centros de professores, etc.), não podem acolher mais línguas. O inglês é a língua com mais alunos e professores. O francês possui muitos professores (muitos deles procedentes de liceus que já não oferecem a língua francesa) e uma grande

oferta de turmas e horários. O alemão e o italiano mantêm uma procura minoritária, mas constante, e é suficiente para manter a 'rentabilidade' das especialidades universitárias. A experiência que verificámos nalgumas *Escuelas Oficiales de Idiomas* é que para o português existe uma grande procura, o que pode incomodar na direcção destas escolas se pensarmos no difícil equilíbrio existente na actualidade entre o inglês, por um lado, e as outras línguas, por outro. Penso que não é preciso dizer mais para que se entenda... — e é este mesmo problema que começa a verificar-se com a entrada de uma segunda língua estrangeira obrigatória no ensino secundário, o que já começou a acontecer nalguns liceus como resposta a uma recomendação europeia.

Na actualidade, apenas existem estudos de português nas *Escuelas Oficiales de Idiomas* de Madrid, Barcelona, Corunha, Badajoz e Plasência. Também em Vigo se pode estudar português, mas de maneira extra-oficial.

O Português na Extremadura

Apesar da insuficiência de opções para o estudo de português na região da Extremadura, é bem verdade que, no quadro da situação geral de Espanha, a nossa posição é quase de privilégio.

Dos dois liceus que oferecem a opção de português em toda a Espanha, um deles está na província de Cáceres: ou de Valência de Alcântara. Na actualidade, existem turmas de português (quer como primeira língua obrigatória, quer como segunda opção) em todos os anos da *ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria)*.

Noutros liceus da região existe a opção de português (opção livre ou segunda língua): é o caso do Reino Aftasí de Badajoz e do liceu de Montijo. Neste caso foram alguns professores de outras disciplinas, mas com formação de língua portuguesa na sua licenciatura, que ofereceram em horário extraordinário e livremente a opção de português aos seus alunos. A resposta verificada nestes liceus foi espectacular, de maneira que o professor de Montijo já possui o seu horário completo só com turmas de português, até ao ponto de estar em condições de solicitar a transformação da sua vaga numa vaga específica de professor de língua portuguesa.

Mas esta segunda via de entrada dos estudos de português nos liceus, apesar do interesse que existe entre os alunos das zonas fronteiriças (a começar pela cidade de Badajoz) nem sempre é favorecida pelas razões que já referíamos anteriormente. Só em liceus novos (como o Reino Aftasí) ou em liceus que não mantinham um excesso de professores de outras línguas quase sem turmas para dar aulas (como é o caso do liceu de Montijo) pôde ser levada a efeito uma tal iniciativa. É, contudo, uma experiência que só teve lugar em liceus da Extremadura...

Das cinco *Escuelas Oficiales de Idiomas* espanholas onde se lecciona português, duas estão na Extremadura: Badajoz (com dois professores) e Plasência (com um professor). Em Plasência começaram os estudos de português neste ano académico, mas quando se completarem os cinco anos do curso, deverá haver um mínimo de dois professores. Outras cidades solicitaram (ou estão a solicitar agora) estudos de português para as suas *Escuelas Oficiales de Idiomas*, como Cáceres (onde o pedido foi indeferido por falta de espaço no edifício), Almendralejo e Mérida (neste caso, aproveitando a mudança para um novo edifício).

Existem, portanto, grandes expectativas quanto à oferta de português na Extremadura, mais do que em qualquer outra região de Espanha. Alunos é que não vão faltar. Aliás, estes começam a ter um interesse mais sério e sem preconceitos pela língua e a cultura portuguesas. A princípio havia sobretudo jovens interessados que procediam de uma estreita faixa fronteiriça que mantinha relações tradicionais com Portugal (o contrabando, o pequeno comércio das aldeias, os filhos de matrimónios mistos... como é o caso citado de Valência de Alcântara), e também uma pequena 'elite' cultural que, se calhar só por 'snobismo', se aproximou do país (o mito de Pessoa, o mito da Lisboa decadente, os restaurantes de Elvas, as praias da Nazaré ou do Algarve, Évora e a reforma agrária, o 25 de Abril, etc.), muito embora nem sempre faltasse nessas 'elites' qualquer coisa de comiseração — é o que faz a ignorância!

Mas neste momento verificamos que os jovens olham para o português, não como uma novidade esquisita e pouco prática, mas com os mesmos olhos com que olham para o francês, o alemão, o italiano... É uma outra língua

de grande importância nos nossos dias, largamente difundida pelo mundo (200 milhões de luso-falantes, o Brasil, a África, a Ásia, o MERCOSUL, a União Europeia, o prémio Nobel de Saramago, etc.) que, ainda por cima, mantém uma estreita relação histórica e actual com Espanha e com a língua espanhola.

Felizmente, a Junta da Extremadura (o Governo da comunidade autónoma) tem como prioridade as relações com Portugal e com a Ibero-América (o que inclui também o português). É assim que aparece no próprio texto do Estatuto de Autonomia da região, e também nos Estatutos da Universidade da Extremadura. A criação da licenciatura em Filologia Portuguesa foi, em grande medida, consequência deste compromisso, o que nos leva a pensar que daqui a poucos meses, quando a Junta tiver também competências no ensino primário e secundário, tudo fará pelo desenvolvimento do português nestes níveis, superando da melhor maneira os problemas que condicionavam o seu desenvolvimento nos gabinetes do Ministério.

O Português na Universidade da Extremadura

Por convénio com o Governo de Portugal, foi criada uma Área de estudos portugueses (*Área de Conocimientos de Filologías Gallega y Portuguesa*) no princípio dos anos 80 na nossa Universidade. Juntou-se então às Áreas de Francês e Italiano dentro do Departamento de Filologia Românica, na *Facultad de Filosofía y Letras* de Cáceres. Neste Departamento existia a licenciatura de Filologia Românica - Francês, que agora é apenas Filologia Francesa. Em consequência, as línguas italiana e portuguesa apenas podiam ser escolhidas pelos alunos que estavam a fazer a licenciatura em Francês, só nos dois últimos anos do curso, como segunda língua estrangeira — mais ou menos, metade de alunos de Francês estudavam dois anos de língua portuguesa. Os outros alunos da Faculdade (os que estudavam Inglês, Espanhol, Línguas Clássicas, História, História da Arte, Geografia) não podiam estudar português, a não ser que, como acontecia com frequência, o fizessem livremente e fora do seu *curriculum* escolar (mas só no caso da Língua Portuguesa I).

A Área de Filologia Italiana (que conta-

va com mais um professor do que a Área de Português, apesar de ter as mesmas disciplinas) solicitou a passagem dos estudos de italiano para os primeiros anos do curso, comuns a todos os alunos e, portanto, todos os alunos da Faculdade podiam escolher esta língua. Ao mesmo tempo verificava-se uma grande diminuição no número de alunos de Filologia Francesa... E isto tudo levou a uma situação crítica do português, que esteve quase a ficar sem alunos. Houve anos em que havia só quatro ou cinco alunos de francês, os quais estudavam italiano desde os primeiros anos, o que fazia com que continuassem a estudar italiano no fim do curso. Como o português apenas podia ser oferecido a estes mesmos alunos, não havia possibilidade de conseguir matriculados.

No seguinte quadro podemos ver o número de alunos das duas disciplinas de português (Língua Portuguesa I e Língua Portuguesa II) nestes anos:

Ano	Língua Portuguesa I	Língua Portuguesa II	Total
1989/90	12 alunos	4 alunos	16 alunos
1990/91	5 alunos	8 alunos	13 alunos
1991/92	4 alunos	4 alunos	8 alunos
1992/93	2 alunos	2 alunos	4 alunos

É evidente que, entre outras que agora não interessam, havia uma urgente necessidade de ampliação e diversificação da docência de português. Graças ao Instituto Camões, que enviou um professor leitor no ano 1990/91, pudemos começar a fazer as primeiras diligências neste sentido. Mas isto foi possível, especialmente, nos seis anos (de 1991/92 até 1996/97) em que cá esteve como Professora Leitora a Dra. Teresa Matos de Almeida, docente agora em Portalegre.

Aproveitámos, em primeiro lugar, a renovação dos planos de estudo universitários. O português entrava neles como mais uma opção de língua estrangeira para todos os alunos da *Facultad de Filosofía y Letras*, sendo leccionada a partir do primeiro ano. No total, eram três anos de língua e três anos de literatura.

Ao mesmo tempo, entrámos nos planos de estudo do Magistério (*Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B.*) como opção de segunda língua estrangeira. Outras escolas e faculdades solicitaram estudos de língua portuguesa, mas foi impossível oferecê-los por causa da falta de professores — nomeada-

mente no caso das Faculdades de Biblioteconomia e Ciências Económicas de Badajoz, dado que não podíamos estar nas duas cidades ao mesmo tempo. Aceitámos finalmente leccionar duas disciplinas optativas na Escola de Turismo de Cáceres, onde começámos neste ano de 1998/99, com cerca de trinta alunos em Português I, em parte porque a Reitoria aceitou criar uma nova vaga de professor de português, ainda que a tempo parcial.

É evidente que a situação melhorou no estatuto dos estudos de português e na multiplicidade de cadeiras, que simplificamos no seguinte quadro (não incluímos as opções e especialidades em que são leccionadas):

Facultad de Filosofía y Letras

Língua Portuguesa I, anual (9 créditos), troncal, obrigatória e opcional

Língua Portuguesa II, anual (9 créditos), obrigatória e opcional

Língua Portuguesa III, anual (9 créditos), obrigatória e opcional

Literatura Portuguesa I, semestral (6 créditos), troncal, obrigatória e opcional

Literatura Portuguesa II, anual (9 créditos), obrigatória e opcional

Literatura Portuguesa III, anual (9 créditos), obrigatória e opcional

Cursos de Doutoramento

Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B.

Iniciação ao Português I, anual (6 créditos), opcional

Iniciação ao Português II, anual (6 créditos), opcional

Escuela Universitaria de Turismo

Português I, semestral (4,5 créditos), opcional

Português II, semestral (4,5 créditos), opcional

Isto, naturalmente, também alterou o número de alunos matriculados em cadeiras de português. Já no ano passado (1997/98), tivemos cerca de 300 alunos na *Facultad de Filosofía y Letras*, e cerca de 200 alunos na *Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B.*

É evidente que para o futuro não devemos trabalhar no sentido de acrescentar o número de alunos (já é excessivo tendo em conta

que apenas há um professor a tempo completo, um professor a tempo parcial e um professor leitor do Instituto Camões). Podemos dizer que, completamente justificada a existência de estudos portugueses na Universidade, deveremos trabalhar mais pela qualidade do que pela quantidade dos objectivos. E isto veio a coincidir com a proposta de criar a licenciatura em Filologia Portuguesa. Os planos de estudo e as necessidades docentes já foram aprovados pelo Conselho de Departamento, a Junta da Faculdade e a Junta de Governo da Universidade. Apenas falta a aprovação por parte do Ministério e, sem dúvida, o primeiro ano do curso começará a ser leccionado em 1999/2000.

A *Área de Filologías Gallega y Portuguesa* possui três docentes que nos próximos anos deverão chegar até aos nove ou dez. Em 1996/97 assinou um convénio com o Instituto Camões para garantir a continuidade do leitorado e, ao mesmo tempo, foi criado um Centro de Estudos Portugueses que deverá servir de apoio à nossa Área. Proximamente assinará um outro convénio com a Junta da Galiza para criar um leitorado de língua e literatura galegas.

Também nas condições materiais vai melhorar substancialmente. A biblioteca será enriquecida com um orçamento especial. Haverá no novo edifício da Faculdade espaços novos e específicos para os professores, para o Centro de Estudos e para o nosso Laboratório Informático de Português, que deverá acrescentar também o número de computadores. Também deverá aumentar o número de convénios com universidades portuguesas e brasileiras (sejam ou não de tipo europeu), com vista a uma maior deslocação de alunos e docentes (neste momento temos convénios ERASMUS/SÓCRATES com a Universidade Nova de Lisboa, Évora, Coimbra e Milão).

Pensamos que as condições iniciais para a nova licenciatura estão cumpridas. Agora devemos esperar que, como resposta a esta especialização universitária, comece a desenvolver-se também a oferta de estudos portugueses nas escolas e liceus da região. É claro que, se assim for, a Extremadura converter-se-á na cabeça dos estudos portugueses em Espanha.



O Programa Nacional de Promoção da Leitura (PNPL) do Instituto Português do Livro e das Bibliotecas (IPLB)

Vera Teixeira*

O debate sobre o estado da leitura nos países desenvolvidos é um debate recorrente. De um modo geral, é quase um lugar comum afirmar-se que *cada vez se lê menos...* livros. E a principal justificação socorre-se da constatação de que actualmente há solicitações cada vez mais diversificadas para a ocupação dos tempos livres.

Segundo o mais recente inquérito realizado em Portugal sobre hábitos de leitura - *Hábitos de leitura: um inquérito à população portuguesa*, da autoria de Eduardo de FREITAS, José Luís CASANOVA e Nuno de Almeida ALVES (Lisboa: Dom Quixote, 1997), registou-se, entre 1988 e 1995, uma *perda ligeira do número de leitores de livros* e uma *quebra do número de leitores actuais...* São os mais novos que tendem a abandonar os livros e, ainda segundo este estudo e a propósito do *redimensionamento dos leitores para a leitura das revistas*, regista-se simultaneamente um *deslizamento para uma leitura de sopro fugaz...* (p. 272).

Também segundo este estudo, o número de não-leitores de textos impressos em livros, jornais ou revistas abrangia, em 1995, 23% do conjunto dos portugueses com idade superior a 15 anos, o que quer dizer que 1.700.000 cidadãos do nosso país não lêem um livro, uma revista ou um jornal. E se, 900.000 são analfabetos, 800.000 sabem ler e escrever. Estes últimos - caracterizados no referido estudo por um *severo dessapossamento social, económico e cultural* - são, maioritariamente, mulheres, com mais de 50 anos, possuem uma escolaridade máxima de quatro anos e inscrevem-se no es-

trato mais baixo do estatuto económico. Ora, hoje em dia, sabemos-lo, *as culturas dominadas são-no também porque são culturas de auto-exclusão ou de mera resistência em grande medida porque conhecem pouco o contexto social em que existem, o que entrava o seu autoconhecimento e, portanto, a consciência das suas possibilidades de participação na vida social.* É neste sentido que o referido estudo afirma que *a prática da leitura potencia o diálogo e a participação cívica e política, constituindo-se assim como factor de modernidade e democracia.*

De entre os diversos agentes de promoção da leitura, há dois que consideramos fundamentais e de que aqui nos ocuparemos: os cidadãos e a sua participação, ou seja, *o papel de cada um de nós, na promoção da leitura encarada como uma questão cívica* e as Bibliotecas, enquanto meios de *disponibilização da informação considerada como necessidade básica.*

Quanto à participação dos cidadãos como agentes de promoção da leitura, ou seja, quanto ao papel que cabe a cada um de nós, não enquanto professores ou bibliotecários, mas enquanto leitores que fruem o prazer de ler e acreditam que este prazer se relaciona com a cidadania, apenas gostaria de enunciar algumas perguntas:

- Quanto tempo dedicamos nós, regularmente, à leitura?
- Na organização do nosso quotidiano, que prioridade tem a leitura?
- Com quem partilhámos as últimas leituras?
- Quando foi a última vez que emprestámos um

*Instituto Português do Livro e das Bibliotecas



livro nosso ou que pedimos um livro emprestado?

- Quando foi a última vez que contámos um conto ou lemos um livro a uma criança?
- Quando foi a última vez que oferecemos um livro?

A resposta que cada um de nós der a este conjunto de perguntas informar-nos-á da medida da nossa intervenção quotidiana e pessoal enquanto agentes de promoção da leitura. Mas e enquanto cidadãos leitores? De que formas poderíamos e deveríamos nós intervir na promoção da leitura? Não nos competiria a nós, por exemplo, começar a pensar seriamente em criar e em participar activamente em sistemas organizados de voluntariado no âmbito da promoção da leitura?

Deixo-vos com esta pergunta e passo, de seguida, ao papel das Bibliotecas - *o lugar*, por excelência, na cultura europeia, dos livros e da leitura.

Em Portugal no fim do século XX, por muito que nos custe ou que sejamos tentados a esquecer-lo, as Bibliotecas, enquanto equipamento socio-cultural de base - ou seja, enquanto espaços físicos que dão corpo a entidades vivas e efectivamente inscritas no quotidiano dos cidadãos -, não existem. No entanto, com isto não queremos dizer que, no imaginário dos portugueses, não exista uma imagem mais ou menos inconsciente de *Biblioteca*.

Com efeito, para a maioria dos portugueses, a *Biblioteca* tem uma conotação de sagração e de Igreja, mais concretamente daquela que marcou os portugueses que cresceram antes do *25 de Abril*: um espaço intimidante, por vezes constrangedor, marcado por silêncios e interditos.

Por outro lado, para os portugueses, *Biblioteca* é também um conjunto de livros, embora em número muito reduzido (e não constituindo necessariamente uma colecção intelectualmente coerente), sediado numa residência particular. Veja-se, por exemplo, a "*Biblioteca*" com que todas as semanas é premiado um espectador-leitor do programa *Acontece* do Canal 2 da RTP - trezentos livros oferecidos por diversas editoras.

Assim, no fim da década de noventa do século XX, uma *Biblioteca* portuguesa não é

evidentemente o mesmo que uma *Biblioteca* para o mundo desenvolvido do *Norte*, herdeiro da tradição protestante, que confia na iniciativa individual, no investimento em capital humano e na construção de uma sociedade civil dinâmica e plural¹. Nesta zona do hemisfério norte, as bibliotecas são equipamentos dos quais as pessoas, de há um século a esta parte, se foram progressivamente apropriando e que constituem pólos de interesse na organização do quotidiano. É sabido que em Inglaterra, por exemplo, as bibliotecas são a instituição cultural por excelência: 51% dos cidadãos possuem um cartão de leitor e, destes, uma percentagem muito significativa frequenta-a com regularidade².

Pensamos que a *Biblioteca* portuguesa é, no entanto, também qualquer coisa mais do que colecções desactualizadas e mais ou menos inacessíveis de livros guardados em edifícios vetustos, ou do que conjuntos pobres e reduzidos de livros que alguns - mais abastados ou *intelectuais* - possuem em casa. Ou seja, a *Biblioteca* ainda é - e aqui reside o que culturalmente partilhamos com as *Bibliotecas do Norte* - também uma crença. Uma crença no conhecimento enquanto forma privilegiada de caminharmos no sentido do progresso e do bem-estar colectivo, da justiça social e do desenvolvimento.

A par com a escola - muito embora não se confundindo com ela nem a substituindo -, e também na mesma ordem dos direitos fundamentais (o direito à saúde, o direito à habitação, o direito ao emprego...) os portugueses acreditam, ainda que com uma espécie particular de fé imprecisa e confusa, que a *Biblioteca* cumpre essa função insuprível que é a de oferecer - embora exigindo em contrapartida um esforço individual quase sempre árduo, - *o meio* que possibilita o autodidatismo, a auto-aprendizagem, a autoformação cultural e cívica e que é *o livro*.

Esta tentativa de definição do que é afinal a *Biblioteca Portuguesa* enquanto *Biblioteca* do imaginário colectivo português é importante e deve constituir uma referência permanente para nós - os que acreditamos na função específica da leitura e os que de alguma forma pretendemos contribuir para *criar* leitores e fazer bibliotecas "reais" que, mais ou menos inconscientemente, queremos semelhantes às do *Norte*. E isto porque é a partir do que existe -

incluindo o uso que fazem e o entendimento que têm das bibliotecas, dos livros e da leitura os cidadãos portugueses - que podemos criar uma relação forte com a leitura e construir uma *nova biblioteca portuguesa*.

Ora esta *nova biblioteca portuguesa*, mesmo integrando a informação em novos suportes tecnológicos, não deverá deixar de ser a *Biblioteca* que cada grande leitor transporta no seu próprio imaginário: um espaço concentracionário do saber, mas por isso mesmo um espaço de liberdade que abre para outros universos e que assim contribui decisivamente para aprofundar e enriquecer a vida interior de cada um de nós. E este espaço gira em torno de um objecto cultural específico - *o livro*.

Chamar a atenção para o livro, enquanto núcleo duro e central da *Biblioteca*, pode aparentemente, no final da década de noventa, parecer ultrapassado e anacrónico, mas é importante na medida em que o desenvolvimento actual das bibliotecas tanto em Portugal como no estrangeiro - deixando transparecer uma certa indefinição no que respeita aos seus objectivos e à sua missão - aponta para uma dispersão por múltiplos serviços e suportes, numa tendência que revela da parte destas instituições uma tentação de gestão totalitária da informação disponível. Esta tendência poderá - em última instância - levar as Bibliotecas a pretender substituir-se a outras instituições e serviços³, como os que promovem a formação de base nas novas tecnologias ou disponibilizam informação especializada.

Com efeito, as mutações extremamente rápidas por que a informação tem passado nas últimas décadas, conduziram as bibliotecas a uma aparente crise de identidade que transparece nas designações que as *escondem* e *apagam* e de que constituem exemplo, no caso português, as *mediatecas* e os *centros de recursos*. Com isto pretendemos dizer que, se consideramos uma função básica da Biblioteca o fornecimento de uma informação de tipo mais utilitário e pedagógico (como fazer um *curriculum* ou como sistematizar um quadro sobre as indústrias do concelho ou como aprender a navegar na *Internet* ou a trabalhar em *Access* ...) e o desenvolvimento da leitura recreativa de evasão e lazer, - que devem fazer parte dos objectivos das bibliotecas -, pensa-

mos que estas devem assumir claramente a *defesa do livro e da leitura* mais *difíceis* e *exigentes*, o que constitui afinal a prática cultural que singulariza o equipamento biblioteca.

Significa isto que, em nossa opinião, as Bibliotecas se devem acima de tudo justificar como dispositivos culturais que oferecem não apenas colecções enciclopédicas e actualizadas de informação não apenas em suporte livro, mas sobretudo em suporte livro, e que também *ensinam a ler*. Deste modo a missão fundamental da biblioteca não pode, no conjunto das obrigações que a caracterizam, ignorar um dos seus objectivos primordiais: a promoção do *livro*, o suporte cultural específico da *leitura*, entendida esta como a condição, por excelência, de acesso à actividade cultural, de exercício cívico da democracia e de progresso e desenvolvimento sociais. Com efeito, nunca é demais sublinhar que os traços que definem o dispositivo biblioteca (em termos físicos e simbólicos) do mundo desenvolvido - e que constituem simultaneamente os seus valores programáticos - são o espírito democrático, o cosmopolitismo, a procura do conhecimento e da compreensão do homem e do universo.

É neste contexto que cabe salientar também o papel das bibliotecas na defesa do património filosófico, literário e científico de um país, na medida em que, no seu conjunto, as bibliotecas devem ser encaradas como uma *reserva cultural estratégica*. O que significa que as bibliotecas têm também por missão *desenvolver a leitura*, promovendo e divulgando as obras mais difíceis (e como tal provavelmente ignoradas), e assumindo, sem margem para dúvidas, esse protagonismo na sua relação com o leitor - o que se insere numa estratégia de gerir todas as oportunidades para ganhar para a leitura um público cada vez mais alargado.

Apresentaremos de seguida o Programa Nacional de Promoção da Leitura: uma das formas de intervenção do poder central na criação e consolidação de hábitos de leitura nos nosso país.

Tendo procurado, desde a sua criação, responder a diferentes solicitações na área da promoção da leitura, só, em 1997, foi o IPLB dotado dos meios humanos e financeiros necessários à criação de um programa de promo-

ção da leitura de âmbito nacional, denominado Programa Nacional de Promoção da Leitura.

Os **princípios orientadores** do PNPL assentam na *descentralização* e no *regime de parceria*, únicas formas de levar a cabo de modo consistente um programa que se pretende consolidar no âmbito nacional. Com efeito, já não é hoje possível conceber a intervenção e o papel do estado, e da administração central em particular, se não enquanto modalidades de incentivo à *conjugação de esforços* e à *potencialização dos recursos* humanos e financeiros existentes, bem como à disponibilização de informação e de uma visão globais que permitam que todos e cada um dos diferentes intervenientes num processo desta natureza, façam opções ajustadas à realidade em que se inserem.

O primeiro ano de vigência deste Programa foi evidentemente de carácter experimental, mas a respectiva avaliação permitiu verificar a validade e pertinência dos princípios adoptados.

Com efeito, a *filosofia* que subjaz ao PNPL assenta:

- na rentabilização e optimização dos recursos e dos meios disponíveis;
- na articulação com a dinâmica de desenvolvimento dos múltiplos agentes e processos existentes, o que é o mesmo que dizer de âmbito nacional;
- na opção por uma estrutura administrativa flexível que pretende racionalizar, valorizar e tirar partido do trabalho de grupo de uma equipa reduzida de técnicos.

Os **principais objectivos** do PNPL são:

1. Desenvolver um programa integrado de promoção da leitura e de difusão do livro, visando a criação e a consolidação de hábitos de leitura no nosso país;

2. Apoiar e colaborar com outras entidades na realização de projectos específicos no domínio da leitura, de âmbito nacional, regional ou local dirigidos a públicos diversificados, que contribuam para minorar o iletrismo e a exclusão social;

3. Apoiar e promover acções concertadas no domínio da difusão do autor e do livro no país, em articulação com entidades e instituições culturais.

Para a prossecução destes objectivos e

no que se refere à **metodologia e às modalidades de apoio**, o PNPL disponibiliza meios técnicos e financeiros que visam enquadrar, alargar e consolidar iniciativas de promoção da leitura e difusão do livro. Com idêntico propósito são concebidos e organizados, ou pelo IPLB ou em regime de parceria com outras entidades, instituições e agentes culturais, diferentes tipos de acções descentralizadas que cobrem todo o território nacional, nomeadamente:

- acções de formação e de divulgação de técnicas de promoção da leitura, dirigidas a técnicos, bem como à comunidade em geral;
- apoio técnico e financeiro e produção de instrumentos de divulgação e de promoção da literatura e da leitura, nomeadamente de exposições, orientadores de leitura, roteiros, cartazes e desdobráveis;
- incentivo a equipas de investigação que desenvolvam estudos teóricos no domínio da leitura;
- apoio a colóquios, encontros e festivais que promovam os autores portugueses e a literatura universal;
- apoio técnico à dinamização de bibliotecas, a acções de animação da leitura e a espectáculos que divulguem a literatura em geral e os autores portugueses em particular;
- desenvolvimento de projectos interinstitucionais de incentivo à leitura, dirigidos a crianças e jovens inseridos em comunidades desfavorecidas;
- desenvolvimento de projectos interinstitucionais que visem reforçar a aproximação ao livro e incentivar diferentes práticas da leitura em prisões e hospitais;
- apoio a prémios e concursos de promoção da leitura, em particular a de e para crianças e jovens, em múltiplas expressões, incluindo a ilustração;
- apoio a determinados programas produzidos pelos órgãos de comunicação, rádio e televisão, que mais directamente contribuam para incentivar a leitura e a difusão do livro.

