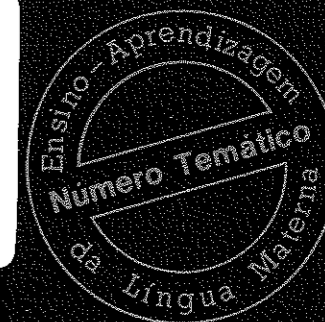


ÍNDICE

Editorial <i>Maria de Fátima Sequeira</i>	1
A Língua Portuguesa e a investigação linguística <i>Maria Helena Mira Mateus</i>	5
Modelos de descrição linguística <i>Jorge Morais Barbosa</i>	11
O ensino/aprendizagem do Português entre matrizes idiomáticas e xenotrofia léxica <i>Amadeu Torres</i>	19
Savoir lire et écrire aujourd'hui en Europe <i>Maria Raquel Delgado-Martins</i>	27
As teorias do processamento de informação e os esquemas cognitivos do leitor na compreensão do texto <i>Maria de Fátima Sequeira</i>	37
Pressupostos que fundamentam a formação dos Professores de Português <i>Alvaro Gomes</i>	45
Paradigmas, programas e ensino da língua materna <i>Eduardo Fonseca</i>	51
O tratamento pré-didático do texto linguístico e do texto literário: pressupostos e pré-requisitos <i>Fernando Paulo do Carmo Baptista</i>	63
A problemática do texto na Língua Portuguesa <i>Dulce Rebelo</i>	83
O Português no currículo uma abordagem diacrónica <i>Rui Vieira de Castro</i>	93
"Agora não posso. Estou a ler" <i>Maria de Lourdes Dionísio de Sousa</i>	115
A evolução sintáctica na produção escrita de crianças e adolescentes <i>José António Brandão Soares de Carvalho</i>	129
O processo de escrita e o computador <i>Luís Filipe Barbeiro</i>	139
Imperativos pedagógico-didáticos para uma PAX ORTHOGRAPHICA <i>Alvaro Gomes</i>	151
Notícias	191
Errata	193
Índice dos nºs 1 e 2 do 3º volume	195

Secretaria R.P.E.



REVISTA PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO

3

A Revista Portuguesa de Educação tem como objectivos: (1) difundir e promover a utilização dos resultados da investigação fundamental, orientada, aplicada e/ou de desenvolvimento experimental, no domínio das Ciências da Educação, através da publicação de artigos e pequenas notas de autores nacionais e estrangeiros; (2) constituir um fórum de estudo e debate permanente sobre a evolução de educação no País, através de análises críticas periódicas de cada um dos seus principais sectores, que abordem, dentro do possível, tudo o que lhe diga respeito (projectos de investigação, congressos, encontros, livros e artigos, diplomas legislativos, estudo de inovações, avaliação de experiências, etc.).

DIRECTOR

José Ribeiro Dias, *Universidade do Minho, Portugal*

DIRECTOR-ADJUNTO

Manuel Joaquim Cuiça Sequeira, *Universidade do Minho, Portugal*

REDACÇÃO

Secretário: Álvaro Gomes, *Universidade do Minho, Portugal*

Isabel Flávia Vieira, *Universidade do Minho, Portugal*
 Jacques da Silva, *Universidade do Minho, Portugal*
 José Carlos Casulo, *Universidade do Minho, Portugal*

María Iolanda Ribeiro, *Universidade do Minho*
 Mário Jorge Freitas, *Universidade do Minho, Portugal*
 José Augusto Pacheco, *Universidade do Minho, Portugal*

CONSELHO CONSULTIVO

Albano Estrela, *Universidade de Lisboa, Portugal*
 Artur Mesquita, *Universidade do Minho, Portugal*
 Bárto P. Campos, *Universidade do Porto, Portugal*
 Carole Ames, *University of Illinois, E.U.A.*
 David Elkind, *Tufts University, E.U.A.*
 Edgar Stones, *University of Birmingham, Inglaterra*
 Elias Blanco, *Universidade do Minho, Portugal*
 Erich Perlitwiz, *Free Universitat Berlin, Alemanha*
 Eunice Alencar, *Universidade de Brasília, Brasil*
 Fátima Sequeira, *Universidade do Minho, Portugal*
 Florence Pieronek, *University of B. Columbia, Canada*
 Frank Murray, *University of Delaware, E.U.A.*
 Gaston Mialaret, *Université de Caen, França*
 George Forman, *University of Massachusetts, E.U.A.*
 Gilbert de Landsheere, *Université de Liège, Bélgica*
 Hariharan Swaminathan, *Univ. of Massachusetts, E.U.A.*
 Herbert Ginsburg, *Columbia University, E.U.A.*
 Herbert Zimiles, *University of Michigan, E.U.A.*
 Hermine Sinclair de Zwart, *Université de Genève, Suíça*
 Inês Sim-Sim, *Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal*
 Ivar A. Bjorgen, *Universidade de Oslo, Noruega*
 Jack Lochhead, *University of Massachusetts, E.U.A.*
 James Parker, *University of West Florida, E.U.A.*
 Jeanette Gallagher, *Temple University, E.U.A.*
 João Formosinho, *Universidade do Minho, Portugal*
 Joaquim Bairrão Ruivo, *Universidade do Porto, Portugal*

José Ribeiro Dias, *Universidade do Minho, Portugal*
 José Tavares, *Universidade de Aveiro, Portugal*
 Kadriya Salimova, *Acad. of Pedagogical Sciences, URSS*
 Kevin Wheldall, *University of Birmingham, Inglaterra*
 Leandro Almeida, *Universidade do Minho, Portugal*
 Luis Joyce-Moniz, *Universidade de Lisboa, Portugal*
 Luis Villar Angulo, *Universidad de Sevilla, Espanha*
 Manuel Alte da Veiga, *Universidade do Minho, Portugal*
 Manuel Cuiça Sequeira, *Universidade do Minho, Portugal*
 Manuel Patrício, *Universidade de Evora, Portugal*
 Manuel Viegas Abreu, *Universidade de Coimbra, Portugal*
 Marcel Postic, *Université de Nantes, França*
 Margaret Sutherland, *University of Leeds, Inglaterra*
 Nicolau Raposo, *Universidade de Coimbra, Portugal*
 Noel J. Entwistle, *University of Edinburgh, Inglaterra*
 Octavi Fullat, *Universidad A. de Barcelona, Espanha*
 Odete Valente, *Universidade de Lisboa, Portugal*
 Paula Menyuk, *Boston University, E.U.A.*
 Renzo Titone, *University of Rome, Itália*
 Ronald Hambleton, *University of Massachusetts, E.U.A.*
 Serban Ionescu, *Université du Quebec, Canada*
 Stefan Haglund, *University of Sundsvall, Suécia*
 Tatiana Slama Cazacu, *University of Bucharest, Roménia*
 William Spence, *University of Ulster, Irlanda*
 Óscar Gonçalves, *Universidade do Minho, Portugal*
 Óscar Serafini, *Universidade do Minho, Portugal*

A Revista Portuguesa de Educação é editada quadrimestralmente (3 números/ano) pelo Serviço de Publicações do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Rua Abade da Loureira, 4700 Braga, Portugal.
 Assinatura Anual (3 números): Portugal - 2.500\$00; Outros países - 2.500\$00 + portes de correio; Avulso - 1000\$00.
 Impressão: Tilgráfica, Sociedade Gráfica, Lda., Lugar do Bairro - Ferreiros, 4700 Braga.
 Tiragem: 2.000 exemplares.

Livros e publicações: Faremos referência a livros e outras publicações de que nos sejam enviados exemplares.
 Redacção, Composição, Administração e Publicidade: Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho, Instituto de Educação, Rua Abade da Loureira, 4700 Braga, Portugal. Telef.: (053) 616150; Telex: 32135 U MINHO P

Arranjo Gráfico: Carlos A. Cordeiro Pereira; Processamento de Texto: Maria de Lurdes Anjo

Este volume (3 números) teve o apoio da Fundação C. Gulbenkian e JNICT, que participaram nos custos da edição.

© 1990, Serviço de Publicações do Instituto de Educação - Universidade do Minho.
ISSN nº 0871-9187

Depósito Legal nº 45.474/91

EDITORIAL

Maria de Fátima Sequeira
Universidade do Minho, Portugal

A Língua Portuguesa na encruzilhada do Mundo e do Homem.

Na década que passou, e na que se inicia, a Língua Portuguesa vem assumindo um papel de relevo, num fórum de controversas opiniões, em relação à sua forma, posição e funções no mundo, e em relação ao seu contributo para a formação do indivíduo único nas suas capacidades cognitivas e linguísticas e do indivíduo social dentro das fronteiras de uma nação que partilha um património linguístico comum.

Em relação ao Mundo, a Língua Portuguesa recupera sombras de um passado onde a sua presença foi arauto de novas e diferentes civilizações que, mesmo desvanecidas, ainda hoje conservam produtos linguísticos que a recordam no longínquo Japão, na martirizada Shri Lanka ou nas imensas e vetustas terra Indianas.

Foi missão da Língua Portuguesa levar a Europa ao Oriente e Ocidente, à África, à Ásia, às Américas; é hoje missão da mesma Língua contribuir para a unificação de uma Europa que se renova na solidariedade, na tolerância, na aceitação de outras culturas e línguas, mesmo as que extravasam as fronteiras do velho Continente.

Será ainda tarefa da Língua Portuguesa estabelecer pontes entre a Europa e os países periféricos ou semi-periféricos que a ela acorrem, para que a sua realização como estados e nações independentes seja amplamente reconhecida e apoiada.

Falar da Língua é falar da Cultura. A simbologia cultural de um povo tem quase sempre a acompanhá-la, a língua, ou esta faz parte integrante dessa simbologia. Um povo retrata-se pela língua e pela Cultura através de artefactos que surgem, no plano de uma estética expressiva, como unificadores da compreensão universalista do Homem e da sua Produção.

Com o evoluir dos tempos e com o tratamento provocado por novas ciências e tecnologias, novas gentes, línguas e políticas de informação, a Língua vai também sofrendo erosões e marcas.

Também a Língua Portuguesa tem sido vista nestes últimos tempos como um produto que necessita de ser burilado para melhor atingir os seus objectivos

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Maria de Fátima Sequeira, Instituto de Educação, Rua Abade da Loureira, 4700 BRAGA, PORTUGAL.

pedagógicos, culturais e políticos. Mas, para além dos pormenores de discórdia circunstanciados em torno desse tratamento da língua, que se traduz no já célebre Acordo Ortográfico, é importante o debruçar sobre a Língua Portuguesa não só por parte de todos os seus falantes mas sobretudo por todos os seus estudiosos, por todos os que vêem nela um objecto de estudo e investigação para uma melhor aplicação ao ensino, às novas tecnologias de informação, às terminologias científicas modernas, ou para que o uso da língua atinja a sua expressão estética mais livre e criativa, como fenómeno representativo do homem e de um povo.

Nesta mesma década tem a Língua Portuguesa sido alvo de atenção, em contexto pedagógico, através de marcos importantes:

1) A criação de novas Universidades e Escolas Superiores de Educação onde a formação inicial de professores de todos os graus de ensino e de educadores de infância adquiriu uma estrutura própria, mais integradora do ponto de vista das várias disciplinas, assim como da vertente teoria-prática. A formação de nível superior de todos os professores movimentou uma maior investigação em domínios próprios da aquisição de conceitos fundamentais para o futuro professor que, no caso do Português, se apoia em áreas importantes da Psico e Sociolinguística, da Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem, da Pragmática Linguística, dos Processos de Leitura e Escrita, da Literatura para a Infância e Juventude.

A par da formação inicial de professores, a sua profissionalização em serviço e a formação contínua, oferecida pelas Instituições de Ensino Superior, embora lacunares em alguns aspectos, são um primeiro passo para uma formação permanente de verdadeiros profissionais de ensino.

2) A Lei de Bases do Sistema Educativo preconizando:

- a) formação superior para todos os educadores/professores e, conseqüentemente, para os que trabalham a Língua e a transmitem;
- b) a extensão de redes de jardins de infância por todo o país de modo a que a estimulação linguística, em idade própria, seja a base de sucesso futuro no desenvolvimento da linguagem.

3) A Reforma Educativa e, no seu âmbito, a reforma curricular, aumentando substancialmente a carga horária do Português nas Escolas Básicas e Secundárias e promulgando Novos Programas de Português, é um exemplo de que existe a preocupação pelo estudo e divulgação da Língua.

4) O desenvolvimento editorial nacional que nos últimos anos atingiu proporções assinaláveis para o mercado livreiro português, embora ainda longe dos números editoriais médios do centro da Europa, e a criação de uma rede de Bibliotecas Públicas da responsabilidade das autarquias, do Instituto Português do Livro, e do Ministério da Educação, são ainda alguns dos acontecimentos que devem fazer parte de uma política da língua geradora de um público leitor mais vasto e mais competente na compreensão e reflexão sobre o mundo. Também a divulgação editorial portuguesa no estrangeiro deveria fazer parte dos objectivos de difusão e expansão da Língua Portuguesa no Mundo.

Mas para que a Língua Portuguesa continue a evoluir natural e dignamente e

seja respeitada pelos seus falantes, é necessário que uma teoria de ensino da língua se construa a partir de teorias linguísticas, literárias, cognitivas e filosóficas; é necessário que essa teoria resulte de uma prática de investigação que vá reformular e adaptar intervenções pedagógicas sempre actualizadas nas diferentes situações a que a Língua se obriga.

É necessário ainda que a formação de professores de português se faça recorrendo às áreas científicas fundamentais: Linguística (e suas zonas de interface), Literatura, Educação (onde se incluem as Didácticas) e a outras áreas subsidiárias como História da Língua, Latim, Cultura Portuguesa etc. Do nível de ensino para que o professor é formado resultará o peso maior ou menor das várias áreas intervenientes numa combinação adequada.

Neste contexto, Ensino e Investigação na formação de professores de português são os dois vectores essenciais para que um professor se afirme, na sua profissão, como um detentor de conhecimentos profundos em relação à Língua e como um artista capaz de a manusear em rasgos de criatividade.

Com base naqueles vectores essenciais surge o presente número temático da Revista Portuguesa de Educação dedicado ao Ensino/Aprendizagem do Português, que vem na senda dos variadíssimos projectos em que a Língua Portuguesa se tem envolvido. Colaboram, neste número da Revista, prestigiados investigadores e estudiosos da Língua, que têm dedicado a sua vida académica a transmiti-la, dignificando-a; colaboram ainda jovens estudiosos que escolheram iniciar a sua vida académica por caminhos misteriosos, sinuosos, mas gratificantes, que desvendam os segredos da Linguagem, apresentando-a como causa e consequência de todo o pensamento humano.

A todos os que acederam ao convite para colaborar neste número da Revista Portuguesa de Educação o meu agradecimento pela valiosa contribuição em prol do Ensino, da Aprendizagem e da Investigação do Português.

A Língua Portuguesa, através dos seus falantes, dos seus estudiosos e dos seus artistas, será a ponte que ligará novos e velhos continentes, que estreitará laços Africanos, Timorenses, Brasileiros, que dará ao Mundo a dimensão de uma Universalidade cada vez mais próxima e acessível. Mas a Língua Portuguesa será também, em cada português, um ponto de partida para o conhecimento de si próprio, uma marca da sua identidade, uma promoção do seu desenvolvimento cognitivo e social.

Não pode a Língua ser descurada, substituída, maltratada.

Cabe à família, aos órgãos de comunicação social, aos políticos e principalmente aos professores lutar pela dignificação da sua Língua para que ao nível colectivo e individual se cumpram os objectivos da Língua Portuguesa como encruzilhada do Mundo e do Homem.

A LÍNGUA PORTUGUESA E A INVESTIGAÇÃO LINGUÍSTICA

Maria Helena Mira Mateus

Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Portugal

Resumo -O artigo constitui uma panorâmica dos aspectos mais relevantes da investigação linguística sobre o português. Referem-se de início as primeiras gramáticas da língua portuguesa, a gramática filosófica, a gramática de Soares Barbosa e os trabalhos historicistas e comparatistas dos neogramáticos. São em seguida destacados os estatutos de dialectologia portuguesa e brasileira, a análise da língua oral, as vertentes de aplicação ao ensino da língua e as investigações orientadas pelos métodos e técnicas da linguística estrutural com incidência no campo da fonologia. Nos últimos vinte anos a investigação sobre o português tem reflectido as mais recentes teorias linguísticas, com relevo para as principais formulações emergentes da gramática generativa.

A linguística surgiu, segundo afirmação geralmente aceite, na primeira década do século 19 com o estudo comparado das línguas indo-europeias, e com a tentativa de, através desse estudo, solucionar os problemas levantados pela análise das línguas. A descoberta da relação entre o sânscrito (cuja estrutura foi considerada de superior perfeição), o latim, o grego e as línguas germânicas foi seguida por trabalhos fundamentais de descrição das línguas, na procura de comprovação da existência de raízes comuns.

O objectivo de estabelecer o parentesco entre as línguas pela demonstração das semelhanças morfológicas e fonéticas convive com a perspectiva dominante na época em diversas áreas das ciências naturais (biologia, anatomia, paleontologia), e decorre naturalmente das preocupações taxinómicas e classificatórias evidenciadas no século 18. O estudo da língua, interpretada como organismo vivo, assimila os princípios metodológicos próprios das áreas científicas mais avançadas.

Foi já próximo da segunda metade do século que as análises linguísticas desenvolveram um enfoque histórico. No entanto não é esta perspectiva, mas sim a descrição sistemática dos sistemas linguísticos, sujeita a critérios rigorosos e objectivos, que nos remete para a afirmação feita no início, e nos permite fixar essa época como a do surgimento da linguística como ciência.

Se recorde este momento alto do estudo das línguas é porque a investigação

sobre a língua portuguesa começou a desenhar-se com alguma consistência a partir dos estudos de gramática histórica das línguas românicas e, sobretudo, a partir da importância atribuída ao estudo das mudanças fonéticas pela escola dos neogramáticos que se distinguiram nas últimas décadas do século passado(1).

E assim surgiram as gramáticas históricas do português de José Joaquim Nunes, de Williams e de Huber, que constituem ainda hoje repositório de larguíssimos conhecimentos sobre os movimentos da deriva da língua. É ainda nesta linha que se inserem os trabalhos de filologia de Carolina Michaelis de Vasconcelos e de José Leite de Vasconcelos - que concorreram com a exegese dos textos para o estabelecimento da história -, e obras de autores brasileiros como Serafim da Silva Neto e Said Ali. A partir dos anos 50 distingue-se em Portugal Luis Lindley Cintra, cujos estudos marcaram brilhantemente diversos momentos da filologia e da história da língua portuguesa.

Com as afirmações acima feitas sobre a importância da abordagem histórica, que se tem mantido presente na investigação sobre o português desde o princípio do século, não pretendo subestimar o valor das nossas primeiras gramáticas para o conhecimento da língua - e refiro a de Fernão de Oliveira, de 1536, e a de João Barros, de 1540 -, em que uma descrição inteligente e informada do sistema fonético da língua servia na época o ensino da leitura e da escrita. Aí confluem vivas observações sobre a pronúncia dos sons como justificação das grafias prescritas, aí se integram reflexões sobre a morfologia e a sintaxe em estreita ligação com os cânones da língua latina. No entanto, o carácter pedagógico desses estudos da língua, bem como dos que se lhe seguiram nos séculos 17 e 18, não permite subordiná-los a uma afirmação como a que fez Bopp a propósito do seu trabalho: "As línguas de que trata esta obra são estudadas por elas próprias, quer dizer como objecto, e não como meio de conhecimento".

Mas um outro caminho de investigação das línguas desabrochou no século 17 a partir da Gramática de Port Royal. A procura de uma forma lógica de pensar através da estrutura da língua está patente no subtítulo: a *Grammaire Générale et Raisonnée* contém "os fundamentos da arte de falar explicados de uma maneira clara e natural, as razões do que é comum a todas as línguas e as principais diferenças que nelas se encontram". Para além das análises feitas, a obra marca uma transformação no saber gramatical. O conhecimento da língua não busca já a arte de bem falar (ou bem escrever) mas simplesmente a arte de falar, ou seja, a de "explicar os seus pensamentos por signos que os homens inventaram com esse fim". E assim se desenvolveu na Europa ocidental uma nova incursão no saber linguístico: a das gramáticas filosóficas.

Mais de cento e cinquenta anos passaram até que surgisse a *Gramática Filosófica da Língua Portuguesa*, de Jerónimo Soares Barbosa, publicada em 1822. Sendo embora uma análise da língua portuguesa que converge em muitos pontos com perspectivas actuais da investigação teórica, ela é no entanto uma obra isolada no panorama da investigação linguística sobre o português.

Do mesmo modo não teve repercussão em Portugal a obra original de Humboldt, contemporânea da linguística comparada mas visando estabelecer uma conexão entre a especificidade das línguas e a visão do mundo própria das sociedades que as

utilizam. Perspectivas filosóficas e teóricas que marcaram uma época mas que não encontraram eco nos gramáticos portugueses.

Se o século 19 foi o século do comparatismo e do historicismo, o século 20 viu surgir o entusiasmo pela recolha das variedades dialectais e pelo estabelecimento dos sistemas e dos subsistemas linguísticos. Vale destacar estas duas linhas de investigação porque elas tiveram diferente repercussão sobre a linguística portuguesa.

O interesse pela especificidade dos dialectos tem uma longa história que remonta ao século 16. Mas foi nas primeiras décadas do nosso século, e acompanhando uma reacção aos estudos puramente históricos, que floresceu a geografia linguística (hoje denominada dialectologia), e se desenharam os primeiros Atlas Linguísticos. Os dialectos do português interessaram, e ainda interessam, os linguistas de Portugal e do Brasil. E se para Portugal deveremos citar os trabalhos de Paiva Boléo e a nova proposta de classificação dos dialectos portugueses de Lindley Cintra, a bibliografia brasileira inclui a descrição global das características dessa variedade, e uma multiplicidade de atlas dos diferentes dialectos. Hoje ainda, no Centro de Linguística da Universidade de Lisboa um grupo de linguistas continua o levantamento minucioso das peculiaridades dialectais em estreita ligação com aspectos da sociologia e da etnologia locais.

O aprofundamento da investigação feita a partir da descrição das línguas e a criação de "corpora" analisáveis, a necessidade de estabelecer organizadamente sistemas e subsistemas descritivos, levaram ao desenvolvimento de métodos e técnicas de análise que caracterizam a linguística estrutural. Os níveis morfológico, fonológico e fonético da língua foram os primeiros a ser estudados, tal como havia sucedido com os objectos de estudo das gramáticas históricas. E assim surgiram, no limiar do século, os trabalhos de Gonçalves Vianna sobre a fonética e a fonologia do português, a que se seguiram, muitos anos passados, as obras de Mattoso Câmara, no Brasil, e em Portugal os estudos de fonologia portuguesa de Morais Barbosa. A fonética do português conheceu pontos altos com os trabalhos de Armando Lacerda e, muito recentemente, com a investigação desenvolvida por Raquel Delgado Martins.

Finalmente, o interesse pela organização interna do léxico e pelas interrelações entre os conceitos lexicais é campo cujo interesse tem sido ressaltado pelos trabalhos de Mário Vilela e, para o discurso oral, pela investigação que se realiza no Centro de Linguística de Lisboa sobre o português fundamental, bem como no Brasil sobre a norma urbana culta.

No campo da sintaxe, desenvolveram-se análises que usavam critérios distribucionais para estabelecer esquemas de construção frásica e operações de transformação que os relacionavam entre si. Tais análises vieram a dar origem a investigações sobre o português, com destaque para as realizadas em Portugal por Malaca Casteleiro e Elisabete Ranchodd.

O conhecimento que foi sendo adquirido com a descrição do nível oral das línguas e com a investigação das estruturas linguísticas e do funcionamento da linguagem modificou os conceitos tradicionais de ensino da língua materna. A relação entre a linguística e a didáctica da língua é hoje um campo de extrema actualidade e de enorme importância em Portugal e no Brasil.

Devem destacar-se em Portugal, neste domínio, as pesquisas sobre a aprendizagem da leitura e da escrita realizadas por Raquel Delgado Martins, e sobre a aplicação das novas perspectivas da investigação linguística à didáctica do português, com relevo para os trabalhos de Inês Duarte, Fátima Sequeira, Maria Helena Mateus, e para os de formadores de professores nas Universidades de Évora, Aveiro, Minho e, mais recentemente, em Lisboa, Porto e Coimbra.

É necessário retornar ao princípio do século para encontrar na linguística europeia a sequência do enfoque teórico sobre a linguagem, tentativamente formulado já nas gramáticas filosóficas. A teoria do signo desenvolvida por Saussure, e a consideração da língua como entidade abstracta foram núcleos de constelações formadas por estudos da linguagem e das línguas que se reclamaram, por boas e más razões, das teorias saussureanas.

Esta abordagem linguística - considerada por muitos como a ruptura epistemológica que deu nascimento à moderna ciência da linguagem - teve em Portugal fraca ressonância, e só a partir dos anos 50. A obra teórica de Herculano de Carvalho está ainda hoje isolada no contexto da nossa investigação linguística. Mattoso Câmara, no Brasil, por influência da escola de Sapir e da proximidade de línguas não indo europeias que levantavam problemas de descrição e explicação, seguiu caminho diverso, traçando grandes linhas para o estudo da linguística geral que vieram iluminar o conhecimento da língua portuguesa.

Foi ainda por volta dos anos 50 que o paradigma estruturalista começou a ser posto em causa. E se por um lado a sintaxe adquiriu importância fulcral no quadro teórico da gramática generativa, por outro a semântica construiu e desenvolveu instrumentos formais para a explicitação do significado. Nesta última área, embora integrados em diferentes modelos, merecem relevo em Portugal os trabalhos de Óscar Lopes, Fátima Oliveira, João Peres e Henriqueta Costa Campos.

No quadro teórico da gramática generativa, e reportando-nos às obras surgidas antes de 60, devemos referir a preocupação da teoria com a procura da linguagem formal mais adequada à descrição das línguas naturais, abandonando para tal a análise descritiva do "corpus" e acentuando a importância da "competência" do falante na produção e reconhecimento das frases gramaticais.

A partir de 65 a teoria da GG propõe a existência de um sistema de regras que atribuam uma descrição estrutural às frases de modo explícito e bem definido, propondo ainda que tal descrição estrutural seja interpretável pelas componentes fonológica e semântica da gramática. É também a partir dessa época, e com base nas hipóteses formuladas pela teoria, que se discute a relação entre os mecanismos formais da gramática e os processos cognitivos subjacentes à actividade linguística.

Situam-se neste enquadramento teórico os trabalhos sobre fonologia e morfologia flexional do português de Maria Helena Mateus e Ernesto de Andrade, em Portugal, e os de Yonne Leite, Dinah Callou e Leda Bisol, no Brasil. As duas últimas investigadoras têm ainda desenvolvido pesquisa no campo da sociolinguística laboviana.

Nos últimos 15 anos o percurso científico do estudo da linguagem no quadro da teoria generativa orientou-se para o estabelecimento de princípios e parâmetros universais, para o que concorrem a análise comparada das línguas e o estudo da

mudança histórica e da variação linguística. Neste quadro teórico se situa um grupo de investigadores cujas análises sobre a sintaxe do português têm constituído um significativo avanço no conhecimento da língua e têm contribuído para o avanço da teoria, merecendo especial relevo os trabalhos de Inês Duarte, Manuela Âmbar, Eduardo Paiva Raposo e Ana Brito em Portugal, e Miriam Lemle no Brasil.

Notas

- (1) O presente artigo não pretende abranger de forma exaustiva toda a investigação linguística que tem sido realizada sobre o português (nem tal seria possível ou desejável), mas limita-se a apresentar algumas linhas de força que se têm evidenciado desde o princípio do século, indicando nomes de investigadores que com elas se relacionam.

Espera-se que os linguistas portugueses e brasileiros possam completar as informações aqui fornecidas com artigos similares, em que novos campos da linguística e outros estudiosos da língua portuguesa sejam postos em relevo.

REFERÊNCIAS

- Fernão de Oliveira A.(1536). *Gramática da lingua portuguesa*. Introdução, leitura actualizada e notas por M. L. Bucscu. Lisboa: INCM, 1975.
- J. J. Nunes (1919). *Compendio de gramática histórica portuguesa*. Lisboa: Livraria Clássica Editora.
- J. Morais Barbosa (1965). *Études de phonologie portugaise*. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar.
- J. Soares Barbosa (1922). *Grammatica philosophica da lingua portuguesa* ou principios de grammatica geral applicados à nossa linguagem. Lisboa.
- L. F. Lindley Cintra (1983). *Estudos de dialectologia portuguesa*. Lisboa: Sá da Costa.
- M. Helena M. Mateus, Ana Brito, Inês Duarte & Isabel Faria (1983). *Gramática da língua portuguesa*. Coimbra: Liv. Almedina (2ª ed. revista, Lisboa: Ed. Caminho 1989).
- Óscar Lopes (1971). *Gramática simbólica do português*. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência, Centro de Investigação Pedagógica (2ª ed. revista, 1972).

LA LANGUE PORTUGAISE ET LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

Résumé - Cet article vise à faire le panorama des aspects les plus saillants de la recherche linguistique sur le portugais. Tout d'abord, on mentionne les premières grammaires de la langue portugaise, la grammaire philosophique de Soares Barbosa et les travaux historicistes et comparatistes des néogrammairiens. On fait référence après aux études de dialectologie portugaise et brésilienne, à l'analyse de la langue orale, aux applications à la didactique de la langue, ainsi qu'aux recherches orientées par les méthodes et les techniques structurales, spécialement dans le domaine de la phonologie. Ces vingt dernières années la recherche sur le portugais reflète les plus récentes théories linguistiques, en mettant l'accent sur les principales formulations émergentes de la grammaire générative.

PORTUGUESE LANGUAGE AND LINGUISTIC RESEARCH

Abstract - The paper is a panoramic overview of the most relevant aspects of the linguistic research on Portuguese. It starts with a brief reference to the first grammars of the Portuguese language, the philosophical grammar of Soares Barbosa and the neogrammarians' historical and compared works. A study on Portuguese and Brazilian dialects followed by the analysis of the oral language. Applied linguistics for the teaching of Portuguese, and the importance of research guided by structural linguistics methods and techniques, with stress on the phonological domain, are referred to. For the previous twenty years, the research on Portuguese has reflected the most recent theories, with emphasis on the main formulations emergent from the generative grammar.

MODELOS DE DESCRIÇÃO LINGUÍSTICA

Jorge Morais Barbosa

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Portugal

Resumo - As designações *modelo de descrição* e *gramática* são polissémicas. A chamada *gramática tradicional* representa um modelo de descrição de uma língua, isto é, da sua *gramática* (no sentido de "estrutura linguística"), paralelo a outras descrições que obedecem a diferentes modelos, isto é, a maneiras diversas de encarar os factos linguísticos concretos e a linguagem em geral: gerativismo, funcionalismo, etc.. A chamada *gramática normativa*, pelo contrário, embora geralmente se inspire nas apresentações próprias da gramática tradicional, que pretende fixar, e por isso se pretenda *modelar*, não representa um modelo de descrição, por não ser descritiva, mas sim um modelo de uso. No ensino prático de qualquer língua, há que distinguir entre a teoria linguística na qual se inspira a apresentação dos factos e estes mesmos. A norma é social, e por isso os usos linguísticos normais são os que a cada momento se conformam com as circunstâncias sociais da comunicação.

Devido à polissemia inerente à generalidade dos signos linguísticos, permite o título desta comunicação, pelo menos, duas expectativas quanto ao seu conteúdo: pode entender-se, com efeito, que vão apresentar-se diversos quadros teóricos susceptíveis de informar a descrição das línguas em geral ou de uma língua em particular, por exemplo a língua portuguesa, mas pode também entender-se que se procurará identificar, de entre os vários usos que de uma língua se fazem (ou seja, para usar uma terminologia corrente, de entre os vários registos linguísticos), aquele que, considerando-se "modelar", deverá constituir objecto de descrição.

Reflectindo sobre as duas possibilidades abertas pelo título que eu próprio escolhi, pareceu-me útil dedicar a ambas algumas considerações, não tanto com o propósito de trazer a este Encontro, do qual se esperam alguns resultados práticos, grandes novidades nem no domínio da linguística, que é o meu, nem no da pedagogia e didáctica mais adequadas ao Ensino Básico e Secundário, onde serei hóspede, mas sobretudo com o objectivo de, concatenando experiências, abrir o debate sobre

Comunicação apresentada ao III Encontro de Formação Educacional, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, em 7 de Março de 1991.

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Jorge Morais Barbosa, Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, 3049 Coimbra Codex, PORTUGAL.

problemas que se sabe estarem na primeira linha das preocupações de inúmeros professores daqueles escalões de ensino.

Confrontados, enquanto estudantes universitários, com diferentes teorias linguísticas, por vezes tão diferentes quantas as disciplinas que frequentam e os docentes que as leccionam, e depois, já no início e exercício da sua actividade profissional, com os programas, os orientadores de estágio e os colegas, não raro se debatem os professores de Português com a inquietante dúvida de saberem qual é, afinal, "a gramática", ou o tipo de gramática, que devem ensinar. Arredado que está - felizmente - do espírito de muitos o monopólio tristemente célebre, em período recente, de uma certa visão logicista das línguas, inspirada na doutrina gramatical de Port-Royal e trazida à luz da ribalta pelo universalismo gerativista e transformacionista, uma e o outro mal entendidos, é natural que quem se não formou nesse quadro teórico - quer por ser anterior à sua moda, quer por esta não ter adquirido estatuto de privilégio em todos os ensinamentos universitários -, mas com ele inevitavelmente deparou através de certos manuais escolares, acabe por se interrogar sobre os méritos e deméritos comparativos da chamada "gramática tradicional". E também não é raro que, vendo-se mais como professores, que já são ou virão a ser, muitos alunos universitários, colocados perante uma apresentação, digamos funcionalista, dos factos linguísticos, se sintam preocupados com o modo como hão-de transpor para o seu próprio ensino tal apresentação, que aliás lhes parece corresponder a uma interpretação realista e quase evidente desses mesmos factos. Apesar de muito vilipendiada, sobretudo pelos que só recentemente chegaram à linguística e desta têm um conceito exclusivista, que se diria próprio de novos-ricos, parece a "gramática" um fantasma cuja sedução e apetência se não confessam por simples motivo de ética, auto-estima ou pudor.

O que se acaba de dizer não constitui, evidentemente, nem uma crítica da diversidade de opções teóricas configurantes do ensino universitário nem uma apologia da gramática contra a linguística.

Como o primeiro ponto não está aqui em causa, por não ser este o momento próprio para sobre ele discorrer, limitar-me-ei a dizer, a seu respeito, que, embora defenda e pratique uma visão específica do fenómeno linguístico e das suas manifestações, na ocorrência e para ser claro a do funcionalismo, por considerar ser a que, a um tempo, melhor preserva a autonomia da linguística e dá conta do funcionamento das línguas, naturalmente reconheço a outros, igualmente qualificados, o direito de terem para seu uso opções diferentes da minha. Só poderá ser estimulante para os alunos o pluralismo que daí resulta, desde que lhes seja proporcionado o entendimento de que ele se não confunde com contradição. Indispensável é que o mestre não seja neutro, nem vacilante, nem incoerente quanto aos princípios teóricos de onde parte, o que quer dizer também que não pretenda ser eclético: um dos males do nosso ensino reside no facto de alguns, a pretexto de haver várias doutrinas ou opiniões sobre um assunto, exporem todas sem tomarem posição sobre nenhuma. Menciono este ponto aqui pela única razão de que o ensino do português padece das consequências desse mal: com frequência se confrontam os estudantes universitários com apresentações de problemas díspares quanto ao seu enquadramento teórico, e daí

resultam amálgamas de doutrinas inconciliáveis que, povoando alguns manuais escolares, só servem para lançar a dúvida, a confusão e a ineficácia.

Em relação ao segundo ponto, recordarei que, também ele polissémico, o termo gramática tanto pode entender-se como designando o conjunto de processos identificáveis, pela observação objectiva, no funcionamento de uma língua como a exposição desse conjunto de processos: ainda que não houvesse qualquer livro ou manual de gramática portuguesa, existiria sempre gramática nesse instrumento de comunicação que é a língua portuguesa. Se me permito lembrar aqui facto tão banal, faço-o apenas para passar já a identificar a chamada "gramática tradicional" relativamente a outras perspectivas de descrição linguística. Ao dizer isto, estou a conceber aquela gramática nos mesmos termos em que vejo qualquer descrição mais moderna da língua. O que, afinal, está em causa são os enquadramentos teóricos que se dão aos factos, não são, salvo por arrastamento, os próprios factos. Um exemplo: a linguística funcional define, para uma língua, a classe dos verbos como a classe de monemas compatível com determinações de "tempo", "modo" e "pessoa", a classe dos substantivos como a classe de monemas compatível com as de actualizadores, número, adjectivo, etc., o que quer dizer que identifica as diferentes classes pelas suas compatibilidades sintácticas; a gramática tradicional define o verbo como sendo "uma palavra de forma variável que exprime o que se passa, isto é, um acontecimento representado no tempo", e o substantivo como "a palavra com que designamos ou nomeamos os seres em geral"(1), e isto quer dizer que parte de uma visão do mundo segundo a qual este se organizaria, grosso modo, semanticamente, em acções e seres e teria a correspondente expressão linguística. Quando a gramática de Port-Royal afirma que qualquer enunciado linguístico corresponde a um juízo, o qual implica que se diga algo acerca de algo, situa-se numa perspectiva logicista que a leva a interpretar o cão ladra como correspondendo à estrutura o cão é ladrante. Ao conceber o signo linguístico como uma "entidade psíquica" de duas faces, significado e significante, e este último como "imagem acústica", determinou-se Saussure(2), apesar de todos os cuidados de que se rodeou, por uma atitude mentalista, que aliás teve percussores e sucessores mais ou menos distantes nos entendimentos psicologistas do funcionamento da linguagem representados, por exemplo, por Ferdinand Brunot, Gustave Guillaume e Georges Galichet(3), para não citar nem outros autores nem disciplinas de criação mais recente e de conteúdos e métodos ainda mal definidos, como a sociolinguística e a psicolinguística.

A gramática tradicional corresponde, pois, a determinada concepção da linguagem e das línguas - uma de entre várias. Melhor ou pior que as outras? Tendo feito a minha própria opção teórica, eu responderei que o funcionalismo dá muito melhor conta da realidade linguística do que a gramática tradicional ou qualquer gramática que se inspire noutros princípios teóricos, e não me faltarão argumentos para o provar. Outros responderão como entenderem.

O que contribuiu para criar o desprestígio da gramática tradicional foi, a par da certeza de que ela não foi feita para as línguas contemporâneas - mas também o gerativismo não foi concebido para qualquer língua natural, embora seja largamente

dominado pelas estruturas do inglês - nem obedece ao rigor de observação próprio da linguística, o facto de muitas vezes se confundir gramática tradicional com normativismo e de este ser hoje geralmente mal visto. Ora, ainda que a atitude normativista se apoie habitualmente nas descrições gramaticais tradicionais, a ponto de fazer destas o repositório da correcção, tal confusão não é, em princípio, legítima. Normativa não é a gramática que se identifica numa língua de acordo com determinados princípios teóricos herdados da tradição latina, mas aquela que faz da descrição assim obtida o código exemplar a que deve obedecer o uso. O problema que se põe é, pois, o de saber se há hoje lugar para gramáticas normativas.

O linguista, cujo papel consiste em observar, descrever e interpretar os factos tais quais se apresentam, evitará profissionalmente responder. Mas o problema não é do foro da linguística: é-o, sim, da sociedade civil, que julga os procedimentos, e dos educadores, que estão ao seu serviço. Neste quadro, não hesitarei em responder afirmativamente. Sem repetir aqui o que já afirmei noutras ocasiões(4), limitar-me-ei a recordar que, conhecendo a criança, quando chega à escola, a estrutura da sua língua em determinado registo, o que se espera e deseja é que, ao longo da escolaridade, ela fique a conhecer, passiva e activamente, as estruturas de outros registos através dos quais igualmente se manifesta a mesma língua. Se me objectarem que tal aprendizagem se traduz em constrangimento, retorquerei, em primeiro lugar, que qualquer processo de aprendizagem representa, de algum modo, um certo constrangimento, que à pedagogia compete suavizar. Mas responderei, sobretudo, que não se tratará de forçar a criança a modificar o registo de língua que já conhece e pratica, e que aprendeu por imitação dos adultos, geralmente em situação interlocutória, mas sim de a consciencializar para o facto de, paralelamente a esse registo, existirem outros, que são os adequados para outras situações e necessidades de comunicação. Ora, a própria existência de registos diferentes implica, por definição, o reconhecimento de traços que os identificam e constituem, por isso, outras tantas normas no uso da língua.

Afasto-me, pois, deliberadamente, da ideia tradicional de que existe um português normal, ou seja, uma norma linguística portuguesa, ou uma "norma culta" do português: por um lado, se a norma se definir em termos estatísticos - e não parece haver outro critério aceitável -, torna-se evidente a multiplicidade de normas linguísticas; por outro lado, se por "português culto" se entender o que é praticado pelas pessoas ditas cultas - e falta conhecer o seu universo -, rapidamente nos daremos conta, pela observação objectiva, de que ele está longe de ser homogêneo, isto é, que também ele apresenta diversas normas: basta notar, para não ir mais longe na exemplificação, que raramente alguém fala como escreve ou escreve como fala.

Aceite a pluralidade das normas, em termos linguísticos, de nenhuma poderá dizer-se que seja melhor ou pior do que as outras: o problema não é de qualidade linguística, mas sim de maior ou menor adequação às circunstâncias sociais do uso. Por isso afirmei atrás que a criança terá de aprender a conhecer registos linguísticos adequados a novas situações e necessidades comunicativas. É por tal adequação que deve aferir-se a correcção dos usos linguísticos.

Estamos, assim, dentro do conceito de modelo como objecto de descrição, e do que

fica dito se concluirá haver não apenas um, mas sim vários modelos que a gramática normativa terá de considerar no ensino da língua portuguesa. Tratar-se-á, afinal, de identificar os traços característicos que como tais individualizam as várias normas e de, em função deles, as descrever, com o objectivo de as tornar modelares, no respeito dos usos socialmente aceites para as diversas condições e situações em que se fala ou escreve. O grande problema que a este propósito se colocará aos professores resulta do facto de, para o português, não se encontrarem descritas as várias normas: as gramáticas normativas tradicionais assentam, geralmente, na observação da prática dos escritores, por via de regra clássicos, e dela extraem apenas uma norma, literária, ou o que melhor se diria serem os traços comuns a várias normas literárias; reducionistas, são, nesses termos, limitadas na sua eficácia.

Vai sendo tempo de concluir e, para isso, voltando atrás, procurarei articular a descrição linguística objectiva com os propósitos do ensino da língua: qual o quadro teórico descritivo que melhor se prestará ao necessário normativismo do ensino? Entendo ser o que, sem apriorismos nem subterfúgios, melhor der conta da realidade linguística no seu efectivo funcionamento, porque é da observação deste funcionamento que poderão extrair-se os mecanismos do mesmo, isto é, as normalidades dos usos ou, se se preferir, as regras gramaticais que hão-de apresentar-se aos alunos como modelos. Permito-me sublinhar, entretanto, que uma coisa é a descrição científica da língua e outra coisa bem diversa será a apresentação no ensino básico e secundário do que dessa descrição for pertinente para fins formativos: a primeira é tarefa da competência exclusiva do linguista, a segunda compete aos professores, que à preparação linguística objectiva precisam de associar a específica preparação didáctica. Não pode haver confusão entre as duas perspectivas, e é urgente desfazer equívocos que neste domínio se têm criado. Não tenho dúvida de que de uma descrição fundamentada nos princípios teóricos do funcionalismo poderão extrair-se os factos relevantes para o ensino e aprendizagem da língua: a experiência está feita, por exemplo, para o francês, e a *Grammaire fonctionnelle du français*, publicada por uma equipa dirigida por André Martinet (Paris, Didier, 1979; 2ª ed., 1984), não é menos acessível, sendo mais rigorosa, que qualquer outra gramática da mesma língua, inspirada em princípios diferentes. Gostaria de ver idêntica experiência tentada para a língua portuguesa: uma descrição funcional rigorosa dos mecanismos linguísticos, de onde depois se extraísse um manual de gramática normativa, actualizado tanto nos conceitos como na prática, que uniformizasse a nomenclatura e expurgasse do ensino aberrações e inutilidades.

Na sequência do que já tenho dito, não me cansarei de insistir em que ensinar português nas nossas escolas não pode confundir-se, até pelas finalidades, com ensinar linguística portuguesa ou teoria linguística geral. Ensinar português consistirá em levar os alunos a reconhecerem as estruturas da língua e o seu funcionamento, a fim de os habilitar a utilizá-las passiva e activamente, de acordo com as exigências sociais, nas várias circunstâncias da vida: com isto se cumprirá também aquele papel da escola que reside no apoio à inserção social de crianças e jovens. Não julgo excessivo repetir que, de há anos a esta parte, não é isto que se tem feito: e os resultados negativos do predomínio que se tem dado à teoria em detrimento da prática e da falta

de articulação entre ambas patenteiam-se infelizmente no modo como muitos dos nossos estudantes universitários e licenciados se comportam do ponto de vista da propriedade do uso linguístico.

Dir-se-á que esse e outros pontos pouco têm que ver com modelos de descrição linguística e que afinal pouco me ocupei de tais modelos, quer como quadros teóricos quer como exemplos. Dou-me conta de que decerto frustrei as expectativas de quem porventura esperasse desta comunicação um resumo ou apanhado, de preferência crítico, das modernas correntes da linguística descritiva. A verdade, porém, é que não estamos num encontro de Linguística, mas sim num Encontro de Formação Educacional. Preferi, por isso, contribuir para o debate que vai seguir-se com reflexões próprias de um linguista acerca de problemas com que se confronta o ensino das línguas, e em primeiro lugar da língua portuguesa, a tecer aqui considerações talvez mais brilhantes mas sem relação directa com os objectivos deste Encontro. É neste âmbito que deve entender-se também o ponto final da minha exposição.

Notas

- (1) Celso Cunha e Lindley Cintra, *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, 5ª ed., Lisboa, Ed. João Sá da Costa Lda, 1988, pp. 377 e 177 respectivamente. Cf. João de Barros: "Nome (...) é aquelle que se declina per cásos sem tẽpo sinificado sempre algũa cousa que tẽha corpo, ou sem corpo", "Verbo é hua vóz ou palavra que demóstra obrár algũa cousa", *Gramática da Língua Portuguesa*, Lisboa, 1540, fls. 5 e 18 (ed. de Maria Leonor Buescu, Lisboa, Faculdade de Letras, 1971, pp. 65 e 91).
- (2) *Cours de linguistique générale*, ed. crítica de Tullio de Mauro, Paris, Payot, 1986, pp. 99 e 144.
- (3) Ferdinand Brunot, *La Pensée et la langue*, Paris, Masson et Cie, 1922; Gustave Guillaume, *Temps et verbe*, Paris, Champion, 1929 e os artigos reunidos em *Langage et science du langage*, Paris, Nizet, 1964; Georges Galichet, *Essai de grammaire psychologique du français moderne*, Paris, PUF, 1947.
- (4) Jorge Morais Barbosa, "Prerequisites for a more Efficient Teaching and Learning of Portuguese", Bureau for International Language Co-ordination *Conference Report 1987*, Sintra, Academia da Força Aérea, 1987, pp. 33-36; "Para Uma Tipologia do Erro Linguístico", *Congresso sobre a Investigação e Ensino do Português* (18 a 22 de Maio de 1987). *Actas*, Lisboa, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1989, pp. 170-178; "Ensinar Português: que Português e para que Fins?", *Diacrítica* 3-4 (1988-1989), pp. 33-45; "A Fala e a Escrita", comunicação ao Congresso Nacional de Educação Infantil e Básica, realizado em Abril de 1990 na Universidade do Minho, entregue para publicação nas respectivas *Actas*.

REFERÊNCIAS

- Barbosa, Jorge Morais (1987). *Prerequisites for a more Efficient Teaching and Learning of Portuguese*, Bureau for International Language Co-ordination *Conference Report 1987*, Academia da Força Aérea, Sintra.
- Barbosa, Jorge Morais (1988/89). *Ensinar Português: que Português e para que fins?* *Diacrítica* 3-4, Universidade do Minho, Braga.
- Barbosa, Jorge Morais (1989). *Para uma tipologia do erro linguístico*, *Congresso Sobre a Investigação e Ensino do Português (18 a 22 Maio de 1987) Actas*, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, Lisboa.
- Barbosa, Jorge Morais (1990). *A Fala e a Escrita*, Comunicação ao Congresso Nacional de Educação Infantil e Básica, Universidade do Minho, Braga.
- Brunot, Ferdinand (1922). *La Pensée et la Langue*, Masson et Cie, Paris.
- Cunha, Celso & Lindley Cintra (1988). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, 5ª ed., Ed. João Sá da Costa Lda, Lisboa.
- Galichet, Georges (1947). *Essai de grammaire psychologique du français moderne*, PUF, Paris.
- Guillaume, Gustave (1929). *Temps et Verbe*, Champion, Paris.
- Guillaume, Gustave (1964). *Langage et Science du Langage*, Nizet, Paris.
- Martinet, André et al. (1984). *Grammaire Fonctionnelle du Français*, Didier, Paris.
- Saussure, Ferdinand de (1986). *Cours de linguistique générale*, ed. crítica de Tullio de Mauro, Payot, Paris.

MODELES DE DESCRIPTION LINGUISTIQUE

Résumé - Modèle de description d'une langue et grammaire sont des désignations polysémiques. Ce qu'on appelle la *grammaire traditionnelle* représente un modèle de description d'une langue, c'est-à-dire de sa grammaire (au sens de "structure linguistique"), comparable à d'autres modèles, c'est-à-dire à des façons différentes d'envisager des faits linguistiques particuliers, voire le fonctionnement même du langage (gérativisme, fonctionnalisme, etc.). Par contre, la *grammaire normative*, tout en s'inspirant en général des faits tels que les voit la grammaire traditionnelle, ne représente aucun modèle de description, parce qu'elle n'est pas descriptive, mais se veut *exemplaire*. Il faut distinguer soigneusement dans l'enseignement d'une langue entre la théorie qui façonne la présentation les faits et des faits eux-mêmes. Le "bon usage" est celui qui à chaque instant se conforme aux circonstances sociales de la communication.

PATTERNS OF LINGUISTIC DESCRIPTION

Abstract - The so called *traditional grammar* presents a pattern of language description-that is to say, of the description of its grammar-that is similar to other descriptive patterns, meaning the various ways of considering concrete linguistic facts as well as language in geral:

generative grammar, functionalism, etc. The so called *normative grammar*, on the other hand, though it usually draws its inspiration from the representations that are proper to the traditional grammar, is of a prescriptive nature; therefore, it does not present a pattern of description, but rather a pattern of usage. In the practical teaching of any language one must distinguish between the linguistic theory that underlies the representation of the facts and the need to make the usages meet the circumstances of their occurrence. The norms are socially derived.

O ENSINO/APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS ENTRE MATRIZES IDIOMÁTICAS E XENOTROFIA LÉXICA

Amadeu Torres
Universidade do Minho, Portugal

Resumo - Uma língua de civilização, e evidentemente a metodologia do seu ensino/aprendizagem, têm de acompanhar as conquistas do progresso. Isso só será possível mediante uma contínua actualização terminológica, a qual deve processar-se através das matrizes do idioma e das aquisições lexicais externas. Embora aquelas gozem de primazia, em muitos casos torna-se necessário o recurso xenotrófico. Nisto devem interessar-se as Academias e outros organismos, sob a égide do Instituto Internacional da Língua Portuguesa.

Se Cândido de Figueiredo fosse vivo e passasse os olhos pela epígrafe acima, estou convencido de que a aplaudiria, não sem ajuntar talvez algumas recomendações e cautelas da sua própria experiência. De facto e sem necessidade de apoio em qualquer estrutura simbólica de Gilbert Durand, eis como eu o imagino num tal encontro: exteriormente satisfeito não só pelo muito que labutou em prol da riqueza do nosso léxico e da pureza da língua, como outrossim por verificar que outros congregam esforços em objectivo idêntico; interiormente, porém, disfarçando um certo pesar, que poderá interpretar-se aqui em modo de advertência e conselho, ao recordar-se de opiniões, nem sempre felizes, que emitiu em seus "consultórios linguísticos" de há largos anos a respeito de aquisições ou normalizações vocabulares; para finalmente, já um tanto desinibido pela consciência de que ninguém acerta tudo, recusar em grande parte a minha aventada desculpa a apontar para "a resistência à teoria", sugerida em um título de Paul de Man, e me retorquir com novo título de Pierre Bourdieu a propósito do "homo academicus" que se orgulhava de ser.

A resistência às teorizações, obviamente da parte dos falantes de uma língua, acontece, por reacção natural defensiva, quando aquelas, em anseios de logicismo sistematizador, se alheiam das necessidades e dos usos, bem como dos meios de os satisfazer, todos eles, muito embora diversificando-se em político-económicos, financeiros, técnico-científicos, pedagógicos, naturais ou culturais, necessitando sempre de ser linguísticos na imprescindível mediação apropriante do "homo faber"

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Amadeu Torres, Rua de Sta. Margarida, 4, 4700 BRAGA, PORTUGAL.

ou do "homo sapiens". Exemplo eloquente da antiguidade lê-se em Estrabão, que nos "Prolegómenos" da sua Geografia rejeitou a divisão das zonas terrestres proposta por Posidónio, mais astronómica que geodésica, tachando-a de praticamente inadequada ao mundo conhecido: em vez de basear-se nos climas, nocionalmente concretizados em zonas tórrida, temperada e glacial, decidiu-se pelo termo sombra - skiá em grego - donde tirou anfiscianos, isto é, com sombra para os dois lados, heteroscianos ou só para um lado, e periscianos ou com sombra rodando em volta inteira, as gentes polares. Posidónio ficou na história, mas a sua teoria, algo nefelibata, não substituiu a estrabónica (Aujac, 1966), mais simples conquanto de menos rigor.

Quanto ao "*homo academicus*", há a carga de uma tradição que, em detrimento de outros relevantíssimos, avultou traços de invariância panúrgica, perspectivação acanhada, eruditismo estreme, cerebração apriorizante, corporizados de certo modo nos homens-aranha de Francisco Bacon. Espécie hoje rara, se é que a algum destes vincos não escapou totalmente Cândido de Figueiredo, de igual forma cada um de nós poderá não escapar no tratamento de temas pelos quais ele lutou, com excelente saber e a melhor das intenções, durante cerca de cinquenta anos.

A vida da linguagem, seja em concepção organicista ou não, tem bastante paralelismo com a vida das pessoas: uma dieta demasiado insípida ou mono-sápida acaba por enjoar e enfezar a estas, tal como o purismo vernacular estrito faz àquela; não obstante isso, também é evidente que uma culinária heteróclita sem adequação nem medida, de alimentos ou de terminologias, resultará para ambas essas vidas em desfecho análogo. Por outras palavras, lutar unicamente pela posse de uma trincheira cujo objectivo não seja o de atravessar a terra de ninguém a fim de contactar com o adversário, na expectativa de um entendimento de equilíbrio, parece-me inglório e fruste, se não deveras pretensioso, num mundo das técnicas espaciais, das ciências nucleares, da biogenética, das conquistas da electrónica, iluminado pela galáxia de Marconi.

A história atesta-nos que, tal como as raças humanas puras são muito facilmente seleccionáveis no habitat de estufa ou de reserva das imaginações aquecidas, assim as línguas naturais quando forcejam por remorçar-se dentro apenas do âmbito supersticioso das suas próprias matrizes. Isto já a Unamuno provocava fortes engulhos quanto ao castelhano, bem patentes nas páginas de *En torno al casticismo* ou naquelas outras, não menos duras, em que, por igual motivo, chega a advogar o desaparecimento da madrilenha Real Academia de la Lengua, sem dúvida uma pretensão algo quixotesca.

A epígrafe deste trabalho, porquanto ao escolhê-la isso mesmo intentei, demarca muito singelamente o que na realidade se me afigura ser o campo dialéctico das cunhagens terminológicas, remontem elas a iniciativas individuais ou a grupos operacionais adrede arregimentados. Com efeito, a torcida contínua e vociferante pelas matrizes idiomáticas gera, como nos estádios desportivos, a reacção contrária que, se não convence, quase sempre vence mesmo. Quem não se recorda (Figueiredo, 1906) das propostas, de linhagem vernacularmente impecável, de palavras como pára-fogo, guarda-fogo ou guarda-lume em vez de ecrã; telheiro ou alpendrada em vez de hangar; dispensatório em vez de dispensário; adega ou frascueira em vez de

cave; ludâmbulo em vez de turista; convescote em vez de piquenique; picatoste em vez de croquete; bagageira em vez de furgão; caldeirada em vez de maionese; e até o trapear, tão camiliano, em vez de drapejar?

No outro limite do campo, na outra trincheira pulula a xenotrofia lexical com a zebadíssima multidão de estrangeirismos, de siglomanias, de acronímias, que sem estatuto de cidadania vão transpondo larvarmente as pontes levadiças da ignorância, da peraltice, da jactância ou da necessidade. Mas à vigilância organicamente operacional de Paris e Quebeque contra o franglês, objectivada em organismos de pesquisa acentuadamente treinados como a AFNOR, a AFTERM, o CILF, o CEDOCAR, a AUPELF, ou à de Bona através da LEXIS do Bundessprachenamt e da TEAM da Siemens, ou à de Caracas e nações ibero-americanas com a RIT para não citar outros países, a verdade é que a nível institucional, salvo o JNICT, o ILTEC, a CNALP, o ICALP, a TERMIP, bem lançados mas desde há pouco, e alguns centros integrados ou não no EURODICAUTOM, nós nos encontramos organicamente desarmados perante a invasão abastardante do portinglês e do frantuguês a que urge pôr cobro, e não somente a nível de terminologia informática, mas também da científica e técnica em geral (Termnet, 1983).

Língua moderna de civilização transcontinental antes de outras europeias que se lhe aventuraram na peugada, cedo enriquecida de vocábulos dos mais longínquos povos, o português sabe o caminho da sua real pervivência: o de uma integração neológica que, sem lhe secundarizar a ascendência latina, a espaços helenicamente enobrecida, aceite outrossim os contributos de diferentes ascendências, desde que, inseridos na nossa identidade, ostentem um ar de família. Tolerados condicionalmente os empréstimos como tais, de eficácia internacional óbvia, pesquisadas as vias idiomáticas de composição e derivação mórficas ou de aprovisionamento semântico em formas já existentes, a neologização xenotrófica deverá manter-se numa atitude média de relativa flutuação, recordada das lições do passado. Assim, enquanto futebol e maionese reproduziram a fonética de origem, igual não sucedeu em clube, icebergue, croquete, envelope, trenó; nem quanto a homologias prosódicas em pudim, hangar, democrata; e o vezo da correspondência léxica gorou-se em, por exemplo, garden-party, abortada em guarda-parte de infeliz memória e base sémica escamoteada apontando para ambiguidades.

Na "Conversação Preliminar" ao *Novo Dicionário da Língua Portuguesa* escreveu Cândido de Figueiredo que "pela formação e difusão da moderna tecnologia científica, artística, industrial, pela permutação internacional de muitas famílias, pela febre do neologismo e pela necessidade de dar nome a coisas e factos que nossos avós desconheciam" (1913), afinal se viu obrigado a numerosas entradas lexicais, de tal grau que "um purista de há quatro ou cinco séculos devia sentir ondas de indignação", até que acabasse por compreender que não se pode ser neologóforo incontroladamente, porque "a língua andou e os dicionários pararam". Fernão de Oliveira (1988) com razão adoptou o mesmo ponto de vista em 1536, na sua Gramática da Língua Portuguesa. Reportando-se aos estrangeirismos observou: "as dições alheas são aquellas que doutras linguas trazemos a nossa por alguma necessidade ou costume, trato, arte, ou cousa alga novamente trazida a terra: o

costume novo traz a terra novos vocabulos". Com respeito à neologia, tem estas palavras judiciosas: "as dições novas são aquellas que novamente ou de todo fingimos ou em parte achamos [...]; nos ja agora para fazer vocabulos de todo assi como digo não temos mui franca licença, mas porem se achassemos hua cousa nôva em nossa terra bem lhe podiamos dar nome novo, buscando e fingindo voz nova". Ambos compreenderam que, sem deixar de ser "érgon", uma língua é sobretudo "enérgeia".

Em 1971, um inquérito (Saint-Denis, 1971) abria a revista francesa *L'Education* sob este título: "Quel français demain?" Permitindo-me parafraseá-lo, pergunto: Qual português queremos nós num hoje-amanhã aberto ao mundo da Lusofonia beirando muito perto os 200 milhões de pessoas? Trocarei a resposta directa por uma alusão cultural.

Possuiam os gregos, para designar a sua língua, os termos glôssa e logos (Lamaison, 1987), e em certo sentido idióma. Glossa era a língua que eles falavam; logos era a língua que lhes falava a eles; idióma seria o acervo de peculiaridades da glôssa e do logos. Ora o português que falamos e que os lusófonos falam encontra-se gravemente adulterado por exotismos múltiplos boiando à tona das conversas, dos lugares de reunião, dos livros e dos outros meios de comunicação social, parecendo ao observador anódino que se privilegia de preferência a sua expansão, em detrimento afinal da legítima estrutura. É que a língua que nos fala a nós não é esta, mas outra quase milenar na sua diversidade idêntica e identidade diversa. E embora ambas as acepções, a de glôssa e a de logos, sejam idióma, é na língua como logos que esta propriedade mais ressalta como identificadora da sua mesma entidade e unidade diassistemática única, portadora de uma cultura e mundividência que determinados esquemas fonético-morfológicos, sintácticos e léxico-semânticos se habituaram a captar e a exprimir.

Claro que ninguém deseja travar o avanço da língua-glôssa nos espaços da Lusofonia; mas torna-se um imperativo inadiável a inserção, naquela, da língua-logos estruturante e normalizadora. Num tempo de multinacionais de rendimento optimizado e omnipresente, nós já estamos de posse da multinacional linguística possibilitadora de rendimento similar - o Instituto Internacional da Língua Portuguesa. Faltam, porém, os executivos nacionais, sem desdém para Academias e outras Comissões pertinentes; faltam igualmente os instrumentos básicos, falta a coordenação vinda de cima, falta ainda quase tudo, sem embargo de empreendimentos apreciáveis cujo teor não me é de todo estranho a nível de Gabinetes ministeriais, de Centros de Linguística ou Departamentos universitários interessados nesta problemática, para alguns dos quais até já colaborei. No entanto, não deixo de sentir que importa revigorar e multiplicar vontades perante uma situação ainda bastante desarticulada e desprovida de instrumentos norteadores, sobretudo de índole global.

