

Ensino - Aprendizagem da Língua Portuguesa

Ensino - Aprendizagem da Língua Portuguesa

U
N
I
V
E
R
S
I
D
A
D
E
D
E
L
E
C
T
R
O
N
I
C
A
E
S
E
L
I
P
L

- * Luís Filipe Barbeiro
- * Eduardo Fonseca
- * Cristina Nobre
- * Eugénia Machado



IPL



B 1 4 3 3 6 6 1

Ensino-aprendizagem da
língua portuguesa

D
8114.3
7



- * Fátima Sequeira * Maria Raquel Delgado Martins * Inês Sim-Sim
- * Inês Duarte * Ana Isabel Mata * Dília Ramos Pereira * Maria Helena Ançã
- * Luís Filipe Barbeiro * Maria Alice Fernandes * José António Brandão Carvalho
- * António de Deus Ponces de Carvalho * Maria José C. Reis Alves * Cristina Nobre
- * Isabel Vila Maior * Eduardo Fonseca * Isabel Soares * Rui Manuel Vieira de Castro
- * Maria de Lourdes Dionísio de Sousa * Rui Pires Marques Veloso

ESEL - IPL

94.02.09

ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA

BIBLIOTECA
Escola Superior de Educação
LEIRIA

Estante: _____
Prateleira: _____
| _____

COMPRA
Campus 1

IPL
Instituto Politécnico de Leiria
Centro de Estudos Chineses

CB: B143366
COTA: DB11.1343/474

Índice

Título: ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA

Editores: LUÍS FILIPE BARBEIRO
EDUARDO FONSECA
CRISTINA NOBRE
EUGÉNIA MACHADO

© ESEL

Depósito Legal: 74109 / 94

Impressão: Gráfica da Batalha

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO
INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA
Leiria
1993

INTRODUÇÃO <i>Luís Filipe Barbeiro</i>	5
INVESTIGAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA <i>Fátima Sequeira</i>	9
INVESTIGAÇÃO - ACÇÃO NA ÁREA DE LÍNGUA MATERNA <i>Maria Raquel Delgado Martins</i>	21
DESENVOLVIMENTO CONCEPTUAL E LEXICAL: QUE RELAÇÃO? <i>Inês Sim-Sim</i>	37
O ENSINO DA GRAMÁTICA COMO EXPLICITAÇÃO DO CONHECIMENTO LINGUÍSTICO <i>Inês Duarte</i>	49
NATUREZA, AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DO CONHECIMENTO LINGUÍSTICO <i>Ana Isabel Mata</i> <i>Dília Ramos Pereira</i>	61
ASPECTO - ESPAÇO LACUNAR NO ENSINO DO PORTUGUÊS <i>Maria Helena Ançã</i>	87
LINGUAGEM - EXPERIÊNCIA E REFLEXÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM <i>Luís Filipe Barbeiro</i>	105
MECANISMOS DE PRODUÇÃO E COMPREENSÃO VERBAL <i>Maria Alice Fernandes</i>	119
A IMPORTÂNCIA DA CONSCIENCIALIZAÇÃO DA SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO NO ACTO DE ESCRITA <i>José António Brandão Carvalho</i>	133
AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO DA MENSAGEM ESCRITA <i>António de Deus Ponces de Carvalho</i>	139
A EXPERIÊNCIA DA BIBLIOTECA INFANTIL E JUVENIL DA ESEL <i>Maria José C. Reis Alves</i>	153
A LITERATURA E O ENSINO DA LITERATURA NA ESEL <i>Cristina Nobre</i>	157

LITERATURA INFANTIL - UMA ABORDAGEM INTEGRADORA <i>Isabel Vila Maior</i>	163
CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS NOVOS PROGRAMAS DE LÍNGUA MATERNA <i>Eduardo Fonseca</i>	173
O NOVO PROGRAMA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: COMUNICAÇÃO, AFECTIVIDADE E CRIATIVIDADE <i>Isabel Soares</i>	181
OS NOVOS PROGRAMAS DE PORTUGUÊS - ALGUMAS NOTAS <i>Rui Manuel Vieira de Castro</i> <i>Maria de Lourdes Dionísio de Sousa</i>	185
A LITERATURA INFANTIL NOS NOVOS PROGRAMAS DO ENSINO BÁSICO <i>Rui Pires Marques Veloso</i>	201
CONCLUSÕES E APRECIÇÃO DOS NOVOS PROGRAMAS E DAS PROPOSTAS EXISTENTES <i>Eduardo Fonseca</i>	211

Introdução

Quando a Escola Superior de Educação de Leiria aceitou a incumbência de organizar a edição de 1991 do Encontro das Áreas de Linguagem das Instituições de Formação de Professores, começou a surgir a ideia de organizar conjuntamente um Seminário que proporcionasse um contacto alargado entre professores dos diversos níveis de ensino.

Como ponto de partida para a reflexão, foi escolhido o tema genérico "Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa". Este tema chamava ao contacto diversos intervenientes, desde os educadores de infância, passando pelos professores do ensino básico e secundário até aos professores que desenvolvem a sua actividade no âmbito da formação de professores.

Na organização dos trabalhos foram privilegiados assuntos que vêm ao encontro dos novos desafios que os professores que ensinam Português têm pela frente.

Assim, uma parte dos trabalhos foi dedicada à **investigação**, quer se trate da apresentação de resultados encontrados no âmbito de projectos de investigação ou de investigação-acção, quer se trate de reflexões acerca de como corresponder às novas exigências que se colocam quando se estabelece que a inovação é algo a prosseguir pelos educadores e professores de todos os níveis de ensino. De facto, ao longo do ano lectivo, todos nós, intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, nos confrontamos com perguntas para as quais tentamos encontrar respostas, quer por meio de reflexão, quer por meio de consulta, quer por meio de experimentação na nossa prática lectiva e relacionamento com os alunos. É por aí que começa a investigação, pelas perguntas, de nós próprios para nós próprios.

O decorrer de um Seminário sobre Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa constitui um período privilegiado para dar a conhecer essas perguntas, mesmo quando ainda não temos a certeza absoluta se podemos correr para a rua a gritar "Eureka!", face às respostas que encontrámos. As comunicações que se apresentam consti-

tuíram o ponto de partida para as interrogações formuladas e para a procura em conjunto das respostas com que cada um pode construir o processo de ensino-aprendizagem.

A vertente relativa ao **conhecimento linguístico** ou gramatical surge na sequência de um debate iniciado em encontros anteriores, incidindo sobre o modo como construir a reflexão relativa ao funcionamento da língua nas aulas de Língua Portuguesa.

A **literatura para a infância e juventude** está presente, para além da vertente da reflexão, na sua vertente de objecto de fruição e de instrumento de criação e de animação.

Um outro domínio que marcou a actualidade deste Seminário foi constituída pela análise dos Novos Programas de Língua Portuguesa propostos no âmbito da Reforma do Sistema Educativo. Mais do que o papel de meros receptores de orientações ou reorientações programáticas, ou mais do que mobilizar a reserva de esperança que existe em cada formador quando se fala em inovação ou reforma, cabe a cada professor desempenhar um papel activo, em conjunto com os outros intervenientes, na definição dos vectores essenciais do ensino-aprendizagem.

A concepção que presidiu à organização e decurso deste seminário colocou em relevo o facto de que a sua função não se cumpriria por si. Entre cada realização, há todo um trabalho de reflexão, de investigação, de contacto directo com a realidade educativa. Para possibilitar esse trabalho, sem dúvida que um instrumento importante é constituído pelas próprias comunicações que suscitaram o debate e que poderão de novo desencadear a reflexão.

O contributo constituído pelas comunicações representa o fulcro do seminário, por isso se deseja que perdure sob forma escrita. No entanto, para que o seminário se realizasse, outros contributos foram mobilizados, nomeadamente os que se traduziram no desempenho de tarefas de organização e de secretariado e os que consistiram na disponibilização de recursos. A organização esteve a cargo de elementos da área de Português da Escola Superior de Educação de Leiria. As funções de secretariado foram desempenhadas por António Henriques Ribeiro, técnico dos Serviços Sociais do Instituto

Politécnico de Leiria. A lista das entidades que apoiaram o seminário é apresentada adiante. Agradece-se esta pluralidade de contributos.

Pela Comissão Organizadora,
Luís Filipe Barbeiro

Entidades que apoiaram o Seminário

Secretaria de Estado da Reforma Educativa

Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica

Instituto de Inovação Educacional

Câmara Municipal de Leiria

Câmara Municipal da Batalha

Escola Superior de Educação de Leiria

Região de Turismo de Leiria - Rota do Sol

Apple Center de Leiria - Arte Futura

Banco Pinto e Sotto Mayor

Caixa de Crédito Agrícola Mútuo de Leiria

Proalimentar

Banco Comercial Português

Investigação e Formação de Professores de Língua Portuguesa

Fátima Sequeira

Instituto de Educação, Universidade do Minho

Esta comunicação incide sobre o problema da investigação que se considera essencial, não só para as instituições de formação de professores mais antigas, mas principalmente para as novas instituições de ensino superior. Começarei por falar acerca da investigação educacional, de um modo geral, para depois considerar, de forma específica, a investigação em língua materna e designadamente em Português.

Investigação educacional - retrospectiva

A investigação educacional no nosso país tem sofrido da precaridade e subalternidade que têm acompanhado o nosso sistema educativo. Com efeito, a pouca importância que no passado foi dada à preparação dos agentes de ensino, dos pais e de outros responsáveis pela educação da criança e do jovem implicou que não se tivesse sentido a necessidade de investigar sobre o desenvolvimento humano, os mecanismos e estruturas cognitivas, ou os meandros da relação pedagógica.

A Universidade Portuguesa apontava no seu estatuto de 1911, como primeiro objectivo, "iniciar uma escola de estudantes nos métodos da descoberta e investigação científica" e seguia na rota europeia de Von Humboldt e Karl Jaspers em considerar a Universidade como o lugar privilegiado onde, sem restrições, se procurava a verdade.

Esta investigação, no entanto, diria respeito só à evolução da Ciência e da Tecnologia no seu sentido restrito, na sua estrutura fundamental. Mais tarde, com o crescimento económico de sociedades

mais prósperas, com a crise de energia e o desemprego, essa investigação alteraria o seu rumo sujeitando-se a prioridades e pressões políticas e económicas. Esta era uma investigação sobre objectos, sobre sistemas relacionais, o progresso económico, tendo como característica principal o imediatismo, a pressão dos interesses exteriores.

Faltou-nos a investigação sobre o homem nas suas estruturas interiores e na sua relação com os outros homens. Faltou-nos a investigação sobre as características e desenvolvimento do conhecimento humano, sobre valores e atitudes que estão na base de mudanças importantes na sociedade.

Esta omissão, nas Universidades Portuguesas, deveu-se ao facto de elas não estarem, até anos recentes, vocacionadas para formar seres humanos conhecedores de si próprios e aptos a ajudar a desenvolver as potencialidades de outros indivíduos. A Educação como ciência fundamental não era considerada e a formação de agentes educativos era tida como supérflua ou mesmo perniciosa, visto que as mudanças e inovações das sociedades, nem sempre desejadas por todos os poderes, são mais duradoiras e eficientes quando feitas em redor da transformação de valores e atitudes de um povo que por sua vez sofre essa influência através da Educação.

Fora das Universidades também a investigação educacional era nula pois os únicos centros de formação de professores, na altura, eram as Escolas do Magistério Primário. Até à década de setenta também não tinham a investigação entre os seus objectivos, não procuravam uma verdade científica, pugnando, de certa maneira, por verdades estabelecidas como cómodas e inofensivas.

No resto do mundo, no entanto, assistia-se e procurava-se em diversos domínios um melhor conhecimento do ser humano. Entre as pessoas que se interessaram por assuntos com uma aplicação directa à educação encontramos ao longo deste século: Binet-Simon, Skinner, Wallon, Piaget, Vigotsky, pessoas à volta das quais nasceram equipas de trabalho que formularam hipóteses, testaram, concluíram, formaram escolas de pensamento.

Em Portugal o eco do seu trabalho ou era inaudível ou surgia bastante ténue, desvirtuando-se talvez pela distância e por uma certa

incapacidade de reformular este pensamento e de o aplicar em novos contextos.

No entanto, na década de setenta, com as convulsões sociais, com as mudanças ocorridas no país, com a criação de novas Faculdades de Psicologia e Ciências de Educação, com o novo rumo dado às escolas do Magistério e Escolas de Educadores de Infância, surgiu uma maior apetência pela investigação em Educação e áreas afins, mais completa nos centros universitários, e em embrião nas escolas do ensino secundário e do ensino médio. Digo "embrião" porque não se poderia com legitimidade falar de investigação a propósito de um assalto que então se fez à prática quotidiana, ao "como" e "porquê" das coisas, à curiosidade sobre comportamentos, às comparações entre pessoas e fenómenos. Esta curiosidade era geralmente satisfeita através de questionários, entrevistas de maior ou menor rigor científico, não se apoiando, a maior parte das vezes, em princípios teóricos fundamentais a qualquer pesquisa.

Com efeito, a metodologia da investigação em educação deve seguir praticamente os mesmos passos que nas ciências exactas.

Identificado o problema e apresentado o estado da sua situação, num dado momento, através de recolha bibliográfica intensa sobre o assunto, há que resolver o problema e para isso formulam-se hipóteses, tendo em atenção o controlo das variáveis.

Para testar cada hipótese serão escolhidos ou criados os instrumentos de avaliação apropriados e aferidos e será estabelecida a metodologia da experimentação em curso.

Após recolha e tratamento de dados, serão apresentadas as conclusões e depois deduzidas as implicações pedagógicas do estudo efectuado.

Nem sempre esses passos que enformam uma investigação rigorosa foram seguidos. Pretendeu-se investigar, fora dos centros de investigação, sem ter em conta um verdadeiro rigor científico e metodológico. Muitas vezes se pretendeu medir sem instrumentos apropriados, sem controlo de variáveis, falseando resultados e adulterando conclusões.

E se antes dos anos setenta se privilegiava na escola o discurso

teórico sem refutação, os princípios afirmados como verdadeiros sem serem confirmados pela prática, surgiu, depois de 1974, uma necessidade de pôr tudo em questão, de provar, em geral o contrário daquilo que teoricamente tinha sido dito, de trabalhar no terreno, de analisar em concreto. Se essa prática foi, a maior parte das vezes, pouca científica, sem qualquer suporte teórico, ela teve a grande vantagem de sacudir pessoas e instituições, de chamar a atenção para a necessidade e motivação que os docentes e estudantes tinham em experimentar novos modelos e testar antigos princípios. Surgiram então alguns bons projectos pedagógicos que no entanto passaram despercebidos aos olhares da comunidade docente por falta de estratégias de divulgação, ou de apoio científico e financeiro. Só os projectos emanados dos centros universitários tinham possibilidade de serem desenvolvidos, apoiados, divulgados.

A falta de tradição de investigação entre os docentes dos graus de ensino mais baixos, a recusa tímida desses docentes em contactar os centros de investigação do ensino superior, a indiferença da Universidade perante a realidade pedagógica dos outros graus de ensino prolongaram o hiato entre Escolas.

Com a criação e desenvolvimento das Universidades Novas, do Ramo Educacional de algumas Faculdades e das licenciaturas em Ensino, criou-se uma atitude nova entre Instituições de diversos níveis de ensino. Os centros de investigação destas Universidades abriram-se então a temáticas pedagógicas. Com os estágios pedagógicos dessas licenciaturas iniciou-se uma estreita relação entre docentes universitários e escolas de orientação de estágios.

A investigação que tem decorrido nessas universidades desde o final da década de setenta tem beneficiado duma troca de experiências com o ensino básico (2º e 3º ciclos) e secundário. Faltava ainda na altura o intercâmbio com o ensino infantil. Entretanto, já nesta década, ou na década que findou e na que começa, um maior empenho surge nos ensinos pré-escolar e básico (1º ciclo) que finalmente se descobre serem os promotores de futuros sucessos educativos.

Criam-se as Escolas Superiores de Educação integradas em Institutos Politécnicos e os CIFOP integrados em Universidades. Pa-

rece estarem criadas as estruturas necessárias a uma prática educativa e investigativa complementares. E surge assim um novo campo de investigação que não é uma mera justa- posição de ciências afins, a junção simples da teoria e da prática mas sim uma interligação de influências, causas, relações e associações que origina uma área de características próprias, cuja abordagem pode revestir várias formas.

Investigação educacional - caracterização

De facto, a investigação educacional pode dividir-se em vários tipos, conforme o objecto de estudo e a sua função. Antoine Prost da Universidade de Paris I considera que existem três tipos de investigação educacional. Existe uma investigação *sobre* educação, uma investigação *em* educação e uma investigação *para* a educação. A investigação sobre educação versará temas como, por exemplo, a sociologia, a história, a economia da educação. Essa investigação é dominante nas grandes análises encomendadas por Grupos, Institutos, Universidades ou pelo Governo. Não foca o processo educativo que leva aos resultados, mas interessa-se simplesmente pelos resultados. É uma investigação que não faz avançar muito o processo educativo em si, mas é importante do ponto de vista cultural e de descrição e como base para o lançamento de mudanças e reformas.

Existe depois a investigação *em* educação que foca o processo educativo em todas as suas etapas e situações, preocupando-se com a escola, com a aula e os alunos. É, podemos dizer, a investigação mais delicada; é aquela onde as variáveis são mais difíceis de controlar, onde a experimentação tem limites (habitualmente não se fazem estudos experimentais em educação, fazem-se estudos quase experimentais), onde o observador pode influenciar involuntariamente o fenómeno observado. É ainda a investigação a que o professor tem maior acesso, quer pela observação e prática quotidianas, quer pela economia de recursos humanos e financeiros que isso representa. No entanto, é aquela investigação que mais dúvidas põe aos cientistas acerca da sua veracidade científica.

Finalmente, existe uma investigação *para* a educação, que se preocupa mais com o desenvolvimento educativo, tendo como objec-

tivo, por exemplo, a construção de materiais de aprendizagem que permitam melhorar um método de ensino-aprendizagem. É a investigação que procura resolver problemas pontuais, crises, etc., cuja resolução vai contribuir para o progresso pedagógico.

Com estes três tipos de investigação está mais ou menos delimitado o campo em que a investigação educacional se pode desenvolver.

Irei agora considerar estes três tipos de investigação no âmbito da investigação em língua materna.

A investigação sobre educação, neste domínio, está relacionada com análises dos resultados apresentados em determinadas situações e tempos. Por exemplo, integram-se neste tipo de investigação a caracterização do saber linguístico dos alunos ao entrarem no ensino superior, como foi feito há anos por um grupo da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa; a caracterização da situação literária, em termos de leitura, de géneros preferidos, de quantidade de livros lidos, etc., dos jovens portugueses dos vários grupos etários; o estudo da utilização da escrita, em que situações e com que finalidade, por jovens adultos alfabetizados, por exemplo, em profissões essencialmente manuais. Estão ainda em causa análises da situação do Português no país; por exemplo, a taxa de analfabetismo em determinadas zonas e populações.

Destas análises resultam estatísticas que são importantíssimas para qualquer reforma, para qualquer mudança; são pilares de análise da situação do Português no contexto educacional, mas não nos elucidam, só por si, sobre o processo do ensino-aprendizagem do Português.

Estes projectos constituem a preparação para um outro tipo de investigação, a investigação em educação, incidindo sobre a língua materna. É a investigação pedagógica a que todo o professor tem acesso, porque é feita na escola.

A investigação sobre educação deve ser seguida de uma investigação pedagógica na escola, na aula, com os alunos. E porque trata com material humano é, como dissemos, aquela onde as variáveis são mais difíceis de controlar. É a que nos mostra, no entanto, com maior

clareza o processamento da informação linguística e cognitiva em todos os seus passos e associações. Por exemplo, a selecção pela atenção, o registo, a integração, o armazenamento temporário ou permanente da informação, as estratégias de aprendizagem, as interferências, a reorganização de toda a informação.

É aqui que cabem as experiências das aquisições e desenvolvimento da linguagem, a investigação sobre o processo de codificação da leitura e da compreensão, o processo da evolução da escrita, a abordagem do texto literário em discursos múltiplos, a construção metafórica, simbólica, analógica. É a investigação sobre o diálogo na sala de aula, sobre os seus intervenientes, os seus iniciadores, quem toma a palavra, as pausas, o silêncio, as deixas; é ainda a investigação sobre o uso da língua em contextos diferenciados, com propósitos diversos, dirigido a personagens várias. É, em suma, a investigação sobre os processos de aprendizagem e que pode ainda ser completada pelo terceiro tipo de investigação, que é a investigação para a educação e que pretende resolver casos pontuais, frequentemente de crise, e, portanto, já fora de um contexto geral.