O PNPL tem como **parceiros** privilegiados as Bibliotecas da Rede de Bibliotecas Públicas - que o IPLB financia em regime de estreita cooperação e parceria com as Autarquias -, mas não se restringe de modo nenhum a este universo. Foram assim apoiadas iniciativas de outros agentes de promoção da leitura, como as universidades, diferentes tipos de associa-

ções, formadores e animadores culturais, etc..

Mais dirigido no primeiro ano de execução (1997), na medida em que foram seleccionados, a partir de uma grelha que articulava diferentes critérios, vários pólos de intervenção privilegiada, o PNPL não descurou, no entanto, a cooperação e o apoio a projectos que se revelassem pertinentes e originais. No segundo ano de vigência deste Programa (1998), uma parte significativa do apoio financeiro e técnico a conceder, nomeadamente às Bibliotecas da Rede, foi sujeita a concursos de apoio a projectos integrados de promoção da leitura.

O apoio a conceder a cada projecto é analisado em função de se tratar efectivamente de um projecto. O que quer dizer que deverá obedecer a uma série de requisitos:

- objectivos claramente definidos,
- discriminação das entidades envolvidas,
- planificação e faseamento
- integração em programas já existentes ou que se prolongarão no tempo,
- orçamento detalhado (financiamentos directos e indirectos).

O apoio do IPLB, que é sempre parcelar em relação ao investimento necessário, também não é exclusivamente financeiro, podendo e devendo também ser técnico e revestir múltiplas formas: bolsa de informações, sugestões e contactos, incentivo à partilha de recursos e despesas entre duas ou mais Autarquias para rentabilizar, por exemplo, deslocações de formadores, de exposições itinerantes ou de acções de animação em torno da leitura, etc.. Por outro lado, todo o tipo de financiamento deve procurar sempre definir e exigir contrapartidas e retornos, o que se articula directamente com a avaliação dos resultados obtidos.

Esta é, aliás, uma questão crucial que se prende directamente com o funcionamento da administração pública e com o papel que lhe compete enquanto interveniente activo na sociedade portuguesa. Toda e qualquer organização dispõe de dotações orçamentais sempre mais ou menos limitadas e não pode esgotar-se numa *política de subsídios* melhor ou pior repartidos e justificados. Deve, sim, ter como norma imperativa a *multiplicação* do orçamento

disponível através de uma avaliação sistemática dos resultados obtidos em cada apoio e no conjunto dos diferentes apoios técnicos e financeiros a conceder.

Na prática, este modelo de financiamento é definido na resposta, só aparentemente simples, à pergunta: *o que ganha cada um dos parceiros envolvidos num determinado projecto face aos investimentos necessários à sua execução?* E a resposta a esta pergunta - que não ignora as responsabilidades que especificamente competem ao estado - só aparentemente é simples, porque esta não é uma perspectiva e muito menos uma prática ainda usuais no nosso país, em particular no que se refere à gestão das organizações culturais. Todos sabemos das dificuldades de concepção, execução e avaliação de projectos neste tipo de organizações, onde só muito recentemente se começam a instituir hábitos de planeamento de trabalho (definição rigorosa de objectivos, metodologias, planeamento, custos, prazos) e de avaliação e aferição de resultados.

Esta perspectiva - que atravessa transversalmente todas as opções subjacentes à execução do Programa Nacional de Promoção da Leitura - deve, numa primeira fase, colocar em *confronto* os diferentes agentes envolvidos ou a envolver neste processo, mas é a única que conduz a uma efectiva colaboração. A colaboração que pressupõe um trabalho conjunto e articulado entre o Instituto e os diferentes agentes culturais - e que é simultaneamente a garantia de se não atribuir um estatuto de menoridade a nenhum dos parceiros -, constitui, assim, o desenvolvimento de um processo que o Programa da Rede de Bibliotecas Públicas inaugurou há 10 anos. Processo esse que, em última análise, pretende mobilizar esforços e recursos para uma efectiva participação dos cidadãos na vida cultural e cívica, a única forma, pensamos, de preservarmos e enriquecermos a nossa identidade.

Referências bibliográficas

- ¹ MACHADO, Jónatas - Os novos movimentos evangélicos. *In Expresso*, Lisboa, 17 Fev. 96, p.18.
- ² WORPOLE, Ken - La crise des bibliothèques publiques en Grand-Bretagne. *In Liber*, nº 13, Mar.93, p.16-18.
- ³ GIAPPICONI, Thierry - La tarification et ses masques. *In Bulletin des Bibliothèques de France*, t. 38, nº 2, p. 10-22.

Maîtrise de la langue et apprentissages disciplinaires

Approches transversales au collège en France

Daniel Bessonnat

Depuis une dizaine d'années, la question de la maîtrise de la langue dans les apprentissages a pris une importance grandissante, tant dans les discours institutionnels que dans la recherche didactique. C'est en 1988 qu'une lettre de mission du ministère de l'Éducation incite à une réflexion sur l'ensemble des contenus de l'école à l'université. Dans ce cadre, le rapport Dacunha Castelle¹, s'interrogeant sur la source des difficultés des élèves en mathématiques, en arrive à la conclusion que si, au niveau du lycée, les difficultés sont intrinsèquement d'ordre disciplinaire, à l'école et au collège, elles sont largement imputables à des problèmes d'expression et de compréhension de la langue.

En 1991, le Comité national des programmes (CNP) formule ses propositions pour l'évolution des collèges et définit la maîtrise de la langue comme une priorité: «l'objectif premier du collège est de permettre à tous les élèves de maîtriser la langue française comme outil de communication écrite ou orale». Des réseaux «Maîtrise de la langue» sont mis en place dans tous les rectorats pour promouvoir la culture de l'écrit. En 1992, paraît une première brochure ministérielle intitulée *La maîtrise de la*

*langue à l'école*², conçue sous forme de diptyque, un volet faisant le point sur les avancées théoriques en matière d'oral et, surtout, de lecture/écriture, un volet avançant des propositions d'activités dans les classes aux différents niveaux du cursus découpé en cycles. En 1997, paraît la seconde brochure *La maîtrise de la langue au collège*³, rédigée elle aussi sous forme d'un diptyque, mais selon une économie différente, puisqu'il s'agit cette fois de favoriser le travail d'équipe des enseignants de collège, toutes disciplines confondues, autour de la langue, conçue à la fois comme vecteur et objet des apprentissages disciplinaires. Une première partie essaie de fonder, exemples à l'appui, la nécessité de prendre en compte cette dimension langagière fondamentale dans les apprentissages; une seconde, sous forme d'un inventaire des savoir-faire transversaux qui mobilisent la langue (lire des consignes, se documenter, résumer, prendre des notes, schématiser...), suggère des pistes de travail dans les différents axes répertoriés, avec le souci constant de spécifier ce qui ressortit en la matière à la discipline française et ce qui doit être pris en charge par l'ensemble des disciplines. Dans le même temps, sont mis en place les nouveaux programmes de collège (1995 pour la 6^e désormais *cycle d'adaptation*, 1997 pour la 5^e et la 4^e désormais *cycle central*), nouveaux programmes qui consacrent de larges développements à la maîtrise de la langue dans toutes les disciplines et font explicitement de la «maîtrise des discours» leur objectif fédérateur.

*Este artigo foi publicado na *Revue internationale d'éducation - Sèvres*, n° 19 setembro de 1998, pp. 41-48. Agradecemos a Daniel Bessonnat, *professeur agrégé*, bem como a Madame Luginbühl, chefe de redacção da revista, a autorização que nos concederam para publicá-lo na *Aprender*.

Une nouvelle problématique

Cette prise de conscience du rôle de la langue au cœur des apprentissages n'est évidemment pas née par hasard ; depuis des années, la recherche s'est attaquée à cette question. Dans le champ didactique, sont apparues des préoccupations convergentes, propres à accélérer les décisions de l'institution. D'un côté, la discipline «français» est allée à la rencontre des autres disciplines en se posant la question du «français, bien commun» mis en œuvre dans toutes les matières, au travers de conduites langagières telles que l'explication ou l'argumentation (citons à cet égard le rôle de revues comme *Pratiques*, *Recherches*, *le Français aujourd'hui*) ; de l'autre, les disciplines scientifiques en particulier se sont retrouvées confrontées au problème de la langue dans les difficultés d'apprentissages et ont cherché à le traiter en tant que tel, sans l'esquiver. Nous songeons, par exemple, aux travaux de l'IREM⁴ sur la construction des démonstrations ou l'appropriation du vocabulaire mathématique, aux recherches en didactique des sciences expérimentales à l'INRP⁵ notamment autour de la revue *Aster* qui s'interroge sur le rôle de l'écriture dans la conceptualisation. L'idée commune à toutes ces recherches étant qu'on ne peut pas faire comme si les discours (oraux ou écrits) des disciplines étaient transparents, pouvaient faire l'objet d'une simple traversée pour accéder à la consommation de contenus de savoirs prétendument préformés.

Dès lors qu'on admet en effet que tout savoir s'énonce, il faut reconnaître que la langue n'est pas un excipient neutre, elle résiste, c'est elle qui structure les connaissances: il convient du coup de la prendre en compte aussi bien en réception qu'en production, à l'oral qu'à écrit. Pour reprendre une formule de Jean Ricardou, le principe directeur de l'acquisition du savoir n'est pas le classique «ce qui se conçoit bien s'énonce clairement» mais plutôt «ce qui fait effort pour s'énoncer parvient à se concevoir». Pendant longtemps a prévalu une configuration (encore largement présente dans les représentations des enseignants et des usagers de l'école) selon laquelle le français, en tant que discipline, était le lieu exclusif des apprentissages langagiers qui, par transfert, diffusaient automatiquement dans les autres disciplines ;

il convient de lui opposer une nouvelle configuration où toutes les disciplines contribuent aux apprentissages langagiers, le français à l'égal des autres, ce qui n'enlève rien à sa spécificité: le français reste le lieu de confrontation des expériences langagières faites dans les différents champs disciplinaires, il est ce lieu indispensable de formalisation des savoirs sur la langue et demeure la discipline qui explore le domaine littéraire.

On parle de didactique, on pourrait aussi faire état des récents travaux de sociologie du langage qui confirment, s'il en était besoin, que la maîtrise de la langue joue un rôle décisif dans la réussite scolaire. On pourrait faire référence, à cet égard, aux études d'E. Bautier⁶ qui met en évidence deux profils contrastés d'élèves, s'opposant tant dans le rapport à la langue que dans le rapport au savoir. D'un côté, on a des élèves qui vont se situer dans une logique de tâche par rapport au travail scolaire: ils imitent, ils picorent, ils se conforment à des rituels, ils font de l'activisme sans être absolument actifs, au sens où ils restent largement extérieurs au savoir qui, pour eux, n'a pas de signification propre. Dans leur esprit, on sait ou on ne sait pas et si on ne sait pas, l'enseignant est là pour combler la lacune. D'un autre côté, on a des élèves qui se situent dans une logique de connaissance, qui considèrent qu'ils ont à s'approprier un corps de savoirs et sont constamment capables de se projeter dans un futur, d'anticiper. Pour eux, le savoir a un sens. Bien évidemment, les seconds ont plus de chance de réussir que les premiers. Or, cette opposition du point de vue cognitif en recoupe une autre du point de vue langagier. Ceux qui s'installent dans une logique de tâche sont les mêmes qui ont un usage purement référentiel du langage, simple système d'étiquetage du réel, à leurs yeux. Conformément à l'idéologie spontanée de la représentation/expression, le langage dans leur perspective se pense comme transparent et ne servirait qu'à se dire dans l'immédiateté de la tâche, à accompagner l'action ou encore à exprimer des affects. À l'inverse, ceux qui se situent dans une logique de connaissance, sont capables d'un usage modélisé du langage: ils sont capables de nuancer leur propos, de mettre à distance leurs propres affirmations, de négocier le passage du particulier au général, d'opérer des glissements de sens. Dans ce cas, le langage devient un véritable outil d'élaboration

de la pensée et non plus un simple véhicule d'idées supposées déjà là.

On pourrait encore invoquer nombre de travaux qui illustrent cette corrélation entre maîtrise de la langue et réussite scolaire. Contentons-nous de rappeler le cas-limite de l'illettrisme. Dans une interview à une revue pédagogique⁷, Alain Bentolila mettait en évidence la relation cruelle qui existe entre handicap linguistique global et difficulté de conceptualisation: «Dans les discours oraux des jeunes illettrés, écrivait-il, nous avons dénombré moins de 0,5 % de mots abstraits».

Tout cela pour conclure qu'il existe bien une interaction dialectique entre apprentissages langagiers et apprentissages cognitifs. On doit apprendre à parler et écrire pour apprendre, mais aussi on apprend à parler et écrire en apprenant. Et toutes les disciplines sont partie prenante dans cette affaire: loin d'être un préalable déconnecté aux apprentissages disciplinaires, la langue en est tout à la fois le vecteur et l'objet.

La prise en compte de la langue dans les apprentissages

Dans le quotidien de sa classe, tout enseignant, de quelque discipline qu'il soit, s'affronte au problème de la maîtrise de la langue dans les apprentissages. Comment le traite-t-il? Des pistes de travail ont été privilégiées depuis toujours, qu'il ne s'agit certes pas de disqualifier, mais de réévaluer pour engager une prise en compte plus fondamentale.

Les pistes classiques

La «langue simple»

Beaucoup d'enseignants se prennent souvent à rêver d'une langue simple débarrassée de deux types de difficultés, la complexité syntaxique et l'hermétisme lexical. Si le souci de lisibilité est légitime et s'il y a tout lieu d'admettre, comme l'ont démontré un certain nombre d'études, que les manuels notamment mis entre les mains des jeunes collégiens gagneraient souvent à être rédigés dans une langue plus accessible, il serait vain de croire qu'on puisse parvenir à une langue absolument transparente. La langue est fondamentalement opaque: il s'agit de clarifier ses

implicites et, pour ce faire, mieux vaut d'ailleurs expander les textes donnés à lire aux élèves que de les réduire, puisque, ce faisant, on ne fait qu'élargir la part d'implicite.

Le vocabulaire disciplinaire

Chaque discipline secrète son propre lexique spécialisé et il revient à l'enseignant de la discipline de gloser les mots techniques de sa spécialité. Des études ont bien montré la somme considérable de mots nouveaux qu'un jeune collégien devait ingurgiter dès la 6^e. Cette difficulté admise, il ne faudrait pas perdre de vue que, le plus souvent, ce n'est pas le lexique spécifique qui fait problème mais bien davantage le lexique transversal en intersection avec le lexique courant. En effet, quand surgit un terme radicalement nouveau, interne à la discipline («suzerain», «hégémonie» pour le professeur d'histoire ; «eutrophisation» ou «meïose» pour le professeur de sciences naturelles), l'enseignant ne peut moins faire que de l'expliquer, car il sait que l'élève ne sait pas. En revanche, il est amené constamment à utiliser des termes (individu, fonction, propriété, agent, milieu, état...) dont le sens varie d'une discipline à l'autre, qui appartiennent au langage commun et qui vont doublement poser problème, parce que, dans ce cas, l'élève croit savoir et le professeur croit que l'élève sait.

Les connaissances en orthographe et en grammaire

Pur rappel de principe, puisque, lorsque les enseignants de toutes disciplines ont des échanges avec leur collègue de français sur le problème de la langue, c'est sur les marques de surface qu'ils se polarisent d'abord à l'écrit (erreurs d'orthographe, constructions agrammaticales, oubli de ponctuation). Le problème de l'écriture, c'est qu'il s'agit d'un faisceau de savoir-faire et que la récitation de règles déclaratives n'est pas garante d'une amélioration des compétences. Pour ne parler que de l'orthographe, on sait bien que les difficultés des élèves en la matière sont plus des difficultés de gestion que de connaissance: ils connaissent les «règles» mais ne les mettent pas en œuvre dans le feu de la production, quand ils ont tout à gérer à la fois (la fameuse «surcharge cognitive»).

Les pistes nouvelles

On peut partir des constats établis par les différentes enquêtes sur le collègue pour dessiner des axes de travail de la langue, qui n'invalident pas les solutions traditionnelles mais essaient de les dépasser. Ce qui pêche dans le fonctionnement de classe habituel, c'est au plan des verbalisations, une conduite d'empêchement: tous les échanges passent le plus souvent par le maître sous forme d'un ping-pong en questions/réponses et la répartition du temps de parole entre l'enseignant et les élèves est fortement déséquilibrée au détriment de ces derniers qui ne trouvent pas l'opportunité de verbaliser, d'élaborer oralement leur savoir; au plan de la communication, très souvent, l'enseignant se leurre car il ne prend pas toujours la précaution de négocier le sens, soucieux d'avancer et de se rassurer, il conclut toujours l'échange, il valide trop hâtivement la bonne réponse et escamote les propositions d'élèves qui ne conviennent pas, alors que seule leur rectification patiente peut permettre d'asseoir un savoir effectif; au plan de l'écrit, priorité est donnée aux écrits de copie (résumés dictés) et de contrôle au détriment des écrits intermédiaires (prise de notes, brouillons, gammes) qui, pourtant, parce qu'ils inscrivent l'apprentissage dans une temporalité, assurent son efficacité. Dernier grief souvent avancé: le découpage des programmes en disciplines étanches, à l'heure où toutes les grandes questions ont une dimension transdisciplinaire. Précisément, une meilleure prise en compte de la langue ne pourrait-elle pas transcender le compartimentage scolaire en usage et donner cohérence à l'ensemble des savoirs? Deux suggestions sont avancées en ce sens.

Articuler maîtrise de la langue et niveaux de compréhension

Si l'on essaie d'analyser ce qui fait problème dans la transmission des savoirs et de comprendre pourquoi précisément les élèves ne comprennent pas, on se rend compte que presque toujours interviennent des problèmes de langue. Encore, convient-il de spécifier les niveaux de malentendu dans la transmission. On peut en identifier quatre, qui appellent quatre niveaux de vérification

- l'élève se trompe dans l'identification de la tâche («Qu'est-ce qu'il faut faire?»), il confond deux types de tâches, répond sur le fond alors qu'on l'interroge sur la forme ou encore transfère une démarche d'une discipline à l'autre, abusé qu'il est par la similitude des verbes-consignes (par exemple, décrire en biologie n'est pas décrire en français): problème de langue

- l'élève ne sait pas se repérer dans la séquence d'apprentissage («Où on en est?»), il croit qu'on en est encore à chercher des exemples alors qu'on est passé à une phase de généralisation. D'où l'importance de baliser explicitement le parcours de la séquence à l'intention des élèves en difficulté qui ont toujours énormément de peine à se situer dans un travail: problème de langue encore;

- l'élève rencontre un obstacle langagier («Qu'est-ce que ça veut dire?»). C'est, par exemple, tous les risques de contresens possibles dans les lectures de consignes, les flottements de la compréhension devant le lexique transversal (*cf supra*). Pas facile pour un enfant d'admettre que le courant passe quand le circuit électrique est fermé, que le sommet d'un triangle puisse se situer à sa base, etc.: dans ce cas, le langage spécifique heurte le sens commun;

- l'élève rencontre un obstacle cognitif («De quoi est-ce qu'on parle?»). Des représentations-écran peuvent l'empêcher d'accéder momentanément au savoir visé, le degré d'abstraction requis est hors de portée et seule la médiation des échanges verbaux dans la mise en place du conflit sociocognitif permettra de dépasser à terme la difficulté: affaire de langue toujours.

Bref, le monde construit dans la tête de l'élève n'a souvent pas grand chose à voir avec celui que l'enseignant a dans la sienne (Culioli n'a-t-il pas écrit que «la compréhension est un cas particulier du malentendu»!) et c'est bien dans l'urgence de la situation d'apprentissage, autrement dit dans chaque discipline, qu'il convient de traiter tous ces problèmes de langue et non pas en différé. En multipliant les échanges verbaux (échanges à deux, échanges en petits groupes, prises de parole en continu) pour négocier la construction du sens; en variant les situations d'écrit (écrits pour soi, notes pour planifier son travail, décharger sa mémoire; écrits mixtes pour se faire comprendre de ses

pairs dans les travaux de groupe ; écrits socialisés, plus normés, pour communiquer les résultats de son travail⁸; en articulant enfin échanges verbaux oraux et pratiques diversifiées de l'écrit, seul moyen d'inscrire la construction du savoir dans une temporalité quand on a à gérer un groupe-classe forcément hétérogène.

Articuler apprentissages langagiers et apprentissages cognitifs

Seconde piste inédite à creuser: mettre en évidence les corrélations entre opérations cognitives et faits de langue. En se gardant de croire à une relation de bi-univocité automatique entre marques linguistiques et processus cognitifs. Chacun sait bien qu'une conduite de raisonnement peut chercher à se frayer chemin à travers des formes inadéquates (par exemple, le recours au narratif pour expliquer, parce que plus aisé d'emploi pour le jeune collégien) ou qu'il ne suffit pas de saturer son texte de connecteurs logiques pour en garantir la validité. Pour autant, il peut être utile de pointer, en face des grandes opérations cognitives, des faits de langue problématiques qui appellent attention. C'est ainsi que l'élève, quand il va généraliser/spécifier pourra rencontrer le problème des valeurs d'un temps comme le présent (tantôt générique, tantôt spécifique), le problème des valeurs des déterminants (eux aussi, tantôt génériques, tantôt spécifiques) ; quand il va contextualiser/décontextualiser, il va se confronter au délicat problème du passage d'une explication polygérée orale qui prend appui sur la situation à une explication monogérée écrite absolument autonome par rapport à la situation, où tous les repères devront être explicités dans le texte (situation classique du compte rendu d'expérience) ; quand il va abstraire, il va devoir recourir à la nominalisation; quand il va catégoriser, il rencontrera les problèmes de construction de définition ou de lexique pour déterminer des critères de classement. Enfin, d'une manière plus globale, l'appropriation du savoir est réglée sans cesse par un double mouvement d'expansion/condensation qui mobilise lui aussi des compétences langagières très précises (paraphraser, exemplifier, trouver le terme englobant ou englobé adéquat, c'est-à-dire l'hyperonyme ou l'hyponyme). Pour stocker le savoir, il faut le condenser mais pour l'assimiler

il faut être capable de le réexpanser et, c'est à l'occasion de cette opération que peuvent être levés les malentendus de compréhension entre les élèves et le professeur. Autant de pistes donc qui associent apprentissages langagiers et apprentissages cognitifs, auxquelles il faudrait ajouter l'examen des grandes conduites discursives: raconter, décrire, expliquer, argumenter, pour voir comment elles se déclinent dans chacune des disciplines.

Ultime mise en perspective

Si on fait un retour en arrière vers le début du siècle, on peut lire dans les instructions officielles (I.O.) de 1925 «le respect absolu de la correction dans l'emploi de la langue doit être imposé aux élèves par tous les professeurs, qu'il s'agisse d'exercices écrits ou oraux, littéraires ou scientifiques». Il est bien déjà question de langue mais comme d'une norme surajoutée, d'un supplément de perfection. Soixante-dix ans plus tard, dans les nouvelles I.O. de 1995, on lit: «la maîtrise de la langue, si elle est bien au cœur de l'enseignement du français [...] ne peut être pleinement assurée que par la contribution de chaque discipline». De norme intangible qu'elle était, la langue (ou plutôt le langage) est en passe d'être reconnue comme vecteur des apprentissages. L'avancée est évidente. De la langue-écran à la langue-écran!

1 Rapport de la mission de réflexion sur l'enseignement des mathématiques, juin 1989, p. 20-23.

2 MEN/DE, *La maîtrise de la langue à l'école*, Paris, CNDP, «Savoir livre», 1992.

3 MEN/DLC, *La maîtrise de la langue au collège*, Paris, CNDP, «Savoir livre», Diffusion Nathan, 1997. Daniel Bessonnat est co-auteur de cet ouvrage, avec Monique Baudry, Marceline Lappara et Francis Tourigny.

4 Institut de recherche sur l'enseignement des mathématiques.

5 Institut national de la recherche pédagogique.

6 E. Bautier, *Pratiques langagières, pratiques sociales*, Éd. L'Harmattan, 1995.

7 *Enseignant-Magazine*, Août-sept. 1987, p. 21 sqq.

8 Cf. La typologie des fonctions des écrits scientifiques à l'école proposée par J.P. Astolfi *et al.*, *Pratiques de formation en didactique des sciences*, Éd. De Boeck-Duculot, «Pratiques pédagogiques», 1997.

J.P. Astolfi, B. Peterfalvi, A. Vérin, *Compétences méthodologiques en sciences expérimentales*, Paris, INRP, 1991.

Uma experiência de inovação/formação: um projecto de intervenção a nível local

Abílio Amiguiño
Catarina Raposo
Fernando Oliveira *

A intervenção que se descreve e analisa brevemente neste número da revista, está em curso no concelho do Gavião e representa uma aposta institucional integrada no projecto da ESEP. Insere-se numa política educativa própria propositadamente orientada para a diversificação dos modelos e das formas de acção formativa, articulados com a inovação e o desenvolvimento educativo, como dimensões relevantes de processos de desenvolvimento local.

120

EXPERIÊNCIA DE
FORMAÇÃO
E INOVAÇÃO

Problemática de enquadramento

A incapacidade das formas escolares de formação, e dos modelos sequenciais e racionais de conceptualizar e de promover a mudança que lhe têm estado associados, para produzir mudanças deliberadas em educação é hoje manifesta e cada vez mais reconhecida. Tal circunstância torna pertinente um esforço permanente com vista a construir intervenções informadas e enformadas por concepções alternativas de inovação e de formação.