Onde de facto lobrigar, por agora, uma revista como *La Banque des Mots* do CILF, o Conselho Internacional da Língua Francesa, ou como aquela espécie de organigrama geral terminológico sistematizador, designada *Macrothesaurus des Sciences et des Techniques* do CILF e do BNIST, este o Centro Nacional de Informação Científica e Técnica? Onde os glossários de terminologia específica de determinados

ramos do saber, desde os de artesanato até aos de mais alto nível, correctamente actualizados, simplesmente iniciados ou em programação? E para quando o *Vocabulário da Língua Portuguesa* do Prof. Rebelo Gonçalves, em edição lexicalmente refundida a preceito? E demorará ainda muito uma Revista Lusófona de Terminologias, a fim de que os trabalhos já realizados ou em vias disso não continuem fechados a sete chaves, sem qualquer proveito para docentes e tradutores cujo labor não decorra dentro das altas instâncias da CEE ou dos gabinetes dos negócios políticos e económicos? Publicação que aparecesse deste género seria como que outra *Terminet News* a manter Portugal, o Brasil e os PALOP em contacto e actualização permanentes, acabando com secretismos socialmente improdutos e até repetições pelo menos ociosas.

Estas interrogações estão longe de pretender revestir-se de qualquer acento tremendista, como acontece em trechos de *La Colmena* de Camilo José Cela. Se é verdade que no café de uma nova Dona Rosa não se cruzam ou reúnem três centenas e meia de personagens em aturadas discussões e encontros de intuítos e projectos terminológicos, isso não significa a inexistência de estudiosos e pesquisadores nestes domínios, que oxalá próximas dissertações de mestrado e de doutoramento, eventualmente sob a ajuda de um mecenato que alivie financeiramente os candidatos e as instituições, chamem também a si e impulsionem.

De resto, ao perguntar acima pelos glossários específicos de determinados ramos do saber, e porque não dos modos de actuar ou de ser, cometeria grave injustiça quem pertendesse desta feita insinuar a necessidade de um arranque a partir da estaca zero, ignorando propositadamente iniciativas dignas de todo o encómio. Sem mais pormenores, bastará citar, a modos de exemplo, as dissertações de Licenciatura levadas a efeito na Universidade de Coimbra, sob a orientação do Prof. Manuel de Paiva Boléo, desde há várias décadas, a respeito do léxico corticeiro, das designações para a embriaguez, do vocabulário relacionado com o cesto, a dobadoira, os pescadores e lavradores de certas regiões, os salineiros, os sistemas de debulha, etc. Tais pesquisas não somente aproveitam pela riqueza de formas com que nos brindam, mas também como meios de se obviar, quanto possível, à introdução intempestiva de terminologias bastardas. Aberto porém o caminho, é indispensável prosseguir a jornada.

Têm a palavra as Faculdades, os Institutos, as próprias Empresas. Esforços isolados não bastam. Organização - precisa-se, acção - urge desencadear-se bem alicerçada em motivações, que podem ser as quatro conglobadas por Max Weber (Berlinck, 1963), a saber: a tradicional ou da história, a afectiva ou do coração, a *wertrational* ou da consciência dos valores em jogo, e a *sweckrational* ou dos fins em vista, de si nobilíssimos. Com efeito, o resultado será aquele pelo qual começamos já em cuidados, isto é, a verdadeira mundialização da Língua Portuguesa, adentro dos limites da Lusofonia ou para além deles e sem qualquer degenerescência, sempre actual e lídima, sempre outra e sempre a mesma, ela que, como em *A fala que Deus nos deu* António Correia de Oliveira inspiradamente cantou, desde

"Fontezinha em D. Dinis",

veio a tornar-se, por fadários de aventura e cristandade,

"Em Camões - represa e açude -
Tejo que foi aonde quis".

Mas porque há sido ainda, na evocação das Redondilhas do mesmo Poeta, "rouxinol em Bernardim" e "grito de águia nos Lusíadas", também de igual forma, cada vez mais remocada com as inter-ajudas criadoras da Comunidade dialogante por sobre as fronteiras da soberania, teve o condão de tornar-se, como superiormente o proclamou o Senhor Presidente Mário Soares na histórica saudação, em fins de 1989, à Academia Brasileira de Letras, "uma pátria de muitas pátrias", enfim uma "língua de afecto e de liberdade".

REFERÊNCIAS

- Aujac, G. (1966). *Strabon et la science de son temps*, Paris, Belles Lettres, p. 150 ss.
- Berlinck, Manoel, T. (1968). "Notícia sobre Max Weber", Max Weber, *Ciência e Política*, São Paulo, Editora Cultrix, p.11.
- Figueiredo, C. (1906). *Os estrangeirismos*, 2ª ed., Lisboa, Livraria Clássica Editora, *passim*.
- Figueiredo, C. (1913). Conversação Preliminar, *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, 2ª ed., Lisboa, Livraria Clássica Editora, pp. V-IX.
- Lamaison, D. (1987). Discours sur l'universalité de la Francophonie: la langue française et le monde moderne, *Bulletin Guillaume Budé*, Paris, Belles Lettres, pp. 372-394.
- Oliveira, F. (1988). *Gramática da Língua Portuguesa*, reprod. fac-simil. da ed. de 1536, Lisboa, INCM, caps. XXXII e XXXVII.
- Saint-Denis, E. (1971). Parlons français, *Bulletin Guillaume Budé*, Paris, Belles Lettres, p. 197-201.
- Termnet N. (1988). Revista da International Information Center for Terminology (INFOTERM), de Viena, número especial sobre os países ibero-americanos. Da p. 13 a 21 pode aí ver-se também um projecto concernente levado a cabo, em 1986-87, no Centro de Informática da Universidade do Minho, sob a orientação de Altamiro Machado e L. da Costa Lima.

L'ENSEIGNEMENT/APRENTISSAGE DU PORTUGAIS ENTRE MATRICES IDIOMATIQUES ET XENOTROPHIE LEXICALE

Résumé - Une langue de civilisation et, évidemment, la méthodologie de son enseignement/apprentissage doit accompagner les conquêtes du progrès. Mais cela ne sera possible que moyennant une continuelle actualisation terminologique, qui doit se développer à travers les racines de l'idiome et les acquisitions lexicales externes. Quoique les sources linguistiques aient la primauté, dans bien des cas le recours xénotrophique devient nécessaire. Visant ce but, les Académies et d'autres organismes doivent s'y mettre, sous l'égide de l'Institut International de la Langue Portugaise.

THE TEACHING/LEARNING OF PORTUGUESE BETWEEN IDIOMATIC MATRIX AND LEXICAL XENOTROPHIA

Abstract - A civilized language (and also the method of its being taught/learnt) must accompany the conquests of progress. This is only possible by means of a continual terminological actualization, which must be processed through the matrix of the idiom and the external lexical acquisitions. Although the native matrix holds the primary position, however, in many cases, it is necessary to have recourse to foreign sources. Under the aegis of the International Institute of the Portuguese Language, the Academies and other organizations must begin to take an interest in this process.

SAVOIR LIRE ET ECRIRE AUJOURD'HUI EN EUROPE

Maria Raquel Delgado-Martins

Faculte de Lettres de l'Universite de Lisbonne, Portugal

Résumé - Cet article présente les diverses propositions théoriques et méthodologiques adoptées par les Projets de recherche-action du Programme de Prévention de l'Illettrisme promu par la Commission de la Communauté Européenne de 1988 à 1990. Les Projets ont été conditionnés par la spécificité des caractéristiques culturelles, sociales et économiques de chacun des pays, assumant toutefois la nécessité de rénovation de l'école de façon à s'adapter aux exigences d'intégration de populations défavorisées et à leur postérieure intégration dans le milieu socio-professionnel. La proposition du Projet Alpha-Campolide de Lisbonne est présentée quant à ses fondements théoriques psycholinguistiques et quant à la transposition de ces fondements théoriques à une transformation des pratiques pédagogiques de forme à réduire l'échec et l'abandon scolaire faisant ainsi la prévention de l'illettrisme.

Savoir lire et écrire est un problème au coeur du Programme Européen de Prévention et Lutte contre l'Illettrisme qui a mis en oeuvre des projets de recherche-action dans tous les pays de la *Communauté* (News, 1, 1989). Ces pays sont marqués par des caractéristiques sociales, culturelles et éducatives différentes. Le problème doit donc se poser: qu'est-ce que savoir lire et écrire, aujourd'hui, en général et dans chacun des pays de la Communauté?

En général, nous devons tenir compte des objectifs de ce Programme Commum qui définit "le savoir lire et écrire comme une insertion du jeune et de l'adulte face aux exigences de la société d'aujourd'hui et son intégration surtout face à toutes les exigences qui ont recours à la lecture et à l'écrit".

La question se pose donc du point de vue social et économique d'une part et d'autre part du point de vue de l'institution scolaire. En effet, le milieu familial et social détermine une attitude envers l'école qui se transmet à l'enfant à l'intérieur même de l'école. L'institution scolaire doit, elle, faire la transition initiale du milieu familial et social vers les apprentissages scolaires, faire le parcours scolaire en soi et la transition finale de l'école vers la vie professionnelle. Ces trois points sont

Conférence au Forum Européen sur "La Prévention et Lutte contre l'Illettrisme" organisé par la Commission de la Communauté Economique Européenne. Bruxelles, 14/15 Mai 1990.

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Maria Raquel Delgado-Martins, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, - Cidade Universitária 1699 LISBOA, CODEX - PORTUGAL.

essentiels si l'on veut traiter le problème du lettrisme.

De la famille à l'école

Les différentes sociétés d'Europe se trouvent aujourd'hui dans des phases de développement différentes, soit du point de vue économique soit du point de vue culturel, en particulier, de l'alphabétisation et du lettrisme.

Si la France et les Pays-Bas n'ont plus, depuis bien longtemps, d'analphabétisme leur propre population, en raison de l'immigration dans le problème de l'illettrisme se pose à nouveau. D'autres pays comme l'Espagne, le Portugal et la Grèce n'ont jamais atteint le point d'inexistence de l'analphabétisme. D'autre part, dans tous les pays, même les plus développés, on retrouve le problème de l'illettrisme - ou analphabétisme de retour - qui atteint ceux qui, après une scolarité mal installée, ont perdu la capacité de lire et d'écrire. Les exigences d'une économie fondée sur l'écrit rendent cette capacité d'une nécessité évidente et doivent donc en soi être motivantes des apprentissages scolaires.

L'organisation de la société crée des ségrégations entre les différents groupes sociaux, fondées sur leurs caractéristiques culturelles (et souvent) ethniques, économiques et linguistiques. Les populations des Projets de recherche-action de Lisbonne, de Saragoza, Rotterdam et d'Elefsio (sous-réseau de l'ensemble des Projets) sont des exemples de cette marginalité qui renforce une certaine condamnation à l'échec scolaire qui à son tour conduit à un échec professionnel et à une désintégration sociale.

Les théories sociolinguistiques qui ont abordé ce sujet ont souvent produit des perversions dans leur application. Ainsi, Bernstein (1964, 1971) établit les différences linguistiques en fonction des classes sociales: il distingue un "code restreint", généralement celui des classes sociales basses, et un "code élaboré" des classes sociales moyennes et hautes. Bien qu'il ait personnellement rejeté cette interprétation, le fait est que les travaux produits à partir de sa théorie ont bien vite assimilé le code restreint à un code "mauvais" et le code élaboré à un code "bon". De là à dire que les groupes socioculturels bas sont incapables d'un développement intellectuel et linguistique qui leur permette d'atteindre le code élaboré il n'y a qu'un pas à franchir. Un certain courant éducatif, surtout aux U.S.A., défendant les "classes de compensation", s'est fondé sur cette conception et a approfondi la séparation des minorités ethniques et de "certaines majorités sociales et économiques".

Il nous semble plus juste d'établir comme base une échelle de variables comme celles que propose Labov dans son travail, aujourd'hui classique, sur la "Stratification Sociale de l'Anglais dans la Cité de New-York" (1966).

Cette échelle socio-économique, linéaire, de 10 points combine des facteurs objectifs, la profession, l'éducation formelle et le rendement de la famille, dans le contexte de chaque pays où l'on doit tenir compte également du prestige social, du statut que chaque facteur représente dans cette société.

Cette description des rapports de la société et du langage établit non pas une dichotomie mais une continuité, ce qui permet à l'adulte une progression dans cette stratification.

De ce point de vue nous pouvons dire que chacun des projets de cette recherche-action a défini les variables d'expérimentation soit externes-société et famille - soit internes au système scolaire - école, classe, curriculum, élève et enseignant).

Le parcours scolaire

Parmi les facteurs sociaux, culturels et linguistiques que nous avons définis, c'est le système linguistique qui nous occupe plus particulièrement. En effet, le milieu est déterminant de la variante de la langue de chaque individu face à celle que l'école possède symboliquement et de fait - la langue du pouvoir et du statut. Ce statut s'établit soit dans une population parlant la langue maternelle (comme pour le Projet de Lisbonne), soit par opposition de la langue du pays à celle d'une population marginale (les gitans à Zaragoza), soit encore par opposition aux immigrants, les multiples races allochtones d'immigrants (Projet de Rotterdam).

Avant d'apprendre à lire et à écrire tout enfant sait parler sa langue maternelle, il doit avoir conscience de son individualité à travers sa langue. Nous considérons que - en exceptant les cas pathologiques - tout enfant a un développement du langage oral "normal" dans la variante de son milieu familial. Nous entendons par là qu'il n'y a pas "de code restreint" mais des différences en fonction du milieu. Une expérience conduite en pré-scolaire (enfants 4-5 ans) sur deux milieux sociaux opposés - un groupe défavorisé et un groupe d'enfants de milieu social haut - (Delgado-Martins et alii 1987) montrent que les deux groupes d'enfants ont les mêmes structures de langue, la même diversité de vocabulaire, le même nombre de mots par classe grammaticale.

Par contre ces mêmes groupes, étudiés de nouveau après la première année de scolarité, montraient des résultats opposés à l'écrit. En effet, les enfants du milieu défavorisé ne savaient pas écrire et ceux de l'autre groupe en étaient capables.

Cette étude montre la différence entre le langage oral et le langage écrit. Si le premier s'acquiert dans le milieu linguistique qui entoure l'enfant dès la naissance jusqu'à 4-5 ans, le second - la lecture et l'écriture - doit être l'objet d'un apprentissage formel de la responsabilité de l'école. Comme nous l'avons déjà dit la place qu'occupe l'écrit dans la famille, le nombre de livres, journaux et revues, la profession des parents sont des facteurs essentiels à la compréhension par l'enfant des fonctions de l'écrit, de son symbolisme spécifique par rapport à l'oral, comme le démontre également l'expérience citée.

L'école doit donc tenir compte des variables sociales, familiales et culturelles des parents pour s'adapter aux conséquences de ces facteurs pour chaque enfant dont le langage doit servir de point de départ à toute action éducative.

De l'école à la vie professionnelle

Etant donné que l'école doit permettre l'intégration professionnelle et sociale après le parcours scolaire - elle doit s'assurer que l'élève domine de langage pour toutes les activités qu'il doit réaliser comme adolescent et comme adulte - en tant qu'individu, professionnel et citoyen. Elle doit, en synthèse, assurer ce qu'est le

lettrisme dans sa définition la plus profonde.

Les différents projets ont développé des stratégies fondées sur la caractérisation sociale, économique et culturelle de leur population expérimentale et, également, sur des pressupposés théoriques inhérents aux compétences linguistiques.

Comment apprend-on à lire et à écrire?

La caractérisation des milieux où se produit l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est fondamentale: le niveau de stimulation linguistique - dans les milieux où les enfants sont unilingues, le milieu est déterminant pour le développement du langage. Il faut qu'une stimulation linguistique, en qualité et en quantité, soit associée à un développement de la maturation biologique pour que l'enfant à six ans ait acquis sa langue maternelle.

Savoir à six ans sa langue maternelle signifie comprendre et parler dans les situations courantes de sa vie familiale et sociale. L'entrée à l'école crée des situations nouvelles, des espaces sociaux et culturels différents. Il faut que l'enfant développe ses capacités face à ces nouvelles situations, qu'il apprenne des formes linguistiques différentes. Le langage de l'école est un "langage officiel", normé, qui doit être transmis, sans refus de la variante de l'enfant.

L'institution scolaire crée des exigences de pratiques d'oral, d'écrit et de lecture particulières selon les savoirs et les situations. L'enfant doit apprendre des routines d'interaction dans ces nouvelles situations qui lui permettent de s'adapter à l'école et d'utiliser ces routines pour apprendre et pour agir.

Les théories qui fondent cette motivation de l'enfant pour les apprentissages scolaires, en particulier pour les apprentissages linguistiques, sont nombreuses.

Les Projets adoptent plusieurs approches telles que, pour le Projet de Beauvais, le fonctionnalisme, qui est défini par Vanheeghe (1990), comme "est fonctionnel ce qui remplit une fonction pratique avant d'avoir tout autre caractère (...). La notion de fonctionnalité renvoie à la notion d'utilité et se trouve connotée d'une idée de dynamisme".

Une autre approche se fait par "le plaisir" des stratégies qui motivent une lecture ludique, présumant que celle-ci conduira à toute autre forme de lecture (Projet de Zaragoza). Le Projet d'Elfsis situe la clef du problème dans le "climat scolaire" le considérant comme fondamental à l'apprentissage de la langue. Koromilas (1990) affirme: "Le climat scolaire est le résultat des conditions structurelles, sociales et psycho-émotionnelles qui opèrent et inter-agissent dans le contexte scolaire. Le climat scolaire est perçu de forme subjective par les professeurs, les élèves et les parents; il se compose de sentiments, d'aptitudes et de perceptions, d'évaluation et d'intentions; il a un caractère émotionnel et cognitif".

A côté de ce climat, le Projet de Rotterdam (Lit, 1990) a une proposition différente, celle de "l'efficacité scolaire" pour l'apprentissage du langage, avec des populations socio-économiques modestes et allochtones. Le Projet fait une évaluation des résultats scolaires, selon la théorie de Mortimore et à partir des douze facteurs-clés qui visent l'efficacité. Parmi ces douze facteurs nous trouvons: une direction efficace, l'engagement et la cohérence de comportement des enseignants, des leçons

structurées et focalisées sur un seul sujet, un climat positif, une instruction stimulant l'intelligence, l'attention au travail, etc. ... Ces facteurs devraient permettre une prévention de l'illettrisme des populations étudiées.

Une approche centrée sur une théorie linguistique est adoptée par le Projet de Lisbonne. En effet, l'oral est un système acquis qui met en action des processus de perception auditive et de production orale. La lecture doit mettre en oeuvre une modalité perceptive visuelle à partir d'un système graphique. Celui-ci est en rapport mais n'établit pas de correspondance bi-univoque avec l'oral. Sa production - l'écriture - se fait par des processus moteurs-manuels qui sont une modalité différente (Delgado-Martins, 1990). Ainsi ces modalités du langage - autres que l'oral - doivent être apprises dans leur spécificité. Plusieurs travaux, surtout des années 50-70 ont montré qu'il n'y a pas de transférence de "savoir" entre les modalités.

L'enseignant doit ainsi travailler avec l'enfant chaque modalité du langage verbal. Il doit développer le langage oral déjà acquis dans des situations et à des fins nouvelles et faire un enseignement formel de la lecture et de l'écriture. C'est sur ces principes que s'appuie la formation du groupe de recherche-action de Lisbonne en vue de la prévention l'illettrisme.

Les méthodologies

Selon les différentes approches théoriques de la question de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et en fonction des caractéristiques socio-culturelles de chaque pays, des méthodologies différentes ont été adoptées, pressupposant que, face à la situation d'illettrisme, c'est l'école qui doit "changer". En effet, quelles que soient les explications d'ordre social (massification de l'éducation), d'ordre politique (même opportunité d'accès au système éducatif) ou bien d'ordre psychologique (les capacités des enfants), il est sûr que l'école, comme organisation, doit pouvoir répondre à ces conditions nouvelles. L'école devra être entendue comme le fonctionnement institutionnel, comme lieu d'interaction des enseignants et des élèves, comme espace de liaison entre l'éducation non-formelle (famille et milieu), l'éducation formelle (le curriculum) et le milieu d'insertion professionnelle et sociale postérieur à l'école.

Une des méthodologies de travail est une intervention directe dans le système scolaire faisant l'hypothèse que si le système change il devra entraîner des modifications sur le milieu et sur l'intégration post-scolaire, notamment par la mobilisation des savoirs scolaires de base et en particulier du langage verbal.

Cette méthodologie tend à l'organisation de l'institution, à l'efficacité de l'enseignement, à la formation des enseignants, à la mise en place de matériaux didactiques et des moyens de production diversifiés tendant à rendre l'espace scolaire ouvert et interactif avec les exigences du milieu.

Ainsi certains Projets comme celui de Lisbonne et de Beauvais, mettent en oeuvre des centres de ressources éducatives ou des ateliers de recherche documentaire comme espaces où chaque enfant peut chercher (recherche), lire (information, loisir), produire (écrits, graphiques, dessins) en utilisant divers supports (livres, vidéo, ordinateurs): toutes ces activités tendent d'une part à être agréables (ludiques), utiles

(fonctionnelles) et à développer le sens de la responsabilité, de l'autonomie et de la créativité.

L'espace de la classe associé à ces espaces de ressources éducatives et encore à des espaces extérieurs à l'école doivent permettre l'abandon du système traditionnel de la "leçon", qui concevait l'enseignement comme une transmission orale des connaissances par le professeur. Ils doivent permettre un type d'enseignement "modulaire" en accord avec les propositions les plus récentes de l'organisation du langage (Chomsky, 1981) et des propositions de l'enseignement fondé sur les principes psycholinguistiques de modularité. Cet enseignement est modulaire, selon Titone (1989), par le principe de la réversibilité, ce qui signifie que l'ordre des phases de l'apprentissage peut être changé par rapport aux phases pré-établies. Ce principe suppose qu'à partir d'une séquence programmée par l'enseignant, celle-ci peut être changée en fonction de la réaction de l'élève. Un autre principe est celui de la co-présence des phases: une phase peut être interrompue pour faire place à une autre mais elle reste latente et peut réapparaître à tout moment, en fonction des motivations des élèves.

Nous citerons, comme exemple, les grandes unités modulaires du Projet de Lisbonne. A partir d'un thème, les activités de lecture, d'écriture, de recherche sont organisées dans la classe et sont développées selon les sous thèmes proposés par les élèves et l'enseignant, thèmes qui se motivent et s'enchaînent, créant des situations exigeant l'emploi de toutes les modalités verbales et le recours aux différents espaces de l'école et de l'extérieur.

Cette méthodologie de travail permet d'intégrer les diverses motivations pour l'oral, la lecture et l'écriture dans ses aspects déjà énoncés: le ludique et le fonctionnel, l'individuel et le collectif, le scolaire et le social. Cette méthodologie permet également d'intégrer les différents savoirs scolaires et de les exprimer par des modalités différentes et avec des supports diversifiés.

Recherche-action

La démarche qui consiste à provoquer le changement à l'intérieur même de l'institution scolaire face au problème de l'illettrisme est un défi auquel peut répondre une méthodologie de recherche-action. Les mesures administratives, les changements de curricula et de programmes et les réformes éducatives se sont avérés inefficaces quand non-accompagnés de mesures de formation et de recherche à l'intérieur des institutions.

Les mesures d'intervention pour l'innovation impliquent comme point de départ une mise en question par les enseignants de leurs pratiques pédagogiques. Cette mise en cause permet une dynamique de recherche théorique et expérimentale susceptible de mener à des pratiques différentes.

Le lieu de cette recherche doit être reconnu comme un lieu "institutionnalisé" où, en groupe, chacun des intervenants met en commun son questionnement, sa réflexion, ses besoins de formation et d'intervention. Ce groupe doit intégrer un ou plusieurs éléments extérieurs, les chercheurs, qui assurent la systématisation et la théorisation des résultats, la formalisation de la recherche et qui doivent assurer la

retombée de cette recherche sur les pratiques pédagogiques.

Chacun de Projets de recherche-action a créé ce lieu privilégié de réflexion, d'intentionnalité d'action, de formation et de recherche d'une façon personnelle: groupe d'élaboration de matériaux de motivation à la lecture (Zaragoza), Séminaire formel entre tous les intervenants (Lisbonne), atelier de recherche documentaire (Beauvais), équipe d'évaluation formelle (Rotterdam) ou encore équipe psychopédagogique (Elefsis). Ce lieu privilégié doit faire la synthèse des différents apports au problème du "savoir lire et du savoir écrire". Chaque enseignant doit, sur ses élèves, avoir recueilli les données socio-économiques relevantes, faire un diagnostic des connaissances verbales acquises, caractériser l'intégration individuelle dans le groupe-classe et l'école et en conséquence adopter les stratégies adéquates à ses élèves. Ces stratégies sont discutées par le groupe-séminaire (dans le cas du Projet de Lisbonne) afin de les encadrer dans la perspective théorique adoptée; finalement l'enseignant fera l'expérience de ces nouvelles stratégies en fonction de sa propre personnalité et de celle de sa classe. Les résultats et les produits de cette démarche sont ensuite analysés et évalués en Séminaire.

Dans le cadre formel de la recherche-action, l'évaluation se situe sur deux plans: le plan qualitatif des résultats obtenus par les élèves et les enseignants et le plan quantitatif de progression des élèves. L'intention de la recherche étant d'intervenir sur le système scolaire, en vue d'une prévention de l'illettrisme, son évaluation ne pourra se faire qu'indirectement, par la diminution de l'échec scolaire. En effet on ne peut que supposer que le succès scolaire implique des apprentissages scolaires intégrés de telle façon qu'ils empêchent la perte de l'utilisation de la lecture et de l'écriture. Les Projets doivent donc élaborer des instruments d'évaluation des compétences acquises qui permettent que "le succès officiel" soit un "succès de fait" assurant le lettrisme des élèves.

De l'école régulière à l'école d'adultes

Le "succès de fait" ne peut être mesuré que si le système éducatif assure une instruction obligatoire de durée et de qualité telles qu'elle permette une transition vers la vie professionnelle permettant une transposition et une application des savoirs scientifiques et des savoirs linguistiques appris à l'école. En effet, ceux qui n'ont pas acquis ces capacités à la sortie du système scolaire ne peuvent accéder qu'à des professions qui, n'exigeant pas le recours à la lecture et à l'écriture, les conduiront à la condition d'adultes illettrés.

Un tel système a des coûts élevés pour la société, tant au niveau des droits de citoyenneté comme du niveau économique. Les situations d'illettrisme adulte ou même de basse instruction obligent les systèmes éducatifs à créer, à côté des systèmes réguliers des systèmes d'éducation d'adultes.

Ce système parallèle suppose des conditions spécifiques quant aux processus d'apprentissage, quant aux méthodes et aux contenus et encore quant à la formation des enseignants et aux lieux d'interaction.

Citant Martine Morisse (1990), nous pouvons affirmer que: "L'une des conditions pour que les connaissances soient acquises durablement est qu'elles puissent s'inscrire

rapidement dans les pratiques sociales ou professionnelles et de pouvoir créer un tissu social, familial, économique favorable qui accompagne l'adulte dans cette recherche de sens et qui lui permette d'agir, sans chercher à l'assister dans sa démarche ou à provoquer son exclusion".

Notas

- (1) Conférence au Forum Européen sur "La Prévention et Lutte contre l'Illettrisme" organisé par la Commission de la Communauté Economique Européenne. Bruxelles, 14/15 Mai 1990.

BIBLIOGRAPHIE

- Bernstein, B. (1964). *The Social Stratification of English in New-York City*. Center for Applied Linguistics. Washington, 1966.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control*. Routledge and Kegan Paul. London, 1971.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Foris. Dordrecht, 1981.
- Delgado-Martins, M. R. (1990). "Falar Escrever Ler Ouvir". *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 2, 59-61. Lisboa, 1990.
- Delgado-Martins, M. R. et Alii (1986). "Transição da Oralidade para a Escrita em Meios Socio-económicos Diferentes" *Análise Psicológica*, 1, (V), 121-140. Lisboa, 1986.
- Koromilas, M.S. (1990). "L'influence du Climat Scolaire dans l'Enseignement de la Langue". *Actes du Colloque International sur la Prévention de l'Analphabétisme*. Sous presse. Saragoza.
- Labov, W. (1966). *The Social Stratification of English in New-York City*. Center for Applied Science. Washington.
- Lit, S. (1990). "Les Conditions Scolaires qui Améliorent l'Enseignement du Langage". *Actes du Colloque International sur la Prévention de l'Analphabétisme*. Sous presse. Saragoza.
- Morisse, M. (1990). "Aspects Fonctionnels de la Lecture et de l'écriture". *Actes du Colloque International sur la Prévention de l'Analphabétisme*. Sous presse. Saragoza.
- News, Alphabetisierung, Alphabetisation, Literacy. Publié par la Commission de la Communauté Européenne, 1. Bruxelles, 1989.
- Titone, R. (1989). "Un Modelo Psicolinguístico Modular del Aprendizaje de la Lectura". *Revista Portuguesa de Educação*, 2 (1), 11-24. Universidade do Minho, 1989.
- Vanheeghe, M. (1990). "Les Aspects Fonctionnels de la Lecture et de l'écriture". *Actes du Colloque International sur la Prévention de l'Analphabétisme*. Sous presse. Saragoza.

SABER LER E ESCREVER HOJE NA EUROPA

Resumo - O presente artigo expõe as várias abordagens teóricas e metodológicas adoptadas pelos vários Projectos de investigação-acção do Programa de Prevenção do Illetismo promovido pela Comissão das Comunidades Europeias, de 1988 a 1990. Os Projectos foram condicionados pela especificidade social, cultural e económica de cada um dos países, tendo contudo sido assumida a necessidade de renovação da escola, de forma a adaptar-se às exigências da integração na escola de populações desfavorecidas e da sua posterior integração no meio sócio-profissional. A proposta do Projecto "Alfa-Campolide" de Lisboa é apresentada nos seus fundamentos teóricos psicolinguísticos e na sua metodologia de transposição desses fundamentos a uma transformação das práticas pedagógicas de forma a actuar sobre o insucesso e o abandono escolar e consequentemente sobre a prevenção do iletrismo.

READING AND WRITING, TODAY IN EUROPE

Abstract - This paper presents the different theoretical and methodological approaches adopted by the action-research Projects of the Program on the Prevention and Fight against Illiteracy leaded by the Commission of European Community, from 1988 to 1990. This Projects have been developped on the background of a diversified set of social, cultural and economic specifications on a nacional level, but characterized as direct interventions in the instructional process. This paper stresses the role of schooling in the promotion of reading and writing to facilitate the transition from home-environment into educational careers and professional life. The specific position of the Project of Lisbon "Alpha-Campolide" is presented relying on psycholinguistic principles and on the transposition of these principles to the pedagogical practice in order to reduce scholar failure and to prevent illiteracy.

AS TEORIAS DO PROCESSAMENTO DE INFORMAÇÃO E OS ESQUEMAS COGNITIVOS DO LEITOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO

Maria de Fátima Sequeira
Universidade do Minho, Portugal

Resumo - Para compreender um texto o leitor activa os seus esquemas cognitivos de compreensão, onde a memória tem um papel fundamental, e adapta a estrutura do texto à sua estrutura mental. Nesta adaptação é fundamental possuir uma série de conhecimentos e capacidades que vão permitir uma descrição mais detalhada de ambas as estruturas de modo a fornecer um melhor entendimento entre as teorias linguísticas e as teorias cognitivas.

A explicação sobre o modo como o indivíduo adquire o conhecimento e o desenvolve tem sido procurada ao longo dos séculos, quase sempre acompanhada pelas tendências inatistas que, desde Platão vêem a aprendizagem de conceitos essenciais como um relembrar de formas incrustadas na memória, ou pelas tendências empiricistas que se apoiam na experiência e nos objectos que rodeiam o indivíduo.

Do conhecimento faz parte a linguagem, e do seu modo de relacionamento têm derivado trabalhos de investigação e posições que, apesar de não contentarem completamente os teóricos que estudam a relação cognição/linguagem, forneceram dados importantíssimos para o estudo do desenvolvimento cognitivo e linguístico.

A relação cognição/linguagem tem sido apreciada principalmente à luz das teorias que derivam dos trabalhos de Jean Piaget, Heinz Werner e Lev Vygotsky e que se aproximam respectivamente das seguintes posições: a linguagem dependente da cognição; a linguagem e cognição interdependentes; a cognição dependente da linguagem.

Os estudos dos três investigadores não se limitam exactamente a estas posições, extravasando-se em pensamentos mais profundos através da consideração de variáveis que rodeiam o indivíduo e de interrelações de conceitos teóricos que serviram de estruturas referenciais às suas próprias teorias. Na realidade, Piaget,

Werner e Vygotsky apresentam uma similaridade de pensamento mais autêntica do que quiseram fazer crer os seus discípulos. As suas investigações e reflexões foram mais profundas no que respeita à relação cognição/linguagem do que possa estar patente no enunciar das três posições atrás referidas. No entanto, apesar das suas teorias, muitas perguntas permanecem sem resposta em relação a explicações sobre o desenvolvimento cognitivo e linguístico.

Actualmente, têm-se procurado respostas para alguns problemas através das novas teorias de processamento da informação que nos dão uma análise detalhada de como a informação adquirida se processa e se associa a experiências mais antigas de modo a formar um conhecimento novo. De grande importância neste processo situa-se a memória e os esquemas cognitivos que operam nela (Sequeira, 1989).

As teorias do processamento de informação no desenvolvimento do pensamento.

Todas as teorias do desenvolvimento da criança assentam nas perguntas básicas sobre o que se desenvolve em determinado tempo e como se desenvolve. Mais recentemente, as teorias do processamento de informação tentam explicar, através da representação da informação pela criança, que processos ela usa para transformar a informação, e os limites (da atenção e memória) que constroem a apresentação da informação.

Estas teorias assentam no princípio de que o pensamento representa a informação processada ao longo das variadas actividades a que ele se submete. As actividades sofrem mudanças no decorrer do seu desenvolvimento, mas as mudanças estão limitadas pela estrutura cognitiva do indivíduo o que impede que elas se operem com maior rapidez e complexidade do que lhes é permitido.

Uma outra característica destas teorias é que elas estudam o pensamento adulto como ponto de partida para o estudo do pensamento infantil.

O sistema organizativo do processamento de informação

Atkinson e Shiffrin (1968) e Newell e Simon (1972) desenvolveram modelos de organização intelectual no adulto que descrevem o pensamento, os tipos de processos nele envolvidos e os limites cognitivos controladores do seu comportamento.

Estes modelos descrevem como unidades estruturais fundamentais do sistema: a informação sensorial, o armazenamento de curta duração e o de longa duração.

Cada uma destas estruturas é influenciada por processos controladores da informação processada. As estruturas do sistema são fixas e têm como limites absolutos a capacidade e a rapidez de apresentação da informação.

Os processos controladores que influenciam cada unidade estrutural do sistema de processamento são aprendidos e exercitados pelo indivíduo, e são eles que determinam o modo como a informação se apresenta. Assim, uma informação que entra na estrutura da memória de curta duração e que tende a cair rapidamente (um número de telefone ou uma mensagem) pode ser tratada por um processo de controle escolhido pelo indivíduo (por exemplo a recorrência à repetição verbal ou a uma mnemónica

para não esquecer o número ou a mensagem).

Assim, o indivíduo, através do exercício, ultrapassou uma limitação estrutural (a queda da informação da memória de curta duração) e fixou essa informação por mais algum tempo.

Embora haja uma semelhança de estruturas na criança e no adulto este usa processos controladores mais sofisticados, seguindo esquemas mais abstractos e complexos do que a criança.

Enquanto a memória de curta duração tem limitações na sua capacidade de reter informação que, se não for praticada, não durará mais de 30 segundos, a memória de longa duração aceita e aguenta a informação permanentemente estruturada em unidades separadas que podem ser chamadas individualmente.

Para que a memória seja operativa novas estratégias devem ser desenvolvidas, umas mais simples outras mais elaboradas, de acordo com a idade e a experiência do indivíduo.

Atkinson e Shiffrin apontam ainda para um automatismo do processamento a que Hasher e Zacks (1984) chamam o processamento automático da frequência de informação. A frequência de informação significa o número de vezes que o objecto ou o acontecimento está presente. Se eles se apresentarem com grande frequência a sua apreensão é feita automaticamente pelo observador escapando a qualquer mecanismo de controle.

Isto significa também que uma prática continuada de estratégias ou processos pode levar a uma automatização que vai influenciar o desenvolvimento cognitivo.

As teorias do processamento de informação

No estudo do desenvolvimento cognitivo do indivíduo surgiram há algumas décadas posições que consideraram o pensamento como uma informação processada de várias maneiras e usando mecanismos de mudança próprios.

Surgiram assim as teorias do processamento da informação das quais destacamos as que melhor se adaptam ao estudo do pensamento na criança e no adolescente, e que foram desenvolvidas por Robert Sternberg, Case, David Klahr e J. Wallace e Robert Siegler.

A teoria de Sternberg tende a fazer uma análise da inteligência através do processamento da informação. Para Sternberg a inteligência divide-se em três tipos de componentes da informação processada: componentes de acção; componentes de aquisição do conhecimento e metacomponentes. As metacomponentes ajudam a construir as estratégias de actuação chamando as outras componentes quando a situação o exigir. Se as metacomponentes não forem capazes de construir estratégias com as componentes adequadas será impossível ao indivíduo resolver problemas satisfatoriamente.

Um indivíduo deficiente intelectualmente pode ter capacidades suficientes para resolver certos problemas mas não consegue usar aquelas capacidades porque as suas metacomponentes não constroem as estratégias certas.

Podemos pensar por exemplo que uma criança ao ser posta perante uma

analogia, e ao ser-lhe pedida a sua resolução terá de utilizar nas suas estratégias de resolução componentes de codificação de termos (atribuição de atributos) de inferência (relação entre o termo dado e aquilo que é do conhecimento da criança de modo a criar um novo conhecimento) e de aplicação ou generalização do conhecimento.

A teoria de Case baseia-se na maturação biológica (mielinização) da memória operativa e na automatização como meios de ultrapassar as limitações do processamento. Case tenta unir a teoria do desenvolvimento de Piaget e as teorias do processamento de informação utilizando os estádios de desenvolvimento, as limitações da memória de curta duração e das estratégias para resolução de problemas. Assim, Case preconiza exercícios estratégicos para treino e automatização de operações cognitivas que irão aliviar a memória permitindo uma maior arrumação de assuntos na mesma capacidade.

A teoria de Klahr e Wallace reflecte uma seriação das decisões que um indivíduo toma quando está a resolver um problema. Estas decisões tomadas são designadas por produções que se juntam numa rede chamada sistema de produções. Estas produções são reguladas pelo indivíduo tendo em conta as limitações da memória e da atenção. Klahr e Wallace criticam a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget como ambigua e vaga e recomendam a sua teoria como tendo a vantagem de apresentar os procedimentos e acontecimentos de uma maneira clara e ordenada propiciando facilmente simulações (como um computador) incentivando generalizações, eliminando redundâncias e permitindo auto-modificações.

A teoria de Sigler aponta para uma maior investigação sobre conceitos especiais que a criança deve adquirir, sobre o modo como ela os adquire e sobre a razão pela qual o que ela sabe vai influenciar a sua aprendizagem. Sigler procura demonstrar a importância de regras na representação do conhecimento e na codificação como um instrumento activo para organizar e interpretar os fenómenos do mundo e assim produzir novos conhecimentos. A codificação difere com a maturação do indivíduo e altera por isso a capacidade de aprendizagem, visto que a informação pode ser prejudicada por qualquer obstáculo.

Estas teorias acrescentam às prévias teorias de desenvolvimento cognitivo uma maior precisão na análise dos mecanismos de mudança durante a aprendizagem, uma atenção às características dos processos que actuam, como actuam e durante quanto tempo, quer no pensamento infantil quer no adulto. Estas teorias partem ainda do princípio de que todo o desenvolvimento intelectual se identifica com um processamento da informação.

As teorias do processamento de informação e a linguística

Tem sido preocupação de alguns investigadores unir os esforços da psicologia cognitiva, da inteligência artificial, da filosofia e da linguística para entender como é que o cérebro humano processa a linguagem. Uma das encruzilhadas em que se têm detido aponta para posições antagónicas acerca da existência ou não de uma teoria linguística independente de uma teoria cognitiva. Uma teoria linguística

independente teria em conta só os fenómenos linguísticos acreditando que a linguagem pudesse ser isolada do pensamento. Atenderia à forma e estrutura da língua e esqueceria o significado, o uso, o contexto, seria uma teoria linguística só da competência esquecendo o modo como o indivíduo entende e usa a língua. Shank e Birnbaum (1984) procuraram demonstrar que uma teoria cognitiva da linguagem e uma teoria linguística são inseparáveis. Num trabalho intitulado "Memory, Meaning and Syntax" os dois investigadores relatam os resultados de um estudo em que, partindo da hipótese de que uma orientação semântica integrando o significado e o contexto é crucial para o processo de entendimento da linguagem, contrariam o que afirmavam teorias precedentes que apontavam para uma análise sintáctica pura na explicação dos processos da linguagem, caindo por vezes em problemas de ambiguidades considerados de difícil resolução.

Naquele estudo foram desenvolvidos "analisadores da língua" baseados em estruturas semânticas e estruturas de memória como "scripts", e recorrendo sempre que necessário a estruturas sintácticas.

Os analisadores foram testados em situações de compreensão de histórias, de respostas a questionários ou de sistemas dialógicos com resultados positivos e significativos. Este estudo aponta para um novo princípio no processamento da linguagem: o princípio da integração.

As regras semânticas, sintácticas e contextuais sofrem uma integração de modo a construir, ligar, eliminar ambiguidades nas estruturas conceptuais para o qual também concorre a organização da memória.

Esquemas estruturais cognitivos e a compreensão do texto escrito.

A noção de esquema em psicologia tem vindo a ser explicitada de diversas maneiras ao longo deste século. Em 1932 Sir Frederic Bartlett usou a palavra esquema com o sentido mais próximo daquele que hoje lhe atribuímos, isto é, uma estrutura organizada de conhecimentos e experiências passadas que vão influenciar a aquisição de novos conhecimentos. Esta estrutura é abstracta e representa uma organização das relações das suas componentes.

Durante a sua actividade o papel da memória é importante nomeadamente no que respeita a compreensão, em geral, e em particular, do texto escrito.

Na memória vão funcionar estratégias de busca e recuperação de conteúdos semânticos, factuais, episódicos e simbólicos que se encontram armazenados e sistematicamente organizados em classes e categorias.

Estes conteúdos são recuperados segundo um plano de busca próprio dos esquemas estruturais do indivíduo.

Neste plano de busca a inferência tem um papel fundamental quer na escolha dos esquemas, quer na escolha da informação dentro do esquema seleccionado, quer ainda no decidir de conclusões quando há uma falha.

O esquema cognitivo de um leitor aproveita proficuamente da capacidade organizativa da memória, das suas estratégias de busca, das inferências, para recolher informação sobre o texto escrito e para organizar essa informação de acordo

com os conhecimentos previamente adquiridos e que fazem parte da sua cultura.

O modo como a extracção do significado do texto é feito tem a ver como é óbvio com a estrutura do texto isto é com a maneira como as ideias estão interrelacionadas, pressupostas, pressentidas e expostas no texto.

Torna-se evidente que neste processo há uma interacção entre o texto e o leitor e assim uma estrutura textual pode parecer diferente para diferentes leitores do ponto de vista de apreensão do seu significado; no entanto, os esquemas cognitivos próprios de cada leitor utilizam estratégias de adaptação que vão remover qualquer obstáculo mais difícil.

Os níveis básicos de estruturação de um texto situam-se: 1) ao nível microproposicional ou de organização de frases; 2) ao nível macroproposicional ou de organização de períodos e 3) ao nível de organização superior que vê o texto como um todo.

Cada uma destas unidades é considerada essencial para a relação e hierarquização das ideias de modo a conseguir uma compreensão total do texto.

Para trabalhar a compreensão do texto o indivíduo, através dos seus esquemas mentais, desenvolve uma série de estratégias de compreensão relacionadas com: conhecimentos prévios, exercício da atenção, definição de objectivos em relação ao texto incluindo identificação de tarefas pedidas, construção de inferências, comparações, avaliação de conteúdos, generalizações etc. Estas estratégias podem ser activadas e podem intervir em diferentes fases do processo de compreensão do texto.

A reorganização dos conhecimentos prévios e a atenção podem ser exercitadas em actividades de pré-leitura; os objectivos, tarefas e interacções textuais, durante a leitura; a avaliação e generalização depois da leitura.

Activar o conhecimento já adquirido e armazenado na memória de longa duração de modo a que ele vá influenciar a selecção, integração e compreensão de conhecimentos novos, assim como aperfeiçoar os vários passos do processo da atenção, são actividades que se baseiam no princípio de que o conhecimento se vai consolidando pela construção. Nesta construção devem e podem entrar elementos exteriores como, no caso da compreensão de textos, as estratégias usadas pelo professor para ajudar à compreensão, as estratégias usadas pelo autor do texto e, mais importantes, embora mais difíceis, as estratégias usadas pelo indivíduo para construir a sua própria aprendizagem.

Estas últimas, embora de mais lenta aquisição, têm um carácter permanente e referem-se a actividades centradas no próprio indivíduo, e de que fazem parte auto correcções, adaptações, previsões de acontecimentos, numa constante mutação até se atingir a compreensão.

Estas estratégias individuais reportam-se às actividades que a memória é obrigada a efectuar para seleccionar a informação, com vista ao armazenamento permanente e ainda à rapidez e eficiência da busca dos elementos necessários já armazenados.

Embora seja difícil de descrever na totalidade as estratégias usadas pelo indivíduo parece-nos, por estudos efectuados, que a repetição, a organização dos materiais, a associação e a avaliação são fases importantes no desenvolvimento e aperfeiçoamento da memória (Sigler, 1986).

Outro contributo para este desenvolvimento é a possibilidade que o indivíduo tem em entender os processos próprios da sua memória de modo a tomar decisões quanto à escolha de estratégias, aos seus limites, ao efeito do tempo e outros, isto é em conhecer e reflectir a sua própria memória, em suma, em exercitar uma metamemória.

O conhecimento dos materiais a recordar é também fundamental para o desenvolvimento da memória porque ajuda a estabelecer redes de representações e particularizações de acontecimentos e factos que vão auxiliar a escolha de estratégias mais eficientes.

Assim, na compreensão de um texto escrito, o leitor deve seleccionar e pôr em acção as estratégias referidas de modo a movimentar antigos e novos conhecimentos.

A compreensão falha se houver falhas no conhecimento prévio, se a informação não for suficiente para estabelecer redes de conexão, se não houver capacidades para inferir, para comparar, para procurar um sentido na interpretação das ideias.

A compreensão resulta se o indivíduo estiver imerso num ambiente rico em conceitos diversificados provenientes do quotidiano e de áreas científicas interessantes e apropriadas; se tiver acesso a leituras enriquecedoras, se exercitar associações e relações entre ideias e factos.

A compreensão de um texto constitui assim um processo activo no qual o leitor usa o seu esquema cognitivo de compreensão (onde a memória tem um papel fundamental) para extrair significado do texto. A estrutura do texto é por sua vez activada de acordo com os modelos de processamento de informação, originando uma melhor descrição das redes de conexão e das análises de micro e macro estruturas linguísticas.

A aproximação cada vez maior da linguística e das teorias cognitivas abre um caminho mais crítico e construtivo a uma verdadeira teoria do ensino da língua.

REFERÊNCIAS

- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968) Human memory: A proposed system and its control processes: In K. W. Spence & Y. T. Spence (Eds.) *Advances in the psychology of learning and motivation research and theory*. Vol. 2. New York: Academic Press.
- Hashes & Zacks (1984). Automatic processing of fundamental information: The case of frequency of occurrence. *American Psychologist* 35, 1372-1388.
- Newell, A., & Simon, H. A. (1972). *Human problem Solving*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Sequeira, M. Fátima (1988). *Os Modelos de atenção e memória no processo de construção da leitura*. Revista Portuguesa de Educação, 1, 73-79.
- Shank & Birnbaum (1984). Memory, Meaning, and Syntax. In Thomas Bever, John Carrol & Lance Miller (Eds.) *Talking Minds*. Cambridge: MIT Press.
- Sigler, R. (1986). *Children's Thinking*. New Jersey: Prentice-Hall.

LES THEORIES DU TRAITEMENT D'INFORMATION ET LES
SCHEMAS COGNITIFS DU LECTEUR POUR LA COMPREHENSION
DU TEXTE

Résumé - Pour comprendre un texte, le lecteur active ses schémas cognitifs de compréhension, où la mémoire a un rôle fondamental, et adapte la structure du texte à sa structure mentale. Dans le cadre de cette adaptation, il est indispensable de posséder une série de connaissances et de capacités qui permettent une description plus détaillée des deux structures de façon à fournir une meilleure compréhension entre les théories linguistiques et les théories cognitives

INFORMATION PROCESSING THEORIES AND READER
COGNITIVE SCHEMATA IN TEXT COMPREHENSION

Abstract - In order to understand a text, the Reader activates his cognitive, interpretative schemata, in which memory plays a crucial role, and he adapts the text structure to his mental structure. This process of adaptation requires Knowledge and abilities which facilitate a detailed description of both structures. This will enable a better understanding between linguistic and cognitive theories.

PRESSUPOSTOS QUE FUNDAMENTAM A FORMAÇÃO
DOS PROFESSORES DE PORTUGUÊS

- Língua Materna -

Álvaro Gomes
Universidade do Minho, Portugal

Resumo: O autor assume uma posição crítica relativamente a algumas "ideias (con)sagradas" sobre a formação dos professores de língua portuguesa (como língua materna). Advoga que todos os professores são professores de língua materna e defende que é urgente tomar consciência de algumas falácias (e sofismas) que têm povoado a formação de professores, designadamente dos professores de Português.

Talvez não seja este nem o tempo nem o espaço para uma reflexão sobre a importância que a atenção à Língua Portuguesa deveria revestir em todas as componentes do currículo das Universidades ou das ESEs, desde as Ciências da Educação, stricto sensu, até disciplinas como a Matemática, a Biologia, a Química, etc.. A língua materna é uma espécie de "arquidisciplina", omnipresente. Se, por um lado, é verdade que o facto de falarmos e escrevermos determinada língua materna não nos confere, só por essa razão, legitimidade para nos podermos pronunciar, "jure", sobre o ensino da mesma, não é menos verdade que, apesar da previsível discordância dos seguidores de uma certa semiologia, os fenómenos da comunicação interpessoal têm como suporte essencial a língua materna, assumindo esta uma feição não apenas linguística, mas também psico e sociolinguística, ganhando, nesta perspectiva, um relevo porventura assustador. Se, com Wittgenstein, podemos sentir que os limites do nosso mundo e da nossa linguagem não andam assim tão afastados, quem pode desconhecer que o insucesso na língua materna é, em grande medida, o insucesso social?

Parece ser mais ou menos pacífica a ideia de que os doze anos, de que todos os alunos com ingresso no Ensino Superior são portadores, não foram suficientes para os dotar, em significativa percentagem, de uma preparação isenta de reparos, particularmente no âmbito da expressão escrita. "Vemos, ouvimos e lemos, não

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Álvaro Gomes, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Rua Abade da Loureira, 4700, Braga PORTUGAL.

podemos ignorar", parece recordar-nos o poeta. Não é o momento, aqui e agora, de repartir culpas, que, à maneira de Alphonse Daudet, talvez fossem cair naqueles que menos as merecem. Talvez não devesse ser assim mas, geralmente, é; o que os docentes de uma Universidade não podem, naturalmente, é assumir a responsabilidade de uma situação que não geraram. Se, em comunicação educativa, nunca foi legítima, a meu ver, a oposição exclusiva expressão/conteúdo, dicotomia hábil para se sancionar apenas a dimensão dos conhecimentos como objecto de avaliação intradisciplinar, num posicionamento de assepsia relativamente a penalizações do (mau) uso linguístico, hoje, as Ciências da Educação, particularmente no âmbito curricular, produziram já um lastro de referências que permitem, com alguma autoridade contra-argumentar a inadequação daquela visão. A taxonomia de Louis D'Hainaut, na esteira da de De Block, ou a interpretação da pirâmide do modelo didáctico de Gimeno Sacristán constituem, só por si, duas referências paradigmáticas que não permitem quaisquer dúvidas a este respeito.

Aos professores das áreas de Língua Portuguesa das Universidades cabe, por isso, exactamente na mesma medida que aos outros docentes, extrapolar das contribuições científicas da Teoria Curricular ou, simplesmente, ignorá-las; se é certo que a responsabilidade maior caberá aos professores das áreas de português, aos docentes das restantes disciplinas cabe, de igual modo, o direito e o dever de retirar, daqueles contributos científicos, as necessárias ilações.

Atravessamos uma época, potencialmente aliciante, de morfogénese a vários níveis e em vários graus. A LBSE, como novo quadro de referência, poderá fazer germinar modificações significativas que viabilizem a correcção de muitas das assimetrias existentes. Todavia, tais alterações, contrariamente ao que, por vezes, se crê (ou se anseia), não poderão constituir uma espécie de "regresso ao lar (da ignorância)", como se dele nunca se tivesse partido. Regressar é, sempre, vir mais cheio, de experiências encorajadoras ou amargas, mas, em qualquer caso, mais rico. Não se pode, por isso, esperar que a formação inicial dos alunos do ensino superior mais não seja do que uma recuperação revivalista dos conteúdos dos 1º, 2º e 3º ciclos ou do ensino secundário. Os professores (os educadores) terão de saber incomparavelmente mais do que aquilo que têm de ensinar, para que as suas práticas sejam conscientes. Se bastasse uma formação ao nível secundário, para que se gastou tanto tempo e tanto dinheiro com a criação das Escolas Superiores de Educação e das Universidades? Para além deste argumento externo, pobre em si mesmo, os argumentos intrínsecos são inquestionáveis. Discordamos, por exemplo, do slogan que, como todos os slogans estruturalmente demagógicos, se consubstancia em falácias do tipo "ad baculum", "ad ignorantiam", "ad populum", "ad verecundiam", ou outras, discordamos, dizíamos, do slogan, frequentemente promovido a "princípio", segundo o qual é preciso "teorizar a prática, praticar a teoria". Praticar a teoria pode ser um erro catastrófico e irreparável; teorizar a prática poderá não passar de uma banal tautologia nos casos em que a prática, na prática, pouco sentido fizer. O caminho poderia ser, em meu entender, não o de uma visão dialéctica desse tipo (em aparência, pelo menos, contrariando um dos princípios de formação de muitas Instituições de Formação), mas o de uma visão trialéctica para nos servirmos da expressão de Olivier Clouzot, e, por conseguinte, de uma prática consciente; consciente das teorias

que formam e enformam a acção instrutiva e/ou educativa, situem-se elas ao nível dos estudos linguísticos, dos estudos literários ou dos estudos da expressão e comunicação verbais, etc.; consciente das implicações lógicas, psicológicas, pedagógicas e axiológicas das posições instrutivo-educativas assumidas. Nem nos convençamos de que constitui receita o tão difundido princípio do "isomorfismo pedagógico", princípio que tive ocasião de desmontar num outro contexto e que, a não estarmos conscientes das suas implicações, se pode tornar, também ele, perigosamente falacioso. Se a vida e a escola fossem isomórficas, nos limiares do limite (que nem sequer seriam inéditos, a pensarmos nas teses tão discutidas quanto discutíveis de Illich ou de Piveteau) a existência da segunda não faria qualquer sentido.

Vai-se tornando voz corrente a ideia de que um professor dos 1º, 2º e 3º ciclos, pelo facto acrescido de se destinarem a níveis de escolaridade obrigatória, não necessitariam de um significativo aparato teórico, antes devendo insistir-se numa prática muito próxima da actividade das crianças ou dos jovens alunos. Cobre-se esta ideia, pretensamente inovadora, com o manto diáfano de que antigamente é que se sabia "Português", apesar de nada se saber de teorias. Como se a ignorância teórica do passado legitimasse a ignorância prática do presente, ou como se o médico das crianças tivesse que ser menos conhecedor do corpo humano que o médico dos adultos. Apesar disto, se concordamos, em parte, com o explicitado, discordamos profundamente dos implícitos que lhe subjazem. Parecem ser esquecidos ou, o que seria mais nefasto, parecem ser ocultados dados que fazem desta uma posição dramaticamente redutora: ao parecer assumir-se a verdade sebastianista (supreendentemente tão perigosa como um posicionamento escatológico, porque ambos são apocalípticos) de que "no nosso tempo é que era", a poeira do tempo não nos permite distinguir já, lucidamente, aqueles que foram ficando cobertos pelo musgo do insucesso. De quartas classes de trinta ou mais crianças, quantas delas seguiam os seus estudos secundários? E quantos dos que se matriculavam no ensino secundário tinham, depois, acesso ao ensino superior? A esmagadora maioria tinha acesso ao insucesso. Constitui esta uma parte fundamental da verdade que ou se esquece ou se ilude. Os que teriam, em princípio, algum sucesso, pelo menos escolar, seriam "no nosso tempo", uns "happy few". Estamos perante uma falácia cujo principal erro não possui apenas fundamentos anfibológicos; no fundo, o que está subjacente a esta postura é a velha questão(1):

Será possível usar a língua materna como instrumento de trabalho sem a conhecer como objecto (de estudo)? É o mesmo que tentarmos saber se será possível usar um automóvel, sem o conhecer; usar uma câmara de vídeo, sem sabermos explicitar como se processa a gravação; usar o computador, sem explicar o seu funcionamento. A resposta é, claramente, sim. É possível, mas é inaceitável, quando se trata de um instrumento que é, por excelência, um dos que mais contribui para a nossa dignificação como seres humanos. Admiti-lo seria defender uma certa forma de analfabetismo. Os filósofos que reservam para si o poder da palavra não estarão a pensar em reservar, também só para si, a palavra do poder? Há, de facto, muita gente que não tem carro, que não tem computador e vive. Mas que vida seria uma vida sem a palavra ou sem alguns dos seus sucedâneos? E o que é válido para um sistema semiótico modelizante primário, é-o também, em larga medida, para os sistemas semióticos modelizantes

secundários, para nos servirmos da interessante terminologia da Escola Semiótica de Tartu.

Faremos a justiça de não acreditarmos que se defenda um analfabetismo primário. Mas, se ainda há quem se dê ao luxo de ser musicalmente analfabeto, electronicamente analfabeto, mecanicamente analfabeto, informaticamente analfabeto e, mesmo assim, continuar a considerar-se uma pessoa culta (nisto de presunção e cultura cada um toma a que quer) é impensável, hoje, assumirmos a defesa de um neo-analfabetismo linguístico ou literário, como inadmissível seria encontrar um mecânico que não soubesse mecânica (e, para desgraça nossa, quantas vezes isso acontece). Se um mecânico destes rapidamente seria posto perante o dilema da incompetência ou da desonestidade (se não reparasse o carro por não saber, seria incompetente; se o não fizesse por má fé, seria desonesto), que dizer dos utentes (e, a fortiori, dos professores) de algo tão relevante como a língua materna?

Se a proposta de formação dos professores de língua ou de literatura não deveria, em nosso entender, constituir uma pantologia (para usar a feliz expressão do Prof. Aguiar e Silva, a propósito das antologias) que servisse para tudo, menos para os preparar para o ensino da língua e da literatura, assumindo-se como uma espécie de rapsódia teoricista, um baile mandado ou um "pot-pourri" científico-cultural, também não pode ser um máximo divisor comum de uma ignorância mais ou menos latente ou patente. Deverá ser, sobretudo ela, uma opção consciente que torne viável a prática consciente a que aludimos.

É neste enquadramento e com estes pressupostos que deve, em nosso entender, ser equacionada a Formação de Professores de Português, se é que desejamos que a língua materna (isto é, a língua-primeira) não venha a ser, de facto, uma segunda língua. O que não andaria muito longe, dado o actual macrocontexto, de se tornar uma língua de segunda.

Nota

- (1) A esta questão procurámos responder num seminário organizado na Universidade do Minho, a convite do Prof. Aguiar e Silva. Dessa nossa intervenção (re)tomamos aqui uma ou duas passagens.

Sobre esta questão, que, no essencial, consubstancia o carácter simultaneamente transparente e opaco da língua materna, ver o excelente artigo de Fernanda Irene Fonseca: "Língua Materna, do objecto aos objectivos".

PRESUPOSES DE BASE DE LA FORMATION DES PROFESSEURS DE PORTUGAIS - LANGUE MATERNELLE -

Résumé - L'auteur assume une position critique relativement à certaines "idées (con)sacrées" sur la formation des professeurs de portugais - langue maternelle -. Il défend que tous les professeurs sont professeurs de langue maternelle et insiste sur l'urgence de prendre conscience des innombrables phalacies (et sophismes) qui peuplent la formation des professeurs, notamment des professeurs de portugais.

ASSUMPTIONS FOR THE EDUCATION OF PORTUGUESE - LANGUAGE TEACHERS -

Abstract - The author holds a critical standpoint towards some "sacred ideas" about the education of teachers of Portuguese (as a native language). He argues that all teachers are native language teachers and that it is urgent to become aware of some falacies (and sophisms) affecting teacher education, particularly that of Portuguese language teachers.

PARADIGMAS, PROGRAMAS E ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

Eduardo Fonseca

Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

Em homenagem ao Dr. Luiz Amaro d'Oliveira, no seu limite de idade.

Resumo - Existem paradigmas, no sentido de Thomas Kuhn, que organizam os conhecimentos e a acção num determinado domínio do real. Os programas de ensino da Língua Materna, inscrevem-se no interior de um paradigma que poderá não ser o de quem o aplica.