Este último é um tipo de investigação que se pode fazer com objectivos muito mais precisos, relacionados com o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem em determinados meios. Na área da língua materna, poderemos referir, por exemplo, o desenvolvimento de um método para colmatar o insucesso na escrita, através do computador, do processamento de texto ou através da criação de uma oficina de leitura, da dinamização da biblioteca da escola ou da criação da biblioteca de turma, da imersão nos livros, para os alunos sem motivação para a leitura. São, por isso, aspectos muito menos gerais, mas que são importantes para resolver problemas na sala de aula.

A exemplificação poderia ser ainda desenvolvida, mas creio que ficou já construída a caracterização dos três tipos de investigação relativamente ao contexto educacional e ao contexto de educação em língua materna. Estes três tipos de investigação devem estar relacionados. É evidente que há centros mais ou menos vocacionados para estes três tipos de investigação. Poderíamos dizer que quanto ao primeiro tipo, relativo às grandes análises, pode uma universidade estar

interessada, mas pode também o governo encomendá-las. A análise do processo de ensino-aprendizagem ou da criação de materiais são os professores que a devem fazer.

Resta-me agora falar de quem deve conduzir esta investigação. Numa perspectiva diacrónica já foram referidas as Universidades "Novas", as Faculdades de Psicologia e Ciências de Educação, as Universidades "Clássicas". Em todas estas Universidades e alguns institutos de Psicologia pode ter lugar, com maior ou menor ênfase, qualquer dos tipos de investigação referidos, embora a investigação em educação, relativa aos processos de ensino-aprendizagem, seja com mais lógica enquadrada em universidades onde se ministrem as licenciaturas em ensino e, neste momento, em Escolas Superiores de Educação, visto que aqui existe uma integração maior entre as disciplinas específicas, as ciências da educação e as práticas pedagógicas. Sem a integração destas três componentes não há investigação educacional ou investigação pedagógica. Existem, no entanto, diferenças, entre as Universidades e os Institutos Politécnicos onde estão integradas as ESE.

Enquanto as Universidades, segundo a tradição, colocam em relevo a sua função de busca de uma verdade fundamental sem grandes preocupações de aplicação visível e imediata (embora com as novas licenciaturas em ensino esta tradição se atenua), os Institutos Politécnicos, pela sua função profissionalizante, preocupam-se com uma busca do saber especializado, dimensionado para indivíduos e regiões.

Integradas no Ensino Politécnico estão as Escolas Superiores de Educação, cujos objectivos, instituídos no programa preliminar proposto pela Direcção Geral do Ensino Superior em Maio de 1978, e ajustados a evoluções posteriores ditadas, quer pelos poderes centrais, quer pelas próprias instituições, são para a maioria das escolas os seguintes:

- a) formação inicial dos docentes do Ensino Infantil e Básico (1º e 2º ciclos);
- b) formação contínua dos docentes dos vários graus de ensino, numa perspectiva de educação permanente;

c) participação em actividades de educação extra-escolar, na comunidade em que a escola se insere;

d) colaboração no projecto de formação em serviço dos docentes do ensino básico (2º ciclo) e ensino secundário do distrito;

e) criação e desenvolvimento de actividades de investigação.

Ao lermos estes cinco objectivos verificamos que três deles (2,3,4) têm a ver com a projecção da Escola na comunidade, implicando, portanto, um conhecimento prévio ou concomitante das pessoas e regiões; um objectivo (1) preocupa-se mais com saberes fundamentais e outro (5), relativo à investigação, engloba e condiciona todos os outros. Este último, preceituando a investigação, é, ousamos dizer, o mais importante para sustentar os projectos de formação inicial e contínua destas Escolas Superiores.

As Escolas Superiores de Educação, porque disseminadas em contacto com culturas e sociedades diversificadas, são o lugar privilegiado de experiências pedagógicas e culturais importantes para uma ligação da teoria à prática, para uma aplicação de resultados de investigação, para uma avaliação dessa prática e sua conseqüente remodelação.

Assim, a investigação que mais se adequa a estas Escolas é a *investigação em educação* e também a *investigação para o desenvolvimento*, isto é, a investigação sobre os processos de ensino-aprendizagem e toda a investigação sobre processos pontuais atípicos.

Esta ideia de que a investigação educacional pode e deve ser feita nas Escolas Superiores de Educação vai contribuir em primeiro lugar para uma sólida e digna implantação do Ensino Politécnico em regiões mais afastadas das Universidades. Em segundo lugar, as Escolas vão ser os Centros de Apoio científico-pedagógico dos professores de todos os graus de ensino do distrito, e esse apoio só será eficiente se for fundamentado em resultados de uma investigação nas escolas, com os alunos e com os professores. Em terceiro lugar cria-se fora dos grandes centros universitários investigativos um hábito, e posteriormente uma tradição, de pesquisa entre os professores da-

quela região que se habitam a ver na Escola Superior de Educação. o espaço onde podem colaborar numa investigação da sua prática pedagógica.

Se assim não acontecer, é provável que os professores continuem a ensinar como foram ensinados, a aprender somente o que têm de ensinar, transmitindo aos seus alunos um saber envelhecido pelo desgaste dos anos e pelo uso sempre uniforme e unilateral que vêm perpetuando. As Escolas Superiores de Educação, elas próprias, envelhecerão prematuramente porque não vão aguentar o desafio que o Ensino Politécnico deve ser capaz de lançar às regiões por meio da oferta aos seus profissionais de uma formação permanente, quer de actualização de conhecimentos quer de reconversão das suas capacidades.

Infelizmente não tem sido grande o apoio dos governantes em relação ao desenvolvimento da investigação nas Escolas Superiores de Educação.

A falta de apoio financeiro para qualquer actividade de investigação, os severos cortes orçamentais que impedem a contratação de pessoal docente que alivie cargas horárias bastante elevadas, são os principais obstáculos ao desenvolvimento dos projectos de investigação.

No entanto, e arrisco-me a dizer que, possivelmente pela sua juventude, as Escolas ainda têm uma vitalidade e energia que é necessário agarrar e canalizar para projectos que dêem a estas Escolas um estatuto superior. Apesar das adversidades, algumas escolas têm agarrado a investigação como uma mola impulsadora do seu desenvolvimento.

Um dos aspectos mais importantes dos centros de investigação é a progressão na carreira académica dos docentes das ESE que beneficiam da existência desses centros para a sua qualificação. Para que essa qualificação seja digna tem de passar forçosamente por uma prática investigativa intensa.

Acreditamos que as Escolas Superiores de Educação são instituições polivalentes absolutamente necessárias à descentralização educativa que se pretende. Não são os organismos centrais que têm a

oportunidade de acompanhar e investigar o desenvolvimento do processo pedagógico em aldeias dos nossos concelhos. Esses organismos são necessários para as grandes análises, mas não têm capacidade para fazer essa investigação tão descentralizada, de que também há necessidade. As Escolas Superiores de Educação tornam-se, deste modo, necessárias para a execução de projectos pedagógicos específicos para cada região, para a disseminação de estudos, materiais, ideias, princípios que, por sua vez, reflectam uma investigação científica válida.

Queria ainda deixar uma sugestão: que as Escolas Superiores de Educação lutem pela criação de centros de investigação, que se associem entre si, que saibam rentabilizar meios e recursos, que procurem os centros universitários ou outros para a constituição de equipas de trabalho.

As escolas e departamentos de Educação das Universidades onde se formam professores de Língua Portuguesa têm as mesmas obrigações: retirar das práticas pedagógicas dos seus profissionalizados a reflexão e a compreensão dos parâmetros que vão fundamentar e desenvolver a investigação inerente aos objectivos da sua existência.

Bibliografia

- Borg, W. & Gall, M. (1983). *Educational Research*. New York: Longman.
- Prost, A. (1986). *Research in Educational Sciences and Teacher Training*. Comunicação apresentada na 11ª. Conferência da ATEE em Toulouse, França.
- Selltiz, C., Wrightsman, L. & Cook, S. (1976). *Research Methods in Social Relations*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Sequeira, F. (1989). Investigação científica - a dimensão necessária às Escolas Superiores de Educação. *Revista Portuguesa de Educação*, 2(1), Universidade do Minho.

Investigação - Acção na Área de Língua Materna

Maria Raquel Delgado Martins

Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa

Introdução

Já foram aqui expostas as várias abordagens da investigação em educação (Fátima Sequeira, neste volume). A minha intervenção irá abordar outro tipo de investigação, chamado investigação-acção. Esta inclui uma vertente de investigação sobre educação e em educação, e uma vertente virada para a acção, no sentido de uma intervenção para a mudança de práticas e de atitudes, de mentalidades na escola.

Na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, iniciámos a formação de professores há apenas 5 anos. Antes disso fui fazendo alguns projectos de investigação-acção no domínio da educação. Alguns deles estão divulgados (Delgado Martins, 1978, 1985a, 1985b).

A componente de investigação na formação de formadores que pretendemos realizar na Faculdade de Letras não se esgota na formação inicial, incide também sobre a vertente de formação contínua, dirigida a professores que estão em exercício na escola, e tem, desde logo, como objectivo fundamental melhorar o nível de ensino do Português nas escolas.

A investigação-acção tem assim uma função muito importante, uma vez que permite ao professor ensinar e investigar no dia a dia da sua prática pedagógica, como tentarei mostrar pela apresentação do Projecto Pro-Alfa Campolide (Projecto de Alfabetização de Campolide).

O trabalho que vou apresentar surgiu no âmbito da Comunidade Europeia, integrado num projecto comunitário de prevenção e

luta contra o iletrismo. Todos os países da comunidade participaram nesta acção, alguns países, como é o caso de Portugal, com mais do que um projecto. O âmbito comunitário permitiu confrontar, relativamente ao problema do insucesso escolar, do iletrismo, como se chama na Europa, (nós ainda temos analfabetismo, infelizmente), os níveis de desenvolvimento dos países envolvidos, tendo sempre presente a preocupação de adequar e criar metodologias específicas.

As realidades próprias de cada país tornam-se manifestas face aos problemas do iletrismo ou do analfabetismo. Na verdade, em muitos países da Europa já quase não surge o termo de analfabetismo, na sua acepção tradicional quase já não tem aplicação. Em contrapartida, manifesta-se o fenómeno do iletrismo. Este refere-se à perda funcional ou domínio insuficiente de capacidades que foram alvo de escolarização. Por exemplo, o projecto desenvolvido na Alemanha incidia sobre o iletrismo apresentado por jovens numa fase de profissionalização, que apresenta como consequência dificuldades no domínio de aprendizagem de aspectos tecnológicos.

Noutros países, quando se coloca o problema do insucesso escolar, acabam sempre por estar em foco as comunidades de imigrantes. O caso da França é paradigmático, com comunidades vindas de outros pontos da Europa e da África do Norte. Quando se pretende combater nas escolas o insucesso escolar, surgem em evidência os problemas de bilinguismo com Árabe, Português, etc....

Na Holanda, este problema do bilinguismo é, por vezes, ainda mais agudo. De facto, existindo liberdade de escolha quanto à escola onde se quer colocar os filhos, não estando, por exemplo, limitada ao bairro onde se reside, (mesmo no ensino oficial) chegam a surgir casos de várias línguas diferentes na mesma turma - holandês, crioulo, turco, grego, português, etc.

Nalguns países mais desenvolvidos, o problema do insucesso escolar é dominado pelos casos de comunidades de línguas estrangeiras. Entre nós, o insucesso escolar tem uma dimensão mais ampla e não é preciso considerar comunidade bilingues para encontrar o problema como um fenómeno preocupante.

O projecto de investigação-acção acabou o ano passado, tendo durado dois anos. Tratou-se de um trabalho de equipa e pretendo sobretudo mostrar como se desenvolveu este projecto e quais as vantagens de um trabalho em equipa envolvendo várias pessoas com formações diferenciadas e de diversos graus de ensino.

De facto, uma das regras a que os projectos específicos deveriam sujeitar-se, consistia na participação de três parceiros distintos, dos quais dois podiam ser de qualquer nível ou sistema de ensino, integrando o pré-primário, os diversos níveis da escolaridade básica e secundária, e também a educação de adultos ou a formação profissional, devendo o terceiro participante ser a Universidade.

Numa outra vertente, surgia, com carácter rigoroso a exigência de etapas do trabalho bem estabelecidas.

Este ponto é extremamente importante quando se quer fazer qualquer tipo de investigação: é necessário fixar metas, prazos confrontando-se o desenvolvimento do projecto com metas fixadas à partida.

Por outro lado, um projecto de investigação deve dar lugar à divulgação dos resultados alcançados. Para tal foram sendo elaborados documentos escritos. É um dos aspectos que deve ser observado: o projecto deve ser divulgado. Qualquer investigação, por mais interessante que seja, se não tiver documentos de divulgação não cumpre os objectivos da investigação, não contribui para o melhoramento do conhecimento pretendido. Por isso, nesta fase, encontra-se precisamente em elaboração o documento de divulgação final do projecto que tenho vindo a referir, chamado Pro-Alfa-Campolide - "Projecto de Alfabetização de Campolide" (Delgado Martins, 1991).

Apresentação do Projecto

A iniciativa partiu de uma escola de ensino preparatório em Lisboa, a Escola Marquesa de Alorna, que funcionou como a instituição de suporte, como a sede do projecto. Essa escola situa-se numa parte de Lisboa em que co-existem duas zonas muito diferenciadas: de um lado é um bairro de classe alta, o Bairro Azul, do

outro lado o bairro de Campolide, quase um *gheto*, com condições habitacionais bastante desfavoráveis, acompanhadas de problemas de marginalidade, prostituição, droga, desemprego, problemas familiares etc. Veja-se a caracterização cultural dos pais dos alunos de Campolide integrados nas turmas experimentais do 2º ciclo (Fig. 1).

Nível	HABILITAÇÕES	5º A		5º B		5º C		5º D		5º E	
		Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai
1	Analfabeto	0	1	1	0	3	0	2	1	0	0
2	Primário incompleto	0	0	3	4	4	1	4	3	1	1
3	Primário completo	10	10	18	12	13	17	16	18	9	12
4	Preparatório	4	2	2	1	1	3	1	1	1	3
5	S. Unificado	4	6	1	3	1	0	0	0	8	3
6	S. Complementar	4	4	0	0	0	0	0	0	3	3
7	Curso Médio	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
8	Curso Superior	1	1	0	0	0	0	0	0	1	2

Fig. 1 - Nível escolar dos pais dos alunos das turmas do 2º ciclo

As crianças destes dois bairros estão integradas na zona escolar da Escola Marquesa de Alorna, vêm todas para esta escola, que se encontra na fronteira das duas zonas socialmente distintas.

Dada a convivência destes dois mundos, existia a convicção na escola, nomeadamente por parte das professoras de Português, que quase todo o insucesso, sobretudo em língua materna, era devido a essa população vinda de Campolide.

Perante o insucesso que se verificava surgiu a iniciativa de desenvolvimento do projecto. Este teve como base cinco professoras de Português da Escola Preparatória e a participação de três professoras do 1º ciclo. Tendo sido solicitada a participação de uma professora voluntária em cada escola primária de Campolide (cinco), só obtivemos resposta de três escolas, o que criou algum desequilíbrio nas condições experimentais. Refiro este aspecto, porque ele evidencia os condicionalismos deste tipo de investigação

que não permitem que seja, de facto experimental, com um controle exacto de variáveis, constituindo antes uma investigação que tem de ser organizada e reorganizada à medida que se vai desenvolvendo.

A equipa ficou então constituída por três professores do 1º ciclo do ensino básico, todos do bairro de Campolide, cinco professores de Português da Escola Marquesa de Alorna e eu própria, como investigadora de Linguística do Departamento de Linguística de Faculdade de Letras.

O desenvolvimento do Projecto

O desenvolvimento do projecto tinha, assim, por base a disciplina de Português, que constituía uma das disciplinas com maior taxa de insucesso.

A minha participação no projecto permitia verificar algumas hipóteses teóricas formuladas sobre os problemas de aprendizagem de leitura e escrita e, de um modo geral, sobre o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem do Português. Surgia uma oportunidade de confrontar essas hipóteses teóricas com práticas e realidades concretas, permitindo a construção de uma perspectiva diferente.

A minha participação consistia num seminário que tinha lugar de quinze em quinze dias e que durava toda uma tarde. O trabalho de análise realizado nesse seminário incidia predominantemente sobre a prática dos professores. Não eram os produtos dos alunos que eram objecto de análise, mas antes as práticas dos professores. O termo que já se tornou corrente coloca em relevo a ligação existente entre os dois pólos, ao falar de processo de «ensino-aprendizagem». Não se deve, no entanto, esquecer a especificidade das duas vertentes envolvidas, por um lado, a aquisição e o desenvolvimento por parte das crianças e, por outro, o processo, as práticas do professor que está a ensinar.

Este Projecto foi centrado nas práticas, no professor e não nos produtos das crianças. Para possibilitar a análise dessas práticas, os professores depois de darem a aula realizavam um registo escrito do

que se tinha passado. Repare-se que o ponto de partida para o trabalho do Projecto era constituído pelo registo escrito posterior às aulas e não pelas planificações dessas aulas. Nesses registos ou fichas de actividades os professores descreviam o que tinham feito na aula.

Com base nesses registos procedia-se no seminário à análise das actividades realizadas. Por exemplo, quanto tempo é que os alunos tiveram para falar, quantos alunos falaram, que oportunidade é que se lhes deu para falar, que tempo utilizaram para a escrita, o que eles escreveram, quantas linhas, quantos textos, quanto tempo é que tiveram para a leitura, etc.

Com o desenvolvimento do Projecto, logo no final do 1º trimestre, quando se começou a ter uma perspectiva geral, com base nesses cálculos dessas actividades, surgiu a tomada de consciência de alguns factos, a partir da prática lectiva dos próprios professores. Por exemplo, verificou-se que a escrita ocupava muito pouco tempo das horas lectivas. A própria actividade de *falar*, a fala espontânea, também ocupava muito pouco tempo.

Todos estes aspectos eram objecto de reflexão no seminário. Neste desencadeava-se a discussão sobre o que acontecia, as dificuldades surgidas, as alterações que poderiam ser postas em prática (Fig. 2).

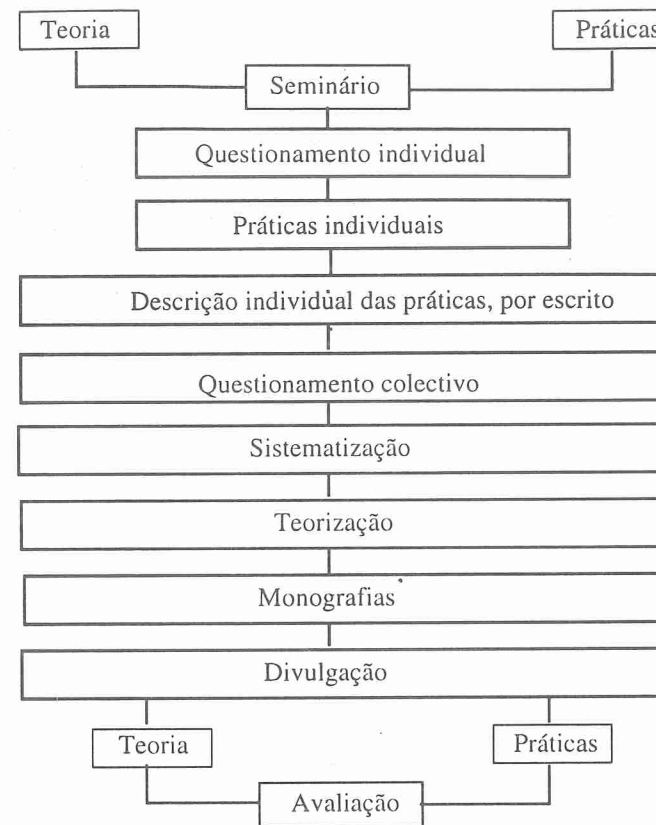


Fig. 2 - Metodologia do Projecto

Este processo permitia ver sistematicamente que problemas é que podiam explicar o insucesso por parte do professor. Efectivamente, os professores tinham que questionar a sua prática, tinham que pôr em questão, algumas actividades que tinham vindo a realizar durante anos. Penso, contudo, que é a única maneira de alterar atitudes e práticas pedagógicas, porque são os próprios

professores que vão sistematizando, que vão reconhecendo onde existem falhas e que as vão corrigindo.