A necessidade de deslocar o centro da formação para a construção de soluções e de respostas para os problemas da actividade profissional e das organizações escolares adquire todo o seu significado, principalmente se atendermos a que a formação, na prática, continua a ser, ainda, sinónimo de simples informação, por norma individualmente dirigida, apesar de um discurso retórico de sinal contrário. Esta transformação de fundo que importa promover

assenta no pressuposto de que trabalho e formação são dimensões da socialização profissional indissociáveis no tempo e no espaço, constituindo-se os contextos de trabalho como o ambiente educativo fundamental nos processos de formação. Dito de outro modo, as mudanças na formação passam por investir nas potencialidades qualificantes do exercício profissional, no contributo deste para a “aprendizagem” e a mudança organizacionais que, por sua vez, retroagem na aprendizagem dos membros da organização; organização que, assim, se torna “qualificante” por enriquecimento do seu potencial formativo. Este pode ser também o quadro onde formação individual e colectiva tendem a encontrar-se e a interagir, num processo enriquecido por um propósito sistemático e deliberado de construção de inovações que confere sentido e finaliza as acções pessoais e de grupo.

Estes pressupostos implicam uma desestruturação e uma reformulação dos modos e modalidades de formação, da forma como se combinam, da sua duração e inserção espacial. Exigem, ao mesmo tempo, uma reconfiguração dos estatutos, dos quadros relacionais e de interacção das instituições e actores envolvidos nos processos de formação e de mudança, de acordo com uma estratégia global de intervenção ou com um projecto negociado.

Em primeiro lugar, é neste sentido que se invoca a necessidade de operar a passagem da acção e do programa de formação para o dispositivo de formação. É uma situação que remete para a pluralidade metodológica e para a diversidade e heterogeneidade de meios e de

*Docentes da Escola Superior de Educação de Portalegre



modalidades de acção formativa, a mobilizar conjugada e articuladamente e de forma flexível. O dispositivo é contingente, como o são os projectos de inovação nas suas diferentes fases ou etapas, exigindo a singularidade de cada uma das acções, propostas formativas adequadas (ou “por medida”) e não previamente estruturadas de forma rígida. A natureza de processo (e não de simples soma de acontecimentos) requer sistematicidade e exige continuidade às acções, contrapondo a média e a longa duração da intervenção formativa ao carácter pontual das acções, traço distintivo principal do dispositivo de formação.

Em segundo lugar, fazer da formação um processo de problematização das práticas profissionais e do funcionamento das organizações e de procura das soluções mais apropriadas, mobilizando as experiências dos seus membros, obriga a fazer da escola o lugar principal da dinâmica de formação. É esta circunstância que torna pertinente o propósito de “centrar a formação na escola”. Mas, muito mais do que isso, o dispositivo de formação corresponde, actualmente, à concretização da ideia de inserção da formação num território educativo. A finalidade principal desta inserção reside na procura de valorização dos recursos endógenos em que as experiências, as práticas e os projectos são as bases do trabalho de formação, numa dinâmica interactiva em que se envolvem pessoas e organizações escolares e não escolares. Construir alternativas às formas escolares de formação é o principal objectivo, fazendo com que no processo formativo se envolvam professores e outros actores, institucionalmente enquadrados, numa relação tendencialmente de parceria, circunstância que enriquece significativamente o confronto de perspectivas e de representações, quer na problematização de situações, quer na construção de soluções, condição essencial para a reconstrução de saberes, de competências e de identidades sociais e profissionais.

Por último, inserir a formação num território educativo impõe outro esquema global

de relacionamento entre instituições de formação, escolas (e outras instituições) e actores (professores e outros) no processo de formação. A colaboração institucional torna-se inevitável, o que configura um processo recheado de desafios e de negociações, de conflitos e de consensos, de equilíbrios permanentemente instáveis. Um confronto de perspectivas, também neste plano incontornável, é a marca de um percurso onde a formação tende a ceder lugar à intervenção sócio-educativa, onde tudo está constantemente em aberto. A intervenção institucional assimétrica, tradicionalmente assente em saberes legitimados e de estatutos diferenciados própria da forma escolar, tende a ser posta em causa. É de primordial importância e significado que o discurso prescritivo e normativo, derivado da produção teórica tida como inquestionável, ceda lugar ao compromisso e à cumplicidade nos processos de formação e de mudança. Reside aqui a verdadeira essência do que se vem designando por assessoria, assistência ou apoio externo aos processos de mudança: a cooperação, a ajuda mútua e o relacionamento horizontal tendem a tomar o lugar da unilateralidade, da unidireccionalidade e do relacionamento vertical.

Por outro lado, ainda nesta reconversão de papéis e de funções, quando a animação da formação assume uma dimensão estratégica o “formador” cede espaço ao “dinamizador externo”, “ao facilitador”, para quem as competências técnicas já não chegam. As capacidades humanas e de relacionamento interpessoal são determinantes, a opção por valores (democráticos) substitui a pretensa neutralidade dos processos formais. A incerteza e a imprevisibilidade das intervenções relativizam saberes e competências. A indeterminação dos problemas e o carácter aberto e plural das soluções, a construir conjuntamente, implicam a insegurança do caminhar do conhecido para o desconhecido.

Estes podem ser considerados os ingredientes daquilo a que Hargreaves (1999)¹ designou por uma nova “geografia social da formação docente” que significa uma intenção de desinstitucionalizar a formação, dispersar a sua presença ao longo do espaço socio-geográfico, inseri-la em diversos lugares e abri-la à participação de diversos grupos interessados.

¹HARGREAVES, Andy (1999). “Hacia una nueva geografía social de la función docente”, in Pérez Gómez e outros (Orgs.). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.



Fazer do apoio às escolas um encontro de projectos

Desta problemática teórica decorrem os princípios estruturantes do projecto da ESEP, ajustados à situação problemática identificada no campo da formação e do apoio à inovação nas escolas. A intervenção institucional que se visa retoma experiências acumuladas, referidas a estes mesmos princípios, cuja continuidade e projecção foi ameaçada, muitas vezes, por estrangimentos objectivos – centração na formação inicial - mas também por uma cultura de formação e de intervenção que não valoriza a acção contextualizada, ainda que, retoricamente, a pareça defender.

Projectos institucionais que implicam um relacionamento mais estreito com as escolas, na procura de acções conjuntas, tendo no seu centro a participação no desenvolvimento profissional dos professores, no desenvolvimento da escola, na gestão do currículo, no desenvolvimento local ou na instituição da inovação continuada, representam a diversificação da matriz de intervenção formativa, plenamente justificada na actual política educativa. Conferir importância estratégica a outras formações e à intervenção sócio-educativa parece-nos inevitável face ao esgotamento da via única da formação inicial. A necessidade de assegurar condições institucionais e financeiras, capazes de suportar continuada e sistematicamente esta pluralidade da intervenção que se impõe e deseja, levaram a que na ESE de Portalegre, à semelhança de outras ESE, se tivesse avançado com uma proposta de contrato-programa já apresentada e a negociar com o ME. Enquanto este objectivo não se concretiza, procuraram-se fontes alternativas de apoio e de financiamento, neste caso através de um projecto aprovado pelo Programa PEPT, intitulado “Projecto de assistência externa e consultadoria”.

Agora - como antes - é de crer que daqui possam resultar as condições de renovação e de inovação da própria formação inicial, principalmente pela via da ajuda à transformação das escolas em lugares de inovação e contextos de formação, espaços e ambiente educativos enriquecidos onde se inserem as práticas pedagógicas, e de outras possibilidades de articulação com a formação contínua.

Mas um dos aspectos mais marcantes desta estratégia é a de procurar promover formas de acção formativa que podem trazer um contributo decisivo para a requalificação dos profissionais da ESEP e para o desenvolvimento de uma outra cultura de intervenção e de formação.

Nesta medida, apoiar projectos é uma componente determinante da execução do projecto da ESEP, concebido e elaborado na confluência de intenções próprias, do conhecimento da realidade das escolas e dos desenvolvimentos da política educativa a nível nacional.

O projecto educativo concelhio do Gavião

A proposta aberta de apoio às escolas, tal como consta do projecto, foi manifestada através de um processo que implicou contactos diversificados. Desses contactos resultaram solicitações variadas, às quais se procurou responder de acordo com as características de cada uma e com as disponibilidades em recursos materiais e humanos da ESEP. De entre elas destacámos, pelo seu impacto, a da Escola Básica 1, 2, 3 de Gavião, apresentada em Maio de 1998.

Tratava-se, no início, de apoiar a construção de um projecto a candidatar ao Programa PEPT/ALFA, centrado nas questões do “insucesso e do abandono escolares” no 1º Ciclo do Ensino Básico, como recomendava este programa de apoio às escolas. Contudo, desde cedo se tornaram perceptíveis outras situações problemáticas mais ou menos dissimuladas: gestão dos recursos disponíveis, rede escolar e organização administrativa da escola, modalidades de dinamização pedagógica, etc.

A ESEP foi institucionalmente convidada a participar neste processo que pretendia, igualmente, envolver vários parceiros a nível local. Esta circunstância representava um desafio pouco frequente, susceptível de desencadear um processo de trabalho em parceria, participado e de características inovadoras. Assim, em vez de “oferecermos um projecto” – forma dominante de contacto com as escolas –, apostámos na participação numa equipa de projecto, tendo como finalidade principal a construção de um projecto e a sua operacionalização. Foi neste quadro que assumimos o nosso papel de apoiantes externos.

A colaboração institucional nasceu assim e traduziu-se, num primeiro momento, no auxílio à compreensão e interpretação da situação problemática considerada, visando a sua clarificação e explicitação. Neste processo intervieram professores de todos os graus de ensino, autarquia, associação de pais e outras associações locais. A contribuição principal da ESEP foi a de procurar criar as condições para a manifestação de perspectivas e da diversidade de pontos de vista e respectiva elucidação, cabendo-lhe também um trabalho de síntese e de sistematização e de apresentação de propostas, a partir também, obviamente, da sua leitura e da sua interpretação das situações. Incentivou-se a participação, o debate e a discussão, procuraram-se promover as interações, gerir os conflitos e alcançar alguns consensos, assumiram-se compromissos, prometeu-se ajuda e apoio (visíveis no trabalho imediato) e recusou-se o discurso prescritivo. Este papel da ESEP – ainda sem “equipa recurso” constituída para o projecto, mas com o contributo de dois docentes – concretizou-se, nestes contactos iniciais, na:

- a) Participação em reuniões;
- b) Disponibilização de materiais de apoio (textos e outros);
- c) Integração no grupo de elaboração do projecto;
- d) Auxílio na redacção e na revisão final do projecto (documento).

O pouco tempo de que se dispunha para apresentação do projecto não deixou muita margem para um diagnóstico mais exaustivo. Apesar disso, foi possível recorrer a trabalho já feito anteriormente, particularmente no que se refere a projectos em curso, identificação das características da rede escolar, interacção interciclos e intraciclos, dinâmica pedagógica e relacionamento com o contexto local, etc. O isolamento profissional e geográfico (rede escolar dispersa) e a débil dinâmica pedagógica interciclos constituíram preocupações de fundo, organizadoras do projecto, justificando a aposta num trabalho em rede, tendo a inserção do trabalho pedagógico e educativo no contexto local como elemento de catalisação. A animação pedagógica e educativa e a gestão e desenvolvimento do currículo foram considera-

dos dois factores preponderantes e de intersecção da dinâmica a instituir em torno das principais finalidades do projecto.

Este trabalho implicou, apesar dos constrangimentos de tempo, uma reformulação e uma ampliação dos problemas de partida e uma complexificação das soluções.

A partir deste trabalho inicial a oferta de apoio formativo e metodológico à inovação, consubstanciada no projecto, verificou-se a três níveis:

- a) auxílio na continuação do diagnóstico de problemas e de necessidades – planificação de acções;
- b) estruturação e desenvolvimento de um Círculo de Estudos – retaguarda de apoio ao desenvolvimento do projecto;
- c) apoio à criação de um Centro de Recursos Educativos.

Tais propósitos levaram, no início deste ano lectivo 1998/99, à constituição da “equipa recurso” ou de “facilitadores” da ESEP, constituída por quatro elementos. Esta equipa, num primeiro momento, procedeu a uma caracterização mais pormenorizada da situação de cada uma das escolas, quer da escola sede quer de todas as outras escolas do concelho, muitas delas unitárias. Simultaneamente foram efectuadas novas reuniões de trabalho com o objectivo de discutir, genericamente, o modelo e a estrutura do Centro de Recursos. Este maior conhecimento da realidade e das expectativas, entretanto reveladas pelos professores e outros actores comprometidos com o processo, foi um passo importante para um trabalho mais informado sobretudo ao nível da modalidade mais formal de formação – o Círculo de Estudos.

Este teve o seu início em Fevereiro de 1999 e foi financiado pelo programa FOCO. No seu decurso registaram-se como passos mais significativos:

- a) Discussão e apropriação do projecto global;
- b) Concepção/redacção de subprojectos com vista à sua operacionalização;
- c) Constituição de equipas de subprojectos;
- d) Planificação de actividades;
- e) Início do acompanhamento do seu desenvolvimento.

A dinâmica de formação e de inovação

Os primeiros passos do que viria a ser o projecto para o concelho, nomeadamente as reuniões convocadas pela direcção da Escola Básica, implicaram a participação directa ou por representação tanto dos professores como de parceiros locais. Existia, claramente, uma tentativa de envolvimento colectivo dos professores de todos os graus de ensino.

Procurou-se dar sequência a esta participação e enriquecê-la, tanto informalmente como formalmente, nomeadamente no Círculo de Estudos. Neste participou a totalidade dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, a maioria dos Educadores de Infância e uma representação significativa dos professores do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

Instituiu-se, assim, uma dinâmica formativa de índole vincadamente colectiva e de mobilização em torno de um propósito comum que teve a caracterizá-la:

- a) a organização do grupos de trabalho entre professores;
- b) o incremento de processos de colaboração;
- c) o desenvolvimento de processos de comunicação entre pares;
- d) a divulgação/pôr em comum experiências e iniciativas pedagógicas;
- e) o debate e a reflexão em torno de problemas comuns.

Julgamos que se trata de dimensões de trabalho e de intervenção que demonstram como a formação se insere no projecto de inovação, desmultiplicando-se este em oportunidades formativas, cuja potenciação alimenta e enriquece, por sua vez, o desenvolvimento do projecto, assegurando a continuidade da inovação. Mas, se a concepção e o desenvolvimento do projecto são intrinsecamente formativos, estas fases ou etapas do trabalho são também a ocasião para a discussão de temáticas e de questões de natureza mais teórica que interferem naqueles. É também de acordo com esta perspectiva que se encontra a justificação para a formação de natureza mais técnica que tem, igualmente, tido lugar no espaço de formação mais formal do Círculo de Estudos.

Os subprojectos

Foi neste contexto que se criaram as condições para a concepção de subprojectos. Todos eles tiveram na sua génese formas de encarar os principais problemas identificados, procurando antecipar soluções, a partir de iniciativas e de projectos já em desenvolvimento ou não. Para cada caso foi encontrado um coordenador ou responsável principal dentro de uma equipa.

Partindo de problemas da escola ou da comunidade, os subprojectos procuram, por exemplo, encontrar pontes e modos de articulação com a animação educativa e sócio-cultural e mesmo com preocupações de melhoria das condições de vida e de bem estar, inseridas no programa local de Luta contra a Pobreza e que abrange duas das freguesias do concelho. Daqui se espera que resultem apoios significativos às actividades previstas, alguns deles já orçamentados no plano de acção para 1999. Há também a perspectiva de articulação do trabalho nos projectos com o Ensino Recorrente e programas de animação junto de idosos, situação que é facilitada pelo facto de os mesmos professores estarem implicados formalmente nestas actividades e no ensino regular.

Os subprojectos, a um nível de planificação mais operativo, representam a agregação dos interesses dos professores, mobilizando-os em torno de acções concretas e calendarizadas, julgadas adequadas às características dos alunos, das escolas e das comunidades. Até se chegar aos 4 principais subprojectos passou-se por diferentes etapas, no início das quais esteve um conjunto mais alargado e diversificado de ideias de projectos. A discussão em torno dos seus contributos para o projecto global, das possibilidades de execução e de desenvolvimento, em função dos recursos disponíveis e das parcerias a mobilizar, permitiu a decisão final.

Um subprojecto de “correspondência electrónica” pretende ser o impulsionador de actividades de intercâmbio entre escolas, de um trabalho em rede suportado telematicamente, e o eixo estruturador da utilização de materiais e de recursos informáticos, no âmbito do modelo descentralizado do Centro de Recursos Educativos (que adiante se explicita) que, dadas as carências das escolas, têm sido persistentemente reclamados pelos professores.

Este subprojecto, não tem um fim em si, mas pretende ser um meio de divulgar actividades e fazer circular produções com origem noutros subprojectos.

Esta rede pode transformar-se no pretexto para produções a inserir no Jornal Escolar concelhio, mas também constituir-se como o principal canal para fazer chegar as notícias. Este jornal – outro dos subprojectos – foi projectado como forma de fazer participar todas as escolas do concelho e por isso a sua equipa editorial (ou do projecto) é constituída por professores de diferentes graus de ensino e de todas as escolas. Pretende-se que as suas páginas reflectam o desenvolvimento das actividades garantindo a reconstituição da memória do Projecto do Concelho, que conta ainda com a contribuição de outros subprojectos.

É o caso do subprojecto “ocupação de tempos livres”, concebido em torno da preocupação de dar sentido e utilidade aos tempos extra-escola, particularmente nas aldeias, a braços com problemas, que têm reflexo em acções previstas no Programa na Luta Contra a Pobreza. Pretende-se que as actividades deste projecto articulem actividades escolares e extra-escolares, envolvam na sua planificação e desenvolvimento professores e animadores, utilizando os espaços e recursos das escolas, mas sobretudo os dos pólos e extensões do Centro de Recursos Educativos. A dinamização do subprojecto passa ainda pelo envolvimento do Ensino Recorrente, particularmente em actividades com idosos e outros elementos da comunidade, centradas na exploração da cultura local. Este sub-projecto integra ainda o Clube do Teatro, aberto a todas as escolas, cujas primeiras representações, descentralizadas pelas aldeias, poderão ser feitas a partir de recolhas sobre lendas e contos tradicionais.

As preocupações com o meio ambiente, especialmente com a floresta que predomina no concelho, nomeadamente com a regressão de espécies tradicionais e das respectivas formas de exploração, deram origem a outro subprojecto, orientado para práticas de educação ambiental, extensivas a todas as escolas, da sede do concelho e das aldeias. O propósito de fundo é o mesmo dos outros subprojectos e do projecto global: o de proporcionar acções de animação pedagógica (e curricular) que in-

tensifiquem a interacção entre ciclos de escolaridade e no interior do mesmo ciclo, a partir da abordagem de questões locais, articulando trabalho escolar e extra-escolar

Estes subprojectos possuem um carácter aberto, como não poderia deixar de ser. Representam apenas um primeiro esforço de antevisão – com origem num processo de reflexão eminentemente formativo – dos passos de uma dinâmica que se quer instituir como construção progressiva de soluções para os problemas identificados.

O Centro de Recursos Educativos (CRE)

Como referimos atrás, a construção do projecto educativo a candidatar ao programa PEPT/ALFA implicou uma reformulação e ampliação dos problemas de partida, assim como uma complexificação das soluções. Foi no quadro deste processo (que contou com a colaboração institucional da ESEP e o envolvimento de vários parceiros a nível local), que a criação de um CRE, no início entendida como uma iniciativa (de contornos ainda pouco definidos) que parecia subordinar-se sobretudo a uma preocupação de apetrechamento das escolas e jardins de infância com mais recursos materiais, adquiriu o carácter de um projecto de âmbito concelhio, de natureza global, que visava favorecer, de forma integrada, o desenvolvimento das escolas, dos professores e da comunidade.

A discussão e a reflexão, em reuniões de trabalho entre parceiros, em torno das finalidades do CRE, ao mesmo tempo que implicou esta reorientação do entendimento inicial, complexificando-o, conduziu à definição de um modelo e de uma estrutura de CRE, coerentes com a natureza global e a dimensão local que se pretendia conferir a este dispositivo.

O CRE que se deseja criar e desenvolver no concelho de Gavião corresponde a uma estrutura em rede composta por 3 pólos e extensões de recursos nas escolas e jardins de infância:

- O Pólo de Gavião (sediado na EB 1,2,3) com extensões na escola do 1º Ciclo do EB de Belver e no Jardim de Infância de Gavião;

- O Pólo de Comenda (em espaço por definir) com extensões na escola do 1º Ciclo do EB e no Jardim de Infância de Comenda;
- O Pólo de Vale de Gaviões (em espaço por definir) com extensões nas escolas do 1º Ciclo do EB de Vale de Gaviões, de Ferraria, de Vale da Vinha, de S. Bartolomeu e no Jardim de Infância de Moinho do Torrão.

Pretende-se que o CRE, constituído por este conjunto de pólos e extensões articulados em rede, corresponda a uma estrutura desconcentrada e descentralizada, objecto de uma gestão global e integrada da responsabilidade de uma Equipa Educativa que incluirá professores e educadores do concelho, de acordo com um critério de participação e representação alargada de extensões dos diferentes pólos, bem como da diversidade de níveis e ciclos de ensino.

Num contexto em que as preocupações de fundo (organizadoras do projecto educativo concelhio do Gavião) são o isolamento profissional e geográfico (rede escolar dispersa) característico do concelho, e a débil dinâmica pedagógica interciclos aí existente, o CRE, assim concebido, foi encarado como um dispositivo que iria permitir aproximar os recursos disponibilizados dos destinatários e favorecer um trabalho em rede, potenciador de uma dinâmica pedagógica e educativa global e inserida no contexto local.

No âmbito do círculo de estudos, o trabalho relacionado com a criação do CRE principiou com a discussão desta proposta de modelo e de estrutura. A preocupação assumida de não fazer a economia desta discussão prende-se, por um lado, com o propósito de conferir ao desenvolvimento do CRE a democraticidade que a legitimação de um processo de inovação desta natureza exige. Por outro lado, o facto de no círculo de estudos estar presente a quase totalidade dos professores e educadores do concelho tornava ainda mais pertinente a necessidade de aproveitar esta oportunidade para gerar uma reflexão individual e colectiva, por forma a facilitar um processo de apropriação do projecto de desenvolvimento do CRE por parte de um público que é, no fundo, uma parte significativa da população destinatária do CRE, e do qual se esperava a constituição da Equipa Educativa que iria assumir a responsabilidade pela gestão e animação deste dispositivo.

Da reflexão e do confronto de pontos de vista, que se prolongaram por mais de uma sessão do círculo de estudos, resultou um forte consenso em torno da opção pelo modelo e estrutura de centro de recursos que atrás apresentámos em traço largo.

Ainda no âmbito do círculo de estudos, e no que se refere à criação do CRE, foi discutida e aprovada uma proposta de programa de trabalho, traduzido em 4 momentos que a seguir explicitamos.

1º momento

Sistematização de um conjunto de princípios e critérios técnicos e pedagógicos, de organização, funcionamento e gestão de um CRE, (que se destinam a funcionar como quadro de referência para a reflexão e a intervenção na realidade concreta do CRE que se pretende desenvolver), considerando principalmente os seguintes domínios:

- Orientações estratégicas fundamentais da criação e/ou desenvolvimento de um CRE;
- Gestão de um CRE;
- Funções organizativas;
- Espaços e sua organização;
- Constituição e gestão do fundo documental;
- Equipamentos;
- Relação com os destinatários e serviços prestados;
- Animação de um CRE.

2º momento

Constituição de uma Equipa Educativa que assumirá a responsabilidade pela “pilota-gem” do processo de desenvolvimento do CRE.

3º momento

- Estudo/diagnóstico da situação actual com base no quadro de referência de princípios e critérios (definição e caracterização dos espaços dos Pólos de Vale de Gaviões e de Comenda; inventário dos documentos e equipamentos dispersos pelas diferentes escolas e jardins de infância; diagnóstico da situação actual da biblioteca da escola EB 1, 2, 3).

- Explicitação de perspectivas de desenvolvimento do CRE. Com base no referencial construído, no projecto educativo concelhio do Gavião (e nos sub-projectos) e tendo em conta realidades específicas e contextuais, trata-se de reflectir criticamente os resultados do diagnóstico e sugerir processos e soluções para resolver necessidades/problemas identificados e, de um modo geral, perspectivar o desenvolvimento do CRE, nas suas diferentes vertentes;
- Concepção de um projecto de desenvolvimento do CRE;
- Concepção do 1º plano de acção.

4º momento

Execução do 1º plano de acção (fase de transição/installação).

Os dois primeiros momentos deste programa de trabalho decorreram no âmbito do círculo de estudos. A Equipa Educativa constituída vai agora iniciar o trabalho de estudo/diagnóstico tendo em vista a concepção do projecto de desenvolvimento do CRE, bem como a sua tradução no primeiro plano de acção. Para este efeito, bem como em todo trabalho de execução subsequente, poderá contar com o apoio e o acompanhamento da “equipa recurso” ou de “facilitadores” da ESEP.

Tanto o que foi referido a propósito dos subprojectos como do CRE justificou contactos diversificados, sessões e reuniões de trabalho entre parceiros. Uma vez que o Círculo de Estudos estava reservado apenas a professores, outras formas de encontro com a participação da comunidade ocorreram regularmente durante este percurso. Foram sessões de trabalho (e de formação) dominadas pelos mesmos temas e problemas, discutidos e debatidos a partir das diferentes perspectivas em confronto, dada a natureza diversa dos participantes, o que constituiu um meio precioso para a procura de soluções globais e integradas. Foi também desta forma que foram emergindo possibilidades, apoios e recursos, imprescindíveis ao desenvolvimento do projecto de um modo geral e do Centro de Recursos Educativos em particular, muito para além do que no início do trabalho era possível prever. As oportunidades de parcerias que a cada passo se revelavam, evi-

denciavam também que elas tendem a nascer quando as soluções que se perspectivam resolvem os problemas de uns e de outros.

A construção do projecto deixou claras formas concretas de uma intervenção que tardava em definir-se ao nível do ensino e da educação por parte do Programa local da Luta Contra a Pobreza. Por seu turno, as escolas só puderam gizar actividades integradas no projecto, a partir do momento em que aquele programa tornou perceptíveis as suas intenções, as discutiu com os professores, e disponibilizou recursos e espaços. A Câmara e as Juntas de Freguesia encontraram no projecto e na sua estratégia global de intervenção, a oportunidade para utilizar mais consequentemente espaços e recursos recentemente criados, mas daqui também resultou a necessidade de disponibilizar novos meios, recursos e espaços, ou acrescentar outras valências aos já existentes, de acordo com as necessidades do desenvolvimento do projecto. Da mesma forma, o Centro de Formação Profissional que vinha referindo a necessidade de enquadrar e formar animadores sócio-culturais, passou a ter um pretexto claro para esse efeito com a necessidade de animação dos pólos do CRE, impensável apenas pelo recurso ao trabalho dos professores.