I. Em Portugal, existe um forte sentimento generalizado da necessidade de mudança do ensino da Língua Materna nas escolas. As razões aduzidas prendem-se, em regra, com os argumentos seguintes:

a) grande parte dos alunos que terminam a escolaridade básica (e mesmo a secundária) não saem apetrechados com um uso da Língua, oral e escrito, minimamente satisfatório,

b) os mesmos alunos possuem um deficientíssimo conhecimento explícito do funcionamento do Português;

c) ainda os mesmos alunos desconhecem alguns dos textos esteticamente mais conseguidos escritos em Português e talvez não tenham adquirido, na Escola, o desejo de alguma vez os lerem.

Estes argumentos são, não raramente, apresentados, fazendo-se uma comparação com um passado não muito remoto em que nada disto sucederia.

Mas a indignação de quem assim argumenta sobe de tom quando os estudantes que terminam o ensino básico podem exhibir diplomas que teoricamente garantem essas competências que a prática não lhes reconhece.

Críticas idênticas não são feitas relativamente aos conhecimentos dos alunos

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Eduardo Fonseca, Escola Superior de Educação de Leiria, 2400 LEIRIA.

noutras áreas do saber, excepto no respeitante a cálculo mental, em Matemática - mas aí as culpas são quase unanimemente atribuídas ao uso generalizado de calculadoras - e a História: os alunos desconhecem o nome de reis, batalhas, factos ligados aos Descobrimientos e apresentam grandes dificuldades com a cronologia.

Estas críticas não são feitas apenas pelo cidadão comum, mas também por especialistas.

Devemos acrescentar, no que respeita à Língua Materna, que a disciplina ou as matérias nela leccionadas contribuem, com uma fatia apreciável, para o insucesso escolar elevadíssimo que se verifica na escolaridade básica, em Portugal.

Há uma outra observação, frequentemente feita por professores, pais e até pelos próprios alunos, que dá uma maior dimensão ao problema que nos ocupa: o insucesso noutras áreas do saber ou disciplinas deve-se ou não é mais que insucesso em Língua Materna.

Juntemos, ainda, o facto de serem notadas pelo ensino superior as enormes deficiências ao nível da expressão e compreensão linguísticas, oralmente ou por escrito, de não poucos dos seus alunos que recbe do ensino secundário. No que respeita à formação dos futuros professores que vão ensinar Língua Materna, o ensino superior vê-se a braços com um problema que já terá dificuldade em solucionar por não ser essa a sua vocação fundamental e já ser tão escasso o tempo lectivo para a formação de um professor. Assim sendo, estão, de modo quase imperceptível, criadas as condições para, de alguma maneira, haver a perpetuação deste estado de coisas, se não mesmo o seu avolumar.

Muitas destas observações não se fazem somente em Portugal, mas poderemos dizer que em muitos países europeus e americanos a situação é, ressaltando algumas diferenças específicas, aproximadamente a mesma.

Aquele que me parece ser o lado mais perplexo do problema é que, se exceptuarmos algumas explicações muito genéricas e certamente correctas à luz do saber actual, - como a da transição de uma "escola de herdeiros" para uma "escola de massas" que explicaria muitas das vicissitudes por que passa actualmente o ensino da Língua Materna - não são conhecidas todas as dimensões do problema e as explicações para o actual estado de coisas, são, com frequência, parcelares, demasiado estreitas, muitas vezes desconhecedoras da realidade.

E a questão é de uma enorme importância, num momento em que vivemos a realidade de uma reforma educativa. Põe-se, portanto, o problema do contributo à Reforma que aqueles que se dedicam à investigação no domínio do ensino/aprendizagem da Língua Materna possam dar: o que mudar, como mudar e com que finalidade mudar. Creio que, apesar de durante a última década a investigação, neste domínio, ter aumentado consideravelmente, nos faltam enormes quantidades de elementos resultantes de investigação para podermos alicerçar devidamente os nossos pontos de vista. Seleccionarei apenas um aspecto que me parece ter uma grande importância no processo de ensino da Língua Materna e que, tanto quanto sei, não foi alvo de estudo. O que a seguir direi não se baseia em nenhum inquérito ou investigação experimental, mas tão somente na minha observação e contacto com a realidade do ensino da Língua Materna. É, sobretudo, um texto que visa esboçar um problema e desencadear outros estudos neste domínio.

Perante este estado de coisas, várias observações se nos oferecem:

a) em primeiro lugar, a comparação do produto do ensino actual e do do passado parece-me muito difícil de avaliar. Actualmente, pretende-se que todos os cidadãos vão o mais longe possível na escolaridade e que, pelo menos, completem o ensino básico, o que, ainda há bem pouco tempo, não sucedia na prática. Esse facto fazia com que o ritmo de ensino fosse mais vivo, uma vez que às turmas se subtraíam os alunos mais lentos, quando, inclusivamente, não se constituíam turmas exclusivamente dos melhores, o que hoje não é frequente. Mas, apesar de tudo, talvez tenhamos aqui um dos dados mais intrigantes do problema: é que a percentagem dos alunos que conseguiram o melhor êxito em Língua Materna, relativamente à população total da sua idade, incluindo mesmo os que não frequentaram a Escola, talvez não tenha sofrido grandes solavancos e mantenha alguma constância, independentemente de muitos outros factores. Por vezes, esquece-se que hoje também há uma percentagem de alunos que atingem muito elevado sucesso em Língua Materna;

b) quando se põe o problema da correcção linguística dos alunos, está em causa o próprio conceito de correcção linguística que, não raras vezes, é apresentado de forma delirante - como tem, por exemplo, sucedido em algumas cruzadas patrocinadas (coitada da má consciência!...) pela Radiotelevisão Portuguesa. Muitas vezes, considera-se incorrecção linguística o que é evolução normal e natural e, portanto, previsível - dentro de certos parâmetros - do próprio uso, ou o que é aceitável como uso normal em certas regiões e não noutras, ou o que é adequado a algumas situações, embora não naturalmente a todas, ou o que hoje é genericamente aceite como uso correcto, embora no passado o não tenha sido. Normalmente não se ouve considerar como erro utilizar um uso elevado da Língua para uma situação corrente - mas algum teatro português satirizou-o fortemente. No fundo, também é erro. A Língua não é imutável mas deve ser protegida e defendida, cabendo à Escola um papel fundamental nesse domínio, mas não exclusivo. Creio serem igualmente graves outros aspectos de que não se fala tanto: a falta de clareza, de ordenação e de inteligibilidade nas exposições, a pouca extensão e profundidade vocabular de muitos alunos, o evitar sistemático de certas pessoas, tempos e modos da conjugação verbal, um centramento excessivo sobre textos actuais (sobretudo por razões de natureza vocabular, mas se os alunos não contactam com um vocabulário um pouco menos corrente, como hão-de conhecê-lo?) o que faz com que, abandonada a escolaridade, na prática, seja vedado o acesso a textos de um passado até não muito remoto. Tudo isto tende a originar erros graves na produção das próprias mensagens e a dificultar a compreensão e interpretação das alheias. Parece-me igualmente grave que encontremos alunos que conhecem termos estrangeiros - que não serão apenas termos técnicos - e desconheçam a existência de equivalentes portugueses. Reveste-se, ainda, de muito particular gravidade o baixo domínio da ortografia e da caligrafia;

c) os indicadores vulgarmente seleccionados e tidos em conta como índices do insuficiente aproveitamento actual dos alunos, comparativamente ao passado, terão tido, na prática escolar anterior, uma ênfase que possivelmente não terão hoje. Sobretudo no primeiro ciclo do ensino básico, foram feitas alterações que encurtaram a

duração semanal de permanência nas escolas e foram introduzidos conteúdos e objectivos que, fatalmente, fizeram com que o tempo dedicado à Língua Materna se visse reduzido. É possível que este facto fizesse aos olhos dos alunos (e, quem sabe?, dos professores que conscienciosamente tudo farão para cumprir os programas), reduzir a importância relativa da aprendizagem em Língua Materna face a outros conteúdos e objectivos. E todos nós sabemos o muito que devemos à nossa instrução primária no que respeita à Língua;

d) além disso, é sabido que sob muitos aspectos, não se ensina hoje como dantes. Não só a relação professor-aluno é diferente, como também o aluno vê a Escola de um modo diverso. Desapareceram alguns métodos de actuação do professor dos quais o mínimo que muitos de nós, deles sofredores na carne, poderemos dizer é que eram demasiado persuasivos, revoltantes para o aluno e aviltantes para o professor. Tenho verificado que muitos professores têm hoje relutância em pedir aos seus alunos que saibam de cor determinados conteúdos; igualmente me têm perguntado se devem fazer ditados ou mandar fazer cópias, indicar aos alunos a utilização de cadernos de significados, se deverão pedir que os alunos decorem um pequeno poema e o declamem, etc. Há hoje, na generalidade das escolas, a possibilidade de utilização de meios auxiliares de ensino impensáveis há algumas décadas, embora em algumas escolas isso seja simples miragem. O professor, duma maneira geral, é hoje mais estimulado a analisar com os colegas a sua prática, a buscar alternativas, a questionar. Houve alterações ao nível dos objectivos e dos conteúdos dos programas e têm sido divulgadas algumas metodologias anteriormente ignoradas ou pouco conhecidas. Parece-me poder dizer-se que aumentou a diversidade de procedimentos práticos dos professores, sendo possível, num mesmo momento de um ano lectivo, encontrar situações muito diversificadas de trabalho, em diferentes escolas. Apesar de haver hoje maior circulação quantitativa de informação, poderemos dizer que vastas camadas e sectores de professores lhe são de algum modo alheios, tendo-se feito essencialmente pela prática e desconfiando muito sistematicamente de tudo o que lhes possa cheirar a teoria. É um pouco esta experiência que retiro da formação contínua de professores dos ensinos básico e secundário.

As alterações ocorridas tiveram sempre como suporte ideias acerca da educação em geral, do ensino da Língua Materna, em particular, da função da Escola, da imagem do próprio Homem e de como a Escola o deve formar, por um lado. São também o resultado do acesso de certos grupos sociais à Educação, primeiro como alunos, depois como professores, teóricos e decisores, de algum modo são o reflexo das vicissitudes políticas nacionais e internacionais do nosso tempo. Mas as alterações, a natural evolução, também geram em todos os que estão empenhados na Educação a morte de alguns sonhos ou ilusões, o nascimento de outros, modificam maneiras de ver e de pensar os fenómenos. Estas ideias gerais, que enquadram muito latamente o ensino, variam de professor para professor, mas mantêm um fundo de muitos aspectos comuns. Certamente têm consequências na prática docente e no produto final da educação.

É sob este aspecto que queremos incidir a nossa atenção: as ideias ou paradigmas que enquadram a educação, em geral, e as actividades do professor de

Língua Materna em particular, e a sua repercussão educativa.

II. Utilizaremos o conceito de paradigma de Thomas Kuhn (*The Structure of Scientific Revolutions*, 1970). Trata-se de um conceito complexo, controverso e, até, flutuante de que reteremos: um paradigma não é uma teoria. É algo que está antes da teoria e, portanto, é mais vasto e extenso que ela. O paradigma organiza a visão que temos de um determinado domínio do real. As teorias científicas inscrevem-se no interior de paradigmas ou explicitamente entram em ruptura com o(s) paradigma(s) dominante(s), dando origem à formação de um novo paradigma. Um outro aspecto do paradigma é a existência de um lado oculto, a que se poderá chamar inconsciente. Note-se, ainda, que, no momento em que vigorou, o paradigma poderá nunca ter sido explicitamente formulado por ninguém. Poderá, de algum modo, dizer-se que, em toda a sua extensão e implicações, o paradigma é algo dentro do qual as pessoas se movimentam, as teorias se inscrevem, as práticas se organizam e, pelo seu carácter por vezes genérico e fluído, mas também colado à pele, quase natural, as pessoas nem sempre têm muita consciência dele. Nalguns casos, trata-se, com frequência, daquelas "verdades", em dado momento, tão naturais e evidentes que parece ser impossível questioná-las sem destruir todo o edifício do nosso conhecimento... e sem nos destruirmos a nós próprios. É, sobretudo, pelo contraste gerado pela justaposição de paradigmas sucessivos que melhor nos apercebemos da sua existência e das mutações a este nível.

Paradigma será, portanto, entendido no sentido de enquadramento mental mais geral que enforma a actuação dos agentes de um mesmo processo, num mesmo momento. Aqui, interessa-nos apenas a sua relação com aqueles que são chamados a decidir diariamente acerca do ensino da Língua Materna. Há alguma afinidade do conceito de paradigma com os de mentalidade e de modelo, mas não é nem uma coisa nem outra dado o seu carácter mais geral e mais fluído.

Não se pense, pois, que uma análise pura e simples dos programas de ensino, por um lado, ou da prática docente, por outro, nos fará compreender efectivamente a realidade do ensino. É que entre os programas - que são textos como quaisquer outros, abertos a uma pluralidade de leituras e interpretações - e o levar à prática dos mesmos, existe um *écran*, um filtro, um prisma, algo que é constituído por ideias, representações - dominantes e não dominantes - acerca do ensino num determinado momento, pela formação do professor, pela sua leitura da realidade, pelo modo pessoal como ele encara que se deve reagir àquilo que, habitualmente, considera serem os erros, os exageros, as insuficiências da prática corrente, também da do passado, e como pessoalmente entende que deverá ser a do futuro.

Nos últimos dois séculos, tem-se ensinado, em Portugal, a Língua Materna, nas escolas, sob o condicionamento de diversos paradigmas. Não se pense contudo que cada época é determinada e envolvida por um único paradigma. Às vezes, há vários paradigmas simultâneos. Não é fácil, também, fixar limites cronológicos para o seu vigorar, porque aquilo que vem sucedendo entre nós não é o desaparecimento rápido e imediato de um paradigma mas a sua passagem para segundo ou terceiro plano, a sua transformação em alguns pontos e o seu ressurgir com nova vitalidade mais tarde, talvez não automaticamente, mas subtilmente engastado noutra paradigma.

Actualmente, não poderemos falar ainda de morte de nenhum dos paradigmas que apontarei, embora um ou outro se encontrem moribundos, mas sim da supremacia relativa de um sobre os outros.

Assim, identificaremos os paradigmas seguintes:

a) *clássico*: apoia-se no pressuposto que diz que é necessário conhecer bem o Latim para melhor conhecer e praticar o Português. As actividades realizadas nas aulas são, essencialmente, as de memorização, repetição, análise e transferência. Visa-se criar nos alunos capacidades essencialmente mnemónicas e atitudes de dogmatismo, conservadorismo e pureza no uso da língua. É um paradigma plurissecular. Como nos interessam aqui apenas os paradigmas dos dois últimos séculos, registemos as palavras de A. Garrett, na *Primeira Carta de Da Educação*: "Ora é tão impossível escrever bem em português, em castelhano, em inglês, em qualquer das línguas do Ocidente da Europa, sem saber grego, e principalmente latim, [...]";

b) *imitativo*: apoia-se no pressuposto que diz que é necessário repetir e imitar os modelos do melhor uso da língua portuguesa, não sendo feita uma nítida distinção entre literário e não literário, valorizando-se, nos textos a sua sobriedade e o seu carácter explícito. Há uma elevada preferência por narrativas históricas e textos de épocas recuadas. As actividades realizadas nas aulas são, essencialmente, as de memorização, repetição, cópia, imitação. Visa-se criar nos alunos capacidades fundamentalmente mnemónicas e uma atitude de um certo uso aristocratizante da língua, normalmente sempre um uso elevado, independentemente da situação;

c) *dogmático*: de certo modo, forma um paradigma autónomo, mas, de facto, vem associado a outros, não aparecendo isolado. Apoia-se no pressuposto que diz que, para bem falar e escrever a língua é necessário conhecer, de forma explícita, as suas regras de funcionamento, especialmente da morfossintaxe. As regras são as da gramática tradicional prescritiva, para a frase, e as de uma tradição retórica mitigada, com alguns aspectos de poética clássica, no que respeita ao texto. As actividades realizadas nas aulas são, sobretudo, exercícios de aplicação, actividades de memorização e de restituição. Visa-se criar nos alunos capacidades mnemónicas, de análise meticulosa, de atenção ao pormenor e uma atitude de resistência a qualquer inovação no uso da língua que consideraremos dogmática;

d) *literário*: apoia-se nos pressupostos que dizem que existem textos literários e não literários e que só os primeiros deverão ser alvo de estudo na aula de Língua Materna; que o texto literário realiza o uso supremo da Língua; que a leitura do texto literário ajuda os alunos na organização do seu mundo, contribuindo para uma visão outra da realidade, elemento fundamental da formação do Homem; que é necessário ler os modelos literários portugueses para que os alunos possam adquirir um domínio adequado da expressão oral e escrita. Implica que os alunos desenvolvam um avultado gosto pela leitura e que grande parte do trabalho da disciplina seja efectuado fora da aula. Os textos seleccionados valem pelas suas características literárias e humanísticas e tendem a aproximar-se da época contemporânea, embora

procurem representar todas as épocas literárias. Visa-se criar nos alunos capacidades de livre escolha da expressão pessoal, a partir de uma imitação não muito rígida e convencional de modelos diversos assimilados. Conduz a um uso "literarizante" da fala, se assim nos podemos exprimir. Permite que o aluno conduza uma boa parte da aprendizagem. Desenvolve atitudes de gosto pela leitura e pelos livros, de crítica e de uma visão poética (ou literária) do mundo que poderá, eventualmente, conduzir a posturas utópicas.

Este é um paradigma charneira. Desagrega grande parte dos anteriores, subalternizando o valor pedagógico, na aprendizagem da Língua Materna, das regras da gramática, da retórica e da poética da tradição escolar, em detrimento de uma atenção maior a aspectos propriamente mais literários e do conhecimento do mundo. Mas, ao mesmo tempo, abre caminho aos seguintes que, de algum modo, terão sempre este como referência, mesmo quando o põem em causa. Para bem ou para mal, consciente ou inconscientemente - penso que sobretudo inconscientemente - abriu passagem para a ideia muito vulgar que uma aula de Português é uma boa e alegre cavaqueira, fazendo diminuir drasticamente o tempo consagrado à expressão do aluno. Quase todos os professores que comigo têm trabalhado, para justificar este procedimento, me argumentam com Sebastião da Gama;

e) *afectivo*: apoia-se no pressuposto que diz que só se aprende aquilo que se deseja. As actividades realizadas na aula tendem a ser diversificadas e envolverão necessariamente retorno afectivo. A motivação, que não raramente se tornou em momento de grande pirotecnia educativa, passa a ser algo que concentra largamente a atenção do professor. O recurso a meios auxiliares de ensino, do domínio da tecnologia educativa, ganha acuidade. Visa-se desenvolver no aluno capacidades de selectividade afectiva e de maior empenhamento emotivo nas tarefas de aprendizagem. Cria atitudes de certo egocentrismo afectivo. Aponta no sentido de o aluno, ou o grupo de alunos, definirem e autocontrolarem o seu próprio ritmo de aprendizagem;

f) *criativo*: apoia-se no pressuposto que diz que o aluno aprende a falar a sua língua fora e independentemente da Escola. A acção desta deverá ser no sentido de criar condições para um uso criativo da língua. As actividades realizadas na aula procuram associar a expressão linguística a outras formas de expressão, criação de textos dramáticos, dramatização, participação e cooperação da aula de Português noutras actividades de dinamização ou animação da Escola, criação de poemas, de "slogans", etc. e de "bricolage" com a própria Língua. Visa-se criar nos alunos capacidades criativas, imaginativas, de acção inovadora, conduzindo a atitudes de rejeição do fácil, do óbvio e do estabelecido e de valorização do insólito e do peculiar;

g) *comunicativo*: apoia-se no pressuposto que diz que usar a Língua é interagir socialmente. As actividades realizadas na aula pretendem ser as que ocorrem em situações reais e diversificadas de comunicação. Valorizam-se aspectos pragmáticos, verbais e não verbais do uso da língua - especialmente da fala. Visa-se desenvolver nos alunos capacidades não estritamente linguísticas, mas também não verbais, que se prendem com aspectos pragmáticos da comunicação e aponta para atitudes de uso

"democrático" e diversificado da Língua.

A identificação sumária destes paradigmas não exclui a existência de outros que me parecem ter uma importância menor relativamente ao assunto que nos ocupa.

Muitos destes princípios ou ideias não constaram nem constam dos programas de ensino da Língua Materna, nem são assim formulados explicitamente por nenhuma teoria. Mas têm estado ou estão presentes na mente daqueles que ensinam.

Tentando definir percursos, tendências dominantes, obsessões que de algum modo enquadram, condicionam as decisões que os professores de Língua Materna têm de tomar para levar à prática os programas que lhes são propostos, poderemos dizer que, entre os programas e a prática, e para além deles, há um filtro. No respeitante aos paradigmas analisados, a tendência evolutiva tem sido para valorizar:

- a) uma visão mais lata e diversificada do fenómeno de comunicação linguística, associada a uma tendência de valorização de um uso mais "democrático", menos "aristocratizante" da língua;
- b) posturas críticas, criativas, pessoais perante os textos;
- c) um progressivo tratamento de textos de tema de cariz menos passadista e histórico e mais quotidiano e actual.

E para desvalorizar:

- a) actividades mnemónicas, de cópia ou imitação, em suma, de repetição de modelos;
- b) actividades de aplicação de regras.

Poderemos ainda verificar, embora a sua demonstração nos levasse para domínios que este texto já não comporta, que, no fundo, esta não é uma tendência específica do ensino da Língua Materna, mas, de algum modo, ela espelha, sendo algumas vezes, inclusive, contraponto, a evolução havida nos conceitos e práticas da pedagogia e da educação, em geral, e que acompanha algumas mutações da Educação e da Escola no mundo actual e, particularmente, em Portugal.

Esta evolução dos paradigmas é testemunho da incorporação de elementos da espantosa criação de conhecimentos - no espaço aproximado de um século - nos domínios da Educação, da Linguística, da Literatura, e igualmente de outros que para o caso terão uma importância secundária. Esse avolumar de conhecimentos fez pôr em causa um paradigma estável durante muito tempo - o clássico - e criou, especialmente desde os finais dos anos cinquenta deste século, a sucessão vertiginosa de verdades, muitas vezes incontornáveis.

Este facto, aliado a outros e, nomeadamente, à possibilidade efectiva de se realizarem mudanças, contribuiu para uma certa secundarização do ensino primário e uma certa universitarização do secundário, no respeitante ao ensino da Língua Materna.

Conjugados aspectos da evolução dos paradigmas com a dos *currícula*, dos programas e da prática, diremos que se exige hoje demasiado do ensino da Língua

Materna, nos ensinos básico e secundário. E essa exigência não é só desproporcionada em função da carga horária semanal, mas do carácter amplo e multifacetado dos seus objectivos e conteúdos. Não só se exige que a formação em Português converta esta disciplina numa espécie de ampla área de Humanidades, como também ainda se pretende uma formação básica, mas sólida, em Língua, Literatura Portuguesa, Linguística e quase em Filosofia e alguma Lógica. Quem tem feito formação de professores sabe como é praticamente impossível, dadas as múltiplas exigências da formação de um professor, garantir inicialmente um mínimo satisfatório em todos estes domínios. Note-se que, para além disto, em certos níveis de ensino, há bastantes professores que nunca tiveram formação inicial em Português e que, se alguma coisa sabem de Língua, Linguística e Literatura, o aprenderam, em muitos casos, por sua conta e risco. E são professores efectivos de Português, coisa que, se calhar, muitos deles nunca sonharam ser.

O actual estado de coisas fez da aula de Português um momento de muita teoria, transformou os alunos em receptores privilegiados das mensagens dos outros e muito pouco em emissores, particularmente por escrito.

Ensinam-se, hoje, coisas a meninos que os professores da minha geração aprenderam em cadeiras terminais da licenciatura. Esses meninos e meninas papagueiam coisas maravilhosas mas, com frequência, não sabem escrever direito o próprio nome, não sabem exprimir verbalmente o que sentem ou pensam, não compreendem a posologia de uma papeleta de medicamentos. Se forem capazes de o fazer, a quem pedirão, mais tarde, contas do sucedido? Como acederão a pagar impostos aplicáveis na Educação, em programas de defesa da Língua?

III. Voltemos ao início. É muito fácil, do interior de um paradigma, criticar de modo negativo o trabalho desenvolvido, empenhada e conscienciosamente, no interior de outro paradigma.

Mas não me parece ser apenas esse o caso das críticas feitas ao actual ensino da Língua Materna que lhe assinalam limitações reais. A vastidão e o alcance de objectivos e de conteúdos dos programas permite, com facilidade, leituras muito diversas dos mesmos, consoante o paradigma em que o professor se situa. Certos paradigmas permitem leituras em que alguns aspectos básicos, comensais, do uso oral e escrito da Língua, ficam fora do foco de atenção principal. O prestígio dos novos conhecimentos, a premência das novidades talvez tenham remetido para segundo plano as coisas elementares, com toda a certeza elementares, mas, sem a aquisição delas, fica limitada a possibilidade de aprendizagem de outras mais elaboradas.

Por isso, parece-me que, na elaboração de novos programas, a necessidade de remediar as insuficiências enunciadas deverá ser uma preocupação prioritária.

Não parece, contudo, que nos programas já aprovados pelo Despacho nº 139/ME/90, de 16 de Agosto, e já publicados, os do 1º Ciclo do Ensino Básico, esta preocupação tenha sido efectiva. Antes pelo contrário, houve a preocupação inversa: sabendo-se que existem diferentes práticas lectivas por parte de diversas escolas e docentes, procurou-se uma formulação do Programa de Língua Portuguesa que fosse suficientemente lata para as envolver a todas mas que poderá ser confusa e vaga quando lida do interior de certos paradigmas. Se, à primeira vista, poderá parecer

meritória uma formulação lata - isto é, não excludora nem reticenciadora de qualquer paradigma - do programa, escolheu-se, contudo, o caminho mais fácil, ou seja, o de tentar contentar a todos, conduzindo este facto a que cada escola ou docente façam as leituras mais díspares, inclusive as mais surrealistas, do Programa. A metodologia de elaboração dos programas, normalmente com grupos bastante alargados de pessoas, não será certamente estranha a que se chegue a este produto final.

Dentro de pouco tempo, verificar-se-á que programas como o citado conduzirão a um babélico levar à prática do que nele está contido. Se entretanto surgir um manual ou uma obra que faça uma leitura sensata - isto é, equidistante a vários paradigmas, nomeadamente os dominantes - do Programa e que seja aceite por um elevado número de docentes, o verdadeiro programa acabará por ser esse livro. Ou então suceder-se-ão as circulares e contra-circulares, quando não as informações ou leituras veiculadas por Fulano de Tal na reunião tal, que tentarão tarde e a más horas dar um sentido menos vago e menos plural àquilo que está no Programa.

O que se passou num passado recente é ilustrativo do que acabo de referir. O Programa de Português do Ensino Preparatório em vigor foi claramente escrito no interior do paradigma comunicativo. As grandes dificuldades, confusões e, até, irritações dos docentes do ensino preparatório na aplicação do Programa advêm do facto de, quando do lançamento do Ensino Preparatório, a formação que foi feita aos docentes (e uma grande variedade de factores que não poderemos analisar aqui) os ter conduzido a pensarem o ensino da Língua Materna no interior dos paradigmas afectivo e criativo. Foi daí que surgiram quase todos os problemas na aplicação do programa que são sobejamente conhecidos.

O problema não está só na disparidade entre o paradigma no interior do qual é escrito o programa e o paradigma que enforma a prática do professor. Tenho verificado que, com bastante frequência, muitos professores, especialmente do 3º Ciclo do Ensino Básico e principalmente do Ensino Secundário, ensinam no interior de um paradigma e avaliam os alunos no interior de outro. Creio que este factor tem sido fortemente negligenciado na análise do insucesso escolar. Muitos professores aplicam os novos programas mas têm na sua mente, quando avaliam, o espírito dos programas anteriores. O que fatalmente conduz ao insucesso.

Tenho visto muitos alunos revoltados e indignados com a Prova Geral de Acesso. Claro que me parece aceitável a existência, nas actuais condições, de uma ordenação e selecção dos candidatos ao Ensino Superior em que a sua expressão, mas não apenas a escrita, seja tida em conta. Mas, talvez, o que os estudantes não tenham conseguido dizer é que foram ensinados no interior de um paradigma e que são avaliados no interior de outro. Nomeadamente na Prova de 1991, passou-se, ainda, o facto de o ponto estar elaborado no interior de um paradigma praticamente sem expressão em Portugal de entre os paradigmas dominantes no ensino da Língua Materna.

E esta é uma contradição grave do nosso sistema de ensino: aceitam-se todos os paradigmas de ensino da Língua Materna, dá-se-lhes objectivamente condições de se desenvolverem, mas, num momento que para muitos alunos é decisivo quanto à sua permanência ou não no sistema de ensino, escolhe-se um, sem se dizer como ou porquê, ou até se vai buscar um que não é dominante entre nós e elabora-se uma prova que tem o

poder decisório de todos conhecido para o acesso a certos cursos do Ensino Superior.

PARADIGMES, PROGRAMMES ET ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE MATERNELLE

Résumé - Il y a des paradigmes, au sens de Thomas Kuhn, *La Structure des Révolutions Scientifiques*, 1970, qui organisent la connaissance et l'action dans un certain domaine du réel. Les programmes de l'enseignement de la Langue Maternelle s'inscrivent à l'intérieur d'un paradigme qui peut ne pas être le même de celui qui l'applique.

PARADIGMS, PROGRAMMES AND NATIVE LANGUAGE TEACHING

Abstract - According to Thomas Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions*, 1970, there are paradigms that organise the knowing and acting in a certain real domain. The teaching programmes of Native Language inscribe into a paradigm that may not be the one of the teacher that applies it.

O TRATAMENTO PRÉ-DIDÁCTICO DO TEXTO LINGUÍSTICO E
DO TEXTO LITERÁRIO: PRESSUPOSTOS E PRÉ-REQUISITOS
(OU O MOMENTO PROBLEMATIZADOR, POR EXCELÊNCIA, DA
FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE PORTUGUÊS, HOJE) (a)

Fernando Paulo do Carmo Baptista

Resumo - Num primeiro "andamento discursivo", perspectiva-se a acção educativa como um processo de transformação global, de "matriz" cultural e axiológica, visando a plena humanização das crianças e dos jovens. Essa culturomorfose não dispensa, todavia, o adjuvante e qualitativo papel dos professores enquanto homens verdadeiramente cultos. Um "homem/professor culto" constitui-se, fundacionalmente, no quadro de um assumido e permanente processo de autopoiese formativa, como um ser de três nucleares dimensões: a teoria (ele é um ser teórico), a prática (ele é um ser prático) e a crítica (ele é um ser crítico). Num segundo "andamento" e na base de tais dimensões, esboça-se um modelo pedagógico-didáctico que completa três homólogas áreas de formação com que se visa o desenvolvimento das três competências de fundo (o saber, o saber-fazer e o saber-ser), potenciadoras das três funções maiores da acção docente quotidiana: informar, dinamizar e formar. Num terceiro e último "andamento", tenta-se uma aplicação daquele modelo à didáctica do texto, a partir de uma reanálise conducente à formulação do conceito de "competência de comunicação verbal" (linguística e literária), na base da assunção de três ordens de poder ou domínio (na acepção latina de 'ser dominus de...') sobre a língua e a literatura, para, no termo de um excursão conduzido em torno de alguns dos aspectos mais relevantes da "Teoria do Texto", se concluir pela problematização da formação dos professores de português, hoje. Em adenda, apresenta-se uma espécie de "algoritmo" genotextual do (feno)texto.

O título da reflexão que vai configurada no presente texto está claramente marcado pela recorrência do prefixo "pré-" em três dos seus vocábulos constitutivos: pré-didáctico, pressupostos e pré-requisitos.

Pretendi, com tal marcação, definir um espaço-tempo primordial e preliminar e um correlato posicionamento processual e operatório que considero imprescindíveis

(a) O presente texto reproduz, no essencial, uma comunicação apresentada no "1º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino", ocorrido, em 1988, na Universidade de Aveiro.

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Fernando Paulo do Carmo Baptista, Quinta do Belo Horizonte, lote 6-B, Casa da Sobreira, Telef. (032) 460150, 3500 VISEU, PORTUGAL.

no âmbito do enquadramento cronotópico e da estruturação organizacional em que, globalmente, se traduz o processo de preparação do nosso trabalho quotidiano de professores de português.

Fi-lo intencionalmente, na medida em que cada vez mais me convenço de que é da qualidade desse nosso posicionamento e do que se faz ou não faz em tal espaço-tempo "inaugural" que depende, fulcralmente, o êxito ou o fracasso do desempenho do nosso papel educativo e instrucional.

De facto, se esta bivalência funcional - educar e instruir - se postula indistintamente para todo e qualquer professor, não deixa de ter, ainda, uma acrescida e muito especial importância para nós, professores de português, não só pela intrínseca e exigente peculiaridade dos "objectos fundamentais" de que se ocupam os programas da nossa disciplina - ou seja, a *linguagem verbal*, a *língua* e a *literatura* com os respectivos *processos sémio-comunicativos de produção e de recepção textual*, a complexa vastidão do respectivo suporte teórico-científico, descritivo e explicativo, com a babel metalinguística das suas terminologias, os específicos modelos pedagógico-metodológicos que organizam a operacionalização do seu ensino e aprendizagem, etc. - mas também pelo facto de a língua materna constituir o sistema *substante e fundante* do discurso pedagógico-didáctico das demais disciplinas curriculares: língua veicular dos conteúdos científicos e culturais, mecanismo potenciador dos processos de estudo, interpretação e compreensão, instrumento organizador e transmissor da informação e do saber, sistema primário e primordial da modelização das realidades do mundo.

Assim sendo, creio ser pertinente e nodal situar no quadro desse espaço-tempo preambular e "cosmogónico" (porque superador do "caos" da improvisação e da impreparação...), simultaneamente previsivo e provisivo - que, em termos de instituição escolar, identifico com a chamada *fase pré-didáctica* do processo de ensino/aprendizagem -, uma reflexão, tão profunda quanto possível, sobre o papel que de nós se espera e sobre as condições em que ele é e deverá ser desempenhado.

Não vou propor aqui - a economia desta reflexão não comportaria tal excesso! - a problematização englobante das três dimensões (vertentes ou domínios, se se preferir...) que julgo deverem estruturar a formação da personalidade (o processo ontogenético em sua expressão mais "alta") de qualquer ser humano (desde logo, de qualquer aluno), à luz de um modelo de *Homem Culto* e, em isomórfica projecção, a personalidade do professor que se pretende para uma *Escola de e da Cultura* (escola que não identifico necessariamente - bem longe disso! - com a do *slogan* que tem andado por aí na berra!).

Limitar-me-ei a enunciar tais dimensões, enquanto *suporte* fundamentante das capacidades constitutivas da nossa competência educativa e instrucional, enquanto *território* de ancoragem da tríade de cardinais funções (ou metafunções) que conformam o nosso papel de professores, enquanto *quadro de referência* para o estabelecimento das próprias áreas e coordenadas da nossa (auto)formação permanente e, naturalmente, enquanto *postulado de orientação* para o subsequente desenvolvimento discursivo-reflexivo que me proponho levar a cabo.

Para mim, um modelo de *Homem Culto*, em consonância, aliás, com as

exigências do nosso tempo, deve comportar, como *nucleares dimensões* (domínios ou vertentes) *constitutivas da sua personalidade*, todas elas em solidária interdependência e em dinâmica interacção evolutora e complexificante, a dimensão da *teoria*, a dimensão da *prática* e a dimensão da *crítica*.

Do seu constante e aprofundante desenvolvimento no homem/professor que somos devem resultar, correlatamente, as três capacidades que suportam, constituem e moldam a nossa competência pedagógico-didáctica, ou seja, o *saber* (teoria), o *saber-fazer* (prática) e o *saber-ser* (crítica).

É destes três potenciais que, por sua vez, emerge a já aludida tríade de funções maiores (funções cardinais ou meta-funções) por que se concretiza o nosso papel de professores: a função de *informar* (a teoria, o saber), a função de *dinamizar* (a prática, o saber-fazer) e a função de *formar* (a crítica, o saber-ser). Dito de modo integrado e já numa perspectiva operatória: *dinamizar, informando, para formar*.

Parece, pois, logicamente congruente e consequente que o estabelecimento das *áreas e coordenadas fundamentais da nossa (auto)formação permanente* daí decorra, também, em harmónica consonância e articulada interacção:

Área da acção teórica (dimensão da *teoria*; capacidade do *saber*; função de *informar*): Com esta área, e segundo os parâmetros da amplitude e da profundidade, visa-se, fundamentalmente, a *preparação* a nível *científico* (específico), *pedagógico* (geral) e *metodológico-didáctico* (geral e específico), desejavelmente, no quadro englobante de uma *cultura* diversificada e sólida, potenciadora de oportunas e adequadas conexões *multi, pluri, inter* e até mesmo *transdisciplinares*. Dá-se, naturalmente, nesta área, um relevo especial à chamada *fase pré-didáctica* do processo de ensino/aprendizagem, por forma a perspectivar-se o *lugar* e o *papel* da disciplina de Português, em função da formação integral e personalizante do aluno, questionando, com o contributo decorrente da área da acção crítica (a que me referirei, oportunamente), a sua posição, importância e significado na sintagmática curricular global, procedendo à articulação entre objectivos e conteúdos programáticos, com vista à mobilização do seu potencial formativo, projectando o seu papel na vida e no mundo de hoje. Contempla-se, nesta área, a interacção da *avaliação diagnóstica* (auto e heterognose) e *prognóstica* com a problemática da *programação/planificação*, com vista a equacionar, de forma cientificamente correcta e pedagogicamente adequada, a gestão dos programas, em função da turma e da dinâmica dos contextos vários que a envolvem. É aqui, em suma, que o professor se defronta consigo próprio, ao ponderar privilegiadamente o seu *saber*, em função do *saber-fazer* e à luz do *saber-ser*.

Área da acção prática (dimensão da *prática*; capacidade do *saber-fazer*, função de *dinamizar*): Esta é a *área-eixo*, nevrálgicamente complexa, da actuação concreta do professor, enquanto *organizador, propulsor e orientador* das sequências *reais e vivas* do processo de ensino/aprendizagem. É ela que corporiza a *fase didáctica* propriamente dita. Poderá mesmo dizer-se, em heideggeriano símile, que se "a linguagem é a morada do Ser", a sala de aula, a turma, não é menos "a morada do professor". É aí que se desnuda em todas as suas dimensões, expondo-se a todos os riscos, a *alétheia*, a *verdade do seu ser*, ao ser chamado a criar as condições de

ensino/aprendizagem que potenciem uma formação integrada e humanizadora, mobilizando, com segurança, com coerência e com clareza, os conteúdos científicos, em sua especificidade e em sua globalidade, utilizando, de forma diversificada, integrada e coesa, as propostas mais significativas do campo metodológico e didáctico, realizando, em suma, com correcção científica e adequação pedagógica, o trabalho que programou.

Área da acção crítica (dimensão da crítica, capacidade do *saber-ser*, função de formar): Com toda a pertinência se pode considerar esta, a *área-semáforo*, reguladora de toda a acção educativa; nela se decide todo um *projecto-de-ser* em seus valores fundamentais. É ela que dá sentido às áreas da *acção teórica* e da *acção prática*. Ela envolve todo o domínio da Deontologia e da Axiologia e tem como horizontes nucleares, entre outros, os seguintes:

a) desenvolvimento da personalidade humana e do sentido da exemplaridade e dignidade profissional;

b) aprofundamento das potencialidades virtuais e das competências gerais e específicas;

c) interiorização de princípios ético-normativos, fundamentantes da conduta global, enquanto pessoas, cidadãos e professores;

d) empenhamento qualitativo no cumprimento dos deveres profissionais, como *base moral forte* para a própria reivindicação dos direitos e condições indispensáveis à valorização e dignificação da carreira docente;

e) aprofundamento da capacidade de resposta e de superação criativa, face às situações problemáticas, imprevistas, anómalas e difíceis, e não, utopicamente fáceis e normais;

f) (auto)proposição e realização de qualitativos projectos/programas de formação, segundo critérios de frequência, amplitude, profundidade, inovação e criatividade;

g) assunção permanente dos princípios da auto-exigência, da solidariedade e da cooperação profissional, nos planos pessoal e institucional.

Esta área dá ênfase à chamada *fase pós-didáctica* que deve ser perspectivada, todavia, não tanto como um espaço-tempo de fechamento culminativo e conclusivo, mas, sobretudo, como um momento de abertura à reflexão crítica, fundamentada e fundamentante, e de sistemático *feedback* projectivo e reconstrutor, capaz de introduzir em todo o processo de ensino/aprendizagem as alterações aconselhadas pela leitura crítica dos resultados ("avaliação de balanço") e de induzir o próprio recurso à *investigação* e o sentido da necessidade de uma constante actualização. É ela, em suma, que devolve o professor à *fase pré-didáctica*, a ser assumida sempre com um novo espírito e uma cada vez mais aperfeiçoada dinâmica e organização "algorítmica".

E se, como atrás deixei dito, não vou propor, aqui, a problematização

englobante das referidas três dimensões, com os naturais desenvolvimentos que, implicativamente, delas decorrem e que acabei de esboçar, importa, não obstante, que estejam presentes enquanto *referencial necessário* à captação do sentido daquilo sobre que me proponho, aqui, reflectir.

Passo, então, a formular, em jeito de maiêutica indagativa, um conjunto de questões que me parecem configurar já a situação-problemática da específica relação que, no exercício quotidiano da nossa actividade docente, estabelecemos com os dois tipos de *objectos* que fazem parte dos programas de portugueses: o *texto linguístico* e o *texto literário*.

Que *fazer* com eles, se defendermos que este *fazer* não pode nem deve ser *um fazer qualquer*, mas, antes, deve radicar num *saber* que o informe e conforme, de modo a ser um *saber-fazer*? E *que saber* deverá ser, então, esse?

Para quê, esse *saber-fazer*, a accionar operatoricamente sobre os *textos linguísticos* e sobre os *textos literários*?

É óbvio que, com estas questões, pretendo problematizar fundamentalmente duas coisas: a) a *natureza*, a *qualidade*, do *saber* que deve informar e enformar o nosso *saber-fazer*; b) as *finalidades*, os *objectivos*, desse nosso *saber-fazer*.

E se é válida a asserção de que os *fins* nem sempre justificam os *meios*, não me parece menos válido afirmar que os *fins*, as *finalidades* (*ta telê*), são sempre, e no fundo, os verdadeiros *princípios* (*tò prôton hóthen*), enquanto fundam e instauram a génese e o desenvolvimento dos processos, conferindo-lhes coerência e coesão, orientando-os funcional e intencionalmente, dando-lhes, em suma, um (o) sentido ulterior e final.

Antes, pois, de nos ocuparmos do problema do *saber* fundante do nosso *saber-fazer* com os textos linguísticos e literários, importa ter presente o *grande objectivo*, a *grande finalidade*, que aqui vou assumir, do mesmo passo, como o *grande pressuposto* que, em meu entender, deve subjazer e presidir ao "tratamento pré-didáctico do texto linguístico e do texto literário" - tal é o tema desta reflexão - e que vai constituir, logicamente, o *ponto de partida* do meu excuro no que ele me parece conter de mais específico, na perspectiva das nossas peculiares motivações e interesses de *professores de português*.

Eis, assim, a enunciação de tal *objectivo* e *pressuposto*: "Aprofundar o domínio da língua e da literatura maternas, promovendo o desenvolvimento da competência de comunicação linguística e da competência de comunicação literária".

Pelo seu estatuto de primigénia anterioridade ontológica, relativamente à literatura, na medida em que ela é condição *sine qua non* da sua própria existência, começo por ocupar-me dos problemas correlatos do *domínio da língua* e da *competência de comunicação linguística*, tanto mais que a sua clarificação vai, por lógica e necessária implicação de natureza ontológica, sistémico-funcional e semiótica, potenciar a própria dilucidação dos conexos problemas do *domínio da literatura* e da *competência de comunicação literária*.

Se, com don Lorenzo Milani - o célebre apóstolo da educação linguística, de Barbiana -, se entender que na definição e estabelecimento dum estatuto antropo-

ontológico, à altura do homem de hoje, entra como necessário e específico *sema* distintivo, qualitativamente diferenciador, o de "ser senhor da sua língua" - «chiamo uomo chi è padrone della sua lingua», diz don Milani (1970, p. 59) -, importa questionar, em primeira instância, em que é que consiste e o que significa, para nós, tal domínio, para, a partir daí, se poder perspectivar com maior pertinência e justeza (e até, e sobretudo, para se poder agir com mais justiça!) a importância da *competência de comunicação linguística*, no quadro da gestão dos «bens culturais» e do «capital simbólico» e na esfera dos «campos de poder» que lhe são conexos (cf. Pierre Bourdieu, 1979, pp. 109-185, 249-287; 1982, pp. 11-161; 1984, pp. 113-120; 1987, pp. 147-166 e *passim*) e para, subsequentemente, se ajuizar do *papel* do sistema social e de suas instituições, nomeadamente a instituição escolar, no desenvolvimento daquela competência, no que respeita aos cidadãos em geral, e, mais especificamente, na situação de alunos do nosso sistema educativo.

Que significa, pois, "ser senhor da sua língua?"

Na minha perspectiva, o domínio de uma língua (por exemplo, e primeiramente, o domínio da língua materna) *deveria tender para o exercício simultâneo, por parte de todo e qualquer sujeito, de três ordens interconexas de poder sobre ela*, que, interagindo, se interpotenciam: o poder prático; o poder teórico e o poder crítico.

O poder prático sobre a língua

Inserível no âmbito daquilo que Siegfried J. Schmidt (1983, pp. 58 ss) designa de «sistemas sociais de acções comunicativas», ou, simplesmente, «sistemas de comunicação», com seus códigos de regras e convenções, com sua constelação de condicionamentos, implicações e pressuposições de toda a ordem (que não cabe, aqui, analisar), o *poder prático sobre a língua* traduz-se na efectiva concretização das capacidades de *criar/produzir* (falando ou escrevendo) e de *receber* (ouvindo ou lendo) textos linguísticos, orais ou escritos, mobilizando os potenciais do *diassistema linguístico*, com suas variedades multilectais, nas mais diversas *situações comunicativas* e segundo as mais eficazes e adequadas *estratégias e modalidades de comunicação*.

Tal poder configura, no plano linguístico, a conduta social do homem que, de sua natureza, tem vindo a revelar-se, ao longo da História e em complexidade crescente, como *uma conduta sógnica* (cf. J. M. Lotman e B. A. Uspenskij, 1975, pp. 62 ss) e assenta na actualização/consubstanciação, particularizadora e diferenciadora, da faculdade individual e universal da linguagem verbal, numa técnica institucionalizada e condicionada, histórica, geográfica, social e culturalmente, isto é, numa qualquer das línguas naturais existentes: por exemplo, a língua portuguesa. «Falar, diz Eugenio Coseriu (1977, p. 16), é sempre... falar uma língua determinada» e as línguas são «técnicas históricas da linguagem verbal».

O poder teórico sobre a língua

Defluente da actividade teórica levada a cabo pela comunidade de

investigadores, cientistas, estudiosos e professores dos vários graus de ensino, com natural destaque para o universitário, comunidade que, de muitos modos diferentes, vem dando corpo a um vasto cânone de saberes especializados e diversificados, que conhecemos sob a designação genérica de "Ciências da Linguagem", o *poder teórico sobre a língua* corporiza-se na efectiva concretização da capacidade de interpretar e de descrever, explicativamente, pondo ou suscitando problemas, lançando conjecturas, formulando hipóteses, procedendo a experiências, arquitectando teorias, elaborando esquemas, construindo modelos, propondo e estabelecendo "*paradigmas*" (ou seja, «as descobertas e realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante certo tempo, proporcionam modelos de problemas e soluções a uma comunidade científica», cf. Thomas S. Kuhn, 1983, pp. 11, 29-31, 71-73, 237 ss), tudo isso, com o fulcral objectivo de se gerar um sólido processo de intelecção e de cognição, conducente a uma compreensão cada vez mais rigorosa, mais ampla e mais profunda do complexo fenómeno da linguagem verbal, em todas as suas dimensões e implicações, alargando, assim, o *campo de consciência* do próprio *domínio prático* sobre a língua.

O poder crítico sobre a língua

Identificando-se com aquele persistente esforço de abertura do espírito à inteligibilidade global da(s) realidade(s), expresso no dinamismo intenso de uma constante e apaixonada procura, o *poder crítico sobre a língua* visa, por um lado, esclarecer, justificar, fundamentar e valorar a consistência, a coerência e a validade epistemológicas e a fecundidade e o alcance práticos dos *produtos do poder teórico sobre a língua* (teorias, modelos, paradigmas...) e, pelo outro, estabelecer, com pertinência, os critérios e padrões de *gramaticalidade*, de *aceitabilidade* e de *adequação* dos enunciados, clarificar *pressupostos, implícitos e intencionalidades*, problematizar, em suma, a *potestas* e a *auctoritas* do *domínio prático* sobre a língua.

Um entendimento do conceito de "competência de comunicação linguística"

Do meu ponto de vista, por *competência de comunicação linguística*, não deverá entender-se «o conhecimento e a capacidade de dominar *todos* os sistemas semióticos vigentes e operantes numa dada comunidade sócio-cultural», porquanto, sendo estes os termos pelos quais John Lyons (1980, p. 514), na esteira de Dell Hymes, define, e bem, a "*competência de comunicação*", subscrever um tal entendimento equivaleria a identificar *um* dos vários subdomínios específicos com o domínio englobante deles *todos*, ainda que se trate, indubitavelmente, como é o caso, do *mais importante de todos eles*, pelo facto de ser semioticamente o mais poderoso e funcional: o sistema linguístico é, convém recordá-lo, «o interpretante de todos os outros sistemas semióticos» (cf. V. M. de Aguiar e Silva, 1977, p. 150; R. Simone, 1983 a), pp. 15-16).

Mas a *competência de comunicação linguística* também se não identifica com a *competence* (a "*competência linguística*") do modelo teórico de N. Chomsky (e.g., 1965, pp. 24 e 26; J. Spumpf, 1984, pp. 57-69), propriedade abstracta que ele hipoteticamente atribui ao *steady state* a que chega, em seu auge evolutivo, essa "entidade teórica" que dá pelo nome de *ideal speaker-listener*, propriedade essa

"entidade teórica" que dá pelo nome de *ideal speaker-listener*, propriedade essa que constitui o implícito (o "genotexto") de que a *gramática ge(ne)rativa* pretende ser a explicitação (o "fenotexto").

Para mim, a *competência de comunicação linguística* consiste na capacidade de domínio, consciente e crítico, de todas as potencialidades sémio-comunicativas do *diassistema linguístico*, perspectivado na interdependência sistémico-funcional de seus três códigos constitutivos (cf. M.A.K. Halliday, 1978, pp. 111-113, 128-133, 186-187; cf., igualmente, V.M. de Aguiar e Silva, 1983, pp. 97-98), heterogêneos, mas intra-organismicamente solidários - o *código semântico*, o *código léxico-gramatical* (com o léxico, a morfologia e a sintaxe) e um dos dois códigos de concreção manifestativo-expressiva (o *fonológico*, para o oral, ou o *grafémico* (ortográfico), para o escrito) - bem como na capacidade de articular a gramaticalidade sistémica, com a aceitabilidade social, com a eficácia, com a adequação e a propriedade, situacional-funcionalmente contextualizadas, e com a *multilectalidade* que, institucional, social e culturalmente, decorre da variabilidade sincrónica, inter-organísmica, do diassistema, nos planos *diatópico*, *diatrático* e *diafásico*, em suas configurações *dialectais*, *sociolectais* e *idiolectais* (considere-se, a propósito, a afirmação de Catherine Kerbrat-Orecchioni, 1980, p. 6, segundo a qual, «la langue n'est rien d'autre qu'une mosaïque de dialectes, de sociolectes et d'idiolectes»); capacidade de domínio que não pode deixar de considerar, também, a *variabilidade diacrónica* do diassistema, em seu evoluir histórico, com seus âmbitos periodológicos e respectivas materializações (*corpora*) textuais.

Em suma: a *competência de comunicação linguística*, fortemente condicionada, em suas bases, pelos processos da ontogénese e da socialização dos sujeitos que a detêm, identifica-se com a *capacidade de comunicar, de modo eficaz e adequado, através de textos linguísticos*, orais e escritos, entendidos por M.A.K. Halliday (*ibidem*, p. 56) como *actualizações* dos três potenciais duma língua (materna ou estrangeira) - o *poder significar*, o *poder dizer* e o *poder proferir* ou o *poder escrever* -, tendo sempre em conta, não só as vertentes "activa" (produção) e "passiva" (recepção) do processo comunicacional, mas também as dimensões *sintáctica*, *semântica* e *pragmática* da semiose linguística, potenciada pelo *módulo textual*.

Com efeito, qualquer texto, enquanto unidade semântica e pragmática e independentemente da variabilidade dimensional da sua sintagmática, só se realiza plenamente, di-lo V. M. de Aguiar e Silva (1983, pp. 566-567), «no quadro de um processo comunicativo, implicando determinadas "situações pressupositivas complexas" (S. J. Schmidt, 1977, pp. 107-108) que conglobam factores de vária ordem, constituindo-se segundo determinadas "estratégias comunicativas" (*idem*, 1978, p. 53) do emissor e do receptor, manifestando um certo *potencial ilocutivo* e comportando um certo *potencial perlocutivo* que se reportam aos domínios dos universos simbólicos, dos sistemas de crenças e convicções e da interacção social».

Assim, a *competência de comunicação linguística* revela-se, em plenitude, como uma *competência textual*, ou seja, como a capacidade processual de criar/produzir e de receber/decodificar textos linguísticos de todas as modalidades, pressupondo sempre uma competência do diassistema linguístico (sistema, como vimos, de *códigos* e de *lectos*) mas postulando, igualmente, a presença de vários

sempre, da grande matriz, por excelência, que é o sistema da Cultura (cf. J. M. Lotman e B. A. Uspenskij, 1975, pp. 61-95; Cesare Segre, 1977, pp. 7-37; U. Eco, 1973, pp. 209-226 e 1978, pp. 11-45).

À luz do entendimento da *competência de comunicação linguística*, que, em síntese, acabo de apresentar, e daquela perspectiva tridimensional e integrada do exercício do poder sobre a língua, tal como atrás o enunciei, creio não restarem dúvidas acerca da importância do *grande objectivo* que me propus assumir como *pressuposto* orientador desta reflexão, se se considerarem pertinentes e válidos os seguintes argumentos:

1º O domínio, consciente e crítico, da linguagem verbal e da língua histórica (em primeira linha, a língua materna) em que ela se concretiza significa, entre outras coisas, o *domínio do fundamento e do instrumento primordial de todo o poder simbólico* (cf. Pierre Bourdieu, 1982, pp. 46, ss.; Aguiar e Silva, 1983, p. 426), ou seja, o domínio da mais poderosa *memória* informacional colectiva, não-biogenética - a Cultura - (cf. J. M. Lotman e B. A. Uspenskij, 1975, pp. 59, ss), o domínio da semioticamente mais produtiva e potente capacidade de modelização das realidades do mundo (cf. *idem*, *ibidem*, pp. 3-27; L. Hjelmslev, 1980, p. 5 e 134-136), significa, em suma, o domínio da faculdade constitutiva e conformadora dos fundamentais esquemas de cognição que têm orientado a própria acção transformadora do Homem, individual e/ou colectivo, ao longo da História (cf. Fernando P. Baptista, 1987, p. 48).

2º Uma deficiente incorporação de componentes constitutivas da *competência de comunicação linguística* tão basilares como o *código oral* e, sobretudo, como o *código escrito* da língua materna, em toda a sua produtividade funcional e semiótica, projecta-se com decisiva negatividade no processo ontogenético de estruturação dos quadros, esquemas e padrões mentais, culturais, intelectuais, estéticos e axiológicos em geral, teóricos e praxiológico-operatórios com que pensamos, agimos e vivemos, com que interpretamos e superamos as situações problemáticas que a realidade nos coloca. A nossa própria identidade pessoal e interpessoal, a nível nacional e planetário, fica gravemente prejudicada, na medida em que a linguagem verbal, mediatizada pela língua materna, constitui o seu eixo fundante e matriz projectiva (dispenso-me a repetir, aqui, o tão citado passo de Bernardo Soares, no *Livro do Desassossego...*). Do mesmo modo, fica comprometido o acesso aos mais específicos "mecanismos", "programas" e "processos" organizativo-veiculadores da Ciência e da Cultura e, com ele, a conquista do estatuto antropológico de *Homo Cultus*, que é, indiscutivelmente, o mais "nobre" à escala dos valores universais: a Cultura é, em síntese, aquele *quid* que faz do *homem...Homem!*

Assim sendo, subscrevo por inteiro - e dela importa ter uma perspectiva pedagógica muito lúcida! - aquela pertinente e expressiva síntese de Raffaele Simone (1983b, pp. 74-75) quando, em intertextual modulação de matriz wittgensteiniana, afirma: "quem é limitado linguisticamente muito dificilmente tem a consciência de que é limitado em todos os sentidos". (Cumprer lembrar, a propósito, que, no seu *Tractatus logico-philosophicus*, 5.6 e 5.62, L. Wittgenstein diz algo como isto: "os

Tractatus logico-philosophicus, 5.6 e 5.62, L. Wittgenstein diz algo como isto: "os limites da linguagem significam os limites do mundo; os limites da *minha* linguagem significam os limites do *meu* mundo".

Na verdade, têm-se vindo a acentuar, preocupantemente, as limitações e a degradação da *competência de comunicação linguística* dos nossos alunos (e até mesmo, por vezes, a dos professores...), sobretudo, nas modalidades comunicacionais mediatizadas pelo código escrito - leitura e produção de texto - de tal modo que, muito dificilmente, se pode garantir a assunção, por parte deles, daquela voz autêntica e estruturada, capaz de ligar as palavras à realidade do mundo e de fazer substituir a "cultura do silêncio" (que tão gravosa como frequentemente os marca, por força da sua origem e condição social...) por uma "cultura de liberdade" (cf. Majid Rahnama, 1976, p. 67 e Paulo Freire, 1972, pp. 29, ss.).

As razões de tal fenómeno são múltiplas. Tendo como pano de fundo as consequências da crítica, porque impreparada, viragem da "escola dos herdeiros" (cf. Bourdieu-Passeron, *Les Héritiers*, Paris, Minuit, 1966²) para uma "escola massificada", os nossos alunos encontram-se, hoje, além do mais, por um lado, expostos ao global e condicionante envolvimento da sugestiva teia de enredos, solicitações, motivações, mas também riscos de toda a ordem, que a sociedade tecnocrática e de consumo do nosso tempo, minada por uma profunda crise que se configura medularmente como uma crise de valores, lhes vem tecendo, descentrando a dinâmica da sua ontogénese e transformando o seu tempo histórico numa fria, se não mesmo absurda, *coordenada de existência*, bem mais que num promissor *projecto de vida*; encontram-se, pelo outro, sujeitos ao poderoso influxo do quase avassalador domínio da *galáxia de McLuhan* sobre a *galáxia Gutenberg*, influxo de que decorrem consumos excessivos de *audiovisual* (sobretudo, via TV), frequentemente vazios de qualidade a todos os níveis, particularmente a nível linguístico, mas geradores de hábitos de *cinetismo mental*, sistematicamente projectivo e expectante, à custa do atrofiamento das operações de retroacção (*feedback*) intelectual, reflexiva e crítica, indispensavelmente implicáveis nos qualitativos modos de ler e de escrever (cf. Fernando P. Baptista, 1987, p. 44). Os nossos alunos tendem, assim, a ficar cada vez mais limitados a uma débil e subalimentada "enciclopédia", a uma nula ou atrofiada e atrofiante "biblioteca", a um indigente e anémico "dicionário", a uma inoperante, porque desorganizada, "gramática" e a uma cada vez mais estreita, se não mesmo distorcida, "visão do mundo". E se já não causa espanto a existência de tanto *analfabetismo diplomado*, mesmo nos mais elevados escalões do sistema social, também não admira que, num tal estado de coisas, tenha sido atingido tão agudamente todo o sistema educativo, na forma de tão elevadas taxas de insucesso escolar - aquele que é a todos patente, o das estatísticas, mas também aquele que existe em estado latente ou camuflado... -; insucesso que se revela com crucial incidência na esfera do linguístico, chegando-se ao ponto de mais de dois terços (70,4%) de um total de 1412 alunos do 1º ano de Linguística, de diferentes Faculdades de Letras do País - alunos que virão a ser, num futuro próximo, professores de língua materna!... -, chegando-se ao ponto, dizia, de "terem manifestado desconhecimento de regras básicas de sintaxe", conforme revelou o já famoso inquérito levado a cabo pela Associação Portuguesa de Linguística!...

Pois bem: se considerarmos, agora, o problema do *domínio da literatura* (entendida como *sistema semiótico e modelizante secundário*, como *corpus textual*, como *instituição* e específico *campo de poder simbólico*, como *prática discursiva* e como *modalidade de comunicação*) e considerarmos, correlatamente com aquele problema, o problema da *competência de comunicação literária*, numa perspectiva homóloga daquela com que focalizei os problemas do *domínio da língua* e da *competência de comunicação linguística*, temos de assumir, desde já, e com a maior humildade intelectual, o pressuposto de que, doravante, *tudo se complexifica em progressão crescente*, diria mesmo... "geométrica".

De facto, "o sistema e o código literários, ao constituírem-se sobre o sistema e o código linguísticos, incorporam *eo ipso*, diz Aguiar e Silva (1983, p. 100), a heterogeneidade semiótica destes últimos (...) e manifestam, em conexão com aquela heterogeneidade, ou com forte autonomia em relação a ela, a sua típica heterogeneidade semiótica". Por outro lado, como sabemos, o processo semi-comunicativo literário, considerado nas duas vertentes que o integram, ou seja, a criação/produção e a recepção textual, e nas diferentes modalidades comunicacionais que o configuram, assenta nas potencialidades sistémico-funcionais que decorrem, por um lado, da intersecção, combinatória e interacção dos códigos e subcódigos específicos do *policódigo literário* - código fónico-rítmico, código métrico, código estilístico, código técnico-compositivo, código semântico-pragmático (este, com as fundantes e substantas relações e/ou inter-relações com os universos cosmológico, antropológico e sociológico: biosfera, psicofera e sociosfera, na conceituação de Cidmar Teodoro Pais (1977, pp. 22, ss.); Mundo 1, Mundo 2 e Mundo 3, na de K. R. Popper (1982, pp. 41-57) - e que decorrem, pelo outro, das *relações de variável interdependência*, já referida, com os códigos do diassistema linguístico (sistema modelizante primário) e com os códigos de outros sistemas modelizantes secundários que integram o universo da Cultura (cf. Aguiar e Silva, 1983, pp. 97, ss.).