Por exemplo, a leitura. Quando começámos os seminários havia a ideia de que se dava suficiente importância à leitura. A presença da leitura surgia no âmbito de uma planificação que constitui uma «esquema clássico» da aula de Português - consistindo em leitura de um texto, comentário sobre o texto com os alunos, etc., etc. Para culminar poderia haver uma composição ou um trabalho para casa. No dia seguinte a aula era centrada noutra texto e fazia-se mais ou menos esse mesmo percurso.

O que eu questionava era a quase exclusividade deste tipo de aula, que não deixava tempo para a leitura propriamente dita. Quer dizer, ler o texto é uma actividade que quase não tem importância neste esquema de aula. Os alunos têm que ler o texto, desde logo, para saber quem é a personagem, o que a caracteriza, onde é que está, quando fez determinada acção, etc. Portanto, quase desaparece a leitura em si. E, no cômputo geral, a leitura em si, silenciosa, sem comentários, portanto, a actividade de leitura individual era quase inexistente. Uma das questões que foi tratada foi a leitura: as crianças para gostarem de ler, para lerem, têm que ter tempo para ler. Têm que ler por prazer, porque lhes apetece, sem sentirem a preocupação de que lhes vão perguntar qual é a acção, qual é o tempo, qual é o espaço, qual é a personagem principal, etc. A presença da leitura por si foi algo que se foi alongando, o lugar e a forma de leitura foram sendo diversificadas e esta foi tomando uma importância própria. Com a escrita, aconteceu o mesmo percurso.

A ligação entre o desenvolvimento linguístico e o desenvolvimento cognitivo constituiu também um domínio sobre o qual incidiu o trabalho. Investigações mostram que as razões para a existência de diferentes níveis de desenvolvimento linguístico não residem fundamentalmente em factores biológicos: não há desenvolvimento porque não há oportunidades de conhecimento, não há oportunidades de vivências, não há experiências de determinadas situações, o que conduz a um domínio limitado da língua, uma vez que o desenvolvimento linguístico se processa em

interacção com o desenvolvimento cognitivo. Tendo este aspecto em conta, a própria prática de gerir o tempo lectivo foi alterada. Este deixou de estar confinado a um espaço único que era a aula e surgiram visitas de trabalho que alargavam esse espaço de tomada de conhecimento: realização de recolhas de dados do meio ambiente, criação de oportunidades de experimentar e de falar de outros temas, entrevistas, etc. Esta diversificação foi apoiada pelo desenvolvimento do centro de recursos dentro da própria escola. Sublinhe-se que esta diversificação de actividades era integrada nos tempos lectivos, não em tempos extracurriculares. De tal modo que os alunos, decorridos seis meses do primeiro ano, perguntavam: "Então quando é que nós voltamos a ter aulas de Português?". Já não tinham há 6 meses, consideravam eles.

Por meio destas vivências, como parte integrante da disciplina de Português, e não como algo ao lado, procurava-se desenvolver as competências cognitivas, linguísticas e sociais dos alunos.

Por outro lado, existia uma componente de actualização e fundamentação teórica que era realizada pela leitura de bibliografia e pelo convite a especialistas para a dinamização de seminários sobre problemas específicos. Houve, de facto, para os próprios professores um espaço de teorização para fundamentarem as suas práticas e não ficarem apenas confrontados, após o questionamento dessa prática, com a angústia de dizerem: agora o que é que eu faço? Houve contributos teóricos e contributos no sentido de (re)organizar a prática lectiva.

Desses seminários surgiram trabalhos: monografias que foram publicadas e um outro documento em que são apresentadas propostas de unidades didácticas que contemplam as preocupações que foram surgindo. Procurava-se recolher informação quer no domínio pedagógico e da respectiva fundamentação, quer no domínio do próprio desenvolvimento do projecto de investigação-ação, considerando aspectos como, por exemplo, o modo de proceder ao controlo de variáveis.

Para proceder a esse controlo e criar uma situação «quasi-experimental» foram organizadas cinco turmas com alunos do bairro de Campolide. Por sua vez, como foi dito, as escolas do 1º ciclo integradas no Projecto eram deste bairro. Recolhemos informação sistematizada sobre cada aluno relativamente ao percurso escolar, à caracterização social, escolaridade e profissão dos pais, número de pessoas no agregado familiar, aspectos relativos à saúde, etc.

Avaliação do Projecto

Um dos problemas que se colocava era a avaliação das crianças e verificar se, de facto, o trabalho desenvolvido no projecto contribuiu para aumentar o sucesso.

Para podermos proceder a essa verificação efectuámos o levantamento dos dados relativos ao ano anterior (1987/88) quanto ao sucesso/insucesso da escola em geral, das crianças de Campolide e das restantes crianças. De igual modo, nos anos de desenvolvimento do Projecto continuava a ser possível efectuar o levantamento destes dados, para a realização de análises comparativas (Fig. 3).

	ESCOLA										
	TOTAL			CAMPOLIDE				OUTROS			
	População		Insucesso	População		Insucesso		População		Insucesso	
	Nº	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
5º Ano 87/88	694	126	18	313	45	60	19	381	55	66	17
5º Ano 88/89	540	96	18	208	385	44	21	332	61	52	16
5º Ano 87/88	531	64	12	230	43	30	13	301	62	34	11

	CAMPOLIDE											
	TOTAL				Pro-Alfa				OUTROS			
	População		Insucesso		População		Insucesso		População		Insucesso	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
5º Ano 87/88	313	45	60	19								
5º Ano 88/89	208	385	44	21	123	59	16	13	85	41	28	33
5º Ano 87/88	230	43	30	13	112	49	15	13	118	51	15	13

Fig. 3 - Processo de avaliação longitudinal dos grupos do Projecto

Para a elaboração de instrumentos de análise, tivemos um cuidado muito grande em aferir as metodologias no ensino do Português e, sobretudo, verificar a relação entre o ensino e a avaliação e entre a aprendizagem e a avaliação. Na verdade, muitas vezes ensina-se a comentar textos oralmente e as únicas vezes que se avalia esta capacidade é por escrito.

Neste projecto tentámos desenvolver uma estreita ligação entre o ensino e a avaliação. Por exemplo, o oral é testado pelo oral. Para avaliar a leitura em voz alta, gravavam-se as leituras e todo o grupo analisava e escalonava os níveis de leitura. Daqui surgiu algo extremamente importante: os professores do 1º e do 2º ciclos ouviram todas as gravações em conjunto e comparavam procurando estabelecer um percurso de desenvolvimento da leitura do primeiro ao sexto ano de escolaridade. Se determinado nível é considerado bom no primeiro ano de escolaridade como deve prosseguir a evolução? Qual o nível que deve ser considerado bom no segundo ciclo? Qual a relação com o que se passa no primeiro?

Este trabalho permanente permitiu-nos ter alguns critérios objectivos para dizer o que é «ler bem» e o que é «ler mal», que é uma coisa diferente de compreensão da leitura. Porque quando estamos a avaliar a leitura em voz alta, estamos certamente a avaliar aspectos como a entoação, se está certa ou mesmo se revela uma certa com-

preensão, mas não estamos a avaliar fundamentalmente a compreensão.

Para avaliar aspectos específicos de compreensão recorria-se a testes de escolha múltipla.

Preparámos instrumentos específicos de avaliação para cada domínio. A aplicação destes instrumentos ocorreu em três momentos: o primeiro, logo no início, o segundo no final do primeiro ano e o terceiro no final do segundo ano de desenvolvimento do Projecto.

A quantificação possibilitada pelos instrumentos dirigidos às diversas competências permitia comparar os resultados com a avaliação escolar. Sobretudo no primeiro ano, existia a ideia de que as crianças integradas no Projecto não sabiam ler, não sabiam escrever, etc. Os próprios professores que realizaram a avaliação escolar fizeram os testes de avaliação dessas competências linguísticas. De início acharam que eram bastante seleccionadores. No entanto, verificou-se que os resultados foram elevados (por exemplo, na turma 5º/6ºA compreensão escrita com 93% de resultados certos, 91% em expressão escrita, em gramática um valor mais baixo, 64%, e 73% na leitura).

Perante estes resultados, os professores chegaram à conclusão de que "afinal, estas crianças até sabem ler!" ou colocaram a hipótese de terem feito o teste de avaliação das competências demasiado fácil. A partir daí surgiu a questão que foi sendo trabalhada de como se pode ajustar a avaliação ao ensino, à idade, etc.

Estes resultados vieram colocar a possibilidade de que não eram aquelas crianças as causadoras do insucesso. Na verdade, o levantamento efectuado mostrava que tinham níveis de insucesso próximos das outras crianças (17% e 19%), respectivamente para as crianças de Campolide e para as outras. No entanto, a atitude inicial dos professores era considerar que provocavam o insucesso geral. Por exemplo, no 1º período, logo no 1º período, as notas da pauta, por vezes eram completamente diferentes das pontuações obtidas, por exemplo, em leitura, compreensão, escrita, etc.

Qual o factor que provocava essa diferença? Este questionamento deu origem a outra reflexão. Concluiu-se que era a ligação afectiva, a socialização na classe, critérios subjectivos.

5º/6º A	Leitura	Compreensão escrita	Expressão escrita	Gramática	Nota
1ª Av.	73	93	91	64	3,41
2ª Av.	76	81	95	70	3,40
3ª Av.	76	74	87	83	3,44

5º/6º B	Leitura	Compreensão escrita	Expressão escrita	Gramática	Nota
1ª Av.	68	94	93	62	3,12
2ª Av.	73	75	94	60	3,04
3ª Av.	73	69	92	75	3,33

5º/6º C	Leitura	Compreensão escrita	Expressão escrita	Gramática	Nota
1ª Av.	77	100	91	-	2,62
2ª Av.	74	91	95	64	2,72
3ª Av.	73	70	93	87	3,15

Fig. 4 - 2º ciclo: médias de classificação das modalidades e da nota de Português

A partir desta constatação, procurou-se criar critérios com uma certa objectividade também relativamente aos domínios de socialização, afectividade, participação etc., o que constituiu um trabalho extremamente longo, mas rentável porque quando se atingiu o fim do 3º período, os dois tipos de avaliação já foram muito homogéneos e concordantes. Vejam-se os resultados do Projecto na disciplina de Português em que se compara a percentagem de insucesso em Português para o grupo experimental (Pro-Alfa), para o grupo de controle (Outros = alunos de Campolide não integrados nas turmas experimentais) e os alunos que não vinham de Campolide (Geral).

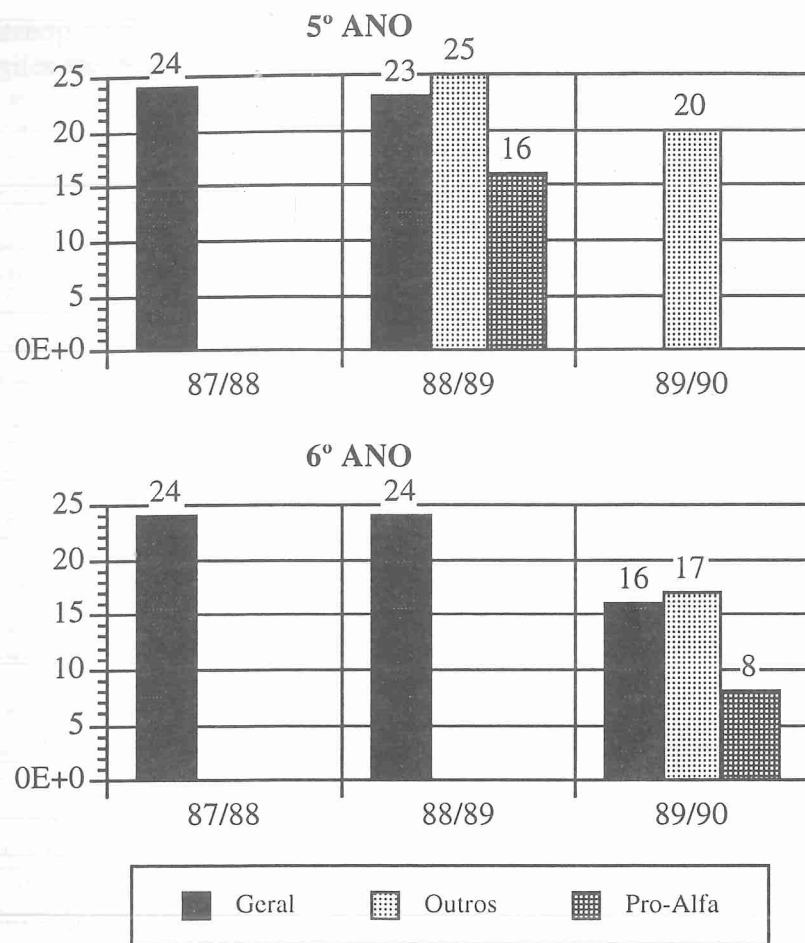


Fig. 5 - Percentagem de reprovações na disciplina de Português (2º ciclo)

Disseminação do Projecto

A influência do projecto revelou-se inicialmente nas turmas experimentais de uma forma positiva com uma diminuição do insucesso. Contudo, no primeiro ano esses reflexos não foram extensivos à escola. Devo dizer que houve uma reacção por vezes negativa por parte da escola ao projecto, no primeiro ano, mas foi-se atenuando no segundo ano.

De facto, durante o primeiro ano o projecto só produziu efeitos no grupo experimental e no ano seguinte foi-se generalizando para a escola. Este processo foi conseguido através de um esquema de disseminação, uma vez que o trabalho realizado nos seminários era divulgado pelos professores que trabalhavam no projecto no âmbito do grupo disciplinar e no conselho de turma. No primeiro ciclo, os três professores exerciam influência em todos os conselhos escolares e sobre a escola na sua totalidade.

O desenvolvimento do Projecto e os resultados obtidos provaram que este processo de investigação-ação actua sobre os professores directamente envolvidos e, a partir deles, tem uma acção efectiva sobre um grande número de outros professores.

Muitos dos professores envolvidos participaram na Reforma do Sistema Educativo, então em fase experimental, e tiveram, assim, uma intervenção a outros níveis. Desse modo, alargaram o âmbito de disseminação do projecto.

Bibliografia

- Delgado Martins, M. R., Prudêncio, C., Atalaia, L., Rebelo, D. e al. (1978). *Linguagem Oral e Ortografia*. Instituto Nacional de Investigação Científica. Lisboa. 1978.
- Delgado Martins, Maria Raquel e al. (1985a). Transição da Oralidade para a Escrita em Crianças de Meios Socio-Económicos Diferenciados. *Análise Psicológica*, 1 (V), 121-140. Lisboa, 1986.

Delgado Martins, Maria Raquel (1985b). Integração da Criança Surda em Jardim Infantil. Uma experiência de Linguagens Alternativas. *Análise Psicológica*, 1 (V), 115-120. Lisboa.

Delgado Martins, Maria Raquel et alii (1991). *Pro-Alfa-Campolide. Projecto de Alfabetização de Campolide*. Ed. Centro de Recursos Educativos, Escola Preparatória Marquesa de Alorna, Lisboa, 1991.

Desenvolvimento Conceptual e Lexical: Que relação?*

Inês Sim-Sim

Escola Superior de Educação, Inst. Polit. de Lisboa

- Não posso brincar contigo, disse a raposa.

Não me cativaram ainda.

....

- Eu procuro amigos, disse o príncipezinho.

Que quer dizer "cativar"?

- É uma coisa muito esquecida, disse a raposa.

Significa "criar laços..."

(Saint Exupery, 1963: 67)

Terá o pequeno príncipe compreendido o significado de "cativar" transmitido pela raposa? Será que o significado de "cativar" partilhado por ambos cobre exactamente o mesmo domínio semântico, partilha os mesmos traços distintivos, corresponde exactamente à mesma representação cognitiva em ambos os interlocutores? Ou por outras palavras, será que crianças e adultos representam e nomeiam o real do mesmo modo?

A resposta a estas questões empurra-nos para o cerne de toda a problemática da formação e desenvolvimento do conceito e da sua estreita relação com a aquisição lexical. Embora haja consenso sobre a

* Nota dos Editores: A versão apresentada corresponde ao artigo publicado na *Revista Portuguesa de Educação*, 1992, 5 (2). Agradece-se a colaboração da autora e da *Revista Portuguesa de Educação*, que possibilitou a integração da comunicação neste volume.

existência de tal relação, o desacordo instala-se quanto à sua natureza. Grande parte da polémica que durante décadas alimentou posições extremadas sobre o binómio **Cognição/Linguagem** tem as suas raízes nesta relação, ou seja entre o modo como categorizamos o real e o representamos. Não é nossa intenção reacender uma fogueira que começa a dar sinais de se extinguir, antes sim, procuraremos dela aproveitar alguma luz que nos ajude a perceber como é que a criança dissecar o real, constrói conceitos e os nomeia. É esse o objectivo do presente artigo.

Categorização e conceito

Partiremos duma premissa que damos como adquirida: as crianças vêm a este mundo equipadas com estruturas perceptuais e cognitivas comuns à espécie e, através da interacção e experiência num ambiente cultural e linguístico, desenvolvem formas de conhecimento do mundo. Assim, cabedal genético e activadores externos fazem de nós organizadores e classificadores do real quotidiano.

Numa perspectiva de desenvolvimento, duas questões se colocam: a primeira diz respeito às diferenças, se existem, no modo como adultos e crianças "dissecam" e classificam o real. A segunda prende-se com a compreensão de tais diferenças, ou seja, como organizam as crianças os objectos e as situações, como as categorizam e como expressam a compreensão dos seus esquemas organizativos, i.e., como decidem o que pertence a que grupo e o que não pertence; o que é igual e o que é diferente; o que se pode associar e o que está à parte.

As tentativas de resposta a tais questões vêm de campos científicos tão diversos como a filosofia, as ciências cognitivas, a psicolinguística e a psicologia do desenvolvimento. De entre os que mais influenciaram a literatura sobre este assunto está, sem dúvida, Piaget com todos os seus trabalhos sobre a inclusão de classe (Inhelder e Piaget, 1954). De acordo com tais trabalhos, numa fase pré-operatória (± 6 anos), a criança demonstra claramente incapacidade para resolver problemas que exijam operar, simultaneamente, com toda a classe e as respectivas sub-classes (ex. perante um conjunto de número desigual de rosas vermelhas e brancas, responder correctamente

à questão "há mais rosas vermelhas ou mais rosas?"). De acordo com Piaget, esta dificuldade resulta do facto da criança nesta idade não ser capaz de manipulações lógicas que exigem propriedades de associação, reversibilidade e conservação.

Resta saber se a causa de disparidade de desempenho entre adultos e crianças assenta em diferenças qualitativas do funcionamento cognitivo da criança, ou se tais incapacidades são devidas a artefactos da metodologia experimental usada. A baixa realização manifestada pelas crianças em tais provas poderá, assim, não ser devida a diferenças estruturais do pensamento infantil, mas antes a lacunas de experiência e conhecimento (Keil, 1981).

É nesta linha que se situam os trabalhos realizados por Chi (1978) que demonstram que quando as crianças são conhecedoras de determinado assunto, por exemplo dinossauros ou xadrez, apresentam desempenhos de nível adulto, enquanto adultos principiantes no assunto funcionam cognitivamente como crianças. Chi conclui que "a incapacidade das crianças categorizarem numa base taxonómica ou de inclusão de classe é devido a (A) ao desconhecimento do assunto e (B) à dificuldade de representação de tal conhecimento" (1978, 327). Nesta perspectiva as diferenças são de cariz quantitativo ou seja de grau e não, como Piaget as interpretou, de qualidade do funcionamento cognitivo.

Antes de avançarmos mais nesta polémica, será talvez conveniente clarificar a noção de conceito, já que diferentes explicações da dificuldade de aquisição de "certos" conceitos pelas crianças assentam em pontos de vista diferentes sobre a natureza de conceito. De uma forma muito genérica e abrangente, conceitos são o produto do agrupamento de objectos, acontecimentos, qualidades e ideias na base da semelhança (Siegler, 1986). Ou por outras palavras são produtos de categorização, entendendo por categorização o processo através do qual "o sistema humano de processamento da informação determina quais os estímulos e entidades que podem ser tratados como equivalentes" (MacShane, 1991, 159).