Esta dinâmica confere uma verdadeira dimensão local de natureza global e integrada no projecto, muito para além de uma acção meramente pedagógica e que constituiu o ponto de partida (ou de entrada). É neste processo que uma intervenção sócio-educativa, no sentido mais abrangente da designação, vai adquirindo contornos. Nesta, a formação dos professores, a melhoria das aprendizagens, do ensino e da educação, tendem a confundir-se com a contribuição para a melhoria das condições de vida, de educação e de formação de toda a comunidade, pelo incremento da participação de pessoas e de grupos e pela identificação, valorização e rentabilização dos recursos locais, dimensões fundamentais do desenvolvimento local.

O papel de assistência e de dinamização externa

A solicitação da escola foi, provavelmente, um factor preponderante no desencadear desta assistência. O pedido de auxílio à construção do projecto para o concelho abriu cami-

nho e facilitou o acompanhamento externo e a participação de assessores – desempenhando papéis diversificados – nas diferentes etapas já percorridas pelo projecto. Por seu turno, a filosofia do Projecto da ESEP esteve na origem da assunção de compromissos com as mudanças, o que se tornou perceptível para os professores, a avaliar pela forma como se foi alargando a natureza e o tipo de solicitações, muito para além do que parecia dizer mais estritamente respeito ao projecto. A percepção deste compromisso foi notada não apenas pelos professores e escolas, mas também por outros projectos e intervenções no concelho, explicando-se, assim, a condição, entretanto adquirida, por parte da ESEP de parceiro formal de um deles (Programa Local da Luta contra a Pobreza)

Esta cumplicidade institucional com o processo de inovação e de desenvolvimento social e educativo, constituiu-se num mecanismo regulador da intervenção e do trabalho de formação que se tem vindo a traduzir por:

- a) disponibilização e mobilização de recursos;
- b) organização/mediação de trabalho de formação formal e informal;
- c) catalisação/facilitação de processos de trabalho;
- d) ajuda na planificação de actividades;
- e) participação em actividades;
- f) gestão de conflitos;
- g) mobilização de saberes e de competências em contexto.

Conclusão

A intervenção que acabámos de descrever e analisar mostra que apoiar as escolas, em processos de inovação e de formação, requer condições e meios para que esse apoio possa acontecer.

Uma primeira condição refere-se à existência de projectos construídos ou em construção que dão sentido ou que procuram sentido para a intervenção que se pretende desenvolver, tanto por parte da instituição de formação como das escolas. Na sua confluência se desencadeia o processo inovador, se enquadra, estrutura e organiza o seu desenvolvimento e

se joga a sua continuidade. No caso presente, o Projecto da ESEP foi ao encontro e fez surgir a solicitação da escola, entendida como a manifestação de uma ideia de projecto a que se viria a dar corpo.

Uma outra condição significa respeitar princípios claros de intervenção. Um deles tem a ver com o incentivo à participação, assente em regras democráticas, que tem subjacente um modelo de intervenção que aposta decididamente nas capacidades das pessoas e grupos, nas suas experiências, saberes e competências, ainda que para isso seja necessário aprender a dar tempo ao tempo.

Finalmente uma terceira condição que gostaríamos de destacar - porque outras haverá certamente – como garante da sustentabilidade dos projectos, diz respeito à passagem progressiva de uma acção centrada na escola, para uma acção multidimensional que se estende a um território. Impõem-na o carácter global e complexo dos problemas, mas, sobretudo, a procura de soluções integradas e plurais que, obviamente, não se podem restringir a soluções escolares e apelam à identificação e mobilização de recursos diversificados num processo que tende a ser de desenvolvimento local.

É na manutenção e no reforço destas condições que se joga o futuro do projecto do concelho do Gavião.

Relações entre escola e comunidade: da lógica da exterioridade à lógica da interpelação

José Alberto Correia*

Vou procurar abordar a problemática entre a Escola e a Comunidade sob três ângulos diferentes esperando ser possível que na vossa prática profissional vocês sejam capazes de estabelecer conexões entre eles.

O primeiro ângulo incide sobre as relações entre os saberes formais e os saberes informais que são, em geral, consideradas como a dimensão privilegiada de abordagem feita a partir de uma concepção de escola que se pensa fundamentalmente como uma instância de distribuição de um saber cuja universalidade só pode pensar os saberes locais como suportes à difusão deste saber universal. Vamos procurar mostrar como é que, dentro deste domínio, se passou de uma situação onde esta relação não era tematizada e constituía mesmo uma transgressão da vocação universalista dos saberes escolares, para uma relação onde a importância dos saberes locais só é reconhecida quando estes são definidos como instrumentos da transmissão dos saberes universais. Para concluirmos esta primeira abordagem discutiremos a possibilidade de se pensar a relação entre estes saberes numa relação de interpelação.

As transformações do papel do Estado na gestão dos Sistemas Educativos e a consequente “invenção” de duas novas categorias na “retórica educativa” - a Escola e a sua autonomia e o local - constituíram o pano de fundo do segundo ângulo de abordagem, onde nos ocuparemos de uma tematização das relações entre a Escola e a Comunidade, tendo agora por eixo de referência a problemática da gestão social da Educação num contexto de crise profunda dos processos de escolarização.

Na parte final da nossa comunicação debruçar-nos-emos sobre a problemática da cidadania na Escola e, partindo do pressuposto, que é, fundamentalmente, através dos alunos que a Escola se relaciona com a comunidade, procuraremos discutir a Escola como cidade a construir, como espaço de reinvenção de cidadanias que, em nossa opinião, têm a sua sede ou, se quisermos, o seu “espaço de experimentação social” já não nas cidades, nas urbes, mas nos espaços rurais, ou melhor, nos movimentos cívicos que procuram recriar o direito à cidadania dos que estão excluídos da cidade.

1º Andamento

Num trabalho publicado no início da década de 90 que tem o título sugestivo de “A Miséria do Mundo”, o sociólogo Pierre Bourdieu ao reflectir sobre os locais que, como as cidades e as Escolas, podem ser considerados como locais difíceis, alerta-nos para a necessidade de, na sua análise e descrição, se substituir as imagens simplistas e unilaterais por representações complexas e multiformes que tenham em conta a pluralidade de “discursos”, por vezes inconciliáveis, que se desenvolvem no seu interior. Na opinião deste autor, só temos a ganhar se renunciarmos ao ponto de vista único, central e quase divino que estas instituições têm de si próprias e dos mundos que as intersectam, para nos permeabilizarmos à pluralidade de perspectivas e de pontos de vista que coexistem e conflituam no seu isolamento. As instituições onde as pessoas são obrigadas e forçadas a coabitar, como é o caso das escolas, induzem tendências onde a pluralidade de pontos de vista coexistem na ignorância recíproca, na incompreensão mútua, na

*Universidade do Porto



conflitualidade latente ou declarada, gerando pequenas misérias e sofrimentos que as profissões que têm por missão tratar da Grande Miséria do Mundo têm tendência a ocultar, contrapondo a particularidade do seu ponto de vista à diversidade dos pontos de vista que, assim, tendem a ser anulados ou cognitivamente hierarquizados.

Estas considerações de Pierre Bourdieu se devem ser entendidas como precauções a ter em conta por todos os trabalhadores que, directa ou indirectamente, lidam com as “questões sociais”, constituem imperativos incontornáveis na descrição da Escola que, como sabemos, deve a sua legitimidade à vocação universalizante de um saber que a tornou particularmente insensível à particularidade dos saberes mundanos. Foi o reconhecimento desta visão cognitivamente totalizante e totalitária do saber legítimo que levou DEROUET a considerar que a Escola não é uma instituição deste mundo, não pertence aos nossos mundos.

Na realidade, se as relações que se estabelecem no espaço escolar entre os saberes escolarizados e os saberes mundanos, ou entre os saberes formais e os saberes informais, são sempre relações entre pontos de vista, ou discursos sobre o mundo, cognitivamente hierarquizados em função dos que se consideram legítimos, ter-se-á de reconhecer que estas relações raramente facilitam uma interpelação entre as diferenças que favoreça a lucidez, o reconhecimento e a compreensão dos pontos de vista em confronto.

Em Portugal, até finais da década de 60, essa interpelação foi evitada através da institucionalização de uma demarcação clara entre o mundo escolarizado e o mundo não escolarizado que impossibilitou o acesso dos portadores dos saberes não-escolares ao mundo da escolarização. Como fiel depositário dos interesses do Estado, a Escola evitou a invasão dos saberes não escolares e a incursão do mundo da vida através de mecanismos de exclusão à sua entrada, ideologicamente legitimados pelo interesse do Estado que, paradoxalmente, incluíam os interesses dos próprios excluídos. Neste contexto, o problema da definição das relações entre Escola e Comunidade não se coloca.

O início da década de 70 foi o palco de profundas transformações deste estado de coisas. O desenvolvimento de uma procura optimista de educação, a necessidade de revalorizar a contribuição da educação para o desenvolvimento

económico, a entrada de Portugal na EFTA e a influência que a OCDE começou a exercer na definição da política educativa, contribuiu para um alargamento da base social de recrutamento da Escola e para que esta procurasse associar o seu papel de legítimo representante do Estado com o de representante de uma Ciência cujos pressupostos e contribuição para o desenvolvimento tecnológico pareciam inquestionáveis. Apesar de terem potenciado a entrada do “mundo da vida” na escola, estas transformações não originaram mudanças significativas nas relações entre os saberes formais e informais, ou seja, na definição das relações que, no plano cognitivo, se estabelecem entre a Escola e a Comunidade. Esta definição continua, de facto, a ser pensada em torno de um paradigma da exterioridade onde as modalidades através das quais se define a educação informal são definidas negativamente, ou seja, quando não se conformam à lógica da Escola estão na origem da produção de handicaps socioculturais cuja superação só é possível através do reforço e da dilatação do tempo de exposição à educação formal. O informal, associado a este défice sociocultural, é, assim, considerado como um factor de inibição ao desenvolvimento das potencialidades individuais e, portanto, também encarado como agente responsável por um eventual desperdício de talentos que interessava evitar. Enquadrada numa ideologia meritocrática que, na opinião de Sérgio Grácio adquire em Portugal a forma de uma meritocracia mitigada, a Comunidade, como espaço social de desenvolvimento de uma Educação Informal e de produção de saberes mundanos, tende a ser desvalorizada e subordinada ao ponto de vista da Escola instituída como uma emanção do Estado-Nação e curricularmente organizada no respeito das normas de excelência cultural e da consistência científica. Os saberes informais e os mapas cognitivos a eles associados são, neste contexto, pensados e hierarquizados como componentes de um espaço educativo que, ao associar indiscriminadamente a justiça educativa a uma definição difusa do princípio da igualdade de oportunidades que legitima a intervenção uniformizante do Estado, contribui para a consolidação de uma visão mítica do desenvolvimento social encarada como uma consequência inevitável do desenvolvimento pessoal, estruturada através de uma concepção positivista e positiva de uma Ciência política e eticamente neutra.



A crise económica dos sistemas capitalistas ocidentais nos finais da década de 70 contribuiu fortemente para que as relações entre educação formal e informal passassem a ser pensadas em torno de um paradigma da continuidade que coexiste com o paradigma da exterioridade atrás referido. O alargamento temporal da acção educativa legitimada por uma retórica da Educação Permanente que a tende a reduzir à Formação e à Reciclagem Profissional, e a metáfora da Cidade Educativa constituem as duas grandes referências deste paradigma da continuidade. A primeira - a Educação Permanente - contribuiu, não só para que se reconhecesse que o projecto escolarização é um projecto irremediavelmente marcado pelo inacabamento, mas também para que a formação deixasse de ser um direito para se transformar num dever, numa imposição resultante da necessidade de se assegurar a adaptação dos indivíduos ao desenvolvimento tecnológico. A segunda - a metáfora da Cidade Educativa - constituiu um instrumento de legitimação para uma redefinição do papel do Estado no campo educativo, como assegurou a “naturalização” de uma pedagogização das sociedades de tal forma intensa que levou alguns autores, como Jacky Beillerot, a admitir que, depois do sono, a pedagogia se transformou na actividade mais importante da sociedade francesa dos anos 80.

Apesar de sugerir uma ruptura com o paradigma da exterioridade que, como referimos, propõe uma definição negativa da educação informal - ela é geradora de défices socioculturais que inibem o desenvolvimento, intrinsecamente positivo, da escolarização - o paradigma da continuidade é marcado por uma grande ambiguidade e não propõe uma superação das concepções escolocêntricas que marcaram a definição das relações entre a Escola e a Comunidade dominantes até finais da década de 60.

Na realidade, apesar de propor a valorização discursiva das experiências educativas não escolarizadas, o paradigma da continuidade subordinado a uma racionalidade cognitivo-instrumental tende a instituir a Ciência e a Tecnologia e os modos da sua transmissão escolar como o eixo de referência em torno do qual se estruturam tanto os estilos cognitivos, como a pluralidade de pontos de vista que estruturam os espaços educativos. Os procedimentos de avaliação diagnóstica ou processos de análise de necessidades asseguram uma hierarquização cognitiva dos

diferentes saberes disponíveis no espaço educativo que mantém intacta a organização escolar e as suas lógicas intrínsecas. Dir-se-ia, por isso, que embora o paradigma da continuidade reconheça a possibilidade de se produzirem aprendizagens sem que haja uma intervenção explícita por parte dos dispositivos de ensino, a verdade é que a pertinência destas aprendizagens e dos estilos cognitivos a elas associados está intimamente dependente da sua conformidade aos saberes e às cognições susceptíveis de serem ensináveis, isto é, susceptíveis de serem descontextualizados.

Por outro lado, tanto o paradigma da continuidade como o da exterioridade, pressupõem que a educação/formação se dirige privilegiadamente para os indivíduos que se procura qualificar, admitindo que a qualificação dos seus contextos de vida resulta da agregação de qualificações individuais, isto é, definem-se num modelo de desenvolvimento insensível à qualidade e à densidade das relações sociais que qualificam os mundos da vida. Finalmente estes dois paradigmas pensam a educação/formação numa lógica da acumulação ou de substituição de competências e de recursos cognitivos, naturalizando, por isso, o modelo escolar e a sua organização curricular. Eles são, portanto, insensíveis aos estilos cognitivos onde a inovação se constrói na recomposição de recursos que são incorporados num património cognitivo que não se estrutura apenas em torno da lógica da funcionalidade e que, Levy-Straus, considera ser característico tanto do pensamento artesanal como artístico, isto é, característico de um pensamento, digamos, pré-moderno e criativo que, embora tenha sido desvalorizado e ocultado pela modernidade, desempenha um importante papel na estruturação do pensamento mundano.

Mantendo intacto o núcleo duro que define a legitimidades dos saberes disciplinares, disciplinados e disciplinadores que estruturam a vida e a organização de uma Escola que, como já realçamos, não pertence a este mundo, o paradigma da continuidade apenas se distingue do paradigma da exterioridade pelo facto de ele se ter desenvolvido em condições sociais que, permanentemente, instabilizam os seus pressupostos o que contribuiu para que ele tivesse de admitir a pertinência de se pensar a problemática das relações entre Escola e Comunidade. Interessava, no entanto, realçar que os seus pressupostos apenas autorizam a pensar esta relação em torno da

ideia de que o seu reforço poderá melhorar o clima da escola ou o clima da aprendizagem deixando intacto o “núcleo duro” dos saberes e dos currículos escolares que, por definição, são universais, ou seja, não são susceptíveis de se permeabilizarem às circunstâncias e às lógicas do local.

2º Andamento

As transformações que assinalámos nos modos de definir as relações cognitivas entre a Escola e a Comunidade, ou entre os saberes escolarizados e os saberes mundanos, foram acompanhadas por importantes transformações na definição do papel da comunidade na gestão do processo de escolarização. Não nos iremos alongar na sua análise, mas penas realçar algumas das suas tendências centrais.

Em primeiro lugar, interessava realçar que o paradigma da exterioridade que caracterizámos atrás é historicamente contemporâneo dos modelos estadocêntricos de gestão da escolarização, que tiveram a sua origem no processo histórico que assegurou a transformação das populações em nações, ou seja, do processo histórico de construção dos modernos Estados-Nação e das modernas identidades nacionais. Se exceptuarmos alguns contextos profundamente marcados e influenciados pelo calvinismo, a luta pela escolarização confundiu-se, em geral, com a sua imposição, com a imposição de uma lógica e de uma especificidade nacional às lógicas e às especificidades locais.

Ora se neste contexto histórico, a escolarização encontrou fortes resistências ao seu desenvolvimento, a verdade é que nos “trinta gloriosos anos” que se seguiram ao fim da 2ª Guerra Mundial ela constituiu-se num direito reivindicado e num instrumento imprescindível à mobilidade social ascendente. A cidadania na escola confundiu-se com o exercício do direito de acesso à escola, cabendo ao Estado-Educador, através de uma intervenção uniformizante, assegurar a igualdade de oportunidades na fruição deste direito que se instituiu como único princípio legítimo da definição da justiça educativa.

As críticas então dirigidas à “ordem educativa” enfatizam sobretudo os “desvios” relativamente a este princípio de justificação. Elas denunciam as políticas adoptadas na distribuição dos recursos educativos e quando apelam para uma maior autonomia dos profissionais de educação é

porque consideram esta autonomia como um instrumento estratégico importante para assegurar o princípio da igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso no campo educativo. Independentemente do seu conteúdo, estas críticas encaram a acção educativa como um subproduto da intervenção do Estado-Educador, ou seja, admitem que os ritmos e os espaços do exercício da acção educativa são os que são definidos pelos ritmos e pelos espaços da intervenção do Estado encarado como o garante de uma identidade nacional.

Esta concepção estadocêntrica da acção educativa e do importante papel que lhe era atribuída na preservação das identidades nacionais, foi profundamente abalada com a crise económica do final dos anos 70. Num primeiro momento, as transformações do papel do Estado na gestão da escolarização foram conjunturais e não puseram em causa os mecanismos de macro-regulação social que pautaram a intervenção do Estado-Educador. Diluíram-se algumas das preocupações relacionadas com a democratização do acesso à educação, bem como preocupações relacionadas com o papel da escola na difusão e preservação de uma cultura universal e desinteressada, para se valorizar um ensino mais vocacionado para a produção de qualificações profissionais que se considerava ser imprescindível tanto para o combate ao desemprego juvenil, como para o reajustamento dos desequilíbrios entre os fluxos de saída dos sistemas educativos e os fluxos de entrada no mercado de trabalho.

Esta escolarização da Ciência e da Tecnologia justificada pelo seu valor económico e pela necessidade de melhorar a competitividade das empresas, apesar de simbolizar uma maior permeabilização do campo educativo às lógicas dos interesses privados das empresas, foi gerida pelo Estado-Educador que assegurou o desenvolvimento das modalidades institucionais que resultaram deste processo de permeabilização.

O reconhecimento do carácter estrutural da crise económica e os seus efeitos na crise financeira do próprio Estado estiveram na origem de uma profunda crise do Estado-Educador e de importantes transformações na estruturação da oferta e da procura de educação.

A procura que se tinha estruturado num optimismo que assegurava a relativa estabilização da escola e das suas normas de excelência, para passar a ser estruturada por um desencantamento onde a passagem pela escola já não consti-

tui a antecâmara da integração no mundo do trabalho ou a possibilidade de acesso a um conjunto de “bens” simbólicos que garantiriam tanto a entrada na “adulterez” como a possibilidade do sucesso social. Esta dissociação entre o sucesso educativo e o sucesso social, resultante do facto do primeiro não constituir um garante do segundo, foi responsável pela dissociação da figura do aluno que deixou de ser aquele que está na escola, para se definir como um ofício construído na gestão da dissociação entre os interesses culturais privados e as exigências e os rituais da cultura escolar, isto é, como um ofício ocupado em compatibilizar o mundo da vida com um trabalho escolar cujo sentido carece de uma recriação e de uma justificação permanentes.

Por sua vez, a estruturação da oferta foi profundamente marcada por uma diluição do papel do Estado e das referências ao interesse público na definição das condições de cumprimento da escolarização. Para além de se ter reforçado a influência do privado na definição dos conteúdos curriculares e na gestão dos espaços educativos, a década de 80 foi profundamente marcada por uma influência crescente de uma indústria do ensino, quer nos contornos que definem o ofício do professor, como nos que definem o ofício do aluno. Mas a década de 80 é também marcada pelo aprofundamento de uma justiça educativa onde o princípio da igualdade de oportunidade se tende a esbater perante uma retórica construída em torno das referências à eficácia, à qualidade, à diversificação e ao mercado.

Num contexto onde, como realça D. BELL, o Estado se tornou demasiado pequeno para decidir os grandes problemas da vida e demasiado grande para resolver os pequenos problemas da vida, a metáfora do mercado como o único referente legítimo para a definição da questão educativa não está ausente nos discursos que realçam a necessidade de se devolver a educação à sociedade civil, nem naqueles que apelam para que a escola se permeabilize simultaneamente a problemáticas que transcendem as nacionalidades e a microcosmos construídos localmente que assegurariam a crescente autonomização da escola da tutela estatal.

Ora, se nestes apelos se insinua uma invocação do reforço das relações entre a Escola e a Comunidade, a verdade é que, sendo tanto a Escola como a Comunidade definidas em torno do princípio do mercado, elas tendem a ser encara-

das como uma agregação de interesses individuais, como uma agregação de individualidades estrategicamente descontextualizadas e miticamente autodeterminadas cujos interesses estratégicos são, potencialmente, satisfeitos no interior de um sistema suficientemente flexível e diversificado para que a diferença possa ser gerida no interior de espaços administrativamente homogeneizados.

3º Andamento

A desestatização, ou desburocratização, da educação, a retórica da autonomia e da territorialização, a invocação para que a escola se sensibilize às diferenças para se insensibilizar às potencialidades transformantes que derivariam da troca de pontos de vista, não são portanto incompatíveis com o reforço do papel do mercado na gestão da escolarização, nem são tão pouco incompatíveis com as tendências que instituem a cidade industrial como modelo desejável do funcionamento da escola e a cidade comercial como protótipo regulador das relações entre a Escola e os interesses locais. Elas não exprimem, no entanto, nem a única saída possível para a crise do Estado-Educador, nem o seu sentido desejável.

Nesta última parte ocupar-nos-emos da explicitação dos contornos de uma alternativa que possa contribuir para o re-equacionamento das relações entre a Escola e a Comunidade.

Em primeiro lugar esta alternativa subentende que estas relações são relações “contra natura” já que a Escola se construiu na afirmação da universalidade dos saberes e a comunidade se reconhece na sua particularidade, razão pela qual elas deverão ser equacionadas no interior de um paradigma da interpelação onde as lógicas da exterioridade e da continuidade se subordinam às preocupações relacionadas com a gestão de uma conflitualidade que não anule, mas seja interpelante das diferenças. O diálogo entre os saberes formais e informais, não pode preocupar-se apenas com a eficácia cognitiva da acção da escola, nem pode ser apenas limitado a uma relação dialogante entre a Escola e a Família que melhore o clima de aprendizagem mantendo intactos os fundamentos do currículo escolar. O paradigma da interpelação subentende por um lado que se reabilite as potencialidades formativas do conflito cognitivo e por outro lado que se reconheça que a comunidade está sempre presente através dos alunos razão pela qual as relações que se

estabelecem com a comunidade derivam prioritariamente das relações pedagógicas e sociais que ela estabelece com os alunos. Esta perspectiva implica que a escola se pense como uma cidade a construir, ou seja, que se pense não só como um espaço de formação de cidadão, mas principalmente como um espaço de exercício de uma cidadania que não se limite à aprendizagem da disciplina e das regras, mas que institua uma cultura dos direitos e da participação democrática.

Esta alternativa subentende por outro lado a adopção de um pensamento reticular que atribua uma atenção acrescida à gramática das formas de vida e à gestão das diferenças e insira analiticamente a escola numa rede de relações que a transcendem e que ela deve procurar qualificar contribuindo para a sua diversificação, densificação e enriquecimento. Sem abandonar as preocupações relacionadas com o desenvolvimento cognitivo dos alunos, isto é, com a qualificação dos alunos, a Escola e os projectos educativos onde ela se envolve devem ser encarados como projectos de qualificação dos contextos de vida, de recriação de redes de sociabilidade e de solidariedade que o mercado tende a diluir e que as concepções gestionárias da territorialização tendem a definir como sendo apenas uma unidade administrativa e geograficamente delimitada de gestão da escolarização.

É neste contexto que importa recriar as potencialidades transformantes do projecto. Por um lado, o projecto tende a deixar de ser pensado no interior de uma lógica da planificação que subentende que a acção educativa é sempre uma intervenção de alguém sobre outrem, para ser encarado como um processo de recriação tanto da escola como da comunidade, não se trata, nesta perspectiva, de construir um projecto para a comunidade, mas de produzir tanto a Escola como a Comunidade no processo de produção do projecto.

Por outro lado, o projecto tende a desreferencializar-se da actividade cognitivo-instrumental para se pensar como uma actividade comunicacional construída na gestão discursiva dos litígios, na reabilitação da conversação e dos discursos e ocupado com a construção do sentido. Finalmente, as competências relacionadas nesta reabilitação do projecto situam-se mais no campo da acção sensata, no domínio da bricolage do que no domínio dos saberes doutos e apela mais para saberes construídos no regime nocturno da profissão, na vivência dos dramas privados, do

que para competências que, sendo objecto de uma formação explícita, tendem a definir o regime diurno da profissão e que, como actualmente nos apercebemos, também contribuem para a solidão profissional, para a desertificação das escolas e para que as práticas e os dramas profissionais apenas se possam exprimir silenciosamente.

O projecto educativo, neste paradigma da interpeção sustentado num pensamento reticular, constrói-se construindo um espaço propenso ao desenvolvimento de uma intertextualidade, construindo um espaço polifónico que se ocupa da invenção da cidadania e da construção do sentido da vida.