Daí resulta que o *objectivo/pressuposto* (atrás enunciado em simultânea conexão com a esfera do linguístico) de *aprofundar o domínio da literatura materna*, promovendo o *desenvolvimento da competência de comunicação literária* se nos revele, inquestionavelmente, como um horizonte direccional a postular outros padrões de qualitativa exigência, em termos de estudo preparatório a levar a cabo, no âmbito do espaço-tempo da *fase pré-didáctica*, a que comecei por aludir, logo no início desta reflexão, e que, como é óbvio, não pode confinar-se às poucas horas que costumam anteceder o acto pedagógico concreto.

Para mim, a *fase pré-didáctica* tem (deveria ter!) uma latitude quase sem limites... É uma questão de opção de fundo que haverá de ser decidida por cada professor, ao assumi-la, ou não, como postulado de viragem reactivadora, reconstrutiva e inovadora (na retrospectiva, dialéctica e dialógica, com a *fase pós-didáctica*), dinâmica e fecundamente projectada para a *fase didáctica*: uma autêntica *enciclo-paideia*!

Passo, agora, à questão em que tudo isto acaba por ir desaguar, ou seja, a *questão dos pré-requisitos*, que eu creio já terem vindo a ser insinuados nas entrelinhas deste meu já alongado excursão.

A questão dos pré-requisitos, considerada em sua essencialidade mais específica e profunda, resume-se, a meu ver, na questão de saber *que espécie de conhecimentos*, ou melhor, *que paradigma de saberes específicos* deve informar e conformar o nosso *saber-fazer* com os textos escritos, predominantemente literários, com que diariamente lidamos, no âmbito de cada turma.

Deixando em suspenso o caso do *texto linguístico* (também ele complexo, em virtude da sua diversidade tipológica e, naturalmente, da sua contextualização funcional, mas numa complexidade bem mais reduzida que a do *texto literário*, muito particularmente quando considerado em sua configuração mais elaborada...), uma resposta àquela questão não pode ser adequadamente encontrada, julgo eu, sem uma prévia e lúcida perspectivação da complexidade estrutural, funcional e semiótica que caracteriza o *texto literário*, quer enquanto *artefacto*, quer enquanto *objecto estético*, para me referir aos dois pólos de que fala Wolfgang Iser (1972, p. 279) e que lhe conferem o efectivo estatuto de *obra literária* (cf. Aguiar e Silva, 1983, pp. 33, ss. e 300, ss.).

Do lado do *pólo artístico*, ou *pólo do criador*, importa ter presente, com Lotman (1978, p. 350) que "modelizando um objecto ilimitado (a realidade), por meio de um texto finito, o texto literário substitui, com o seu próprio espaço, não uma parte (...) da vida representada, mas toda essa vida no seu conjunto: cada texto, em si, modela simultaneamente um objecto particular e um objecto universal". Importa, igualmente, tomar consciência de que tal modelização constitui um *fenómeno polissistémico* (cf. Aguiar e Silva, *ibidem*, p. 96) que resulta da "intersecção de múltiplas estruturas e que pertence simultaneamente a todas, "jogando" com a riqueza de significados que nelas se revelam" (cf. J. M. Lotman, *ibidem*, p. 479 e *passim*). Importa, finalmente, para me quedar por aí, reconhecer, com Aguiar e Silva (*ibidem*, p. 96), que "o texto literário é sempre *codificado pluralmente*: é codificado numa determinada língua natural, de acordo com as normas que regulam esse sistema semiótico, e é codificado em conformidade com outro sistema semiótico, com outros códigos actuantes na cultura da colectividade em que se integra o seu autor/emissor: códigos métricos, códigos estilísticos, códigos retóricos, códigos ideológicos, etc.; [que] esta *pluricodificação* gera um texto de informação altamente concentrada e [que] quanto mais complexa for a estruturação de um texto, em função dos códigos que se intersectam, se combinam, se interinfluenciam na sua organização, tanto menor será a predizibilidade da sua informação e, por conseguinte, tanto mais rica esta se revelará".

Do lado do *pólo estético*, ou *pólo do receptor/leitor*, importa considerar, antes de mais (e sem exclusão de nada de quanto ficou dito, e também por dizer, acerca do *pólo artefactual*...), que o receptor de um texto literário tem de dominar, com os naturais condicionamentos diferenciadores inerentes à sua evolução ontogenética e situação existencial concreta, o sistema linguístico e o sistema literário que possibilitaram, operando, então, como *princípios constitutivos* (cf. J. R. Searle, 1984, pp. 47, ss.), a produção do *artefacto textual* e asseguram, ao operarem, agora, como *princípios regulativos* (*idem, ibidem*), a sua *legibilidade*, o seu funcionamento como *objecto estético*. Significa isto que o receptor/leitor, analogamente ao criador/produzidor, tem, também ele, de *ser senhor de uma efectiva competência de comunicação linguística e de uma igualmente efectiva competência de comunicação*

literária. Importa considerar, ainda, que o texto literário começa por ter a sua materialização ôntica e fenoménica numa *textura* (*módulo textual, cotexto* ou *intratexto*) que é condição *sine qua non* da sua ulterior realização, diversa e múltipla, como *objecto estético*. Nesta perspectiva, o *módulo textual* tem de constituir a *necessária e imprescindível base* dum quase sempre inexaurível processo decodificador que, no acto de ler, se desencadeia (a partir logo do limiar inicial do *composto signico* que expressionalmente configura aquele módulo) e se desenvolve, frase a frase, enunciado a enunciado, operando sucessivas e articuladas análises no plano das micro e das macro-componentes estruturais, de modo a gerar-se aquela derradeira "síntese memorial" de que fala Cesare Segre (1974, pp. 16-17) - síntese transfrástica e englobante, sempre replasmável em cada novo acto de ler, construída num jogo constante entre "possibilidades excluídas" e "possibilidades abertas", ao longo de um trajecto interpretativo que, partindo das *estruturas de superfície* para as *estruturas de profundidade*, tende a consumir-se na desejada, muito embora utópica, "fusão de horizontes" (cf. H. G. Gadamer, 1977, pp. 377, ss. 453, ss. e 477; H. R. Jauss, 1978, pp. 13-16, 49-55, 58-61, 70-76, 257-261 e *passim*).

Por outro lado, e para que tal *prática decodificadora*, apenas sumariamente esboçada, possa realizar-se de forma integrada (não parcelar) e numa perspectiva semiótico-comunicacional, teoricamente correcta e criticamente adequada e fecunda, há-de situar-se, sempre, no quadro englobante duma constante inter-relação (e dinâmica interacção) entre *cotexto* e *contexto*. Assim, a nível do *cotexto - textura* ou *módulo textual* - (sem prejuízo do carácter indiscutível de tal importância para o criador/produzidor que também é, necessariamente, um leitor dos outros e de si próprio...), importa ao leitor lucidamente informado, e, *a fortiori*, ao professor de português, ter em conta, além das componentes gramaticais e não gramaticais que o integram (cf. Aguiar e Silva, *ibidem*, p. 295), o *conjunto de propriedades estruturais* que lhe conferem a condição ontológica de 'ser texto' - a *textualidade* - e, portanto, de *ser comunicável*, ou seja: a *coesão*, a *coerência*, a *intencionalidade*, a *aceitabilidade*, a *informatividade*, a *situacionalidade* e a *intertextualidade* (a dilucidação conceptual de cada uma delas pode ver-se em Robert-Alain de Beaugrande e Wolfgang U. Dressler, 1981, pp. 48-208; cf. também Maria Helena M. Mateus *et aliae*, 1983, pp. 186, ss.). Ainda no plano da *dimensão cotextual* e na medida em que elas lhe conferem essa primordial condição de *base material* (*hilética*), *originária* e *estável*, suportadora das actividades de comunicação textual e, por isso mesmo, instauradora das atitudes "user-centered" quer do produzidor quer do receptor (cf. Beaugrande e Dressler, *ibid.*, p. 7), importa destacar, daquele conjunto de propriedades, as que são designadas de "text-centered" (*idem, ibid.*), isto é, a *coesão* e a *coerência*, com seus mecanismos e factores mais relevantes (e.g. a *junção*, a *co-referência* com a *anáfora*, a *catáfora* e a *elipse*, a *recorrência* com as *isotopias*, a *substituição*, etc. Cf. M. A. K. Halliday e R. Hasan, 1976; M. H. M. Mateus *et aliae, ibid.*, pp. 190, ss.; Aguiar e Silva, *ibid.*, pp. 634, ss.). Tal destaque justifica-se, deste modo, não só pelo facto de "a coesão ser a expressão da continuidade que existe entre as diferentes partes do texto" (Halliday e Hasan, *ibid.*, p. 229), mas também pelo facto de as duas propriedades "text-centered" constituírem o *necessário ponto de ancoragem* da semiótica literária e da cooperação interpretativa (Umberto Eco, 1983, p. 71, ss.), dissuasor e inibidor de

certas *práticas leiturais* tão arbitrárias que transformam o *cotexto* em mero *pretexto* para as suas extravagâncias "anarco-desconstrutivistas". "Se decidimos actualizar um texto, diz Umberto Eco (*ibid.*, p. 73), é inevitável partir da sua manifestação linear, da sua superfície lexemática" (p. 75). De facto, haverá de reconhecer-se, com Aguiar e Silva (*ibid.*, p. 639) que "o significado de um texto, sobretudo de um texto literário, se realiza e se manifesta na *integralidade das estruturas textuais, não sendo possível conceber estas mesmas estruturas como uma espécie de resíduo ou de epifenómeno (...)*" (sublinhei).

E porque, além de refutável, por inaceitável e perfeitamente inútil sob o ponto de vista cultural-funcional (cf. J. M. Lotman, 1980, p. 4), pensar o *cotexto* fechado em si próprio, na imanência da sua estrutura, dissociado do *contexto*, ou *extra-texto*, seria incorrer numa espécie de solipsismo transcendental, semiosicamente autotélico e auto-suficiente, importa tomar consciência de que "tanto semântica como pragmática e sintacticamente, o texto literário só pode ser produzido e só pode ser lido e interpretado, porque o contexto e o cotexto são radicalmente indissociáveis, porque funcionam, numa determinada sociedade, sistemas sógnicos que manifestam e geram a cultura dessa sociedade e que possibilitam a constituição dos "textos" dessa cultura" (Aguiar e Silva, *ibid.*, p. 579). Ora, na exacta medida em que a *dimensão contextual*, concernente às relações *extra-textuais*, "representa a abertura do texto literário à historicidade do homem, da sociedade e do mundo, quer no momento da sua produção, quer no momento - que são múltiplos e diversos momentos - da sua recepção" (*idem, ibid.*, p. 296), importa ter em conta, muito especialmente na fase do tratamento pré-didáctico do texto literário, a vasta e intrincada rede de factores que, muito embora externos ao cotexto, nele se projectam em complexa interacção semiósica: o *metatexto*, o *intertexto*, o *contexto situacional*, a *visão do mundo*, a *enciclopédia*, o *universo simbólico*, etc. (cf. *idem, ibid.*, pp. 296, 579).

Por último, e ainda a este nível, entendo não dever ficar sem uma referência, mesmo ligeira, a fundamental e não menos complexa questão da articulação da *arquitextualidade* do texto (*modos, géneros e subgéneros literários*) com a sua *facticidade e idiolectalidade histórico-concreta*, no quadro da dialéctica "homeostase-homeorrese/morfogénese", continuidade/descontinuidade", "estabilidade/mudança", do polissistema literário considerado em toda a sua funcionalidade e produtividade sémio-comunicativa, no agonismo da sua expressão *periodológica* e *estilístico-epocal* e no quadro englobante, nacional e planetário, da evolução diacrónica da Literatura e da Cultura.

Para terminar e para devolver os problemas aqui suscitados para ulteriores momentos de mais específico e aprofundado tratamento:

Face às complexidades aduzidas, ainda que tão-só afloradas, se, com Roland Barthes (1970, pp. 18-19), entendermos (agora, numa perspectiva mais voltada para a operacionalização do acto de ler) que "o texto, na sua massa, é comparável a um céu raso e, ao mesmo tempo, profundo e liso, sem margens e sem pontos de referência; [e que] tal como o águere que traça com a ponta do bastão um rectângulo fictício para interrogar o voo das aves, assim também o comentador [o leitor, o professor que prepara o texto na *fase pré-didáctica*] traça, ao longo do texto, zonas de leitura, a fim

de observar as migrações dos sentidos, o aflorar dos códigos, a passagem das citações", se entendermos assim, pergunto: *que saberes* é que importa implicar no nosso *saber-fazer*, à imagem desse *águere-comentador*, para evitar que o texto seja tratado, *em plena aula*, em atitude de quase *mera paráfrase literal* (quase sempre inspirada em rotinas empiristas, espontaneístas, ou no intuicionismo pessoal, nem sempre arguto e fino...); para impedir que seja reduzido a actos de *inoperante e alienante ludismo* ou de deslocada e manipuladora "pregação", ou, então, a autênticos estados de *narcore*, se não mesmo de *necrose semiósica*, ao ser convertido (grave perversão!) numa espécie de *corpo inerte*, ou mesmo *cadáver*, com o pretexto de sobre ele "ensaiar", de forma aberrante e macabra, o "anatômico" instrumental de terminologias e metalinguagens de modelos de análise inadequados e, sobretudo, mal assimilados? A que matrizes informantes do nosso *saber-fazer* deveremos recorrer para transformar produtivamente, tanto na perspectiva da própria *fruição organizada* do "prazer do texto", como na da sua criação escritural, aquele processo de tratamento pré-didáctico que, em metáfora extractiva, se poderá designar de "mineração do texto", em suas dimensões sintáctica, semântica e pragmática, com as minuciosas, subtis e delicadas operações de "desfibragem" das micro e das macro-estruturas do *módulo textual* (textura), sua subsequente "filtragem" qualitativamente selectiva, seu enquadramento na inter-relação "cotexto/contexto", visando a sua ulterior combinatória e articulação, psicopedagógica e metodologicamente adequadas e calibradas, em *algoritmo* ou *módulo organizativo-operatório* (plano de unidade didáctica, de lição...) do acto de ensino/aprendizagem?

Estou plenamente convicto de que a problemática do tratamento pré-didáctico do texto linguístico e, *a fortiori*, do texto literário é aquela que põe em questão, da forma mais radical e decisiva, a nossa formação no campo englobante das *Ciências da Educação*, mas, de um modo ainda mais agudo, nos campos mais específicos das *Ciências Linguísticas* e das *Ciências Literárias*. Penso mesmo que *devem ser estes dois últimos territórios de saberes*, na complexa diversidade de suas ramificações e desenvolvimentos, a constituir a *prioritária base de problematização*, o mais profunda e alargada possível, por forma a estabelecer-se um adequado *paradigma* de disciplinas que devem contemplar a imperiosa reformulação das componentes específicas dos *curricula* de formação (inicial e contínua) dos professores de português - reformulação, sem a qual, não se me afigura superável a *crise babélica* em que vive mergulhada a *Didáctica da língua e da literatura maternas*.

Não abundam, entre nós, as propostas marcadas por essa qualitativa e urgente preocupação "morfo-genética" e, simultaneamente, pelo sentido do rigor científico e da englobância e coerência pedagógica e metodológica. Uma delas, todavia, tem vindo a conquistar posição de merecida e indiscutível relevância, não só por comportar tais características, mas também por configurar um verdadeiro "modelo" de concepção e organização curricular para a formação, inicial e contínua, dos professores de língua materna: refiro-me ao "Projecto de curriculum para a formação de professores de Português, hoje", da autoria do Dr. Álvaro Gomes, apresentado, em Outubro de 1986, no Encontro sobre o ensino e a aprendizagem da Literatura Portuguesa, promovido pelo Centro de Estudos Portugueses da Universidade do Minho.

Pela actualizada solidez da sua fundamentação teórico-científica no campo

das Ciências Linguísticas e das Ciências Literárias, pela pertinente, adequada e inteligente selecção e combinatória das mais produtivas componentes curriculares, defluentes do universo das Ciências da Educação, e pela perspectiva aberta e "polifónica" da orientação metodológica aí preconizada, aquele Projecto de curriculum justifica, por inteiro, ser assumido pelas competentes instâncias do Ensino Superior, a quem está cometida a formação de professores de Português, como *referencial obrigatório* para a reformulação unificadora de currículos e programas, como instrumento imprescindível ao estabelecimento de qualquer estratégia de formação digna desse nome.

REFERÊNCIAS

- Aguiar e Silva, Vítor M. (1977). *Competência Linguística e Competência Literária*, Coimbra, Almedina.
- Aguiar e Silva, Vítor M. (1983). *Teoria da Literatura*, Coimbra, Almedina.
- Baptista, Fernando P. (1987). "Para a elaboração de um novo modelo organizativo-operatório do processo de ensino/aprendizagem da língua e literatura maternas - Um diagnóstico da situação actual no ensino secundário" in revista *Palavras* (A.P.P.), nº 10, Junho de 1987.
- Barthes, Roland (1970). *S/Z*, Paris, Seuil.
- Beaugrande, R. A. e Dressler, W. U. (1981). *Introduction to Text Linguistics*, London and New York, Longman.
- Bourdieu, Pierre (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1982). *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.
- Bourdieu, Pierre (1984). *Questions de Sociologie*, Paris, Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1987). *Choses dites*, Paris, Minuit.
- Bourdieu, Pierre e Passeron, J. C. (1966). *Les Héritiers*. Paris, Minuit.
- Chomsky, Noam (1965). *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge (Mass.), The M.I.T. Press.
- Coseriu, Eugenio (1977). *El hombre y su lenguaje*, Madrid, Gredos.
- Eco, Umberto (1977). *O signo*, Lisboa, Edit. Presença.
- Eco, Umberto (1983). *Lector in fabula*, Lisboa, Presença.
- Eco, Umberto (1978). *Trattato di semiotica generale*, Milano, Bompiani.
- Freire, Paulo (1972). *Pedagogia do oprimido*, Porto, Afrontamento.
- Gadamer, H. G. (1977). *Verdad y Metodo*, Salamanca, Edic. Sígueme.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*, London, E. Arnold.
- Halliday, M. A. K. e Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*, London, Longman.
- Hjelmslev, Louis (1980). *I fondamenti della teoria del linguaggio*, Torino, Einaudi.
- Iser, Wolfgang (1972). "The reading process: a phenomenological approach" in *New literary history*, III, 2.
- Jauss, Haus R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1980). *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*, Paris, A. Colin.

- Kuhn, Thomas S. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion.
- Lotman, Juri M. (1978). *A estrutura do texto artístico*, Lisboa, Edit. Estampa.
- Lotman, Juri M. (1980). *Testo e Contesto. Semiotica dell'arte e della cultura*, Bari, Laterza.
- Lotman, Juri M. e Uspenskij, B. A. (1975). *Semiotica e Cultura*, Milano-Napoli, Riccardo Ricciardi Editore.
- Lyons, John, (1980). *Semántica*, Barcelona, Edit. Teide.
- Mateus, Maria Helena M. et aliae (1983). *Gramática da Língua Portuguesa*, Coimbra, Almedina.
- Milani, Lorenzo (1970). *Lettere*, Milano, Mondadori.
- Pais, Cidmar T. (1977). *Ensaio semiótico-linguístico*, Petrópolis, Vozes.
- Popper, Karl R. e Eccles, J. C. (1982). *El yo y su cerebro*, Barcelona, Edit. Labor.
- Rahnema, Majid (1976). "Alfabetização: para ler as palavras ou o mundo?", in revista *Perspectivas* (Unesco), Lisboa, Livros Horizonte, Vol. VI, nº 1.
- Schmidt, Siegfried J. (1977). *Teoría del texto*, Madrid, Edic. Cátedra.
- Schmidt, Siegfried J. (1978). "Some problems of communicative text theories" in W. U. Dressler (ed.), *Current trends on textlinguistics*, Berlin-New York, Walter de Gruyter.
- Schmidt, Siegfried J. (1983). *La comunicazione letteraria*, Milano, Il Saggiatore.
- Searle, John R. (1984). *Os actos de fala*, Coimbra, Almedina.
- Segre, Cesare (1977). *Semiotica, storia e cultura*, Padova, Liviana.
- Segre, Cesare (1974). *Le strutture e il tempo*, Torino, Einaudi.
- Simone, Raffaele (1983 a). *L'educazione linguistica*, Firenze, La Nuova Italia.
- Simone, Raffaele (1983 b). "Dalla lingua al linguaggio", in A. Colombo (ed.), *Guida all'educazione linguistica*, Bologna, Zanichelli.
- Spumpf, Jean (1984). "Competência/Performance", in Enciclopédia Einaudi (ed. port.), vol. 2.
- Wittgenstein, Ludwig (1961). *Tractatus Logico-Philosophicus*, London, Routledge and Kegan Paul, Ltd. (Há tradução portuguesa, edição da Fundação Cal. Gulbenkian).

LE TRAITEMENT PRE-DIDACTIQUE DU TEXTE LINGUISTIQUE ET DU TEXTE LITTERAIRE: PRESUPPOSES ET PRE-REQUIS (OU LE MOMENT PROBLEMATISEUR, PAR EXCELLENCE, DE LA FORMATION DES PROFESSEURS DE PORTUGAIS AUJOURD'HUI)

Résumé - Dans un "mouvement discursif", on perspective l'action éducative comme un processus global, de "matrice" culturelle et axiologique, visant l'humanisation totale des enfants et des jeunes. Cette culturemorphose ne dispense pas, cependant, le rôle adjuvant et qualitatif des professeurs en tant qu'hommes réellement cultivés. Un "homme/professeur cultivé" se constitue, de façon fondamentale, dans le cadre d'un processus (assumé et permanent) d'antopoiese formative en tant qu'être de trois dimensions nucléaires: la théorie (il est un être théorétique), la pratique (il est un être de praxis) et la critique (il est un être critique). Dans un second "mouvement" et sur la base de ces trois dimensions, s'ébauche un modèle pédagogique-didactique qui complète trois aires de formation homologues pour le développement des trois compétences de fond (le savoir, le savoir-faire et le savoir-être), qui potentialise les trois plus grandes fonctions de l'action enseignante quotidienne: informer, dynamiser et former. Dans un troisième et dernier "mouvement", on essaie une application de ce modèle à la didactique du texte, à partir d'une nouvelle analyse pour la formulation du concept de "compétence de communication verbale" (linguistique et littéraire), sur la base de trois ordres de pouvoir ou de

dominance (dans l'acception latine d'"être dominicus de ..." sur la langue et la littérature, pour conclure, autour de la "Théorie du Texte", sur la problématisation de la formation des professeurs de portugais. En addenda, on présente une espèce d'"algorithme" génotextuel du (phéno)texte.

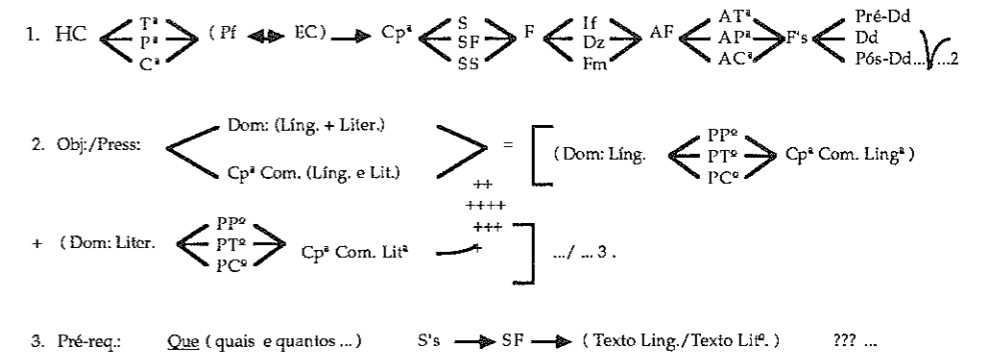
A PRE-DIDACTIC APPROACH TO LINGUISTIC AND LITERARY TEXT: ASSUMPTIONS AND PRE-REQUISITES

Abstract - The present text rests on three assumptions: (1) education is a process of global transformation towards the humanization of children and young people; (2) this culturalmorphosis requires that teachers be really cultured men; (3) a "cultured man/teacher" incorporates three nuclear dimensions: the theory dimension, the praxis dimension and the critical dimension. These assumptions support a pedagogical model involving three areas of education which promote the development of three basic competences ("knowing", "knowing-how" and "being") underlying the three main teaching functions: informing, dinamizing and educating. The application of the proposed model to text didactics leads to a redefinition of the concept of "verbal communicative competence" in relation to which, three types of power over language and literature are considered: the theoretical power, the practical power and the critical power. Finally, the issue of teacher education is considered, and a scheme is presented which stands as a genotextual algorithm of the (feno)text.

ADENDA:

DIDÁCTICA DO TEXTO
(Um modelo enciclopédico, de base antropológico-cultural)

ESQUEMA(a)



(a) Legenda do esquema:

- HC = Homem Culto
- T^a, P^a, C^a = Teoria, Prática, Crítica
- Pf, EC = Professor, Escola de e da Cultura
- Cp^a = Competência
- S, SF, SS = Saber, Saber-fazer, Saber-ser
- F = Funções
- If, Dz, Fm = Informar, Dinamizar, Formar
- AF = Áreas de Formação
- AT^a, AP^a, AC^a = Acção Teorética, Acção Prática, Acção Crítica
- Dd = Didáctica
- PP^a, PT^a, PC^a = Poder Prático, Poder Teórico, Poder Crítico
- Dom. = Domínio, poder sobre ...

A PROBLEMÁTICA DO TEXTO NA LÍNGUA PORTUGUESA

Dulce Rebelo

Fundação Calouste Gulbenkian, Portugal

Resumo - O *texto* aparece citado com frequência nos programas de Português do Ensino Básico, o que sugere a reflexão sobre os fenómenos da *compreensão* e da *produção* do texto. Com base na investigação psicolinguística discutem-se os modelos que procuram interpretar estas duas actividades. A sua complexidade pode dificultar o acesso ao estudo do texto. Assim, é imprescindível uma formação científica específica do docente de língua portuguesa, pois só convenientemente habilitado poderá aperceber-se das reais dificuldades dos discentes e elaborar estratégias adequadas que conduzam os alunos ao domínio eficiente da língua materna.

O Ensino Básico, que actualmente compreende 9 anos, estruturados em 3 ciclos, vai constituir a escolaridade obrigatória dos alunos inscritos no 1º ciclo em 1987-88. Aumentar os anos de estudo significa reestruturar os conteúdos programáticos, repensar a actuação pedagógica, gerir a convivência entre docentes e discentes em moldes inovadores.

Uma escolaridade obrigatória dilatada inclui uma formação de professores adequada às novas necessidades, com garantia de qualidade; a actualização permanente instituída, o apoio eficiente a uma acção investigativa, que proporcione o progresso individual do docente e o avanço real dos discentes, respeitando o seu ritmo pessoal. Só assim é possível exigir dos alunos uma participação empenhada que, valorizando-os, contribuirá para o êxito desejado.

Num contexto de exigência qualitativa adquire a maior relevância o ensino/aprendizagem da língua portuguesa, meio de comunicação por excelência, que define a nossa maneira de ser e estar no mundo, de conviver com os outros, de expressar a nossa cultura. O professor de português tem de possuir uma formação científica especializada, dominar instrumentos de trabalho próprios que lhe permitam analisar a língua como objecto de estudo. Só uma informação teórica fundamentada o habilita a entender como se estrutura e funciona a língua. Só a análise de dados lhe faz descobrir a complexidade de certos fenómenos linguísticos. Falante esclarecido,

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Dulce Rebelo, Biblioteca de Ciências da Educação, Fundação Calouste Gulbenkian, Avª de Berna nº 56 - 2ª Esqª. 1000 Lisboa, PORTUGAL.

investigador avisado, observador atento, o professor estará apto a compreender os problemas de aprendizagem dos alunos. Com eles desenvolverá estratégias e preconizará exercícios, que levem ao progressivo desaparecimento dos obstáculos e evitem a emergência de outros. A este docente especializado compete saber trabalhar em interdisciplinaridade, já que a língua materna é igualmente o meio de expressão de outras disciplinas. Reflectir com os alunos sobre as dificuldades encontradas na diversidade de outros conteúdos ajudará a resolver problemas de linguagem e de raciocínio, facilitando a tarefa educativa.

Nos planos curriculares do Ensino Básico valoriza-se a Língua Portuguesa, reconhecendo-se que a língua materna, como elemento mediador, permite a nossa identificação, a descoberta do mundo à nossa volta e a sua compreensão, a apropriação de saberes, e que o seu domínio condiciona o sucesso escolar. Nos programas de Português explicita-se ainda que o aluno é considerado o sujeito do processo ensino/aprendizagem da língua a todos os níveis - oralidade, leitura, escrita - o que é muito importante.

A consulta mais pormenorizada dos programas revela-nos, porém, que algumas prescrições deveriam ser mais claramente explicadas ou, pelo menos, mereceriam uma nota elucidativa, uma referência bibliográfica, uma indicação particular, de modo a não provocarem ocasional confusão de conceitos distintos. Refiro-me em particular à frequente presença da palavra *texto*, que surge nas mais variadas situações: elemento dinamizador, objecto de estudo, produção linguística autónoma.

No 1º ciclo afirma-se que o contacto com os textos proporcionará ao aluno uma maior apetência para a leitura e para escrita, e assinalam-se como finalidades do Português as seguintes:

- compreender textos, identificando: intervenientes/ /acções/tempo/espaço (1º ciclo);
- produzir textos (1º ciclo);
- apropriar-se do texto lido, recriando-o em diversas linguagens (2º ciclo);
- apropriar-se progressivamente de instrumentos básicos de análise textual (2º ciclo);
- produzir textos escritos com intenções comunicativas diversificadas (2º ciclo);
- produzir textos que revelem a tomada de consciência de diferentes modelos de escrita (3º ciclo);
- aprofundar a prática da escrita como meio de desenvolver a compreensão da leitura (3º ciclo).

Durante o percurso escolar o aluno vai ter necessidade de compreender textos, estudar textos, explicar textos, mostrar aptidão para produzir textos. Mas é evidente que nesta designação muitas coisas diferentes estão incluídas.

Compreender textos, o que é? Que operações lhe estão subjacentes?

Produzir textos, como? Que processos psicológicos intervêm? Como é usado o sistema linguístico individual?

Estas são algumas das muitas perguntas que ocorrem, pois há diferentes tipos de texto. Há o texto escrito e o oral e há o confronto do indivíduo com os diversos textos.

Dado o peso do *texto* no contexto escolar, parece-me útil uma reflexão sobre esta temática, ao estudo da qual se têm dedicado diversos estudiosos - psicólogos, linguistas, psicolinguistas - na procura de uma resposta, tanto quanto possível coerente, que esclareça como funciona o indivíduo com a sua língua na compreensão e na produção de textos.

A psicolinguística do texto

O texto é uma actividade linguística complexa que compreende a *forma*, o *conteúdo* e os *indivíduos*, tanto na recepção-compreensão como na emissão-produção.

Compreender a língua, produzir a língua são fenómenos correntes, mas nem sempre bem sucedidos e aí reside o cerne do problema, a solicitar averiguação.

Durante muito tempo pensou-se que à linguística competia estudar a *produção* e à psicologia da linguagem a *compreensão*. Só recentemente, devido sobretudo ao incremento das ciências cognitivas, o *texto* passou a ser considerado o produto de uma actividade linguística específica, enunciação de alguém, efectuada numa determinada situação, e como tal podendo ser apreciado em termos de operações psicolinguísticas ou cognitivas.

O funcionamento cognitivo permite a construção de modelos de tratamento da informação, que procuram interpretar as diferenças pelas referências às estruturas e às operações requeridas. Assim, por exemplo, os modelos de compreensão e memorização têm em comum encararem o tratamento da informação feito pelos indivíduos, e o produto desse tratamento, como o resultado da interacção das propriedades dos textos e das características dos leitores/ouvintes. Isto significa que o leitor/ouvinte não recebe passivamente a projecção das estruturas textuais. Quando lê ou ouve um texto o indivíduo desenvolve uma série de actividades complexas, que vão desde a apreensão activa da informação perceptível até à integração semântica da nova informação nos seus conhecimentos anteriores. O produto deste tratamento não se reduz à representação linguística, pois inclui a representação do conteúdo semântico dos enunciados bem como da situação por eles evocada (Van Dijk & Kintsch, 1983).

A maior parte dos trabalhos em psicolinguística textual ocupa-se com o fenómeno da *compreensão*, argumentando-se que na investigação experimental é mais fácil estudar de forma sistemática a compreensão do que a produção. No primeiro caso, o experimentador escolhe as palavras e as frases que deseja sujeitar a análise; no segundo caso, é o experimentador que tem de sujeitar-se aos enunciados proferidos pelos sujeitos, podendo apenas controlar a situação em que ocorrem. Outros autores aparecem a defender exactamente o contrário, afirmando que o resultado do sistema de produção - a fala e a escrita - é mais acessível ao estudo que o resultado do sistema de compreensão - as representações mentais - que só se alcançam por métodos indirectos (Butterworth, 1980).

Os diferentes argumentos apresentados provam o interesse dedicado à

problemática do texto, na tentativa de dilucidar que processos estão subjacentes à sua apreensão e construção.

A compreensão do texto

Em face dos textos, com forma e conteúdo, os sujeitos actuam com as estruturas cognitivas (conhecimentos, significação) e as operações cognitivas (compreensão, memorização).

O texto compõe-se de frases. O significado das frases depende do significado das palavras que as integram e das respectivas relações estruturais. Mas o significado do discurso, ou texto, depende das frases que o constituem. Tudo isto não é ainda suficiente para uma interpretação completa, tornando-se necessária uma informação adicional, que compreende o conhecimento da linguagem (particularmente o conhecimento pragmático das frases e do discurso) e o conhecimento do mundo que cada um possui.

O conhecimento do mundo que, conforme a experiência individual, actuará de diferentes maneiras, inclui dois aspectos fundamentais: o conhecimento do contexto global, que vai limitar a interpretação das expressões inseridas no texto, e o conhecimento dos factos específicos ou, pelo menos, do modo como acontecem, completando assim pormenores não explicitados no texto.

O que se pretende averiguar na interpretação do texto?

Em primeiro lugar, como é extraída a informação codificada num texto por uma determinada pessoa numa dada situação. Em segundo lugar, como vai ser construída a representação mental dessa informação. Os modelos apresentados por vários autores (Johnson-Laird & Garnham, 1980; Johnson-Laird, 1980; Garnham, 1981) que procuram dar uma resposta, indicam as diferentes fases de acesso à compreensão: identificação de palavras (fonemas, grafemas), classificação dos elementos que compõem as frases, sua análise sintáctica e conteúdo semântico das frases que integram esses elementos. Mas o que pretendo realçar neste momento é a unanimidade dos autores quanto à distinção entre as funções das estruturas mentais e as operações cognitivas no comportamento dos sujeitos.

Estruturas mentais

A análise dos modelos de tratamento, no estudo da compreensão e da memorização, concentra-se no texto narrativo, ou seja, a história, o conto ou a fábula. A escolha deste material linguístico justifica-se por a "história" possuir uma forma textual relativamente estereotipada, caracterizando-se pela oposição início/fim, entre os quais se desenrola o acontecimento narrativo.

Segundo os autores, é a organização interna das estruturas, pré-existente na mente do leitor ou ouvinte, que intervém no processo de tratamento da informação. Essas estruturas organizam-se na memória semântica em três escalões:

1. significados de lexemas ou conceitos;
2. proposições (relação entre um predicado e um ou mais argumentos);

3. combinações das proposições ou esquemas.

Entre os esquemas distingue-se precisamente a "história" que, para alguns escritores (Rumelhart, 1975), representa o traço de uma actividade de resolução de problemas. Assim, o objectivo final, que a personagem principal se propõe alcançar, constitui o elemento superordenado de uma estrutura hierárquica cujos elementos subordinados são constituídos por episódios, correspondendo os episódios às tentativas de resolução de objectivos intermediários.

Os conhecimentos que entram na composição dos diferentes esquemas podem não ser os mesmos, mas as características que os definem, comuns a todos eles, são de ordem estrutural e funcional. Um grupo de proposições reúne-se em unidades estruturadas e estas unidades, ao intervirem na compreensão e na memorização, permitem classificar as novas informações lidas ou ouvidas e integrá-las nos conhecimentos anteriores dos sujeitos.

A pesquisa realizada sobre o esquema narrativo leva a considerar que este esquema, tal como outras estruturas cognitivas, é o produto de uma aquisição que se desenvolve ao longo dos anos, a partir da infância (Rebelo, 1989).

As operações cognitivas

Os modelos de tratamento do texto reconhecem, como vimos, que compreender um texto é construir uma significação. A significação, elaborada pelo dispositivo de tratamento cognitivo dos sujeitos, permanece na memória de forma mais ou menos completa, antes de ser integrada nos conhecimentos dos sujeitos sobre o tema focado no texto. Entre os diversos elementos que constituem os processos psicológicos intervenientes na compreensão e memorização são de evidenciar os que respeitam o tratamento semântico. O tratamento semântico processa-se em três fases que decorrem entre a apresentação do texto e a sua recuperação:

1ª - *fase de entrada*: tratamento da informação e construção de uma significação terminal. Esta fase compreende: a *percepção* - identificação de pequenas unidades da estrutura de superfície do texto; a *compreensão* - construção em tempo real da significação particular e global; a *memorização*, mais ou menos intencional, conforme a proposta, da significação, que resulta dos processos já evocados e depende do valor afectivo da informação, da sua importância relativa e da sua novidade. (Denhière, 1982; Waters, 1983);

2ª - *fase de conservação*: retenção na memória da significação construída;

3ª - *fase de saída*: recuperação da significação e produção de um texto. Esta fase inclui: o *restabelecimento* da informação semântica e, ocasionalmente, da informação fonológica e da sintáctica. Certos índices permitem ter acesso à macroestrutura semântica conservada na memória e, por cada elemento recuperado da macroestrutura, às proposições que lhe estão subordinadas; a *produção* de um novo texto, se for solicitado. Esta produção, actividade de linearização das estruturas recuperadas, deve respeitar as regras sintácticas e semânticas (esquema de frase) e as

regras de construção do texto (esquema textual: história, descrição, etc.).

É difícil aceitar que se proceda ao tratamento do texto da forma sequencial que aqui foi descrita. Provavelmente os tratamentos *perceptivo*, *sintáctico* e *semântico* ocorrem simultaneamente, ou em interacção, mas não é isso talvez o fundamental. O fundamental é a intervenção das estruturas e das operações cognitivas no tratamento textual, o que possibilita a formulação de hipóteses quanto às diferenças interindividuais na abordagem do mesmo texto.

No estado actual da investigação, três hipóteses são de admitir:

1. As diferenças de actuação dos sujeitos resultam da intervenção de estruturas cognitivas diferentes ou que, não o sendo, atingiram um nível de aquisição diferente.
2. As diferenças resultam do desencadear de processos ou subprocessos diferentes.
3. As diferenças, embora os processos sejam os mesmos, resultam da diferente atribuição dos recursos cognitivos aos diferentes subprocessos.

Exemplo flagrante desta terceira hipótese é o caso do aluno que inicia a aprendizagem da leitura. Diante do texto, o leitor vai consagrar o essencial dos seus recursos cognitivos ao tratamento de superfície do texto, porque ainda não dispõe do número suficiente de recursos para levar a bom termo as actividades de compreensão.

Os modelos de tratamento da informação aplicados à estrutura específica do texto narrativo revelam-se úteis, porque possibilitam o acompanhamento da evolução progressiva das estruturas mentais e das operações cognitivas dos indivíduos ao longo do seu desenvolvimento. O fenómeno da compreensão deveria, por isso, ser estudado com outros tipos de texto tais como, por exemplo, o texto *descritivo*, onde a representação da situação evocada pelo texto poderá esclarecer certos aspectos da compreensão e da memorização, os textos *injuntivos*, que prescrevem a execução de acções seguidas, tornando possível observar a modificação progressiva da representação inicial do sujeito, à medida que vai tomando conhecimento das instruções propostas, o texto *explicativo*, que pretende modificar o nível de conhecimentos do leitor, pois o nível inicial é completado ou progressivamente alterado.

Na futura pesquisa sobre o fenómeno da compreensão não faltam novas vias de interesse a explorar.

A produção do texto

O objectivo dos estudos sobre a compreensão é explicar de que modo a informação transmitida linguisticamente se converte em representações internas, ou modelo mental, numa determinada situação do mundo real ou imaginário.

No estudo da produção linguística pretende-se descrever de que modo as diversas representações, interiorizadas na mente dos sujeitos, se convertem em fala ou em escrita.

Os trabalhos conhecidos sobre este tema tratam sobretudo da *fala*. Falar é agir sobre os outros e o mundo circundante, é <fazer> algo com a palavra, directamente,

surgindo esta actividade como sendo mais natural que a escrita.

Na fala estudam-se as características temporais, avaliadas a partir do registo sonoro, o que é inviável na escrita.

A um nível elevado, a produção é orientada pelas intenções e pelos planos do falante, que se reflectem no momento e no local próprios. Mas realizar esta operação com êxito revela grande destreza. Esta não é espontânea, necessita de ensino e de aprendizagem. Um dos sinais que revelam a posse desta destreza é respeitar o contexto, ou seja, ser o sujeito capaz de verificar se o que diz se adequa devidamente à situação.

Gazdar (1980) parte do princípio de que os falantes possuem a representação do contexto em que produzem os seus enunciados, e de que os escribas possuem a representação do contexto no qual serão interpretados os seus textos.

A representação do contexto pressupõe da parte do falante saber escolher a informação que será útil ao ouvinte. Recorrendo ao seu conhecimento semântico constrói um significado literal, que vai ser usado com significação intencional. Do ponto de vista cognitivo, o sistema de produção pode transformar o significado literal num enunciado completo ou num conjunto de enunciados. Para isso usa regras sintácticas e fonológicas e igualmente o léxico, pois as palavras são escolhidas para expressarem conteúdos semânticos específicos.

Em geral, no estudo da produção seguem-se duas vias. Uma orienta-se para a análise das pausas, das hesitações do discurso em contextos específicos. O excelente trabalho de Goldman-Eisler (1968), que não perde actualidade, analisa a ligação entre as pausas e a planificação da acção dos sujeitos. A outra via aponta para o estudo da produção em situações experimentais controladas. Nas experiências apresenta-se aos sujeitos um estímulo - uma palavra ou um par de palavras - pedindo-se que as incluam num enunciado. Outra forma é mostrar uma gravura solicitando-se que a descrevam. A análise poderá incidir sobre as dificuldades de verbalização de certas ideias ou a dificuldade de construção de enunciados que respeitem a estrutura da língua (Rebelo, 1981). Também o tempo que o sujeito leva a formular uma resposta pode ser objecto de estudo (Dechert e Raupach, 1980).

Para analisar a produção existem modelos que tentam dar notícia da situação real vivida pelos falantes. Alguns autores (Garrett, 1980) pensam que os subprocessos da produção linguística actuam de forma serial e independente. Outros, pelo contrário, consideram a produção um processo interactivo (Butterworth, 1980; Stemberger, 1985). Os modelos interactivos concentram-se nos processos lexicais, sintácticos e nos do nível da mensagem. Nestes modelos, a selecção de certas palavras pode afectar a escolha da sintaxe, influenciando ambas a mensagem. Esta influência pode revelar-se contra a intuição, reflectindo-se na sensação de que não é possível conhecer exactamente o que alguém vai dizer antes de proferir a mensagem. No entanto, o modelo interactivo adapta-se a uma grande variedade de dados. Com o modelo serial é diferente, pois há que escolher entre as múltiplas produções dos subprocessos.

O aspecto mais importante do modelo serial de Garrett é a inclusão de dois subprocessos sintácticos: o funcional e o posicional. No primeiro são seleccionadas as propriedades sintácticas e semânticas dos principais itens lexicais. No segundo, a

estrutura sintáctica do enunciado é seleccionada em simultâneo como seu contorno intencional e os morfemas flexivos (marcas de plural, desinências verbais). Para o autor estes dois subprocessos funcionam de modo separado, tal como deduz pela observação de erros praticados pelos falantes. Dell e Reich (1981), estudando os vários erros, chegam à conclusão de que alguns deles são incompatíveis com a própria teoria de Garrett. Propõem, por isso, uma pequena alteração ao modelo: cada subprocesso do sistema de produção comunica com o léxico mental e, uma vez seleccionada uma palavra, toda a informação relativa a ela se torna activa, podendo mesmo incluir outras palavras que se relacionem com a primeira. Deste modo não é possível, como pretendia Garrett, obter a informação funcional e fonológica da mesma palavra, separadamente, pois ela funciona como um todo inserido num contexto.

Os modelos do sistema de produção merecem que se prossiga a pesquisa experimental, pois ainda não foram suficientemente estudadas, e testadas, as propriedades intrínsecas dos modelos serial e interactivo.

A compreensão e a produção

Que relação existe entre os dois sistemas?

Será que a compreensão e a produção, embora diferentes, usam os mesmos processos e mecanismos?

Será que as duas actividades completam o mesmo sistema de regras?

As diversas experiências efectuadas e a análise dos dados obtidos levam-nos a admitir que a compreensão e a produção têm em comum a mesma base de conhecimentos e que as regras sintácticas usadas numa situação e na outra são as mesmas. Mas há algumas divergências quanto a estes pontos, argumentando alguns autores (Menn, 1983) que os léxicos das duas actividades são diferentes, assim como as regras sintácticas. Apoiam a sua asserção em exemplos retirados da linguagem infantil e da linguagem dos adultos. No caso das crianças, verificam que elas reconhecem palavras que são diferentes das que usam na produção. No caso dos adultos, apontam o facto de os indivíduos reconhecerem as palavras dos textos mas nunca usarem tais palavras na sua produção verbal. Ora estes exemplos poderão ter outra explicação. A mesma representação fonológica pode ser usada para obter diferentes resultados e a fala da criança apresenta características específicas por o seu sistema articulatório não estar suficientemente desenvolvido; daí as diferenças registadas. Por outro lado, é corrente os leitores adultos reconhecerem e compreenderem inúmeras palavras, quando inseridas num contexto, sem conseguirem defini-las ou até pronunciá-las. A escolha ou rejeição de determinado vocábulo depende de vários factores. Um falante que reconhece uma palavra, mas não sabe como pronunciá-la, rejeita-a, tal como hesita em incluir na sua produção uma palavra de que não conhece completamente o significado. O mesmo se passa com as construções sintácticas. Reconhecidas nos textos pelos leitores, eles não as usam na sua produção linguística, por não estarem familiarizados com elas. Não parece portanto plausível a existência de dois léxicos mentais e de dois sistemas de regras sintácticas actuando na compreensão e na produção, pelo que se pode avançar o seguinte:

- O sistema da compreensão e o sistema da produção textual, provavelmente, usam o mesmo conhecimento linguístico básico, mas não compartilham os mesmos processos.
- Os dois sistemas usam as regras linguísticas para propósitos distintos, o que exige procedimentos diferentes.

Compreender e produzir textos são actividades complexas, com características próprias, que implicam investigação continuada e, decorrente dela, a percepção de eventuais dificuldades a encontrar pelos alunos na abordagem destes fenómenos. Por isso mesmo, o ensino/aprendizagem do português pressupõe competências, conhecimentos sobre a língua e seus usos, informações e formações específicas dos professores, de modo a permitirem a adequada leitura dos programas e consequente descoberta da viabilidade dos caminhos que possam conduzir os alunos ao domínio eficiente da língua materna.

REFERÊNCIAS

- Butterworth, B. L. (1980). *Language Production, Vol. 1 Speech and Talk*. London: Academic Press.
- Dechert, H. W. e Raupach, M. (eds.) (1980). *Temporal Variables in Speech*. The Hague: Mouton.
- Dell, G. S. & Reich, P. A. (1981). Stages in sentence production. An analysis of speech error data. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 20, 661-629.
- Denhière, G. (1982). *Bulletin de Psychologie: Langage et Compréhension*, 35 (356), 717-731.
- Garnham, A. (1981). *Mental models as representations of discourse and text*. Thesis, University of Sussex.
- Garrett, M. F. (1980). Levels of processing in sentence production. In Butterworth (ed), *Language Production, Vol. 1: Speech and Talk*. London: Academic Press.
- Gazdar, G. J. M. (1980). Pragmatic constraints on linguistic production. In Butterworth (ed) *Language Production, Vol. 1: Speech and Talk*. London: Academic Press.
- Goldman-Eisler, F. (1968). *Psycholinguistics: Experiments in Spontaneous Speech*. London: Academic Press.
- Johnson-Laird, P. N. (1980). Mental models in cognitive science. *Cognitive Science*, 4, 71-115.
- Johnson-Laird, P. N., & Garnham, A. (1980). Descriptions and discourse models, *Linguistics and Philosophy*, 3, 371-393.
- Menn, L. (1983). Development of articulatory, phonetic and phonological capabilities. In Butterworth (ed), *Language Production, Vol. 2: Development Writing and other Language Processes*. London: Academic Press.
- Rebelo, D. (1981). *A aquisição do vocabulário e seus factores psicolinguísticos*. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciências.
- Rebelo, D. (1989). *Falar Contigo*, Cap. VIII, p. 59. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rumelhart, D. E. (1975). Notes on a schema for stories. D. G. Bobrow & A. M. Collins (eds),

Representation and Understanding: Studies in Cognitive Science. New York: Academic Press.

Stemberger, J. (1985). An interactive activation model of language production. A. W. Ellis (ed). *Progress in the Psychology of Language I*. London: Lawrence Erlbaum.

Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. N. York: Academic Press.

Waters, M. S. (1983). Superordinate - subordinate structure in prose passages and the importance of propositions. *Journal of Experimental Psychology Learning Memory and Cognition*, 9: 294-299.

LES PROBLEMES DU TEXTE DANS LA LANGUE PORTUGAISE

Résumé - Le *texte* est souvent cité dans les programmes du Portugais de l'enseignement obligatoire (Enseino Básico), ce qui suggère de réfléchir sur les phénomènes de la *compréhension* et de la *production* du texte. La discussion des modèles, qui essaient d'interpréter ces deux activités, se fait à l'aide de la recherche psycholinguistique. La complexité de la compréhension et de la production peut rendre difficile l'étude du texte. Ainsi, il s'avère indispensable pour l'enseignant de la langue portugaise une formation scientifique spécifique, qui permet d'apercevoir les réelles difficultés des élèves, et en conséquence d'élaborer des stratégies appropriées qui amèneront les élèves à la maîtrise efficace de leur langue maternelle.

THE TEXT PROBLEMS IN THE PORTUGUESE LANGUAGE

Abstract - The text is often mentioned in the Portuguese programs of the Obligatory School (Enseino Básico), which leads to reflection upon the *discourse comprehension and language production*. Different models that aim to interpret these two activities are discussed through the psycholinguistic research. The approach to study the text might be made difficult due to its complexity. Thus, it is indispensable that the teacher of Portuguese language have a specific specialization to enable him to understand the real difficulties of the pupils, and elaborate the adequate strategies that lead them to an efficient usage of the mother tongue.

O PORTUGUÊS NO CURRÍCULO UMA ABORDAGEM DIACRÓNICA

Rui Vieira de Castro
Universidade do Minho, Portugal

Resumo - Neste texto analisam-se aspectos do processo de emergência e consolidação do *Português* como disciplina do currículo, designadamente ao nível do ensino secundário, pretendendo-se deste modo contribuir para situar e avaliar as recentes mudanças nos planos de estudos. O trabalho comporta a identificação de momentos fundamentais na história da constituição do *Português* como componente curricular, a avaliação da importância que lhe foi atribuída ao longo do tempo, a delimitação dos conteúdos que lhe foram sendo associados e a caracterização de alguma argumentação que no decurso de todo este processo foi expandida.

Na reforma do sistema educativo que tem vindo a ser desenvolvida desde 1986, a definição do currículo tem sido um tema maior, com a presença ou a ausência de determinadas disciplinas e a importância relativa dessa presença a serem, por vezes, objecto de apaixonado debate.

Logo no início do processo, quando no seu "Projecto global de actividades" procedia a uma inventariação dos pontos de crise do sistema, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) considerava que

"A composição curricular de grande parte dos cursos ou anos de escolaridade (nos diferentes níveis de ensino) consubstancia, ainda que com significativas excepções, um ensino excessivamente teórico e académico e uma escola fechada sobre si mesma e, como tal, alheia às solicitações do meio social em que se integra" (CRSE, 1986, p. 26).

Em congruência, a Comissão propunha a "reconsideração da estrutura dos planos curriculares correspondentes aos diversos níveis e anos de escolaridade" (p. 33); no âmbito das suas actividades e na prossecução deste objectivo, foi posteriormente apresentada uma "Proposta de reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário" (Fraústo da Silva, J., Carneiro, R., Tavares Emídio, M. e Marçal

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Rui Vieira de Castro, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Rua Abade da Lourreira, 4700 BRAGA, PORTUGAL.

Grilo, E., 1988); as soluções encontradas neste documento foram depois incorporadas pela Comissão no seu "Projecto Global de Reforma", com algumas, às vezes importantes, modificações.

Entretanto, o Decreto-Lei nº 286/89, que tem como referência imediata os trabalhos produzidos na esfera da CRSE, definiu novos planos curriculares para os ensinos básico e secundário. Considera-se no seu preâmbulo que as opções tomadas o foram com o propósito de assegurar uma resposta satisfatória às novas exigências colocadas ao sistema educativo português; entre tais opções cabe destacar a valorização do ensino da língua portuguesa, materializada, entre outros aspectos, no reforço do estatuto da disciplina de *Português*, visível na percentagem de unidades de tempo que lhe são reservadas nos planos de estudo, na sua presença obrigatória ao longo do currículo e na sua concepção como disciplina integradora, passível de atravessar transversalmente outros conteúdos disciplinares.

Pretendendo contribuir para situar e avaliar as mudanças introduzidas por este diploma, o presente texto propõe uma descrição de aspectos do processo de emergência e consolidação do *Português* como disciplina do currículo (1); a análise comporta a identificação de momentos importantes na sua constituição como componente curricular, a delimitação dos conteúdos que lhe foram sendo associados, a avaliação da importância que lhe foi atribuída ao longo do tempo e a caracterização de alguma argumentação que no decurso de todo este processo foi expendida (2).

A análise incidirá predominantemente sobre o ensino secundário, designação que aqui utilizamos numa acepção genérica para descrever os ciclos de instrução situados entre os estudos primários e os superiores, sendo o liceu a estrutura educativa que tomaremos como principal referência, opção que radica na importância e influência que teve na história do ensino em Portugal.

O texto considera dois períodos principais, separados pela institucionalização da língua portuguesa como objecto curricular aquando da criação dos liceus; para o segundo momento, que se estende de 1836 aos dias de hoje, o trabalho analítico será em larga medida desenvolvido sobre os textos legais que definem os planos de estudos (3), aceitando-se como relevante a proposta de considerar "o estatuto relativo de um conteúdo em termos do número de unidades que lhe são atribuídas e em termos do seu carácter compulsório ou opcional" (Bernstein, 1977, p. 79) e do tipo de fronteiras, mais marcadas ou menos marcadas, que o separam das outras disciplinas; para o período que precede a criação dos liceus utilizaremos outros tipos de textos e outros critérios analíticos - textos que, apresentando-se como propostas de organização curricular, conferem um lugar especial ao ensino do português ou textos que julgamos constituírem marcos incontornáveis na sua instituição como objecto de pedagogização. Ao seleccionarmos estes materiais situamo-nos, portanto, no quadro da descrição do discurso pedagógico, dedicando particular atenção à sua dimensão oficial; naturalmente, a relativa desvalorização de vertentes como a da articulação entre a mudança curricular e a constelação de factores que a regulam confere ao trabalho inevitáveis limitações.

O ensino do Português antes da fundação dos liceus

O diploma da autoria de Passos Manuel que, em 17 de Novembro de 1836, reforma a instrução secundária e cria os liceus em Portugal institui a língua portuguesa como área curricular daquele nível de ensino, indicando, em primeiro lugar, na enumeração das cadeiras do plano de estudos a *Grammatica Portugueza e Latina, Classicos Portuguezes e Latinidade* (artigo 40º, § 1º). Este facto assinala o reconhecimento da relevância do estudo da língua nacional no nível intermédio da escolaridade e constitui um importante momento no longo processo de afirmação da sua pertinência pedagógica.

O primeiro passo desse processo terá sido a publicação, no século XVI, de um conjunto de textos gramaticais da língua portuguesa, que ocorre num momento em que, à semelhança do que acontece nos outros países românicos, há em Portugal um ambiente intelectual e uma nova atitude favoráveis à valorização da língua vulgar:

"A língua portuguesa, contando então com três séculos de escrita, e tendo já atravessado os mares, usufruía de um prestígio vantajoso e de uma experiência suficiente para motivar a reflexão teórica, o discurso apologético e mesmo as primeiras tentativas de textos didácticos, de descrições e de enunciados normalizadores do seu funcionamento.

O confronto com o latim e com os outros vernáculos, especialmente o castelhano, foram também factores que não deixaram de contribuir para o surgimento das primeiras gramáticas da língua portuguesa" (Verdelho, 1988, pp.149-150).

É pois no contexto da emergência de uma nova consciência linguística que vão aparecer a *Gramática da linguagem portuguesa* de Fernão de Oliveira (1536), a *Gramática da língua portuguesa* de João de Barros (1540) e a *Ortografia da língua portuguesa* de Duarte Nunes de Leão (1576) (4); a publicação destes textos, entre outros, é simultaneamente factor e sinal desse novo espírito do tempo, assinalando a emergência da língua vulgar como objecto digno e a dignificar: desenvolvendo estratégias parcialmente distintas, no objecto que delimitam, nas perspectivas que adoptam, nas soluções que propõem e na sua prática linguística, os gramáticos quinhentistas orientam a sua actividade pelo mesmo propósito comum de promover a língua portuguesa. Esta intenção matricial realiza-se, desde logo, pelo empreendimento da própria codificação (5) e é visível na declaração reiterada das "vantagens" da nossa língua; reconhece-se, também, na preocupação normativa que perpassa a teoria e a prática dos gramáticos e que, tomando ainda como referentes a língua latina e a forma da sua descrição, se concretiza num discurso didáctico que procura expandir as formas de descrição e realização entretanto estabelecidas (6).

Se em relação à *Gramática...* de Oliveira é problemático falar de uma orientação predominantemente didáctica, que, no entanto, e ainda que pontualmente, se revela em asserções fundamentais - "gramática é arte que ensina a bem ler e falar" (p. 43) -, o mesmo já não sucede com a *Gramática...* de João de Barros; esta é organizada sobretudo no sentido de transmitir conhecimentos relativos a aspectos da estrutura e

do funcionamento da língua e, também, de potenciar a capacidade de utilizar não só a língua, mas também as formas da sua descrição:

"e os mininos destes reinos por [a língua portuguesa] lhe ser mãe e nam madrasta, mãe e nam ama, nossa e nam alhea, com tanto amor receberão os preceitos dela, que, quando forem aós da gramática latina e grega, nam lhe serão trabalhosos os que cada ua destas tem, por a conformidade que entre elas [há], como se pôde ver nestes preceitos da gramática da nossa língua portuguesa" (p. 270).

Numa análise introdutória ao "corpus pedagógico" de João de Barros, M^ª Leonor Buescu, na sua edição da *Gramática...*, identifica, aliás, alguns aspectos que podemos considerar como concretizações de um discurso didáctico: a "ordenação indutiva das matérias", a "sistematização selectiva das matérias", o uso de "uma exemplificação gramatical raramente destituída de conteúdo formativo ou informativo" (pp. XX-XXIII).

No quadro de uma complexa estratégia de valorização da língua portuguesa, cujas características específicas se relacionam intimamente com as condições concretas do contexto linguístico nacional, avulta, na teoria e na prática dos gramáticos quinhentistas, a importância da pedagogização da língua; no caso do português, se tomarmos como paradigma a *Gramática...* de João de Barros, parece poder mesmo afirmar-se que a pedagogia é constitutiva do estudo da língua. A pedagogização, tal como a normatização, constituindo preocupações mais ou menos centrais para os nossos gramáticos, representam, entretanto, formas de realização de um objectivo dominante: "a dignificação do português como língua autónoma e instrumento totalmente capacitado para todas as aventuras da comunicação" (Buescu, 1983, p. 233).

As implicações imediatas e mediatas da postura adoptada pelos gramáticos do século XVI no desenho do currículo dos estudos menores e, dentro destes, no estatuto da língua materna, foram relativamente diminutas (7). De facto, durante muito tempo, a aprendizagem da língua portuguesa continuou a fazer-se apenas nas *Escolas de aprender a ler* ou no quadro da cadeira de *Latim*, como aprendizagem preparatória. Em termos pedagógicos, nos níveis posteriores ao inicial, a língua veicular era ainda predominantemente a latina e também por isso ela ocupava um lugar determinante na aprendizagem linguística; assim, no quadro da prática e do pensamento pedagógicos da Companhia de Jesus, que vão predominar em Portugal durante quase dois séculos, era o latim a língua valorizada:

"Na base de toda a escolaridade estava o Latim [...] Os livros e os apontamentos eram em Latim, a comunicação oral dos mestres, em Latim, a língua exclusivamente falada pelos alunos nas aulas, o Latim. A língua pátria era estudada através do Latim, servindo de pretexto, para o seu ensino, as versões e retroversões latinas. Se algum interesse ainda se manifestava no conhecimento da língua nacional, isso era apenas motivado por ser nessa língua que, necessariamente, os jesuítas como padres se tinham que dirigir a muitos fiéis de pouca ou nenhuma instrução" (Carvalho, 1986, p. 334)

A alteração desta situação vai relacionar-se, em parte pelo menos, com a ascensão no campo pedagógico da Congregação do Oratório, cuja prática didáctica comporta um aspecto que nos interessa particularmente: a utilização do português como língua veicular.