De acordo com uma abordagem clássica, que remonta a Aristóteles, todas as instâncias abrangidas por um conceito partilham pro-

priedades comuns, as quais definem o conceito, e são denominadas traços de definição. No cerne desta perspectiva está a ideia de que a relação de pertença a um conceito é determinada pela presença de um conjunto de características necessárias e suficientes. Esta perspectiva, clara para classificações sujeitas a manipulações laboratoriais, não se aplica na íntegra às chamadas "categorias naturais", já que cada instância de um conceito pode partilhar muitas características com as outras instâncias da categoria, mas não forçosamente todas. Daí que Wittgenstein (1970) considere que nem todos os conceitos possuam traços de definição como é, por exemplo, o caso de *jogo*, i.e.,

... jogos de cartas, jogos de bola, jogos Olímpicos, etc. O que há de comum em todos eles? - Não me diga "Deve haver qualquer coisa em comum, ou não seriam chamados "jogos" - olhe e veja se há realmente alguma coisa em comum em todos eles. Se olhar de facto para eles não verá nada comum a todos, mas sim um conjunto de relações de semelhança (p. 31).

A pertença à categoria *jogo* é dada, pois, pela existência de uma complicada rede de semelhanças, genéricas ou de detalhe, tais como competição, destreza e sorte.

Ao assumir que todos os membros de uma classe partilham, pelo menos, uma propriedade comum, a teoria clássica da classificação deixa sem resposta situações como a atrás exposta; não contempla o que poderíamos chamar a estrutura interna do conceito, i.e., que a categorização natural é feita numa base hierárquica, havendo instâncias mais típicas de um conceito que outras. É dentro desta linha de pensamento que surge, como contraponto à teoria clássica, a teoria dos protótipos (Rosh, 1977).

Para Rosh e seus colaboradores, a estrutura da categoria assenta num largo número de atributos, partilhados por algumas instâncias da categoria, mas não forçosa e simultaneamente por todas. A partilha em rede, quer dizer, a existência de pelo menos um atributo comum partilhado com *qualquer das instâncias* da categoria, é o que se chama

parecença familiar, sendo designado por *protótipo* a instância da categoria que melhor a representa. A inclusão de uma entidade numa categoria é determinada pela presença na entidade de atributos dessa categoria. O número de atributos partilhados com outras instâncias da categoria determina o grau de typicalidade da entidade, o que significa que o protótipo de uma categoria se encontra no topo dessa escala. É o caso de *carro* na categoria veículos, que partilha os seus atributos com a maior parte dos membros da categoria dos veículos. A presença do maior ou menor número de atributos partilhados determina o grau de *parecença familiar* de uma instância do conceito, ou seja o seu lugar na escala de typicalidade.

Um outro aspecto a que a teoria dos protótipos dá realce diz respeito à elevada correlação da ocorrência de atributos nas categorias que ocorrem naturalmente. Assim, por exemplo, "asas" co-ocorrem com "penas" e "bico" e a presença de um destes atributos leva-nos à inferência dos outros. Esta capacidade de correlacionar atributos que ocorrem em conjunto pode ajudar-nos a explicar como, tão precocemente quanto aos dois anos de vida, o ser humano é capaz de distinguir categorias (Ross, 1980).

Voltando às categorias naturais, constata-se a existência de uma categorização de tipo hierárquico em que o nível se joga entre o ganho/perca dos extremos inclusão - distinção. O equilíbrio entre semelhança e distinção é qualidade do chamado *nível básico* de categorização. À medida que se sobe na hierarquia categorizadora (nível mais geral) aumenta o número de instâncias incluídas e diminui a especificidade dessas instâncias. A inversa é verdadeira quando se baixa na escala de categorização (nível mais específico). Exemplos de categorizações ao nível básico, de super e sub-ordenação:

Nível mais geral (super-ordenação)	Nível básico	Nível mais específico (sub-ordenação)
brinquedo	bola	bola de ping-pong
fruta	uvas	uvas moscatel
animal	cão	pastor alemão
bebida	vinho	vinho verde
dinheiro	moeda	moeda de 5\$00

É no nível básico de categorização que as categorias contêm mais informação e em que as instâncias partilham um significativo número de atributos, no que respeita à forma, a gestos de representação¹ e funcionalidade para os seres humanos.

As categorias que apresentam maior facilidade de aquisição para as crianças são as do nível básico, devido, entre outros factores, ao seu grau de diferenciação de outras categorias. Rosh *et. al.*, (1976) mostraram que aos 3 anos as crianças realizaram com índices de correcção de 90% categorizações de nível básico, *versus* 55% de sucesso nas categorias de super-ordenação (nível mais geral). Estes valores subiram para 100% e 96% aos 4 anos de idade. Estes dados contrariam a perspectiva de Piaget de que a criança pré-operatória não é capaz de classificações taxonómicas, visto que crianças muito jovens conseguiram bons desempenhos ao nível da categorização de nível básico, e razoáveis ao nível da super-ordenação.

Assim, quando uma criança muito jovem falha em certas categorizações, quer de nível básico, quer ao nível da super-ordenação, pode não ser por incapacidade de tipo lógico, como diz Piaget. Tais erros podem reflectir o que é interessante para a criança e não a sua incapacidade de categorização taxonómica. Um outro tipo de organização pode estar a ser seguida pela criança, com uma lógica própria, como é o caso das associações temáticas, nas quais as conexões e relações estabelecidas parecem reflectir o seu interesse nessa idade em agrupar objectos e situações na base da estrutura de narrativa.

Neste tipo de estrutura, a relação das partes com toda a história é feita através de ligações temporais, espaciais e de causa-efeito (cavalo-cavaleiro-princesa-casamento), e não numa base taxonómica. Dada a estrutura de organização da narrativa, pode acontecer que as crianças pequenas e os membros de culturas predominantemente orais *preferam* este tipo de organização à organização taxonómica mais co-

¹ Interessante será notar que em American Sign Language, os nomes que designam categorias de nível básico são representadas por apenas um gesto, enquanto as categorias de nível superior (mais geral) ou não existem ou são representadas por combinações de gestos de categorias básicas.

mum em ambientes escolares e culturas alfabetizadas. Preferir, no entanto, não significa "ser incapaz"...

A dissecação e organização do real por crianças e adultos parece, pois, não ficar limitada às classificações taxonómicas. Por outro lado, contrariamente a posições do passado, há hoje evidência empírica que nos permite afirmar que a estruturação dos conceitos pela criança segue caminhos semelhantes ao processo adulto, embora a riqueza de tal processo dependa e, por isso, aumente com a experiência e o conhecimento do campo sujeito a classificação. É essa semelhança estrutural que vai possibilitar que crianças e adultos comuniquem sem graves riscos de mal-entendidos. A base deste processo de comunicação é a representação verbal.

Nomeação e palavra

No início deste artigo perguntávamos até que ponto o significado de "cativar" era entendido do mesmo modo e extensão por ambos os interlocutores. Numa perspectiva de desenvolvimento, a pergunta será: *Até que ponto o significado de uma palavra é imediata e totalmente compreendido pela criança?* Tal remete-nos para a relação entre o conceito e a sua representação verbal - a palavra.

Ao processo de atribuição de um nome a um conceito é chamado *nomeação*, sendo o nome a palavra usada para referir o conceito (que inclui toda a classe) e, simultaneamente cada entidade da classe. Assim, por exemplo, *carro* designa não só o conceito da categoria que inclui todas as instâncias agrupáveis, mas também cada uma das instâncias em particular. O aprendiz de falante terá, pois, de aprender a usar ambas as acepções da palavra *carro*.

Nunca será demasiado referir a importância que interacção adulto/criança tem em todo o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. Sem entrar em pormenores sobre as modificações que ocorrem no discurso do adulto quando o interlocutor é uma criança pequena, gostaríamos de salientar as alterações de tom, de ritmo, de complexidade frásica e, para o ponto em discussão, a grande ocorrência de repetições de palavras-chave no contexto. Estas palavras, que encerram o significado crucial da mensagem, referem-

se, na maioria dos casos, a situações que expressam classificações de nível básico (McShane, 1991). Tal facto não deve ser alheio à alta incidência deste tipo de produções na linguagem da criança.

Ao ser confrontada com um nome que designa uma entidade, e ao mesmo tempo uma classe, a criança vai contrapor à informação lexical ouvida a informação perceptual que ela tem dessa entidade. Este confronto vai, possivelmente, ter um efeito, não só na estruturação do seu processo de categorização, mas também nos comportamentos indutivos (generalizações a partir do particular), essenciais na compreensão do real. Dissonâncias entre estes dois tipos de informação (lexical e perceptual) geram alguns dos erros de nomeação apresentados pelas crianças.

Ex: Rita - 4 anos: - Não quero este bolo. É de meia-idade.

Erros de base indutiva podem estar na base do fenómeno de sobregeneralização, frequente nas produções das crianças. Estas generalizações abusivas tanto ocorrem em regularizações morfológicas (ex: **cabeu** por **coube**; **jornales** por **jornais**), como em nomeações (ex: **bola** por **lua**; **papa** por **colher**; **cão** por **gato**, **vaca** ou **ovelha**).

Um dos contributos para a explicação do fenómeno da sobregeneralização vem-nos do seu próprio processo de extinção. Com efeito, ao adquirir o rótulo correcto para designar determinada entidade ou conceito, a criança deixa de aplicar a sobregeneralização até aí usada. Este facto é referido por Clark (1987) como suporte ao *princípio do contraste*, o qual postula que "cada termo, dentro de um domínio semântico contrasta em significado com todos os outros" (p. 3). Dentro desta linha de pensamento, o facto da criança atribuir um rótulo lexical errado não significa que não seja capaz de distinguir, no exemplo atrás dado, um *cavalo* de um *cão*, ou de o identificar quando pedido. O que parece passar-se, pelo menos em muitos dos casos, é que a criança tem dificuldade em evocar a palavra exacta, servindo-se, por isso, de um item lexical que partilha alguma das propriedades da instância em causa. A base das sobregeneralizações pode, pois, residir no desconhecimento lexical, devido, talvez, a limitações mnésicas,

e não em deficiências de categorização.

O acesso ao léxico e o seu enriquecimento vai tornar-se um poderoso auxiliar no estabelecimento de relações de significado, nomeadamente no estabelecimento de relações de sinonímia e de hiponímia². A dificuldade da criança em lidar com sinónimos assenta, de acordo com Clark (1987), no reconhecimento por parte do aprendiz de falante que qualquer diferença na forma traduz uma diferença de significado. O sinónimo é a violação deste princípio, daí a rejeição da criança de 2-3 anos à utilização de diferentes rótulos para a mesma realidade.

Ex: **pai** não pode ser **João**; **avó** não é **mãe da mãe**

O desenvolvimento lexical pode ser visto como um processo de aproximação gradual ao significado adulto. Assim, o termo que inicialmente para a criança referia uma entidade específica passa cada vez mais a designar toda a classe, por outras palavras, inclui cada vez mais o conjunto de características próprias da classe.

Quanto às relações de hiponímia, elas exigem que o sujeito seja capaz de reconhecer que um termo pode pertencer hierarquicamente a mais do que um domínio de categorização. E, por exemplo, o caso de *cão* que é simultaneamente *animal*. Este jogo entre rótulos e níveis simultâneos de classificação revela-se de uma extrema dificuldade para a criança. Esta dificuldade é tanto maior quanto mais desconhecido é o domínio sujeito a classificação. A inversa é obviamente verdadeira.

Procurámos ao longo da primeira parte deste artigo reflectir sobre alguns dados empíricos que nos levam a compreender que adultos e crianças utilizam diversos princípios de classificação que se não reduzem a esquemas taxonómicos, embora os contemplem. Julgamos também claro que, ao contrário do afirmado por Piaget, as diferenças de organização do real entre a criança e o adulto são mais de cariz quantitativo que qualitativo. O processo de categorização parece,

² Relação entre duas palavras em que o significado de uma inclui o significado da outra. Por exemplo, *ovelha* refere-se a um tipo de *animal* e *animal* é um termo mais geral que inclui, entre outros, *ovelha*.

pois, iniciar-se muito cedo tornando-se mais elaborado, diversificado e especializado com a experiência. É certamente um erro reduzir os vários princípios organizativos a um só, ou compará-los a um único critério de adequação, já que o mais adequado dos princípios para uma circunstância pode não sê-lo para outra.

Por outro lado, parece-nos artificial separar, em termos de desenvolvimento, a "dissecação" e categorização do real da atribuição de rótulos lexicais a esse mesmo real. São processos que se influenciam mutuamente e cuja compreensão só é possível se contemplados em conjunto. Um bom exemplo da estreita relação entre o desenvolvimento conceptual e o desenvolvimento lexical ocorre, em nossa opinião, na situação de *definição verbal*. Ao analisar gradativamente o tipo de definição dada é possível perceber como é que, preferencialmente e em domínios específicos, cada sujeito analisa o real, o organiza e o conceptualiza. Tomemos por exemplo o item lexical "vaca" e consideremos as respostas dadas por diferentes sujeitos à seguinte pergunta: *O que é uma vaca?*

(J. 7 anos) "**um animal que dá leite**" *definição categorial particularizada;*

(L.M. 7 anos) "**é um animal**" *definição categorial ;*

(P. 4 anos) "**tem cornos**" *definição perceptual;*

(T. 4 anos) "**dá leite**" *definição funcional;*

(L. 4 anos) "**a Cornélia**" *definição pela exemplificação.*

Os diferentes desempenhos permitem-nos apreciar claramente quais os mecanismos subjacentes ao processo de categorização / classificação. É para nós evidente que muito mais importante do que as classificações dicotômicas que muitos testes de inteligência ou de linguagem persistem em utilizar (categoriza ou não categoriza; define ou não define; nomeia ou não nomeia) é a compreensão de todo o processo de categorização e nomeação o qual nos pode levar à descoberta de universais que estão para além das variações individuais, culturais e linguísticas. Tal só é possível através de persistentes e sistemáticas abordagens que testem a validade das teorias e dos pressupostos teó-

ricos que lhes estão subjacentes. É este o papel da investigação fundamental...

Referências

- Chi, M. T. H. (1983). Knowledge-Derived Categorization in Young Children. In Rogers, D. & Sloboda, J. A. (eds). *The acquisition of Symbolic Skills*. New York: Plenum.
- Clark, E. (1987). The principle of contrast: a constrain on language acquisition. In B. MacWhinney (Ed.), *Mechanisms of Language Acquisition*. Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum Associates, Pub.
- Inhelder, B. & J. Piaget (1964). *The early Growth of Logic in the Child*. New York: W. W. Norton.
- Matlin, M. (1983). *Cognition*. New York: CBS College Pub.
- McShane, J. (1991). *Cognitive Development*. Cambridge, Ma: Blackwell, Inc.
- Owens, R. (1988). *Language Development*. Columbus: Merrill Pub. Company.
- Rosh, E. H. (1977). Human categorization. In N. Warren (Ed.) *Advances in Cross-Cultural Psychology*. London: Academic Press.
- Rosh, E. H., Mervis, C.B., Gray, W.D., Johnson, D. M. & Boyes-Braem, P. (1976). Basic objects in natural categories. *Cognitive Psychology*, 8, 382-439.
- Saint-Exupery, Antoine (1963). *O Pequeno Príncipe*. Rio de Janeiro: Agir Editores.
- Siegler, R. (1986). *Children's Thinking*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigation*. New York: Macmillan.

O Ensino da Gramática como Explicitação do Conhecimento Linguístico

Inês Duarte

Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa

Nesta comunicação, vou apresentar um documento de trabalho que foi realizado pela equipa de Didáctica do Português - Língua do Departamento de Linguística, que agora se chama Linguística Geral e Românica, da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e que está a ser experimentado nos estágios da formação inicial de professores.

Questões prévias: a necessidade de ultrapassar alguns equívocos

Contudo, antes de fazer essa apresentação, gostaria de fazer algumas considerações prévias. Uma delas é relativa às diferentes concepções que existem quanto ao papel da gramática. Transpareceu em determinadas intervenções deste encontro uma perspectiva específica quanto ao âmbito, à amplitude do próprio conceito de gramática e, por esse facto, vou explicitar a minha perspectiva, que, no fundo, é a da equipa que trabalha nesta área no meu Departamento. Na verdade, podem surgir alguns equívocos, sendo necessário clarificar o alcance dos conceitos, quando, como é agora o caso, se pretende reflectir sobre o conhecimento reflexivo da língua na aula de língua materna.

O primeiro desses equívocos já foi referido pela professora Raquel Delgado-Martins na sua intervenção. Tem que ver justamente com o esquecimento das especificidades do que é *ensinar* e do que é *aprender*, que pode surgir quando as pessoas consideram estas vertentes de uma forma unificada no termo ensino-aprendizagem. É um conceito útil, mas que não nos pode fazer esquecer que o professor tem um papel específico nesse

processo e que o aluno tem também um papel específico nesse processo.

Em Maio organizámos na Faculdade de Letras de Lisboa um Encontro sobre os Novos Programas de Português.¹ Nele verificámos que esse equívoco transparece nos Novos Programas de Português, por exemplo, ao nível dos verbos que são seleccionados para exprimir objectivos e actividades. Na verdade, não resulta claro se dizem respeito ao professor, se dizem respeito aos alunos. Por exemplo, "experimentar processos pedagógicos" é tarefa do professor? É tarefa do aluno? Não é explicitado. Outros exemplos surgem com "promover a divulgação dos escritos", "desenvolver métodos e técnicas de trabalho". Há, deste modo, uma ambiguidade sistemática nos novos programas de Português, que mostra que este equívoco permanece. Ora, seria bom acabar com ele.

O segundo equívoco que referirei tem que ver, na minha opinião, com uma má assimilação de certos princípios de teoria linguística que dizem respeito àquilo que é a *aquisição* de linguagem e àquilo que é *aprendizagem* de uma língua. Estamos certamente todos conscientes de que, a partir de meados dos anos setenta, as pessoas ligadas ao ensino da língua materna como que tomaram por lema o seguinte pressuposto: "os alunos chegam à escola e já sabem a sua língua". A especificidade do ensino da língua materna residiria precisamente aqui: os alunos já conhecem a sua língua, portanto, nós não temos que ensinar essa língua. Contudo, todos nós sabemos certamente que isso não é inteiramente verdade: em primeiro lugar, a língua escrita não é alguma coisa com que os alunos cheguem à escola; os alunos, se forem falantes nativos do Português, dominam o Português oral. Em segundo lugar, mesmo em relação ao Português oral, não dominam todas as suas variedades. Dominam certas variedades do Português oral. Quanto a outras variedades, nomeadamente as relativas a registos mais formais, não são ainda dominadas. Por exemplo, não estão

¹ Os documentos deste Encontro encontram-se publicados em Delgado-Martins *et alii* (1991).

certamente preparados para fazer uma comunicação a uma assembleia.

Mesmo ao nível do Português oral, digamos informal, não podemos esquecer que há aspectos que relevam da aquisição, mas que há outros que são aprendidos. Releva da aquisição tudo o que tem que ver com processos regulares, processos produtivos. Os processos regulares são produtivos numa dada fase da língua. Contudo, não releva da aquisição e é aprendido tudo aquilo a que se pode chamar processos irregulares e processos não produtivos. Por exemplo, não releva da aquisição e tem de ser aprendido tudo aquilo que tem que ver com conhecimento lexical, com o vocabulário. Este não resulta da aquisição, mas constitui resultado de uma aprendizagem, constitui algo que nós aprendemos, aumentamos e reformulamos até ao fim da nossa vida. Também não tem nada que ver com aquisição, mas com a aprendizagem, o conhecimento das expressões feitas. E ainda outros exemplos, como o conhecimento daquilo a que se pode chamar (um pouco metaforicamente) os "fósseis" linguísticos. Todos nós sabemos que há grande dificuldade por parte dos jovens e mesmo dos adultos em utilizar a chamada mesóclise, ou seja, colocar os pronomes clíticos entre o infinitivo e a terminação verbal no futuro e no condicional. "Dir-lhe-ei" surge como algo complicado, pouco natural, e muitas pessoas tendem a dizer "direi-lhe". Estamos perante um "fóssil", uma forma que não corresponde a nenhum processo regular produtivo da língua portuguesa no século XX. É uma forma que se herdou de fases anteriores da língua portuguesa e que ainda subsiste.

A não diferenciação entre estas duas vertentes, a da aquisição e a da aprendizagem, pode colocar problemas no ensino-aprendizagem da língua materna. Deve existir por parte dos professores consciência da especificidade de cada um dos processos. A partir dessa consciência, o professor poderá orientar a sua intervenção e compreender as dificuldades com que se deparam os alunos.