É um espaço e um tempo de invenção e de criação de uma cidade educativa encarada como uma montagem compósita de pontos de vista e de justiça educativas que, como realça Hameline, não apela tanto para as competências detidas pelos “especialistas especialmente especializados”, mas para atitudes mais simples, despreziosas ou “rústicas”. Como temos vindo a referir, o projecto sustenta-se no engenho do “bricoleur” que não se confunde com o saber sábio nem com a planificação detalhada, sustenta-se na construção de uma profissão solidária alternativa à profissão solitária que continuamente instabiliza o equilíbrio profissional e pessoal dos educadores, sustenta-se finalmente na procura de um acréscimo de equidade social que, como convém realçar, se situa no domínio da utopia, no domínio do civismo e da polis, tendo dificuldades em conviver com o reino da funcionalidade e da eficácia.

O projecto, assim pensado, situa-se nas antípodas da universalidade dos saberes, isto é, situa a escola nas antípodas da escola, razão pela qual ele só é pensável se inscrever a escola num processo de des-escolarização que a sensibilize para o desenvolvimento de uma política de animação comunitária atenta à gramática das formas de vida e sensível às sensibilidades que se constróem na diferença. As alternativas curriculares a construir neste domínio são, por isso, alternativas aos currículos alternativos que importa construir reforçando uma autonomia da escola que se pensa como intensificação das dependências às circunstâncias locais e ao(s) mundos da vida desenvolvida por uma instituição complexa e instável que adopta a auto-reflexão e o auto-questionamento como princípios estruturadores dos seu estilo de vida.

Centros de Formação das Associações de Escolas: que balanço?

Rui Canário*

O ano de 1993 marca um ponto de viragem na história da formação contínua dos professores com a institucionalização, no quadro da reforma educativa, de um sistema nacional que apresentava como principal elemento, e como principal originalidade, a criação dos Centros de Formação das Associações de Escolas, anunciadores de uma desejada formação “centrada na escola”. O optimismo e o discurso voluntarista dos primeiros tempos cedeu lugar, progressivamente, a um pragmatismo desencantado. De forma visível, cinco anos após o seu nascimento, os entusiasmos em torno dos Centros de Formação das Associações de Escolas arrefeceram. Será importante tentar perceber porquê e é nesse registo que o presente artigo pretende avançar com um contributo.

O terreno da educação, e em particular o da formação de professores, é particularmente permeável à proliferação de discursos meramente opinativos e pouco fundamentados quer em termos de reflexão teórica e conceptual, quer em termos de pesquisa empírica. No caso da experiência dos Centros de Formação das Associações de Escolas dispomos hoje de um conjunto de trabalhos de investigação empírica que nos permite construir e aprofundar, com bases minimamente sólidas, o debate sobre esta questão e perspectivar novas pistas de reflexão e de pesquisa.

Refiro-me, por um lado, a inquéritos extensivos conduzidos por equipas da Universidade de Lisboa e da Universidade do Porto, abrangendo a totalidade dos Centros quer da

região de Lisboa e Vale do Tejo (Barroso e Canário, 1995; Barroso e Canário, 1998), quer da região Norte (Correia, Caramelo e Vaz, 1997). Refiro-me, por outro lado, a um conjunto de investigações individuais, no âmbito de programas de mestrado, orientadas para uma abordagem mais circunscrita e intensiva (Silva, 1997; Gonçalves, 1997; Ruela, 1997; Ferreira, 1998). Os resultados deste conjunto de trabalhos são notavelmente convergentes na produção de um “retrato” da formação oferecida a nível local caracterizada como escolar, descontextualizada e instrumental, ou seja o contrário do que foi prometido e que Ruela (1997, p. 296) sintetizou na expressão (feliz) de “formação descentrada da escola”.

As promessas

O nascimento dos Centros de Formação das Associações de Escolas (CFAES) suscitou um conjunto de expectativas muito positivas, nomeadamente a possibilidade de eles se viem a constituir como os “herdeiros” de uma tradição portuguesa de formação “centrada na escola que remonta aos anos 70 e que, apesar do seu carácter minoritário, representa um património de experiências muito rico e diversificado (Canário, 1994). De acordo com as expectativas iniciais, os CFAES prometiam vir a constituir-se como dispositivos permanentes de formação contextualizada e orientados para um papel de apoio e assistência externa aos estabelecimentos de ensino. A sua originalidade principal, nomeadamente em relação à experiência internacional dos “Centros de Professores”, residia no facto de as escolas (e não os professores individualmente considerados) aparecerem

* Universidade de Lisboa



como os destinatários e os suportes principais de uma acção formativa em ruptura com o paradigma escolar clássico. Esta ruptura seria susceptível de contrariar os efeitos das modalidades clássicas de formação (tayloristas) que, nas condições actuais dos sistemas escolares tendem, como argumentou Correia (1991), a engendrar a produção de identidades profissionais negativas.

Encarados como o elemento que permitiria a emergência e a construção de redes de formação a nível local (com base numa dinâmica associativa das escolas e dos professores), os CFAES deveriam valorizar as dimensões não formalizadas da formação, os adquiridos individuais e colectivos da experiência dos professores. A passagem de uma lógica de catálogo de “acções de formação” para uma lógica de projecto e de articulação entre as dimensões da formação, da acção e da pesquisa abriria a possibilidade de uma lógica de reforma poder dar lugar a uma lógica de Inovação, em que estratégias “ecológicas” de mudança abrangeriam, em simultâneo, escolas e professores.

As realidades

A experiência dos últimos cinco anos mostra, com clareza, que estas promessas iniciais ficaram por concretizar e que aos CFAES não foi possível superar, de modo positivo, o paradoxo que desde início marcou o seu aparecimento (o de ser uma iniciativa estatal supostamente baseada no associativismo das escolas), nem os dilemas que lhe estão associados: por um lado, o de uma formação instrumental em contraponto a uma formação na acção, por outro lado, a tensão, também ela dilemática, entre a afirmação de uma lógica de autonomia ou a sujeição a uma lógica de tutela.

O estudo conduzido, entre 1993 e 1996, por uma equipa da Universidade de Lisboa, permitiu, num primeiro momento, a caracterização do primeiro ano de funcionamento dos centros, tendo como suporte empírico o estudo da actividade desenvolvida pela totalidade dos centros da região de Lisboa e Vale do Tejo (Canário e Barroso, 1995). Num segundo momento procedeu-se a uma abordagem diacrónica baseada na análise de seis estudos de caso (Canário e Barroso, 1998). Este estudo permitiu pôr

em evidência os constrangimentos exercidos pela Administração, sob a forma de modalidades de controle que tornaram muito difícil a construção de uma acção autónoma e diversificada em relação aos diferentes contextos.

O controle estatal exerceu-se através de dois instrumentos essenciais: por um lado, por intermédio do processo de financiamento e, por outro lado, pelo estabelecimento de uma articulação directa entre o “consumo” da formação e a progressão na carreira, com base num sistema de créditos proporcional à quantidade de horas de formação “recebida”. A combinação entre as modalidades e regras de financiamento com a simultânea atribuição de créditos induziu uma forte dependência por parte dos centros, contribuindo para os transformar em órgãos desconcentrados da Administração, sob estreita tutela.

Na ausência de uma real dinâmica associativa local, os CFAES tendem a reduzir-se ao papel de intermediários entre a administração e os professores para oferecer “menus” de “acções de formação”, construídos numa perspectiva de reciclagem científica e didáctica. Esta oferta de formação, supostamente legitimada por procedimentos de “análise de necessidades”, revelou-se fortemente estruturada pela oferta individual dos formadores. Exterioridade, relativamente às pessoas e aos contextos organizacionais, uniformidade e estandarização, instrumentalidade tributária de uma concepção de nacionalidade técnica são as três características essenciais da oferta de formação dos CFAES, de resto comuns às restantes entidades formadoras (estabelecimentos do ensino superior e associações profissionais e pedagógicas).

Esta síntese é grosso modo coincidente com as conclusões do trabalho realizado pela equipa da Universidade do Porto:

“O estudo empírico que realizámos junto dos Directores dos CFAES da região Norte sugere, com efeito, que estas estruturas de formação ao mesmo tempo que desenvolveram redes locais de dependência relativamente às escolas, às autarquias e ao movimento associativo, reforçaram a sua dependência relativamente às instâncias estatais que asseguram a gestão fi-

nanceira da formação e a acreditação das acções de formação, bem como a sua dependência relativamente às pressões dos professores carentes de créditos para a progressão na carreira e relativamente aos formadores que estruturam a oferta de formação. Mais do que centros que estruturam a sua intervenção em torno de uma lógica de projecto capaz de promover o associativismo entre escolas e docentes dos diferentes níveis de ensino, os CFAES tendem a instituir-se num mercado local de formação profundamente permeável às inflexões de uma política de formação definida centralmente que se confunde com uma política de gestão de carreiras” (Correia, Caramelo e Vaz, 1997, p. 120).

Esta ausência de dinâmica associativa local remete para uma fragilidade e virtualidade dos CFAES que ressalta do conjunto dos trabalhos empíricos disponíveis. Para um dos autores (Silva, 1997) é clara hoje a ideia de que “os centros de Formação são os seus directores”, ideia que é corroborada por Gonçalves (1997) que enfatiza quer a inexistência de colectivos de formadores, ao serviço de uma política de formação, quer a “fragilidade” manifesta do papel desempenhado pelas Comissões Pedagógicas dos centros:

“As relações entre Centros e Escolas Associadas nunca resultaram em dinâmicas de associativismo que conduzissem à criação de redes de escolas (...) mas resultaram, antes, num “somatório de estabelecimentos de ensino” com relações fortes estabelecidas através da Comissão Pedagógica” (p. 219).

Conclusões de idêntica natureza são imitadas por Carlos Ruela, no seu estudo comparativo de centros:

“(..) a ausência de associativismo entre as escolas, impedindo-as de perspectivarem o Centro de formação como uma estrutura de apoio às suas dinâmicas internas, e a participação limitada da Comissão Pedagógica no funcionamento do Centro, conduziu a que a figura do director emergisse como elemento dinamizador de todas as iniciativas. Este facto teve reflexos na construção da política de formação que resultou mais de iniciativas pessoais dos directores do que das propostas prove-

nientes das escolas associadas e articuladas com os seus projectos educativos” (Ruela, 1997, pp. 289/290).

A subordinação da oferta de formação a critérios de nacionalidade económica constitui um outro traço estruturante da oferta de formação dos CFAES que resulta da sua inserção num mercado de formação em que o consumo (“obrigatório”) está assegurado e a relação com as restantes entidades formadoras é de natureza concorrencial. A lógica de mercado exprime-se, como assinala Gonçalves (1997), por um planeamento de curto prazo (em vez de um planeamento estratégico), visando obter “o máximo de financiamento e realizar o maior número possível de acções de formação, abrangendo o maior número possível de professores”, mas, também no “registo predominantemente económico” que caracteriza a relação dos Centros com as suas bolsas (“listagens individuais”) de formadores:

“Os professores (formadores) assinaram uma espécie de contrato promessa de compra e venda de serviços, com uma cláusula contratual em que a prestação de serviços é condicionada directamente pelo financiamento a fundo perdido concedido aos centros” (p. 217).

Do ponto de vista dos “consumidores”, o carácter instrumental e economicista da formação é reforçado pela articulação directa e necessária entre as “acções”, os certificados e a progressão na carreira. O valor de uso da formação tende a ser substituído pelo seu valor de troca, quantificado na unidade de medida dos créditos. É à luz desta combinação entre uma lógica administrativa e uma lógica de mercado que se torna compreensível a situação actual dos CFAES cujo funcionamento, apesar de contraditório com a retórica inicial quase unânime, não suscita nem entusiasmos, nem críticas. Esta resignação fatalista e discreta não é o resultado de nenhum determinismo. Ela exprime dois factos, regra geral, escamoteados.

O primeiro é realçado por Ferreira da Silva e consiste na existência de uma consensualidade de facto, por parte da generalidade dos actores, em torno de concepções de formação simultaneamente escolarizadas e mercantis:

“No estudo empírico que realizámos é perfeitamente visível uma congruência quase total entre os diferentes actores - directores, comissões pedagógicas e administrador (central e regional) - quanto aos modos de conceber a formação e quanto aos mecanismos de controlo dos docentes, a implementar através do sistema de formação contínua” (1997, p. 301).

Esta convergência de concepções é, por seu turno, congruente com uma convergência de interesses, sem a qual o sistema de formação contínua, na sua configuração actual, não seria viável, nem inteligível. Com efeito, como sintetizam Canário e Correia (1998), a combinação das dimensões administrativa e mercantil permite às instituições de formação uma corrida aos financiamentos e um reforço do seu papel simbólico; aos formadores a colocação no mercado dos seus produtos individuais; aos professores a corrida aos créditos; à administração a execução dos programas de financiamento e a gestão das carreiras; aos directores dos centros a prossecução de estratégias individuais de promoção profissional; às associações profissionais comportar-se como “empresários da formação” e, ao mesmo tempo, apresentar como uma “vitória” a institucionalização da formação contínua.

Esta convergência de interesses explica a ausência de críticas. O agravamento do mal-estar docente explica a ausência de entusiasmos. Com efeito, o esvaziamento do sentido útil da formação que decorre da sobrevalorização do seu valor de troca, convida os professores à formação. Mas o custo é elevado e traduz-se pelo paradoxo de tornar a formação conflitual em relação ao exercício do trabalho e ao desenvolvimento profissional e pessoal dos professores. O carácter massivo e obrigatório da formação contínua (encarado como um mal menor, relativamente a eventuais modalidades de avaliação, percebidas como ameaçadoras) coloca a generalidade dos professores numa situação de déficit e de desvalorização das suas qualificações e das suas competências profissionais. Não pode, portanto, deixar de se traduzir por um agravamento da sua crise de identidade. A história recente da formação contínua tem uma lição moral clara: a formação não dá felicidade.

A compreensão desta história recente, ou seja, a compreensão do falhanço do projecto dos Centros de Formação das Associações de Escolas tem um mérito importante que consiste em deslocar o problema, descentrando-o dos centros e recentrando-o nos estabelecimentos de ensino. Ou seja, se os CFAES não foram capazes de mudar as escolas, serão as escolas capazes de mudar os (actuais) centros?

Referências bibliográficas

- BARROSO, J. e CANÁRIO, R. (1995). Centros de formação das Associações de Escolas: de uma lógica de tutela a uma lógica de autonomia. *Inovação* (8), 3, pp. 263-294.
- BARROSO, J. e CANÁRIO, R. (1998). Centros de Formação das Associações de Escolas: políticas formativas e modos de gestão. Lisboa (a publicar).
- CANÁRIO, R. (1994). Centros de Formação das Associações de Escolas: que futuro?. In: Amiguinho, A. e Canário, R. (orgs.). *Escolas e mudança: o papel, dos centros de formação*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, R. e SANTANA, I. (1996). Formação contínua de professores e contextos de trabalho: análise do ensino superior. In: Estreia, A.; Canário, R. e Ferreira, J. (Orgs.). *Formação, saberes profissionais e situações de trabalho*. Lisboa: Afirse.
- CANÁRIO, R. e CORREIA, J.A. (1998). *Enseignants au Portugal: formation continue et enjeux identitaires*. (inédito).
- CORREIA, J. A. (1991) Mudança educacional e formação: venturas e desventuras do processo social da produção da identidade profissional dos professores. *Inovação* (4), 1, pp.149-165.
- CORREIA, J. A.; CARANELO, I.C. et VAZ, H. (1997). *Formação de professores: estudo temático*. Porto (à publier).
- FERREIRA, F. (1998). As lógicas da formação. Um estudo das dinâmicas locais, a partir de um Centro de Formação de Associação de Escolas. Porto: Universidade do Porto.
- GONÇALVES, M. (1997). *Centros de Formação de Associações de Escolas. Políticas de formação e o papel das bolsas de formadores*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- RUELA, C. (1997). *Centros de Formação das Associações de Escolas: processos de construção e natureza da oferta formativa*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- SILVA, M. A. (1997). *Os directores dos Centros de Formação das Associações de escolas.- a pessoa e a organização*. Porto: Universidade do Porto.



História e memória da escola

Maria João Mogarro*

Afigura-se de toda a pertinência e sentido iniciar com as seguintes palavras:

“De facto, estou hoje convencido de que a máquina educativa, que é mais do que o Ministério em si, é como se tivesse um cérebro possuído da doença de Alzheimer, que à medida que o tempo vai correndo, vai perdendo a memória das coisas. Isto é até muito notório na comunicação social, que começa a dar mostras de inovações que já foram inovadas há 2, 4 ou 5 anos atrás. Ou seja, há um processo de desacumulação da informação e de perda da memória.”

Eduardo Marçal Grilo, 1994

Duas razões presidiram a esta citação, que reproduz as palavras também citadas no início da obra sobre o *Instituto Histórico da Educação*: em primeiro lugar, porque é gratificante para todos aqueles que, conscientes da importância da memória e da história da escola, desenvolvem esforços de recuperação do património e de construção da memória educativa portuguesa, ver as razões do seu empenho reconhecidas por um reputado especialista em educação, que também desempenha as funções de Ministro; em segundo lugar, porque foi ele que, coerente com as palavras e como resposta à situação que descreveu, criou o referido *Instituto*, na sequência do relatório apresentado pelo grupo de trabalho nomeado para estudar as características da sua instalação e funcionamento, grupo que foi coordenado por António Nóvoa.

Esta área temática ganha assim novo significado. Situando-se no universo da história da cultura e das mentalidades e da história da

educação, o interesse renovado pela escola e pela educação em geral tem vindo a constituir uma importante linha de investigação da historiografia actual, e que se vem reflectindo em bibliografia especializada, mas também corresponde a um movimento profundo da sociedade portuguesa em busca das suas raízes e da sua identidade – assim o ilustram o interesse por exposições com temáticas educativas, a organização de museus sobre a escola, o sucesso de reedições de manuais que marcaram os percursos escolares dos portugueses, etc.

O fortalecimento do ramo da história da educação tem sido dominado por estudos sobre actores educativos, sistema de ensino e ideologia, níveis de ensino, alfabetização e educação de adultos, historiografia e instrumentos de investigação, pedagogos e ideias pedagógicas; relativamente ao estudo das instituições escolares, vem-se tornando evidente o interesse deste nível de abordagem. Assim, o fenómeno escolar apresenta-se como uma realidade multidimensional, que regista transformações e permanências ao longo do seu processo evolutivo, importando compreender como essas características se concretizaram, particularmente a nível regional e local. Deste modo, ao desenvolvermos actividades, estudos e investigações sobre a escola, a sua memória e a sua história, temos como finalidade identificar, preservar e transmitir a realidade educativa que se desenvolveu nesta região, e as memórias que sobre a mesma ainda existem. Foi este o fio condutor que orientou as iniciativas que a seguir se apresentam, como público testemunho de um projecto, a que pretendemos dar continuidade.

Foi neste contexto que se realizou o 3.º Encontro de História Regional e Local do Distrito de Portalegre, nos dias 15, 16 e 17 de Outubro de 1998, na Biblioteca Municipal de Portalegre e no Auditório da Escola Superior de Educação desta cidade, numa organização da A.P.H. - Associação de Professores de His-

*Professora da Escola Superior de Educação de Portalegre



tória, Escola Secundária Mouzinho da Silveira e Escola Superior de Educação de Portalegre.

Este Encontro teve como tema central a “História e Memória da Escola” e, sobre esta mesma temática, um grupo de professores dos vários níveis de ensino organizou uma Exposição, a qual foi inaugurada no dia 15 de Outubro de 1998, e esteve aberta aos participantes e convidados do Encontro, assim como à população em geral, na Biblioteca Municipal de Portalegre, durante mês de Outubro e parte do mês de Novembro seguinte.

Apesar de posteriormente à realização desta iniciativa ter saído um número da Revista *Aprender*, da Escola Superior de Educação de Portalegre, este acontecimento não foi nele noticiado. Facto que cabe à Direcção esclarecer, e a nós colmatar. Pela nossa parte, consideramos que foi uma iniciativa que deve ser conhecida. Pelas razões que a seguir se apresentam.

Esta realização deu continuidade aos dois anteriores Encontros de História Regional e Local deste distrito, realizados em 1987 e 1994. Neste 3.º Encontro reuniu-se um número bastante significativo de professores, investigadores, estudantes e outras pessoas (cerca de 120) interessadas na temática central, e em especial nas realidades educativas próprias desta região. Assim, fez-se o ponto da situação relativo às investigações que têm sido realizadas nos últimos anos sobre esta temática e trocaram-se experiências com projectos desenvolvidos noutras regiões. Saliente-se ainda a presença de professores e investigadores da Extremadura Espanhola, cujos trabalhos tornaram possível fazer o paralelismo entre a história de um e outro lado da fronteira.

As oito conferências apresentadas pelos Prof. Doutores António Candeias, António Ventura, Áurea Adão, Justino Magalhães, Manuel Ferreira Patrício, Maria Cândida Proença, Sérgio Campos Matos e pelo Dr. Luís Vidigal, pertencentes a várias Universidades e a Institutos Politécnicos, constituíram um contributo de elevada qualidade para o desenvolvimento da história da educação e dos estudos regionais sobre a escola e os processos educativos, nas suas várias dimensões. A Comissão Científica do Encontro foi constituída pelos primeiros sete conferencistas e ainda pelos Prof. Doutores

António Gomes Ferreira, António Nóvoa, Rogério Fernandes e Francisco Fortunato Queirós, que nesta qualidade e como Presidente do Instituto Politécnico de Portalegre presidiu às sessões, e proferiu as intervenções de abertura e de encerramento do Encontro.

O nível dos conferencistas e das suas produções científicas e pedagógicas reflectiram-se nas intervenções respectivas e conferiram ao Encontro uma dimensão assinalável.

As cerca de vinte comunicações incluídas no programa representam também contributos valiosos para o aprofundamento do tema central, assim como de outras áreas que, embora mais pontualmente, estiveram incluídas na secção “Vária”. A importância destes estudos junta-se à das conferências, como já foi sublinhado, e é uma das razões que reforça a nossa decisão de os colocar, o mais brevemente possível, à disposição de todo o público através da edição das respectivas *Actas*.

O programa social e cultural do Encontro demonstrou o reconhecimento das autoridades locais (Câmara Municipal, Governo Civil, Região de Turismo) relativamente à importância de realizações desta natureza, quer para a região, quer para a sua população, e principalmente para os docentes e para as instituições escolares locais. Com o seu apoio, foi possível organizar momentos (jantares, um dos quais nos claustros do Convento de Santa Clara, concerto, passeio nocturno ao centro histórico da cidade de Portalegre e visita de estudo à estação arqueológica do património romano de *Ammaia*) que permitiram uma franca e sã confraternização entre todos os presentes e um melhor conhecimento da região para as pessoas vindas de longe. Construiu-se, assim, um espaço onde foi possível trocar informações, reflexões e experiências entre pessoas que têm percursos profissionais e pessoais distintos, em diferentes regiões e em contextos educativos e académicos diversos.

No âmbito deste Encontro, realizou-se também a sessão de lançamento do livro *República e formação de cidadãos. A educação cívica nas escolas primárias da Primeira República Portuguesa* (Edições Colibri), da autoria do Prof. Doutor Joaquim Pintassilgo, cuja apresentação esteve a cargo do Prof. Doutor António Ventura, seguindo-se uma intervenção do autor.



O Encontro contou com o patrocínio, além das entidades já referidas, do Instituto de Inovação Educacional – Programa S.I.Q.E., da Fundação Calouste Gulbenkian, do Banco Comercial Português - Nova Rede, dos Cafés Delta, da Empresa de Águas de Castelo de Vide, da Hoechst Fibras e da Junta de Freguesia da Sé.

A realização destas iniciativas também só foi possível com o apoio dos responsáveis e o trabalho desenvolvido pelos funcionários das instituições, que asseguraram a sua organização e cederam os espaços onde decorreram o Encontro e a Exposição. A todos os nossos agradecimentos. Uma palavra ainda para a Câmara Municipal de Portalegre que, além do apoio já referido, garantiu as estruturas logísticas necessárias à organização da Exposição, tornando possível a sua concretização.

Em simultâneo com este Encontro, a Exposição “História e Memória da Escola” privilegiou as imagens e os objectos que constituem memórias vivas das experiências escolares de gerações sucessivas, e que fizeram parte integrante da vida quotidiana e do funcionamento das instituições educativas mais antigas, quer na cidade, quer na região de Portalegre. Por isso, nela se apresentaram fotografias, manuais escolares, jornais e revistas produzidos em contextos educativos, livros de arquivo, carteiras e objectos de uso quotidiano, material didáctico, trabalhos produzidos pelos alunos, etc. Estas memórias são exemplares, entre tantas outras possíveis, por nelas se reviver um percurso que é comum nos trajectos de vida, pessoais e colectivos - a escola. A exposição organizou-se em quatro núcleos temáticos dedicados às instituições escolares mais antigas de Portalegre: Escola Primária, incluindo a reconstituição de uma Sala de Aula; Escola do Magistério Primário de Portalegre; Escola Industrial e Comercial (actual Escola Secundária de S. Lourenço); Liceu Nacional de Portalegre (actual Escola Secundária Mouzinho da Silveira).

Não podemos deixar de sublinhar, com satisfação, a óptima recepção que esta iniciativa do Encontro teve por parte das pessoas que nele estavam presentes, assim como junto da população local que visitou em número apreciável (para os parâmetros locais) a Exposição – tanto crianças dos Jardins de Infância, como

alunos das escolas da cidade, dos vários níveis de escolaridade, até pessoas adultas que reviveram momentos da sua vida, e se emocionaram, face às imagens e objectos da sua memória escolar. As mensagens que alguns visitantes inscreveram, com o seu nome, no Livro da Exposição confirma o impacto desta iniciativa e a apreciação largamente positiva que dela fizeram.

Uma palavra ainda para as instituições que participaram com materiais para esta exposição, a cujos responsáveis, professores e funcionários agradecemos publicamente toda a colaboração prestada: Biblioteca Municipal de Portalegre, Câmara Municipal de Portalegre, Centro de Recursos do 1.º Ciclo de Portalegre, Escola do 1.º Ciclo da Corredoura, Escola do 1.º Ciclo n.º 1 (de Veiros), Escola Secundária de S. Lourenço, Escola Secundária Mouzinho da Silveira, Escola Superior de Educação de Portalegre, Instituto Politécnico de Portalegre, Ministério da Educação. Agradecemos ainda a todos os particulares que emprestaram as imagens e os materiais para esta exposição, sem os quais não teria sido possível a sua realização.