Neste novo contexto, vamos assistir, com Luís António Verney, a uma defesa explícita de um lugar próprio para o ensino da língua materna nos Estudos Menores. Na carta XVI do *Verdadeiro Método de Estudar* (8), onde sistematiza o plano de estudos que propõe, Verney afirma a necessidade de "haver em todos os Colégios e Universidades públicas, primeira escola em que se ensine a Língua Portuguesa", sendo o seu estudo feito "por alguma Gramática" (p. 51). O método proposto envolve, num primeiro momento, o estudo das "oito partes da oração na Língua Portuguesa", seguido das "principais regras de Sintaxe" e da "Ortografia da sua língua" (pp. 51-52); o tempo destinado a este estudo autónomo da língua portuguesa é de três meses, sendo tal autonomia relativa, pois que o autor lhe confere um carácter preparatório. Mas o estudo da língua nacional não se esgota neste momento já que se defende que "por todo o ano da Gramática Latina [que sucede à Gramática Portuguesa] se deve explicar a Língua Portuguesa", duas ou três vezes por semana, "lendo em algum autor alguns períodos, e explicando o sentido e propriedade das palavras, e mandando aos estudantes que o expliquem" (pp. 52-54). Estudadas, no primeiro ano, a Analogia e a Sintaxe, o segundo ano de Gramática Latina centra-se no estudo da Ortografia e da Quantidade das sílabas; o exercício da tradução que é introduzido neste ano serve um duplo objectivo: "Quando os rapazes escrevem a sua tradução, deve o Mestre emendar os erros que cometem no Português, e, no mesmo tempo, ensinar-lhes que coisa é boa tradução, no que aprendem duas coisas ao mesmo tempo" (p. 57). A Retórica, que integra o quarto ano do plano de estudos proposto, "deve ser em Português; e o estudante há-de primeiro compor em Português, e depois em Latim"; em termos metodológicos, após a explicação pelo Mestre dos diferentes estilos, os estudantes começarão por escrever cartas em português, depois, composições históricas e, por fim, composições declamatórias; só então, quando "o estudante tiver bastante notícia dos três géneros de Eloquência, em tal caso pode empregar-se em compor Latim, e isto pelo mesmo método que o fez em Vulgar" (pp. 59-63). Parece claro, ainda que apenas a partir desta sumária apresentação, o carácter inovador do plano de estudos proposto por Verney: mantendo o latim uma posição dominante, a língua nacional surge já com o estatuto de particular importância que lhe é conferido não só pela sua relativa autonomia, como pelo seu carácter de permanência, de integração e de exaustividade; aliás, parece ser possível derivar deste plano uma didáctica do português, paralela à do latim, que envolve como metodologia a aprendizagem da gramática, a leitura comentada de autores portugueses e os exercícios de tradução e de composição.

Se a proposta de plano de estudos de Luís António Verney encerra concepções pedagógicas divergentes relativamente às da Companhia de Jesus, é no plano político que a contestação aos inicianos vai conhecer expressões mais violentas: o Alvará régio de 28 de Junho de 1759 suspende a sua actividade pedagógica, facto que vai ter profundas implicações na organização do ensino no nosso país. Considera-se no Alvará que o estudo das Letras Humanas em Portugal se encontrava "extraordinariamente decaído daquelle auge, em que se achavaõ quando as Aulas se confiaraõ aos

Religiosos Jesuitas" e afirma-se como razão principal para este facto "o escuro, e fastidioso Methodo" por aqueles introduzido; as alterações instituídas nos Estudos Menores vão situar-se, em consequência, sobretudo no domínio metodológico - havendo particular cuidado em precisar quais os compêndios, e portanto os métodos, aceitáveis - mais do que no campo dos objectivos ou dos conteúdos, em que continuam a ser dominantes a Gramática Latina, o Grego e a Retórica. Como nota Banha de Andrade (1981), importava, ao legislar, "substituir um sistema por outro, em ordem a conseguir o mesmo objectivo antigo - o ingresso na Universidade aos futuros teólogos, legistas e canonistas e médicos" (p. 91).

O Alvará remete para umas *Instrucçoens para os professores de Grammatica Latina, Grega, Hebraica e de Rethorica* que, pela importância de algumas observações, convém considerar; particularmente relevante é a referência aí feita à função veicular da língua portuguesa, abertamente expressa nas instruções aos professores de gramática latina - "Todos os Homens sabios uniformemente confessão que deve ser em vulgar o Methodo para aprender os preceitos da Grammatica; pois não ha maior absurdo, que intentar aprender huma Lingua no mesmo idioma, que se ignora" (§ IV da *Instrucção para os Professores de Grammatica Latina*); a defesa desta função é extensiva, naturalmente, ao ensino do grego - "Tanto que o Discipulo souber ler sufficientemente, passará o Professor a ensinar-lhe a Grammatica pelo Epitome do Methodo de Port-Royal traduzido em Portugues" (§ IV da *Instrucção para os Professores de Grego, e Hebraico*). As *Instrucçoens...* estabelecem também um lugar para o ensino da gramática da língua materna, embora ainda lhe cometam uma função propedêutica: "Para que os Estudantes vão percebendo com mais facilidade os principios da Grammatica Latina, he util que os Professores lhes vão dando huma noção da Portugueza" (§ VI da *Instrucção para os Professores de Grammatica Latina*). Também na *Instrucção para os Professores de Rhetorica*, Arte necessária "em toda a occasião, em que se trata com os Homens", se advoga o uso da língua portuguesa como objecto da própria aprendizagem:

"Sem deixar a dita Explicação passará o Professor ás Composiçãoens. Começará por Narraçãoens breves, e claras, tanto em Vulgar, como em Latim. Depois mandará fazer Elogios dos Homens grandes, dando boas, e uteis Advertencias sobre os Panegyricos: Discursos em o Genero Deliberativo, e ultimamente no Genero Judicial" (§ IX).

A consciência da importância do ensino da língua materna vai-se, portanto, impondo gradualmente e, no plano das ideias, encontra em António Nunes Ribeiro Sanches uma nova e importante expressão. Nas *Cartas sobre a educação da mocidade*, de 1760, Ribeiro Sanches apresenta propostas de organização dos planos de estudos, resumindo deste modo os objectivos dos estudos intermédios (9):

"Convem ao Estado que todo o estudante que aprender Latim e Grego, fique instruido das obrigaçoens de Christão e de Cidadão, que fique instruido na Historia e na Geographia, que entenda a Poesia, e que saiba escrever ou na Lingoa Latina, ou na sua, com elegancia e propriedade" (p. 167).

No currículo que Sanches propõe para o Colégio dos Nobres, o lugar concedido ao uso e ensino da língua materna aparece definido com maior precisão, sendo apresentada como primeira área disciplinar (*Grammatica da sua propria lingoa*), considerando-se que todos deveriam ser obrigados, entre outras coisas, a saber "escrever a sua lingoa com propriedade" (10).

O Alvará de 30 de Setembro de 1770 representa, no percurso que temos vindo a traçar, um importante marco; este Alvará ordenava aos mestres de língua latina que, quando recebessem os seus alunos, "os instruissem previamente pelo tempo de seis mezes, se tantos fossem necessarios, na grammatica portugueza"; simultaneamente, estabelecia que essa instrução fosse realizada com base na *Grammatica portugueza* escrita por António Reis Lobato, "pelo methodo, clareza, e boa ordem com que he feita"; encontramos-nos, pois, no limiar de uma nova época, com a definição legal da obrigatoriedade do ensino do português, ou seja, nesta fase, da sua gramática, e com a aprovação oficial da primeira gramática escolar. O estabelecimento destas medidas funda-se na definição da "correção das linguas nacionaes" como um objectivo a perseguir, aparecendo este associado a finalidades relacionadas com a produção e a recepção de textos "nobres", pois daquela se dizem depender "a clareza, a energia e a magestade, com que se devem estabelecer as Leis, persuadir a verdade da Religião, e fazer uteis e agradaveis os Escriptos"; o estudo da gramática da própria língua é considerado o meio mais adequado de contribuir para "polir e aperfeiçoar o idioma"; afirma-se o princípio da relevância do conhecimento formal na alteração dos hábitos e práticas linguísticas, já que, sabendo a língua "por principios, e não por mero instincto, e habito, se costuma a fallar e a escrever com pureza"; esta concepção instrumental está também patente no entendimento do ensino da gramática do português como prática preparatória em relação à aprendizagem de outras línguas e gramáticas, já que, "tendo todas principios communs, acharão nellas os principiantes menos que estudar todos os rudimentos, que levarem sabidos na materna".

O estatuto do ensino do Português após a fundação dos liceus

A implantação do liberalismo não significou, no imediato, alterações na organização do ensino secundário em cadeiras autónomas, sistema que, apesar do frequente reconhecimento da sua inadequação, se manteve ainda algum tempo (11). Mas a criação dos liceus, por Passos Manuel, em 1836, veio introduzir alterações significativas neste estado de coisas constituindo, entre outros aspectos, uma tentativa de estabelecer um plano de estudos coerente, capaz de substituir progressivamente e com vantagem aquele regime; tal facto traduzia as novas condições políticas e sociais e os novos objectivos cometidos à educação que, além da formação intelectual e moral e da preparação para o acesso ao ensino superior, passavam a incluir, como aspecto fundamental, a preparação para a vida prática, o que esteve na base de uma importante reorientação do currículo:

"Os estudos secundários portugueses aparecem estruturados com uma feição prática, utilitária, tendo-lhes sido retirada finalmente a tendência meramente especulativa [naquilo que] representa, sob o ponto de vista legislativo, uma primeira tentativa de preparar os alunos para as actividades comerciais e industriais" (Adão, 1982, pp. 54-56).

A nova definição do conhecimento educacional válido estabelece, em consequência, a relevância das disciplinas utilitárias e de matriz científica e, numa posição que doravante será quase sempre fundamental, da língua portuguesa; a posição que a esta é atribuída aparece, de facto, associada a uma redefinição dos objectivos do ensino secundário, já visível em projectos de diplomas que remontam aos primeiros anos do liberalismo: os projectos de Mousinho de Albuquerque (1823), Dias Pegado (1835) e Figueiredo e Silva (1836) propõem unanimemente a disciplina de *Lingua Portuguesa* para integrar o currículo (12).

Mas as condições em que a reforma de Passos Manuel ocorreu não parecem ter sido favoráveis à realização dos propósitos dos seus autores. Assim, em 1841, Alexandre Herculano pode afirmar lapidariamente que "a instrução pública em Portugal, tomada na sua generalidade, nas suas feições características e desprezadas as excepções, nem pertence a este século, nem é progressiva, e por consequência nem realmente útil" (A. Herculano, 1901, p. 53). Na base desta situação estavam as condições financeiras do país, um ambiente ideológico pouco favorável ao tipo de reformas que Passos Manuel se propusera levar a cabo e a pouca visibilidade da importância do ensino liceal; estes factos traduziam-se numa escassa frequência das aulas, problema que vai afectar o ensino secundário ainda por muito tempo:

"O quadro que oferece a estatística deste liceu no presente ano [...] não é senão um triste presságio da decadência gradual e sucessiva deste ramo da administração pública, e da quase absoluta inutilidade dos liceus nacionais [...] Entre as causas gerais [avulta] a pouca importância que se dá geralmente neste país às habilitações literárias conferidas pelos liceus nacionais; elas não se tornam ainda necessárias para a admissão à frequência do ensino superior, especialmente dos universitários; nem para o provimento dos empregos do Estado, qualquer que seja a sua natureza e categoria, nem para a ordenação do clero" (Relatório do Conselho do Liceu Nacional de Braga, de 31 de Julho de 1850, transcrito em Adão, 1982, pp. 260-265) (13).

Factos desta ordem, juntamente com o ascendente político que ganhavam ora os partidários de uma educação predominantemente humanística, ora os defensores de uma educação mais orientada para as necessidades da vida prática, terão estado na base das sucessivas alterações curriculares que vão afectar o ensino secundário durante quase todo o século XIX.

Assim, o plano de estudos apresentado no quadro da criação dos liceus vai ser objecto de modificações introduzidas pela reforma de 20 de Setembro de 1844, da responsabilidade de Costa Cabral, traduzidas sobretudo numa diminuição do número

de cadeiras obrigatórias que afectou nomeadamente as de cariz utilitário (14); esta reforma, como acontecera com a de Passos Manuel, não definia para o curso dos liceus uma estrutura curricular tal como a concebemos hoje, não repartindo as cadeiras por anos do curso, nem lhes atribuindo uma carga horária e um conteúdo específicos, limitando-se à sua enumeração; o espaço reservado à língua materna aparece sob a designação de *Grammatica Portugueza e Latina, Classicos Portuguezes, e Latinidade* (em 1836), ou só *Grammatica Portugueza e Latina* (em 1844) - a primeira cadeira do currículo - e *Oratoria, Poetica, e Litteratura Classica, especialmente a portugueza* (em ambas as reformas).

O plano de estudos de Costa Cabral vai vigorar no ensino secundário oficial durante quase vinte anos. Em 10 de Abril de 1860, a publicação de um "Regulamento para os Lyceus nacionaes", que pela primeira vez estrutura o plano de estudos em função dos anos do curso e dos tempos lectivos, assinala a emergência do *Português* como área de conteúdo autónoma - a disciplina de *Grammatica e lingua portugueza* surge nos três primeiros anos do curso, enquanto a disciplina de *Oratoria, poetica, e litteratura, especialmente a portugueza* continua a correr no quinto ano; este diploma é tanto mais importante quanto estabelece, a propósito do acesso aos exames dos alunos voluntários, um regime que atribui à disciplina de *Grammatica...* uma posição angular, considerando-a precedência para sete outras disciplinas (artº 38º).

As alterações curriculares introduzidas, em 1863, por Anselmo Braancamp, materializando uma reacção contra a relativa importância que o Regulamento de 1860 viera conferir à componente utilitária do currículo, não contenderam com as disciplinas situadas na área da língua portuguesa, que se mantêm as mesmas e em vigência durante o mesmo número de anos; integrando as disciplinas de *Grammatica e lingua portugueza* e *Oratoria, poetica e litteratura classica, especialmente a portugueza*, o plano de estudos proposto é, porém, bastante detalhado ao nível das designações, fornecendo importantes informações sobre os conteúdos e métodos que se pretendia lhes fossem associados; assim, à primeira daquelas disciplinas corresponde "Grammatica portugueza, leitura e analyse grammatical de prosadores e poetas, exercicios de construcção", enquanto a disciplina de *Oratoria, poetica e litteratura classica...* se concretiza em "Recitação de prosadores e poetas portuguezes, analyse philologica, exercicios de redacção portugueza" e "Litteratura classica, especialmente a portugueza, exercicios de composição e declamação portugueza". Estas disciplinas estão presentes em quatro dos cinco anos que compõem o curso.

Em 1872, partindo da constatação da "notavel decadencia" dos estudos, o ministro Rodrigues Sampaio procede a uma nova reestruturação da instrução secundária, no sentido da realização "de diversos melhoramentos que tornem o ensino mais real e proveitoso para os alumnos, e mais util e eficaz para a cultura moral e intellectual do paiz" (do Preâmbulo); estes "melhoramentos", relativamente ao currículo, envolvem, entre outros aspectos, algum reforço da componente científica e utilitária do plano de estudos; a disciplina de *Português*, mantendo embora uma carga horária próxima da que dispunha anteriormente, passa a estar limitada a apenas metade dos anos do curso (15).

Apesar destas sucessivas alterações, o ensino liceal continua a apresentar graves deficiências; em 1875, numa "Carta ao Senhor Ministro do Reino", Ramalho

Ortigão afirma:

"Nos liceus e nos colégios, organizados naturalmente à imagem e semelhança dos liceus, o estudante não adquire uma idéia [...] Aprende-se tudo menos a discorrer, a descobrir, a pensar, a sentir conscientemente, analisando, criticando, dominando a sensação" (R. Ortigão, 1943, pp. 152-154).

A partir de Rodrigues Sampaio, todas as reformas passarão a considerar dois (ou três) ciclos no curso dos liceus; o que justifica uma primeira análise global da evolução do estatuto do ensino da língua portuguesa. Consideremos, então, as designações das disciplinas que se lhe referem e o espaço curricular que lhes é reservado, em função dos anos em que as disciplinas aparecem e da duração do curso:

	DISCIPLINAS	LOCALIZAÇÃO (anos do curso)	DURAÇÃO DO CURSO
1836	Grammatica Portugueza e Latina, Classicos Portugueses, e Latinidade Oratoria, Poetica e Litteratura Classica, especialmente a portugueza	- -	- -
1844	Grammatica Portugueza e Latina Oratoria, Poetica e Litteratura Classica, especialmente a portugueza	- -	- -
1860	Grammatica e lingua portugueza Oratoria, Poetica e Litteratura Classica, especialmente a portugueza	1º, 2º, 3º 5º	6
1863	Grammatica e lingua portugueza Oratoria, Poetica e Litteratura Classica, especialmente a portugueza	1º, 2º, 3º 5º	5
1868	Portuguez	1º - 5º	6
1872	Portuguez	1º, 2º, 6º	6

Quadro 1. O Português no currículo (1836-1872)

A análise das designações permite identificar algumas linhas de força relativas à evolução do estatuto e âmbito do ensino da língua materna; esta evolução,

no nosso ponto de vista, é marcada, no período em análise, por três tendências fundamentais, que se inter-relacionam:

- a progressiva *autonomização* da disciplina, revelada pelo desvanecimento da coexistência intradisciplinar com o latim;
- a *estabilização* à volta do lexema "português/a", primeiro como qualificativo e, depois, como denotador, por si, do próprio conteúdo;
- a *especialização* em torno de dois objectos fundamentais, a língua e a literatura, que tendem a constituir uma mesma área curricular.

Quanto à relevância do ensino da língua portuguesa, tal como a sua frequência no currículo a permite estabelecer, o quadro não permite identificar uma tendência clara no sentido do reforço, diminuição ou estabilização da frequência curricular da disciplina, revelando antes uma situação contraditória em que um aumento progressivo da sua presença ao longo do curso (curiosamente, visível sobretudo nas reformas cuja aplicação efectiva se revelou problemática) é contrariado por uma redução severa dessa mesma presença em 1872.

Relativamente ao tempo lectivo reservado ao *Português* no currículo, os dados disponíveis (correspondendo aos currículos de 1860 a 1872) apontam no sentido de uma ligeira diminuição do tempo destinado ao ensino do *Português*; a carga horária que lhe é atribuída corresponde, no entanto, em média, a cerca de um sexto do tempo lectivo total, o que faz com que, deste ponto de vista, a disciplina se apresente como dominante; a diminuição apontada deve ser também situada no quadro da tendência para um progressivo equilíbrio entre as componentes humanística e científica e utilitária do currículo.

Se atendermos às condições em que eram pensadas, planeadas, legisladas e executadas as reformas do ensino liceal no período que agora consideramos, não é muito razoável pretender encontrar linhas de orientação na construção do currículo claramente definidas; apesar disso, parece ser possível afirmar uma tendência para a consolidação do estatuto do *Português*, de que são manifestação a progressiva autonomização da disciplina e definição do seu âmbito e a aquisição e manutenção de uma posição de relevo na estrutura curricular.

Na história do ensino liceal, a reforma de 1888, da responsabilidade de Luciano de Castro, representa o ponto culminante de uma década de intensa e, por vezes, contraditória actividade legislativa (16); no Preâmbulo do texto legal que a decreta reconhece-se abertamente que os propósitos visados com a reforma anterior não tinham sido realizados. Tão pouco o iriam ser aqueles que orientavam esta nova reestruturação. Assim, no início da década de 90, a situação na instrução secundária portuguesa é extremamente grave; nas palavras de Pulido Valente,

"não se dirige a nenhum fim determinado, não possui nenhum plano de estudos (bom ou mau), não se rege por nenhum critério pedagógico reconhecível e os seus estabelecimentos oficiais nem sequer exigem para entregar o diploma final um nível aceitável de conhecimentos mínimos: isto é, e em resumo, a instrução secundária não existe como tal" (Valente, 1973, p. 64)

É neste contexto que João Franco e Jaime Moniz vão proceder a uma profunda reestruturação do ensino secundário, designadamente através do decreto de 27 de Dezembro de 1894, que reforma a instrução pública, e da publicação, em 14 de Agosto de 1895, de um "Regulamento Geral do Ensino Secundário"; estes textos legislativos assinalam o início de um período de maior estabilidade no ensino liceal.

O relatório que acompanha o diploma que promove a reforma da instrução pública, primária e secundária, começa, no que respeita a esta última, naquilo que constitui um *topos* nos textos legais do sec. XIX, por lamentar o "estado lastimoso do ensino secundário em Portugal"; a radiografia que é feita da situação inventaria sintomas de uma crise profunda: "Muitos dos frequentadores de nossos estabelecimentos superiores carecem da precisa lição preparatória (...) alguma vez, nem a língua patria logra salvar-se. Maltratada, mendiga a esmola de lhe deixarem intactas as concordâncias mais simples!". As alterações consubstanciadas na nova reforma, e com as quais se pretende fazer face às situações críticas identificadas, passam novamente, e entre outros aspectos, por uma reestruturação do elenco das disciplinas e por uma redistribuição do tempo lectivo; a reorientação na selecção do currículo traduz-se num reforço da componente humanística, nomeadamente das disciplinas de *Língua e literatura portuguesa* e de *Língua latina* ao nível do curso geral.

Sinal de que o currículo atingira, face aos objectivos do ensino secundário, uma posição de relativa harmonia é a afirmação no preâmbulo da reforma decretada em 29 de Agosto de 1905, da autoria de Eduardo José Coelho, de que constituiria uma "grave imprudencia alterar fundamentalmente [o plano de estudos da] reforma de 1895"; apesar disso, o pendor humanístico do currículo anterior é atenuado. As disciplinas do curso geral continuam as mesmas de 1895, enquanto o retomar da distinção ente o curso complementar de Letras e o curso complementar de Ciências, que fora introduzida em 1880, mas que a reforma de João Franco abandonara, vai provocar, neste ciclo, algumas alterações. O *Português* continua a ter um grande peso no currículo do curso geral e na variante de Letras do curso complementar, embora neste ciclo, pela primeira vez, não integre o elenco de disciplinas do ramo de Ciências. Com a reforma de Eduardo José Coelho, a orgânica do curso dos liceus, no que respeita ao plano de estudos e, dentro deste, à posição da disciplina de *Português*, encontra um ponto de equilíbrio.

Durante a Primeira República será necessário esperar pelo ano de 1918 para encontrar, pela primeira vez, legislação de fundo relativa à instrução secundária realizada nos liceus, preterida por uma intervenção considerada politicamente mais necessária nos ensinos primário e superior:

"Defensores e restauradores da "democracia" [os revolucionários republicanos] encontram-se na situação incómoda dos primeiros revolucionários liberais, isto é, perante massas ignorantes e sem opinião, e, para terem alguma probabilidade de êxito, precisam de transformá-las expeditivamente num eleitorado ordeiro, informado e activo, sem o qual nenhum dos seus projectos tem viabilidade ou faz sentido [...] A sua atenção concentra-se, por isso, na reforma do ensino primário [...] Os ensinos secundários e superior não estão no

domínio dos seus interesses imediatos e nada sobre eles dizem de notável" (Valente, 1974, pp. 162-163).

Por esta razão, a actividade legislativa republicana tem um carácter muitas vezes fragmentário e efémero. À reforma promovida por Ginestal Machado em 1921 (Decreto 7 558 de 18 de Junho) veio a corresponder o plano de estudos que mais tempo vigorou durante a Primeira República, nela tendo sido decretado. A disciplina de *Língua portuguesa* aparecia no segundo ciclo (3 anos) do curso geral, estando no primeiro ciclo (2 anos) integrada na disciplina de *Narrativas históricas*; era, globalmente, a disciplina com maior número de horas atribuídas; no curso complementar a disciplina corria com a designação de *Língua e Literatura Portuguesa*, estando presente nos dois anos das secções de Letras e de Ciências.

Ao contrário do que aconteceu com a República, os governos da Ditadura Nacional desde muito cedo voltaram a sua atenção para a organização do ensino secundário. Ainda em 1926, e sob o lema da necessidade de "abreviar" os planos de estudos e os programas correspondentes, é reestruturado o currículo (17). Em 1930 (Decreto nº 18 779 de 26 de Agosto), no âmbito de uma nova reorganização dos cursos do liceu, e no convencimento de que aqui reside uma das razões da sua crise, propõem-se alterações ao plano de estudos no sentido de "melhorar nos liceus o ensino das humanidades, e nomeadamente o da língua portuguesa", exigência que se afirma necessária face às "deficiências com que os nossos alunos saem do ensino secundário, no respeitante à sua cultura humanística, e até no que respeita ao uso, oral e escrito, da própria língua".

Mas é a reforma de Carneiro Pacheco (Decreto-Lei nº 27 084, de 14 de Outubro de 1936) que representa a primeira reestruturação de fundo da instrução secundária levada a cabo durante o Estado Novo. Por ela são introduzidas profundas alterações na organização dos cursos e no próprio elenco disciplinar, suprimindo-se a distinção entre curso geral e curso complementar e produzindo-se uma simplificação do currículo, mais uma vez se afirmando a necessidade de combater o "excesso de disciplinas" e o "peso dos programas". Neste quadro, porém, a disciplina de *Português*, que no segundo ciclo aparece sob a designação de *Português-Latim*, surge ao longo de todo o plano de estudos sendo, em termos globais, do currículo, e particulares, dos diversos ciclos, a disciplina com maior carga horária atribuída.

A situação definida em 1936, com pequenas alterações, vai manter-se até 1947, ano em que, sob o Ministério de Pires de Lima, é realizada nova reforma do ensino liceal (Decretos-Lei nº 36 507 e 36 508 de 17 de Setembro). No Preâmbulo do diploma que a institui são discutidas as soluções adoptadas para resolver alguns dos problemas fundamentais deste nível de ensino, entre os quais os programas (propõe-se a supressão de algumas componentes) e o número de disciplinas (cuja redução vai, desta feita, sacrificar o *Latim* no curso geral); pela primeira vez, introduz-se o regime de alíneas nos cursos complementares, estruturadas em função do acesso às diversas escolas superiores. No âmbito desta reforma, o *Português*, no primeiro dos dois ciclos do curso geral, aparece associado ao estudo da História de Portugal, com a designação de *Língua e História Pátria*; no conjunto do curso geral, é o *Português* a disciplina dominante; é, ainda, disciplina obrigatória em quatro das oito alíneas do curso

complementar.

A reforma de 1947 define um quadro para o ensino liceal que vai perdurar mais ou menos intacto durante cerca de vinte anos e em que as primeiras modificações realmente significativas são introduzidas com a criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (CPES). O plano de estudos consagrado no "Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário" (Decreto nº 48572 de 9 de Setembro de 1968) estava organizado em cinco "conjuntos lectivos": Formação espiritual e nacional, Iniciação científica, Formação plástica, Actividades musicais e gimnodesportivas e Línguas estrangeiras; *Língua Portuguesa, História e Geografia de Portugal e Moral e Religião* eram as disciplinas que constituíam o primeiro destes conjuntos, que tinha como objectivo específico "a valorização humanística dos alunos, a progressiva tomada de consciência da origem e valor da comunidade nacional, e uma implantação mais fecunda dos valores religiosos, base de uma aceitação e prática conscientes das normas morais" (artº 5º do Estatuto). Uma das dez disciplinas do currículo, a disciplina de *Língua Portuguesa* tinha a carga horária mais elevada (18).

Também a Lei 5/73, de 25 de Julho, que veio a ficar conhecida como "Reforma Veiga Simão", reservava, em termos dos objectivos orientadores da acção educativa, um lugar especial ao ensino do português; assim, estabelecia que o ensino primário devia contribuir para "a educação integral da criança, pelo desenvolvimento da capacidade de raciocínio, pela exercitação oral e escrita da língua portuguesa e pelo aperfeiçoamento moral e físico" (Base VII) e que o ensino preparatório deveria proporcionar, antes de tudo e, entre outros aspectos, "o aprofundamento dos estudos nos domínios da língua portuguesa, escrita e oral" (Base VIII); objectivos deste tipo apareciam já mais diluídos no ensino secundário, para o qual se estabelecia a "continuação de uma formação humanística, artística, científica e técnica suficientemente ampla e diversificada, bem como a formação física, cívica, moral e religiosa" (Base IX). A Lei 5/73 não chegou, porém, a ser objecto de regulamentação, processo que a queda do regime veio interromper.

Após o 25 de Abril de 1974, as alterações curriculares ocorreram de um modo fragmentário, pontualizado, às vezes contraditório, em relação com o próprio processo de implantação e consolidação do regime; Tavares Emídio caracteriza este período como o "das alterações personalizadas" que, não correspondendo a uma intervenção global sobre o sistema, estão sobretudo dependentes da correlação momentânea de forças ao nível do estado e procuram responder a situações muitas vezes não consolidadas (Tavares Emídio, 1981, p. 192). A modificação estrutural fundamental a considerar neste período é a unificação do ensino secundário; naturalmente, a unificação envolve uma reestruturação do currículo, que se vai processar em momentos sucessivos, sendo muito frequentes as alterações que pontualmente se vão realizando. Tais alterações não decorrem, portanto, de princípios gerais que se procura pôr em prática de uma forma global, relevando, antes, de condições conjunturais.

Neste contexto, torna-se difícil encontrar um momento que possa ser tomado como referência no quadro de uma análise contrastiva com os outros momentos históricos considerados. Utilizaremos com esse objectivo a estrutura curricular vigente a partir de 1981/82, ano em que fica concluído o processo de lançamento de novos programas de *Português*, iniciado no ano anterior. A disciplina de *Português*, sempre

com esta designação, está, então, presente em todos os anos dos ensinos preparatório e secundário, detendo uma carga horária máxima no CPES e mínima em alguns currículos da Área E do 10º Ano.

Analise agora, de forma global, a evolução do estatuto da disciplina de *Português*, tomando como referência os momentos anteriormente considerados como mais relevantes.

Começemos por atender à percentagem do tempo lectivo que lhe era destinada nos vários planos de estudos, considerando inicialmente os dois primeiros ciclos (por norma, iguais ou idênticos no número de anos lectivos que comportam) que os currículos posteriores a 1895 integram (19).

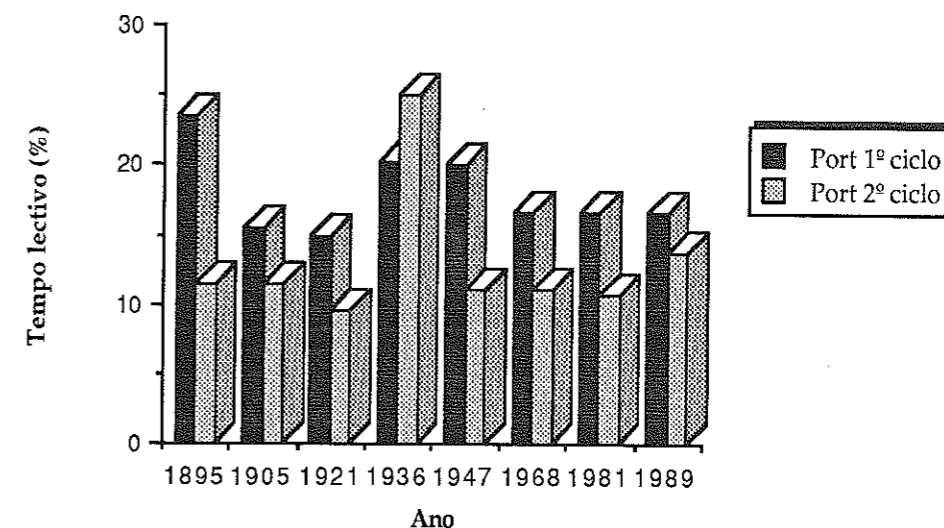


Gráfico 1. O Português no currículo dos 1º e 2º ciclos (1895-1989)

Em todos os currículos, com uma única excepção, a disciplina de *Português* apresenta uma maior peso relativo no primeiro ciclo, tendendo a representar entre 15% a 20% do tempo lectivo, no primeiro ciclo, e 10% a 15% no segundo ciclo. Estes valores, que lhe conferem quase sistematicamente a primeira posição entre as disciplinas do currículo, apresentam, se considerada a extensão temporal abrangida, uma relativa estabilidade, mais evidente no segundo que no primeiro ciclo; as variações assinaladas não parecem, por outro lado, apontar de modo definitivo no sentido da expansão ou retracção do espaço ocupado pela disciplina. Entretanto, o seu peso surge reforçado sobretudo no quadro de reformas que assinalam profundos movimentos de reorganização do ensino secundário, o que a configura como conteúdo especialmente sensível nestas condições; este facto, que não deixa de ser sinal da

relevância que é reconhecida ao *Português*, desenha-o igualmente como conteúdo especialmente importante na consecução dos objectivos do nível de ensino em análise, para lá da formulação específica que esses objectivos possam revestir.

A relativa invariância do peso da disciplina de *Português* referida a propósito dos dados apresentados no histograma anterior já não é, porém, visível no que diz respeito aos cursos complementares, onde as oscilações são maiores (20):

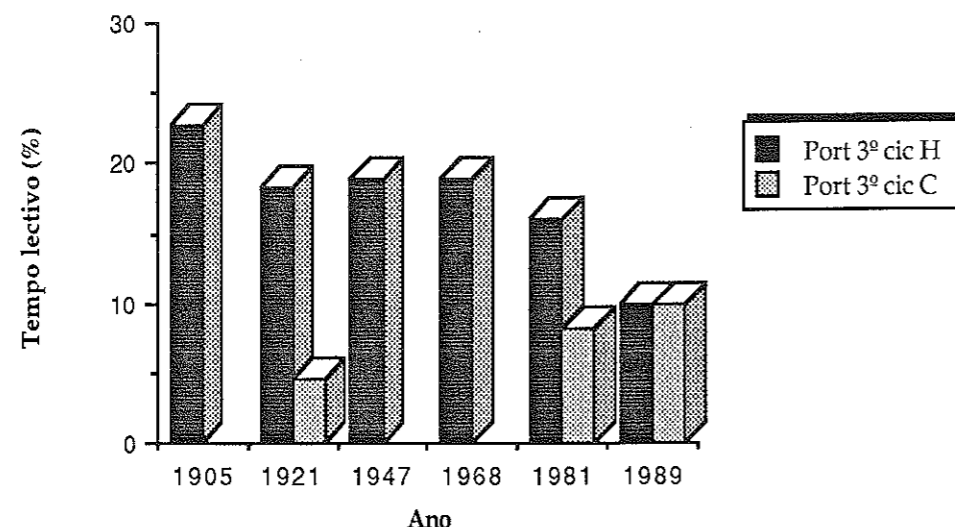


Gráfico 2. O *Português* no currículo do 3º ciclo (1895-1989)

As variações referidas são mais importantes nos cursos complementares de feição predominantemente *científica* que nos de cariz *humanístico*; naqueles o *Português*, quando ocorre, tem uma presença quase sempre menor, às vezes residual, situando-se a sua presença em valores inferiores a 10% do tempo lectivo total. A situação é naturalmente diversa nos cursos de pendor humanístico, onde a disciplina ocorre de forma sensivelmente semelhante ao longo da história; a flutuação verificada parece apontar, no entanto, no sentido de uma perda progressiva, embora ténue, da sua importância.

As designações adoptadas neste período, e para os dois primeiros ciclos, são reveladoras de alguma flutuação no que diz respeito ao âmbito da disciplina e às relações de conteúdo que ela privilegia; estando definitivamente adquirido o lexema "português(a)", interessa notar a associação da disciplina ao estudo da história de Portugal, naquilo que representa, aliás, a assunção explícita de uma prática que os textos programáticos frequentemente defendiam, e, também, a ligação com a disciplina de *Latim*, esta certamente explicável pela necessidade de amortecer as reacções à sua progressiva perda de importância nos currículos destes ciclos. As

referências à literatura portuguesa ocorrem sobretudo no terceiro ciclo, mas de uma forma não consolidada.

Pudemos entretanto verificar que as modificações na posição da disciplina de *Português* no currículo não estão directamente relacionadas com as variações na posição da sua componente humanística; de facto, há situações em que a uma diminuição do peso da componente humanística corresponde um aumento da importância do *Português* e vice-versa, juntamente com situações em que há variações num mesmo sentido mas com expressões qualitativas diferenciadas; estes factos permitem afirmar que a disciplina tende a ser considerada com um grau de autonomia substancial, pese embora as suas relações privilegiadas com a componente humanística do currículo.

Em forma de conclusão, diremos que nos propusemos, neste texto, realizar uma abordagem de alguns aspectos da história do ensino do *Português*; a nossa estratégia orientou-se para a análise da emergência da língua portuguesa como veículo de transmissão e objecto de estudo no quadro das acções educativas e, posteriormente, para a consideração das formas da sua presença no currículo, através da análise das designações que a disciplina foi assumindo e das formas da sua presença ou ausência nos vários níveis definidos no interior daquele.

Uma síntese dos dados que foram apresentados, em função das linhas segundo os quais foram analisados, relevará os pontos seguintes:

- a emergência curricular do *Português* é um processo longo, em que as gramáticas quinhentistas da língua portuguesa representam um primeiro e fundamental momento;
- a institucionalização da língua portuguesa como objecto de estudo no ensino secundário está intimamente relacionada com a implantação dos liceus e com os novos objectivos para a instrução secundária que a sua criação consubstancia;
- no processo de emergência e institucionalização do *Português*, a informação gramatical constitui uma componente fundamental na definição do seu objecto;
- desde relativamente cedo, há uma tendência para a atribuição de uma carga horária importante ao *Português*, sendo esta posição reforçada pela frequência da sua ocorrência ao longo do currículo;
- já no âmbito do ensino secundário, tal qual a instituição e consolidação do ensino liceal o configura, a delimitação do âmbito do *Português* não está isenta de algumas indefinições, reveladoras de alguma sensibilidade à incorporação de aspectos de domínios disciplinares como o *Latim* ou a *História*; este facto, porém, não obscurece o sentido da sua progressiva autonomização;
- a posição do *Português*, apesar das profundas alterações que o currículo vai sofrendo e das grandes transformações económicas, políticas e ideológicas que se vão sucedendo, mantém uma relativa estabilidade;
- a estes factos não corresponde, ao nível do discurso pedagógico oficial, um esforço de justificação teórica, que vá muito para além da resposta a problemas identificados ao nível do ensino superior.

Notas

- (1) Utilizamos a designação *Português*, que entrou na terminologia curricular oficial já no último terço do século passado, para indicar as disciplinas dos planos de estudos do ensino secundário relativas à língua e à literatura portuguesas.
- (2) Peter Gordon, num ensaio sobre a estabilidade e a mudança curriculares, assinala a importância do estudo da história do currículo para entendermos o "presente estatuto dos "assuntos" nas escolas" e para recordarmos que "a tendência para considerar o estatuto vigente de um assunto como sendo "fixo" é incorrecta" (Gordon, 1981, pp. 49-50).
- (3) Ao tomarmos esta opção não pretendemos assumir a existência de relações de especularidade entre o plano da produção legislativa e o plano das práticas específicas que têm lugar nas escolas; de facto, como tem sido frequentemente reconhecido, o plano da produção legislativa e o plano da reprodução pedagógica, na escola e na aula, intersectam-se de forma variada, em função de variáveis diacrónicas e diatópicas.
- (4) As referências aos textos destes gramáticos têm como base as edições deles feitas por M^a L. Carvalhão Buescu (ver *infra* Referências).
- (5) A codificação da língua portuguesa realizada por estes gramáticos envolve diferenças na concepção do objecto sobre o qual se opera e na metodologia da descrição: enquanto a *Gramática...* de João de Barros representa a primeira tentativa de descrição sistemática da língua portuguesa, a *Gramática...* de Fernão de Oliveira não possui este carácter e, para além da formulação e análise de problemas especificamente linguísticos, inclui reflexões culturais e históricas de teor diverso. Estas diferenças, como demonstrou M^a Helena Paiva (1985), encontram equivalência na variação das próprias práticas linguísticas: "Oliveira [...] condenando e satirizando a regressão a uma língua tida por definitivamente morta e insurgindo-se contra o desvirtuamento do vernáculo que pratica na individualidade que se fora consolidando ao longo dos séculos [enquanto] Barros é já a sede de uma viragem, que se projecta na sua prática linguística, já oscilante entre a vernaculidade ainda predominante e a relatinização" (pp. 390-391).
- (6) A perspectiva normativa está mais claramente expressa em Barros e Nunes de Leão, mais diluída em Oliveira; mas mesmo num domínio como a ortografia, a intenção normativizadora não exclui a reflexão teórica: na *Ortografia ...* de Nunes de Leão, o texto prescritivo, que inclui uma "Reformação de algumas palavras que a gente vulgar usa e escreve mal", é precedido de uma definição da Ortografia e de uma descrição das letras, o que testemunha a importância concedida à reflexão sobre o fenómeno sobre o qual se pretende intervir.
- (7) A este propósito, Telmo Verdelho (1988) formula a hipótese (perturbadora) seguinte: "Correspondem estas obras ao início ou, pelo contrário, ao fim de um relativo ensino da língua portuguesa? Poderíamos admitir que uma tradicional valorização do vernáculo em Portugal era agora, em grande parte, substituída pelo ensino sistemático e amplo do latim. O ensino do português ficaria apenas com a preocupação elementar da fixação de uma ortografia. Em vez de gramáticas do português, durante cerca de dois séculos vão publicar-se apenas tratados ortográficos" (p. 202).
- (8) Utilizamos aqui a edição do *Verdadeiro método...* organizada por António Salgado Júnior (ver *infra* Referências).
- (9) Utilizamos a edição das *Cartas...* da Imprensa da Universidade de Coimbra, de 1922 (ver *infra* Referências).
- (10) Cf. António Nunes Ribeiro Sanches, *op. cit.*, pp. 198-199. Sendo objecto de discussão a efectiva influência que a obra de Ribeiro Sanches teve sobre a criação do Colégio Real dos Nobres, a verdade é que a estrutura curricular inicialmente estabelecida para esta escola não contemplava autonomamente a gramática ou a língua portuguesa, embora pelos seus estatutos, os professores de Língua Latina, Grega, Retórica, Poética, Lógica e História estivessem vinculados às *Instruções...* que acompanhavam o Alvará de 1759 (cf. Estatutos do Colégio Real de Nobres da Corte, e cidade de Lisboa, de 1761).
- (11) Em A. Adão (1982, pp. 20-31) encontram-se inventariadas e comentadas algumas destas posições. Para esta autora, o facto de a *Gramática Latina* continuar a ser, em 1772-73, a disciplina mais difundida, constituía um prolongamento evidente da "tradição dos estudos jesuítos".
- (12) Uma apresentação e comentário destes projectos encontra-se em R. de Carvalho (1986, pp. 536-539 e 556-558) e em A. Adão (1982, pp. 34-49).
- (13) Esta situação era tanto mais preocupante quanto ela fora já objecto de legislação particular, aquando da reforma de Costa Cabral, que postulava a posse do diploma dos liceus como condição de acesso aos empregos públicos (cf. artigos 72^o-75^o da referida reforma).
- (14) Para lá dos motivos de ordem ideológica e política que terão estado na base da recuperação das antigas cadeiras, outras razões, de ordem fundamentalmente prática, a explicarão: "Trata-se não apenas de cedência à moda do momento, mas também de um sentido das realidades coevas - [entre as quais] a acentuada dificuldade para encontrar, na província, professores para determinadas cadeiras" (Rocha, 1984, p. 55).
- (15) Entretanto, em 31 de Dezembro de 1868, um decreto da autoria de Sá da Bandeira e do Bispo de Viseu, havia promovido nova reestruturação global da instrução pública, surgindo pela primeira vez no plano de estudos do curso dos liceus a designação de *Portuguez*; esta reforma dos estudos foi particularmente efémera, tendo sido suspensa logo no ano seguinte.
- (16) Sob responsabilidade do mesmo ministro haviam sido levadas a cabo reformas em 1880 e 1886. Este é, de facto, um período extremamente atribulado na história do ensino secundário em Portugal, em que tendências desagregadoras já perceptíveis em anos anteriores se agudizam: "É sob a responsabilidade de Luciano de Castro que o ensino liceal, de funcionamento sempre precário e de utilidade mal definida, envereda por caminhos improvisados, inconsistentes, hesitantes, envolvendo os alunos e os serviços burocráticos em situações confusas criadas ao sabor de pressões de momento sem o necessário estudo e meditação" (Carvalho, 1986, p. 618).
- (17) Decreto n^o 12 425 de 2 de Outubro de 1926. O quadro da discussão sobre o conhecimento educacional é colocado de forma particularmente crua no preâmbulo deste decreto: "A especialização aqui exerceu, na melhor das intenções, uma influência prejudicial. Cada um prégava a preponderância das disciplinas da sua lavra. Estes, os clássicos, o benefício espiritual e cultural das humanidades. Outros, os modernos, o desenvolvimento das ciências, a marca saliente e o préstimo útil da mentalidade hodierna. Outros, os últimos chegados, falando do outro lado da barricada, queriam que, em vez de tanta cerebração extenuante, se atendesse imperiosamente à musculatura e à revigoração do aluno [...] Todos estes muitos se ajeitaram, mais mal que bem, atravancando os horários, inchando os programas, retendo o aluno nas aulas o dia inteiro. Uma inflação a mais". A resposta a esta situação vai ser "comprimir, e fortemente [...] nas horas seguidas e nos programas exuberantes, compressão na própria duração do ciclo liceal". Desta radical depuração que o legislador se propunha levar a cabo são defendidas algumas áreas de conteúdo, nomeadamente o *Português*, a que se

deseja reservar um "lugar primacial"; a propósito do papel dos professores de *Português* formulam-se então objectivos para o ensino da língua materna, afirmando-se que da sua acção "depende a formação esclarecida do cidadão português, e o manejo desta bela língua".

- (18) Galvão Telles, ao apresentar o seu projecto de Estatuto da Educação Nacional, indicava como um dos seus princípios o da "especial relevância da disciplina de português"; este princípio concretizava-se na proposta de articulado sob a forma de um artigo autónomo em que se estabelecia que nos "ensinos primário, secundário e médio os planos de estudos incluirão, obrigatoriamente, a disciplina de língua portuguesa ou de literatura portuguesa; essa disciplina figurará em todos os anos dos currículos, no que respeita aos ensinos primário" (Telles, 1969, p. 122).
- (19) Sempre que o currículo comportava disciplinas de opção, na identificação da percentagem do tempo lectivo correspondente à disciplina de *Português* considerámos, para análise, as hipóteses de currículo que envolviam a maior carga horária e que, portanto, representavam uma desvalorização de qualquer disciplina individualmente considerada.
- (20) Dada a dificuldade em realizar este tipo análise para os currículos decorrentes da reforma de 1989, tendo em conta o tipo de estrutura adoptada, apenas se considerou aqui a componente de formação geral.

LEGISLAÇÃO

- 1759 - Alvará régio de 28 de Junho [Suspensão da actividade pedagógica da Companhia de Jesus em Portugal], seguido das "Instruções para os professores de Grammatica Latina, Grega, Hebraica e de Rethorica" *
- 1761 - "Estatutos do Collegio Real de Nobres da Corte, e cidade de Lisboa" *
- 1770 - Alvará régio de 30 de Setembro [Instruções aos mestres de língua latina] *
- 1836 - Decreto de 17 de Novembro [Plano dos liceus nacionais]
- 1844 - Decreto de 20 de Setembro [Reforma da instrução pública]
- 1860 - Decreto de 10 de Abril [Regulamento para os liceus nacionais]
- 1863 - Decreto de 9 de Setembro [Regulamento para os liceus nacionais].
- 1868 - Decreto de 31 de Dezembro [Reforma da instrução pública]
- 1872 - Decreto de 23 de Setembro [Reforma dos liceus]
- 1888 - Decreto de 20 de Outubro [Reforma do ensino liceal]
- 1894 - Decreto de 27 de Dezembro [Reforma da instrução secundária]
- 1895 - Decreto de 14 de Agosto [Regulamento geral do ensino secundário]
- 1905 - Decreto de 29 de Agosto [Reforma da instrução secundária]
- 1921 - Decreto 7 558, de 18 de Junho [Regulamento da instrução secundária]
- 1926 - Decreto nº 12 425, de 2 de Outubro [Estatuto da instrução secundária]
- 1930 - Decreto nº 18 779, de 26 de Agosto [Reorganização dos cursos liceais]
- 1936 - Decreto-Lei nº 27 084, de 14 de Outubro [Reforma do ensino liceal]
- 1947 - Decretos-Lei nº 36 507 e 36 508, de 17 de Setembro [Reforma e Estatuto do ensino liceal]
- 1968 - Decreto nº 48572, de 9 de Setembro [Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário]

1973 - Lei 5/73, de 25 de Julho

1989 - Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto [Princípios gerais da reestruturação curricular]

* in *Collecção das Leys, Decretos e Alvarás, que comprehendê o feliz reinado de El Rey Fidelissimo D. Jozé o I, Nosso Senhor, desde o anno de 1761 até o de 1769*, Lisboa, 1770.

REFERÊNCIAS

- Adão, Áurea (1982). *A criação e instalação dos primeiros liceus portugueses. Organização administrativa e pedagógica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Andrade, A. Banha de (1982). *A reforma pombalina dos estudos secundários (1759-1771). Contribuição para a história da pedagogia em Portugal. Vol. I. A Reforma*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Barros, João de (1971). *Gramática da língua portuguesa. Cartinha, Gramática, Diálogo em louvor da nossa linguagem e Diálogo da viciosa vergonha*. [Reprodução facsimilada, leitura, introdução e anotações por M^a Leonor Carvalhão Buescu]. Lisboa: Faculdade de Letras.
- Bernstein, Basil (1977). On the curriculum. In B. Bernstein, *Classes, Codes and control, Vol 3, Towards a theory of educational transmission*, 2^a ed. London: Routledge and Kegan Paul.
- Buescu, M^a L. Carvalhão (1983). *Babel ou a ruptura do signo. A gramática e os gramáticos portugueses do século XVI*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Carvalho, Rómulo de (1986). *História do ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1986). *Projecto global de actividades*, 2^a ed. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura.
- Fraústo da Silva, J., Carneiro, R., Tavares Emídio, M. e Marçal Grilo, E. (1988). Proposta de reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário. In Comissão da Reforma do Sistema Educativo, *Documentos preparatórios - I*, 3^a ed. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura.
- Gordon, Peter (1981). Stability and change in the curriculum. In Peter Gordon (ed.), *The study of the curriculum*. London: Batsford Academic and Educational.
- Herculano, Alexandre (1901). *Opúsculos. Tomo VIII*. Lisboa: Tavares Cardoso e Irmão, Editores.
- Leão, Duarte Nunes de (1983). *Origem e Ortografia da língua portuguesa*. [Introdução, notas e leitura de M^a Leonor Carvalhão Buescu]. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Oliveira, Fernão de (1975). *A gramática da linguagem portuguesa* [Introdução, leitura actualizada e notas por M^a Leonor Carvalhão Buescu]. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Ortigão, Ramalho (1943). *As Farpas. Vol. II*. Lisboa: Livraria Clássica Editora.
- Paiva, M^a Helena (1985). Vernaculidade versus relatinização: o testemunho dos gramáticos portugueses quinhentistas. In *Actas do 1º Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística.
- Rocha, Filipe (1984). *Fins e objectivos do sistema escolar português. Vol. I. Período de 1820 a*

1926. Aveiro: Paisagem Editora.
- Sanches, A. Ribeiro (1922). *Cartas sobre a educação da mocidade*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Tavares Emídio, M. (1981). Ensino secundário. In Manuela Silva, e M^{te} Isabel Támen, (org.). *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Telles, I. Galvão (1969). *Estatuto da Educação Nacional. Projecto*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.
- Valente, V. Pulido (1973). *O estado liberal e o ensino. Os liceus portugueses (1834-1930)*. Lisboa: Gabinete de Investigações Sociais.
- Valente, V. Pulido (1974). *Uma educação burguesa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Verdelho, Telmo (1988). *As origens da gramaticografia e da lexicografia latino-portuguesas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Verney, Luís António (1952). *Verdadeiro método de estudar. Vol. V. Estudos Canónicos, Regulamentação, Sinopse*. [Ed. organizada pelo Professor António Salgado Júnior]. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.

PORTUGUESE WITHIN THE CURRICULUM - A DYACHRONIC APPROACH -

Abstract - The text proposes an inquiry into the emergence and consolidation of Portuguese as a curricular subject, namely in secondary school education, thus constituting a contribution to locate and evaluate the present changes in the school curricula; it is our aim to promote the identification of important moments in the constitution of Portuguese as a curricular component, the delimitation of contents associated with it, the appreciation of the importance assigned to it throughout times, and the characterization of some argumentation presented during this process.

LE PORTUGAIS DANS LE CURRICULUM CONTRIBUTIONS POUR UNE ANALYSE DIACHRONIQUE

Résumé - En tant que contribution pour situer et évaluer les changements actuels dans les plans d'études, ce texte propose de faire des recherches sur le processus d'émergence et de consolidation du portugais comme discipline scolaire, notamment au niveau de l'enseignement secondaire; on prétend, ainsi, promouvoir l'identification de moments importants dans la constitution du portugais en tant que composante du curriculum, la délimitation des contenus qui lui ont été associés, l'évaluation de l'importance qui lui a été attribuée au long du temps et la caractérisation de l'argumentation qui a été développée tout au long de ce processus.

"AGORA NÃO POSSO. ESTOU A LER!"

Maria de Lourdes Dionísio de Sousa
Universidade do Minho, Portugal

Resumo - A reflexão sobre a nossa prática enquanto leitores permite compreender tanto a evolução que se verifica, ao longo da vida, na reacção aos textos, como a necessidade de se gostar de ler para que esta evolução - desde uma reacção de satisfação quase primária até uma apreciação já no domínio da reflexão estética - possa existir. Em consequência, impõe-se como um dos objectivos prioritários da disciplina de Português, pelo menos nos níveis intermédios da escolaridade, promover o gosto pela leitura. A análise de algumas práticas pedagógicas apresenta-as com características favoráveis à consecução deste objectivo. Deste modo, defende-se, por referência à crítica centrada na resposta do leitor (*reader response criticism*), uma orientação pedagógica que considere o envolvimento produtivo do leitor como condição indispensável ao desenvolvimento do gosto e da capacidade de ler.

E o livro era acabado ainda naquela tarde se houvesse um irmão para fazer o recado que a mãe pedia. O que interessava era não sair daquele mundo em que se estava envolvido por observação, é certo, mas sentindo alegrias e tristezas, experimentando medo, surpresa, entusiasmo tal como aqueles que se observavam (de longe, para eles não nos verem e assim não se desfazer o encanto).

Hoje somos professores de Português e fazemos ler aqueles mesmos (?) textos. Mas que relações existem entre essa nossa experiência e o que fazemos nas aulas e pedimos aos alunos que façam? Quantas vezes, quando preparamos as aulas paramos para perguntar: porque gostamos de ler? como liamos? o que e como lemos actualmente? e, subsumida em todas elas, para que lemos literatura?

Da necessidade de responder a estas perguntas.

(In)dependentemente das respostas que podemos encontrar na ciência que tenta definir o objecto literatura, as nossas respostas incluirão, certamente e de modo inextricável, a valorização da satisfação que chamaremos de 1^o grau, isto é, o prazer imediato de tentar resolver os enigmas suscitados pelas estruturas textuais de superfície e a identificação com pessoas, situações e valores; num 2^o grau, a

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Maria de Lourdes Sousa, Instituto de Educação, Universidade do Minho, 4700 Braga, Portugal.

possibilidade que pela leitura nos é dada de explorar e definir o valor e sentido da experiência humana, bem como a de desenvolver a sensibilidade pessoal e a consciência social e moral; valorizarão por fim, o prazer da compreensão estética.

Apesar de o nosso posicionamento de hoje face aos textos se poder caracterizar pelo distanciamento e pela reflexão em todos estes graus, o que acaba por ressaltar na resposta a algumas daquelas questões é que a reacção inicial ao texto é de natureza emotiva e que a experiência pessoal enquanto fonte de prazer na leitura é privilegiada. Nas palavras de Morgan, jovem personagem de "Breaktime" de Aidan Chambers:

"Literature is a GAME played for FUN, in which the reader *pretends* that he is playing at life. But it is *not* life. It is a pretence. When you read a story you are pretending a lie."

Assim entendida, a leitura como jogo deve preceder a análise reflectida e parece ser até um pré-requisito para que esta tenha significado, uma vez que, sem prazer ninguém é leitor voluntário. Tal como ser-se perito no manejo do *skate* implica que se queira e goste de andar no patim, desenvolver o gosto e a capacidade de ler e de ler literatura pressupõe que inicialmente se leia quase desenfreadamente. A leitura nas idades abrangidas pela escolaridade, particularmente, a dos níveis iniciais e intermédios tem, assim, de andar fortemente associada ao lúdico pois só dessa forma pode (com)correr com os jogos próprios da idade.

Por consequência, e a aceitarmos como verdade o "sentimento" generalizado de que os jovens alunos não lêem nem gostam de ler, surge como um dos objectivos prioritários da disciplina de Português, promover uma leitura voluntária.

Fomentar o gosto pela leitura como passo primeiro para levar os alunos a participar na vida literária (1) tanto em intensão como em extensão, isto é, ler literatura e sobre literatura, não se coaduna com abordagens do texto (mesmo as embrulhadas em papel de prenda) viradas para a aquisição de uma parafrenália de metalinguagens, desorganizada e despida de significado. Ao querer que jovens que não lêem o passem a fazer, dando-lhes, como exemplo do que é a leitura, o mero levantamento de factos diegéticos, comentários estereotipados, leituras em voz alta sistematicamente corrigidas, exigindo-lhes a identificação de categorias textuais como verdades absolutas e omnipresentes, em suma, impondo-lhes leituras "normalizadas", levando-os a olhar para os textos como objectos para serem só dissecados nas suas componentes formais em vez de serem, também, e sobretudo, entendidos e vividos como expressões do humano a que se deve primeiramente reagir, estamos a pedir-lhes "que cheguem sem terem viajado" (Barnes, D. 1976).

Da necessidade de organizar a viagem.

A viagem para a participação activa na vida literária não é um salto entre um estado de capacidade de compreensão básica (eventualmente atingido no fim do 1º ciclo do ensino básico) e uma interpretação estética da obra, (*desideratum* já admissível para o fim dos doze anos de escolaridade). É um processo lento

intrinsecamente ligado à própria leitura.

Quando se tenta responder às questões levantadas no início, caracterizamos, certamente, a nossa primeira resposta aos textos como imatura, egocêntrica, ou seja, uma resposta toda feita emoções e de identificação com a história, de voos da imaginação quantas vezes transpostos para a realidade por imitação de personagens e recriação de ambientes. No entanto, podemos dar agora conta que essa reacção evoluiu naturalmente para uma resposta de nível mais elaborado.

A par desta evolução, verificamos, igualmente, a existência de desenvolvimento no interesse pela literatura manifestado por estados diferentes de satisfação. De um estado de "satisfação inconsciente" no qual o "leitor sabe do que gosta mas não sabe porquê", evolui-se para um de "apreciação auto-consciente" em que se dá, gradualmente, um afastamento do mero interesse na acção em direcção a um interesse no conflito psicológico, nos motivos e intenções das personagens, até atingir um estado de "deleite consciente" resultado da compreensão dos aspectos sociais, psicológicos, ideológicos, linguísticos, estruturais e estéticos dos textos, bem como da verificação e controlo exercido sobre as estratégias interpretativas a que se tem de recorrer para os interpretar (cf. Early, M., 1960: 161/7).

Esta evolução de quem aprende a ler (e, efectivamente, lê) encontra semelhanças (e causas?) numa outra evolução: a da nossa maneira de ver e interpretar o mundo.

Na verdade, ler é uma actividade que se assemelha ao modo como interpretamos a nossa existência. Segundo Britton (1970), à medida que experimentamos o mundo, construímos e gravamos dele uma representação. Deste registo acumulado das nossas experiências passadas, urdimos expectativas relativamente ao futuro, e, porque a cada momento o futuro é presente, essas expectativas são cada vez mais elaboradas e fundamentadas, e portanto, capazes de nos ajudar a melhor interpretar esse presente. É assim, também, que ao lermos, continuamente construímos representações ou interpretações com base nas quais especulamos e formulamos hipóteses sobre o que pode acontecer a seguir, mantendo ou rectificando as interpretações do que ficou para trás à luz do que lemos agora.

Deste modo, na resposta ao texto em que, como afirma Wolfgang Iser, "há uma contínua interacção entre expectativas modificadas e memória transformada" (1978: 111) (2), isto é, em que se verifica, constantemente, um processo dinâmico de auto-correcção, a qualidade da interacção, dessas representações e interpretações está dependente da nossa experiência de vida.

Por isso mesmo, a evolução resulta não tanto da realização de diferentes actividades mentais fundamentais ao acto de ler (basicamente as mesmas em todas as fases do desenvolvimento), mas da forma mais rudimentar ou mais elaborada e arguta que podem assumir em função da quantidade e qualidade da experiência do mundo e, nele, dos livros.

Pela importância que estas actividades mentais têm para a leitura, bem como pelas potencialidades que apresentam para a orientação da prática pedagógica, destacam-se: formar imagens mentais, isto é, transformar os enunciados em imagens que serão tanto mais "coloridas" quanto maior for a experiência do leitor e que, num nível elaborado, deixam de ser meras impressões dos sentidos para dar corpo,

sobretudo, a sentimentos, emoções e significação a elas associadas, possuindo, em consequência, nesta última forma, uma natureza mais afectiva e interpretativa do que óptica (cf. Iser, W., *op. cit.*:38); antecipar é, igualmente, entendido como processo de pensamento básico na medida em que se lê por constante especulação, formulação de hipóteses e extrapolação quer partindo da informação textual de superfície, quer de conhecimentos prévios (por exemplo, o conhecimento de um determinado autor pode influenciar, pelo menos, os primeiros momentos de leitura); a par de antecipar, assume papel relevante ler retroactivamente (3), ou seja, rever, aprofundar e até modificar o já lido à luz do que se está a ler. Num entendimento grosseiro deste processo, podemos identificá-lo nos movimentos de voltar atrás numa obra a fim de reler o que, agora, precisa de ser presentificado; por fim, mas de valor que muitos consideram determinante para a leitura (cf. Corcoran, B. & Evans, E., 1987), evidencia-se avaliar, tanto por referência estética como por relação com valores pessoais, por exemplo, de carácter moral. A sua importância relaciona-se com o facto de não só uma leitura crítica postular sempre um qualquer juízo de valor como, sobretudo, essa avaliação passar a fazer parte da nossa memória de resposta. Nos níveis de ensino intermédios é natural que as avaliações realizadas não passem de uma resposta subjectiva sem preocupação de quaisquer outros critérios que não os do prazer imediato, como, por exemplo:

"este fim não é muito espectacular este fim não é muito bom pois não ela o homem desapareceu ela nunca mais o viu"(4).