Uma terceira questão, também geradora de equívocos, diz respeito à inexistência duma terminologia gramatical única, unificada, que todas as pessoas, todos os professores de Português reconheçam

como funcional para aplicar nos níveis de ensino básico e secundário. Como provavelmente sabem, a terminologia gramatical em vigor data de 1967. Foi preparada por uma equipa dirigida pelo professor Paiva Boléo, é uma terminologia que nunca foi reformulada nem sofreu alterações e, entretanto, tornou-se uma terminologia que poucos professores usam - provavelmente muitos até nem a conhecem. Deste modo, assistimos a uma situação complicada para os alunos: muda o professor ou o manual, muda a terminologia. Não estou apenas a caricaturar, sei que frequentemente isto se passa assim. Este constitui outro problema que enfrentamos no ensino do Português e que tem que ter uma solução. É um problema que não existe na Matemática, não existe noutras áreas curriculares, não pode continuar a existir em Português.

O conhecimento reflexivo na aula de língua materna

Tendo presentes estas questões prévias, consideremos o papel do conhecimento reflexivo na aula de língua materna.

Parece ser absolutamente aceite por toda a gente que as aulas de Português têm de melhorar o nível prático dos alunos no domínio da língua oral (quer na vertente da compreensão quer na vertente da produção) bem como no domínio da língua escrita (quer ao nível de leitura para variados fins, quer ao nível da escrita, também para variados fins). Este constitui um objectivo que todos nós já temos há muito tempo, não sei se já passou para todo o sistema, mas tenho a certeza que as pessoas que aqui estão o consideram um dos objectivos do ensino da língua materna. Contudo, continua a ser controverso colocar como outro dos objectivos o conhecimento reflexivo na aula de língua materna.

Todo o trabalho que nós temos vindo a fazer na equipa de Didáctica do Português - Língua na Faculdade assenta justamente numa aposta, fundamentada em vários princípios teóricos, de que o conhecimento reflexivo é fundamental para o próprio desenvolvimento do conhecimento prático da língua. Chamo a atenção para o facto de falar de conhecimento reflexivo sobre a

língua em vez de *gramática*, justamente porque gramática é um rótulo aplicado a muitos conteúdos diferentes. Eventualmente, se perguntassem a cada um nós o que entende por gramática, seríamos capazes de obter, não direi uma definição diferente por cada pessoa, mas certamente muitas definições diferentes e muitas delas contraditórias. Eu uso gramática no sentido justamente de conhecimento reflexivo! É a explicitação do conhecimento intuitivo que nós temos da língua.

Portanto, há um conhecimento reflexivo que incide sobre a estrutura linguística. Se esse conhecimento não estivesse disponível, se as crianças não tivessem uma certa consciência reflexiva de língua, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, seria muito mais lento e penoso. A questão de elas estarem prontas ou não para aprenderem a ler e a escrever passa crucialmente pela consciência do que são sílabas, do que são sons da língua, etc.

Verifica-se, assim, a existência de um papel instrumental do conhecimento reflexivo quer como pré-condição para uma boa aprendizagem da leitura e escrita, quer em fases posteriores. Todos nós sabemos que o processo de leitura envolve, digamos assim, habilidades ou competências (correspondendo ao inglês "skills") - a nossa leitura é tanto mais eficaz e produtiva, quanto mais "skills" diversificadas nós formos capazes de dominar. Delas faz parte, por exemplo, a capacidade de deduzir o significado das palavras. Seria demasiado aborrecido e cansativo se nós, de linha em linha, tivéssemos de ir consultar um dicionário. Nenhuma criança lê com prazer se, de linha a linha, tiver que ir consultar um dicionário. Portanto, faz crucialmente parte duma boa capacidade de leitura conseguir, até determinado ponto, deduzir o significado de palavras e expressões desconhecidas. A partir de quê? A partir do contexto, obviamente, mas também, e esse é um ponto importante, a partir da própria estrutura das palavras. Isto não significa que a gente vá ensinar a um menino de 7 ou 8 anos que determinada palavra, por exemplo *infeliz* é formada por um processo de derivação com prefixo. Significa que ele, tendo consciência que *infeliz* está associado a uma palavra como *feliz*, por um lado, e a *impaciente*, por outro, conseguirá deduzir o significado da palavra. Não significa que ele

domine designações como *prefixos* ou *radicais* ou *processos derivacionais de formação de adjectivos*.

Gostaria de apresentar um outro exemplo relacionado com a leitura. Faz parte das capacidades envolvidas numa leitura conseguida, a capacidade de compreender informação apresentada explicitamente e também informação apresentada implicitamente. É o que se verifica no domínio da pressuposição. Por exemplo, a criança deve ser capaz de saber quando ler num texto "O rapaz deixou de mentir", que ele mentia antes. Encontra-se aqui uma pressuposição associada à palavra *deixar*. Eu não posso usar a palavra *deixar*, nesta acepção, sem que esta pressuposição lhe esteja associada. De igual modo, quando num texto aparece uma transcrição ou uma simulação de diálogo em que se diz "Queres outro gelado?", a utilização da palavra *outro* supõe que ele já comeu um, pelo menos. Portanto, é preciso um trabalho sobre a língua, consistindo na reflexão sobre estes aspectos, sem que tal signifique que a criança tenha de saber que *deixar* é um verbo que, do ponto de vista aspectual, é *x* ou *y* ou *z*, ou que *outro* deve ser classificado entre os determinantes de um certo tipo, para ser capaz de tomar unidades da língua como objecto, reflectindo acerca de algumas das suas características.

Quando falo do papel do conhecimento reflexivo ou da gramática, se se quiser, na aula de língua materna, eu integro todo este trabalho sobre a língua, feito com os alunos.

É claro que algo de paralelo ocorre quando nós pensamos, para além da leitura, na escrita. O contacto com o escrito, a leitura permitem potenciar uma melhor capacidade de escrita. Contudo, os alunos aprendem a escrever escrevendo. Todos nós aprendemos a escrever escrevendo. Ao nível textual, há rotinas específicas para determinados tipos de texto e ou nós as dominamos ou temos imensa dificuldade em produzir textos segundo esses tipos. Para o conseguir, é necessário não só treinar uma série de rotinas, que têm de ser conservadas, praticadas, como passa por um conhecimento reflexivo sobre a língua.

Continuando ainda no nível textual, para eu poder escrever, preciso de saber qual é o valor das palavras que me permitem associar as frases umas às outras. Entre os mecanismos disponíveis na língua encontro a coordenação. Todos nós sabemos que uma coordenação sintáctica pode exprimir valores de subordinação semântica. Quando eu digo: "O lobo atacou o pastor e o pastor defendeu-se" esta coordenação indica ordenação temporal. Do ponto de vista cognitivo, isto é uma relação de subordinação. Eu estou aqui a seriar dois momentos do tempo, duas coisas que aconteceram numa sequência temporal. Por outro lado, em "O menino não estudou e chumbou", eu estou a estabelecer, através de uma coordenação, um nexos causal. É necessário que os professores tenham consciência destes valores ou nexos semânticos e cognitivos para poderem conduzir a reflexão na aula de língua materna, ligada à escrita de um texto.

Vou referir ainda uma outra razão pela qual penso que é importante o conhecimento reflexivo da língua materna: trata-se da ligação às restantes disciplinas curriculares e em particular às línguas estrangeiras. É muito difícil que os alunos tenham sucesso nas línguas estrangeiras quando não percebem qual é a estrutura da sua própria língua. Por outro lado, se este trabalho não for feito, todo um aproveitamento bilateral, recíproco que se pode realizar dos conhecimentos da língua materna e das outras línguas, não pode ser posto em prática, porque os alunos se encontrarão a aprender pela primeira vez nas línguas estrangeiras aspectos que ainda não conhecem na sua própria língua.

Assim, em diversos domínios, o conhecimento reflexivo sobre a língua detém um papel fundamental, enquanto instrumento. E depois pode ser tomado como um fim em si mesmo. Por um lado, em termos de instrumento, por outro como um objecto em si mesmo. Por um lado, serve o objectivo de "apressar" o desenvolvimento linguístico, de estimular esse desenvolvimento, uma vez que todos nós sabemos que não aprendemos algo depressa se não nos forem colocados desafios, ou seja, nós aprendemos tanto mais depressa quanto na altura certa nos colocarem determinados problemas. Por esse facto, o conhecimento reflexivo é o motor do desenvolvimento lin-

guístico. E, para além disso, exactamente como os meninos estudam a gravidade, também estudarão aspectos relativos ao funcionamento da língua. Desse modo, tal como será alvo de estudo a razão pela qual se eu largar um objecto no ar ele cai, também poderá ser estudada a razão pela qual, quando eu digo " *Os meninos vai à rua." eles franzem o nariz.

A acção professor no desenvolvimento do conhecimento reflexivo

Este terceiro ponto tem que ver com aquilo que me parece fundamental em relação à formação dos professores de Português, para que possam orientar a reflexão, o trabalho sobre a língua. Vou falar fundamentalmente da formação linguística. Eu penso que os professores de Português têm de ter uma formação linguística sólida. Essa formação permitir-lhes-á serem autónomos quanto à construção dos materiais que conduzem à tomada de consciência das estruturas, dos problemas que os alunos apresentam. Os professores têm de ser capazes de produzir esses materiais. Não penso que o problema do ensino do Português seja solucionado pela publicação de uma, duas ou três gramáticas pedagógicas. Penso que a partir da consciência do que está implicado nas questões que são objecto de estudo, de reflexão, os professores de Português têm de ser capazes de fabricar os seus próprios materiais de ensino. Desenvolver essa formação, essa consciência, é um papel importantíssimo que cabe às instituições de formação inicial e contínua. O objectivo é desenvolver a capacidade de apresentar ou colocar o problema aos alunos, de os ajudar na sistematização das irregularidades observadas, de os levar à consciência das generalizações relevantes, de ligar os valores que aquela estrutura ou aquela forma têm. Desse modo, conduzirão os alunos a considerar, ainda que informalmente, outros processos de expressão dos mesmos valores, a estabelecer relações com outras formas e com outros domínios. Deverão ser capazes de sistematizar as condições em que cada um desses processos se usa preferencialmente, e estou a pensar já em termos daquilo que é mais

adequado à situação, ao contexto. Finalmente têm de ser capazes de produzir os materiais que treinam, que consolidam os conhecimentos que entretanto foram adquiridos. Penso que, enquanto não formos capazes de fazer isto, o ensino da gramática continuará a ser feito por obrigação, desligado do seu valor funcional.

A terminologia

Se o conhecimento reflexivo tiver este papel e for realizado desta maneira, surge o problema da utilização de uma terminologia gramatical. Se na escola primária, não vale a pena pensar em muitas etiquetas gramaticais, bastam poucas, à medida que os alunos vão progredindo, provavelmente torna-se necessário fazer uso de um maior número de designações. Então, coloca-se a questão de saber que etiquetas utilizar.

Quando há algum tempo, começou a trabalhar a equipa da Reforma Educativa, designadamente a equipa de Português, foi pedido ao nosso Departamento que fizesse um parecer sobre a utilização de terminologia gramatical.² Vou retirar desse parecer aquilo que me parece mais importante.

Dizia-se nesse parecer que era absolutamente evidente a necessidade de a nomenclatura ter como fundamento o estado actual do conhecimento em Linguística. Quer dizer, devia ser fundamentada cientificamente. Por exemplo, não é defensável que, hoje em dia, se apresentem como únicas partes da gramática, como acontece na nomenclatura actualmente em vigor, a morfologia e sintaxe, esquecendo o léxico, a semântica e a fonologia. Hoje em dia não se pode fazer isso.

Por outro lado, era defendido que uma nomenclatura para usar nos níveis de ensino básico e secundário tem que ser simplificada. Não faz sentido estar a utilizar termos que tenham que ver com áreas de investigação de ponta, em Linguística ou noutras ciências.

A simplificação poderá levar à exclusão de termos pouco rentáveis, de escassa operacionalidade, ou de termos ainda não

² Vide Duarte et alii (1991a).

sedimentados por se encontrarem ligados a teorias de ponta na área da investigação linguística.

Posto isto, gostaria de apresentar, ainda que em linhas muito gerais, aquilo que é a terminologia que nós propusemos.³ Gostaríamos de vir a ter a opinião de outras pessoas relativamente a esta proposta.

Como podem observar, esta nomenclatura está organizada em três grandes partes. Uma primeira parte, que, à falta de melhor, nós intitulámos **Generalidades** e que engloba alguns aspectos fundamentais. Aí se integra a secção relativa à língua e mudança, em que se coloca o problema da variação linguística, tanto ao longo do tempo, como geográfica e social, e se considera o quadro histórico, geográfico e social em que as línguas se constituem e vão evoluindo.

No segundo ponto, ainda dentro desta primeira parte, são integradas as perspectivas de análise linguística - sincrónica e diacrónica - que todos nós conhecemos desde o *Cours de Linguistique Générale*.

A grande quantidade de terminologia situa-se na segunda parte, designada **Gramática e Níveis de Análise Linguística**. Aqui estão integradas, por um lado, as componentes da gramática - fala-se das componentes da gramática exactamente como hoje em dia se considera na teoria linguística: fonologia (que supõe conhecimentos de fonética), léxico, morfologia, semântica, sintaxe. Estas estão consideradas independentemente, não está incluída nenhuma proposta de articulação entre as componentes, ou seja, não se encontra uma ligação a uma teoria linguística particular.

Os níveis de análise linguística decorrem das partes da gramática consideradas e de seguida a terminologia desenvolve-se dentro de cada um deles: da fonética e fonologia, do léxico, da morfologia, da semântica, da sintaxe.

Consideram-se ainda nesta segunda parte os modos de enunciação.

³ Esta terminologia é apresentada em Duarte *et alii* (1991b).

A terceira parte diz respeito, não propriamente à explicação ou explicitação do conhecimento intuitivo que as pessoas têm da língua, mas aos aspectos relacionados com a passagem para o escrito, sendo designada por **Escrita, Ortografia e Pontuação**. Incluem-se aí as relações entre som e grafia, a explicitação do conjunto de sinais utilizados quer para a grafia das palavras, quer para a pontuação.

Dado que me é impossível comentar cada um destes aspectos, vou apresentar um exemplo da maneira como esta terminologia ilustra para nós essa necessidade referida de simplificação e ao mesmo tempo de fundamentação científica. Todos nós provavelmente aprendemos, relativamente às funções sintácticas, a distinguir o sujeito, o predicado, o complemento directo, o complemento indirecto, o nome predicativo do sujeito, o nome predicativo do complemento directo e os complementos circunstanciais. Para além destas, havia outras como o atributo, o aposto... Por meio destes termos não é possível efectuar distinções que nós hoje sabemos que são noções fundamentais.

Por exemplo, considerem-se duas frases como *O João comprou uma casa em Lisboa* e *O João mora em Lisboa*. Aparece a expressão *em Lisboa* duas vezes, mas em frases com estruturas diferentes. Se nós usarmos a classificação das funções sintácticas referida, *em Lisboa* é sempre classificado como um complemento circunstancial de lugar. Ora isto pode considerar-se falso. Em que sentido? No sentido em que um complemento circunstancial, por definição, é considerado qualquer coisa que não constitui um elemento essencial da oração. Na realidade, em vez de dizer *O João comprou uma casa em Lisboa* posso perfeitamente ter uma frase gramatical em Português, embora menos informativa, dizendo *O João comprou uma casa*. Contudo, não posso dizer *João mora*, tenho que dizer que ele mora nalgum lado. Na realidade *em Lisboa* em *O João mora em Lisboa* é tão essencial para a constituição desta oração, como é um complemento directo ou um complemento indirecto. Portanto, é enganador estar a ensinar aos alunos que se

trata de um complemento circunstancial de lugar nos dois casos, pois têm na construção estatutos diferentes.

Por essa razão, nesta terminologia propomos uma outra distinção, mais simples. O que nós propomos pura e simplesmente é a consideração de uma grande distinção entre **complementos** (que são complemento directo, complemento indirecto, complemento preposicional, que é o caso deste, e complemento adverbial, como em *O João mora ali*) e **modificadores** ou **circunstantes**. Estes não são considerados complementos.

Há várias terminologias que podem ser encontradas para traçar esta distinção, consoante as teorias linguísticas. Há teorias linguísticas que distinguem entre *argumentos* e *modificadores*, outras para a mesma realidade, distinguem entre *actantes* e *circunstantes*. No fundo, torna-se necessário é escolher uma das terminologias.

Esta terminologia simplifica extraordinariamente a designação das funções sintácticas e simplifica duma maneira que é conforme àquilo que se sabe sobre a estrutura sintáctica das línguas naturais.

Referências

- Delgado-Martins, M. R., Duarte, I., Costa, A., Pereira, D., Prista, L. e Mata, A. I. (1991). *Documentos do Encontro sobre os Novos Programas de Português*. Lisboa: Edições Colibri.
- Duarte, Inês, Delgado-Martins, M. R., Costa, A. Mata, A. I., Ramos, D. e Prista, L. (1991a). Parecer sobre Nomenclatura Gramatical. In M. R. Delgado-Martins, I. Duarte, A. Costa, D. Pereira, L. Prista e A. Mata. *Documentos do Encontro sobre os Novos Programas de Português*. Lisboa: Edições Colibri.
- Duarte, I. Delgado-Martins, M. R., Costa, A. Mata, A. I., Pereira, D. R. e Prista, L. (1991b). Proposta de Nomenclatura Gramatical (Ensino Básico e Secundário). In M. R. Delgado-Martins, I. Duarte, A. Costa, D. Pereira, L. Prista e A. Mata. *Documentos do Encontro sobre os Novos Programas de Português*. Lisboa: Edições Colibri.

Natureza, Aquisição e Aprendizagem do Conhecimento Linguístico*

Ana Isabel Mata
Dília Ramos Pereira

Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa

Introdução

Procuramos neste texto reflectir sobre algumas questões conceptuais básicas no ensino da língua materna, nomeadamente sobre a natureza do conhecimento linguístico a formar, o modo como ele se forma e o seu uso. A determinação dos objectivos do ensino da língua, a organização do programa de conteúdos a trabalhar com os alunos e a dos processos apropriados, em cada momento, à sua consecução implicam o esclarecimento daqueles conceitos, pois, em nosso entender, eles constituem princípios fundamentadores relevantes.

O presente trabalho não pretende dar respostas a todas as questões levantadas pelo objecto em estudo, mas apenas evidenciar as questões que entendemos de maior pertinência no contexto educativo específico em que nos inserimos, enquanto formadoras de formadores.

1. Natureza do Conhecimento Linguístico

Na perspectiva que partilhamos, adquirir conhecimento da língua é adquirir um conhecimento específico, que se diferencia de todos os outros que o indivíduo necessita formar ao longo da sua existência.

* Agradecemos às Professoras Maria Raquel Delgado Martins e Inês Duarte as críticas pertinentes que fizeram a uma versão anterior deste trabalho.

Tal conhecimento é fundamental para a realização plena do próprio indivíduo enquanto membro da espécie humana e para a construção da identidade que a ela é específica. Ele é o instrumento privilegiado para: (1) a apreensão e (re)construção do mundo e dos saberes que o compõem; (2) a instauração do conjunto de crenças e valores que fazem parte do sistema ideológico e cultural do indivíduo e da comunidade a que pertence; (3) a compreensão e expressão de intenções comunicativas, e regulação e adequação dos comportamentos em função das diferentes situações de interacção social.

Como conceptualizar a aquisição deste conhecimento? Para a resposta a esta questão parece-nos particularmente produtiva a analogia estabelecida por Vivian Cook (1988:73):

- "A seed is planted in the ground, which grows and eventually flowers; the growth would not take place without the environment; it needs water, minerals and sunshine; but the entire possibility of the plant is inherent in the seed; the environment only dictates the extent to which its inherited potentialities are realized. Knowledge of language needs experience to mature; without it nothing would happen; but the entire potential is there from the start."

Antes de mais, adquirir uma língua é **adquirir conhecimento** com e sobre essa língua. Essa aquisição faz-se mediante um **processo interactivo** entre as configurações linguísticas específicas da mente humana e as contribuições - necessárias e suficientes - do ambiente linguístico, em particular, e do meio físico e social, em geral.

Seguindo o modelo proposto por Noam Chomsky, consideramos que a criança inicia a tarefa de aquisição da linguagem dispondo de uma "**Gramática Universal**" entendida como "sistema nuclear de princípios e parâmetros", cujos valores são fixados em função de cada língua particular (cf. CHOMSKY, 1987; 1988). Dispõe igualmente de mecanismos cognitivos (imitação, analogia, inferência, regularização, entre outros) (cf. BERMAN, 1987) e de uma

base biológica específica que constitui o suporte de realização das operações a efectuar com a língua e sobre a língua.