Finalmente, as pessoas que deram corpo a estas iniciativas simultâneas. A comissão organizadora do 3.º Encontro foi constituída pelos professores Elvira Crespo, Francisco Rolo, Joaquim Pintassilgo, José Dinis Murta, José Patrão, Manuel Inácio Pestana, Marcolina Guerra, Maria João Mogarro e Rui Rosado Vieira.

A organização da Exposição foi garantida por Aurélio Bentes Bravo, Dionísio Cebola, Elvira Crespo, Francisco Rolo, Francisco Simão, Joaquim Caldeira, Jorge Santos, Lucília Traguil, Luís Ensinas, Manuel Inácio Pestana, Marcolina Guerra, Margarida Pina Nunes, Maria de Fátima Perestrelo, Maria de Lurdes Serra Daniel, Maria João Mogarro, Olga Ribeiro, Sónia Alves.

Pelo número de instituições que apoiaram e colaboraram nestas iniciativas, pelo empenho e trabalho desenvolvido pelas pessoas que pertenceram às duas Comissões Organizadoras, ainda pelas apreciações positivas dos participantes e, em especial, dos visitantes da Exposição, consideramos muito positiva a realização deste Encontro e da sua Exposição. Sublinhe-se ainda que estiveram envol-

vidos profissionais de várias instituições escolares e educativas da cidade e da região – destaque-se também, aqui, que vários pertencem a Departamentos e Serviços da ESEP -, numa manifestação explícita de que a memória da escola e dos tempos escolares diz respeito a toda a população, e em especial aos professores e às instituições a que estão ligados, como forma privilegiada de construção da sua identidade profissional, social e cultural.

Referências bibliográficas

Decreto-lei n.º 206/98, de 13 de Julho.

Despachos n.º 137/ME/96, de 17 de Julho e n.º 218/ME/96, de 25 de Setembro.

MAGALHÃES, Justino. "Contributo para a história das instituições educativas – entre a memória e o arquivo", in *A reforma Jaime Moniz. Colóquio comemorativo dos 100 anos*. Braga, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1998.

142

HISTÓRIA DA
EDUCAÇÃO

NÓVOA, António. "História da Educação: percursos de uma disciplina". *Análise Psicológica*, Lisboa, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, n.º 4 – (XIV) – Outubro/Dezembro 1996, pp. 417-434.

NÓVOA, António. "La nouvelle histoire américaine de l'éducation". *Histoire de l'Éducation*, Paris, INRP, n.º 73, Janeiro 1997, pp. 3-48.

NÓVOA, António (coord.) et al. *Instituto Histórico da Educação*. Lisboa, Ministério da Educação, 1998.



Conceber e desenvolver um projecto de intervenção pedagógica no 1º ciclo do ensino básico no domínio da língua portuguesa

Lucília Traguil*

A escola, o professor, poderão ter um papel muito importante, o de conduzir o aluno à aventura de ler, de lhe abrir infinitos caminhos, de lhe oferecer a alternativa de pensar, de contemplar, de o aproximar da fantasia, da realidade e do mistério.

Foi este o sentido geral do projecto global Biblioteca/Livros/Leitura, concebido e organizado no âmbito da intervenção em Prática Pedagógica III, do curso de Formação Inicial de Professores do 1º ciclo do Ensino Básico da ESEP, e desenvolvido em quatro Projectos Parcelares:

- *Descobrir o livro... na Biblioteca!*
- *Imaginar os livros...*
- *Produzir os livros...*
- *De volta à Biblioteca...
Uma Exposição!*

Não defendemos a formação por “receitas” e todavia divulgamos este projecto. Fazêmo-lo como quem conta uma história que pode reproduzir os entusiasmos que vivemos, a nosso modo, numa experiência de inter-relação pedagógica que aconteceu num tempo (ano lectivo de 1997-98) e num espaço definidos (Escola do 1º ciclo do Ensino Básico da Corredoura, Portalegre), com actores determinados (turma de crianças do 2º ano de escolaridade; grupo de alunos da Formação Inicial da ESEP, curso de Formação de Professores do 1º ciclo).

A relevância do domínio linguístico e a valoração das competências de comunicação no 1º ciclo

Ambiência Comunicativa e Cultura Escrita

O saber linguístico do aluno e a norma escolar nem sempre se encontram, ainda que se defenda a legitimidade representativa no falar de cada um da sua relação de pertença a um grupo social identificável, não só por questões étnicas mas sociolinguísticas, que se prendem com o universo em que o indivíduo gera a sua interacção comunicativa. É à vertente oral desse discurso, com regras e estruturas de uso que GEL (1991) cit. por SIM-SIM, I. (1995) chama o “discurso primário” por se adquirir num grupo social base.

Sendo a mesma língua a falada pela quase totalidade dos alunos que chegam à escola, eles transportam no seu discurso as marcas da

* Escola Superior de Educação de Portalegre



comunicação a que estiveram expostos, compreendendo não só o seu desenvolvimento linguístico mas, já, o investimento do ensino a que alguns foram sujeitos.

Ignorar esta realidade é iludir a certeza de que no início da escolaridade, às crianças, não estando ao mesmo nível, nem nas aquisições nem nas aprendizagens, não se lhes pode exigir aproximação de desempenho por sujeição a um discurso padronizado, normativo.

O comprometimento da descontinuidade entre dois mundos, às vezes, antagónicos — o da família, o da escola — repercute-se na realidade pedagógica de tal modo que, de pouco serve a algumas crianças a sua condição de falantes num território em que o seu discurso passa a ser marginalizado ainda que tolerado sem hostilização mas, na maior parte das vezes, desaproveitado enquanto potencial energético da sua individualidade social.

De facto, a língua e as línguas na escola sendo fontes de relação comunicativa também o são de desentendimento, por transparência das desigualdades que fazem da relação pedagógica uma relação de comunicação, cujas variações de rendimento estão intimamente relacionadas com o meio sócio-cultural do aluno e se configuram na facilidade/dificuldade das recepções e qualidade da sua produção linguística.

O rendimento informativo da comunicação pedagógica, na generalidade uniformemente debitada sempre em função da competência dos alunos, não tem tido em conta, efectivamente, as diferenças desse capital linguístico.

A razão directa entre assimetria social e êxito escolar, reconhece-se na afirmação:

“Ce que parle, ce n’est pas la parole, le discours, mais toute la personne sociale”

BOURDIEU cit por FERREIRA (1986).

O falar é o acto natural da relação da criança com o outro, espelho de si próprio na exterioridade dos seus pensamentos para apropriação do mundo. Mas em que contexto se passam essas interacções? Determinadas por que paradigmas de significação?

Na complexidade do tecido social que caracteriza a sociedade actual desenham-se, cada vez mais, cenários de actuação comunicativa distanciados que marcam decisivamente a competência falante da criança, não só nas con-

dições de acessibilidade a diferenciação de práticas mas, de estimulação à qualidade de desempenho, por imitação de modelos.

Para muitos, **cultura** é a acção, o dinamismo do fazer que requer sempre aprendizagem. Ora, a cultura da palavra é o acto libertador de usá-la, no dizer de si e inquirir dos outros, numa interpelação constante em que as ideias configuram representações das coisas expressas ou subentendidas, mas referenciáveis sempre num quadro linguístico em que significante e significado se vão ajustando na complicada arquitectura da língua.

A criança que no seu quotidiano é impressionada pelas palavras é natural que as tente agarrar.

Mas, se a proximidade do material linguístico cria desejos de posse indutores de aprendizagens recorrentes, contudo, é abusivo conotar a mais valia da disponibilidade dos objectos, só por si, com conhecimento adquirido sobre eles.

À importância do ouvir falar deve corresponder a intencionalidade do falar para a criança, com a criança; como a impressão visual da disposição selectiva e arrumada de obras literárias deve completar-se com a percepção táctil da proximidade que cria intimismos de prospecção do livro.

Consciência metalinguística e processo de aprendizagem da leitura e escrita

Sendo cada vez mais claro que a construção dos complexos processos da leitura e da escrita antecedem, na criança, a entrada para a escola (*“Aprender a falar já é aprender a ler e aprender a ler é procurar colocar a linguagem em funcionamento.”* LENTIN, L. (1977), cit. por SALGADO, L.), continua o início da escolarização a apresentar um quadro de referência em que a relação com o material escrito é caracterizada pela formalidade quase sempre indutora de rupturas, por descontinuidade experiencial de rituais do mexer, necessários à libertação de gestos, à conquista de espaços e, na invenção do ler, por apropriação criativa das formas.

Ver o que o adulto quer que veja e fazer como lhe é forçoso ver impõe, desde logo, no espantado dos deveres, limitação à emergência construtora indispensável ao acto de aprender.

Ler foi entendido durante muito tempo como operação perceptiva em que o fundamental era a capacidade de distinguir caracteres e sons.

O leitor, sabe-se hoje, é um participante muito mais activo do que se pensava. A linguagem oferece o esboço e é o indivíduo que elabora os significados a partir de um processo dinâmico de construção, baseado na formulação e comprovação de hipóteses continuamente avaliadas “*Ler é buscar significado, e o leitor deve ter um propósito para buscar significado no texto.*” GOODMAN, K. (1987), cit. por FERRERO.

Dáí que, para muitos linguistas, os problemas básicos de aprendizagem da leitura se coloquem ao nível dos problemas conceptuais e epistemológicos e não de processamento da informação. Sendo a leitura uma destreza, um dos requisitos prévios para o desenvolvimento dessa destreza é o processo de pensamento quanto à natureza da problemática do ler e às tarefas que lhe estão associadas. Os métodos de ensino, que obstaculizam esta clarificação de conceitos, inibirão a criança desfavorecendo-a num percurso de aprendizagem que se quer cada vez mais natural e transparente de inteligibilidade.

Uma das grandes ilusões da escola é a de que ensina o aluno a ler quando, de facto, só lhe apresenta os materiais de um ou outro modo, mas é sempre o aluno que resolve as dificuldades de aprender.

O acto de escrever, tomado como actividade menor, quer por natureza mecanizada de adestramentos, quer por determinação de normas na padronização dos discursos, preocupou sempre menos os professores, apoiados que estavam num conjunto instrumental rigoroso que ia das clássicas pautas de duas linhas às mais recentes baterias de exercícios propedêuticos, passando pela monotonia das cópias e dos questionários repetitivos, convergentes em escritos despersonalizados.

Contudo, o desbloqueamento gráfico e a aprendizagem da escrita é um processo elaborado, de problemática muito complexa.

“*El lenguaje escrito constituye la estructura básica sobre la que se van a edificar los procesos de abstracción y generalización, que caracterizan el pensamiento y los lenguajes superiores.*” NÚÑEZ, J. A. G. (1987).

Muito mal andou a escola ao desvalorizar, de algum modo, as questões da escrita (comparativamente à iniciação da leitura) identificando-as quase só, com processos mecânicos dependentes da habilitação para reprodução do modelo.

É ainda o mesmo autor que acrescenta: “*complexos procesos motóricos y psíquicos, son necesarios para su adquisición, y cuando ello se ha conseguido, la estructura funcional cerebral resultantes es tan impresionante que su actividade pone en juego todas las capacidades de nuestro cerebro.*”

Este imenso trabalho cerebral faz do acto de escrever a mais profunda forma de comunicação cuja aprendizagem é, antes de tudo, um acto de vontade de se experimentar em movimento.

Considerando a garatuja como a pré-escrita, é a mesma necessidade de comunicação que vai gerar a integração de novas aquisições em cuja projecção de processos simbólicos se irão revelando novas aprendizagens.

A transposição destes entendimentos para a actuação pedagógica reforça a ideia da necessidade permanente de estimulação à experimentação escrita antevendo sempre, para além do efectivamente realizado, a imersão de outras manifestações de produção cerebral, ainda não projectáveis senão através do desenho (que produz identificações, desejos e sentimentos) em cuja figuração está muito da simbologia da escrita.

Tem subsistido todavia, a dúvida sobre a efectiva relação entre a leitura / escrita. Paralelismo, sobreposição de uma sobre outra actividade ou projecção em efeito de espelho?

“*Do ponto de vista perceptivo-motor as duas actividades são diferentes. Na leitura, a informação é adquirida visualmente, e várias letras, e por que não dizer várias palavras, são vistas ao mesmo tempo, enquanto os olhos permanecem estacionários. Um movimento brusco desloca, então, o foco, e outro grupo de letras é visualizado.*”

“*Na escrita, os movimentos da mão produzem uma letra de cada vez, inclusive traço a traço. Assim a escrita, parece ser, muito mais do que a leitura, um processo contínuo e sequencial, o que parece implicar a existência de mais formas paralelas de processamento.*” FERRERO, E. e PALÁCIO, M. (1987).



O que parece comum é o facto de as crianças, a partir dos sistemas simbólicos que vão adquirindo, por processos de exploração activa, construírem as suas próprias estratégias de produção escrita, projectando nela elaboração do pensamento por antecipação de significados, tal como na leitura.

Foi neste quadro orientador que se suportou o projecto que a seguir apresentamos.

O projecto Biblioteca/Livros/Leitura

Na sua concepção, tentou-se compatibilizar três vertentes de desenvolvimento:

- a *promoção de aprendizagens escolares* através do estabelecimento de uma relação preferencial com a Língua Portuguesa, respeitando-lhe não só o carácter transversal mas tornando-a determinante na forma de gerir o currículo do 2º ano de escolaridade;
- a *aquisição de saberes e competências profissionais* de um grupo de alunas⁽¹⁾ do 3º ano da Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo, em experiência de Prática Pedagógica integrada em contexto real;
- a *envolvência e mediação de uma equipa de trabalho* constituída pelo grupo de alunas em formação profissional, pela professora cooperante⁽²⁾, responsável pela turma do 1º ciclo e pela supervisora de Prática Pedagógica, num processo interventivo e aberto, da fase de discussão das ideias à avaliação, passando pela fundamentação científico-didáctica, planeamento e produção operativa.

A acção decorreu essencialmente na Escola do 1º Ciclo mas também na ESEP, na Biblioteca Municipal, numa gráfica e numa oficina de encadernação, espaços físicos extensivos da escola por razão e natureza dos subprojectos que decorreram faseadamente ao longo do ano lectivo.

⁽¹⁾ Celeste Trincheto; Dina Crespo (alunas do 3º ano do Curso de Professores do Ensino Básico – 1º Ciclo).

⁽²⁾ Professora Odete Santana (Profª do 1º Ciclo).

Em qualquer dos casos – o livro – seleccionado, escolhido, apropriado, consumido, produzido, promoveu-se como objecto da diversidade e do estímulo à personalização do gosto, do interesse e da necessidade de ler, de escrever, de comunicar.

Não se agiu para responder a um quadro problemático identificado. Os meninos, iniciados no código escrito pelo método analítico-sintético com incorporação de tendência globalizante, revelavam-se leitores e escreventes assumidos com competência de desempenho e entusiasmo de uso (reafirmando a tese de que o sucesso de iniciação à leitura e escrita não se pode ajuizar pela escolha do método, uma vez que este é só parte de um processo amplo e complexo).

Num cenário que pretendíamos estimulativo do uso pleno da palavra dita, ouvida, construída, queríamos antes prevenir a quebra de encantos, posterior à descoberta da leitura, impedir a instalação de rotinas na aplicação sistemática de exercícios, evitar os ênfases da tarefa por obrigação.

Assumi-se: explorar a carga emotiva, ficcional e estética das histórias, como condição necessária à fruição de ler; problematizar situações do quotidiano, significando-as para abordagem de conteúdos científicos e produção natural de comunicados; desmistificar o livro por aproximação do leitor ao fazedor de escrita; usar o livro como mediador de significados na apropriação de saberes e na divulgação de representações sobre os entendimentos do mundo.

Pressupostos no projecto estiveram, essencialmente, três princípios fundamentais:

- a aprendizagem resulta da interacção do indivíduo com as tarefas que tem de realizar, com os materiais de que dispõe e com as situações;
- a aprendizagem não é uma acumulação de conhecimentos, um percurso linear, mas uma permanente construção e reconstituição do saber;
- o aluno tem um papel fundamental na construção da sua própria aprendizagem se nela estiver activamente implicado.

Pelo que nos pareceu fundamental, desde logo, na fase de planificação geral, fazer a

antecipação de procedimentos metodológicos, a escolha dos conteúdos científicos, a explicitação dos objectivos, a indicação dos materiais didácticos essenciais bem como a concepção de instrumentos necessários à operacionalização das diversas acções.

“*Descobrir o livro... na Biblioteca*” decorreu de 26 a 30 de Janeiro de 1998. Nesta fase de lançamento do projecto pretendeu-se objectivamente: promover o gosto pela leitura; contactar com a Biblioteca Municipal de Portalegre; criar uma biblioteca na sala de aula e os respectivos instrumentos de gestão.

A Biblioteca “encontrou-se” num percurso urbano conduzido, cuja representação se foi descodificando por associação de signos e linguagens.

A visita guiada permitiu vivências que se reproduziam em explorações de sala de aula por configuração de maquetas e elaboração de catálogos, se reproduziram na montagem da biblioteca da turma e na criação da sua estrutura e regras de funcionamento (livros de registo e de requisições, cartão de leitor, carimbo...). No anexo 1 apresentamos alguns instrumentos de “pilotagem” deste processo.

A dramatização do conto “Problemas” de Matilde Rosa Araújo, onde os fantoches entram e fizeram crescer o imaginário das crianças, foi o pretexto para a exploração do conto segundo outras vertentes de representação: diapositivos, sombras chinesas, livro gigante.

Na semana de 23 a 27 de Março, realizou-se o “*Imaginar os Livros*”. Se na primeira fase as crianças tinham descoberto e consultado o livro, agora procurávamos que elas próprias o construíssem, projectando-se nele, tornando-se em simultâneo escritores e leitores. Por modos estimulativos e lúdicos pretendíamos igualmente mobilizar a aprendizagem de vários conteúdos.

A elaboração do diário de uma planta e a montagem do livro de ciências, resultou do registo organizado de observações de germinação; o livro das tábuas e da régua graduada concebeu-se para operacionalizar o cálculo de situações problemáticas concretas; as rimas e as lengalengas inventadas colectivamente musicaram-se e deram origem a uma produção áudio; a pesquisa junto dos familiares e dos amigos mais idosos permitiu organizar uma colectânea de fichas de jogos e brincadeiras esquecidas.

A Biblioteca da turma tinha que ser animada e para isso elaboraram-se não só cartazes de convite à leitura que se afixaram pela escola, organizaram-se também tabelas de sucessos a que chamámos “top livro” e “top leitor”, de actualização e divulgação periódicas. No anexo 2 apresentamos exemplos de instrumentos utilizados nestas actividades de animação.

Os meninos já tinham criado e montado artesanalmente os seus livros. Na semana de 11 a 15 de Maio, procurámos mostrar-lhes o processo e os procedimentos de “*Produzir os livros*” fazendo-lhes sentir que sair da escola é aprender, neste caso a turma subdividiu-se e enquanto uns meninos preparavam e realizavam uma visita a uma gráfica, o resto do grupo iniciava-se na arte da encadernação. No anexo 3 apresentamos exemplos de instrumentos utilizados no âmbito desta actividade.

Sensibilizar as crianças para a defesa do ambiente; conhecer os oceanos e recolher dados sobre o modo de vida de ecossistemas marinhos; conhecer, construir e usar instrumentos de medida foram alguns dos objectivos que presidiram à produção artesanal de papel, à construção do livro dos Oceanos e a trabalhar grandezas e medidas em situações problemáticas do quotidiano, evoluindo da não padronização para a necessidade de aferição de instrumentos de medida.

Neste projecto, a saída da escola proporcionou novas socializações. E o desenvolvimento de sentimentos de valorização e respeito pela comunidade onde cada um se insere, bem como o estímulo a uma postura crítica perante as agressões ambientais, resultaram em sensibilização activa.

“*De volta à Biblioteca*” foi a fase de conclusão do projecto a que correspondeu a preparação, organização, montagem e divulgação de uma exposição tornada produto-síntese do percurso vivenciado.

Depois de descoberto o livro na biblioteca, de o imaginar e de o produzir, queríamos agora fazê-lo circular e divulgar o seu autor.

Fazê-lo circular foi, neste caso, fazê-lo sair da escola; fazê-lo (re)entrar na Biblioteca, expô-lo, expondo-nos.... também no contacto com as novas tecnologias da comunicação.

Partindo do “Cãoputador” de Luísa Ducla Soares quisemos intencionalmente explorar, a propósito da problemática das relações sociais,

os processos de comunicação, os afectos, as cumplicidades, a solidariedade.

As crianças conheciam a obra e a autora, iríamos agora tentar um contacto com ela, interpelá-la, devolver-lhe a nossa opinião de leitores, sugerir-lhe temas, enredos...

E... a autora recebeu, leu, apreciou, comentou, respondeu a notícias que lhe chegaram de uns meninos "atrevidos" que de Portalegre lhe enviavam pelo correio, ilustrações, registos áudio e via Internet lhe faziam uma entrevista. Surpresa das surpresas, a escritora retribuiu o interesse dos meninos com versos a que chamou "malucos" e que os deixou.... com mais juízo, claro!

A *exposição* mostrou tudo ou, talvez não. Como então se dizia no catálogo – *O livro abre-nos as portas para um mundo de ideias intermináveis...*

Tentámos avaliar estando atentos aos processos e aos produtos, aos sinais de desenvolvimentos grupais e individuais, ao ser e ao fazer e ao compreender, significando já a capacidade reflexiva da criança e a sua tomada de consciência de aluno em desenvolvimento. No anexo 3 podem observar-se exemplos de instrumentos de avaliação.

Tomou-se o meio como provocação permanente, a escola como composição de ambiências estimulativas da identidade cultural e a sala de aula como o espaço de fazeres, configurados em representações metodológicas flexíveis mas exigentes na qualidade e organização da construção substantiva de saberes criativos.

Absolutamente, desconhecemos a produção dos efeitos deste projecto mas cremos que se lerá no futuro, sempre que o património linguístico e residual se traduzir em novos impulsos do crescimento destes alunos e destes professores.

Referências bibliográficas

- FERREIRA, F. (1986). A língua materna ensina-se. In *Palavras*, Revista da A.P.P., nº9.
- FERRERO, E.; TEBEROSKY, A. (1985). *Psicogénese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FERRERO, E.; PALÁCIO, M. (1987). *Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre.

NÚÑEZ, G. (1987). *Habilidades grafo-motoras e preescrita*. Madrid.

SALGADO, L. s/d. *Literacia e aprendizagem da leitura e escrita*. Caderno nº2 PEPT Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra.

SIM-SIM, I. (1995). *Desenvolver a linguagem, aprender a língua. Novas metodologias em educação*. Porto Editora.

Anexo 1 - Instrumentos utilizados no processo de organização da biblioteca

GUIÃO

**COMO PÔR A BIBLIOTECA
A FUNCIONAR**

- Fazer o regulamento da biblioteca:

Para esta actividade vais precisar de:

- Cartolina, papel, canetas ou lápis de cor, tesoura e fita adesiva.

A biblioteca precisa de regras de funcionamento, por isso deves elaborar um documento onde estejam as seguintes informações:

- como utilizar os livros;
- os prazos de empréstimo;
- o número de livros que podem ser requisitados de cada vez;
- como resolver problemas de estrago e perda de livros;
- ...outras regras que achas importantes.

Depois de fazeres as regras deves discutí-las com os teus colegas e só depois de aprovadas serão escritas em papel ou cartolina, com uma letra bem bonita e bastante visível.

O regulamento deve estar afixado junto à biblioteca para que todos o possam ler.

GUIÃO

**COMO PÔR A BIBLIOTECA
A FUNCIONAR**

- Fazer o carimbo para a biblioteca:

O carimbo é um elemento importante na biblioteca porque serve para controlar documentalmente: carimbos de leitor e livros, de forma a identificá-los. Assim, ficamos a saber se um livro é ou não da biblioteca de turma.

Vais precisar de:

- Bastão, tinta, lápis, prato, água e fita.

1. Pede ajuda para cortar uma betata ao meio. Numa das metades faz um decalco. Desbasta a betata à volta de maneira que o desenho sobressaia.
2. Num prato mistura a tinta com um pouco de água. Molha a betata recortada na tinta e só depois estampo-a, carregando, no sítio que desejas.
3. Empronta o carimbo e o prato com a tinta nos colegas que estão a usar os livros, pois eles precisam de cumprir a folha de identificação dos livros.

A betata só pode ser utilizada algumas horas, depois tem de a deixar para o lixo, pois começa a estragar-se.

GUIÃO

COMO TRATAR OS LIVROS

Agora que a tua sala já possui uma estante falta colocar os livros. Mas para isso tu vais ajudar

Então, ... toca a trabalhar!

- Fazer o registo dos livros:

O registo deve ser feito num livro próprio onde são colocadas informações sobre o livro, tais como:

- o número de registo;
- a data de entrada do livro na biblioteca;
- o autor;
- o título;
- a editora;
- a data da edição;
- o número de páginas;
- a impressora;
- o estado do livro.

(encontras o livro de registo na caixa dos materiais)

- Dar o número de registo ao livro:

Coloca na folha de identificação do livro, que encontras na caixa dos materiais, o mesmo número que já tinhas dado no livro de registo.

Depois coloca o carimbo da biblioteca na folha de identificação.

Terminas a tarefa colocando esta folha dentro do livro, logo a seguir à capa.

LIVRO DE REGISTO DA BIBLIOTECA

N.º de registo	Título	Autor	Estado do livro		Data de entrada	Data de saída
			Empréstimo	Perda		

GUIÃO

**COMO PÔR A BIBLIOTECA
A FUNCIONAR**

- Fazer o livro de requisições:

Para que uma biblioteca funcione os livros têm de ser requisitados e lidos pelos leitores. Mas tem de haver um registo desses empréstimos para os livros não se perderem.

Para montares o livro de requisições vais precisar de:

- fichas de requisição, cartolina, cola, tesoura, furador, argolas, papel e canetas.

1. Junta todas as fichas de requisição.
2. Corta a cartolina de modo a fazeres a capa do livro.
3. Fura todas as folhas com o furador.
4. Coloca as argolas e põe um nome na capa.