Neste sentido, o desenvolvimento até uma resposta distanciada, objectiva, passa necessariamente pela avaliação, mas isto também significa que não pode esquecer-se a explicitação e a reflexão sistemática sobre os critérios que a ela levaram.

A análise das estratégias usadas pelos leitores tem permitido associar diferentes níveis de desenvolvimento e interesse na leitura a formas particulares de concretização daquelas actividades mentais.

Assim, no primeiro estado, o do "interesse irreflectido na acção", o interesse dos leitores pelas personagens (com quem se simpatiza ou antipatiza conforme são "bons" ou "maus") não passa de uma preocupação com o sucesso ou fracasso das suas acções; as imagens mentais (principalmente, visualização de lugares e pessoas) são rudimentares e a antecipação é, apenas, em função do imediato. Num segundo nível, o da "empatia", os leitores estão já mais interessados nas personagens enquanto abstrações do humano. Consequentemente, as suas imagens mentais são de natureza mais elaborada e mais ricas em termos das emoções sentidas, as expectativas ultrapassam a imediatez das acções para passarem a considerar implicações a longo prazo no evoluir psicológico das personagens. Até aos níveis mais sofisticados de resposta, onde o leitor passa de um estado de envolvimento para o de "espectador" (5) por um processo de descentração do "eu" para "fora do eu", as estratégias incluem a relação de perspectivas textuais mais complexas; o preenchimento dos espaços de indeterminação (*gaps/blanks*/"não-ditos") (6) cada vez maiores e a experimentação de uma maior variedade de resultados a longo prazo. A partir daqui, pela mobilização de quadros intertextuais, isto é, pelo estabelecimento de relações

com outros textos de natureza cultural e literária, reconhece-se o papel criativo do autor real, está-se consciente dos valores e funções do autor e leitor implícitos bem como das relações entre eles e a obra passa a ser vista como uma construção de um autor. Nestes últimos níveis, por referência a conhecimentos literários, os leitores deixam de estar interessados apenas em analisar o texto como uma construção para, sobretudo, considerar as implicações estéticas e ideológicas desse *constructo*, bem como em explorar, reflectida e reflexivamente, a sua identidade e processos de leitura (cf. Thomson, J., 1987), (7).

Das razões para se não viajar

Mesmo para atingir o primeiro nível, estar interessado pelo menos na acção, é necessário ter desenvolvido capacidades de percepção e compreensão básicas sem as quais a tarefa de ler é penosa, não trazendo, conseqüentemente, qualquer satisfação. Por isso, o trajecto do aluno que não lê é um círculo que se vai fechando até à perda quase completa da capacidade de decifrar palavras, isto é, como tem dificuldades de compreensão linguística não gosta de ler, lê cada vez menos, a actividade é-lhe cada vez mais difícil e menos apetecida e, assim, até não saber ler.

Nestas circunstâncias, apresenta-se como razão mais frequente para o abandono, a natureza "aborrecida" da leitura.

Este "aborrecimento" anda geralmente associado a causas mais profundas. Exceptuando aquelas que se situam no âmbito de patologias específicas podemos identificar, entre os alunos que acham que ler é monótono ou difícil, motivos radicados em dificuldades situadas ao nível da compreensão da informação micro e macro-textual, isto é, dificuldades em fazer sentido com as palavras; em fazer sentido com unidades frásticas e textuais; em estabelecer relações locais entre essas unidades pela compreensão de mecanismos de coesão lexical e gramatical - relações anafóricas, conectores frásticos implícitos ou explícitos; em compreender informação situacional implícita pelo recurso a quadros comuns; por fim, dificuldade em estabelecer relações entre partes de um texto e, por processos de eliminação e generalização, reconstruir a informação principal (8).

Para as dificuldades deste nível pode contribuir imediatamente um léxico pouco desenvolvido, o desconhecimento de estratégias para inferir os sentidos pelos contextos ou pela estrutura das palavras. Podem ainda ser consequência de uma excessiva preocupação com a decifração de palavra a palavra ou, por exemplo, do desconhecimento da possibilidade e necessidade de relação constante do texto com conhecimentos da língua e do mundo

Os textos "exigem", para a sua "legibilidade", a participação produtiva dos leitores pelo recurso não só aos conhecimentos linguísticos, mas também a um "repertório" (9), a uma "enciclopédia" constituída tanto por conhecimentos de natureza sócio-histórica como das convenções literárias. A inexistência desta movimentação constante entre informação textual e conhecimentos prévios coloca o leitor numa situação passiva. Esta atitude estática, tão contrária à natureza dos jovens, este esperar que o sentido seja todo dado pelas palavras impressas, de olhar

para o texto e não o "viver", sem "saídas do texto" manifestadas em antecipações e hipóteses que colocamos para a compreensão e o desenrolar dos acontecimentos, sem imagens mentais nem respostas afectivas, sem atitudes de avaliação, em síntese, sem, nas palavras de Judith Irwin (1986), "processos elaborativos", gera incompreensão e desconforto.

Esta situação que leva à rejeição da leitura pode potencialmente ser ultrapassada se o leitor souber controlar e reflectir sobre o próprio processo de fazer sentido e, neste sentido, souber questionar as suas estratégias de leitura, avaliar a sua eficácia e rectificá-las. Assim, se aos seus olhos surge, por exemplo, um episódio que lhe parece incoerente relativamente ao que tem estado a ler, suspenderá este juízo de valor até que surja o esclarecimento, corrigirá as hipóteses antes colocadas ou irá reler as passagens onde, eventualmente, elaborou em erro.

Ao explicitarmos e compreendermos os nossos processos de pensamento, pelo reconhecimento de quando e porquê não se está a compreender, e sabendo onde ir procurar, ganhamos não só um maior controle sobre esses processos, como também uma maior consciência de como os textos nos orientam, influenciam e interessam. Deste modo, enquanto se lê, a adequação dos sinais às suas representações deixará de ser uma síntese passiva porque consciente.

A contribuir para o agravamento de todas as dificuldades enunciadas, bem como para a interiorização de uma atitude passiva como sendo a atitude "correcta" a adoptar face ao texto, podem concorrer algumas actividades realizadas em situação escolar. Por exemplo, práticas como a correcção sistemática do aluno que está a ler em voz alta deixa entender a leitura como correspondendo a uma decifração exacta de toda a informação grafada. No entanto, podemos verificar que, na maioria dos casos, às discrepâncias entre o escrito e o lido não corresponde uma discrepância de sentido. Isso apenas significa que o leitor está a ler com os olhos "mais à frente" ou que está a fazer entrar em jogo o sentido já processado (10).

Do mesmo modo, a desvalorização da experiência pessoal dos alunos ou a avaliação, como inadequadas, das suas naturais reacções e avaliações, em favor de análises que privilegiam o factual e formal (porque de resposta única) e até mesmo académicas, permite intuir uma concepção do texto como objecto "repressivo", isto é, que contém perfeitamente e totalmente configurados os sentidos a extrair, não prevendo nem permitindo a cooperação interpretativa dos leitores (11).

Por outro lado, parece não haver espaço para a aprendizagem de um envolvimento e reflexão pessoal sobre os textos quando aos alunos é permitida apenas uma leitura (quantas vezes cheia de interferências, vejam-se os casos em que há ao mesmo tempo outros alunos a ler em voz alta) seguida de imediato pela resolução do questionário oral do professor, numa situação que se aproxima perigosamente das situações de avaliação pura.

A análise das situações de interpretação de texto na aula de Português tem contribuído para reforçar este entendimento (12).

De facto, a direcção e as características sintácticas da palavra do professor demonstram o privilégio que é dado à resposta certa em detrimento de um trabalho de elaboração sobre a resposta desadequada. São disto exemplo as perguntas para a totalidade da classe responder (havendo quase sempre um aluno que o faz); o

abandono quase sistemático dos alunos que, ao responderem com o silêncio ou com respostas "incorrectas" manifestam problemas de compreensão ou interpretação; a avaliação constante das respostas que se desviam das esperadas e a apresentação, por parte do professor, da resposta pretendida em vez de informação para a sua construção; igualmente, a formulação de perguntas com um maior poder para obter com mais segurança uma resposta (como as interrogativas globais, as interrogativas *tag* e as declarativas suspensas) e, deste modo, pouco estimuladoras do pensamento.

É ainda possível observar que nestes questionários predomina uma orientação de leitura toda dependente do texto o que, algumas vezes, leva a apresentar ao aluno, como resposta a problemas interpretativos genuínos, os momentos textuais que estavam precisamente na sua origem, ou, então, como no exemplo que a seguir se apresenta, remeter para o texto para justificar uma afirmação do aluno sobre os seus conhecimentos do mundo:

Prof.: [...] qual a importância do realizador na criação de uma figura de um actor?

Al.: ele explica dá apoio

Prof.: sim mas repara como ele reage reparam como ele reage [lê o texto]

Numa outra perspectiva, e se tivermos em consideração as características do questionário, a leitura para deleite e desenvolvimento pessoal não tem condições para ser realizada. Em primeiro lugar, porque impõe aos alunos os significados de outrem. Esta impositividade de sentidos, para além de inerente a qualquer pergunta, resulta também da interpretação prévia feita pelo professor a partir da qual foram seleccionados os aspectos textuais julgados mais pertinentes.

Significa isto dizer que o tipo de informação e de actividade de leitura que são solicitadas, e que assinalam em que áreas textuais e de conhecimento o aluno deve procurar informação, decorrerão de perspectivas pessoais de interpretação, associadas a perspectivas que o professor quer implementar. Deste modo, o sentido textual que for reconstruído resulta, em primeiro lugar, das prioridades que o professor estipula (porque leitor primeiro) para este momento. Assim, quando em situação de aula, as solicitações incidem sobre, por exemplo, relações implícitas no texto em detrimento de informação factual/literal, fica evidenciado que é "aquilo e não outras coisas" que os alunos devem procurar em textos semelhantes.

Por outro lado, os questionários orais para toda a turma podem também constituir-se em factor de perturbação da compreensão. Isto porque, na comunicação pedagógica que se realiza na aula, estão em confronto sujeitos diferenciados, em maior ou menor grau, pela diversidade de experiências sociais, conversacionais, de leitura, em que estiveram envolvidos. E, apesar de os alunos estarem, geralmente, uniformizados pelo nível etário e pelo papel que desempenham naquela situação, há toda a probabilidade de uma turma ser constituída por alunos possuidores de competências diferentes que se revelarão na maior ou menor facilidade em operar sobre a informação textual e da forma que o professor entende dever ser feito.

Deste modo, ao interpretar um texto, o aluno vê-se obrigado não apenas a confrontar-se com o texto mas, em simultâneo, a fazer intervir nesse confronto as

perspectivas de outros leitores (professor e colegas). Em consequência, e porque a interpretação é constituída nesta interacção aluno-texto mediada por outros sujeitos, o leitor/aluno tem de se orientar nos significados não só à sua medida, mas também à medida dos sujeitos mediadores, o que pode tornar o acto de leitura ainda mais complexo e, eventualmente, mais confuso.

Neste quadro, os alunos, para além de terem de "jogar" com uma multitude de significados, vêem-se confinados a uma situação não de verdadeira leitura, de questionadores activos dos textos, mas apenas de "respondentes", o mesmo é dizer que as suas intervenções são sempre dependentes das do professor (ou dos colegas) e, portanto, limitadas quanto ao âmbito do que podem dizer sobre os textos. Atente-se, por exemplo, na escassez de actos comunicativos autónomos por parte dos alunos nas aulas de interpretação.

Perante tais situações, os alunos, ao invés de se verem envolvidos em situações de leitura que se lhes adequem e que, ao mesmo tempo, lhes propiciem as estratégias para uma leitura individual extra-escolar, correm o risco de aprender movimentos de leitura pouco gratificantes a par de sentimentos de incompetência e insegurança.

De como é possível viajar

Para a desarmonia identificada entre os nossos comportamentos, de ontem (e de hoje!), como leitores e aqueles que promovemos na sala de aula concorrem preconceitos fundamentados quer em práticas escolares institucionalizadas pela tradição quer em correntes de análise literária cuja transferência para a prática pedagógica é discutível, sobretudo se tivermos em vista os objectivos definidos para escolaridade básica e o estado da situação actual, designadamente, quanto aos hábitos de leitura.

Em primeiro lugar, o receio de se enveredar e estagnar perigosamente numa atitude subjectiva que enfatize comportamentos de leitura de tipo intuitivo. O receio, sendo legítimo, não pode dar lugar a práticas que, em nome do rigor e da objectividade, acabam por subverter o papel da leitura e tendem a aprofundar o fosso existente entre o modo como os alunos lêem e como gostaríamos que lessem; até porque, como já foi visto, desta resposta inicial toda feita de emoções e sentidos, se evoluirá para a resposta distanciada e reflectida se se continuar a ler e a gostar de ler. A este propósito, diz D. W. Harding (1977: 390):

"Este "sou eu" pode efectivamente revelar uma percepção parcial da obra, mas o professor não chegará a lado nenhum se não começar com este "eu".

Com base nas respostas que encontrarmos para as perguntas inicialmente formuladas e tendo por referência tanto a informação oriunda de áreas de investigação como a crítica literária, particularmente, no domínio da estética da recepção, a crítica centrada na "resposta do leitor" (*reader response criticism*), como os estudos sobre leitura e processamento de informação, é possível desenhar propostas de orientação com capacidade para, virtualmente, provocar o interesse e o desenvolvimento da capacidade de ler.

De entre essas propostas destacam-se algumas que, no entanto, não devem ser entendidas como actividades exclusivas a realizar na aula, nem sequer definitivas na sua elaboração. A unificá-las encontra-se um radical comum: a consideração do envolvimento produtivo do leitor como condição necessária para a construção dos sentidos textuais e, em consequência, para o prazer na leitura.

Assim:

- privilegiar a leitura mais frequente de obras completas seleccionadas entre aquelas que, por se afastarem do mundo de referência imediato dos alunos, propiciem pelo imaginário uma abertura (também aprendizagem), a outras vivências, a outros "mundos", a outras formas de usar a língua;
- encorajar os alunos a continuamente realizarem, como diz Eco, "passeios inferenciais" (1983[1979]: 126), isto é, a estabelecerem relações entre o mundo do texto e o da sua experiência pessoal, na qual se inclui naturalmente, a sua experiência de outras leituras (que não têm de ser apenas de textos escritos);
- permitir-lhes a constante construção e reconstrução de imagens mentais, analisando as pistas textuais que lhes provocaram ou poderão enriquecer;
- solicitar uma frequente formulação de hipóteses a curto e a longo prazo, em intensão e extensão, ("que indivíduos estão em jogo, que estados de mundo, que cursos de acontecimentos? [...] que abstracções representam esses indivíduos [...]?" (Eco, U., *op.cit.*: 197);
- incentivar a argumentação em favor daquelas hipóteses;
- encorajar os alunos a identificar as pistas textuais que possam ajudar a prever de forma inteligente possíveis desenvolvimentos, bem como a identificar as estratégias interpretativas pelas quais o texto nos está a orientar;
- fomentar o hábito de uma "leitura retroactiva" pelo confronto, sempre que oportuno, entre as porções de texto que no momento se discutem e as já lidas;
- valorizar o posicionamento face a personagens e situações, à linguagem e às ideias veiculadas, do mesmo modo que a formulação de juízos de valor com base em critérios pessoais e estéticos adequados ao seu nível e por referência a textos sobre literatura;
- promover a reflexão sobre a informação implícita no texto pela actualização dos "não-ditos" de que o texto está entretecido avaliando, igualmente, o espaço de iniciativa interpretativa que é dado aos leitores;
- proporcionar um distanciamento cada vez maior pelo recurso, por exemplo, a uma escrita dependente do texto, isto é, uma escrita (ou reescrita) que não pode quebrar os laços de coerência com o que foi lido pelo que o aluno terá de colocar-se no papel do autor e, embora de forma imaginativa, escrever apoiado e condicionado pelo texto;
- encorajar a explicitação e reflexão sobre os processos de leitura que se revelaram produtivos a fim de proporcionar uma melhor compreensão dos "recursos" usados pelo leitor competente.

A partir destas linhas de orientação podemos compreender uma outra razão para os preconceitos subjacentes à opção por certas práticas em detrimento das que

privilegiam o diálogo dos alunos com os textos. Agora, trata-se do receio de que ao transferir-se para os alunos a responsabilidade da recriação dos significados textuais, o papel do professor se esvazie de sentido. De facto, o discurso da aula será, daquele modo, muito mais dependente dos alunos do que do professor. No entanto, as orientações atrás esboçadas não prevêm (nem possibilitam) uma atitude passiva, de *laissez-faire*, por parte dos professores, pelo contrário.

Na implementação de uma abordagem do texto centrada na resposta do leitor, o que não é, de maneira nenhuma, tarefa fácil de levar a cabo, o professor vê-se (re)investido das suas reais funções e, como afirmam Patrick Dias e Michael Hayhoe (1988:9), de "um papel mais motivador e responsável do que nas aulas centradas no [seu] discurso".

Sem dúvida que a situação de mero ouvinte não se ajusta a um posicionamento que se caracterize pelo esforço, indispensável, de ter de colocar "verdadeiras" questões (aquelas de que não se conhece a resposta, mas da qual depende a continuação da interacção com vista à compreensão e interpretação do texto); não é, igualmente, de um professor que deixa "dizer tudo", o solicitar operações cognitivas sempre mais complexas. Não é ainda passiva a atitude de extrema atenção que se tem de ter para ouvir os alunos, para compreender os caminhos interpretativos que estão a seguir a fim de desafiá-los (tendo em vista uma leitura mais eficiente e compensadora) a enveredarem por movimentos cada vez mais produtivos e de maior grau de sofisticação.

Deste professor *apenas* se espera que, para além de um profundo conhecimento e gosto pelos textos a estudar, conheça, também profundamente, o nível de leitura dos alunos; que assuma, por sua vez, o papel de "respondente/informante" de forma a contribuir para o alargamento de conhecimentos específicos sobre a língua e sobre a literatura; espera-se, sobretudo, que encare de forma positiva as respostas "erradas", uma vez que, ao explicitarem uma dificuldade, são os momentos ideais para a aprendizagem.

De outra forma "reduziremos o poder da literatura e afastamo-nos dela" (Slatoff, 1970 in J. Thomson, 1987:119) e cada vez se ouvirá menos "Agora não posso. Estou a ler!"

Notas

- (1) Preferimos "participar na vida literária" como enunciado para um objectivo geral de curso em vez de "desenvolver a competência literária" por duas ordens de razões. Por um lado, porque consideramos que a formulação em termos de perfil a atingir pelo aluno é mais explícita quanto ao que efectivamente se pretende com a acção educativa; por outro lado, para ficarem arredadas as implicações inatistas que o termo "competência" consigo acarreta.
- (2) A possibilidade da memória se transformar decorre do seu entendimento não como,

segundo Sequeira, M. F. (1988), "um armazém passivo de itens provisórios que esperavam ser chamados quando fosse necessário", mas como "um sistema dinâmico capaz de decidir o que vai ser guardado e como deve ser guardado" (p.75).

- (3) Encontra-se razão de ser nesta actividade de leitura porque, como afirma Silva, V. A. (1982), "A linearidade do texto manifesta, mas também oculta, estruturas semânticas e formais, conexões intertextuais, metatextuais e extratextuais, cujas interpretações e explicação requerem em geral leituras múltiplas, incidindo sobre fragmentos ou sobre a globalidade do texto" (pp. 318-319).
- (4) Esta intervenção de um aluno do 8º ano de escolaridade sobre o conto "O Homem" de Sophia de Mello Breyner, tal como a troca verbal entre professor e aluno que ocorre a seguir são transcrições de Sousa, M. L. (1989, Vol.II).
- (5) Sobre o conceito de "espectador" (*spectator*) veja-se Harding, D. W. (1972) onde se define este papel como o do leitor que observa, compara e avalia as representações dos mundos textuais de modo a poder modificar ou redefinir a sua própria representação. Por isso, qualquer leitura pode ser sempre vista como uma situação de aprendizagem.
- (6) Sobre estes termos que reenviam para um mesmo conceito, vejam-se, entre outros, Eco, U. (*op. cit.*:54-5) e Iser, W. (*op. cit.*:169). Este último autor vê estes espaços em branco como "estímulos para a participação activa do leitor, convites para se tornar colaborador ou co-autor na criação dos sentidos textuais".
- (7) Thomson, J. (1987) defende a necessidade e apresenta um modelo de desenvolvimento de resposta à literatura em que se articulam estados de interesse e estratégias de leitura, na medida em que tal modelo ao possibilitar um conhecimento rigoroso dos níveis em que se encontram os alunos, permite criar programas de ensino da literatura mais adequados tanto a alunos individuais, como a grupos e turmas.
- (8) No âmbito da identificação de problemas de leitura, Peter Edwards (1987[1978]) identifica seis tipos para os quais apresenta: causas possíveis, sinais que os manifestam e exemplos de actividades de remediação sugeridas pela investigação neste domínio.
- (9) Sobre o desenvolvimento do conceito de "repertório" veja-se Iser, W. (*op. cit.*).
- (10) Uma análise rigorosa destas discrepâncias entre informação grafada e efectivamente lida é-nos dada por Kenneth Goodman no seu trabalho de 1965, "Miscues analysis - applications to reading instruction".
- (11) Reconhece-se, no entanto, que há textos em que esta orientação e controle se verificam. São segundo Eco, "os textos fechados". Ver, também a este propósito, Silva, V. A. (*op. cit.*:319).
- (12) Vejam-se, por exemplo, as conclusões apresentadas em Sousa, M. L. (1989: Vol I) das quais algumas das que agora se referem constituem uma síntese.

REFERÊNCIAS

- Barnes, D. (1976). *From communication to curriculum*. London: Penguin.
- Britton, J. (1970). *Language and learning*. Allen Lane: Penguin.
- Corcoran, B. & Evans, E. (1987). *Readers, texts, teachers*. Milton Keynes: Open University Press.
- Dias, P. & Hayhoe, M. (1988). *Developing response to poetry*. Milton Keynes: Open University

- Press.
- Early, M. (1960). Stages in the growth of literary appreciation. *The English Journal*, vol. XLIX, March, 161-167.
- Eco, U. (1983[1979]). *Leitura do texto literário. Lector in fabula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Edwards, P. (1987[1978]). *Reading problems. Identification and treatment*. London: Heinemann.
- Goodman, K. (1965). *Miscues analysis - applications to reading instruction*. ERIC: Clearing House on reading and communication skills.
- Harding, D. W. (1972). The role of the onlooker. In Asher Cashden (ed.), *Language in education: a source book*. London: Routledge e Kegan Paul and The Open University Press.
- Harding, D. W. (1977). Response to literature. In M. Meek, A. Warlow & G. Barton (eds.), *The cool web: The pattern of children's reading*. London: The Bodley Head.
- Irwin, J. (1986). *Teaching reading comprehension processes*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Meek, M., Warlow, A. & Barton, G. (eds.), (1977). *The cool web: The pattern of children's reading*. London: The Bodley Head.
- Sequeira, M. F. (1988). Os modelos de atenção e memória no processo de construção da leitura. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2), 73-79.
- Silva, V. A. (1982). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Liv. Almedina
- Slatoff, W. J. (1970). *With respect to readers. Dimensions of literary response*. Ithaca: Cornell University Press.
- Sousa, M. L. (1989). *A interpretação de textos na aula de Português. Aspectos pedagógico-comunicativos e interactivos*. Vol. I e II. Dissertação de mestrado em ensino da língua portuguesa. Braga: Universidade do Minho.
- Thomson, J. (1987). *Understanding teenagers' reading*. Melbourne: Methuen Australia.

"MAINTENANT JE NE PEUX PAS. JE SUIS EN TRAIN DE LIRE!"

Résumé - La réflexion sur notre pratique en tant que lecteurs permet de comprendre l'évolution qui se vérifie, au long de la vie, au niveau de la réaction face aux textes ainsi que le besoin d'aimer lire pour que cette évolution - d'une réaction de satisfaction presque primaire jusqu'à une appréciation déjà située dans le domaine de la réflexion esthétique - puisse exister. Par conséquent, on défend comme l'un des objectifs prioritaires de la discipline de portugais, du moins dans les niveaux intermédiaires de la scolarité, promouvoir le goût de la lecture. L'analyse de quelques pratiques pédagogiques les présente sans caractéristiques favorables pour atteindre cet objectif. De cette façon, on défend, en référence à la critique centrée sur la réponse du lecteur (*reader response criticism*), une orientation pédagogique qui considère le compromis productif du lecteur comme condition indispensable pour le développement du goût et de la capacité de lire.

NOW I CAN'T. I'M READING!

Abstract - A profound consideration of our own experience as private readers allows us a better understanding of how our response to texts develops, as well as how important it is to enjoy reading for this development to occur - from a simple emotional reaction to a state of satisfaction given by an aesthetic reflexion. Consequently, we may defend the promotion of pleasure in reading as one of the leading objectives of the Portuguese *curriculum*, at least in the intermediate levels of learning. The analysis of some classroom practices reveals that they do not create the conditions to reach this objective successfully. With reference to Reader Response Criticism, a pedagogical guidance is presented which considers the productive involvement of the reader as a necessary condition for the growth of pleasure and competence in reading.

A EVOLUÇÃO SINTÁCTICA NA PRODUÇÃO ESCRITA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

José António Brandão Soares de Carvalho
Universidade do Minho, Portugal

Resumo - Ao longo de vários anos, a partir da sua entrada na escola, a criança desenvolve a capacidade de expressão escrita. No que diz respeito à evolução das estruturas sintácticas, assistimos a uma transformação de natureza qualitativa que pressupõe a progressiva capacidade de estabelecer relações entre dois ou mais elementos e de, a partir daí, os reunir num mesmo esquema sintáctico. Esta evolução está de acordo com o desenvolvimento cognitivo, tal qual o descreve Piaget, desde a fase das operações concretas até à fase das operações formais.

A linguagem escrita reveste-se de características muito próprias. Diferente da sua correspondente oral, tanto no aspecto físico como na situação em que é produzida, dela difere, naturalmente, a nível da forma, da organização do discurso, das estruturas utilizadas, das funções que desempenha.

Impressão de marcas gráficas numa superfície, num arranjo do espaço que envolve movimentos horizontais e verticais, a produção do discurso escrito é, necessariamente, mais demorada que a do discurso oral, conjunto de sons produzidos unidimensionalmente numa sequência temporal.

As características do texto escrito, tanto no que diz respeito à sua organização, como às estruturas predominantemente utilizadas, têm muito a ver com circunstâncias em que ele é geralmente produzido, isto é, com a relação que se estabelece entre emissor e receptor, com a posição em que estes dois elementos do processo de comunicação se colocam em relação ao referente da sua mensagem, assim como com o tempo que medeia entre o momento em que o discurso é produzido e aquele em que ele é descodificado.

A comunicação oral ocorre, normalmente, numa situação de conversação face a face, o discurso oral resulta de um trabalho de co-produção dos intervenientes, pelo que a dificuldade de compreensão é relativamente reduzida uma vez que o emissor

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: José António Brandão Soares de Carvalho, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Rua Abade da Loureira, 4700 BRAGA, PORTUGAL.

pode reformular algum aspecto que não tenha sido entendido. Além disso, recordemos que o emissor reforça a sua mensagem através de gestos e expressões faciais e tenhamos em conta que, para além das unidades segmentais, ocorrentes sequencialmente, a linguagem oral contém elementos suprasegmentais. Se alguns desses elementos, como o timbre e a intensidade, não afectam o significado da frase, embora revelem algo sobre o emissor (sexo, idade), outros, os prosódicos, como a entoação, o acento e o ritmo, têm funções mais importantes: permitem agrupar os elementos do discurso em unidades de informação, dar ênfase a determinadas palavras, mostrar a atitude do emissor; pela sua importância, destacamos o papel da entoação, aspecto pertinente na determinação do tipo de frase.

Na comunicação escrita, pelo contrário, a clarificação de uma ambiguidade ou a solução de um eventual problema de compreensão não podem ocorrer imediatamente, a mensagem não é reforçada por outras formas de linguagem, nem todos os aspectos prosódicos são passíveis de transcrição. A pontuação indica o tipo de frase e agrupa as unidades linguísticas em unidades de informação; para realçarmos determinada parte da frase, já é necessário recorrer à alteração da sua estrutura normal, ou então, ao uso do sublinhado, das aspas ou de outro tipo de letra; a transmissão da atitude do emissor, feita pelos elementos suprasegmentais na comunicação oral, não pode ser feita na comunicação escrita, senão pelo recurso às palavras.

Mas há, também, aspectos da linguagem escrita sem contraponto na oralidade. A escrita demarca com clareza as diversas partes do discurso: parágrafo, período, palavra. A própria disposição do texto na página poderá dar indicações acerca do tipo de texto que temos perante nós. Além disso, pensemos no uso da letra maiúscula para assinalar os nomes próprios, no uso das aspas ou na utilidade dos parentesis para a economia do discurso.

O facto de a recepção do texto escrito ocorrer em momento diferente e posterior ao da sua emissão tem muitas implicações a nível das características deste tipo de discurso. O emissor tem tempo para produzir a sua mensagem, que não podendo ser reforçada nem reformulada, deverá ser clara e sem ambiguidades. Isso vai reflectir-se a nível da organização do discurso e das estruturas gramaticais predominantes.

O discurso oral é espontâneo, não é preparado, uma vez que o emissor não dispõe de tempo para isso. As pausas, que lhe permitem pensar o seu discurso são abundantes; abundantes são, também, as reformulações do discurso e as repetições; a estruturação do discurso oral é menor que a do escrito, há muitas frases soltas, sem ligação, predomina a coordenação sobre a subordinação. Além disso, o discurso oral caracteriza-se por um alto grau de redundância e por um baixo nível de densidade lexical.

O discurso escrito é, ao contrário, menos redundante, apresentando um alto grau de densidade lexical, com um vocabulário muito mais variado; há mais articulação entre as frases, predominando a subordinação; a organização do texto é, do mesmo modo, muito maior. Tudo isto resulta do facto de o discurso ser produzido com vagar, tendo o emissor tempo para o pensar, realizar e reformular. Também o receptor/ leitor tem mais tempo e mais liberdade na descodificação, na medida em que o texto escrito permanece, tornando-se, de certa maneira, independente do seu autor, enquanto o oral

é efémero, local e pessoal e, por isso, facilmente sujeito à distorção, estando o ouvinte mais dependente do sujeito emissor.

Finalmente, tenhamos em consideração a relação que se estabelece entre emissor e receptor e o referente da mensagem. Na comunicação oral, o emissor, estando, geralmente, no mesmo contexto situacional do destinatário da mensagem, não necessita de explicitar aquilo que os rodeia. Por seu lado, quem escreve tem de colocar no discurso toda a informação para que a mensagem seja compreendida, há um sem número de pessoas, objectos e lugares que têm de ser designados, pois não se inferem a partir do contexto, como acontece na comunicação oral.

A maior explicitação e elaboração do discurso escrito é referida por Bresson (1984) que o considera a linguagem do relato, por oposição à linguagem da acção, a oral. A linguagem escrita implica, assim, uma certa capacidade de abstracção, o domínio de determinadas relações de tempo e de espaço, projectadas a nível abstracto, pois o acto de comunicação tem lugar na ausência do seu referente. Vygotsky (1979) opõe a linguagem escrita tanto ao discurso oral como ao discurso interior que apresentam, sobretudo o segundo, uma tendência para a elipse e a predicação, e considera-a a forma de discurso mais elaborada, em que a comunicação, na falta de apoios situacionais, é conseguida através do recurso exclusivo às palavras e suas combinações. Dirigida, na maioria dos casos, a um interlocutor ausente, a comunicação escrita repousa sobre o significado formal das palavras e tem de ser completa porque emissor e receptor não têm, geralmente, o mesmo sujeito presente no espírito.

Ao contrário da linguagem oral, adquirida naturalmente pela criança nos primeiros anos de vida, no contacto com aqueles que a rodeiam, a aquisição da linguagem escrita só acontece mais tarde e é resultado da aprendizagem escolar.

A possibilidade de comunicar através da linguagem escrita implica, por parte da criança, a compreensão do funcionamento do sistema alfabético, em que cada um dos caracteres corresponde a valores sonoros. Esta compreensão do funcionamento do sistema alfabético pode ser considerada, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1986), o ponto terminal de um processo dinâmico de confrontação entre as ideias da criança e a linguagem escrita enquanto objecto de conhecimento, processo esse em que a criança, a partir de uma recolha selectiva das informações que o meio lhe proporciona, vai formulando hipóteses acerca da natureza da linguagem, produzindo a sua própria gramática. Esse processo, caracterizado pela sua coerência e lógica interna, parte da distinção entre o gráfico icónico e não icónico, passa pela distinção dentro das grafias não icónicas e acaba na descoberta das relações entre o todo e as partes, e nele encontramos muito de construção espontânea da criança, como, por exemplo, a hipótese de que é necessário um número mínimo de grafias para que uma palavra tenha significado, ou a de que cada símbolo gráfico corresponde a uma sílaba.

Ao mesmo tempo, a compreensão da forma de produção da escrita própria do sistema alfabético exige à criança certos mecanismos intelectuais, certos padrões de raciocínio, que só se adquirem na fase operacional-concreta, nomeadamente, como Fátima Sequeira (1983) demonstra, as capacidades de inclusão de classe, classificação múltipla, seriação, ordenação, orientação e conservação.

Importantes são, ainda, o desenvolvimento dos aspectos motores implicados no acto de escrever, com a activação de certos músculos que mantêm a posição de escrita e

permitem a flexibilidade da sequência de movimentos numa superfície plana e o domínio do espaço, porque escrever consiste na realização de movimentos gráficos sobre um espaço bidimensional, espaço esse que tem de ser controlado por um esforço contínuo de antecipação (Ajuriaguerra e Auzias, 1975). Finalmente, refiramos que é importante o domínio de certas convenções, como, por exemplo, a direcção do desenvolvimento da linha, variável com as culturas.

A linguagem escrita é uma realidade complexa: exige a formulação de ideias e sua tradução numa linguagem visível, altamente convencionalizada; reflecte em forma, função e conteúdo, um discurso significativo para um receptor distante temporal e espacialmente; explicita um significado pela escolha e ordenamento de palavras num discurso lógico que implica o uso das formas linguísticas de um modo relativamente inflexível ao exprimir relações (Martlew, 1983).

Exigindo a antecipação do desenvolvimento espácio-temporal de pequenas unidades de acordo com o desenvolvimento interno da linguagem e o seu método de representação, a comunicação escrita é uma actividade que, na fase inicial, levanta grandes dificuldades à criança. Ela tem de codificar as unidades da segunda articulação, encontrar os grafemas correspondentes aos fonemas de uma palavra, com todas as irregularidades inerentes à não correspondência entre uns e outros, executar os movimentos para escrever. Tem, ainda, de resolver os problemas de segmentação, de demarcar as fronteiras da frase, usando adequadamente a pontuação. Há, portanto, todo um conjunto de aspectos que envolvem a representação de imagens mentais, o domínio dos padrões estruturais e organizacionais do discurso, a consciencialização das relações espácio-temporais com o referente, que condiciona a expressão escrita no momento em que a criança nela é formalmente iniciada.

Jean Simon (1973) afirma que no momento de iniciação o acto de escrever é dezoito vezes mais demorado do que a correspondente actividade oral, sendo acompanhado de movimentos vocais que facilitam a codificação. A pouco e pouco, a criança vai abandonando essa vocalização, embora a escrita, numa primeira fase, não deixe de ser vista como mera transcrição da linguagem oral, sendo os coloquialismos abundantes.

Só mais tarde é que falar e escrever aparecem como tipos de linguagem diferentes, com os seus padrões organizacionais próprios.

A partir de certa altura, a escrita deixa de depender do desenvolvimento intelectual, e assistimos ao desenvolvimento daquilo a que poderemos chamar o estilo pessoal, embora, como acentua K. Perera (1984), muitas pessoas já não atinjam este nível de desenvolvimento da capacidade de expressão escrita.

A comunicação escrita implica, segundo Martlew (1983), a aplicação de procedimentos cognitivos, com a consciencialização dos vários aspectos nela envolvidos. O desenvolvimento da capacidade de expressão escrita não significa necessariamente uma diminuição de dificuldades por parte de quem escreve, mas antes uma alteração do nível a que elas se colocam; automatizados os aspectos relacionados com a ortografia, a pontuação, a delimitação da frase, não havendo mais a necessidade de os manter conscientes, podem ser tidas em conta operações de nível superior, que dizem respeito, por exemplo, à organização do discurso, ou aos objectivos do acto de comunicação. O acto de escrita tem, de acordo com a referida

autora, de ser visto como um processo com vários estádios: em primeiro lugar, há que considerar o conhecimento do assunto a tratar; seguem-se a diferenciação, selecção, avaliação do material, a sua estruturação tendo em conta as suas características, a finalidade, o receptor da mensagem; finalmente, a tradução para uma representação linguística, com opções sintácticas e semânticas.

Também Cooper e Matsuhashi (1983) vêem o acto de escrever como um processo psico-linguístico em que a memória e a consciência participam activamente com vista à tomada de decisões no seguimento de um plano com várias fases, em que o papel funcional das frases, o seu contributo para o significado texto, se articula com o seu papel estrutural, o seu lugar na hierarquia do discurso. O referido plano divide-se em nove fases: formulação (da proposição); estruturação (escolha de um predicado); colocação (escolha do acto discursivo); direcção (em que se considera o que vem a seguir); ligação (em que se considera o que é novo e o que já foi dito); transformação (da proposição em palavras); apresentação (fase das decisões gramaticais); armazenamento; transcrição (execução gráfica).

À medida que a criança desenvolve a sua capacidade de expressão por escrito, ela vai automatizando determinadas tarefas que poderíamos designar como primitivas e que correspondem às últimas fases do plano que acabámos de descrever, e pode prestar mais atenção a outras tarefas que se situam a nível mais profundo, correspondentes às fases iniciais do referido plano.

Alguns autores correlacionam o desenvolvimento da capacidade de expressão escrita e o desenvolvimento cognitivo. Wilkinson, Barnsley, Hanna e Swan (1983) consideram a teoria piagetiana, que vê o desenvolvimento intelectual como a evolução de um mundo indiferenciado pelo pensamento para um mundo relacionado por generalidades e abstrações, como o modelo que melhor enquadra a evolução da capacidade de expressão escrita. Simon (1973) perspectiva a evolução da escrita como um fenómeno de interiorização em que se passa do plano da actividade imediata, que se exerce pela manipulação dos objectos ou vocalmente, ao plano da não actividade. Miffre (1985) refere que a todo o nível de desenvolvimento da inteligência corresponde um nível de expressão escrita e explica a evolução pela tomada de consciência de um *eu* de um *tu* como elementos de um *ele* universal. Martlew (1983) faz alusão a uma evolução da escrita à medida que a criança passa do nível concreto para a consciência lógica, evolução que é visível, por exemplo, no aumento da complexidade sintáctica, e refere a possibilidade de a linguagem escrita, já que proporciona a separação mental das coisas do seu contexto, ter uma influência positiva no desenvolvimento conducente ao pensamento abstracto.

Tendo em conta as dificuldades que as crianças e adolescentes normalmente revelam no que diz respeito à produção escrita, nomeadamente na construção e articulação das frases, e com base nos dados de carácter teórico atrás referidos, propusemo-nos realizar um trabalho de análise da evolução das estruturas sintácticas no texto escrito, procurando estabelecer uma relação entre essa evolução e o desenvolvimento intelectual (Carvalho, 1989). Na impossibilidade de realizarmos um estudo longitudinal, acompanhando a evolução da escrita da criança à medida que ela se desenvolvia intelectualmente, levámos a cabo um estudo transversal, abrangendo uma população que, pensamos, representa significativamente o período

etário em que o desenvolvimento da capacidade de expressão escrita se processa. Assim, foram testadas setenta crianças, entre os sete/oito e os treze/catorze anos de idade, frequentando a escola entre o segundo e o oitavo ano de escolaridade. Para a escolha destes limites, baseámo-nos no seguinte: a) as crianças que frequentam o segundo ano de escolaridade já são capazes de produzir mensagens por escrito, depois de, durante o primeiro ano, terem recebido a iniciação formal a essa nova forma de expressão; b) quando frequentam o oitavo ano de escolaridade, os adolescentes já terão atingido um nível de desenvolvimento intelectual que lhes dá uma capacidade de abstracção que lhes permite compreender as características próprias do discurso escrito e produzi-lo de acordo com o objectivo que com ele pretendem atingir.

Todas as crianças foram submetidas a um teste de desenvolvimento intelectual, a Escala de Desenvolvimento do Pensamento Lógico, de F. Longeot (1976), cujos resultados permitiram a sua colocação em diferentes níveis, níveis esses delimitados a partir da teoria da evolução de estádios de Jean Piaget (1983).

Às crianças foi solicitado que produzissem dois textos: um narrativo (em que o factor cronológico presidirá à organização do discurso); outro descritivo (em que a ausência do factor cronológico implicará que os elementos se estruturam segundo outro tipo de relações lógicas).

A análise dos resultados permitiu-nos detectar as grandes linhas de evolução das estruturas sintácticas no texto escrito à medida que o sujeito se desenvolve do ponto de vista intelectual e que são as seguintes:

- a) a redução do uso da coordenação copulativa e o conseqüente aumento do uso da subordinação e de outras formas de coordenação;
- b) o crescimento nítido do uso do complemento do sintagma nominal;
- c) em certos casos, o aumento do uso da coordenação de estruturas a nível inferior ao da frase.

Ao mesmo tempo, notámos que o aumento da extensão do período não é tão evidente como à partida poderíamos supor, sendo apenas detectável no texto descritivo, e que o uso das diferentes funções sintácticas apresenta uma relativa estabilidade desde os níveis inferiores.

Estes dados permitem-nos tirar algumas conclusões interessantes. A partir da sua análise, parece-nos lícito afirmar que a evolução sintáctica no texto escrito não é um processo de natureza quantitativa, é, sobretudo, um processo de natureza qualitativa. Mais do que à introdução de novos dados, de um novo tipo de informação, assistimos à sua reorganização.

Notemos, em primeiro lugar, que o uso das diferentes funções sintácticas não sofre uma evolução sensível. Desde cedo, a criança parece dominar a estrutura sintáctica básica: sujeito, predicado (verbo e um ou mais complementos).

Um outro aspecto que nos merece alguma reflexão é o referente à extensão do período e da frase. Só no texto descritivo é que a evolução é visível; no texto narrativo, os valores respeitantes à extensão do período e da frase mantêm uma relativa estabilidade. Isto leva-nos a questionar, como Hunt (1983), se a extensão do período e da frase será um bom indicador de maturidade sintáctica, ou se uma

evolução nesse campo, quando existente, não será resultado da evolução de estruturas sintácticas que se situam a um nível inferior. O facto de o aumento da extensão do período e da frase se verificar no texto descritivo e não no texto narrativo parece confirmar a segunda hipótese. Na realidade, é no texto descritivo que o complemento do sintagma nominal, o único elemento que vem acrescentar alguma informação nova à frase, adquire uma importância fundamental. No texto narrativo, traduzindo uma sucessão de acções, predominam os verbos e os seus complementos circunstanciais; ao contrário, no texto descritivo, a atenção de quem escreve centra-se em pessoas e objectos e respectivas características, com o conseqüente predomínio, a nível linguístico, do uso de nomes e complementos do sintagma nominal, estes funcionando como qualificadores daqueles.

Aliás, a qualificação numa situação de comunicação escrita, com o recurso ao adjectivo ou a outro tipo de qualificadores (sintagma preposicional, frase relativa), levanta algumas dificuldades à criança na medida em que a atribuição de uma qualidade a um objecto na sua ausência, fruto do contexto situacional em que a comunicação ocorre, exige um nível de abstracção que ela muitas vezes ainda não atingiu. Como refere Simon (1973), o uso do adjectivo implica um desenvolvimento intelectual que permita detectar qualidades a um objecto e dar-lhes a mobilidade que possibilite a sua aplicação a outro objecto.

Todas as outras transformações a nível sintáctico que detectámos apresentam uma característica comum: implicam o estabelecimento de uma relação entre dois ou mais elementos; em todas há a detecção de um aspecto comum a duas (ou mais) proposições e a sua reunião num esquema sintáctico comum; todas elas são o resultado da reunião de duas ou mais frases da estrutura profunda numa única frase da estrutura de superfície.

Vemos, assim, a substituição do uso da coordenação copulativa, quase sempre mera adição de frases, pelo uso da subordinação ou de outras formas de coordenação, uso esse que implica a detecção de relações entre as frases e a sua organização em função da relação detectada. Tal é possível devido a duas ordens de razão. Por um lado, a criança já automatizou o acto de escrever, superando as dificuldades levantadas pela ortografia, a pontuação, a delimitação da frase. Pode agora deslocar a sua atenção para outros níveis da produção do texto, para a articulação entre o papel funcional das frases, contributo para o significado do texto, e o seu papel estrutural, lugar na hierarquia do discurso (Cooper e Matshuashi, 1983). Por outro lado, a criança, à medida que vai desenvolvendo a sua capacidade de abstracção, vai-se tornando cada vez mais capaz de detectar relações, mesmo numa situação de comunicação por escrito, que supõe, como já vimos, a projecção da realidade num espaço ideal, sem a sua vivência.

A coordenação de elementos a nível inferior a frase, pelo uso de dois ou mais complementos num mesmo sintagma nominal ou de mais do que um sintagma nominal num mesmo sintagma preposicional, é também resultado da reunião de elementos com algo de comum num mesmo esquema sintáctico. O mesmo acontece com o uso do complemento do sintagma nominal, sobretudo quando actualizado por uma frase relativa, que é o resultado da reunião a nível de superfície de frases diferentes a nível profundo, através de uma transformação de relativização.

Uma vez analisados os aspectos fundamentais da evolução sintáctica no texto escrito, importa relacioná-los com o desenvolvimento intelectual, tal qual é descrito por Jean Piaget (1983). Podemos situar a aquisição e desenvolvimento da capacidade de expressão escrita entre o início da frase das operações concretas e o início da frase das operações formais. Para compreender a forma de produção da escrita, a criança deverá possuir determinados padrões de raciocínio que só aparecem na fase das operações concretas; a produção do texto escrito exige uma certa capacidade de abstracção, com a idealização do referente e a sua não vivência, pelo que só na fase das operações formais, hipotético-dedutivas, em que as operações são transpostas do plano da manipulação concreta para o plano das ideias, expressas numa linguagem, é que o adolescente estará apto a explorar todas as virtualidades do discurso escrito.

A fase operacional concreta corresponde ao aparecimento e evolução de novas formas de organização do pensamento que permite o desenvolvimento da lógica com a coordenação de diferentes pontos de vista. As intuições dão lugar às operações que existem em função de todas as operações que obedecem a leis de conjunto comum; a criança torna-se capaz de seriar, encadear as partes no todo, hierarquizar, ter em conta a compreensão e a extensão; ela adquire e desenvolve as noções de tempo e espaço, desenvolve a capacidade de síntese com a visão estruturada de elementos diferentes a partir da detecção dos aspectos comuns.

Tudo isto nos parece fundamental no desenvolvimento do discurso escrito, que tem um elevado grau de elaboração, em que as realidades aparecem relacionados entre si, formando um todo em que as partes estão hierarquizadas, em que o papel funcional das frases se articula com o seu papel estrutural.

A substituição da coordenação pela subordinação resulta de uma nova visão da realidade, em que o todo deixa de ser mera soma das partes para dar lugar a uma nova organização na qual as diversas partes se relacionam e se hierarquizam. O uso crescente do complemento do sintagma nominal relaciona-se com a crescente capacidade de atribuir qualidades. A coordenação de elementos a um nível inferior à frase demonstra a capacidade de detectar elementos comuns a realidade diferentes e de as reunir num mesmo esquema.

A pouco e pouco, a criança desenvolve a capacidade de exprimir ideias complexas num mesmo esquema sintáctico, de concentrar um conjunto de ideias relacionadas numa mesma unidade.

REFERÊNCIAS

- Ajuriaguerra, J. & Auzias, M. (1975). Preconditions for the development of writing in the child. In Lenneberg (ed.), *Foundations of Language Development*, (vol.2), New York, London: Academic Press, Paris: Unesco Press.
- Bresson (1984). Linguagem oral, linguagem escrita. In Ajuriaguerra, J. (ed.), *A Dislexia em Questão*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Carvalho J. A. (1989). *A evolução das estruturas sintácticas no texto escrito e o desenvolvimento intelectual*. Dissertação de mestrado em educação (especialidade de ensino da língua portuguesa). Braga: Universidade do Minho.
- Cooper, C. & Matsuhashi(1983). A theory of the writing process. In M. Martlew (ed.), *The Psychology of Written Language*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Ferreiro, E. e Teberosky, A. (1986). *Psicogénese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Hunt, K. (1983). Sentence combining and the teaching of writing. In M. Martlew (ed.), *The Psychology of Written Language*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Longeot, F. (1974). *L'Échelle de Développement de la Pensée Logique*. Issy les Moulinaux: EAP.
- Martlew, M. (1983). Problems and difficulties: cognitive and communicative aspects of writing development. In M. Martlew (ed.), *The Psychology of Written Language*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Miffre, L. (1985). Étude expérimentale du comportement scolaire " expression écrite" chez l'enfant et chez l'adolescent. In *Revue Française de Pédagogie*, 70, 21-33.
- Perera, K. (1984). *Children's Writing and Reading, Analysing Classroom Language*. Oxford: Basil Blackwell.
- Piaget, J. (1983). *Seis Estudos de Psicologia*. Lisboa: D. Quixote, 9ª ed.
- Sequeira, M. F. (1983). Um estudo dos processos cognitivos, determinantes do sucesso na aprendizagem da leitura. In *Revista do Desenvolvimento da Criança*, vol.V, nº 1/2, Nova Série, 33-40.
- Simon, Jean (1973). *La Langue Écrite de L'Énfant*. Paris: P.U.F.
- Vygotsky, L. S. (1979). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Antídoto.
- Wilkinson, A., Barnsley, G., Hanna, P. e Swan, M. (1983). Towards a comprehensive model of writing development. In B. Kroll e G. Wells (eds.), *Explorations in the Development of Writing*. Chichester: John Wiley & Sons.

L'ÉVOLUTION SYNTAXIQUE DANS LA PRODUCTION ÉCRITE DES ENFANTS ET DES ADOLESCENTS

Résumé - Durant plusieurs années, à partir de son entrée à l'école, l'enfant développe sa capacité d'expression écrite. En ce qui concerne l'évolution des structures syntaxiques, on assiste à une transformation de nature qualitative qui présuppose la capacité progressive d'établir des relations entre deux ou plusieurs éléments et, à partir de là, de les réunir dans un même schéma syntaxique. Cette évolution est en accord avec le développement cognitif, tel que le décrit Piaget, dès la phase des opérations concrètes à celle des opérations formelles.

SYNTACTIC EVOLUTION IN WRITING

Abstract - Throughout some years, after entering school, children develop their writing ability. In what concerns the evolution of the syntactic structures, there is a qualitative

change, implying the progressive capacity of detecting aspects which are common to different elements and of joining them in the same syntactic structure. This evolution is in accordance with the cognitive development of the children, from the concrete to the formal stage, as it is described by Piaget.

O PROCESSO DE ESCRITA E O COMPUTADOR

Luis Filipe Barbeiro

Escola Superior de Educação de Leiria, Portugal

Resumo - Defende-se que a utilização do processador de texto no âmbito do ensino-aprendizagem da expressão escrita deverá ser feita a partir da compreensão do processo em que o sujeito está envolvido ao elaborar um texto escrito e da compreensão das características do processador de texto como instrumento de escrita. Efectua-se a análise do processo de escrita, referindo a perspectiva tradicional e a perspectiva trazida por investigações mais recentes. Confrontam-se os instrumentos tradicionais de escrita e o processador de texto com as exigências das actividades a que o sujeito se dedica no desenrolar do processo de escrita. É defendido para o computador e nomeadamente para o processador de texto o papel de instrumento integrado num contexto pedagógico criativo, no qual abre novas perspectivas de relacionamento com a escrita, mas sem fechar as perspectivas em horizontes mais próximos de outros meios.

Em inúmeros projectos procede-se à descoberta do papel do computador no ensino-aprendizagem. A descoberta fundamental tem consistido em verificar que esse papel é verdadeiramente significativo quando em íntima relação com os outros intervenientes pedagógicos.

No âmbito da língua, o computador trouxe um instrumento com enormes possibilidades para a expressão escrita: o processador de texto. Para aproveitar as potencialidades deste instrumento no ensino-aprendizagem da escrita, nomeadamente nas fases em que se procura o desenvolvimento das capacidades de expressão escrita e o gosto pelo recurso à escrita como forma de expressão, é necessário compreender as características do processo em que este novo instrumento intervém. Essa compreensão possibilitará valorizar as potencialidades do processador de texto, relativamente às diferentes actividades que o sujeito desempenha no desenrolar do processo de escrita e salvaguardar o papel dos outros intervenientes num determinado contexto pedagógico.

Este artigo integra-se no âmbito do Projecto "Desenvolvimento da Expressão Escrita", apoiado pela Fundação Calouste Gulbenkian.

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Luis Filipe Barbeiro, Escola Superior de Educação de Leiria, 2400 Leiria.

O Processo de Escrita

O processo de escrita de um texto é geralmente apresentado, nomeadamente com objectivos didácticos, como uma sequência das actividades de *planificação*, *redacção* e *revisão*, correspondendo a três fases distintas do processo: *pré-escrita*, *escrita* propriamente dita, e *pós-escrita*.

Na planificação incluem-se a recolha de elementos susceptíveis de serem integrados no texto - através de leituras, observação, pesquisa da memória, reflexão, etc. - a respectiva selecção e o estudo da sua organização ou ordenação na apresentação textual. A planificação pode ser mais ou menos demorada, dependendo do carácter do trabalho a efectuar e do tempo disponível para a sua realização. Pode implicar uma longa busca por parte do sujeito, tentando encontrar elementos ainda não desvendados, ou apenas a selecção e organização de elementos, a partir da experiência individual ou do conhecimento vulgarizado sobre os objectos.

A redacção corresponde ao acto de elaboração do texto propriamente dito, colocando-se por escrito e de forma continuada, seguindo determinada organização, o que eram ideias mentais, apontamentos dispersos ou tópicos em planos e esquemas. Dependendo do grau de pormenorização que foi adoptado na planificação, a redacção poderá revestir em maior ou menor grau o carácter de transcrição do que foi idealizado anteriormente. No entanto, a escolha das palavras e da sua ordem para virem a corporizar o texto planificado é susceptível de alternativas. Se várias dessas alternativas se tornarem presentes na sua mente, ou mesmo na folha em que escreve, o sujeito deverá escolher uma para figurar nesse ponto do texto, podendo eliminar as restantes ou integrá-las noutra local.

A revisão inclui a correcção do que foi escrito durante a fase da redacção a fim de verificar a adequação ao código linguístico - ortográfico, sintáctico, semântico - ao estilo que se adoptou e aos objectivos que se pretendem atingir junto do destinatário do texto. Em face do grau de adequação atingido, pode proceder-se à reescrita de partes maiores ou menores do texto. Se a planificação foi suficientemente cuidada e se não se verificaram alterações de fundo nas opções tomadas, seria de esperar que a revisão não conduzisse a alterações de grandes unidades, mas antes à correcção pontual de aspectos formais nas unidades já produzidas.

Deste modo, numa concepção rigorosamente linear, que adoptasse os termos anteriores, a planificação e correspondente *plano* consistiriam num algoritmo que se desencadearia - ou "correria" - ao chegar à fase/actividade da redacção.

Correspondentemente, ao passar-se à actividade de revisão, procurar-se-iam falhas do sistema, advindas de distrações ou de lapsos de memória. O texto já estaria virtualmente completo, com todas as palavras no papel, geradas pelo "algoritmo" que se elaborou na planificação. Contudo, fizemos referência ao fenómeno de escolha das palavras e elementos a integrar no texto, o que, por si, já corresponde a uma complexificação do processo.

Efectivamente, estudos efectuados sobre o processo de escrita (cf. Humes, 1983; Fitzgerald, 1987; Applebee, 1984; ...) revelaram uma maior complexidade face a uma perspectiva linear. Em vez de um percurso sequencial e directo desde a planificação até ao produto, encontramos recursividade e interpenetração entre as actividades.

Essa interpenetração manifesta-se pela multiplicidade de unidades, de níveis diversos, que devem ser consideradas como objecto das actividades de planificação, transcrição de ideias e revisão. As unidades de determinado nível podem sofrer reformulação e a escolha efectuada pode levar à alteração de unidades de outro nível. Por exemplo, a substituição de uma unidade como uma palavra pode conduzir à alteração do resto da frase ou mesmo de todo um parágrafo, optando-se pelo desenvolvimento ou abandono da explicitação de uma ideia motivada por essa palavra.

Se numa planificação inicial, se toma comumente por objecto a macroestrutura do texto, noutras ocasiões, podendo ocorrer não apenas no momento da planificação, mas nas fases posteriores de redacção e revisão, será necessário considerar o desenvolvimento de unidades menores - sintagmas, frases, períodos, parágrafos ... - que deverão estabelecer uma relação com a macroestrutura, podendo até influenciar o seu desenvolvimento, alterando-lhe o percurso traçado. Pode, assim, acontecer que em fases ulteriores se decida a reelaboração do plano geral em face de elementos novos entretanto surgidos ou da avaliação efectuada, antes mesmo de o texto estar terminado e de ter sido apresentado ao destinatário. Os elementos novos podem provir do exterior ou podem surgir das virtualidades do processo de escrita, por meio da construção de novos pensamentos tornados possíveis pela presença objectiva da linguagem, face ao sujeito que escreve. A expressão escrita, ao colocar as palavras no papel, proporciona essa presença, tornando-se a linguagem geradora da própria linguagem.

Na fase de redacção procura-se que o que fica escrito se adapte às representações mentais vindas da planificação ou construídas a par com o acto de escrever. Estas representações mentais podem ser de níveis diversos, dando corpo a unidades diferentes. No acto de redigir, não são talhadas sequer pela dimensão da frase até ao próximo ponto final e estabelece-se um vaivém entre diversos níveis percorrendo as unidades. Por outro lado, como ficou expresso, o texto, ao ficar escrito, oferece-se (num grau maior que o pensamento) à avaliação da sua adequação do ponto de vista formal ou do ponto de vista de prossecução dos objectivos e à consideração de novas relações verbais, podendo o sujeito decidir torná-las explícitas.

A revisão, por seu turno, acarreta em si a virtualidade de retomar alguns passos anteriores do processo de escrita. Podem não estar em causa apenas pequenas correcções formais, mas a reelaboração de unidades maiores, implicando a substituição, inserção e abandono de elementos. A avaliação e controlo efectuados não incidem apenas sobre a forma gráfica e ordem das palavras ou sobre a presença *versus* ausência de requisitos do código escrito, mas incidem também sobre a coerência do texto e mecanismos que utiliza para alcançar os objectivos. Dessa avaliação pode surgir, em diferentes momentos, a reformulação, com a replanificação, reescrita e reavaliação da unidade em causa.

Consideradas como actividades, planificação, redacção e revisão, surgem, deste modo, em diversas fases do processo de escrita, embora com predominância diferente ao longo dessas fases. Esta predominância diferente permite, designadamente com intuítos pedagógicos, a referência a cada uma das fases do processo de escrita pela actividade que nela é predominante. Deste ponto de vista

pedagógico, embora os alunos possam ir tomando consciência da complexidade de cada uma das etapas do processo, o modelo linear mantém algumas virtualidades, permitindo ao aluno concentrar-se nas tarefas que estão em relevo em cada fase. (cf. Humes, 1983). Com o desenvolvimento da expressão escrita, verificar-se-á, por parte do sujeito, a procura e adopção de métodos individuais de relacionamento com o processo, que se pretende sejam eficazes, tendo em conta as características do sujeito.

Processo de escrita e instrumentos tradicionais de escrita

O que ficou dito perspectiva o processo de escrita como um programa a refazer-se. Esta característica é contraditória com o carácter em grande medida permanente, indelével, dos traços de tinta da escrita manual ou da escrita à máquina. Mesmo a escrita a lápis apresenta inconvenientes práticos quanto ao efectuar de apagamentos, nomeadamente em pontos intermédios do texto, não assegurando, em contrapartida, a permanência do texto final. Surge assim, com estes instrumentos de escrita, a necessidade de repartir a tarefa pelas fases de rascunho e passagem a limpo. Submeter o produto da passagem a limpo à revisão é encarar ainda a hipótese de novas correcções e mesmo de novas reelaborações, se o grau de adequação não satisfazer.

Utilizando estes instrumentos de escrita, seria desejável (é desejado) que a revisão tenha uma aplicação nula sobre o objecto que revê, identificando-se o seu produto com o que já existia no final da fase de redacção.

A tarefa torna-se pesada, com as suas etapas de rascunho e passagem a limpo. A tentativa de anular o rascunho, por imperativos de tempo, aumenta os riscos de, com a actividade de revisão, eventuais incorrecções ou alternativas abandonadas, permanecerem indeléveis na folha, juntamente com a versão escolhida.

No modelo linear a que fizemos referência, a revisão constitui uma sobrecarga, relativamente a uma tarefa já de si encarada muitas vezes como pesada:

"Para as crianças em iniciação - e não só! - escrever é frequentemente sentido como uma tarefa contínua sem passado nem futuro, dominada pelo esforço de descarregar no papel sons, símbolos gráficos, ideias... Vivida deste modo, não admira que uma vez dada por concluída a 'tarefa de escrever', não apeteça ao autor trabalhar no seu aperfeiçoamento". (Filipe & Ponte 1990, p. 51).

A revisão, seguindo esse modelo, procura encontrar falhas de momentos anteriores. Não fossem essas falhas e a tarefa já poderia estar cumprida! Encontram-se assim limitações, com os instrumentos tradicionais de escrita, à perspectiva da revisão como reformulação, como aperfeiçoamento do texto, para além da sua função de controlo da adequação do que se escreveu ao código linguístico. A consideração da revisão como reformulação visando o aperfeiçoamento obriga à existência de sucessivos rascunhos.