A contribuição do **meio** que envolve a criança é particularmente significativa nos aspectos que se relacionam com: (1) o conhecimento do **léxico**: o modo como as classes lexicais são usadas em unidades mais vastas da língua e os valores semânticos que assumem; (2) o conhecimento de ordem **pragmática**: o modo como se organiza e regula a compreensão e a produção, o uso dos discursos em situações comunicativas concretas, atendendo aos objectivos específicos destes; (3) o domínio das estratégias de **processamento** de informação verbal adequadas aos diversos tipos de material linguístico. (cf. CARON, 1989).

De salientar que, sem o fornecimento de evidências apropriadas pelo meio, o processo de aquisição não pode ser accionado. Como afirma Chomsky: "a central part of what we call 'learning' is actually better understood as the growth of cognitive structures along an internally directed course under the triggering and partially shaping effect of the environment" (1980:33), "the environment determines the way the parameters of universal grammar are set, yielding different languages" (1988:134).

Nesta perspectiva, o conhecimento linguístico não é um todo unitário e singular, mas um **sistema de componentes** com características particulares que exigem mecanismos de processamento distintos, os quais mantêm entre si relações de interdependência e de interacção (cf. CHOMSKY, 1980; CARON, 1989). Consequentemente, a aquisição e aprendizagem deste conhecimento implica a activação de estratégias no interior das componentes e, simultaneamente, através delas.

É, igualmente, à luz deste padrão de características e relações que concebemos a articulação entre o conhecimento linguístico e os outros módulos do conhecimento humano. (cf. CHOMSKY, 1980; 1988). Neste trabalho, apenas o conhecimento linguístico e as respectivas componentes serão objecto de reflexão.

2. Aquisição do Conhecimento Linguístico

O sistema de componentes e de relações integrantes do conhecimento linguístico (cf. CHOMSKY, 1980, 1987, 1988) pode ser representado através do esquema apresentado na figura 2.0.

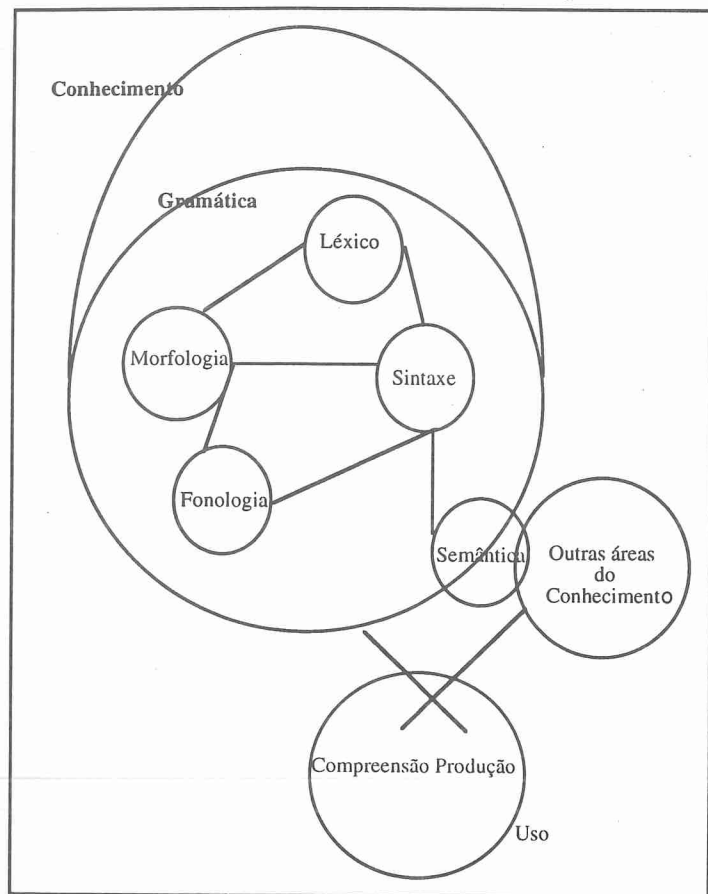


Fig. 2.0. Esquema das componentes do conhecimento linguístico e respectivas relações. [A Pragmática é entendida como exterior ao "coração" gramatical do conhecimento linguístico, por isso não se encontra representada. (ver 2.6.)]. O estabelecimento de relações entre si, e o estabelecimento de contacto com o exterior, concorre para a formação e pleno uso deste conhecimento.

2.1. Fonologia e fonética

A componente fonológica trata o modo como os elementos sonoros e entoacionais são utilizados distintivamente na construção de unidades linguísticas significativas (cf. MATEUS & XAVIER, 1990:171). Este é um conhecimento abstracto e interiorizado que permite a percepção e a produção de elementos fonéticos e que, como tal, é necessário adquirir. A fonética ocupa-se das características da percepção e da produção dos sons da fala, das realizações fónicas das expressões linguísticas em correspondência com os elementos do sistema de sons da língua (cf. MATEUS & XAVIER, 1990:169-170). O processamento destas áreas requer a realização de operações de identificação e de classificação dos elementos sonoros e entoacionais, de acordo com os princípios que regem a sua distribuição e o seu funcionamento nas expressões linguísticas, e envolve a percepção e a produção daqueles elementos, de acordo com as suas características articulatórias, acústicas e perceptivas, o que significa a sua utilização funcional na transmissão de intenções comunicativas. Para a veiculação de sentido nas expressões linguísticas, os elementos sonoros e entoacionais conjugam-se com elementos de outras componentes do conhecimento linguístico.

O Quadro 2.1. explicita a evolução do conhecimento fonológico e fonético entre os 0 e os 14 anos e o Quadro 2.1' apresenta os respectivos exemplos.

NOTA:
 Na ausência de um trabalho de investigação sobre o português que, de modo sistemático, dê conta das características das etapas de evolução das diferentes áreas do conhecimento linguístico, abrangendo toda a extensão do período entre o nascimento e a adolescência, recorremos aos resultados de MENYUK (1988) sobre o inglês nos E.U.A., adaptando-os como base fundamental para a construção do conjunto de quadros referentes à evolução do uso dos conhecimentos nas áreas referidas. Procurámos apresentar exemplos de produções de sujeitos portugueses que constituíssem evidência (indirecta) desses conhecimentos e ilustrassem os diversos aspectos focados. O conjunto de exemplos apresentado foi constituído a partir de gravações, realizadas em situações comunicativas autênticas, de: interacções mãe-criança, relato de histórias em contexto extra-escolar e interacções em aulas de Português do 3º Ciclo do Ensino Básico. Os exemplos referidos foram extraídos de *corpora* pertencentes a outros trabalhos de investigação individualmente realizados por cada uma de nós. (cf. MATA, 1990; RAMOS PEREIRA, 1989 e 1991).

Na designação dos aspectos que incluímos em cada um dos quadros utilizámos a Proposta de Nomenclatura Gramatical do GRUPO DE DIDÁCTICA DO PORTUGUÊS - LÍNGUA (1991) e tivemos em atenção o Parecer sobre Nomenclatura Gramatical (1988) do mesmo GRUPO.

FONOLOGIA E FONÉTICA	
2.1.1.	[iɛ], [α: α: α:]
2.1.2.	[kuku], [gat̪cat̪catu], [ũgigi]
2.1.3.	[pupaj:], (pergunta "eco"), [dakα] (asserção)
2.1.4.	[bɔlα] (para solicitar a bola à mãe)
2.1.5.	[nɔwnape], [ninɔnina la], [agwɔminɔw] (asserção), (exclamação), (asserção)
2.1.6.	" o sold... o sold... o soldadinho", " a minha bl... a minha blusa"
2.1.7.	"uma menina aborrecida", "pãozinho"
2.1.8.	"Ela depois foi à avó e era assim: «avó, etse retrato é teu?», ".... porque este texto fica em aberto: «a morte que a espreitava já com os olhos frios de Outubro», e depois tem reticências."

Quadro 2.1' Exemplos.

Os exemplos apresentados foram recolhidos em produções de informantes portugueses por MATA (1990) e RAMOS PEREIRA (1989 e 1991).

Percepção	Produção	Percepção	Produção	Percepção	Produção
Diferenciação das categorias acústicas ¹	Vocalizações. ⁵ (ex. 2.1.1.)	Diferenciação segmental e tonológica entre palavras. ¹	Domínio Progressivo da articulação e da sequencialização dos sons da língua. ⁷ (ex. 2.1.6.)	Completção do conhecimento da informação veiculada pela entoação e pela acentuação em palavras, cons-tituintes e frases. ¹	(cf. Morfologia e Sintaxe)
Distinção entre sequências de sons em termos de categorias fonéticas ¹	Lalações. ¹ (ex. 2.1.2)	Segmentação e categorização dos sons e sequências de sons nas palavras. ⁶	Flexão e derivação de palavras. ⁸ (cf. Morfologia). (ex. 2.1.7)	Progressiva capacidade de processamento metalinguístico possiblizador de uma manipulação mais eficaz dos elementos sonoros e entoacionais (ex. 2.1.8) e de uma reflexão sobre as relações que estabelecem nas expressões linguísticas. ⁹	
Distinção entre sílabas com base no significado e nos padrões entoacionais ²	Holofrases. (cf. Sintaxe ⁴). (ex. 2.1.4.)	Consciencialização das sequências de sons permitidas e não permitidas na língua. ⁷			
Distinção entre palavras (cf. Léxico ³ e Semântica ⁴)	Palavras mais ou menos aproximadas do adulto. ¹ (ex.2.1.5.)				

0-3 ANOS

3-7 ANOS

7-14 ANOS

Quadro 2.1. Evolução do conhecimento fonológico e fonético entre os 0 e os 14 anos.

Quadro cuja elaboração tem como base fundamental os resultados da investigação de MENYUK (1988). Os aspectos incluídos são referidos por aquela autora nas seguintes páginas: 1214; 2 195-196; 3 145; 4 167; 5 195; 6 197, 203, 206; 7 202; 8 207; 9 209-10.

2.3. Léxico

É atribuição da componente lexical o tratamento da informação relativa às **propriedades estruturais e semânticas das unidades lexicais e a sua classificação de acordo com uma ou mais propriedades comuns**, a saber: fonéticas, morfológicas, sintácticas e semânticas (cf. MATEUS & XAVIER, 1992: Termos 1437 e 2208). Esta componente implica a realização de operações de identificação de unidades mínimas portadoras de sentido; de reconhecimento da forma fonética destas unidades e associação ao referente que elas representam. A interpretação e combinação apropriadas das unidades lexicais requerem uma intensa actividade de memória porquanto envolvem a activação do conhecimento das propriedades e das restrições contextuais inerentes a cada unidade (ou classe de unidades). Sem este conhecimento e sem a sua gestão adequada não é possível aceder ao significado preciso de cada palavra ou seleccionar com pertinência cada uma delas para a produção de significações intencionadas em cada situação concreta. (Sobre as questões relativas à memória, veja-se COHEN, EYSENCK & LE VOI, 1986).

O Quadro 2.3. explicita a evolução do conhecimento lexical entre os 0 e os 14 anos e o Quadro 2.3' apresenta os respectivos exemplos. (Para mais informação ver NOTA em 2.1.).

L É X I C O	0 - 3 ANOS	3 - 7 ANOS	7 - 14 ANOS
<ul style="list-style-type: none"> . Etiquetagem de objectos e acontecimentos específicos. 1 (ex. 2.3.1.) . Uso de unidades lexicais para denotar objectos e acontecimentos com referência concreta de um modo, frequentemente, hiperespecificado. 2 (ex. 2.3.2.) . Denotação de objectos e acontecimentos como membros de classes de entidades ainda de forma instável e sobre-geralizada. 3 (ex. 2.3.3.) . Associação de alguns objectos aos seus nomes, mesmo quando o contexto não apoia essa associação. 4 (ex. 2.3.4.) . Compreensão e produção de unidades lexicais relacionadas com o espaço e o tempo presentes. Sobre-generalização destas noções. 4 (ex. 2.3.5.) . Compreensão e produção de unidades lexicais relacionadas com um espaço e um tempo que não o presente. 4 (ex. 2.3.6.) . Intenso ritmo de aquisição lexical. A quantidade de unidades lexicais compreendidas ultrapassa as que são utilizadas na transmissão das intenções comunicativas. 5 (cf. Sintaxe e Pragmática) 	<ul style="list-style-type: none"> . Progressiva libertação do contexto situacional de uso das unidades lexicais para a percepção da sua significação precisa. 6 . Progressiva aquisição de unidades lexicais em múltiplos campos semânticos e progressiva diferenciação entre estes. 7 (ex. 2.3.7.) . Consistência e flexibilidade cada vez maiores na interpretação e produção das unidades lexicais: do seu significado e dos seus matizes cada vez mais finos. 8 . Início do domínio de relações de paralelismo entre termos. 9 (ex. 2.3.8.) . Início da utilização de unidades lexicais em sentido figurado. 9 (ex. 2.3.9.) 	<ul style="list-style-type: none"> . Consciencialização e explicitação de significados literais e não-literais de unidades lexicais. 10 (ex. 2.3.10.) . Definição de palavras não apenas por recurso à exemplificação mas igualmente aos seus traços definidores. 11 (ex. 2.3.11.) . Consciencialização e explicitação das relações de paralelismo e hierarquia entre termos. 12 . Domínio dos termos que expressam as relações sequenciais e hierárquicas intra e interfrásicas. 13 (ex. 2.3.12.) . Interpretação e explicitação (minimamente adequadas) das unidades lexicais em sentido figurado. 12 (ex. 2.3.12.) 	

Quadro 2.3. Evolução do conhecimento lexical entre os 0 e os 14 anos.

Quadro cuja elaboração tem como base fundamental os resultados da investigação de MENYUK (1988). Os aspectos incluídos são referidos por aquela autora nas seguintes páginas: 1 142; 2 144; 3 143-144; 4 145; 5 143; 6 145, 147-149, 154; 7 147-158; 8 148, 158; 9 152; 10 157-158; 11 153; 12 156-157; 13 154, 155, 158.

LÉXICO

- | | |
|---------|---|
| 2.3.1. | "papa" (para designar o acto de comer, o iogurte e a banana) |
| 2.3.2. | "sapato" (para designar apenas o seu sapato) - ex. construído |
| 2.3.3. | ver 2.3.1. |
| 2.3.4. | ("é a história do coelhinho no parque" [que]) "tá no balancé", "canguru" |
| 2.3.5. | "mãe a bola mãe ... olh' aqui ... 'tá 'qui mãe 'tá 'qui" |
| 2.3.6. | ver 2.3.4., "'tá lá", ("então o que é que o coelhinho foi fazer?") "beber água" |
| 2.3.7. | "blusa", "mármore", "peixe", "baú", "sótão", "baratas", "cabeleireira", "freiras", "colégio", "castelo", "quinta" |
| 2.3.8. | "ainda é pequena/ainda é bebé" |
| 2.3.9. | "espera aí água! não te morras!" |
| 2.3.10. | "a voz pesada" significando que que:"ele devia ser autoritário, forte, cheio de energia" |
| 2.3.11. | "(a metamorfose) é uma alteração do estado de espírito" |
| 2.3.12. | "hum... não vejo bem com quem é que esteja relacionado, porque o pardal também não armazena, mas (...) no Inverno nunca deixa de comer, porque ele vai saltando de migalha em migalha, apanhando as migalhinhas" |
| 2.3.13. | ("é uma viagem, em que aspecto?") "Eu não sei explicar muito bem, mas... isto é (...) uma viagem também um pouco psicológica (...) a outra viagem é uma viagem no sentido de viagem, no sentido lógico de viagem" |

Quadro 2.3' Exemplos.

Os exemplos apresentados foram recolhidos em produções de informantes portugueses por MATA (1990) e RAMOS PEREIRA (1989 e 1991).

2.4. Sintaxe

A componente sintáctica trata o modo como as unidades lexicais se combinam em construções frásicas. De acordo com o conjunto de contextos nos quais essas unidades podem ocorrer as-

sim são classificadas em categorias sintácticas, as quais desempenham uma dada função, de acordo com as relações que mantêm umas com as outras nesses contextos. Tais categorias ocorrem segundo uma dada ordenação que é determinada por regras cujos valores são fixados por cada língua (cf. MATEUS et alii, 1989). Está envolvida nesta componente uma interacção de operações de: segmentação da estrutura frásica e agrupamento dos constituintes em expressões, segundo relações semânticas básicas; reconhecimento da ordem pela qual se organizam os constituintes, para apercepção e compreensão das relações lineares e hierárquicas que eles mantêm no interior da estrutura frásica. A veiculação de sentido, de intenções comunicativas exige operações de selecção das categorias e combinação destas em conformidade com as regras da língua, no quadro das possibilidades funcionais de que ela dispõe.

O Quadro 2.4. explicita a evolução do conhecimento sintáctico entre os 0 e os 14 anos e o Quadro 2.4' apresenta os respectivos exemplos. (Para mais informação ver NOTA em 2.1.).

SINTAXE	
2.4.1.	"mama" (significando mãe)
2.4.2.	ver 2.4.2., "dá papa", "mãe água", "mãe olha bola", "mãe dá bola"
2.4.3.	ver 2.4.2.
2.4.4.	ver 2.4.2.
2.4.5.	"depois viu uma fotografia muito velha", "ela apanhou muito frio", "era uma mulher muito bonita"
2.4.6.	"porque era má para a joaninha", "o vovô mordeu-me, olha lá o encarnado", "dei-lhe uma palmada", "não tenho mais papéis", "porque é que eu não dei uma amêndoa à Júlia?"
2.4.7.	cf. 2.1.7, 2.2.3., 2.2.4.; ver 2.4.5., 2.4.6. "eu vou-te mudar a fralda", "ah tenho que escolher ali na minha caixa"
2.4.8.	"tu és a empregada e eu sou a cabeleireira", "só uma (...) da Gata Borracheira porque eu tenho muito trabalho", "ela disse que era dela", "era uma vez uma menina que andava a brincar"
2.4.9.	"eu acho que são dois espaços iguais, onde se passa a vida da cigarra"
2.4.10.	ver 2.3.12.
2.3.11.	ver 2.3.12.

Quadro 2.4' Exemplos.

Os exemplos apresentados foram recolhidos em produções de informantes portugueses por MATA (1990) e RAMOS PEREIRA (1989 e 1991).

2.5. Semântica

A componente semântica ocupa-se da **representação do significado e da atribuição da referência às expressões linguísticas, tendo em conta as características semânticas das unidades lexicais que as constituem e as relações das mesmas.** As expressões linguísticas correspondem a predicções nas quais se atribuem propriedades a objectos ou se estabelecem relações entre objectos. Organizam-se em torno de um elemento nuclear - o predicador - o qual é responsável pelo número e tipo de argumentos a seleccionar para a construção da predicação (cf. MATEUS & XAVIER, 1992: Termo 2728). De entre as operações em jogo na interpretação semântica

S I N T A X E		
0 - 3 ANOS	<ul style="list-style-type: none"> Repetição de sílabas como um todo com sentido de palavras. (cf. Fonologia e Fonética¹) (ex. 2.4.1.) Organização progressiva de enunciados constituídos por uma (holofrases), duas ou três palavras(s).² (ex. 2.4.2.) Organização de enunciados a partir de unidades significativas, não utilizando regularmente formas de flexão e de derivação. Omissão de artigos, conjunções e preposições. (cf. Morfologia⁴). (ex. 2.4.3.) Regras de ordenação de palavras em frases simples da língua.⁵ (ex. 2.4.4.) 	
3 - 7 ANOS	<ul style="list-style-type: none"> Aquisição da competência sintáctica básica.⁶ Aquisição de categorias sintácticas na sequência da expansão de: sujeito, verbo e objecto.⁷ (ex. 2.4.5.) Domínio das relações sintácticas de SVO.⁸ Desenvolvimento dos enunciados e aumento do seu comprimento em virtude de: <ul style="list-style-type: none"> - expansão das relações sintácticas de SVO; - apreensão das características das estruturas sintácticas das frases simples da língua; - inserção de artigos, conjunções e preposições; - utilização das formas regulares de flexão e derivação.⁹ Aquisição progressiva das excepções às regras combinatorias das categorias sintácticas.¹⁰ (ex. 2.3.9.) Produção e compreensão (esta última apenas em certos contextos verbais) de: <ul style="list-style-type: none"> - frases passivas; - construções de coordenação; - construções de subordinação (de complementação de relativização, e condicionais factuais). (A produção ultrapassa a plena compreensão destas estruturas).¹¹ (ex. 2.4.8.) 	
7 - 14 ANOS	<ul style="list-style-type: none"> Reorganização da representação do conhecimento sintáctico em virtude de uma progressiva capacidade de processamento metalinguístico possibilitador de uma manipulação mais eficiente das categorias e relações sintácticas e de uma reflexão sobre estas.¹² Aquisição de conhecimentos das excepções às regras (aprendizagem dos contextos sintácticos particulares em que as regras gerais ou específicas se aplicam).¹³ (ex. 2.4.9.) Conhecimento das relações sintácticas existentes em estruturas complexas (cf. Semântica).¹³ (ex. 2.4.11.) Domínio de construções de coordenação e subordinação; explicitação destes conhecimentos.¹³ (ex. 2.4.11.) 	