ESCOLA N.º 2 DE PORTALEGRE

Biblioteca _____

REQUISIÇÃO N.º _____

• Livro requisitado:

Título: _____

Autor: _____

• Livro requisitado em ____ / ____ / ____

Quem requisita: _____

Cartão de leitor n.º: _____

Devolução em ____ / ____ / ____

Assinatura de Leitor: _____ Assinatura de responsável pela biblioteca: _____

GUIÃO

**COMO PÔR A BIBLIOTECA
A FUNCIONAR**

• Fazer o cartão de leitor:

O cartão de leitor serve para identificar quem utiliza a biblioteca.

O cartão deve ter um número de ordem que começa no um (1), o nome do leitor, a data referente ao dia em que se fez o cartão e o carimbo da biblioteca. Deve também mencionar a escola e o nome da biblioteca.

Depois do cartão preenchido entrega-se ao futuro leitor, que deve assinar o seu nome no local onde diz assinatura e fazer o seu auto-retrato.

É obrigatório, para requisitar livros, ter o cartão de leitor.

Cartão de leitor

Escola n.º 2 de Portalegre

Biblioteca _____

Leitor n.º _____

Nome: _____

Data: ____/____/____ (assinatura do leitor)

Ficha de Leitura

EU LI UM LIVRO...

Nome do leitor:	Nome do autor:
Data da leitura:	Título do livro:

De que trata o livro: _____

Achei a leitura: (marca com um ☒)
 Fácil Difícil Muito fácil Muito difícil

Achei o livro: (marca com um ☒)
 Interessante sem interesse ou dar aos meus amigos para o lerem

O que aprendi com o livro: _____

Anexo 2 - Exemplos de instrumentos utilizados em actividades de animação da biblioteca

JOGOS E BRINCADEIRAS

Ficha de recolha de informação junto dos pais, avós, outros familiares ou amigos do aluno:

(Por favor, preencha e marque com um ☒ ou ☐ que correspondem ao seu caso.)

1. Nome do informador: _____

Pai Mãe Avô Avó Amigo Idade: _____

2. Nome do jogo ou da brincadeira: _____

3. Onde se jogava/brincava? _____

4. Época do ano em que se jogava/brincava? _____

5. Quem jogava/brincava?
 Jogadores do sexo masculino
 Jogadores do sexo feminino

6. Forma de jogar/brincar:
 Individualmente
 Em grupo
 Por equipas N.º de equipas? _____

7. Idade dos participantes:
 1 - 3 anos 4 - 6 anos 7 - 9 anos
 10 - 12 anos 13 - 15 anos mais de 15 anos

BIBLIOTECA DOS CHAPELINHOS

Os livros que eu já li...

Nome do Leitor: _____

Título do Livro: _____

Resumo da obra: _____

Agora, marca com um ☒:

Achei a leitura:
 Fácil Difícil Muito fácil Muito difícil

Achei o livro:
 Interessante Sem interesse Aconselhei os meus amigos a lerem este livro



Os jornais falam português

Rui Cardoso Martins*

Em 1994, depois de muitos anos a escrever português, que praticava diariamente, Vergílio Ferreira chegou à seguinte conclusão: “Uma língua é o sítio donde se vê o mundo e onde se traçam os limites do nosso pensar e sentir”. E rematava: “Da minha língua vê-se o mar.” Temos, nesta frase, a ligação ao caminho histórico de Portugal, que fez crescer a sua língua em pontos distantes da Europa, temos o seu valor poético e temos ainda, por estranho que possa parecer, a confirmação de uma das regras básicas do jornalismo: é possível dizer muito com poucas palavras.

Vou tentar isso mesmo, fazer uma curta viagem pela língua portuguesa, mas quase não saindo do lugar de onde a vejo, pois poderia afogar-me. De qualquer maneira, este oceano não é grande: o jornalismo escrito, que tenho praticado em jornais durante dez anos. Espero conseguir transmitir, a quem escolher o mesmo caminho, algumas regras de navegação que se revelem úteis.

Começo por uma das que me parecem mais importantes: quem se quiser fazer respeitar no jornalismo escrito deverá respeitar a língua portuguesa. E não é pouco, nem mais ou menos, mas totalmente. A língua é ao mesmo tempo matéria-prima e método, causa e consequência do jornalismo escrito, pois é pela língua que podemos cumprir a nossa tarefa, informar. Uma notícia, uma crónica, uma reportagem podem ser arruinadas por erros de português. Escrevemos em jornais apenas porque há leitores. Mais do que isso, o compromisso



... quem se quiser fazer respeitar no jornalismo escrito deverá respeitar a língua portuguesa. E não é pouco, nem mais ou menos, mas totalmente. A língua é ao mesmo tempo matéria-prima e método, causa e consequência do jornalismo escrito, pois é pela língua que podemos cumprir a nossa tarefa, informar.

de um jornalista é feito directamente com o leitor e uma das bases desse compromisso, a meu ver, é a qualidade do português. Se posso dar uma imagem do impacto de um artigo cuja matéria é interessante mas que contém erros linguísticos, dou uma desagradável: é como um bolo de creme com uma grande mosca enterrada. Todo o trabalho do pasteleiro se pode transformar numa indisposição para quem comeu o bolo e numa vergonha pública para quem o serviu assim.

A verdade é que os erros não acontecem só por desconhecimento ou ignorância. Surgem de repente nas bancas porque o jornalista, principalmente se faz parte da redacção de um diário, trabalha em cima do tempo. Escreve muitas vezes à última hora, em condições de cansaço e nervosismo porque atingiu o limite de fecho do jornal.

Então, ou escreve com os dados que tem, e nas condições em que está (muitas vezes longe da redacção), ou não serviu para nada o seu esforço. As notícias são bens perecíveis, podem estragar-se, perder frescura de um dia para o outro e, nesse caso, deixam de ser notícia.

As direcções dos jornais tomaram precauções. Que eu saiba, não existem agora diários ou semanários sem revisores. São pessoas que lêem os artigos antes de eles irem irremediavelmente para a página, analisam o texto desde a ortografia à concordância dos verbos, passando pelas vírgulas e aspas. Sabem também se esta ou aquela palavra estrangeira tem equivalente válido em português. Por ironia do destino, estes protectores da língua portuguesa são conhecidos como “copy desks”, ninguém

* Jornalista do “PÚBLICO”

lhes chama revisores. Santos da casa não fazem milagres.

Mas relembro outra arma defensiva, mais pessoal. Quando, em 1989, o jornal PÚBLICO começou a ser preparado, apostou na formação de um grupo de estagiários no qual fiquei incluído. Desde o princípio, uma das normas informais entre nós foi mostrar o trabalho a um colega, e vice-versa, e depois discutir rapidamente o resultado. Ainda hoje o faço. O artigo, quando lido por outra pessoa, mostra os seus pontos fracos e fortes, e pode ser corrigido ou melhorado. É claro que um jornal tem editores de secção — sociedade, política, internacional, desporto, economia, etc. O editor é uma pessoa responsável que tudo fará para controlar a qualidade dos textos, não só noticiosa como estilística. No entanto, a sua carga de trabalho é normalmente tão pesada que algumas asneiras, infelizmente, chegam ao leitor.

Até este ponto, reparo agora, pareço estar a reduzir o jornalismo escrito a uma questão de gramática. Para mudar esta impressão lembro outro dos princípios que me ensinaram e que não quero esquecer: para fazer bom jornalismo não basta escrever bem. Confesso desde já que a ideia corrente de “escrever bem” se aplica muitas vezes a textos que me soam falsos, pomposos, pesados e até irritantes. Precisamente o contrário da minha ideia de jornalismo.

Para se fazer um bom artigo de jornal é necessário um conjunto de métodos e princípios que devem ser usados permanentemente. Por muito trabalho e esforço que isso represente para o jornalista, ao longo do tempo. Só desse conjunto sairá um bom resultado para o jornalista e para o leitor.

É por isso que um manual como o “Livro de Estilo” do PÚBLICO tem capítulos tão formais como um alfabeto, que esclarece palavras de grafia complicada e tão úteis como princípios básicos de construção de uma notícia. Como, ainda, entra no vastíssimo campo da ética pessoal e da deontologia da profissão.

Todas essas regras querem dizer que, mais do que o valor próprio da linguagem, está sempre em causa o valor que o jornalista dá à linguagem enquanto matéria-prima de trabalho.

Mas não nos assustemos com uma suposta rigidez: um bom jornalista tenderá a usar

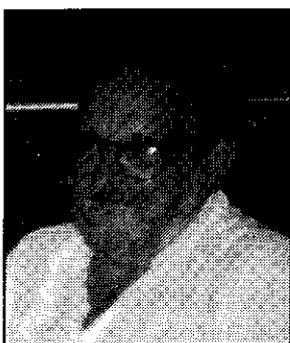
as regras à sua maneira, podendo mesmo subvertê-las, mas nunca se esquecendo de que elas existem. E de que fazem parte do património de confiança de um jornal junto dos seus leitores. É possível e desejável a um jornalista ter um estilo próprio e único, enquanto outros serão apenas imitadores. E a criatura, como dizia Descartes, é sempre inferior ao criador.

Voltando ao princípio: é possível dizer muito com poucas palavras. De facto, é assim que se começa. Antes de sonhar em escrever uma grande reportagem ou crónica, ou análise político-social, ou editorial, o jornalista de imprensa escrita deve saber dominar o centro da notícia. Ou melhor, a cabeça, o famoso “lead”: o quê, quem, onde, como e porquê (ou para quê). Em 300 caracteres é possível dizer o essencial. Claro que estes 300 caracteres podem ser ultrapassados. E normalmente as explicações de “como” e “porquê” podem transitar para o resto, para o corpo da notícia. Mas isso é matéria que exige muita prática e leitura de jornais. A única grande norma do bom “lead” é não começar assim: “Realizou-se ontem...”

Confesso que passei vários meses num trabalho duríssimo, limando, trocando, experimentando as palavras, até um jornalista mais experiente me dizer que já conseguia escrever uma notícia básica sem a estragar. Isto é, contando limpidamente o essencial sem lhe retirar a emoção. Convencendo o leitor de que está a ler uma novidade, e transportando-o mentalmente ao local onde tudo se passou, sem o estar a enganar...

Fora a ironia, a questão da confiança é um dos pilares do jornalismo. Qualquer erro nesse campo pode ser terrível para o bom nome do profissional. Uma notícia ou reportagem que contenha imprecisões graves, conclusões erradas, dados não confirmados (para não dizer inventados), plágios de outros jornalistas ou autores, pode destruir de uma só vez tudo o que construiu ao longo de anos. É um pouco como o ditado: quando fazes bem ninguém repara, quando fazes mal ninguém esquece. Para isso, se posso dar mais conselhos, há que ter os olhos e os ouvidos sempre abertos. E depois, colocar em dúvida o que se viu, e ouviu, até se ter a certeza de que está tudo confirmado. O jornalista trabalha com a vida dos outros e deve respeitar ao máximo o perigo explosivo desse tra-

Nuno Teotónio Pereira evoca a oposição anti-fascista no distrito de Portalegre e questiona a natureza do regime salazarista



Qual a natureza do chamado Estado Novo de Oliveira Salazar? Terá sido um regime de tipo fascista, como dizem muitos, ou um regime simplesmente autoritário, como defendem outros? Terá esse regime assumido um carácter totalitário?

Ao procurar responder a estas questões, assumo por inteiro as minhas limitações: não tenho títulos académicos ou profissionais nos domínios da História ou da Politologia(...). Mas tenho, em compensação, uma recordação vivencial dos factos - muitas vezes a partir do próprio interior do regime, devido a ligações familiares - e uma atenção constante aos acontecimentos e ao respectivo contexto, muitas vezes como simples observador, mas outras também como agente que procurou ser activo.

Quando recebi o honroso convite do Senhor Presidente da Câmara [de Portalegre] para intervir nesta sessão comemorativa do 25 de Abril, perguntei ao Sr. Vereador António Milheiro qual o motivo para essa distinção. Foi-me respondido que uma das razões teria a ver com a minha participação na lista da oposição democrática pelo distrito de Portalegre nas eleições de 1969. Esta associação de acontecimentos tem toda a razão de ser, já que, ao celebrarmos o movimento vitorioso dos capitães, não podemos esquecer a luta persistente que, sob diversas formas, em condições difíceis e com muitas derrotas, a oposição anti-fascista moveu contra a ditadura salazarista-marcelista.

Essas eleições, que agora fazem 30 anos e foram assim chamadas para esta celebração, constituem um bom ponto de partida para aquilo

que hoje tenciono partilhar convosco e que tem alguma actualidade, dada a polémica que tem suscitado: que tipo de regime foi esse, do qual o 25 de Abril nos libertou, e que conseguiu manter-se no poder ao longo de quase meio século, subjugando o povo português?

É que, nessas eleições de 1969, Portalegre foi o único distrito do continente em que a oposição não logrou concorrer, embora o tivesse tentado. E os candidatos, que por isso verdadeiramente não o chegaram a ser, tiraram da derrota então sofrida uma explicação para as suas causas que fornecia indícios para avaliar da natureza desse regime - questão que procurarei desenvolver mais adiante.

O caso conta-se em duas palavras. Para a apresentação de listas às eleições eram exigidas, se bem me lembro, 50 assinaturas de

cidadãos, as quais deviam ser acompanhadas dos respectivos certificados de eleitor, passados pelas Câmaras Municipais. E neste distrito tal tarefa revelou-se extremamente difícil, fundamentalmente por duas razões. A primeira, porque a maioria dos cidadãos não constava do recenseamento eleitoral - ou por desinteresse dos próprios, já que as eleições eram uma farsa, ou porque os seus nomes tivessem sido riscados das mesmas. Mas outra dificuldade, que se juntou a esta, foi a de, no curto espaço de tempo disponível, encontrar 50 cidadãos recenseados que se atrevessem a dar a cara pela oposição à ditadura. Assim, quando os membros da Comissão Democrática Eleitoral se apresentaram finalmente no Governo Civil com a lista dos subscritores, já havia sido ultrapassado de algumas horas o prazo legal estipulado. E por isso a candidatura não foi aceite.

Este desaire para a oposição em Portalegre constituiu uma brutal decepção para os membros da Comissão, mas não os deixou de braços cruzados: apesar de não haver candidaturas elegíveis pelo distrito, fez-se a campanha possível, percorrendo vilas e aldeias e distribuindo comunicados com a denúncia do regime que oprimia o País. É de um desses comunicados que passo a ler algumas passagens, onde se procura explicar a razão profunda da derrota sofrida.

Onde está então a razão do nosso insucesso? Simplesmente nisto: o povo do Distrito de Portalegre, desde as massas trabalhadoras rurais até às reduzidas elites dos centros urbanos, está esmagado por anos de implacável opressão, está derrotado pela apatia e pelo medo, está civicamente morto por um trabalho persistente de aniquilamento moral.

Ao desalento amargo de muitos antigos militantes democratas, marcados pelos estigmas da repressão, junta-se a total indiferença pelo interesse colectivo das camadas mais novas, que nunca conheceram a luta política, e junta-se ainda a irresponsabilidade de elementos mais informados, que praticam a crítica fácil à mesa do café, mas se recusam ao difícil combate por uma existência mais digna para todos.

Porque, mais do que a estagnação económica, mais do que o marasmo cultural e social, o depauperamento cívico mostra bem ao vivo a sistemática obra de demolição moral de que este distrito e este País têm

sido objecto desde há 40 anos, e cuja eficácia se volta como terrível acusação contra aqueles mesmos que têm sido os seus responsáveis e que dela têm tirado proveito.

O distrito de Portalegre é assim o retrato bem vivo de todo um país mergulhado na noite da ignorância, do desalento e do medo, e que ainda não conseguiu começar a romper as trevas.

No entanto, depois do quadro amargo assim traçado, o comunicado terminava com uma nota de esperança:

Mas, se nos fica efectivamente vedada a participação no processo eleitoral, nem por isso nos consideramos vencidos; a própria verificação das dificuldades encontradas mais nos empenha num trabalho necessário e urgente pela dignificação dos portugueses.

A ténue centelha acesa com esta tentativa falhada não se extinguirá com este primeiro fracasso.

Infelizmente, não possuo a lista dos cinquenta corajosos cidadãos que deram a cara pela Democracia numa altura em que era arriscado fazê-lo. Mas não esquecerei um deles, e quero recordá-lo aqui com alguma emoção: o Dr. Feliciano Falcão, médico e cidadão sempre presente em todas as ocasiões difíceis, a quem Portalegre muito ficou a dever. E lembro também os meus companheiros de lista: Fernando Mascarenhas, Raul Santos Pinto, Joaquim Namorado e José Gomes, estes últimos já falecidos.

Após esta introdução que considereirei vir a propósito, vamos então ao tema que me propus abordar: qual a natureza do chamado Estado Novo de Oliveira Salazar? Terá sido um regime de tipo fascista, como dizem muitos, ou um regime simplesmente autoritário, como defendem outros? Terá esse regime assumido um carácter totalitário?

Ao procurar responder a estas questões, assumo por inteiro as minhas limitações não tenho títulos académicos ou profissionais nos domínios da História ou da Politologia, nem procedi a uma investigação sistemática, aprofundada e conduzida por uma sólida metodologia sobre o tema. Mas tenho, em compensação, uma recordação vivencial dos factos - muitas vezes a partir do próprio interior do regime, devido a ligações familiares - e uma

atenção constante aos acontecimentos e ao respectivo contexto, muitas vezes como simples observador, mas outras também como agente que procurou ser activo. E atenção ainda ao que se comentava de tais acontecimentos.

Leitor assíduo de jornais desde as primeiras letras, nascido no ano da Marcha de Mussolini sobre Roma e completando onze anos no exacto e fatídico dia 30 de Janeiro de 1933 em que Hitler tomou o poder na Alemanha, testemunha auricular do crepitar das metralhadoras no Rato na revolta de 7 de Fevereiro de 27 e do ribombar dos canhões dos fortes de Almada e do Alto do Duque em 26 de Agosto de 31 e na revolta dos marinheiros da Armada em 36, voluntário da recém-criada Mocidade Portuguesa neste mesmo ano e participante activo num comboio automóvel de mantimentos para o exército franquista que atravessou o Alentejo até Sevilha, logo no início da guerra civil, recordo com nitidez todos estes sucessos e muitos outros que fazem parte da história dos primeiros dez anos da então triunfantemente chamada Revolução Nacional. E foram necessários mais de vinte anos de uma longa tomada de consciência política para, em 1958, tomar pela primeira vez posição pública contra a ditadura, em manifestos de católicos na esteira do caminho aberto pela histórica campanha eleitoral de Humberto Delgado, que fez tremer o regime. A participação activa nas eleições de 69 por Portalegre e variadas peripécias antes e depois tornaram-me assim numa testemunha do que foi este longo período de trevas na vida do País. E é com este capital de conhecimento e experiência que me arrisco a entrar na polémica da caracterização da mais longa ditadura de direita na história europeia deste século, finalmente derrubada faz hoje 25 anos.

Ao longo dos seus 48 anos, o regime salazarista constituiu um fenómeno complexo e que foi variando com o tempo e com as vicissitudes que encontrou. Teve os seus períodos de incubação, com a ditadura militar de 1926; de fundação, com a tomada do poder por Salazar em 32 e a Constituição de 33; de consolidação, com a implementação do Estado Corporativo, do sistema administrativo e do aparelho repressivo, ao longo dos anos trinta; e de apogeu, coincidindo com o triunfo, felizmente temporário, do nazi-fascismo na Europa, entre 36 e 44. Entrou a seguir num

longo declínio, marcado por alguns sobressaltos mas também por períodos de recuperação, a que se seguiu um também prolongado ocaso, em consequência de guerras coloniais sem saída.

É assim que, na análise deste longo e multiforme percurso, têm de estar sempre presentes, por um lado, o cuidado na demarcação de períodos temporais e, por outro, um conceito gradualista. Isto significa que, em rigor, o regime não possa ser classificado em bloco como simplesmente autoritário, fascista ou totalitário, já que cada uma destas categorias foi dominante em determinadas fases e subalternizada noutras.

Num processo que está em curso de procurar o branqueamento da ditadura, há agora quem defenda que o salazarismo não passou de um regime autoritário de direita. Ora, só é possível aceitar esta caracterização suave para a fase que vai desde o movimento militar de Gomes da Costa em 1926 até ao início da guerra civil de Espanha, dez anos depois. E, com algum favor, durante os dois primeiros anos do consulado de Marcelo Caetano, em 68 e 69. Isto porque as exigências da guerra colonial e da repressão contra uma oposição cada vez mais activa desfizeram rapidamente a chamada primavera marcelista.

Efectivamente, nestes dois períodos, o regime pode ser comparado a outros seus contemporâneos na fase inicial ocorridos na Europa Central entre as duas guerras, como o de Pilsudski na Polónia, o de Horthy na Hungria e o de Dolfuss na Áustria, caracterizados pelo partido único, por uma doseada limitação das liberdades públicas, por eleições manipuladas mas com discricção, por uma repressão político-policial sem brutalidades chocantes, pela exaltação dos valores patrióticos e em certos casos, como em Portugal, pela instrumentalização da religião.

O fascismo é de facto outra coisa. Pressupõe a arregimentação de massas num partido único militarizado e agressivo, o culto do Chefe, uma polícia política com poderes ilimitados e métodos brutais, a supressão implacável de todas as liberdades fundamentais, a falsificação descarada de eleições e uma exaltação patriótica levada ao paroxismo e com desígnios expansionistas e guerreiros.

Olhando para a ditadura do Estado Novo, é um facto que o regime não cabe globalmente

no quadro que fica descrito. Mas é também um facto que no período que vai do início da guerra em Espanha, em 1936, até à derrota dos fascismos em 44, o salazarismo conheceu uma fase nitidamente fascizante: comícios exaltados nas principais cidades clamando a guerra à subversão comunista, criação logo a seguir das milícias da Mocidade e da Legião Portuguesa, aumento da eficácia e do poder da polícia política, radicalização da censura e da supressão das liberdades, criação do campo de concentração do Tarrafal e exaltação patriótica exacerbada com a celebração dos Centenários em 1940. Quanto ao culto do Chefe, que já vinha de trás, foi nesta fase levado ao extremo. E se é verdade que o ditador nunca vestiu uma farda e raramente fazia a saudação fascista, e que a burocrática e sonolenta União Nacional nunca foi um partido de massas, também o é que alguns sequazes mais destacados e as milícias militarizadas preencheram cabalmente esses papéis.

Por outro lado, para além de ser legítimo classificar este período como fascista, é preciso assinalar que o salazarismo assumiu nesta fase um carácter claramente totalitário, procurando um controlo absoluto sobre a sociedade. Exemplos desta obsessão foram as manobras de domesticação e instrumentalização da literatura, das artes e do cinema por intermédio do então Secretariado da Propaganda Nacional de António Ferro e a criação compulsiva de uma arquitectura dita nacional, obrigando os arquitectos a macaquear estilos do passado que inculcassem os valores de uma Tradição caricaturada, da Autoridade e da Ordem e exaltassem o poder do Estado - tudo com maiúsculas. Situação esta aliás comum a outras sociedades, como foram a Itália de Mussolini, a Alemanha de Hitler, a Espanha de Franco e até a União Soviética de Estaline.

Alguma confusão tem sido lançada nesta polémica, quando os agentes do pretendido branqueamento argumentam com o facto de ter existido entre nós um movimento que dizem ter sido realmente fascista - o Nacional-Sindicalismo de Rolão Preto - que Salazar não consentiu e mandou dissolver. Tal argumento não colhe, pois o ditador não tinha alternativa senão esmagá-lo. Como poderia ser de outro modo, se Chefe só havia um, e inquestionável?

Algo de semelhante se passou aqui ao lado com a Falange Espanhola fundada por José

António Primo de Rivera. Mesmo com este fuzilado pelos republicanos, a concorrência não podia ser tolerada e o problema não foi resolvido neste caso com a dissolução, mas antes com a integração forçada no único e verdadeiro Movimiento sob comando do Caudilho, com a apropriação do azul das camisas. E tanto na Alemanha nazi, como na Itália fascista, casos semelhantes ocorreram, embora não tenham podido ganhar vulto devido às rápidas medidas tomadas pelos Chefes.

A conclusão que se pode tirar destes casos não é que o Poder, por ter esmagado estas dissidências radicais, não fosse fascista; a conclusão é que fascismos pode haver vários e que o Chefe que tem o poder, exactamente por este ser fascista, é implacável no esmagamento das dissidências ou das concorrências.

Com a derrota do nazi-fascismo na 2ª guerra, tanto o salazarismo como o franquismo se sentiram, com razão, ameaçados. E daí o procurarem desembaraçar-se ou disfarçar alguns dos atributos mais marcadamente fascistas. Foi assim que entre nós a Legião e a Mocidade passaram a ter uma existência mais discreta e rotineira, dispensando as arrogantes paradas pela Avenida da Liberdade, e foi pela primeira vez consentida uma lista da oposição nas eleições de 1945. Mas a guerra fria veio salvar esses regimes, já que as democracias ocidentais precisaram deles na confrontação com a ameaça soviética. E é difícil dizer se, nesta nova fase, que se prolongou até ao derrube do Estado Novo com o breve parêntese da primavera marcelista, o regime foi ou não de carácter fascista. Porque, se já não era um fascismo típico, também não perdera inteiramente os seus atributos. Navegando com habilidade numa zona nebulosa entre a anterior fase fascista e o simples autoritarismo de direita, Salazar mostrou bem os seus dotes de manobrador ambíguo e discreto, mas eficaz, mantendo o país anestesiado e amordaçado. E é esta situação que o Comunicado ao País difundido pela CDE de Portalegre denuncia. Só com a agudização das contradições geradas pelo prosseguimento obstinado da guerra colonial tal situação virá a alterar-se, mercê da luta patriótica dos movimentos de libertação que criou as condições propícias para a eclosão do Movimento dos Capitães.

Chegado a este ponto, não me vou deter sobre o tema também polémico das esperanças e das frustrações destes 25 anos. Mas não quero terminar sem uma mensagem dirigida, tanto aos veteranos, como às gerações que não viveram o 25 de Abril. A situação a que chegámos, e sobretudo o horizonte que se antevê, não deixam lugar para grande regozijo. Ao nível mundial, a globalização sem freio do capitalismo especulativo está a moldar um mundo em que os que lutaram contra o fascismo não se podem reconhecer. As liberdades são cada vez mais formais e cada vez menos reais, e aumenta o fosso entre os privilegiados, cada vez mais ricos, e os deserdados, cada vez mais pobres. José Saramago, nos dois minutos que lhe foram concedidos para falar na entrega do Prémio Nobel, teve o desassombro de denunciar esta situação e a ameaça que paira sobre a humanidade. E se nos tempos da ditadura a passividade dominante era provocada sobretudo pelo medo da repressão, neste momento ela é alimentada pela política, feita espectáculo, que diariamente nos é fornecida pela televisão. Política protagonizada em exclusivo por profissionais, da qual os cidadãos se sentem cada vez mais excluídos e afastados, reduzidos a meros espectadores. É por isso que recordamos com nostalgia as mobilizações populares após o 25 de Abril, em que muitos portugueses entraram directamente na acção política enquanto simples cidadãos, exigindo não só solução para os seus problemas, mas também para as dificuldades de todos.