Quanto à possibilidade de divulgação, a escrita manual apresenta o inconveniente da não uniformização das letras, podendo originar dificuldades de decifração. A máquina de escrever, possibilitando a uniformização dos caracteres,

exige um treino intensivo para se adquirir uma velocidade razoável de escrita. Apresenta, por outro lado, consideráveis limitações à reformulação de partes do texto já escritas, sem recomençar integralmente a unidade em que essa parte se insere.

Contudo, os instrumentos tradicionais de escrita, designadamente a escrita manual com caneta e papel, trazem ao acto de escrita características que são vantagens em determinadas situações. É o que acontece quando não é primordial a qualidade de apresentação do texto final e os requisitos são a independência, permitida pela facilidade de transportar e utilizar uma caneta e uma folha de papel, a velocidade de registo, por exemplo, para tomar notas, a possibilidade de ter um registo imediato que seja facilmente transportável e a possibilidade de libertação a instantes da atenção da tarefa mecânica de escrever, a fim de a fazer incidir no que se ouve ou se observa. O domínio da escrita permite uma semi-automatização dos gestos para desenhar as letras (mesmo que os seus desenhos fiquem imperfeitos), possivelmente mais fácil de alcançar que o domínio perfeito do teclado.

O Processador de Texto

Face às características enunciadas para os instrumentos tradicionais de escrita, o computador, através do processador de texto, trouxe algumas outras possibilidades relativamente ao acto de escrita. Entre os aspectos colocados em relevo quando se analisa o papel do processador de texto no desenvolvimento da expressão escrita surgem com grande realce as facilidades que este utilitário introduz relativamente às tarefas de inserir, apagar ou substituir unidades, alterar a ordem das unidades, movimentando blocos, repetir a ocorrência de uma unidade ou de unidades semelhantes sem ter de a escrever na totalidade, de novo, localizar uma unidade ou sequência no texto, etc. Efectivamente, o processador de texto molda-se em maior grau à complexidade que se encontra no processo de escrita, sobretudo quando se procura não apenas a transcrição imediata de uma representação mental, mas a elaboração de um texto com exigências de apresentação formal e/ou susceptível de vir a sofrer alterações.

O processador de texto torna possível assumir a recursividade e interpenetração das actividades, sem que as reformulações transformem a folha num palimpsesto, nem obriguem a penosa passagem a limpo. É, assim, viável continuar a procura ou manter a abertura a nova informação - para além de uma fase inicial de planificação e recolha de dados - a qual pode ainda vir a ser inserida no texto.

O diferimento entre as tarefas de escrever e de imprimir permite efectuar grande parte das operações de reformulação e revisão no ecrã, ou seja, num suporte anterior ao papel. Este facto não significa que o suporte em papel fique reservado para a versão final ou para um registo adicional face ao registo magnético. Poderão efectuar-se impressões intermédias para possibilitar um trabalho individualizado de revisão e reformulação, que pode ser efectuado em contextos independentes da presença do computador.

Com a actualização do processador de texto, o papel da linguagem escrita na construção do pensamento pode ser desenvolvido, uma vez que o texto que foi sendo

escrito se oferece no ecrã, ou numa folha impressa, à reflexão / criação de pensamento e a maior explicitação, sem que haja o inconveniente referido de ter de reescrever o texto, incluindo porções que não foram alteradas.

Sendo a escrita um processo que, em muitos casos, exige maturação, pode ser assumida facilmente de forma descontínua com o processador de texto, ao longo dos dias ou dos meses. Os efeitos dessa maturação são sempre passíveis de serem integrados no texto. Este trabalho de maior dimensão, efectuado de forma descontínua, voltando-se a ele regularmente ao longo de um determinado período de tempo, pode ser aproveitado em contexto pedagógico, para o desenvolvimento por parte dos alunos de projectos que integrem uma gama variada de elementos de aprendizagem. É o que acontece com o desenvolvimento de projectos de elaboração de histórias, de jornais escolares, de trabalhos de pesquisa sobre determinados temas, tomando-se como estratégia a construção da própria aprendizagem. Estes projectos podem, depois, com a ajuda do computador, assumir uma forma apta a ser divulgada num círculo mais alargado do que o grupo ou sujeitos que os elaboraram e o professor que os vai avaliar.

Um dos aspectos que, de mais evidente, o processador de texto vem facilitar no processo de escrita é a revisão. A possibilidade de apagamento / inserção de caracteres individuais, palavras, linhas, parágrafos ou blocos ainda maiores, sem deixar vestígios da sua presença e sem consequências para a apresentação do texto final, convida à actividade de revisão para aperfeiçoar o texto. Removidas algumas das limitações materiais, a revisão-reformulação pode tomar como objecto palavras ortograficamente incorrectas ou que se decide substituir, ou unidades de alcance maior. Neste domínio da revisão manifestam-se algumas mudanças mais significativas advindas da utilização do processador de texto no ensino-aprendizagem da expressão escrita, nomeadamente em relação a alunos com dificuldades:

"Learners reported favorable attitudes toward revision when accomplished via microcomputer, and as a result spend additional time revising their writing(...). For many low ability learners and burdensome. Consequently, low achievers are often disinclined to edit and revise their writing. The ease of revision resulting from word processing, however, seems to increase the likelihood of revision by low ability learners." (Dalton e Hannafin, 1987, p. 339-40).

Mas a relação do sujeito com a escrita é passível de ser alterada por outros aspectos, para além de uma maior facilidade de movimentação dentro de escrita que lhe é proporcionada pelo processador de texto. Um outro aspecto fundamental a ter em conta e a valorizar são as potencialidades que o computador oferece relativamente à qualidade de apresentação do produto final da escrita. Instaura-se a possibilidade de ver o próprio texto (do aluno) à semelhança dos textos dos "outros" autores, os quais mereciam ser consagrados em letras impressas, o que não acontecia com os textos do aluno. Desde logo, isto marcava a diferença. Desaparecida esta diferença formal - ainda que de forma limitada, mas já significativa, nas ferramentas (impressoras e programas) de que normalmente se dispõe - pode transpor-

-se a barreira não para a indiferenciação, mas para a procura, discussão e conquista de outras diferenças - substanciais, estéticas, de adesão subjectiva e, sobretudo, do alcance da escrita do aluno.

A conquista dessas diferenças passa primeiramente pela instauração do projecto de as conquistar. Depois trata-se de aproveitar as vantagens possibilitadas pelo computador. Este surge assim como complemento de um projecto pedagógico criativo. O resultado não é apenas o do texto que ficou escrito, mas também o de possibilitar a criatividade do sujeito, expressa de forma individual ou colectiva na aprendizagem, sendo-lhe dados cada vez mais meios para a corporizar. Figueira e Carvalho (1990) apresentam testemunhos de crianças da 2ª fase participantes num desses projectos pedagógicos:

"Passado algum tempo acabámos a história, eu e os meus colegas ficámos muito alegres, vejam lá, nós crianças e escritores de categoria. É importante fazer uma história com 25 páginas e 6 capítulos. É emocionante fazer uma história que eu nunca conseguiria fazer sozinho mas todos colaborando fez-se uma grande história" (Tiago) (...).

"A nossa história foi boa e sensacional porque nunca tínhamos escrito tanto. Eu senti um certo orgulho também acho que os meus colegas sentiram orgulho" (Rui Manuel).

"Estudamos imenso sobre os capítulos, tínhamos uma vontade de melhorar (...). E a nossa história até pode ser publicada ... Para nós a nossa história é importantíssima!" (Carlos) (p. 98-9).

O computador como pequena oficina gráfica coloca a ênfase num novo *fazer* por parte do sujeito: estabelecer margens, tipo de justificação, disposição do texto na página, colocar notas e cabeçalhos, seleccionar tipos de letras, etc. Um aspecto é fundamental: é um *fazer* que não se limita a tornar aplicáveis normas e possibilidades, anteriormente inacessíveis com os instrumentos de escrita utilizados, mas é um *fazer* que se presta à experimentação - e que como tal deve ser encarado na utilização do computador no ensino-aprendizagem da escrita.

O domínio de uma nova tecnologia, sentir-se iniciado nas possibilidades de novos instrumentos, surge como fonte de prazer e motivação. Contudo, essa não pode ser a única fonte de fruição. Uma tecnologia não é nova por um período de tempo indeterminado e a sua entrada na rotina do sujeito ou as dificuldades no seu domínio podem retirar-lhe o potencial de atracção ou levar ao seu abandono.

A aprendizagem da escrita continua a exigir que a fonte de prazer seja também a própria escrita.

Este prazer pode advir do jogo verbal possibilitado pela escolha de uma determinada presença de linguagem no momento da produção - e o computador molda-se ao processo de criação; de experimentação de diversas presenças (se bem que só se assumam uma de cada vez e fique apenas na memória do sujeito ou temporariamente avançado na linha o rasto das anteriores); pode advir ainda da procura de adequação

a um modelo, ou, mesmo quando esse modelo não existe, da procura da perfeição, medida pelo grau de satisfação perante um resultado - e o computador permite sempre reformular. É também fonte de prazer a antecipação, ainda ligada à produção, do que se antevê ir ser a recepção por parte do destinatário - o computador permite a substituição e reformulação já expressas e ainda trabalhar a face material do texto que se quer apresentar ao receptor. O computador pode, pois, alargar os domínios que constituem fonte de prazer na escrita. Mas a fonte primordial continua a ser a adesão do sujeito ao que se pretende escrever. É o incentivo fundamental para os trabalhos de produção e melhoramento que integram o processo.

Os meios não deverão sobrepor-se aos objectivos. Poderá surgir, com a utilização do computador, o risco de sobrevalorização do aspecto formal, agora que há a possibilidade de ver os textos dos alunos impressos. O desaparecimento já referido desta diferença formal poderia instaurar o domínio da *digitalização* da forma, ou seja, seria, desde logo, valorizado o texto por ter sido escrito no computador e, por isso, apresentando-se com caracteres uniformes, regularizados, progredindo rigorosamente nas suas linhas e eventualmente apresentando ainda a aplicação de outras possibilidades como a justificação, diversos tipos de letra, etc. Para além do domínio destes e doutros aspectos formais, a criatividade deve dirigir-se também para o conteúdo.

A linearização da escrita, rigorosa e automática no computador, é uma conquista do sujeito na escrita manual, na fase de iniciação, tal como o é a motricidade fina desenvolvida na mão. Igualmente constituem conquistas do sujeito o domínio das relações espaciais entre a dimensão de cada parte da letra, entre os caracteres entre si e entre os caracteres e as porções deixadas em branco no espaço da folha. O computador possibilita outras conquistas, designadamente o rigor na organização da mancha do texto que pode ser mais alargada ou mais estreita, mais compacta ou mais espaçada, através da operacionalização e experimentação de diversas margens e espaçamento entre linhas, o rigor nas tarefas de identificação e armazenamento dos textos ou outros trabalhos efectuados, etc.

Contudo, as conquistas conceptuais e motoras proporcionadas pelo computador, e nomeadamente pelo processador de texto, relativamente à escrita, não devem anular ou levar ao abandono das conquistas proporcionadas pelos outros meios. Isto não só porque a escrita manual continua a desempenhar a sua função de registo prático, veloz e directo em muitos contextos - e, portanto, continua a ser necessária - mas contém também virtualidades de expressividade formal na sua variabilidade, susceptíveis de virem a ser aproveitadas como meio de expressão pelo sujeito.

Deste modo, apesar de termos separado, na análise, o processador de texto e os instrumentos tradicionais de escrita, existem ainda aspectos de complementaridade. As limitações na utilização dos computadores na expressão escrita não advêm apenas do número restrito de unidades de que se dispõe na sala, em virtude do preço que atingem, ou da formação que é necessário garantir para assegurar a sua utilização. Mesmo na secretária de quem escreve directamente no computador, encontram-se frequentemente o lápis ou a caneta para tomar notas à margem. Efectivamente, o computador apresenta-nos sempre a última versão, não nos deixando ver por debaixo de um traço a versão anterior, a que porventura se voltará, nem nos deixa saltar para

as margens ou entrelinhas e escrever algo que queremos recordar.

Igualmente, a portabilidade tentada do computador ainda não atingiu a do bloco ou folha de apontamentos. O teclado surge ainda como limitativo e as projecções futuristas colocam-no face ao reconhecimento de caracteres manuscritos - ou da voz.

As possibilidades criadas pelo processador de texto quanto à interpenetração das actividades presentes no processo de escrita podem conduzir à ocorrência, a que é necessário estar atento no âmbito do processo de ensino-aprendizagem da escrita, de um cuidado menor com a planificação. Dalton e Hannafin (1987) referem este aspecto:

"Some students in the word processing group reported that they occasionally neglected the careful planning ordinarily completed prior to composing. They attributed this neglect to the impression that the word processor simplified editing to the extent that planning was no longer as important as for conventional pen and pencil writing" (p. 341).

A complementaridade pode também estabelecer-se entre o processador de texto e outros programas utilitários como as bases de dados, que permitem a recolha e organização de informação, os programas de desenho, que permitem também, relativamente à expressão escrita, para além da utilização dos caracteres pré-existentes, desenhar manualmente as letras utilizando o "rato".

No momento actual, vivem-se as expectativas e o confronto de diversas possibilidades de utilização do computador no processo de ensino-aprendizagem. Relativamente à escrita, a investigação e a acção pedagógicas começam a tentar dar respostas a interrogações como: Que características deverá ou não apresentar um processador de texto adequado à fase de iniciação à leitura e escrita? Que ambientes pedagógicos é necessário criar para que as possibilidades apresentadas pelo computador resultem no desenvolvimento da expressão escrita e da construção da aprendizagem pelo sujeito? Que papel poderão desempenhar, face ao processador de texto, encarado como instrumento de escrita, outros programas incidindo sobre dificuldades específicas de aprendizagem? Que ligações poderão estabelecer-se entre a utilização do computador na sala de aula e a sua utilização em casa, quando existe esta última possibilidade, relativamente a alguns alunos?

A compreensão das características do computador e dos programas utilitários que faculta, designadamente do processador de texto, bem como das actividades implicadas nas tarefas que se pretende executar, é fundamental para alicerçar a utilização do computador nessas características e não no desejo de um *deus ex machina* que venha resolver as dificuldades que outros factores, económicos, sociais, cognitivos, continuam a sustentar - desejo que já se manifestou em momentos anteriores, designadamente com a utilização dos meios audiovisuais e laboratórios de línguas (ver Andersen, 1987).

É tendo em conta as suas características que se pode já afirmar que o computador, através do processador de texto, permite, relativamente à expressão escrita, situar-se por dentro do processo, como refere Barbara Kochan, e conquistar novas finalidades para a expressão escrita dos alunos.

REFERÊNCIAS

- Anderson, Jonathan (1987). L'Apprentissage des Langues et L'Ordinateur. *Perspectives*, Vol. 17, nº 3, 451-65.
- Applebee, Arthur (1984). Writing and Reasoning. *Review of Educational Research*, Vol. 54, nº 4, 577-96.
- Dalton, David & Hannafin, Michael (1987). The Effects of Word Processing on Written Composition. *Journal of Educational Research*, Vol. 80, nº 6, 338-42.
- Figueira, Rosa e Carvalho, Alice (1990). A Aventura da Tartaruga Minúscula. In Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação. *O Computador no Ensino-Aprendizagem da Língua: Actas do Seminário*. Lisboa: ME. GEP, 93-100.
- Filipe, Maria de Lourdes e Ponte, Maria Cristina (1990). Para Pensar nas Palavras. In Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação. *O Computador no Ensino-Aprendizagem da Língua: Actas do Seminário*. Lisboa: ME. GEP, 51-9.
- Fitzgerald, Jill (1987). Research on Revision in Writing. *Review of Educational Research*, Vol. 57, nº 4, 481-506.
- Humes, Ann (1983). Research on the Composing Process. *Review of Educational Research*, Vol. 53, nº 2, 201-16.
- Kochan, Barbara (1990). O Computador como Instrumento de Escrita. In Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação. *O Computador no Ensino/Aprendizagem da Língua: Actas do Seminário*. Lisboa: ME. GEP, 21-32.

LE PROCESSUS D'ECRITURE ET L'ORDINATEUR

Résumé - L'auteur défend que l'utilisation du traitement de texte, en ce qui concerne le développement de l'expression écrite, devra être faite ayant comme point de départ la compréhension du processus dans lequel le sujet est engagé, pendant l'élaboration d'un texte écrit, et des propriétés particulières du traitement de texte comme instrument d'écriture. L'analyse du processus de l'expression écrite est faite, en rapportant la perspective traditionnelle et la perspective introduite par des recherches plus récentes. Les instruments usuels d'écriture et le traitement de texte sont confrontés avec les exigences des activités auxquelles le sujet est soumis pendant le développement du processus de l'expression écrite. L'auteur préconise pour l'ordinateur et notamment pour le traitement de texte le rôle d'un instrument inséré dans un contexte pédagogique innovateur, dans lequel il ouvre quelques nouvelles perspectives en ce qui concerne le rapport du sujet avec l'expression écrite, sans, cependant, éliminer les possibilités offertes par d'autres moyens.

THE WRITING PROCESS AND THE COMPUTER

Abstract - The author claims that use of the word processor in the development of writing shall be done having as a support the comprehension of the process in which subjects are

involved when accomplishing the task of writing a text, and the awareness of the peculiarities of the word processor as a writing tool. The analysis of the writing process is done reporting the traditional views as well as research that has been done more recently. The traditional writing tools and word processor are confronted with the activities that are required during the writing task. It is argued that the computer and namely the word processor should have the role of a pedagogical tool in a creative context, in which it offers new possibilities concerning the subject's relationship with writing, without suppressing the possibilities provided by other means.

IMPERATIVOS PEDAGÓGICO-DIDÁCTICOS PARA UMA PAX ORTHOGRAPHICA

Álvaro Gomes

Universidade do Minho, Portugal

Resumo - O debate fecundo sobre o "acordo ortográfico", cuja ratificação pela Assembleia da República se aguarda para breve, tem sido marcado pelo revivalismo de uma velha contenda entre "etymologistas" e "sónicos", que data, pelo menos, do século XVIII. A análise dos dezoito argumentos (em grande parte falaciosos) mais invocados nesta polémica permite-nos afirmar que o núcleo duro da discussão tem apontado para um alvo que, em nosso entender, está desfocado. Rejeitando quer a postura aristocrática dos advogados de um (pre)domínio etimológico, quer as opções populistas dos defensores de uma escrita de dominante fonética, advogamos, sem complexos, a necessidade imperiosa de "um acordo ortográfico" (discordando, em parte, da actual proposta oficial) por razões essencialmente pedagógico-didácticas, razões que, tendo estado ausentes das actuais discussões, são, a nosso ver, as únicas que, ao reformar o *status quo* ortográfico, possibilitarão uma PAX ORTHOGRAPHICA digna desse nome.

Tem sido estimulante a onda de reacções, mais ou menos encomiásticas, mais ou menos críticas, em torno da revisão do "acordo ortográfico". Se tal polémica traduzisse, hoje, o simples renascer de uma velha contenda, num serôdio reajuste de contas em defesa da consoante perdida, estaríamos perante o tardio reviver de uma peleja cujo auge remonta ao século XVIII, tendo terminado, como lembra Edwin Williams (1), no "predomínio arrasador da ortografia etimológica", particularmente em virtude do livro *Orthographia ou arte de escrever e pronunciar com acerto a língua portugueza*, de João de Moraes Madureyra Feijó (1734), após o que se regressou a uma certa *phlegma orthographica*. O debate, hoje, não pode confinar-se ao instrumental científico daquela época. O actual contexto da ciência linguística levou-nos para bem longe do longínquo século XVIII. Assim, não podemos esquecer o espaço que tem vindo a ser ganho pela chamada "Linguística da Escrita", de que se destacam nomes como Jacques Derrida, Jonathan Culler e de tantos outros, sem esquecer, naturalmente, o contributo fundamental do principal teorizador da Escola de Copenhague (Louis Hjelmslev), bem como de disciplinas particularmente decisivas neste domínio, como é o caso da Psicolinguística. Estamos conscientes destes contributos e entendemos que uma intervenção voluntarista no domínio linguístico deve rodear-se da maior

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Álvaro Gomes, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Rua Abade Loureira, 4700 BRAGA, PORTUGAL.

prudência. Algo, porém, nos inquieta, seriamente: é que vamos permitindo que a língua seja espezinhada todos os dias, vamos accitando, passivamente, os maiores massacres linguísticos, oferecendo-nos, gratuita e pedantemente, à invasão estrangeira; se alguém nos vem lembrar que algo pode e deve mudar, assistimos, então, a um despertar revivalista de cavaleiros de um apocalipse ortográfico. Defendemos uma ortografia que não praticamos. Tornámo-nos insensivelmente pétreos, e perdemos, irremediavelmente, a capacidade da memória e do espanto. E o alvo, bem concreto, mora ao nosso lado e continua incólume.

Discutir um problema como a ortografia, em abstracto, poderá significar, simplesmente, não entender o peso que a tradição, a consuetudo e, por conseguinte, a resistência representam. Se, porém, fizéssemos incidir a nossa análise numa dimensão bem concreta, talvez nos fosse difícil encontrar quem pudesse argumentar, jure, contra um reajustamento dos preceitos ortográficos.

Os professores de português sabem bem, por experiência própria e alheia, como as actuais bases da ortografia apresentam sérias dificuldades; umas bases mais do que outras, certamente; mas há, nos diplomas vigentes, suficientes motivos de preocupação para encarmos, com seriedade, o estudo de "uma nova ordem ortográfica". Se dúvidas houvesse a este respeito, rapidamente elas se dissipariam, caso accitássemos sentir, na nossa própria carne, essas dificuldades. Antes de analisarmos alguns dos principais argumentos dos detractores de uma mudança ortográfica, desafiamo-lo, caro leitor, a participar numa experiência bem simples. Encontrará em anexo (pp. 185/6) um teste que procura verificar os seus conhecimentos práticos relativamente a uma (só uma!) das cinquenta e uma Bases do Acordo (Base XXIX do Acordo de 1945, Base XVI da actual versão). Para cada palavra, são-lhe apresentadas duas formas alternativas (uma com hífen, outra sem hífen). Marque uma cruz na coluna que, em seu entender, contém a forma correcta, tendo em conta a grafia ainda em vigor (isto é, aquela que resulta do acordo de 1945) e sabendo que apenas uma dessas formas está correctamente escrita. Quando terminar o seu teste, autocorrija-se, consultando a chave que, para o efeito, lhe é fornecida na pág. 186. (Por favor, faça agora o teste). Em quantas palavras acertou? Com grande probabilidade, terá acertado entre quinze e trinta. Note que se tivesse respondido aleatoriamente, a probabilidade de acerto teria sido de vinte e cinco (50% do total) dado tratar-se de perguntas de alternativa. Saiba que o mesmo teste foi apresentado a cerca de 2.500 docentes de todos os níveis de ensino e alunos universitários, de Norte a Sul do País, e os resultados não foram mais animadores. Os acertos situaram-se, até este momento, entre um mínimo de oito e um máximo de trinta e cinco respostas correctas.

Poderíamos perguntar-nos para que servem "regras" que não conduzem a um resultado mais seguro que o das simples respostas estocásticas. Todavia, o problema é muito mais dramático, pois, como se apercebeu, na parte final do teste, perguntava-se: "Se, nas suas respostas, se serviu de alguma "regra", queira explicitá-la". Talvez não tenha respondido a esta questão, simplesmente porque não sabia o que responder. Uma vez mais não está sozinho nesta hecatombe ortográfica, pois, dos participantes a que acima nos referimos, ninguém referiu um único dos critérios existentes. Poderemos inferir que nenhum dos intervenientes "dominava" as complexas regras da Base XXIX, e estamos certos de que não andaremos muito afastados da verdade.

Este é, de resto, um problema com que nos confrontamos todos os dias; poucos são os que se apercebem dos inúmeros erros que impunemente circulam. Três exemplos: nos textos seguintes, dois deles extraídos de duas revistas de grande difusão, e o terceiro retirado de um poema de Vitorino Nemésio (*Metáfora Metábole*, in *Limite de Idade*), há cinco erros. É capaz de os detectar?

<p>FLUOCARIL A FORÇA ANTI-CÁRIE</p> <hr/> <p>Fluocaril bi-fluoré</p> <hr/> <p>EM FARMÁCIA</p>	<p>DETECTOR DE MOVIMENTOS POR INFRA-VERMELHOS PARA USO EM EXTERIORES</p> <p>Mais segurança, mais conforto e menos consumo eléctrico, com uma iluminação totalmente automática! O detector por infra-vermelhos incorporado neste aparelho activa-se, no mesmo instante em que detecta uma pessoa, animal de grande porte, motor ou veículo em movimento e mesmo os seus próprios faróis ou uma fonte externa de luz.</p>
<p>...</p> <p><i>Partenogénita da ancípite</i></p> <p><i>Medulo-suprarrenal.</i></p> <p><i>Pobre filha de glândula,</i></p> <p>...</p> <p style="text-align: right;"><i>Vitorino Nemésio</i></p>	

Alguém terá dúvidas do incomparável domínio da língua portuguesa de que o Prof. Vitorino Nemésio, notável escritor e insigne mestre, deu provas?

Se, para apreender certos aspectos da língua (ex.: o uso de "tão" e de "tanto", o uso dos "participios duplos" dos chamados "verbos abundantes", etc.) nos basta o domínio de uma ou de duas regras, no caso do teste em que aceitou participar só teria sucesso total quem dominasse 99 (em rigor, 163) critérios, como se pode ver no quadro seguinte, por nós preparado a partir do texto oficial do Acordo de 1945. Não pense, porém, que se dominasse todas essas regras, obteria melhores resultados; é que as palavras-excepção aí introduzidas são em maior número que as regras e conferem a este exercício uma dificuldade (na prática) insuperável. Contrapor-se-á que estas palavras são raras e difíceis. Assim é, mas é conveniente não esquecer que, para os jovens estudantes, sobretudo nos primeiros anos, palavras bem mais simples são, para eles, verdadeiros obstáculos. Talvez a nossa provocada dificuldade nos ajude a

compreender os problemas sérios com que eles se confrontam diariamente. Este argumento constituiria, aliás, uma forte razão para não ficarmos preocupados com eventuais alterações de um eventual acordo. *Que diferença faria modificar palavras que ninguém usa ou alterar regras que ninguém conhece nem pratica?* Porque a questão é simplesmente esta: como é possível ensinar aquilo que se desconhece?

antes de	ACORDO 1945(1)	Nº de critérios envolvidos
B, H, R	<i>sob, sub</i>	6
H	<i>ante, entre sobre</i>	3
H, I, R, S	<i>anti, arqui, semi</i>	12
H, R	<i>hiper, inter, super</i>	6
R	<i>ab, ad, ob</i>	3
Vogal, H	<i>com, mal, pan; bem; sem</i>	10
Vogal, H, M, N	<i>circum</i>	4
Vogal H, R, S	<i>contra, extra, infra, intra, supra ultra, auto, neo, proto, pseudo</i>	40
Por ter acento gráfico	<i>aquém, além, pós, pré, pró, recém</i>	1 + 6
Quando têm o sentido de "a par"	<i>co</i>	1 + 1
"cessamento"	<i>ex</i>	1 + 1
Quando o segundo elemento tem vida autónoma	<i>sota, soto, vice, vizo</i>	4

Crítérios para o uso do hífen, nos termos da base XXIX do Acordo de 1945.

Podéria pensar-se que advogamos uma mal disfarçada concessão à facilidade, quando a solução deveria passar pela reciclagem dos professores, de modo a que estes resultados fossem claramente alterados e os docentes pudessem desenvolver um outro nível de intervenção, junto dos alunos. Naturalmente, a formação de professores é um pressuposto, pois, por nós, entendemos que um professor que, hoje, se considere formado estará conformado, deformado ou reformado; formado não está, certamente. Entendemos, porém, que, por mais acções de formação que possam ser dinamizadas, há obstáculos dificilmente superáveis, pela sua própria dificuldade intrínseca; e esses devem ser reequacionados sem complexos.

Não nos admiramos, pois, que os professores do ensino superior, um pouco à maneira de Tartarin de Tarascon, se queixem dos professores do ensino secundário. No ensino secundário, os professores queixam-se dos professores do ensino básico e estes já começam a encontrar em quem bater: os educadores de infância. O efeito "Tarascon" parece legitimar que todos batam em todos, porque, como escrevia Alphonse Daudet, "quem as paga sempre é o burrinho". E, no entanto, sem desculpabilizarmos quem quer que seja das responsabilidades que a todos cabem, entendemos que este problema não pode ser visto desse ângulo, uma vez que, subjacentes a tantas dessas dificuldades, estão decisões, mais ou menos arbitrárias, tomadas em 1911 (algumas), em 1945 (outras), e que, se revistas num "acordo de cavalheiros", tornariam a acção pedagógico-didáctica infinitamente mais simples e menos frustrante. O conceito "normativo" da ortografia é, de resto, tão recente que ainda Almeida Garrett, em 1825, nos deixava significativo testemunho de um certo "caos" ortográfico. Ora, se tal caos, tendo as suas desvantagens, tinha o grande mérito de não punir ninguém, não seria desejável que nos não enquistássemos em "formas e fôrmas" não menos arbitrárias umas que as outras?

Defendemos, assim, a necessidade de um novo "acordo ortográfico" que sistematize, com maior coerência, os problemas a que aludimos. Temos consciência das reacções que, hoje mais do que nunca, tais alterações podem provocar. Para além de razões intrínsecas, de carácter científico, não podemos ignorar que, numa época em que a esmagadora maioria dos cidadãos é, felizmente, alfabetizada, qualquer alteração é sentida por todos como uma intromissão num património que a todos pertence. Grandes foram as reacções à Reforma de 1911 e o analfabetismo era, então, dominante. Não significa isto que o actual projecto (em discussão) seja um documento a aprovar apressadamente. Bastariam, de resto, certas críticas de ilustres e autorizadas personalidades, para se ter, neste domínio, alguma prudência. Tal prudência, não pode, todavia, significar que nos posicionemos contra a mudança do "status quo" ortográfico.

Para tomarmos melhor consciência do que está em discussão, analisemos os argumentos que têm sido avançados contra essa mudança. Tais argumentos, são legítimos e devem, naturalmente, ser equacionados. Seleccionámos dezoito que, ou pelo seu valor intrínseco, ou pela frequência com que são utilizados, nos parece serem os mais representativos. Ei-los:

1. O Brasil vai invadir-nos culturalmente. Isto é ultrajante, porque a Língua Portuguesa "nasceu" em Portugal.
2. A reforma é inútil, porque a ortografia não é um problema substancial.
3. A Espanha, a França e a Inglaterra não celebraram qualquer acordo ortográfico.
4. A nível internacional, a norma lusitana é vista como mais importante que a norma brasileira. Para quê ceder ao Brasil?
5. Não cabe aos políticos, mas aos especialistas, tomar decisões no âmbito da língua.
6. Os livros, quando esta reforma entrar em vigor, irão cair em desuso. Será um desastre económico.
7. Os editores brasileiros arruinarão os editores portugueses, que perderão o mercado nacional e o africano.
8. Os hiatos acabaram. Estão a criá-los de novo.
9. A ortografia portuguesa não tinha, na norma lusitana, grafias duplas e passa a tê-las.
10. Se o H desaparecer em palavras como *homem, honra, humano, hospitaleiro*, essas palavras descaracterizam-se.
11. O acordo de 1945, que era simples e coerente, perderá essas qualidades.
12. A língua é um património intocável. Ninguém tem o direito de o mudar.
13. Acabar com os acentos gráficos é contribuir para a ruína da língua, visto que a ausência desses sinais impede a aprendizagem.
14. Há uma forma ortográfica que é a forma correcta. Não é lícito mudá-la.
15. A língua sofrerá profundas modificações fonético-fonológicas.
16. As grandes divergências com o Brasil são lexicais e sintácticas, e não apenas ortográficas.
17. A introdução de letras estrangeiras desfigura o alfabeto português.
18. A queda das consoantes mudas é uma inaceitável cedência ao Brasil e contribui para a descaracterização da língua.

Passemos, agora, à sua análise.

**1. O Brasil vai invadir-nos culturalmente.
Isto é ultrajante, porque a Língua Portuguesa "nasceu" em Portugal.**

Uma mudança ortográfica justificar-se-ia, em nosso entender, houvesse ou não houvesse Brasil, houvesse ou não houvesse Países Africanos. Uma reforma ortográfica justifica-se, numa dimensão intra-sistémica, para manter o equilíbrio de um dado sistema. Intervenções ortográficas são defendidas desde há séculos, desde épocas em que o Brasil tinha um peso negocial insignificante. A maior intervenção ortográfica teve lugar em 1911, dinamizada por uma comissão de ilustres filólogos (D. Carolina Michaëlis de Vasconcelos, Gonçalves Viana, Cândido de Figueiredo, Adolfo Coelho, Leite de Vasconcelos, José Joaquim Nunes, e outros ...) e o Brasil (mal, na nossa opinião) não foi sequer consultado (só em 17 de Janeiro de 1912 a Academia Brasileira seria convidada a participar nos trabalhos). Apesar desse grave "incidente", houve no Brasil vozes favoráveis à adopção da Reforma (Antenor Nascentes e Sousa da Silveira são dois ilustres exemplos). O *desacordo* estava, porém, criado e era da nossa responsabilidade. A Júlio Dantas devem-se os passos mais significativos no sentido de se chegar a um "acordo" com o Brasil que pudesse atenuar o "abismo" então criado. Tal acordo, ratificado em 1931, teria um percurso conturbado, pois o Brasil iria oscilar entre adopções e rejeições sucessivas. A tentativa mais conseguida iria decorrer em 1945, e a ela nos referiremos adiante (ponto 11.).

Do que ficou dito, parece natural a reacção brasileira. Todavia, o problema deve ser visto sob um ângulo diferente. Uma reforma ortográfica tem razão de ser, como dissemos, por razões de política externa, certamente; mas justifica-se principalmente *por razões internas do próprio sistema linguístico. Mesmo que não houvesse outros países, uma reforma ortográfica impor-se-ia* por razões que avançámos já num outro trabalho (Álvaro Gomes, 1987).

Temer que Portugal seja invadido culturalmente pelo Brasil é um receio injustificado; é ter Portugal e os portugueses em bem pouca conta e é ter da cultura portuguesa uma visão excessivamente negativa. Foi sempre esse o argumento mais forte dos puristas contra os estrangeirismos (cf. Rodrigues Lapa, 1977) e, no entanto, foram muitos desses estrangeirismos que emprestaram à nossa língua muito do vigor que ela hoje tem. Portugal já foi invadido várias vezes e não pode dizer-se que a nossa cultura tenha sido destruída. Poderemos nós ignorar as contribuições do árabe, do castelhano, do francês, do inglês, do germânico? Ora, o que está em causa no acordo com o Brasil e com os Países Africanos, nem sequer é isso. Será muito que se deseje formalizar um consenso relativamente a formas ortográficas, tão arbitrárias (e tão legítimas) as nossas quanto as deles?

Estamos numa época de invasões simbólicas, que nos chegam pelas antenas parabólicas, pela informática; entram-nos em casa com os utensílios que nos vêm de fora, sem instruções em português (apesar da lei). Há medidas de política linguística que urge tomar; todavia, se defendemos uma mudança, não é porque os brasileiros, pelo facto de escreverem "oxigênio", deixem o ar mais poluído, nem é porque nós ao escrevermos "quimérico" sejamos menos sonhadores. Que o Brasil tenha já uma forte

influência em Portugal não é mérito de um acordo ortográfico, qualquer que ele seja; poderá ser de outros acordos, mas a todos nós, portugueses, compete fazer com que tais influências não sejam unidireccionais.

2. A reforma é inútil, porque a ortografia não é um problema substancial.

Há neste argumento, um pressuposto que convém desmontar. Ao afirmar-se que uma reforma ortográfica é *inútil*, está-se a assumir, como dogma, uma reforma anterior, o que, em si mesmo, é um absurdo.

Afirmar, por outro lado, que a ortografia não é um problema substancial é desconhecer que as falhas ortográficas são uma das marcas (perdoe-se-me a expressão: um dos ferretes) que mais contribuem para o descrédito de quem as dá. Por muita formação que alguém tenha, por mais culto que seja, por mais poder de que disponha, um documento escrito, da sua responsabilidade, em que apareçam erros ortográficos é o suficiente para o desacreditar. Quantos estudantes já perderam empregos porque os documentos que apresentavam (*Curriculum Vitae* e outros) estavam inundados de erros ortográficos! A ortografia é um problema eminentemente social.

Acreditamos ter demonstrado, no início deste pequeno ensaio, que é praticamente impossível o domínio (e o ensino) de certas normas em vigor; então, há que ter a coragem de as mudar, pois tais normas já foram diferentes noutras épocas e, se demonstrado o seu carácter absurdo, nada há que justifique a sua manutenção. Retomemos alguns casos paradigmáticos:

- arqui-secular	⊗	arquissecular	○
- arqui-sinagogo	○	arquissinagogo	⊗
- co-educação	○	coeducação	⊗
- co-eleitor	⊗	coeleitor	○
- co-herdeiro	⊗	coerdeiro	○
- co-honestar	○	coonestar	⊗
- mal-grado	⊗	malgrado	○
- mal-parado	○	malparado	⊗
- pós-clássico	⊗	posclássico	○
- pós-tónico	○	postónico	⊗
- pré-adamita	⊗	preadamita	○
- pré-advinhar	○	preadvinhar	⊗
- sota-cocheiro	⊗	sotacocheiro	○
- sota-vento	○	sotavento	⊗

Perante esta dificuldade bem concreta, como é que um professor pode resolver o problema, numa dimensão pedagógico-didáctica? Simplesmente não o resolve, uma vez que, em nosso entender, no contexto da Reforma de 1945, não há qualquer solução pedagógica minimamente executável, que não passe "pela consulta do prontuário".

3. A Espanha, a França e a Inglaterra não têm qualquer acordo ortográfico. Porquê nós?

Estamos na presença de uma falácia do tipo "ad verecundiam", ou de uma variante do "tu quoque". Mesmo a ser verdade que nenhum desses países tenha um acordo ortográfico (e a verdade é mais complexa), por que razão haveríamos nós de os imitar? Será que a iniciativa de Portugal é má, apenas porque parte de Portugal?

Trata-se, ainda, de uma argumentação pobre, pois parte de razões extrínsecas, quando nós já vimos (em 1. e 2.) que há fortes razões intrínsecas para a mudança ortográfica. Não caberá fazer o "acordo" a quem fez o "desacordo"? Nenhum daqueles três países está nesse caso.

O argumento não tem em conta outras dimensões que passamos a abordar. No caso da Espanha, a Academia Real Espanhola reformulou a sua ortografia no século XVIII "em bases fonéticas racionais", enquanto a Academia de Lisboa (de Lisboa ou de Portugal?) consagrava a "etimologia como supremo princípio ortográfico". Argutamente, explica o Prof. Edwin Williams (citando Gonçalves Viana) que talvez tivesse sido influenciada pela "ortografia francesa e pelo desejo pedante de marcar um fosso distintivo entre os homens de letras e o pequeno número de pessoas que sabiam ler". Como nos lembra Cordeiro Ramos (2), Don Ramón Menéndez Pidal teceu ao Acordo de 1945 os mais rasgados elogios, fazendo "votos por que a Espanha e os países americanos de idioma espanhol fimassem também um de igual natureza, no sentido da unidade da língua».

No caso da Inglaterra, lembra-nos Styrbjorn Lindstrand (3), linguista sueco, o seguinte:

"No processo de Nuremberga (...) fora confiada aos americanos a transcrição definitiva da versão oficial inglesa do acto de acusação, pelo que encontramos nele americanismos como *program* e *defense* (ing. *programme*, *defence*). Coisa semelhante não será de futuro possível na língua portuguesa: desde ontem, esta tem uma só ortografia, no Brasil como em Portugal. O Acordo Ortográfico luso-brasileiro de 10-8-45, publicado ontem, constitui novo importante progresso. Já há muito, Portugal ocupa na disciplina da ortografia um lugar preponderante entre as nações: contra medidas vacilantes, regras mal definidas e critérios petrificados de outros sistemas gráficos, este país oferece-nos uma série de decisões clarividentes e firmes, entre outras a Reforma de 1911, as Portarias de 1920 e de 1931, e finalmente o Acordo de 1945".

Naturalmente, consideramos este argumento tão pouco válido como o contra-argumento em análise. Há, como se vê, opiniões, abalizadas, vindas de outros quadrantes. Porquê dar mais crédito a umas que às outras?

Relativamente à França, sem invocarmos a história remota, será que alguém

desconhece que, na sequência do apelo de dez famosos linguistas, está, hoje, a viver-se ali uma polémica ortográfica muito semelhante à nossa?

4. A nível internacional, a norma lusitana é vista como mais importante que a norma brasileira. Para quê ceder ao Brasil?

Apesar do lugar que Portugal ocupa, após a sua inserção na Comunidade Económica Europeia, o prestígio da norma lusitana não é, por esse facto, superior ao da norma brasileira. Todos os portugueses juntos ocuparíamos apenas uma parte da cidade de S. Paulo. E se o português se fala hoje na ONU, não fomos nós quem tomou tal iniciativa; foi o Presidente de Moçambique. Contra estas realidades de superfície, não há razões de anterioridade histórica que pesem. Disso nos alertou o Prof. Paul Teyssier, na conferência de encerramento do Congresso "A situação da Língua Portuguesa no Mundo". Não é visto como mais importante (porque haveria de sê-lo?), nem é visto como mais interessante. As universidades estrangeiras não estabelecem como critério de adopção dos seus docentes o facto de estes usarem a norma lusitana, em detrimento da brasileira. Se o fizessem, não estariam, de resto, a dar corpo a uma forma mais ou menos subtil de discriminação linguística?

Olhemos bem para a densidade demográfica:

Brasil:	132.580.000	(est. 1984)
Portugal:	10.100.000	(est. 1983)
S. Tomé:	120.000	(est. 1984)
Cabo Verde:	310.000	(est. 1983)
Guiné:	860.000	(est. 1983)
Angola:	8.340.000	(est. 1985)
Moçambique:	13.310.000	(est. 1983)

Se os países africanos vierem a alinhar pelo Brasil, convenhamos que cento e cinquenta e cinco milhões de leitores possíveis são um número impressionante. Acreditar que, num qualquer forum internacional, o número de exemplares será determinado por razões de berço linguístico é uma ingenuidade que ficará cara. Fundamental é, ainda, ter em conta um outro dado importante do problema, a nosso ver, marginalizado: a situação linguística da Galiza. É conhecido o empenho com que figuras como José Luís Fontenla e outros galegos ilustres têm acompanhado estes debates. A Galiza deveria ter, em nosso entender, não apenas um papel de observador (atento, como se tem visto), mas de participante activo em toda esta problemática.

O problema da importância não pode, porém, ser visto de uma maneira aritmética. Este seria um acto de miopia fatal. Apenas o referimos, para lembrar que ao critério de origem geográfica se poderão contrapor outros, tão pobres como aquele.

Não se trata, pois, de ceder ao Brasil. Trata-se de firmar um acordo a sete. Um acordo é, em grande medida, um negócio. E um negócio só o é, quando todos ficam a ganhar.

5. Não cabe aos políticos tomar decisões no âmbito da língua.

Acredita-se, frequentemente, que é aos linguistas que compete tomar decisões sobre a língua. Não se vê como os políticos devessem interferir num domínio que não conhecem como técnicos.

Tentámos demonstrar (Álvaro Gomes, 1991) que a desintegração do latim se deveu a razões de entropia política e não a razões de entropia linguística. A Língua Portuguesa está em extinção em Goa (em apenas trinta anos!), devido à falta de uma política linguística. Foram decisões políticas que levaram os Presidentes das Repúblicas Africanas, ex-colónias de Portugal, a considerarem a Língua Portuguesa como Língua Oficial dos seus Países. Bastava que em Angola, ou noutro país africano, se adoptasse como língua oficial uma língua bantu para o português, muito provavelmente, se extinguir em poucos anos, como em Goa.

Afirmávamos, naquele trabalho, que, quando "comunidades linguísticas, espacialmente afastadas, começam a divergir substancialmente, a unidade da língua pode começar a desenvolver mecanismos de entropia. O fenómeno é, essencialmente, diatópico, mas pode assumir também características sintópicas, em situações de acentuadas divergências diastráticas, por exemplo. (...) Dados os actuais meios de comunicação, não é provável que a Língua Portuguesa siga o exemplo da fragmentação latina, mas o caso de Goa aí está para lançar o alerta. Os acordos ortográficos, entre outros tipos de factores, atenuam a catástrofe do sistema, permitem a reposição da homeostase linguística".

Aos linguistas compete, enquanto técnicos especialistas, estudar, descrever, propor alternativas para evitar a catástrofe (no sentido de René Thom). O poder de decidir reside, porém, numa instância diferente. Há decisões não temporalmente localizadas, que derivam do uso linguístico (basta considerar as evoluções fonéticas (por exemplo, as que estão consagradas na evolução dita "por via popular"), e há decisões cronologicamente datadas (é o caso das propostas dos gramáticos do século XVI, que conduziram à reinsertão, na língua, de formas que tinham sofrido variação significativa e que se consubstanciaram na chamada "via erudita"). Estas propostas têm de ser sancionadas pelo poder político. Um acordo ortográfico é, por isso, um trabalho de técnicos especialistas, numa primeira fase, mas é, inquestionavelmente, uma questão política, num segundo momento. Quando dizemos política, queremos dizer "de política linguística", o que, num regime democrático, envolve, naturalmente, "Governo" e "Oposições".

6. Os livros, quando esta reforma entrar em vigor, irão cair em desuso. Será um desastre económico.

No que aos livros diz respeito, é preciso fazer algumas distinções:

1. os livros de referência de âmbito geral (enciclopédias, livros técnicos);
2. os livros de carácter literário, especulativo, filosófico, científico, etc....
3. os livros de referência de carácter especificamente linguístico (dicionários)

e gramáticas, vocabulários ortográficos, etc....)

4. os livros de carácter didáctico (vulgarmente conhecidos como manuais), adaptados nas escolas dos ensinamentos básico e secundário.

Os livros referidos em 1. não sofrerão, em nosso entender, qualquer dano; continuarão tão válidos como até aí. É o que acontece com a esmagadora maioria dos livros das bibliotecas portuguesas e das nossas próprias casas. Não é credível que alguém atire para o cesto dos papéis, ou para a fogueira, livros com data anterior a 1911 (data da primeira grande "Reforma Ortográfica"), a 1945 (data do célebre "Acordo Ortográfico") ou a 1973 (data da supressão do acento grave nas palavras derivadas do tipo *avozinha, somente, etc.*; ora, todos esses livros estão ortograficamente desactualizados; mas também os coches estão funcionalmente desactualizados e em Lisboa há um museu que, felizmente, os conserva. Nas nossas cidades encontramos ainda *Pharmacyas* e nem por isso os medicamentos que nos vendem estão fora do prazo. Encontramos ainda *Escholae Parocheas* onde, afinal, as nossas crianças aprendem a nova ortografia.

Outro tanto poderíamos dizer dos livros de tipo 2. Há alguém que deixe de ler uma edição clássica de *Os Lusíadas*, pelo facto de estar ortograficamente desactualizada? Há alguém que deixe de ler a várias vezes secular *Cãtygua Partindo-sse* de Joham Rroiz de Castell' Branco.

Senhora, partem tã tristes
meus olhos por Vos, meu bê,
que nũca tam tristes vistes
outros nenhũs por ninguem.

...

ou, para nos situarmos já no nosso século, alguém deixaria de ler a *Mensagem* de Fernando Pessoa, pelo facto de, também ela, estar ortograficamente ultrapassada? Veja-se, a título de exemplo, o poema *D. Dinis* que, em relação às normas de 1945, tem nove diferenças ortográficas.

SEXTO/D. DINIZ

Na noite escreve um seu Cantar de Amigo
O plantador de naus a haver,
E ouve um silencio murmuro comsigo:
É o rumor dos pinhaes que, como um trigo
De Imperio, ondulam sem se poder ver.

Arroio, esse cantar, jovem e puro,
Busca o oceano por achar;
E a falla dos pinhaes, marulho obscuro,
É o som presente d'esse mar futuro,
É a voz da terra anciando pelo mar.

9-2-1934

Não vemos que, mesmo no caso destas obras, possa haver desperdícios. Pelo contrário, tais obras, ao envelhcerem, passarão a usufruir de um estatuto que, de velhas, as faz antigas, aumentando-lhes o sabor e (quem sabe?) o valor.

Em nosso entender, só em 3. e 4. serão necessárias efectivas mudanças. Dado o carácter efémero dos manuais escolares (a sua substituição tem sido feita anualmente e a mudança ortográfica não alteraria o seu valor enquanto "manuais", podendo ser reimpressos na nova ortografia), o único verdadeiro problema reside nos dicionários, nas gramáticas e nos vocabulários ortográficos cujo número de títulos é, entre nós, muito reduzido. E aqui, naturalmente, para obviar a reais prejuízos de editores e livreiros, ao Estado competiria contribuir para que tais prejuízos tivessem uma dimensão pouco significativa. Essa contribuição poderia ser de dois tipos: concessão de um período de transição que se assegure realista, bem como de compensações várias que poderiam ir desde o apoio financeiro a novas edições, à aquisição de livros para as bibliotecas públicas, para as comunidades portuguesas, etc., de modo a que situações de ruptura financeira, em virtude de uma decisão de política linguística, fossem evitadas.

7. Os editores brasileiros arruinarão os editores portugueses, que perderão o mercado nacional e o africano.

Este argumento encerra no seu seio uma (injusta, do nosso ponto de vista) imagem de inoperância dos editores portugueses. Relativamente ao mercado nacional, se os editores portugueses têm medo dos editores brasileiros, isto é, de alguém que tem de colocar aqui os seus livros, com tarifas de transporte que correspondem a uma distância de mais de uma dezena de milhares de quilómetros, então os editores portugueses mereceriam mesmo ser substituídos pelos brasileiros. O problema, todavia, nunca será este. Os editores brasileiros já estão em Portugal há muito tempo (basta pensar na Abril Cultural, nas Edições Bloch, na Cultrix, na EDUSP e em tantas outras editoras...) e continuarão a estar tanto mais quanto menor for o empenhamento dos editores e de todos aqueles que, ao fim e ao cabo, produzem os valores culturais. Como é possível impedir que, por exemplo, uma tradução de uma obra inglesa nos venha do Brasil, quando o público leitor não tem comparação possível num lado e no outro e quando a iniciativa da tradução coube ao lado brasileiro? Não se esperará de nós uma maior capacidade de intervenção no Brasil? Porque não assumimos essa intervenção? Ou preferimos refugiar-nos na sombra da descoberta de 1500?

No que ao mercado africano diz respeito, o problema é o mesmo. O Brasil já está em África há muitos anos, tal como muitos empresários portugueses, empreendedores, lá estão há muito tempo.

Não fica nada bem aos empresários portugueses esperar que seja um "escudo" ou uma "alfândega ortográfica" o protector ou a desculpa da sua falta de iniciativa. Este é, pois, um argumento capaz de deixar mal o empresário que o invoque.

8. Os hiatos acabaram. Estão a criá-los de novo.

Este argumento deixou de ser muito invocado com a «versão 1988» do "acordo". Foi, no entanto, muito discutido a propósito da proposta de 1986. Está implícita a ideia de que a língua portuguesa não tem hiatos. Repare-se:

álcool	enjoo
coobrar	Graal
coonestar	oosfera
cooperar	sobreeminência
cooperativa	sobreerguer
cooptar	sobreexcitação
coordenar	zoo
coossificação	...

Casos de hiatos são também:

ainda	reimprimir
antiunitário	reabilitar
autoindução	reunir
biebdomadário	roer
caos	saudade
coabitar	soar
coincidir	sobreintender
coutente	sobreir
diadema	sobreirritar
entreunir	sobreumeral
extraordinário	...
miolo	
moer	

e, em geral, palavras formadas por *re-*, *bi-* ou *di-*, por exemplo, sempre que o elemento seguinte começa por vogal.

Alguma verdade há, porém, nas críticas avançadas. Os hiatos foram-se reduzindo, progressivamente, especialmente durante os séculos XIV e XV. Para quê, então, provocá-los agora, se houver soluções alternativas que evitem a sua formação?

Tomemos um exemplo: propunha-se em 1986 a forma *contraalmirante*, contra a forma em vigor *contra-almirante*. A solução não é escandalosa, pois se escrevemos *reerguer*, *cooptar*, *cooperativa*, não se vê por que razão seria crime escrever *contraalmirante*. Se olharmos, porém, para o que o uso tem vindo a consagrar, deparamos com formas tais como:

caixautomática(4)	(e não <i>caixa-automática</i>)
entrescolher	(e não <i>entre-escolher</i>)
entrescutar	(e não <i>entre-escutar</i>)
estratosfera	(e não <i>estrato-esfera</i>)

eurásia	(e não <i>euro-ásia</i>)
monocular	(e não <i>mono-ocular</i>)
monóculo	(e não <i>mono-óculo</i>)
monostela	(e não <i>mono-estela</i>)
monóstrofe	(e não <i>mono-estrofe</i>)
primeiranista	(e não <i>primeiro-anista</i>)
protactínio	(e não <i>proto-actínio</i>)
protagonista	(e não <i>proto-agonista</i>)
protandria	(e não <i>proto-andria</i>)
protencéfalo	(e não <i>proto-encéfalo</i>)
psicanálise	(e não <i>psico-análise</i>)
radiestesia	(e não <i>radio-estesia</i>)
sobrolho	(e não <i>sobre-olho</i>)
telescola	(e não <i>tele-escola</i>)

Estamos, de resto, perante um processo equivalente ao que acontece na génese de muitas formas portuguesas:

belo	belíssimo	(não <i>beloíssimo</i>)
lindo	lindíssimo	(não <i>lindoíssimo</i>)
triste	tristíssimo	(não <i>tristeíssimo</i>)
...		

Posto isto, por que razão não optar por uma forma como *contralmirante*, quando, a par da mesma, encontramos já, consagrada, a forma *contralto* (contra-alto)? Contra-argumentar-se-á que a palavra *almirante* ficaria descaracterizada. Basta recordarmos palavras como *inábil* (cf. hábil), *desumano* (cf. humano) e tantas outras, para verificarmos a debilidade do argumento.

9. A ortografia portuguesa não tinha, na norma lusitana, grafias duplas e passa a tê-las.

É verdade que, a ser sancionado o "Anteprojecto de Bases da Ortografia Unificada da Língua Portuguesa", passaremos a ter situações várias de grafias duplas. Do nosso ponto de vista, cremos ser uma situação que poderia ser evitada. *António/Antônio*, *oxigénio/oxigênio* e outros pares poderiam ser superados, como demonstraremos no ponto 13. Todavia, não é correcto afirmar-se que a língua portuguesa não tinha já situações de grafia dupla.

Sem falarmos no caso das palavras formadas "por via popular" ou "por via erudita" que, de um outro modo, constituem casos de grafia dupla, embora com um afastamento semântico que lhes dá um estatuto lexemático bem diferenciado (*paço/palácio*, *areia/arena*, *chão/plano*, *mágoa/mácua*, *olho/óculo*...), poderíamos referir o caso dos participios passados dos verbos (ditos) abundantes:

acendido	/	aceso
elegido	/	eleito
entregado	/	entregue

<i>enxugado</i>	/	<i>enxuto</i>
<i>exprimido</i>	/	<i>expresso</i>
<i>extinguido</i>	/	<i>extinto</i>
<i>imprimido</i>	/	<i>impresso</i>
<i>omitido</i>	/	<i>omisso</i>
<i>prendido</i>	/	<i>preso</i>
<i>rompido</i>	/	<i>roto</i>
<i>suspendido</i>	/	<i>suspenso</i>
<i>submergido</i>	/	<i>submerso</i>
...	/	...

São de notar, por exemplo, as hesitações em formas como "ele foi *encarregado*" ou "ele foi *encarregue*", sendo que, em rigor, apenas a primeira é correcta (*encarregue*, tal como *empregue*, ter-se-ia formado segundo o modelo "entregue". Estes seriam casos que, apesar de tudo, não dariam um suporte indiscutível à decisão de grafias duplas do "anteprojecto".

A indeterminação existe, pois, em algumas dessas formas, mas os casos de grafias duplas (e até triplas) na língua portuguesa são inacreditavelmente numerosos. É, por exemplo, a situação de certas palavras que têm várias formas de plural:

<i>alazão</i>	(<i>alazães</i>	ou	<i>alazões</i>)
<i>aldeão</i>	(<i>aldeães</i>	ou	<i>aldeãos</i> ou <i>aldeões</i>)
<i>anão</i>	(<i>anãos</i>	ou	<i>anões</i>)
<i>ancião</i>	(<i>anciães</i>	ou	<i>anciãos</i> ou <i>anciões</i>)
<i>corrimão</i>	(<i>corrimãos</i>	ou	<i>corrimões</i>)
<i>hortelão</i>	(<i>hortelãos</i>	ou	<i>hortelões</i>)
<i>verão</i>	(<i>verões</i>	ou	<i>verãos</i>)
...			

é o caso de certos nomes pátrios e gentílicos:

- *braganção, bragançano, brigantino, bragantino, bragancês;*
- *brácaro, braguês, bracarense;*
- *conimbricense, colimbriense, coimbrão, coimbrense;*
- *canadiano, canadense, canadiense;*

e é o caso dos seguintes exemplos escolhidos, dentre largas centenas possíveis (sem falar, claro está, nas inúmeras distinções que vão sendo usuais entre as normas brasileira e lusitana, do tipo: *polonês/polaco, esporte/desporto, etc...*):

<i>abdómen/abdome</i>	<i>impacto/impacte</i>
<i>alpergatas/alparcatas</i>	<i>napto/inepto</i>
<i>ameixieira/ameixoeira</i>	<i>jaezar/ajaezar</i>
<i>apascentar/pascentar</i>	<i>jerarquia/hierarquia</i>
<i>aceite/aceito</i>	<i>lacónio/lacónico</i>

<i>arraigar/arreigar</i>	<i>lagrimação/lacrimação</i>
<i>boroa/broa</i>	<i>lagrimejar/lacimejar</i>
<i>bêbado/bêbedo</i>	<i>lida/lide</i>
<i>câmara/câmera (ou cambra)</i>	<i>louça/loíça</i>
<i>cálix/cálice</i>	<i>lousa/loisa</i>
<i>códex/códice</i>	<i>lustre/lustro</i>
<i>computorizado/computadorizado</i>	<i>magnata/magnate</i>
<i>covarde/cobarde</i>	<i>mouro/moiro</i>
<i>covardia/cobardia</i>	<i>murmuro/murmúrio/murmur</i>
<i>debotar/desbotar</i>	<i>nevrite/neurite</i>
<i>descontínuo/discontínuo</i>	<i>nevrose/neurose</i>
<i>deslustre/deslustro</i>	<i>noute/noite</i>
<i>desprezável/desprezível</i>	<i>ouro/oiro</i>
<i>dezassete/dezessete</i>	<i>ouço/oiço</i>
<i>doravante/de ora avante</i>	<i>pascal/pascoal</i>
<i>duunvirato/duúnviro</i>	<i>pequeneza/pequenez</i>
<i>equipa/equipe</i>	<i>perca/perda</i>
<i>ervanário/herbanário</i>	<i>primatas/primates</i>
<i>espécime/especimen</i>	<i>radioactivo/radiactivo</i>
<i>estratega/estratego (5)</i>	<i>ranhoso/ronhoso</i>
<i>fêveras/febras (ou fevras)</i>	<i>regímen/regime</i>
<i>gole/golo</i>	<i>registado/registrado</i>
<i>guaiar/gaiar</i>	<i>repertório/reportório</i>
<i>guedelha/gadelha</i>	<i>ruptura/rotura</i>
<i>história/estória</i>	<i>síndrome/síndroma</i>
	<i>Tarzã/Tarzan</i>
	<i>taxionomia/taxinomia</i>
	<i>(ou taxonomia)</i>
	<i>terremoto/terramoto.</i>
	<i>touro/toiro</i>
	<i>transbordar/trasbordar</i>
	...

Poderíamos, ainda, referir os muitos exemplos de indeterminação na acentuação, apesar de o uso se ter inclinado mais por umas formas que por outras. São conhecidas as intermináveis discussões que, desde há décadas, se vêm travando em volta desta temática, sem que se tenha chegado a um consenso que não passe pela tolerância de ambas as formas:

<i>Oceânia</i>	/	<i>Oceania</i>	<i>Flórida</i>	/	<i>Florida</i>
<i>Leucémia</i>	/	<i>Leucemia</i>	<i>Glicémia</i>	/	<i>Glicemia</i>
<i>Septicémia</i>	/	<i>Septicemia</i>	<i>Hieróglifo</i>	/	<i>Hieroglifo</i>
<i>Protótipo</i>	/	<i>Prototipo</i>	<i>Púdico</i>	/	<i>Pudico</i>
<i>Pégaso</i>	/	<i>Pegaso</i>	<i>Túlipa</i>	/	<i>Tulipa</i>
<i>Polícromo</i>	/	<i>Policromo</i>	<i>Período</i>	/	<i>Periodo (iú)</i>
<i>Estereótipo</i>	/	<i>Estereotipo</i>	...		

e muitos outros casos que, sem diferenciação gráfica, apresentam diferenciação fonética:

<i>interesse</i>	[e]	[ɛ]
<i>pedrinha</i>	[a]	[ɛ]
<i>copinho</i>	[u]	[ɔ]
<i>ovo</i>	[ɔ]	[ɔ]
<i>rouxinol</i>	[s]	[ʃ]
<i>Sintaxe</i>	[s]	[ks]
...		

ou de grafias duplas ao nível dos nomes próprios (que constituem um caso muito particular):

<i>Luís</i>	/	<i>Luiz</i>	<i>Melo</i>	/	<i>Mello</i>
<i>Cortês</i>	/	<i>Cortez</i>	<i>Virgílio</i>	/	<i>Vergílio</i>
<i>Inês</i>	/	<i>Inez</i>	<i>Hirondino</i>	/	<i>Ironidino</i>
<i>Queirós</i>	/	<i>Queiroz</i>	<i>Hespanha</i>	/	<i>Espanha</i>
<i>Tomás⁽⁷⁾</i>	/	<i>Tomaz</i>			

Perante o exposto, somos levados a concluir que se algum excesso há neste "Anteprojecto" é o facto de ele pretender uma "Ortografia Unificada da Língua Portuguesa". Este "unificado", em nosso entender, será inatingível, pois como acreditamos ter demonstrado, tais divergências não resultam das diferenças entre as normas lusitana e brasileira, mas existem no interior da própria norma lusitana, como existem na própria norma brasileira.. A unificação da ortografia não é previsível e o problema não é esse. De resto, a um "acordo", tal como aos "acordes", apenas se exige que as várias vozes que se ouvem, o façam em harmonia. Não era o que sucedia com o latim (eīs = īīs = īs, etc.) e com o grego (τιμᾶω, τιμῶ)? *Acordar* não significa impor a unidade; *acordar* significa aceitar a diferença e considerá-la normal, isto é, assumi-la como norma.