Quadro 2.4. Evolução do conhecimento sintáctico entre os 0 e os 14 anos.

Quadro cuja elaboração tem como base fundamental os resultados da investigação de MENEYUK (1988). Os aspectos incluídos são referidos por aquela autora nas seguintes páginas: 1 214; 2 167; 3 166, 170-173; 4 207-208; 5 167-168, 173; 6 169; 7 170; 8 186; 9 170-171; 10 172-173; 11 174-176; 12 180; 13 187.

das expressões linguísticas destacam-se particularmente as de: classificação das unidades lexicais conforme os traços semânticos que as definem e inclusão nas respectivas classes semânticas; apercepção da organização hierárquica de dependência semântica, ou da organização sequencial, dos conteúdos proposicionais; integração destes diferentes tipos de informação semântica num todo coeso e coerente ao serviço da significação linguística. A função que a memória desempenha neste processamento é considerável: realizam-se intensas actividades de armazenamento, reconhecimento e recuperação na memória semântica (um dos tipos de memória a longo termo (cf. COHEN, EYSENCK & LE VOI, 1986)) de informação referente aos conceitos e às regras de combinação dos traços que permitem a sua definição; de informação referente às relações de associação interconceptuais e às regras de sequencialização e de hierarquização que permitem o estabelecimento dessas relações. O conhecimento constituído pelos tipos de informação mencionados possibilita a realização de inferências indutivas e dedutivas que concorrem para a compreensão precisa do significado e da referência das expressões linguísticas.

O Quadro 2.5. explicita a evolução do conhecimento semântico entre os 0 e os 14 anos e o Quadro 2.5' apresenta os respectivos exemplos. (Para mais informação ver NOTA em 2.1.).

<p>S E M Â N T I C A</p>	<p>. Compreensão de algumas categorias e relações semânticas básicas.¹ . Organização progressiva de enunciados de acordo com relações semânticas básicas, por ex.: agente-acção; acção-objecto; acção-locativo; objecto-atributo; agente-acção-objecto;....² (Cf. Sintaxe). (ex. 2.5.1.)</p>	<p>. Generalização da compreensão de categorias e relações semânticas básicas: aquisição da competência semântica básica.³ . Associação das categorias e relações semânticas às categorias e relações sintácticas de SVO.⁴ (cf. Sintaxe) . Inconsistência de algumas combinações de termos nas estruturas sintácticas devido a dificuldades na articulação entre propriedades sintácticas e semânticas desses termos, aquando da expansão dos enunciados.⁵ . Compreensão e produção cada vez mais precisas e adequadas do significado das unidades lexicais em contextos frásicos, textuais e situacionais. (cf. Léxico⁶ e Pragmática⁷) . Domínio da organização sequencial e hierárquica de relações semânticas em algumas estruturas sintácticas: - frases passivas semanticamente não-reversíveis; - frases coordenadas relacionadas por conjunção (e) - frases complexas constituídas por subordinação: - exprimindo relações de causalidade entre factos concretos da vivência quotidiana (construções condicionais factuais com <i>porque</i>) - frases completivas e frases relativas (<i>que</i>).⁸ (ex. 2.5.3.)</p>	<p>. Reorganização da representação do conhecimento semântico em virtude de uma progressiva capacidade de processamento metalinguístico possibilitador de uma manipulação mais eficiente das categorias e relações semânticas e de uma reflexão sobre estas.⁹ . Conhecimento das relações semânticas em estruturas complexas.¹⁰ (cf. Sintaxe) . Alargamento do conhecimento da organização sequencial e hierárquica de relações semânticas em estruturas complexas a uma maior quantidade de contextos.¹¹ (cf. Sintaxe e Léxico¹²). . Resolução minimamente eficaz de alguns casos de ambiguidade e polissemia. (cf. Léxico¹³) (ex. 2.5.4.) . Gestão minimamente adequada de mecanismos de coesão e coerência discursiva e textual.¹⁴ (cf. Sintaxe) (ex. 2.5.5.) . Domínio da organização sequencial e hierárquica de relações semânticas em: - frases passivas semanticamente reversíveis; - frases coordenadas relacionadas por diferentes nexos semânticos; - diferentes tipos de subordinação frásica.¹¹</p>	<p>0 - 3 ANOS 3 - 7 ANOS 7 - 14 ANOS</p>
--	---	---	---	--

Quadro 2.5. Evolução do conhecimento semântico entre os 0 e os 14 anos.

Quadro cuja elaboração tem como base fundamental os resultados da investigação de MENYUK (1988). Os aspectos incluídos são referidos por aquela autora nas seguintes páginas: 1 167; 2 168-169; 3 169; 4 170; 5 171-172; 6 149-152,158; 7 127; 8 174-175; 9 180-182; 10 182,187; 11 187;12 154-155,158; 13 155-156; 14 182-184; 15 181-182.

SEMÂNTICA	
2.5.1.	ver 2.4.2.
2.4.2.	"a água está a comer", "tá a água cheia", "o banho é mau"
2.4.3.	ver 2.4.8.
2.4.4.	(...) "«Deixas criar às portas do inimigo» (essas portas) é o Algarve (...) As portas é na casa. Portanto, a casa é Portugal"
2.4.5.	"Ele emite a sua opinião e faz como que a personificação (...) da Cegarrega, ele emite as opiniões também da Cegarrega... contando o que é que ela pensaria"
2.4.6.	ver 2.3.12., 2.3.13., 2.4.9. (...) "na Cegarrega é também (...) o que o camponês pensa sobre aquilo (...), portanto também é sobre a relação entre o humano e o mundo animal"

Quadro 2.5' Exemplos.

Os exemplos apresentados foram recolhidos em produções de informantes portugueses por MATA (1990) e RAMOS PEREIRA (1989 e 1991).

2.6. Pragmática

É atribuição da pragmática o tratamento do **uso (produção e interpretação) das estruturas das componentes do conhecimento linguístico nas múltiplas situações de actuação verbal da interacção social quotidiana**. Diversos factores intervêm na selecção e na organização do material linguístico para a produção e o reconhecimento de sentidos e efeitos num contexto comunicativo concreto, em função das características da situação e das intenções e expectativas dos sujeitos que nela interagem (cf. MATEUS & XAVIER, 1990:292; CHOMSKY, 1980:225). Alguns desses factores são, pois, de natureza extralinguística. A gestão funcional das estruturas linguísticas implica a actualização das operações ligadas, preferencialmente, a cada um dos níveis de análise linguística. Deve salientar-se ainda que os mecanismos de focalização e manutenção da atenção; os procedimentos de análise e síntese, de categorização e hierarquização; as estratégias de imitação e regularização; os

componentes da memória, e respectivas funções, desempenham um papel fundamental no processo comunicativo. Sem a accionação daqueles este não pode ser estabelecido eficientemente.

O Quadro 2.6. explicita a evolução do conhecimento pragmático entre os 0 e os 14 anos e o Quadro 2.6' apresenta os respectivos exemplos. (Para mais informação ver NOTA em 2.1.).

PRAGMÁTICA	
2.6.1.	("Levas tu ou levo eu?") "eu eu, levo eu" (experimenta agora a ver se cabe) "cabe cabe", "é e 'ta o e'ta?)"
2.6.2.	ver 2.1.3., 2.1.4., 2.1.5.
2.6.3.	"tá quente.", "tá quente!", "faz assim!", "música?"
2.6.4.	("como é que fizeste os teus bolinhos?") "assim montes"
2.6.5.	"faz favor", "eu vou dizer ao senhor (...) do papo-seco"
2.6.6.	"Era uma vez uma menina que estava aborrecida. Depois encontrou uma fotografia. E depois foi para a avó mostrar a fotografia. Então ela disse que era dela e ficou contente."
2.6.7.	"deita!", "faz assim como eu faço 'tá bem?", "isto é uma história.", "ai isso é meu!"
2.6.8.	ver 2.2.6, 2.3.10., 2.3.11., 2.3.12., 2.3.13., 2.5.5., 2.5.6.

Quadro 2.6' Exemplos.

Os exemplos apresentados foram recolhidos em produções de informantes portugueses por MATA (1990) e RAMOS PEREIRA (1989 e 1991).

3. Aprendizagem do Conhecimento Linguístico

A reflexão sobre questões conceptuais básicas no ensino da língua materna, mais especificamente sobre a natureza, a formação e a gestão do conhecimento linguístico conduz-nos necessariamente a uma questão: como organizar a consolidação e a aprendizagem do conhecimento linguístico em contexto escolar?

Se atendermos aos princípios, propriedades e processos inerentes ao sistema de componentes do conhecimento linguístico, que acima referimos, a resposta a esta questão inclui a consideração de duas vertentes, a saber: (1) a **exercitação das competências de recepção e de produção**; (2) a **reflexão sobre as possibilidades funcionais dos materiais dos diferentes níveis estruturais do sistema linguístico**.

Assim, o treino da compreensão e interpretação de uma multiplicidade de realizações verbais orais e escritas e da sua produção; a

0-3 ANOS	3-7 ANOS	7-14 ANOS
<p>Conversação e Discurso</p> <ul style="list-style-type: none"> · Início do domínio das convenções que regulam a participação na conversa-gão: - tomada de palavra; - fornecimento de informação de retorno ao interlocutor.¹ (ex. 2.6.1.) 2.6.2.) · Compreensão e produção de actos de fala realizados na expressão de perguntas, ordens, pedidos, asserções.³ (ex. 2.6.3.) 	<p>Actos de Fala</p> <ul style="list-style-type: none"> · Utilização de meios prosódicos (entoação, acento) e meios não-verbais (expressão facial, gestos) em vocalizações, lações, unidades lexicais e frases para transmissão de intenções comunicativas.⁵ (ex. 2.6.2.) · Compreensão e produção de actos de fala realizados na expressão de perguntas, ordens, pedidos, asserções.³ (ex. 2.6.3.) 	<p>Conversação e Discurso</p> <ul style="list-style-type: none"> · Início da interpretação e transmissão não-literal de significados.⁴ (cf. Léxico). (ex. 2.6.4.) · Apropriação de discurso com referência concreta, estreitamente relacionada com a vivência quotidiana.⁴ · Capacidade de comunicar inteligível e apropriadamente, antecipando pontos de ruptura na interacção e accionando estratégias para evitá-los (repetição /reformulação de elocucões anteriores, pedido de esclarecimentos).⁵ · Desenvolvimento do conhecimento dos factores sociais que influem no sucesso da interacção comunicativa - domínio dos instrumentos linguísticos a ele necessários (formas de tratamento, marcas de cortesia, ...).⁵ (ex. 2.6.5.) · Representação interna de sequências de acontecimentos e acções que auxiliam a compreensão das elocucões alheias e o envolvimento pessoal efectivo na interacção comunicativa.⁶ · Conhecimento dos tópicos e estrutura das histórias. Capacidade de as contar e relembrar.⁶ (ex. 2.6.6.)
<p>Actos de Fala</p> <ul style="list-style-type: none"> · Compreensão e produção de muitos actos de fala que de modo directo transmitem intenções comunicativas acerca de objectos e acções específicos.⁷ (ex. 2.6.7.) · Início da utilização de alguns actos de fala de modo indirecto para fazer pedidos, persuadir, insultar, dar ordens, mentir.⁷ 	<p>Conversação e Discurso</p> <ul style="list-style-type: none"> · Consciência dos comportamentos comunicativos e das normas que os regulam, o que conduz a uma reorganização das interacções conversacionais.⁹ · Envolvimento em conversações interagando tópicos de carácter social e psicológico.¹⁰ · Início da realização de inferências e comparações a partir de proposições verbais permitindo uma apropriação de discurso sem referência concreta.⁹ (ex. 2.6.8.) 	<p>Actos de Fala</p> <ul style="list-style-type: none"> · Conhecimento das relações entre as formas de expressão e os significados dos actos de fala indirectos.¹¹ · Competência para: mentir com sucesso; apreciar e expressar sarcasmo, ironia e humor.¹¹

P
R
A
G
M
Á
T
I
C
A

Quadro 2.6. Evolução do conhecimento pragmático entre os 0 e os 14 anos. Os aspectos incluídos são referidos por aquela autora nas seguintes páginas: 1 117; 2 114; 3 115-116; 4 132; 5 120-121; 6 125-126; 7 124; 8 124-125; 9 127; 10 128-129; 11 130-131.

explicitação dos mecanismos de funcionamento da língua são **objectivos nucleares** do seu ensino na escola.

A tomada de consciência das estruturas e dos funcionamentos da língua é imprescindível para a consolidação dos conhecimentos que os sujeitos detêm sobre ela e para a realização de operações com e sobre a língua. Apenas essa tomada de consciência possibilita o alcance de um desempenho verbal de maior eficiência e adequação à diversidade das circunstâncias de uso oral e escrito da língua. Como demonstram alguns trabalhos já realizados por investigadores portugueses, nomeadamente DELGADO-MARTINS & FREITAS (1991), os sujeitos que detêm um conhecimento explícito da língua utilizam estratégias eficazes para a estruturação clara do discurso. Tal eficácia é superior à dos sujeitos que não detêm esse conhecimento. (ver op. cit.).

A prática de recepção e de produção na oralidade e na escrita é condição necessária para a formação e interiorização do conhecimento das características da variedade de produtos orais e escritos com os quais os sujeitos são confrontados quotidianamente em situações escolares e extra-escolares. É igualmente condição necessária para a aprendizagem, integração e automatização do conjunto de procedimentos a realizar no processo de construção daqueles mesmos produtos.

Ainda que as questões específicas do oral e do escrito não constituam objecto central do presente trabalho, não queremos deixar de referir que a realização e organização de textos e discursos orais e escritos se diferencia consoante as especificidades desses dois códigos, as particularidades dos diferentes tipos textuais e discursivos, as funções que desempenham e os efeitos que pretendem alcançar. Isso reflecte-se forçosamente numa gestão diferenciada dos processos de construção de tais objectos verbais.

É responsabilidade da escola, particularmente da disciplina de língua materna, ensinar os sujeitos a **saber manipular as unidades e estruturas linguísticas; a dominar os padrões do seu funcionamento e relacionamento nas várias formas de expressão orais e escritas; a saber fazer uma gestão autónoma dos mecanismos de**

processamento na recepção e produção daquelas formas de expressão.

Neste contexto, surge com particular relevância a questão da organização do programa de conteúdos a trabalhar com os alunos. Esta prende-se com alguns factores fundamentais: (1) as especificidades das modalidades de percepção e de produção do código oral e do código escrito; (2) as relações complexas e não-unívocas que estabelecem um com o outro; (3) as características particulares dos conteúdos, (4) e dos processamentos das várias componentes do conhecimento linguístico; (5) as relações de interdependência e interacção que eles mantêm; (6) as características dos diferentes níveis etários dos alunos.

Relativamente a características, processamento e evolução - no período entre os 0 e os 14 anos - do conhecimento linguístico nas suas diversas componentes, o que corresponde aos factores enunciados em (3), (4), (5) e (6), procurámos proceder à sua explicitação e ilustração por meio de esquemas e quadros no capítulo anterior deste trabalho.²

Da conjugação dos factores referidos ressalta a necessidade do estabelecimento de uma articulação coerente e adequada entre os conteúdos de cada nível de análise linguística para a organização e execução do programa de trabalho sobre a língua. Há que estabelecer essa articulação de modo progressivo, em cada momento, em cada nível de ensino, entre níveis de cada ciclo e entre os vários ciclos de escolaridade. Apenas um trabalho continuado, em cada aula, permite a consecução dos objectivos nucleares formulados para o ensino da língua materna.

Das características da evolução do conhecimento linguístico por nós explicitadas ressalta acima de tudo o papel fundamental que a escola desempenha nas diferentes etapas dessa evolução. Esta corresponde a largos períodos de desenvolvimento e aprendizagem que

² Lembramos que não cabe no escopo do presente trabalho o tratamento das especificidades de produção e de percepção do sistema verbal. Sobre esta questão vejam-se alguns dos trabalhos de DELGADO-MARTINS, nomeadamente: (1988) *Ouvir Falar* e (1990) "Falar, Escrever, Ler, Ouvir".

devem necessariamente ser aproveitados pela escola, a fim de evitar a cristalização em alguma das etapas intermédias e evitar o não alcance de um conhecimento, um domínio explícito da língua de que já salientámos a importância. O papel da escola é o de proporcionar oportunidades para consolidar os conhecimentos adquiridos e as aprendizagens já anteriormente efectuadas, para se fazerem novas aprendizagens, em suma, é o de assegurar um ensino que permita, de facto, a tomada de consciência do que os sujeitos sabem e a aprendizagem daquilo que é indispensável saber para um agir linguístico autónomo e eficaz.

Para assegurar esse ensino a escola tem a vantagem de dispor de períodos de desenvolvimento suficientemente largos para gerir apropriadamente e organizar de um modo flexível e progressivo os conteúdos de cada nível de análise linguística a trabalhar com os alunos.

A organização dos **processos apropriados**, em cada momento de ensino, à implementação do programa de trabalho sobre a língua e à consecução dos objectivos para ele determinados assume, então, um papel decisivo. Para a flexibilização e adequação desses processos há que conjugar uma vez mais os diferentes factores que temos vindo a referir, resumidamente: objectivos - conteúdos - nível etário dos alunos.

Queremos com isto dizer que tal flexibilização e adequação se prende com a concepção de um exercício ora mais lúdico (jogos de palavras, de sequências de palavras, segmentações, substituições, inserções, comparações, transformações de segmentos da língua), ora mais formal (análise e abstracção de regularidades, inferência de regras, identificação de excepções, sistematização e explicitação de conhecimentos) cujo escopo deve recair sobre realizações verbais várias, compreendendo as dos próprios alunos e professores, e incluir unidades de extensão variada - sons, constituintes de palavras, palavras, constituintes de frase, estruturas frásicas simples e complexas, textos. [cf. a propósito DELGADO-MARTINS & DUARTE (1990); DUARTE (1991)].

Para terminar, referimos com CHOMSKY (1988:135) que: "teaching should not be compared to filling a bottle with water but rather to helping a flower to grow in its own way", oferecendo-lhe "água", "minerais" e "sol".

Referências

- BERMAN, R.A. (1987) "Cognitive Components of Language Development", in C.W. PFAFF (ed.), *First and Second Language Acquisition Processes*, Newbury House, Cambridge.
- CARON, J. (1989) *Précis de Psycholinguistique*, PUF, coll. Le Psychologue, Paris.
- CHOMSKY, N. (1980) *Rules and Representations*, Basil Blackwell, Oxford.
- CHOMSKY, N. (1987) "Transformacional Grammar: Past - Present - Future": Kyoto Lectures, manuscrito não publicado.
- CHOMSKY, N. (1988) *Language and Problems of Knowledge: The Managua Lectures*, The MIT Press, Cambridge, Mass.
- COHEN, G., EYSENCK, M. & LE VOI, M. (1986) *Memory: A Cognitive Approach*, Open University Press, Philadelphia.
- COOK, V.J. (1988) *Chomsky's Universal Grammar: an Introduction*, Applied Language Studies, Basil Blackwell, Oxford.
- DELGADO-MARTINS, M.R. & DUARTE, I. (1990) "Brincar com a Linguagem, Conhecer a Língua, Fazer Gramática", a publicar in *Actas do I Encontro Nacional sobre Linguagem e Desenvolvimento na Criança*, Viana do Castelo.
- DELGADO-MARTINS, M.R. & FREITAS, M.J. (1991) "Temporal Structures of Speech: 'Reading News on TV'", in *Proceedings of the ESCA Workshop on 'The Phonetics and Phonology of Speaking Styles: Reduction and Elaboration in Speech Communication'*, Barcelona.
- DELGADO-MARTINS, M.R. (1988) *Ouvir Falar*, Caminho, série Linguística, Lisboa.
- DELGADO-MARTINS, M.R. (1990) "Falar, Escrever, Ler, Ouvir", *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, nº2, Dez. 1990, Lisboa: 59-61.