Mas a urgência do que há a fazer na luta contra a indiferença e a apatia recusa qualquer espécie de saudosismo. Só as situações e os problemas que hoje são sentidos podem conduzir à participação de cada um na procura de uma sociedade mais justa e mais solidária. E, para isso, é preciso despertar as consciências adormecidas, tal como nos anos negros do salazarismo. É este o desafio que neste momento nos é colocado, pois só assim poderá vir a ser cumprido o 25 de Abril.

Nuno Teotónio Pereira
Portalegre, 25/4/99



1º Festival de Guitarra Portuguesa de Portalegre

No seguimento da Quinzena de Guitarra Portuguesa levada a efeito em Maio do ano passado, uma comissão composta pelo Conselho Directivo da ESEP e dois alunos executantes de guitarra portuguesa —António Eustáquio do CESE de Supervisão e Miguel Gouveia do Curso de Português e Inglês—, sonharam o 1º Festival de Guitarra Portuguesa de Portalegre que se realizou nos dias 16, 17 e 18 de Junho último.

Do sonho à ousadia, da ousadia ao desafio, do desafio ao projecto, do projecto à concretização ficou um percurso carregado de vivências, mas também de parcerias e de apoios. Em primeiro lugar a parceria estabelecida com a Câmara Municipal de Portalegre e a Região de Turismo de São Mamede. Em segundo lugar o apoio financeiro da empresa Delta-Cafés.

Foram estas entidades em conjunto — ESEP, CMP e RTSM apoiadas pela DELTA — que tornaram possível a realização de um Festival com um programa ambicioso do qual resultou para Portalegre um lugar a defender de palco nacional de reflexão e divulgação deste instrumento musical genuinamente português, de experiências diversificadas de abordagem da guitarra portuguesa acompanhada por diferentes instrumentos musicais, de lançamento de novos executantes a par de outros já consagrados, de homenagem a Carlos Paredes, referência fundamental da guitarra portuguesa e da sua projecção como instrumento musical de concerto.

Se é verdade que ao longo dos três dias se viveram momentos fantásticos de música, de emoção e de grande empatia entre a guitarra portuguesa, os seus executantes e o público que encheu completamente o auditório da ESEP, momentos carregados de tanta magia que se tornam difíceis de descrever, ficando como privilégio de quem os viveu, é também verdade que ficou sublinhado que, quando se consegue envolver uma comunidade, estabelecendo pontes e conjugando esforços entre instituições, se concretizam iniciativas culturais que à partida são apenas ousadias.



Ganhou Portalegre e a sua população porque, não só viveu grandes espectáculos musicais, como viu afirmado no panorama nacional mais um grande acontecimento cultural na sua cidade, a adicionar ao Festival de Teatro e ao Encontro de Imagem e Som do Norte Alentejano - Ambiente, entre outros. Ganhou a Escola Superior de Educação de Portalegre porque conseguiu proporcionar a alunos, professores e funcionários vivências culturais importantes, no quadro de uma política de formação e de desenvolvimento profissional que queremos não ver esgotados na formação académica e lectiva.

Do programa do Festival constou uma exposição, uma conferência, um filme, um workshop e seis concertos.

Uma exposição da autoria de Noélia Patrício em torno da vida e da obra de Carlos Paredes "Um toque de Carlos Paredes"; uma conferência do Professor Armando Carvalho Homem "Guitarra de Coimbra em tempo de fim de tempo"; um filme de Pedro Sena Nunes sobre Carlos Paredes "Devaneios flutuantes", um

workshop dinamizado por Paulo Soares ao longo das três tardes do Festival que permitiu a sete jovens de Portalegre um contacto mais aprofundado com a guitarra portuguesa.

Com dois concertos por noite o auditório da ESEP foi pequeno para a população de Portalegre que quis assistir a estes seis concertos memoráveis. No primeiro dia o concerto de Luísa Amaro (guitarra portuguesa) acompanhado por João Bengala (guitarra clássica) e João Curinha (sax soprano) e o concerto dos Sons do Tempo que apresentam uma formação original que integra António Eustáquio (guitarra portuguesa), António Miranda (violino), João Murcho (violoncelo) e Vitorino (viola de arco). No segundo dia o concerto de Miguel Gouveia

(guitarra portuguesa) acompanhado por Nuno Rufino (piano) e o concerto de Alexandre Bateiras (guitarra portuguesa) acompanhado por José Tito Mackay (viola). No terceiro e último dia o concerto de Paulo Soares (guitarra portuguesa) acompanhado por Ricardo Dias (guitarra portuguesa) e por Rui Namora (viola) e o concerto de Pedro Caldeira Cabral (guitarra portuguesa) acompanhado pelo mestre Fernando Alvim (viola).

Agora, é preciso sonhar o 2º Festival de Guitarra Portuguesa de Portalegre, na expectativa da sua continuidade, quem sabe até à tradição...

Albano Silva

Lançamento das actas do Encontro “Turismo: horizontes alternativos”

Na tarde do dia 26 de Setembro de 1998, o auditório da Escola Superior de Educação de Portalegre foi palco do lançamento das Actas do encontro “Turismo: Horizontes Alternativos” realizado pelo curso de Turismo e Termalismo e pela coordenação do mesmo curso da ESEP, em 5 e 6 de Junho de 1997.

Sob o mesmo título – “Turismo: Horizontes Alternativos” – e com a coordenação de Joaquim Pintassilgo, Adelaide Teixeira coadjuvados por Patrícia Videira, foram publicadas as comunicações apresentadas no referido encontro e que podem servir de referencial à política de desenvolvimento turístico do Norte Alentejano. A edição destas Actas (da “Colibri”) foi patrocinada pelo Ano Nacional de Turismo, Região de Turismo da Serra de São Mamede, Governo Civil, Câmara Municipal de Portalegre e pelo próprio Instituto Politécnico de Portalegre.

Na sessão assistiu-se a um importante debate que se realizou a seguir às comunicações proferidas por três especialistas – Prof. Dr. Jorge Umbelino (Lisboa), Dr. Alberto Strazzera (Algarve) e o Prof. Dr. Carlos Costa (Aveiro).

Presentes na mesa que presidiu à sessão de lançamento das Actas, estavam o Presidente do Conselho Directivo da ESEP, Abílio Amiguinho, O Presidente da Região de Turismo da Serra de São Mamede, Ceia da Silva, o vereador da Câmara Municipal de Portalegre, António Milheiro, em representação do Governo Civil, Helena Sancho, o responsável pelas edições Colibri, Fernando Mão-de-Ferro e o então Coordenador do curso de Turismo e Termalismo, Joaquim Pintassilgo.

Esta iniciativa foi um forte contributo para o reconhecimento do curso de Turismo e Termalismo, assim como para a própria Instituição.

De salientar ainda que esta iniciativa veio enriquecer a bibliografia em Português sobre a temática do Turismo, ficando assim à disposição de todos um conjunto de contributos reunidos em livro, que constituem uma preciosa reflexão, com implicações na acção do desenvolvimento do fenómeno turístico.

Patrícia Videira

Nota da Direcção da Aprender: A Direcção da Aprender pede desculpa pelo facto de, na *mesa redonda* do nº anterior, figurarem vários erros de ortografia e gralhas. A responsabilidade pelo sucedido não pode ser imputada à equipa que assegura a revisão dos artigos, já que, por lapso nosso, o texto da referida *mesa redonda* não lhe foi entregue para esse efeito.



Infinito Pessoal

Homenagem a David Mourão-Ferreira 1927 - 1996
COLÓQUIO /Letras Nº 145/146 Julho/Dezembro 1997
Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian

"O David era capaz de chorar de emoção ao ler um poema ou um excerto que lhe mereciam especial enlevo; ou pela morte de um amigo; ou perante um panorama excepcional; ou por simples e pura fruição de qualquer natureza.

O David não era machista, nem másculo, nem atlético, o David era idealmente masculino, de um virilismo e carismático charme."

Fernanda Botelho (p.99)

A COLÓQUIO/Letras quis homenagear um dos seus mais prestigiados Directores, David Mourão-Ferreira, e fê-lo brilhantemente, dedicando a edição nº145/146 à vida e obra do escritor.

Esta obra, de 493 páginas, pela variedade e qualidade dos seus artigos, reveste-se de assinalável valor pedagógico e vem contribuir de maneira decisiva para o conhecimento aprofundado de um autor que marcou, com uma original, inquietante e densa expressão íntima, a Literatura Portuguesa e que também se devotou ao seu ensino de um modo peculiar e intenso.

A edição, pelo seu esmero e gosto requintado, seduz de imediato; apetece tocar, sentir, possuir.

Na capa anterior reproduz-se uma fotografia tirada na casa de espelhos da Feira Popular de Lisboa, em 1951, que aparece em espelho na capa posterior. Vem-nos à memória uma curiosa obra do poeta - JOGO DE ESPELHOS. Depois o título - INFINITO PESSOAL - é também o nome de um outro seu livro de poemas, título que, por sua vez, é também ele um jogo de significações. Mas o espectro sérnico do texto fotográfico não fica por aqui. David Mourão-Ferreira aparece na fotografia fardado de oficial do exército, fumando o seu inseparável cachimbo, numa atitude contemplativa e solitária, embora rodeado de amigos. Este é o poeta que num inquietante poema - *Aviso de Mobilização* - diz "*Passaram pelo meu nome e eu era um número / - menos que a folha seca de um herbário.*"



Ao folhearmos a obra deparamos com reproduções interessantíssimas e ternas, como a da sua peça de teatro, escrita aos sete anos, dedicada à sua professora, onde se respeitam os aspectos formais do texto dramático, já a adivinhar esta futura paixão do escritor, à qual Luiz Francisco Rebelo dedica um excelente artigo - *David, autor dramático*, (p.319). Há ainda um programa da sua peça ISOLDA dos tempos do Teatro-Estúdio do Salitre. Há também cartas de amigos e para amigos, o programa da sua cadeira de Teoria da Literatura do ano de 1960/61. Mas deparamos sobretudo com belíssimas fotografias do escritor, desde os tempos da juventude até aos últimos anos da sua vida. O texto fotográfico adquire uma tal força evocatória que consegue trazer para dentro da obra a presença elegante e carismática do escritor, não só pela expressividade de muitos retratos, mas também pela reprodução fotográfica de espaços e objectos íntimos: O escritório, os livros, os cadernos, as canetas, os cachimbos... Chega a ser comovente o registo fotográfico, a preto e branco, dos lugares percorridos pelo escritor no seu

último passeio, na quinta de Cascais, que abre a edição e com o qual o leitor se vai confrontando ao longo da obra. A fechar, uma fotografia, a cores, da juventude, onde David Mourão-Ferreira aparece com dois amigos, correndo à beira-mar. Vivo, presente, é assim que o escritor ficará na memória do leitor, após a (secreta) viagem a que a obra convida, quer através do texto linguístico, quer através do texto fotográfico que assim se conjugam em perfeita harmonia.

A obra encontra-se estruturada em quatro secções - artigos, documentos, depoimentos e bibliografia. A bibliografia activa do escritor, apresentada por Luís Amaro, é um importante instrumento de trabalho e a mais completa que foi feita até hoje.

Os vinte e dois artigos, assinados por Arnaldo Saraiva, Eugénio Lisboa, Fernando J. B. Martinho, Fernando Pinto do Amaral, José Carlos Seabra Pereira, Maria Alzira Seixo, Maria de Lourdes Belchior, Maria Lúcia Lepecki, Maria Teresa Arsénio Nunes, Urbano Tavares Rodrigues, Vasco Graça Moura, Vitor Aguiar e Silva, entre outros, focam as diferentes práticas textuais do escritor - a poesia, a ficção, o ensaio literário, a dramaturgia e a tradução.

Apesar da diversidade dos artigos e dos enfoques, parece haver entre eles uma convergência axiológica, que confere à obra davidiana coerência interna e unidade de criação.

Sem nunca abandonar a solidez da construção textual e o requinte formal, a que não é alheia a lição dos clássicos, a obra de David Mourão-Ferreira reflecte uma visão cosmopolita onde são visíveis as matrizes culturais europeias.

A atracção por Lisboa, "capital decapitada", que chega a ser trágica, prepassa toda a obra. Lisboa é, muitas vezes, a imagem metonímica do país, amado, odiado, decadente, eufórico, tristemente contente.

Outra temática relevante é a sedução pelo eterno feminino, cantado em todo o esplendor da contemplação estética, mas também como via para o conhecimento da totalidade do ser. "Corpo Iluminado", "Axis Mundi", que inspira as várias tonalidades do Amor - elevação da totalidade humana, comunhão plena em fuga espiritualizante.

Na obra de David Mourão-Ferreira tudo parece confrontar-se e questionar-se em fluir temporal e é nesse fluir que o homem se procura conhecer e deseja cumprir-se. Sem esconder a angústia da irreversibilidade do tempo histórico, o

Tempo que David canta é um tempo cíclico que ilustra o mito clássico do Eterno Retorno e é graças a este "eterno retorno" às fontes do sagrado e do real que a existência humana parece salvar-se do nada e da morte. Por isso, este Tempo é muito mais do que o tempo que lhe coube viver, é um tempo cósmico a que se ligam, em supremo enlace, o Amor e a Morte.

A temática do Natal é outro cambiante desse Tempo mítico que convoca a memória afectiva - recriação de uma eternidade reencontrada -, a celebração do acto de nascer e renascer, *regressus ad uterum*, ao estado de pureza primordial e ao paraíso perdido da infância que arrasta consigo outra temática transversal à obra davidiana - a questionação do estado caótico do mundo que provoca no poeta sentimentos de desânimo, de melancolia, desejos de fuga e saudades dos que partiram.

Esta coerência interna é conseguida na transversal de vários géneros e é, com certeza, esta característica um dos valores mais singulares e originais da obra de David Mourão-Ferreira, que terá, assim, de ser estudada e analisada no seu todo composto para a compreensão integral. É o próprio autor, na entrevista conduzida por Graziana Somai, que explica este eclectismo:

"... para mim a expressão literária - e, mais profundamente até, a expressão poética, que acaba por reunir tudo isso - manifesta-se através de formas diferentes que correspondem a ritmos diferentes de aperceber e exprimir o real. O que me acontece é que, em certos momentos, me sinto em estado e em ritmos líricos, noutros, em estado e em ritmos narrativos, e em narrativo ora de maior, ora de menor extensão; noutros ainda, embora aí muitas vezes por causa de solicitações vindas de fora, em que me apetece escrever sobre determinados autores ou determinados problemas literários. É neste conjunto de espelhos que entre si se reflectem, que eu próprio, dentro da modéstia do meu mundo a exprimir, me exprimo. É essa mistura de géneros que é indispensável à minha respiração." (p.34)

Esta entrevista é um importante documento para entender a trajectória do homem e do escritor. Nela, David Mourão-Ferreira dá-nos uma imagem apolínea de si mesmo, que não ilude, no entanto, uma secreta melancolia.

A atitude poética, mesmo quando a expres-

são é outra, parece nunca estar ausente, como o próprio confessa:

“...certos contos, para mim, também são poesia e certos trechos do romance também são poesia. Por consequência, a poesia não se exprime necessariamente em verso”. (p.34)

Na sua vasta obra, a poesia é, no entanto, o género mais frequente:

“Ser-me-ia muito difícil fazer uma hierarquização, por géneros, daquilo que tenho escrito, mas grande parte, pelo menos, parece-me, que se inscreve no aro incandescente da poesia.” (p.34)

Talvez a poesia, lírica, seja para David Mourão-Ferreira aquela que melhor consegue fazer a síntese da complexa e paradoxal natureza humana, desse “sentimento trágico da vida” ao qual o poeta foi sempre tão sensível, pois como Maria Alzira Seixo observa:

“...mesmo quando narra, o seu lirismo de-tém-se em litanias, paralelismos, paragens evocativas ou exclamativas, projecções que apontam muito mais para o momento enunciativo do que para a sucessão de momentos de sintáctica encadeada e evolutiva.” (p.289)

O ensaio de crítica literária é um género que o escritor cultivava desde muito cedo e ao qual dedica especial atenção ao longo da sua vida. Esta sua prática textual distingue-se pela seriedade, isenção e rigor e não só.

Vitor Aguiar e Silva, no artigo que consagra ao ensaísmo literário de David Mourão-Ferreira, escreve:

“O ensaio de crítica literária é para David Mourão-Ferreira antes de tudo uma manifestação de afecto, de admiração e amor por um escritor e por uma obra literária (...) um exercício de amor e um espaço de dialógica compreensão e admiração que nunca as diferenças ideológico-políticas vieram turvar ou perturbar. Num país em que os ódios, os antagonismos e os ressentimentos ideológico-sectários se convertem amiúde em supremos critérios de ordem cultural e artística, não é esta decerto uma das menos importantes lições de David Mourão-Ferreira” (p.345)

Mas a melhor homenagem que se poderá fazer a David Mourão-Ferreira é ler a sua obra e esta edição, que se apresenta, deverá também ser encarada como um incentivo à leitura da obra do escritor, o “monumento de palavras” que tão generosamente nos legou.

Naturalmente que uma edição dedicada à vida e obra de David Mourão-Ferreira não poderia deixar de fazer referência à sua actividade de Professor. Embora em vários artigos essa referência apareça, dois depoimentos focam directamente esta sua actividade tão vital para a sua realização que só por motivos políticos e, por fim, por motivos de saúde a interrompeu, e tão marcante para quem teve a sorte e o privilégio de o ter como Mestre.

Eis o testemunho de Diana Pimentel:

“Na sua concepção, a tarefa de ensinar consiste em inculcar o amor pelas palavras e sobre elas fazer pensar: o afecto é o seu método de conhecimento. O Professor David Mourão-Ferreira personifica as várias dimensões de um Mestre: é um Docente - ou Magister, aquele que conduz, que ensina - é um Sábio - ou Artifex, aquele que sabe e cria. Com o Professor, aprender é uma permanente descoberta da possibilidade de continuar a ler, a estudar, a crescer.” (p.397)

É o Mestre que, em sala de aula, tantas vezes recordamos ou quando um texto, inesperadamente, nos desperta saborosas sensações de espanto e deslumbramento.

Obrigada, Professor!

“Nem você calcula, meu caro Luís Amaro, o esforço constante que eu faço para dominar um desgraçado pendor polémico em que nem sempre tenho mão. Mas não desisto, apesar de tudo, de continuar a ser um franco-atirador, antifascista e antiestalinista, anti-sebástico e anticatólico, contra o neo-realismo e contra a Opus Dei, contra todos os partidos e contra todas as igrejas. É claro que não é cómodo, mas é a minha maneira de ser coerente comigo mesmo.”

D. M-F.

Carta a Luís Amaro, 25 -3 - 65 (p.348)

Fernanda Barrocas
ESE de Portalegre



Formação para a Diversidade Linguística na Aula de Português

de Paulo Feytor Pinto
(Práticas pedagógicas; 8),
Instituto de Inovação Educacional,
Lisboa, 1998.

O objectivo desta interessante proposta didáctica, visando os 7º, 8º e 9º anos do 3º CEB., é o conhecimento do fenómeno linguístico em geral e em particular da língua portuguesa, promovendo a compreensão e a aceitação da diferença numa perspectiva intercultural.

Esta edição integra-se numa discussão actual de problemáticas socioculturais e propõe respostas que procuram integrar na prática pedagógica a heterogeneidade da população escolar como um factor valorizador e enriquecedor das aprendizagens.

A apresentação das actividades sugeridas por Paulo Feytor Pinto constitui um exemplar recurso didáctico para qualquer docente de língua portuguesa que partilhe destas inquietações que o processo ensino /aprendizagem suscita.

Este caderno está dividido em três partes : *Introdução*, *Enquadramento Teórico*, *Propostas de actividades*. Dispomos ainda de uma bibliografia comentada que possibilita o aprofundamento da reflexão teórica e outra bibliografia que segue cada uma das seis propostas didácticas que desenvolvem os temas da História e do Funcionamento da Língua.

Na introdução, o autor faz uma apresentação do âmbito deste trabalho e uma breve delimitação do seu objecto de análise, bem como a referência às orientações metodológicas que enquadraram a sua proposta didáctica.

No capítulo do enquadramento teórico justifica a pertinência pedagógica da discussão sobre a diversidade linguística, através da enunciação de alguns factores de diferente ordem que contribuem para o « fenómeno universal de contacto linguístico ». Argumenta com exemplos de factores extralinguísticos, de carácter político, económico e religioso que determinam a expansão das línguas enquanto



forma padronizada de um conjunto de dialectos. E afirma que “ao falarem na sua variedade regional, cariocas, tripeiros ou macaenses, todos falam correctamente português.” (p.14).

Para esclarecer a perspectiva intercultural que dimensiona as suas propostas, o autor aponta, diacronicamente, três atitudes pedagógicas face à diferença sociocultural, que assentam em três diversos paradigmas (cf. p.18):

Considera que a atitude generalizada em Portugal nos últimos 150 anos tem abordado a diferença como uma insuficiência, tendendo à desvalorização da cultura de origem a favor de projectos de compensação ou mediação. Um segundo paradigma « *consagra a diversidade como uma realidade a conhecer e a respeitar* »; a insuficiência desta abordagem, para P. Feytor Pinto, pode levar ao folclorismo e exotismo, reforçando « *o carácter alienígena dos grupos minoritários* ». Um terceiro paradigma apresentado é o que perspectiva o aluno de um grupo minoritário « *como um aluno que, perante a escola, está numa situação objectiva de inferioridade* », pelas estruturas, procedimentos e práticas, directa ou indirectamente penalizadoras.

Daqui emerge a necessidade de mudança, pela reorganização dos currículos, as práticas de sala de aula e a própria escola garantin-

do a « cada aluno os meios que promovem especificamente o seu sucesso, e não dar a todos os alunos meios iguais e uniformes para alcançar esse sucesso. ».

Este é o grande desafio proposto.

Esta perspectiva *intercultural* enquadra-se no âmbito de uma educação para a cidadania, privilegiada na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Paulo Feytor Pinto sugere a abordagem de algumas obras que nas aulas de Português/ Língua Portuguesa, permitem uma exploração integrada nesta perspectiva intercultural, referindo ainda o grande leque de possibilidades aberto pelo texto de banda desenhada.

Apresenta como grandes temas da formação para a diversidade linguística as diferenças e as semelhanças entre as línguas e entre as variedades de uma mesma língua considerando fenómenos como as famílias de línguas e suas origens; a variação diacrónica por via erudita e por via popular; o empréstimo e a neologia; as linguagens não-verbais, linguagens verbais e sistemas de escrita; a variação individual, social, profissional ou regional, a nível fonológico, lexical e morfossintáctico; e a diferenciação dos estatutos das línguas.

Para a exploração didáctica destes temas são apresentadas seis sequências de actividades, (antecedidas de uma introdução), para desenvolver na aula de Português/ Língua Portuguesa do 3º CEB, destinando-se portanto aos alunos dos 7º ao 9º anos e são propostas relações interdisciplinares variadas.

Da planificação destas seis actividades constam : a definição dos objectivos – desde os específicos da disciplina, aos relativos à recolha e tratamento da informação, às aptidões intelectuais e estratégias cognitivas e ao domínio dos valores e atitudes; a apresentação dos conteúdos dentro do funcionamento e história da língua; os níveis dos destinatários; as disciplinas a participarem nas relações interdisciplinares; o material a usar e a bibliografia específica. São ainda apresentadas fichas de trabalho (com as respectivas resoluções), as sequências de operacionalização, uma descrição do produto final (sempre criativo) e a planificação termina com uma secção de comentário e observações onde são projectadas variadas sugestões para a execução dos diferentes momentos da actividade proposta.

No ânimo de antecipar-vos a aprendizagem de uma leitura mais atenta, apresento, se-

guidamente, um breve sumário das seis actividades propostas:

1-As línguas da língua — no âmbito da **história da língua** pretende-se que o aluno conheça a diversidade de **origens das palavras** portuguesas; descobrindo aspectos fundamentais da **constituição do léxico** da língua; *2-Peças gregas e latinas do puzzle da língua* —visa o conhecimento do significado de elementos greco-latinos de formação de palavras e sua utilidade na compreensão de palavras desconhecidas e/ou de diferentes domínios científicos do saber; *3-Correspondência escolar interlinguística* — pretende-se que o aluno observe as variações regionais da língua portuguesa ao nível fonológico, morfossintáctico e lexical; e alargue a competência comunicativa através do confronto dessas variações; *4-À descoberta do alfabeto* — dentro do âmbito da escrita e ortografia visa que o aluno descubra aspectos fundamentais sobre as formas de registo gráfico das línguas e conheça aspectos da relação entre significante oral e significante escrito; *5-Embalagens para o mundo inteiro* — pretende-se que o aluno descubra aspectos do funcionamento da língua ao nível da morfossintaxe, através da análise de rótulos e etiquetas; e ainda as características do texto publicitário recorrendo a embalagens de produtos alimentares onde há pequenos textos em diferentes línguas e mensagens em linguagens não verbais; *6-Árvore genealógica de línguas europeias* — visa que o aluno descubra aspectos fundamentais sobre a **história da língua portuguesa**, a partir da análise contrastiva de diversas línguas, detecte semelhanças entre algumas das línguas e saiba da sua proximidade.

Como podemos concluir, a proposta de Paulo Feytor Pinto, de que destacamos a criatividade e amplitude dos produtos finais sugeridos, cuja leitura vos aconselhamos, assenta numa análise rigorosa de diferentes fenómenos linguísticos. Esta análise mediatiza uma proposta global de trabalho cooperativo, visando a promoção do respeito pela língua do outro e a valorização da identidade nacional como parte da diversidade cultural universal.

Teresa Almeida
ESE de Portalegre



Escola Superior de Educação de Portalegre - Praça da República





Escola Superior de Educação de Portalegre



DESIGN GRÁFICO: CRISTINA SALA