10. Se o H desaparecer em palavras como *homem, honra, humano, hospitaleiro*, essas palavras descaracterizam-se.

É estranho o receio de que o desaparecimento do "h" pudesse descaracterizar a língua. No início de palavra, o "h" constitui o que se poderia chamar um luxo ortográfico; um luxo, pois ele constitui uma herança etimológica (em virtude do "espírito rude" grego) que, em português, não tem valor fonológico (diferentemente do inglês, por ex.). O que constitui, em si mesmo, um equívoco é a afirmação de que palavras como *homem, honra* e outras ficariam irreconhecíveis sem o "h". Como se iria dizer um "Homem com H grande (maiúsculo, em rigor)?" e como seria possível

continuar a dizer "Hora H"?

Primeiro: bastar-nos-ia, um exame contrastivo (sincrónico) para vermos o não fundamento de tal receio: *homem* em inglês (*man*) não começa com H, e um exame contrastivo diacrónico(8) mostra-nos que, no século XIII, e numa só obra (Azevedo Ferreira, 1987), encontramos a palavra *homem* escrita de oito maneiras diferentes (quatro delas sem "h") das 368 (trezentas e sessenta e oito) ocorrências, 350 (trezentas e cinquenta) não têm "h"; apenas 18 (dezoito) formas o consideram:

<i>ome(s)</i>	161	<i>vezes</i>
<i>ome</i>	123	<i>vezes</i>
<i>omees</i>	58	<i>vezes</i>
<i>omen</i>	8	<i>vezes</i>
<i>home</i>	2	<i>vezes</i>
<i>home</i>	3	<i>vezes</i>
<i>homees</i>	12	<i>vezes</i>
<i>hoomes</i>	1	<i>vez</i>

Segundo: palavras como *homem, humano, honra, hora, honesto, habitar, haver, harmonia, habilitar, hélice, hélio*, etc., já perderam o "h" em 1945.

Passou a escrever-se *desumano*, onde ainda em 1931 se defendia *deshumano*; passou a escrever-se "*lobisomem*", onde antes se escrevia "*lobishomem*", etc. Muitas outras palavras lhes seguiram o exemplo:

<i>antélice</i>	<i>antélio</i>	<i>biebdomadário</i>	<i>coabitar</i>
<i>desabitado</i>	<i>desarmonia</i>	<i>desonesto</i>	<i>desonra</i>
<i>desoras</i>	<i>desumano</i>	<i>hiperidrose</i>	<i>inabitar</i>
<i>inarmónico</i>	<i>inóspito</i>	<i>inumano</i>	<i>reabilitar</i>
<i>subastar</i>			

Assim, palavras como *inhumano, deshumanizar, deshabitar, deshonra, rehaver* ... são palavras arquivadas na gaveta do tempo. Por outro lado, mostrámos já como há outras palavras em que a presença/ausência do "h" sofre oscilações:

<i>ervanário</i>	/	<i>herbanário</i>
<i>ervário</i>	/	<i>herbário</i>
<i>Ernâni</i>	/	<i>Hernâni</i>
<i>Hirondino</i>	/	<i>Ironidino</i>
<i>História</i>	/	<i>Estória</i>
<i>Hespanha</i>	/	<i>Espanha</i>
...	/	...

Uma situação em que o desaparecimento do "h" poderia chocar é o caso do verbo *haver*. Mas o facto é que o "h" já desapareceu no verbo *haver*, uma vez que todos escrevemos (e bem)

<i>reaver</i>	<i>rouveste</i>
<i>reavia</i>	<i>reouver</i>
<i>reaveis</i>	<i>reouveram</i>
...	

e escrevemos também:

<i>amá-lo-á</i>	<i>cantá-lo-ei</i>	<i>juntar-se-lhe-ã o</i>
...		

A manutenção do "h" inicial é, pois, um luxo ortográfico, que respeitamos, ou um argumento de ordem histórica, estética e afectiva, que merecem compreensão. Mas a sua presença, sendo inútil sobre o ponto de vista fonético/fonológico (diferentemente do francês ou do inglês), torna-o, de facto, num "obstáculo ortográfico".

11. O acordo de 1945, que era simples e coerente, perderá essas qualidades.

O "Acordo de 1945" constitui, indiscutivelmente, um trabalho distinto do Prof. Rebelo Gonçalves. Os conhecimentos filológicos, aliados à sua experiência docente, deram-lhe a sabedoria do entendimento das questões ortográficas. A sua honestidade científica e a sua sensibilidade linguística foram outras qualidades que se projectaram muito favoravelmente na redacção das Bases do Acordo. Não nos parece justo, por isso, ignorar ou menosprezar o seu trabalho, bem como o de outros nomes tão decisivos como Júlio Dantas (presidente da Conferência) ou os de Pedro Calmon, Ruy Ribeiro Couto, Olegário Mariano e José Sá Nunes, pela delegação brasileira, e os de Gustavo Cordeiro Ramos, José Maria de Queirós Veloso e Luís da Cunha Gonçalves (além do já referido Francisco da Luz Rebelo Gonçalves), pela delegação portuguesa.

Dito isto, estamos à vontade para afirmar que, se analisadas minuciosamente, como fizemos relativamente à Base XXIX, as incoerências com que deparamos noutras Bases deste Acordo, apesar do meticuloso trabalho realizado por aqueles investigadores, são em grande número; e se os negociadores em causa fossem vivos, estamos certos de que, dada a probidade intelectual de que deram provas (quem não recordará a celeberrima polémica em torno de *alvícaras/alvíssaras?*) seriam eles os primeiros a lutar por uma nova versão daquele trabalho. Em ortografia não há verdades eternas; um trabalho feito num determinado tempo, por mais cuidadoso que seja (e o trabalho de 1945 foi-o, indiscutivelmente), não é nunca um trabalho *per + factu*, isto é, perfeito, realizado, acabado.

Se outras razões não houvesse, imperativos de carácter pedagógico [hoje, muito diferentes dos daquela época (basta lembrar o carácter obrigatório e muito mais abrangente do ensino básico)] imporiam uma reanálise da questão.

Não se trata, pois, de tirar coerência e simplicidade ao acordo de 1945. Trata-se de lhe aumentar essa coerência e essa simplicidade, permitindo que tais intenções tenham um efectivo alcance prático.

12. A língua é um património intocável. Ninguém tem o direito de o mudar.

O que dissemos no ponto anterior bastaria para nos mostrar como a "língua" a que tantos se referem é a que resulta das conferências de 1945. Um mínimo de memória linguística seria suficiente para demonstrar a fragilidade desta afirmação. A língua não nasceu em 1945.

Como explicar, porém, o eco deste argumento? É que a língua materna é um caso verdadeiramente especial. Não se pode mexer nela impunemente. Tocar na língua "materna" é como tocar na mãe (repare-se que dizemos "língua materna", embora também digamos que a língua é um "património"). Não é possível, porém, fazê-la parar. Se assim fosse, ainda hoje falaríamos latim clássico, ou itálico, ou proto-indo-europeu, ou proto-mundo.

A importância da língua materna resulta de, para além da sua dimensão instrumental e comunicativa, ela desencadear repercussões cognitivas, culturais, psico-motoras, lúdico-afectivas; a espessura que a caracteriza e o seu papel como filtro modelizante primário são suficientes para nos incutir grande prudência antes de agir sobre ela, mesmo que em manifestações pouco significativas.

Não é possível, hoje, ignorar os trabalhos de Louis Hjelmslev, Derrida e de tantos outros investigadores para quem a arbitrariedade grafémica parece ter limites bem mais estreitos do que às vezes se crê. Não apenas a *Linguística da Escrita*, mas, de modo muito particular, a psicolinguística têm uma palavra a dizer neste domínio. Outras ciências, como a Psicologia da *Gestalt*, a Etologia (teoria do *imprinting*) podem contribuir para uma explicação mais rigorosa destes fenómenos. Estamos tão condicionados à primeira imagem que retivemos das formas da língua materna, como a patinha Martina, de Konrad Lorenz, perante o vulto que viu ao nascer, e que decidiu seguir, pela vida fora, como se de uma figura materna se tratasse (o próprio etólogo Konrad Lorenz, como se sabe). Este *imprinting* linguístico, esta *gestalt* ortográfica é comum a muitos dos nossos comportamentos. Trata-se de mecanismos reflexos que só um grande esforço pode alterar; não admira, pois, uma natural resistência à mudança ortográfica.

Não podemos esquecer, ainda, que a vida humana tem uma dimensão temporal relativamente breve, em contraste com a evolução linguística, que é longa e lenta, sendo, à escala de uma vida humana, praticamente imperceptível. Todavia, bastaria que nos fixássemos no séc. XX para depararmos com significativas alterações.

Tivemos ocasião de, em 1987, em breve ensaio ("Pedagogia da ortografia: missão (im)possível?") lembrar que a língua é "um sistema em evolução, mas em evolução lenta. Se, à semelhança das reacções químicas, socorrendo-nos de "agentes catalíticos" da reacção, provocássemos uma visão acelerada dos fenómenos, por um "efeito de câmara rápida", por exemplo, veríamos os carros em velocidade estonteante, as nuvens em corrida meteórica, as pessoas em andamento louco; uma flor desabrocharia e murcharia no mesmo instante e, por tal processo, seríamos donos do tempo; um dia inteiro concentrar-se-ia num fragmento de um minuto, ou menos, e, a essa escala, todo um ano não demoraria mais de três horas de filme. Se carregássemos um pouco mais nesse acelerador do tempo e reduzíssemos toda a existência do universo (à semelhança do que fez Carl Sagan) a um ano cósmico, veríamos que o homem teria

nascido no dia 31 de Dezembro, às 22H30. O alfabeto teria seis segundos e apenas um segundo separaria o momento em que escrevemos este texto do poema de D. Dinis:

Ay, flores, ay flores do uerde pino,
se sabedes nouas do meu amigo!
Ay Deus, e hy é?

Veríamos palavras como *córrego, cáldo, arena, palácio...*, assumirem, numa espécie de mitose celular, as formas *corgo, caldo, areia, paço ...* (...). Se nos servirmos da glotocronologia, poderemos verificar que, no que respeita à língua portuguesa, esta evoluiu, aproximadamente, a uma velocidade média de 1,8% ... por século. Isto é, a evolução da língua portuguesa, em termos glotocronológicos, é da ordem dos 18%, desde que existe".

O "português" não nasceu *sponte sua*. Todos sabemos que línguas como o castelhano, o português, o francês, o italiano, o sardo, o romeno, o catalão têm uma origem comum; quer dizer, todos reconhecemos que elas evoluíram desde o latim até à sua forma actual (ver, a este respeito, Álvaro Gomes, 1991). Todos reconhecemos que essa evolução não se deu através de um salto, mas de uma evolução muito lenta de alcance diatópico, diafásico, diastrático, diacrónico, em constante interacção. Trata-se, em qualquer caso, de uma evolução. No que à ortografia diz respeito, há mesmo autores (Edwin Williams, in *From Latin to Portuguese, Historical Phonology and Morphology of the Portuguese Language*) que, com as reservas que nos devem merecer tais tipologias, consideram ter a língua portuguesa atravessado três grandes períodos:

1. o período fonético (que coincidiria com o período do português arcaico);
2. o período etimológico (que iria desde o Renascimento até ao séc. XX);
3. o período reformado (que teria começado com a adopção, em Portugal (1916), da "nova ortografia", em resultado da Reforma de 1911).

Não é este o lugar para nos debruçarmos sobre um problema tão complexo, mas fica este testemunho a lembrar-nos que, se a língua portuguesa é um património, está bem longe de ser uma arca frigorífica e, muito menos, um fóssil.

13. Acabar com os acentos gráficos é contribuir para a ruína da língua, visto que a ausência desses acentos impede a aprendizagem.

Esta é uma questão que merece uma reflexão muito particular, visto que a presença/ausência dos acentos gráficos tem oscilado um pouco ao sabor das épocas.

Em latim, como se sabe, não havia acentos de intensidade. Os sinais — e ◊ correspondiam a marcações de quantidade que, na língua portuguesa, deixariam de ter

valor fonológico (em certas regiões dos Açores diz-se "laaaaaargo" e "aplicaaaado" e esses "aa" longos não têm qualquer valor fonológico).

Os nossos copistas medievais, para marcarem a diferença entre vogais abertas e fechadas, geminavam as vogais para mostrarem o seu timbre aberto, enquanto as vogais de timbre fechado se mantinham simples.

O primeiro sistema de acentos gráficos surgiria em 1540 com o gramático João de Barros, que propunha as grafias "á", "ê" e "ó" para as vogais a que ele chamava "grandes" (isto é: de timbre aberto), não sofrendo qualquer alteração as vogais de timbre fechado(9). Todavia, alguns anos mais tarde, Pero Magalhães de Gândavo (1574) e Duarte Nunes de Leão (1576) não teriam posições inteiramente consensuais sobre esta questão, uma vez que, na prática, só aceitavam o uso dos acentos no caso dos homógrafos. Esta tradição manteve-se largos anos, pois entendia-se que a única regra a seguir seria a de evitar a ambigüidade:

"Só he (...) necessario naquellas palavras que se equivocão humas com outras"(10).

Só em 1671, com João Franco Barreto, se consolidaria (e não iniciaria, como afirma Edwin Williams, *ob. cit.*, p. 40) o "uso moderno dos sinais de acentuação, para indicar as vogais abertas e fechadas e o uso moderno das grafias "ão" e "am" para distinguir as formas verbais da terceira pessoa do plural acentuadas das não acentuadas ...".

A eliminação deste tipo de sinais nem sequer constituiria, hoje, um facto novo. O trema, por exemplo, fora instituído em 29 de Novembro de 1920, pela Portaria 2.553. Em 1945 foi eliminado, em plena juventude (durou 25 anos), apesar de vozes muito discordantes, receosas de que, relativamente a palavras como

ambigüidade
argüir
eloqüente
eqüestre
fluidez
lingüística
paisagem
proibiçãõ
reünir
saüdade
tranqüilo

pudesse haver confusão ou alterações "fonológicas". Parece que estamos a ouvir o inflamado voto do poeta Olegário Mariano(11) que, em plena assembleia da Academia, aplaudia: "O trema é diacrítico exótico, introduzido sub-repticiamente na língua maravilhosa que falamos. (...) O douto Gonçalves Viana teve tal repugnância a usá-lo, que preferiu o acento grave nos casos em que, depois, alguns mal-avisados foram buscá-lo a escrita alienígenas. O povo tanto o português quanto o brasileiro tem uma medular antipatia por aqueles malfadados pingos, que,

felizmente, ao calor da lareira do nosso patriotismo, acabam de se evaporar nesta conspícua sala. *Saudade*, como todos nós sabemos, é a flor do nosso idioma e, pelo facto de assim a considerarmos, não nos conformávamos com vê-la maculada, nem mesmo por duas gotas de orvalho". (É bom lembrar que também Lopes Vieira se havia rebelado contra esse uso do trema: "Esta palavra *Saudade* sofreu que lhe pusessem atavios, os quais vieram turvar-lhe a pura fisionomia: punziu-a primeiro o espinho do acento grave, agora bailam nela as lágrimas do trema!").

O argumento destes poetas, em boa verdade, é válido para qualquer acento gráfico. Como podemos esquecer que, em 1945, foi decidido revolver pelo contexto, num debate extremamente polémico, o caso de muitos homógrafos do tipo:

<i>colhêr</i>	<i>colher</i>
<i>consêrto</i>	<i>conserto</i>
<i>côr</i>	<i>cor</i>
<i>êrro</i>	<i>erro</i>
<i>êste</i>	<i>este</i>
<i>estrêla</i>	<i>estrela</i>
<i>gêlo</i>	<i>gelo</i>
<i>modêlo</i>	<i>modelo</i>
<i>sêde</i>	<i>sede</i>
<i>tôrre</i>	<i>torre</i>

O "Anteprojecto" de 1988, contrariamente à sua versão de 1986, não suprime os acentos gráficos, apenas concedendo a liberdade de ortografar *oxigênio/oxigênio*, por razões de carácter fonético.

Será, no entanto, um erro (histórico e pedagógico) suprimir os acentos gráficos?

Será que o actual sistema dos acentos gráficos é tão coerente que não carece de ser reequacionado?

Serão inevitáveis as "divergências" nas normas lusitana e brasileira, por razões de carácter fonético (caso de *Antônio/Antônio*, *académico/acadêmico*, ...), ou haverá alguma solução que não passe pela supressão dos acentos gráficos?

1. Quando um conhecido locutor dizia, há dias, numa estação de rádio, que não era "ávaro" e outro afirmava que "milhões de pessoas se integravam na marcha funébre"; quando uma actriz famosa declarava, perante as câmaras da TV, que, para manter a linha, tinha de levar uma vida "áustera"; quando um ex-primeiro-ministro exclamava, emocionado, na Assembleia da República, que sobre ele pesava a "espada de Damócles"... parece que temos algo a recear dos equívocos que nos poderiam advir da supressão dos acentos gráficos; todavia, se recuarmos no tempo, a verdade histórica vem confirmar que, durante séculos, as palavras portuguesas foram escritas sem qualquer acento gráfico e a língua nem por isso se «degradou». Como demonstrámos na análise do argumento nº 5, ainda nos anos vinte (e nos anos trinta) deste século, Fernando Pessoa e, como ele, todos os escritores da época escreviam as palavras esdrúxulas sem acento gráfico. A história destes acentos é, de resto, uma história não apenas breve como inconsequente; e não nos referimos a uma visão contrastiva, pois aí as diferenças seriam surpreendentes: "Alfonso era de estatura

mediocre y, como era míope, tenia que usar gafas". Onde nós dizemos medíocre, os espanhóis dizem mediocre. Onde nós dizemos míope, os espanhóis dizem miope. Onde nós dizemos democracia, os espanhóis dizem democrácia(12). Centremo-nos, porém, na dimensão portuguesa.

Se nos perspectivarmos pedagogicamente, notaremos que

- 1.1. o uso dos sinais gráficos ajuda indiscutivelmente a leitura, especialmente nos primeiros anos de aprendizagem da língua materna, ou no ensino da língua a estrangeiros (embora se possa contra-argumentar com línguas, como o inglês, que não têm qualquer acento gráfico: *vegetable, office, television, dangerous, potatoes...*);
- 1.2. as regras de uso dos acentos, cuja coerência interna é bastante satisfatória, poderiam tornar-se mais coerentes ainda;
- 1.3. a maioria dos estudantes já não "pratica" a acentuação gráfica, como pudemos comprovar através de testes vários e através da nossa própria experiência como professor; dentre aqueles que a praticam, os acentos agudo e circunflexo (e até o til) aparecem neutralizados através de uma espécie de travessão superior; ex.: *café, fácil, lê, sã, lã ...*
- 1.4. em inquérito que promovemos sobre a aplicação das regras de acentuação gráfica (inquérito que, não tendo a expressão numérica de um outro que efectuámos a propósito da Base XXIX, constitui para nós um verdadeiro enigma), somos levados a inferir que um número impressionante de docentes de vários níveis, bem como de alunos universitários, não conseguem explicitar as regras ortográficas de acentuação. Com efeito, perante a questão "Das palavras apresentadas, umas são acentuadas graficamente, outras não. Justifique as regras que fundamentam o "uso/não uso" dos acentos gráficos", dos 400 intervenientes, onze referiram algumas regras (embora de modo muito incompleto e desconexo) e 389 não responderam à questão.

2. No que respeita ao caso particular da decisão de 1988 (institucionalização da divergência *Antônio/Antônio, académico/acadêmico...*) várias poderiam ter sido as alternativas:

- 2.1. Supressão dos acentos (opção defendida em 1986 e que, como se sabe, foi largamente contestada, embora não com uma argumentação de solidez histórica, como julgamos ter demonstrado).
- 2.2. Institucionalização dessa diferença que vem, aliás, consagrar alguma indeterminação (não gráfica, mas fonética) que existe dentro da própria norma lusitana. (v pág. 168)

Já exemplificámos alguns casos de indeterminação gráfica (no uso), embora não estabelecidas por acordo:

Oceânia	/	Oceania
Flórida	/	Florida
Hieróglifo	/	Hieroglifo
Protótipo	/	prototipo
estereótipo	/	estereotipo
púdico	/	pudico
...		

Como se vê, de pouco tem servido acentuar graficamente, ou não, estas palavras; o acento gráfico tem sido incapaz de evitar a indeterminação na acentuação.

- 2.3. Anular, na língua portuguesa, os acentos agudo (´) e circunflexo (^), uma vez que nem sempre eles correspondem à abertura ou ao fechamento do timbre:

difícil (aquí marca apenas a sílaba tónica, não o timbre),
têm (não fecha a vogal),

substituindo-os por um outro sinal que assinalasse a sílaba tónica (poderia ser o sinal "longo" latino (-), e que corresponde à efectiva prática de um número significativo de utentes do código escrito (13).

14. Há uma forma ortográfica que é a forma certa. Não é lícito mudá-la.

O Professor Gonçalves Viana, mentor da primeira grande "Reforma Ortográfica" de 1911, alertava para o facto de o nome *Hipólito* ser, "sem alteração da pronúncia", susceptível de ser escrito de variadíssimas formas. O distinto professor falava de 192 formas diferentes. Todavia, se tivermos em conta uma prática que já foi frequente, não apenas por razões etimológicas, como aconteceu com *sede* > *see* > *sé*, *solu* > *soo* > *só* (duplicação da vogal de timbre aberto), poderíamos confrontar-nos com 288 formas diferentes de escrever esta palavra:

Hipólito	Hypólito	Ypólito	Ipólito	Epólito	Hepólito
Hipóllito	Hypóllito	Ypóllito	Ipóllito	Epóllito	Hepóllito
Hipólitho	Hypólitho	Ypólitho	Ipólitho	Epólitho	Hepólitho
Hipóllitho	Hypóllitho	Ypóllitho	Ipóllitho	Epóllitho	Hepóllitho
Hippólito	Hyppólito	Yppólito	Ippólito	Eppólito	Heppólito
Hippóllito	Hyppóllito	Yppóllito	Ippóllito	Eppóllito	Heppóllito
Hippólitho	Hyppólitho	Yppólitho	Ippólitho	Eppólitho	Heppólitho
Hippóllitho	Hyppóllitho	Yppóllitho	Ippóllitho	Eppóllitho	Heppóllitho
Hipólyto	Hypólyto	Ypólyto	Ipólyto	Epólyto	Hepólyto
Hipólyllyto	Hypólyllyto	Ypólyllyto	Ipólyllyto	Epólyllyto	Hepólyllyto

Hipólytho	Hypólytho	Ypólytho	Ipólytho	Epólytho	Hepólytho
Hipólyllytho	Hypólyllytho	Ypólyllytho	Ipólyllytho	Epólyllytho	Hepólyllytho
Hippólyto	Hyppólyto	Yppólyto	Ippólyto	Eppólyto	Heppólyto
Hippólyllyto	Hyppólyllyto	Yppólyllyto	Ippólyllyto	Eppólyllyto	Heppólyllyto
Hippólytho	Hyppólytho	Yppólytho	Ippólytho	Eppólytho	Heppólytho
Hippólyllytho	Hyppólyllytho	Yppólyllytho	Ippólyllytho	Eppólyllytho	Heppólyllytho
Hipolito	Hypolito	Ypolito	Ipolito	Epolito	Hepolito
Hipollito	Hypollito	Ypollito	Ipollito	Epollito	Hepollito
Hipolitho	Hypolitho	Ypolitho	Ipolitho	Epolitho	Hepolitho
Hipollitho	Hypollitho	Ypollitho	Ipollitho	Epollitho	Hepollitho
Hippolito	Hyppolito	Yppolito	Ippolito	Eppolito	Heppolito
Hippollito	Hyppollito	Yppollito	Ippollito	Eppollito	Heppollito
Hippolitho	Hyppolitho	Yppolitho	Ippolitho	Eppolitho	Heppolitho
Hippollitho	Hyppollitho	Yppollitho	Ippollitho	Eppollitho	Heppollitho
Hipolyto	Hypolyto	Ypolyto	Ipolyto	Epolyto	Hepolyto
Hipolyllyto	Hypolyllyto	Ypolyllyto	Ipolyllyto	Epolyllyto	Hepolyllyto
Hipolytho	Hypolytho	Ypolytho	Ipolytho	Epolytho	Hepolytho
Hipolyllytho	Hypolyllytho	Ypolyllytho	Ipolyllytho	Epolyllytho	Hepolyllytho
Hippolyto	Hyppolyto	Yppolyto	Ippolyto	Eppolyto	Heppolyto
Hippolyllyto	Hyppolyllyto	Yppolyllyto	Ippolyllyto	Eppolyllyto	Heppolyllyto
Hippolytho	Hyppolytho	Yppolytho	Ippolytho	Eppolytho	Heppolytho
Hippolyllytho	Hyppolyllytho	Yppolyllytho	Ippolyllytho	Eppolyllytho	Heppolyllytho
Hipoolito	Hypoolito	Ypoolito	Ipoolito	Epoolito	Hepoolito
Hipoollito	Hypoollito	Ypoollito	Ipoollito	Epoollito	Hepoollito
Hipoollitho	Hypoollitho	Ypoollitho	Ipoollitho	Epoollitho	Hepoollitho
Hipoolllyto	Hypoolllyto	Ypoolllyto	Ipoolllyto	Epoolllyto	Hepoolllyto
Hipoolllytho	Hypoolllytho	Ypoolllytho	Ipoolllytho	Epoolllytho	Hepoolllytho
Hippoollito	Hyppoollito	Yppoollito	Ippoollito	Eppoollito	Heppoollito
Hippoolllyto	Hyppoolllyto	Yppoolllyto	Ippoolllyto	Eppoolllyto	Heppoolllyto
Hippoollitho	Hyppoollitho	Yppoollitho	Ippoollitho	Eppoollitho	Heppoollitho
Hippoolllytho	Hyppoolllytho	Yppoolllytho	Ippoolllytho	Eppoolllytho	Heppoolllytho
Hipoolyto	Hypoolyto	Ypoolyto	Ipoolyto	Epoolyto	Hepoolyto
Hipoollyto	Hypoollyto	Ypoollyto	Ipoollyto	Epoollyto	Hepoollyto
Hipoolytho	Hypoolytho	Ypoolytho	Ipoolytho	Epoolytho	Hepolytho
Hipoollytho	Hypoollytho	Ypoollytho	Ipoollytho	Epoollytho	Hepoollytho
Hippoolyto	Hyppoolyto	Yppoolyto	Ippoolyto	Eppoolyto	Heppoolyto
Hippoollyto	Hyppoollyto	Yppoollyto	Ippoollyto	Eppoollyto	Heppoollyto
Hippoolytho	Hyppoolytho	Yppoolytho	Ippoolytho	Eppoolytho	Heppoolytho
Hippoollytho	Hyppoollytho	Yppoollytho	Ippoollytho	Eppoollytho	Heppoollytho

A questão é esta: qual destas 288 formas é a "correcta"? (Note-se que a questão não é inócua, porque qualquer das outras 287 formas passará a ser encarada como "erro" e o seu uso a ser socialmente penalizado.

Entendemos, seguindo aliás o pensamento de Eugenio Coseriu, que "correcto" (tal como "norma", para aquele linguista) é "aquilo que corre", "aquilo que se tem dito", não necessariamente aquilo que deve dizer-se. Trata-se de uma atitude não prescritiva, mas descritiva. Ora, "aquilo que se tem dito" corresponde, afinal, ao uso e os "usos" (como as modas, que são uma forma específica de uso) mudam. Num outro ensaio, lembrámos que Duarte Nunes de Leão condenava certas formas "corruptas" como incorrectas; as formas por ele consideradas "correctas" estão hoje superadas:

erradas	emendadas
<i>acolé</i>	<i>aquolé</i>
<i>baixo</i>	<i>baxo</i>
<i>cá</i>	<i>qua</i>
<i>cinco</i>	<i>cinquo</i>
<i>como</i>	<i>quomo</i>
<i>disforme</i>	<i>deforme</i>
<i>éditos</i>	<i>edictos</i>
<i>escuma</i>	<i>spuma</i>
<i>joelhos</i>	<i>giolhos</i>
<i>mulher</i>	<i>molher</i>
<i>nunca</i>	<i>nunqua</i>
<i>quicá</i>	<i>quicais</i>
<i>salmo</i>	<i>psalmo</i>
...	

Celso Cunha e Lindley Cintra (1984) analisam este problema com grande lucidez. Citando Adolf Noreen, "o linguista sueco a cujas ideias geniais hoje se começa a fazer justiça", apresentam "três critérios principais de correcção, por aquele denominados histórico-literário, histórico-natural e racional, o último, obviamente, o seu preferido." E acrescentam: "De acordo com o critério histórico-literário, a correcção estria-se essencialmente em conformar-se com o uso encontrado nos escritores de uma época pretérita, em geral escolhida arbitrariamente. É o critério tradicional de correcção, fundado no exemplo dos clássicos.

O segundo critério, o histórico-natural de Noreen e que Jespersen prefere chamar de anárquico, baseia-se na doutrina de que a linguagem é um organismo que se desenvolve muito melhor em estado de completa liberdade, sem entraves. Dentro desse princípio não pode haver nada correcto ou incorrecto na língua.(...)

O melhor (critério) é o que pode ser apreendido mais exacta e rapidamente pela audiência presente e pode ser produzido mais facilmente por aquele que fala".

Por que razão eu digo *faço* e não *fazo*, *caibo* e não *cabo*, etc? "Para Jespersen, nenhum dos critérios (...) lembrados - e enumera sete: o da autoridade, o geográfico, o literário, o aristocrático, o democrático, o lógico e o estético - o explica. É evidente, no entanto, que existe algo que justifica a correcção, algo comum para o que fala e para o que ouve, e que lhe facilita a compreensão. Este elemento comum é a norma linguística que ambos aceitaram de fora, da comunidade, da sociedade, da nação". É certo que se poderia contestar essa norma. Porquê esta e não outra? Naturalmente, a questão

poderia formular-se assim, mas cairíamos num sofisma, uma vez que todas as normas são arbitrarias e fruto de uma convenção; é na aceitação, tácita ou explícita, da convenção que se gera o consenso, o entendimento, a comunicação (cf. Álvaro Gomes, 1987, pp. 279/280).

Talvez se deva a Gutenberg o grande impulso deste fenómeno normalizador. A "indústria da palavra" deixava de ser compatível com oscilações que ficavam ao capricho dos copistas (às vezes do mesmo copista, como no *Foro Real*, onde a palavra "homem", como vimos, aparece escrita de oito maneiras diferentes; a palavra "filho", de quatro maneiras distintas; a palavra "irmão" aparece ali com oito variantes, enquanto a palavra "vinho" surge de doze maneiras diferentes (cf. Álvaro Gomes.). O problema da "norma" é um problema muito mais vasto e assume, nos nossos dias, uma presença tentacular. Hoje, normaliza-se tudo: os sobrescritos normalizados permitem um tratamento automático pelos CTT; os sapatos normalizados permitem poupar tempo e "acertar" melhor no calçado; outro tanto se passa com os fatos, com os colarinhos das camisas, com os casquilhos das lâmpadas, com as folhas de papel (A3, A4, A5...), com a fruta, com os ovos, com os teclados das máquinas de escrever... Há um *Dia Mundial da Normalização* (14 de Outubro, como se sabe) que nos vem recordar as 7.000 normas para os produtos industriais!(14).

O facto de se ter decidido considerar como forma "correcta" (normalizada) a forma *Hipólito* (e nenhuma das outras 287) significa, pelo menos, o seguinte:

1. razões pedagógico-didáticas (e as lições da Teoria da Informação) aconselham a opção por uma forma que não implique uma sobrecarga desnecessária, procurando conciliar vários critérios significativos. Assim, não nos parece razoável, mesmo invocando razões didáticas, a opção por uma ortografia apenas baseada em critérios fonéticos, que constituiria, contrariamente ao que geralmente se crê, um absurdo. Haverá que conjugar razões diacrónicas e sincrónicas, diatópicas e diastráticas, etc.; tal como rejeitamos o domínio do critério etimológico, por constituir outro absurdo (lógico e pedagógico); com efeito, parece mais simples ensinar a escrever *Hipólito* que *Hyppoollytho*;
2. é essa forma que se espera que nós escrevamos, se não quisermos assumir uma ruptura de carácter certamente discutível;
3. nada, porém, como as lições da História da Língua bem documentam, nos poderá garantir a sua eternidade.

15. A língua sofrerá profundas modificações fonético-fonológicas.

É possível (e provável) que sim, mas não necessariamente por causa da ortografia e, portanto, por causa de um acordo, seja ele qual for. Já o tentámos demonstrar, aquando da análise de outros argumentos.

A resposta a esta questão corresponde, na verdade, ao objecto de toda uma disciplina: a *História da Língua*.

Este argumento, porém, em nosso entender, não apenas não fragiliza como

fundamenta a necessidade de celebração de acordos entre os sete países de expressão portuguesa, para obstar a que cada uma das normas siga um *caminho a solo*, impedindo-se a fragmentação linguística, como aconteceu com o latim imperial.

16. As grandes divergências são lexicais e sintáticas e não apenas ortográficas.

Também este argumento, aparentando rejeição de um "acordo ortográfico", apenas deixa claro que um "acordo" entre os sete poderia contemplar, de igual modo, aspectos que tivessem a ver com outros domínios, por exemplo o sintático (colocação dos pronomes, regências, etc.).

No que respeita ao domínio lexical, há largos anos que é prática dos dicionaristas chamarem a atenção para os "brasileirismos", à semelhança do que, dentro da norma lusitana, sucede com os "provincianismos". Não será isso que explica a dificuldade dos textos de Aquilino Ribeiro? Bastará, por exemplo, que foquemos o nosso ouvido ao que se passa em duas grandes cidades (Porto/Lisboa) para nos apercebermos de diferenças significativas no uso corrente da língua:

<i>um (a)loquete</i>	/	<i>um cadeado</i>
<i>uma maçã</i>	/	<i>um pero</i>
<i>um pingo</i>	/	<i>um garoto</i>
<i>um cimbalino</i>	/	<i>uma bica</i>
<i>um fino</i>	/	<i>uma imperial</i>
<i>magnórios</i>	/	<i>nêsperas</i>
<i>vermelho</i>	/	<i>encarnado</i>
...		

Essas divergências, porém, longe de a empobrecerem, são um factor decisivo de enriquecimento da língua.

O "problema" ortográfico apenas é "problema" porque há duas ortografias declaradas oficiais, facto que parece não ter paralelo noutros domínios.

17. A introdução de letras estrangeiras desfigura o alfabeto português.

Se aceitámos as palavras estrangeiras e as integrámos como nossas (basta lembrar o fenómeno do "empréstimo" linguístico), que razões nos levariam a proceder de outro modo relativamente a três inofensivas letras?

O problema, porém, nem sequer é este. Relativamente ao "Y", por exemplo, se percorrermos os nossos poetas medievais, rapidamente nos daremos conta de que a inserção do "Y" no actual alfabeto é um acto de justiça secular para com a uma letra que foi condenada a um incompreensível exílio. Recordemos:

Vayamos, irmana, uayamos dormir
Nas rrybas do lago hu eu andar uy
a las aucs meu amygo.
Fernando Esquyo

Ay eu, coitada como viuo
en gran cuydado por meu amigo
que ey alongado! muyto me tarda
o meu amigo na Guarda!
Don Sancho I

Poys nossas madres uam a San Simon
de Ual de Prados candeas quemar,
nos, as meninas punhemos d'andar
con nossas madres, e elas enton
queymen candeas por nos e por sy
e nos, meninas, baylaremos hy.
Pero Uuyuyãez

Já no Séc. XX, Teixeira de Pascoaes queixava-se de que "*lagryma*" sem "y" não era *lágrima* e de que "*lyrio*" sem "y" não era *lírio*. E Fernando Pessoa ainda escrevia *sphyngico*. Note-se, porém, que o regresso do "y" é feito numa espécie de estatuto de menor nacionalidade. Só se aceita, em Portugal, nas palavras de origem estrangeira. Não se vê, de resto, razão alguma para que as outras duas letras ("K" e "W"), presentes em todos os teclados nacionais ou estrangeiros, tivessem de continuar numa espécie de clandestinidade ortográfica. Parece-nos adequado que todas três passem a ter um estatuto equivalente ao das outras letra(da)s cidadãs.

18. A queda das consoantes mudas é uma cedência ao Brasil e descaracteriza a língua.

Este é um dos argumentos que mais têm impressionado a opinião pública, sendo, por isso, um dos mais frequentemente invocados. Relativamente ao problema do Brasil, já o tratámos longamente nas páginas anteriores; o problema da descaracterização também já o referimos a propósito de outras questões, nomeadamente do "h".

Entendemos, porém, ser oportuno recordar ainda alguns aspectos:

1. O facto de algumas vogais serem abertas antes de consoante muda não significa que necessariamente sofram alterações fonéticas, no caso de queda da consoante. A língua regista muitas outras vogais abertas sem qualquer consoante muda:

<i>alerta</i>	<i>expletivo</i>
<i>além</i>	<i>ilação</i>
<i>aquém</i>	<i>padaria</i>
<i>Aveiro</i>	<i>pegada</i>
<i>caleira</i>	<i>pregar</i>
<i>caveira</i>	<i>racismo</i>
<i>corar</i>	<i>supletivo</i>
<i>delação</i>	<i>translação</i>
<i>doravante</i>	<i>vadio</i>
<i>especado</i>	...
<i>especular</i>	

2. A decisão não é inédita. Tem precedentes que devem ser tidos em conta. Se nos reportarmos ao período que imediatamente antecedeu o Acordo de 1945, encontramos, com efeito:

<i>adjuncto</i>	<i>absorção</i>	<i>scena</i>
<i>aflicção</i>	<i>adscripto</i>	<i>scéptico</i>
<i>aqueducto</i>	<i>apromptar</i>	<i>sciática</i>
<i>auctor</i>	<i>captivo</i>	<i>sciência</i>
<i>conflicto</i>	<i>descripto</i>	<i>scintilar</i>
<i>conjunctivo</i>	<i>escripto</i>	<i>scisão</i>
<i>construcção</i>	<i>presumpçoso</i>	<i>scisma</i>
<i>contradicção</i>	<i>prompto</i>	
<i>deducção</i>	<i>promptuário</i>	<i>deshumano</i>
<i>diccionário</i>	<i>redempção...</i>	<i>inhumano</i>
<i>dictado</i>		
<i>dinstincto</i>	<i>psalmo</i>	
<i>distincção</i>	<i>desharmonia</i>	
<i>estructura</i>	<i>condemnar</i>	
<i>extincção</i>	<i>solemne</i>	
<i>fluctuar</i>	<i>somno</i>	
<i>fructo</i>	<i>assignatura</i>	
<i>instrucção</i>	<i>Ignácio</i>	
<i>lucta</i>	<i>Ignéz</i>	
<i>práctica</i>	<i>signal</i>	
<i>producto</i>	<i>augmentar</i>	
<i>seducção</i>	<i>fleugma</i>	
<i>traducção</i>	<i>rithmo</i>	
<i>victória</i>		

e, se recuássemos poucos anos mais, encontraríamos alguns casos mais significativos:

afflicção
adducção
aphtha
diphtheria
diphthongo
naphtha
ophthalmologia
phleugma
phthysico ...

Julgamos que os exemplos apontados são esclarecedores. Sintonizamos as preocupações do Prof. Ivo Castro que, com grande lucidez, escreveu o seguinte: "Uma ortografia complicada não consegue ser aprendida por populações recém-alfabetizadas e de nível cultural baixo, até por ter pouco a ver com a sua oralidade. É esse um dos problemas do ensino do português no Brasil, assim como é, ou será, em África. E em Portugal, mantendo-se o tipo e o nível do ensino actual, não tardará

muito que as crianças achem na ortografia vigente um obstáculo à sua aquisição da arte de ler e escrever português. As propostas deverão procurar um caminho médio, que não deite a perder nem os seiscentos anos da escrita culta nem os cento e cinquenta milhões de falantes da nossa língua no Atlântico Sul"(15).

Passámos em revista dezoito dos argumentos mais comumente invocados para a defesa da "situação ortográfica" e, portanto, contra a alteração daquilo a que já chamámos o "status quo" ortográfico. Tais argumentos e contra-argumentos poderiam distribuir-se, afinal, por meia dúzia de vectores, capazes de os tipificarem:

1. político-cultural;
2. sócio-económico;
3. histórico-geográfico;
4. estético-afectivo;
5. técnico-científico
6. simbólico.

Todavia, é com preocupação que verificamos ser diminuta a sensibilidade para um outro tipo de argumentos que está, afinal, na base de todos estes: o pedagógico-didático. Ao tratar-se da língua escrita, está-se na essência do fenómeno da alfabetização; e esta, em maior grau que o código oral, requer uma aprendizagem estruturada. Nesta perspectiva, a questão ortográfica não é, contrariamente ao que por vezes se tem afirmado, uma questão menor. "Agrade-nos, ou não, a ortografia sempre foi, é e, provalvemente, será a pedra de toque do sucesso escolar a social", afirmávamos em anterior intervenção(16). Num tempo, como o nosso, de alfabetização generalizada, o código ortográfico não deve constituir, em nosso entender, um obstáculo intransponível (recordemos que as normas, ainda em vigor, foram aprovadas numa época em que raros eram os que tinham acesso ao ensino pós-primário, e sem a menor preocupação de um sucesso escolar generalizado).

Os debates têm assumido, surpreendentemente (ou talvez não), um carácter essencialmente dicotómico: a favor ou contra. É conveniente ter a lucidez de Rita Marquilhas (17), e ver um pouco para lá do instante vivido. Será útil recordar o carácter secular de uma polémica que, nos seus pólos extremos, opõe os adeptos de uma aristocracia ortográfica, pelejando pelo (pre)domínio dos critérios etimológicos, aos adeptos de uma escrita tradutora da oralidade, isto é, de uma escrita fonética. A guerra entre etimologistas e sónicos (como ficaram conhecidos no séc. XIX) tem conduzido quase sempre a um confronto de posições extremadas e irreduzíveis. Lembremos a uns que a defesa do absolutismo etimológico nos faria retroceder ao latim e, portanto, ao itálico e, portanto, ao proto-indo-europeu e, portanto, ao proto-mundo; aos outros, que a assunção de um liberalismo fonético nos conduziria a um empobrecimento inútil, a um caos absurdo, de efeitos perversos, uma vez que bastariam as variáveis diastráticas e diatópicas para o tornar inexequível.

Tem-se, injustamente, ignorado, nos debates travados, a questão pedagógica.

Esquece-se, por vezes, que a Lei de Bases do Sistema Educativo consagra o carácter universal da alfabetização. Ora, um aparelho extremamente complexo, como é o que resulta do Acordo de 1945, acabará por impedir, na prática, o que a generosidade dos diplomas legais consagra na teoria.

Já Jerónimo Soares Barbosa, em 1822, e "em congruência com uma política de abertura do ensino que vinha desde o Marquês de Pombal e se dinamizou com a revolução liberal, (...) via nas "Orthographias Etymologica e Usual" sistemas "totalmente fóra do alcance do Povo illiterato", ao contrário da "Orthographya da Pronuniação":

"Mas esta Orthographia, ou por facil, ou por estranha ao uso presente da Nação, não he do gosto dos homens litteratos, que não tendo a mesma difficuldade que tem os idiotas, para escreverem segundo as Etymologias, julgarião ter perdido seus estudos, se por isto se não distinguissem do vulgo imperito" (18).

A língua materna (particularmente na sua dimensão escrita), para ser bem conhecida, praticada e amada, tem de passar por uma fase de explicitação e de (re)flexão, o que pressupõe a existência de um conjunto de regras simples, dotadas de um alto grau de sistematicidade. É para essa coerência formal, de suporte (genericamente) markoviano(19), que um acordo ortográfico deveria tender, sobretudo quando se tem a consciência das dificuldades em presença. Em si mesma, a ortografia não é um fim, mas um meio; e todos sabemos como este vector, ao influenciar grandemente o sucesso escolar, condiciona (e, porventura, determina) o (in)sucesso profissional e pessoal. "Isso" poderá ser bem pouca coisa, só que "isso" poderá ser a única coisa que vale a pena.

Intervir neste domínio exige, hoje, muito maior cautela do que a que caracterizou processos anteriores. A Linguística da Escrita e a Psicolinguística, como dissemos, deveriam ter aqui uma palavra determinante. Esta prudência não pode significar, porém, paralisia.

Por nós, entendemos que as discussões em torno do "acordo" não devem assumir o carácter de um amargo sabor a rebate; bom seria que o debate pudesse criar, serenamente, as condições (insuficientes, é certo, mas necessárias) para a instauração de uma nova ordem ortográfica, fundamento imprescindível de uma Pax Orthographica que se deseja justa.

Aqui fica o nosso modesto contributo.

Álvaro Gomes

TESTE

Por favor, para não influenciar os resultados, não troque impressões com ninguém enquanto estiver a responder a este teste.

1.	ab-renunciar	o	abrenunciar	o
2.	ab-rogar	o	abrogar	o
3.	arqui-secular	o	arquissecular	o
4.	arqui-sinagogo	o	arquissinagogo	o
5.	auto-soma	o	autossoma	o
6.	co-educação	o	coeducação	o
7.	co-eleitor	o	coeleitor	o
8.	co-herdeiro	o	coerdeiro	o
9.	co-honestar	o	coonestar	o
10.	contra-almirante	o	contraalmirante	o
11.	contra-alto	o	contralto	o
12.	hiper-humano	o	hiperumano	o
13.	intra-muros	o	intramuros	o
14.	mal-grado	o	malgrado	o
15.	mal-parado	o	malparado	o
16.	neo-realismo	o	neorealismo	o
17.	neo-zelandês	o	neozelandês	o
18.	pós-clássico	o	posclássico	o
19.	pós-tónico	o	postónico	o
20.	pré-adivinhar	o	preadivinhar	o
21.	pré-adamita	o	preadamita	o
22.	pró-cônsul	o	procônsul	o
23.	pró-enzima	o	proenzima	o
24.	pró-forma	o	proforma	o
25.	pró-óstraco	o	proóstraco	o
26.	pró-óptico	o	proótico	o
27.	proto-andria	o	protandria	o
28.	proto-árico	o	protárico	o
29.	proto-óxido	o	protóxido	o
30.	sem-Deus	o	sendeus	o
31.	semi-aberto	o	semiaberto	o
32.	semi-Deus	o	semideus	o
33.	sob-pé	o	sobpé	o
34.	sobre-eminência	o	sobreeminência	o

35.	sobre-ir	o	sobreir	o
36.	sobre-osso	o	sobreosso	o
37.	sobre-renal	o	sobrerrenal	o
38.	sobre-esperar	o	sobresperar	o
39.	sobre-selo	o	sobresselo	o
40.	sota-cocheiro	o	sotacocheiro	o
41.	sota-vento	o	sotavento	o
42.	soto-piloto	o	sotopiloto	o
43.	sub-chefe	o	subchefe	o
44.	sub-harmónico	o	subarmónico	o
45.	super-axilar	o	superaxilar	o
46.	super-ego	o	superego	o
47.	super-estrutura	o	superestrutura	o
48.	super-pôr	o	superpor	o
49.	ultra-moderno	o	ultramoderno	o
50.	vice-dómino	o	vicedómino	o

Se, nas suas respostas, se serviu de alguma "regra", queira explicitá-la:

Por favor, não assine

Solução do Teste

1ª coluna: 2, 3, 7, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 21, 24, 28, 30, 40, 42.

Todas as outras palavras devem escrever-se tal como aparecem na segunda coluna.

Notas

- (1) Williams, Edwin (1961), p. 41.
- (2) in Gonçalves (1947), p. 109.
- (3) in Gonçalves (1947), p. 130.
- (4) Em rigor, deveria escrever-se *caixautomático*, uma vez que *caixa*, neste sentido, é, tradicionalmente, masculino: *O caixa*.
- (5) *Estratega* é a forma mais generalizada, embora, numa dimensão histórica e normativa, a forma correcta seja *estratego* (do grego ΣΤΡΑΤΕΥΟΣ).
- (6) A palavra *interesse*, neste caso, é assumida apenas como nome. Quanto às palavras *pedrinha* e *copinho* há uma tendência progressiva para a 1ª pronúncia indicada.
- (7) Em 1931, ainda eram assumidas, como únicas formas válidas, as seguintes: *Tomaz*, *Garcez*, *Queiroz* ...
- (8) A história do "H" é um caso singular. Como nos lembra o professor Edwin Williams (p. 35 e seguintes), a letra "H" foi usada:
 1. para marcar o hiato entre duas vogais: *poher* > *poer* (arcaico); *tehudo* > *teúdo* (arcaico); *sahida* > *saída* (como ainda pode ver-se nalguns teatros antigos);
 2. antes das vogais iniciais, para (talvez) evitar o hiato com a vogal final da palavra anterior: *ha* > *a*; *hi* > *i* (arcaico); *hidade* > *idade*; *hir* > *ir*; *hordenar* > *ordenar*; *honde* > *onde*; *hu* > *u* (arcaico); *husar* > *usar*; *he* > *é* (talvez para distinguir *é* da conjunção *e*)...;
 3. por falsa regressão: *thenor* > *tenor* ...;
 4. depois da consoante, em vez de *i* consonantal: *sabha* > *sabia*; *servho* > *servio* (arcaico); *termho* > *termio* (arcaico)... etc.
- (9) Ver, a este propósito, o lúcido artigo de Rita Marquilhas "O acento, o hífen e as consoantes mudas nas Ortografias antigas portuguesas", in Castro (1987), pp. 103, passim.
- (10) Citado por Rita Marquilhas, trab. cit., pág. 111.
- (11) in Gonçalves (1947).
- (12) Em castelhano, naturalmente, sem acento gráfico.
- (13) Esta proposta esbarra, porém, com um obstáculo tecnológico decisivo: as máquinas de escrever e os computadores não têm, nos seus teclados, o sinal "longo" com as características de "tecla presa" correspondente aos actuais acentos agudo e circunflexo; uma decisão destas implicaria assinaláveis investimentos financeiros e perturbações significativas. Parece-nos, pois, uma proposta inexequível. Uma alternativa poderia passar por uma opção engenhosa: o recurso ao "trema", presente em todos os teclados, e sem qualquer uso na ortografia portuguesa. Afastando-nos de uma tradição histórica (recorde-se, todavia, que no início do século XX, o trema veio substituir o acento grave) e de uma visão sincrónica, de visões contrastivas com outras línguas como o alemão entendemos que, *por convenção*, o trema poderia substituir os acentos agudo e circunflexo. Obter-se-ia, deste modo, a unificação total dos acentos gráficos (objectivo do acordo), sem deixar de assinalar a sílaba tónica nos casos determinados pelo mesmo, embora reconheçamos que uma forte reacção negativa - compreensível - poderia vir do Brasil, uma vez que o trema tem desempenhado, ali, um papel activo na diérese, sendo o esforço dos brasileiros, neste domínio, bastante maior que o nosso. Não é que alimentemos ilusões neste domínio. Apenas pretendemos demonstrar que

era possível encontrar respostas para as questões que formulávamos na análise deste argumento 13.

- (14) Note-se, porém, que "normalizado" não significa, necessariamente, "universal", embora para aí se tenda. Se uns povos usam o "cm" como medida, outros, servem-se da "polegada"; se uns usam o kg, outros preferem a libra; se uns usam o "km", outros preferem a "milha"; uns, os graus Celsius, outros os graus Fahrenheit; e, na contagem do tempo, enquanto nós usamos o calendário gregoriano, os chineses usam um calendário distinto; se uns insistem em escrever 31.05.1991, outros optaram por uma sintaxe diferente: 1991.05.31 ...
- (15) Castro (1987), pp. XVIII e XIX.
- (16) Gomes, Álvaro (1987). "Pedagogia da Ortografia: Missão (im)possível?" in *Percursos*, Actas do Congresso sobre o Ensino da Língua Portuguesa, (Re)Encontro do Porto. (Fora do mercado).
- (17) Rita Marquilhas, *trab. cit.*
- (18) Citado por Rita Marquilhas, *trab. cit.*, pág. 105.
- (19) Gomes (1987).

REFERÊNCIAS

- Cardoso, Nilton e Celso Cunha (1978). *Estilística e Gramática Histórica*, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Castro Ivo, et al. (1987). *A Demanda da ortografia Portuguesa*, Lisboa: Sá da Costa Editora.
- Catach, N. et al. (1980). *L'enseignement de l'orthographe*. Paris: Nathan.
- Chaumont, M. et al. (1980). *Orthographe: avec ou sans dictée?* Paris: Fernand Nathan.
- CNALP, (1990). *Boletim da Comissão Nacional da Língua Portuguesa*, Lisboa.
- Cunha, Celso e Lindlay Cintra (1984). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa, Lda.
- Debyser, F., Houis, M. & Rojas, C. (1966). *Grille typologique d'analyse des fautes*. Paris: BELC.
- Ferreira, José de Azevedo (1987). *Foro Real*, Lisboa: INIC.
- Galisson, R. & Coste, D. (orgs.), (1983). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.
- Gomes, Álvaro (1987). *Erro ortográfico: entropia, morfogénese ou homeorrese?* Dissertação de mestrado em ensino da língua Portuguesa. Braga: Universidade do Minho.
- Gomes, Álvaro (1991). *Ortografia e pedagogia*. Porto: Ed. Asa (em fase de publicação).
- Gomes, Álvaro (1991a). *Subsídios para uma Pax orthographica*, Porto: Ed. Asa (em fase de publicação).
- Gonçalves, Francisco R. (1947). *Tratado de Ortografia da Língua Portuguesa*, Coimbra: Atlântida Livraria Editora Lda.
- Lapa, M. Rodrigues (1977). *Estilística da Língua Portuguesa*, Coimbra: Coimbra Editora.
- Movimento contra o Acordo Ortográfico (1988). *A questão do Acordo Ortográfico*, Lisboa.
- Teyssier, Paul (1982). *História da Língua Portuguesa*. Lisboa, Sá da Costa Editora. (título original: *Histoire de la Langue Portugaise*, PUF, 1980).
- Toussaint, B. (1977). *La nouvelle pédagogie du Français*. 2º Vol. Paris: OCLD.
- Williams, Edwin (1961). *Do Latim ao Português*, Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro. (título original: *From Latin to Portuguese*, 1938).

IMPERATIFS PEDAGOGICO-DIDACTIQUES POUR UNE PAX ORTHOGRAPHICA

Résumé - Le fécond débat sur l'"accord orthographique", dont la ratification par l'Assemblée Nationale ne doit pas tarder, est marqué par la revivification d'une ancienne querelle entre "étymologistes" et "soniques", qui date, tout au moins, du XVIIIème siècle. L'analyse des dix-huit arguments (en grande partie fallacieux) mais invoqués dans cette polémique nous permet d'affirmer que le noyau de la discussion est, selon nous, mal ciblé. Tout en refusant soit l'attitude aristocratique des avocats d'une (pré)dominance étimologique, soit les conceptions populistes des défenseurs d'une écriture à dominante phonétique, nous plaïdoyons, sans complexes, le besoin impérieux d'une "accord orthographique" (en discordant, en partie, de l'actuelle proposition officielle) pour des raisons essentiellement pédagogique-didactiques, absentes des discussions actuelles, qui sont, selon nous, les seules qui, en réformant le "status quo" orthographique, permettra une PAX ORTHOGRAPHICA digne de ce nom.

PEDAGOGICAL MOTIVES FOR A "PAX ORTHOGRAPHICA"

Abstract - The fruitful debate over the ongoing "Spelling Standardization Agreement", to be officially approved soon, has revived the old dispute between etymology and phonics, dating from the 18th century. The analysis of the highteen main (and mostly fallacious) arguments shows that the core of the debate points in the wrong direction. We reject both the aristocratic position of those who defend the etimological view, and the options of those who defend a predominantly phonetic spelling. Instead, we advocate the urgent need to accomplish a "Spelling Standardization Agreement" on the basis of pedagogical reasons, which have been absent from ongoing discussions, but which are, we believe, the only ones that enable a "pax orthographica" worthy of this name.

NOTÍCIAS

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação Secção de "Educação e Língua Materna"

Em 19 de Janeiro de 1991, por ocasião da Assembleia Geral da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, foi constituída a Secção de "Educação e Língua Materna".

Na primeira reunião plenária da Secção, realizada em 13 de Março de 1991, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, Maria de Fátima Sequeira foi eleita Coordenadora.

Na mesma reunião, procedeu-se à aprovação do Regulamento da Secção e do Plano de Actividades para o ano em curso. Relativamente a este último ponto, e tendo sido acordado que o ano em curso deveria ser entendido como período de consolidação e divulgação da Secção, foram decididas as acções seguintes:

- a edição de um boletim informativo, vocacionado para a divulgação da actividade académica e pedagógica dos associados e para a troca de outras informações tidas por relevantes;
- a realização de um inventário da bibliografia disponível sobre o ensino/aprendizagem do Português;
- a recolha e o estudo dos programas que, no domínio de intervenção da Secção, são leccionados nas Universidades e Escolas Superiores de Educação.

Eventuais interessados poderão inscrever-se na Sede da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação; R. de Ceuta, 118 - 6º ; 4000 PORTO.

TEACHERS' QUESTIONING PRACTICES IN SOME PORTUGUESE SCIENCE CLASSES

Maria Helena Teixeira Pedrosa Jesus

Escola Secundária José Estevão, Aveiro, Portugal

Roger Maskill

University of East Anglia, Norwich 7TJ, UK

Abstract - The main aim of the work reported here was to characterise the typical questioning patterns used by some Portuguese science teachers in order to find ways to help them to improve their questioning practices. Two particular aspects of questioning are discussed: the types of questions and the wait-times used by teachers. A classification scheme for the questions was constructed and used to classify their cognitive level. The work shows that the average wait-time used by teachers was one second.

There is general agreement that teachers, in all subject areas and of all age groups, use questions very extensively in their classroom dialogue with pupils.

Although there is some controversy about any relationship between various aspects of questioning and pupils achievement it seems to be clearly proved that allowing pupils enough time to answer questions improves their performance.

There is no very convincing evidence that different levels of questioning (e.g. recall or divergent thinking questions) have significant learning benefits. Very recent work by Riley (1986) seems to throw light on this issue by hypothesising that the non positive findings of previous research trying to identify achievement advantages of one cognitive questioning level over another might be due, in part, to the omission of wait-time as an interacting variable. To clarify this, he manipulated both variables in an experimental study of pre-service elementary science teachers. The results indicated significant differences in pupils' achievement, attributable to teacher wait-time and also to question level.

Despite the ambiguous empirical evidence, the importance of good questioning style for teaching requires that teacher-training courses contain some experiences of "questioning in the classroom". As a basis for this, the main aim of the present study was to characterise the typical oral questioning patterns used by some Portuguese science teachers in order, eventually, to find ways to help them to improve their questioning practices.

In the light of current evidence on classroom questioning, the following

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Maria Helena T. Pedrosa de Jesus, Avenida 25 de Abril, 7-2º Dtº, 3800 Aveiro, PORTUGAL.

Esta página destina-se a substituir a página 37 do 3º volume, nº 2, em virtude de, no artigo "Teachers' Questioning Practices in some Portuguese Science Classes", não ter sido incluído, por engano, o nome de um dos autores, (Roger Maskill), a quem a Direção da RPE apresenta o seu pedido de desculpas.

ÍNDICE

1990

Vol. 3 Nº 1

Editorial	1
<i>José Ribeiro Dias</i>	
Formação contínua dos professores e investigação	3
<i>José Tavares</i>	
Un environnement pédagogique pour apprendre: le modèle allostérique	15
<i>A. Giordan</i>	
Investigação educacional e desenvolvimento	37
<i>Manuel Joaquim Cuiça Sequeira</i>	
La theorie de l'apprentissage mediatise - presentation de la theorie et de ses applications dans le programme d'enrichissement instrumental	45
<i>Bernard Douet</i>	
A problemática de práticas na formação inicial integrada de professores	63
<i>Elias Blanco Fernandez e José Augusto Pacheco</i>	
Education for the future: the need for gifted education programs	73
<i>Carol Johnson Parker</i>	
Iniciativa e aprendizagem na aula de língua estrangeira	81
<i>Flávia Vieira</i>	
Causas do aproveitamento diferencial em ciências nas crianças dos estratos sociais mais baixos - um estudo sociológico	93
<i>Maria de Lurdes Cardoso e Ana Maria Morais</i>	
Alfabetização e funcionamento do regime liberal - frequências de alfabetização da população Bracarense em 1836	117
<i>Justino Magalhães</i>	
Recensões	133
Notícias	139
Pedagogus BBS	145

1990

Vol. 3 Nº 2

A observação como elemento regulador da tomada de decisões: a proposta de um instrumento	1
<i>Oscar Serafini e José Augusto Pacheco</i>	
Contributos e limitações da teoria de Piaget para a educação em ciências	21
<i>Manuel Joaquim Cuiça Sequeira</i>	
Teacher's questioning practices in some Portuguese science classes	37
<i>Maria Helena Teixeira Pedrosa Jesus</i>	
La theorie de l'apprentissage mediatise - presentation de la theorie et de ses applications dans le programme d'enrichissement instrumental	57
<i>Bernard Douet</i>	
Formação de professores em serviço e iniciação à investigação em educação	75
<i>Adelino Martins e Álvaro Gomes</i>	
A auto-estima, o nível intelectual e o sucesso escolar	87
<i>Luís Manuel Peixoto e Artur Mesquita</i>	
La capacidad de ponerse en lugar de los otros: programa de mejora	101
<i>Pilar Aznar Minguet, Petra M^a Pérez Alonso-Geta e Francesc J. Sánchez i Peris</i>	
Alfabetização e funcionamento do regime liberal - frequência de alfabetização da população Bracarense em 1836	119
<i>Justino Magalhães</i>	
Escala de dimensiones causales: validacion y fiabilizacions en un contexto educativo real	63
<i>María-Antónia Manassero-Más e Angel Vázquez-Alonso</i>	
Recensões	155
Notícias	161
Pedagogus BBS	165