- DUARTE, I. (1991) "Funcionamento da Língua: a Periferia dos NPP", in M.R. DELGADO-MARTINS et alii, *Documentos do Encontro sobre os Novos Programas de Português*, Colibri, Lisboa: 45-60.
- GRUPO DA DIDÁCTICA DO PORTUGUÊS - LÍNGUA (1988) "Parecer sobre Nomenclatura Gramatical", Departamento de Linguística, F.L.U.L., in M.R. DELGADO-MARTINS et alii, *Documentos do Encontro sobre os Novos Programas de Português*, Colibri, Lisboa, 1991: 61-64.
- GRUPO DA DIDÁCTICA DO PORTUGUÊS - LÍNGUA (1991) "Proposta de Nomenclatura Gramatical (Ensino Básico e Secundário) - Versão Actualizada", Departamento de Linguística, F.L.U.L., in M.R. DELGADO-MARTINS et alii, *Documentos do Encontro sobre os Novos Programas de Português*, Colibri, Lisboa: 65-80.
- MATA, A.I. (1990) Questões de Entoação e Interrogação em Português. "Isso é uma pergunta?", Dissertação de Mestrado em Linguística Portuguesa Descritiva apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- MATEUS, M.H.M. & XAVIER, M.F. (orgs) (1990) *Dicionário de Termos Linguísticos*, vol. 1, Edições Cosmos, Lisboa.
- MATEUS, M.H.M. & XAVIER, M.F. (orgs) (1992) *Dicionário de Termos Linguísticos*, vol. 2, Lisboa, no prelo.
- MATEUS, M.H.M. et alii (1989) *Gramática da Língua Portuguesa*, 2ª edição revista e aumentada, Caminho, Lisboa.
- MENYUK, P. (1988) *Language Development: Knowledge and Use*, Scott, Foresman and Company, Illinois.
- RAMOS PEREIRA, D. (1989) *Memória e Estrutura da Narrativa*, trabalho realizado para o Seminário de Processamento de Informação Verbal, orientado pela Professora Inês Sim-Sim no Mestrado de Linguística Portuguesa Descritiva, F.L.U.L..
- RAMOS PEREIRA, D. (1992) *O Registo do Maternalês Português: Aspectos Lexicais e Enunciativos*, Dissertação de Mestrado em Linguística Portuguesa Descritiva apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Aspecto - Espaço Lacunar no Ensino do Português

Maria Helena Ançã

Universidade de Aveiro

Introdução

Esta comunicação constará de quatro partes distintas:

1ª - justificação psicolinguística da pertinência deste tema e breves considerações sobre o tratamento do aspecto nos novos programas;

2ª - definição linguística dos conceitos;

3ª - descrição de parte de um estudo, efectuado com alunos do 5º ano de escolaridade, para análise da expressão do aspecto (será sobretudo, focada uma tarefa específica);

4ª - sugestões pedagógicas.

1. Aquisição das noções aspectuais

As noções de tempo, de aspecto e de modalidade vão sendo adquiridas ao longo da infância e pré-adolescência. O conhecimento das suas etapas é indispensável para uma reflexão e actuação pedagógicas.

Segundo alguns autores (Piaget, 1946, Bronckart, 1976, 1977) a noção temporal só se estabelece definitivamente por volta dos 12 anos, começando a esboçar-se aproximadamente aos cinco. O presente é um tempo bipartido entre o que existe/o que não existe no imediato (Marchant, 1975), é egocêntrico e exterior, largo, indiviso (Piaget). Contudo, aos 3 anos a criança indica já o grau de realização da acção e exprime a modalidade de intenção ("eu quero", "eu posso"), a função do tempo do verbo é, nesta fase, secundária, designando a acção função deíctica¹. Numa segunda

¹ Bronckart (1976, p. 136; 1977, pp. 67-68).

fase - aspectual¹, a criança exprime o momento do desenvolvimento da acção ou o seu grau de realização (o imperfeito - acção lenta, em curso e apontando para um resultado, o presente - acção sem resultado tangível). Finalmente, é numa terceira fase que a função temporal¹ se assume; o tempo do verbo veicula, então, um significado temporal, a par dos sistemas modais e aspectuais já estabelecidos anteriormente.

A aquisição desta noção na criança, que primeiramente tem características aspectuais (acabamento e duração da acção) e só mais tarde temporais, pode ser comparada com as três fases sucessivas na evolução do aspecto do Indo-Europeu até às línguas românicas (Ferreiro, 1971):²

- 1ª fase: a indo-europeia - existência de três temas verbais distintos:

. tema do *presente* (indicando um processo considerado no seu desenvolvimento)

. tema do *aoristo* (indicando um processo passado, sem indicação da sua duração)

. tema do *perfeito* (indicando um estado resultante dum processo concluído);

- 2ª fase: a do latim antigo - marcando a transição do Indo-Europeu, onde predominava o aspecto, para as línguas românicas, onde o tempo prevalece³;

- 3ª fase: a das línguas românicas - predominância da relação temporal.

Esta perspectiva de uma aquisição relativamente precoce das noções aspectuais não é tida em conta no momento da elaboração dos programas de Português, omitindo pura e simplesmente este assunto, sobretudo em níveis de escolaridade como o 5º e o 6º ano.

² Estas três fases são apresentadas por Meillet (1965, p. 186).

³ "(...) état de langue où se réalise une symbiose entre les valeurs temporelles et aspectuelles", Meillet (1985).

Situação actual dos programas em regime de experiência pedagógica

Nos programas do 2º ciclo do Ensino Básico são apresentadas listas de tempos a estudar, nos "verbos regulares" e "verbos irregulares". Nos programas do 3º ciclo e no que respeita aos dois anos iniciais, as listas mantêm-se, integrando agora a distinção entre voz activa e passiva. O comentário que pode ser feito é a falta de indicações sobre o modo de apresentação das noções temporais (diferentes valores dentro do mesmo tempo, por exemplo) e aspectuais veiculados pelos próprios tempos (oposição dos tempos do passado, oposição tempos simples / tempos compostos). No 9º ano, porém, referem-se os "auxiliares e seu emprego", os "aspectos verbais": duração, obrigatoriedade"(??)⁴

Finalmente, nos programas do Ensino Secundário é dada a atenção devida à "expressão do tempo", "do aspecto" (p. 58). Mais adiante, (p. 61) em "Sintaxe", o tempo, o modo e o aspecto são de novo focados. Perguntamo-nos, no entanto, se não será tarde demais.

É óbvio que não se pretende que num 5º ou 6º ano e num 10º ano sejam aprofundadas da mesma forma estas noções, porque estamos perante alunos com estádios de desenvolvimento cognitivo diferentes. O que parece inoportuno é a omissão destas indicações nos primeiros anos, embora nos conteúdos programáticos conste o estudo dos tempos verbais, (que possuem valores diversos dentro de cada um dos tempos, e ainda valores obtidos por oposições morfológicas, como já foi referido) o estudo dos auxiliares (pressupõem-se que possam ser de tempo - Ex: *ir* + VINF de modo - Ex: *ter de* + VINF, e também de aspecto- Ex: *estar a* + VINF, mas nada disto é explicitado).

⁴ Será uma gralha de dactilografia, a modalidade de obrigação aparecer aqui enquadada?

2. O aspecto do ponto de vista de algumas gramáticas portuguesas

Antes de analisarmos as gramáticas do português, tentaremos definir **aspecto**:

- categoria léxico-gramatical, diferenciada da categoria tempo, que representa o ponto de vista adoptado pelo sujeito falante sobre o processo ou acção. Sob esta rubrica geral incluímos duas noções que, por vezes, aparecem distintas: *aspecto* (tradução de "aspekt") - perspectiva sob a qual é encarado o processo, recobrando somente o binómio acabado/inacabado, e o *modo* ou *modalidade da acção* - maneira como um processo se desenvolve ("aktionsart") que engloba a duração/pontualidade e os vários momentos do desenrolar do processo (início, fim, etc). A sua expressão é atribuída geralmente ao verbo, embora para ela possam concorrer outras classes de palavras (advérbios, substantivos).⁵

Considerámos as gramáticas dos seguintes autores: Said Ali (1971), Mattoso Câmara (1977), Maria Helena Mateus et alii (1983) e Celso Cunha e Lindley Cintra (1984). Nestas gramáticas procurámos levantar as oposições aspectuais consideradas para o português.

Said Ali não apresenta propriamente oposições aspectuais, já que não distingue esta categoria da categoria temporal. No entanto, a propósito de cada tempo refere os seus valores aspectuais (entre outros valores). Quando analisa a conjugação composta, menciona "dois aspectos do mesmo verbo" (p.161): *imperfectivo* e *perfectivo*, respectivamente a acção em desenvolvimento expressa pelos tempos simples e a acção concluída expressa pelos tempos compostos.

Mattoso Câmara, citando Brugmann, apresenta diferentes as-

⁵ Para esta definição baseámo-nos nos seguintes dicionários: *Dictionnaire Encyclopédique des Sciences du Langage* (1972) de O. Ducrot e T. Todorov; *Dictionnaire de Linguistique* (1973) de J. Dubois e outros; *Dictionnaire de la Linguistique* (1974) direcção de G. Mounin; *Dictionnaire de Didactique des Langues* (1976) direcção de R. Galisson e D. Coste.

pectos, a saber: *pontual* ou *momentâneo* (processo realizado instantaneamente), *durativo* (processo em realização), *cursivo* (intensificação do durativo), *frequentativo* ou *iterativo* (repetição de uma série de processos pontuais), *permansivo* (processo que mantém os seus efeitos), *inceptivo* (marcando o início da acção), *cessativo* ou *concluso* (marcando o fim da acção), *resultativo* ("registra os resultados de um processo realizado").

Em português, alguns desses aspectos existem no lexema de certos *verbos*: *partir*- inceptivo, *cair*- pontual. Outros surgem por derivação vocabular, a partir de *sufixos*: *-itar* - aspecto frequentativo. Na *conjugação perifrástica*, vários aspectos podem ser formulados, o cursivo, por exemplo, na perífrase: *estar a* + VINF. Além do que já foi referido, este autor menciona o aspecto inconcluso e conclusivo das formas do passado: IMP e PPS (p.143).

Na *Gramática da Língua Portuguesa* existem duas oposições aspectuais fundamentais: *pontual/durativo* e *acabado/inacabado*. Relativamente à primeira dicotomia encontramos algumas subdivisões.

O aspecto pontual pode ser:

- incoativo⁶ - passagem de um estado a outro, expresso geralmente por verbos incoativos: *nascer, amanhecer, tornar-se* + adj;
- causativo ou resultativo - uma dada entidade determina a passagem de outra entidade para outro estado;
- inceptivo - um estado de coisas é apresentado como começando a ocorrer; verbos: *começar, iniciar, partir*;
- conclusivo - expresso por verbos como: *acabar, concluir*;
- cessativo - passagem de um estado de coisas a outro; *deixar de* + VINF, *já não*.

O aspecto durativo pode ser:

- cursivo - *estar a* + VINF;
- permansivo - verbos: *conservar, manter, continuar*;
- iterativo - *andar a* + VINF; *andar* + adj;
- frequentativo - um estado de coisas ocorre um número significativo de vezes; expresso pelo presente do indicativo e pelos

⁶ Só aqui serão definidos termos novos ou precisados alguns outros.

adverbiais: *muitas vezes, frequentemente;*

- habitual - *costumar, ser habitual*, tempo: presente do indicativo;

- gnómico - um estado de coisas ocorre sempre; presente do indicativo-co ocorrendo com: *sempre, todo*.

No caso da dicotomia acabado/inacabado, descreve-se um estado de coisas localizado num dado intervalo de tempo que tem como ponto de referência, se o processo for acabado, a fronteira final desse intervalo de tempo (exemplos: o PPS e os adverbiais *já* e *já não*), se for inacabado, o ponto de referência é um momento interno de tempo (PPC, IMP, *ainda* e *ainda não*).

A última gramática considera uma oposição básica: concluído/não concluído (acção observada no seu término, no seu resultado/ acção na sua duração e repetição). No significado dos auxiliares existem as seguintes oposições: pontual/durativo,⁶ contínuo/descontínuo (processo de desenvolvimento da acção de forma contínua: *ir* + VGER / descontínua: *voltar a* + VINF, por exemplo), incoativo/conclusivo, forma simples/perífrase durativa, perífrase constituída por PP - aspecto acabado - ou por INF/GER - aspecto inacabado.

Como conclusão, constatamos que todos estes autores consideraram este aspecto: **a realização ou não realização do processo**. Outro aspecto realçado nestas gramáticas, excepto na de Said Ali: **o desenrolar do processo** e as suas fases.

3. A expressão do aspecto: os momentos do desenrolar do processo (análise)

São variáveis as possibilidades de encarar os diversos momentos do desenvolvimento da acção. Por nossa parte optámos por considerar 5:⁷

⁷ Os 5 momentos considerados seguiram de relativamente perto Bronckart (1976,p.21). No entanto, Pottier (1987, p.170) propõe 9 estádios: relativo de antes, proximidade de antes, inceptivo, incoativo, cursivo, terminativo, cessativo,

- . **m1** - iminente - antes da realização do processo;
- . **m2** - incoativo - o começo da realização do processo;
- . **m3** - cursivo - durante a realização do processo), **m3'**⁸ - permansivo - processo em continuação e progressivo - processo que se desenvolve gradualmente;
- . **m4** - terminativo- conclusão do processo;
- . **m5** - "concluso"⁹ após a conclusão do processo.

Aplicação de uma banda desenhada e metodologia de análise

Em duas turmas do 5º ano de escolaridade, com alunos de idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos, na cidade de Aveiro, passámos uma banda desenhada, sem legendas, e pedimos que fossem descritas cada uma das imagens, utilizando apenas um verbo. Por razões de uniformidade, e porque nesta experiência se incluíam outras tarefas, (reconto oral, reconto escrito, exercícios de gramática em aula de português, etc) seleccionámos apenas 18 crianças das 23 que compunham os grupos. Após a selecção das 24 descrições (a banda desenhada era composta de 24 imagens) por sujeito, estabelecemos uma grelha para cada turma, que preenchemos para cada uma

proximidade de depois e relativo de depois. J. Courtillon e S. Raillard, no manual Archipel 2. Français Langue Etrangère. (1989) inspiradas em Pottier, apresentam 11 estádios, embora não façam nenhuma exploração pedagógica destes estádios. Aliás, aquela autora, integrando a equipa que elaborou o Niveau-Seuil (1976), já apresentara de uma forma sistematizada, na secção "Grammaire" (p.322), cinco etapas do desenrolar do processo: acção iminente, começo, continuação, acabamento e acção recém-concluída, combinando para estes valores, "expressões verbais e adverbiais". Em 1981, Bouchard (p.117) reproduz o esquema de Courtillon, no seu artigo sobre o tempo e aspecto.

⁸ Pareceu-nos mais exacto fazer uma derivação do momento 3. Dum valor cursivo, mais global, podemos obter por especificação um valor permansivo ou progressivo. Aliás, Bronckart (1976, p. 21) afirma que qualquer momento-base pode ser dilatado em intervalos derivados.

⁹ Valor assinalado por Madre Olívia (1979, pp 62-63).

das imagens. Para a expressão do aspecto considerámos as seguintes marcas de superfície:

- tempo do verbo;
- perífrases aspectuais;
- verbos formados por derivação;
- verbos perfectivos/imperfectivos;¹⁰
- adverbiais.

Para cada imagem foram contados as formas destes 5 itens e comparadas os resultados nas duas turmas.

Numa segunda etapa, e é desta que nos vamos ocupar, após a análise das marcas de superfície, classificámo-las segundo o momento em que as acções foram assinaladas (antes, durante, depois, etc.).

Resultados

Para os 5 momentos considerados, obtivemos diversas realizações, sendo os 4 primeiros constituídos quase exclusivamente por perífrases e o quinto por formas simples.

Momento 1

As realizações encontradas no *corpus* repartem-se por várias perífrases, sendo a mais frequente: *ir* (PRES)+VINF (50% T1, 78,57% T2) (cf. Quadro 1).

Quadro 1

MOMENTO 1			
		T1	T2
PRES	<i>ir</i> + VINF	6 (50%)	11(78,75%)
	<i>preparar-se para</i> + VINF	2 (16,66%)	-
	<i>estar</i> (adv.) <i>para</i> + VINF	1 (8,3%)	-
IMP	<i>ir</i> + VGER	1 (8,3%)	-
	<i>ir-se a</i> + VINF	-	1 (7,14%)
	<i>ir</i> + VINF	-	1 (7,14%)
	<i>estar</i> + <i>de saída</i>	-	1 (7,14%)
INF	<i>para</i> + V(<i>ir</i>)	1 (8,3%)	-
	<i>a preparar-se para</i> + V	1 (8,3%)	-

Momento 2

As marcas de superfície mais utilizadas para descrever este momento são:

- *começar a* (PRES/PPS) + VINF ligeiramente mais frequente na 1ª turma;
- verbo incoativo (*começar, iniciar*) no presente ou no pretérito perfeito simples, mais frequente na 2ª turma.

¹⁰ Considerámos *perfectivo* o verbo cujo lexema exprime um processo tendo início, desenvolvimento e fim. Ex: *nascer*. No *imperfectivo*, pode eventualmente exprimir-se o início, mas ficam indeterminados o desenvolvimento e fim. Ex: *jogar*.

Quadro 2

MOMENTO 2			
		T1	T2
PRES	V incoativo	6 (13,95%)	6 (21,42%)
	<i>começar a</i> + VINF	20 (16,66%)	12 (42,85%)
	<i>recomeçar a</i> + VINF	1 (2,32%)	-
	<i>estar a recomçar a</i> + VINF	1 (2,32%)	-
PPS	V incoativo	4 (9,30%)	5 (17,85%)
	<i>começar a</i> + VINF	10 (23,25%)	4 (14,28%)
	<i>pôr-se a</i> + VINF	-	1 (3,57%)
	<i>pôr-se a</i> + substantivo	1 (2,32%)	-

Momentos 3 e 3'

Para o valor cursivo as possibilidades são várias, mas salientam-se as seguintes pela sua significativa frequência:

- (adv) + V(PRES) - 41,29% na T1 e 28,57% na T2;
- (adv) + *estar a* + VINF - 31,39% na T1 e 28,57% na T2.

As frequências dos valores permansivo e progressivo são irrelevantes. No entanto, assinalamos o primeiro destes valores na T2 com 1,86% na perífrase: *continuar a* + VINF (T1 - 0,34).

Quadro 3

MOMENTO 3 e MOMENTO 3'				
		T1	T2	
M3 (Cursivo)	PRES	(adv) + V	121 (41,29%)	92 (28,57%)
		(adv) + <i>estar a</i> + VINF	92 (31,39%)	92 (28,57%)
		<i>ir a</i> + VINF	4 (1,36%)	6 (1,86%)
		<i>ir a</i> + Subst	1 (0,34%)	-
		<i>vir a</i> + VINF	-	1 (0,31%)
IMP		V	2 (0,68%)	-
		<i>estar a</i> + VINF	-	3 (0,93%)
GER		adv + V	1 (0,34%)	-
I flex	INF	a + V	47 (16,09%)	5 (1,55%)
		a + V	2 (0,68%)	-
0 ¹¹		(adv)	21 (7,16%)	5 (1,55%)
M3' (permansivo) (progressivo)	PRES	V perm	1 (0,34%)	-
		<i>continuar a</i> + VINF	1 (0,34%)	6 (1,86%)
	PRES	<i>ir</i> + VGER	-	1 (0,31%)

¹¹ O sinal do conjunto vazio significa a inexistência de um verbo. Nestes casos os alunos utilizaram outra classe de palavras, substantivos sobretudo (*o seu caderno, na aula, no recreio, toque*).

Momento 4

As estruturas que aparecem neste momento são:

- a perífrase: *acabar de* (PPS/PRES)+ VINF com a frequência de 14,81%/39,62% na T1 e 40%/24% na outra;

- a utilização de verbos terminativos (*acabar, concluir*) nos tempos presente - 25,92% T1, 20% T2 -, pretérito perfeito e uma ocorrência apenas no mais-que-perfeito composto (T1).

Quadro 4

MOMENTO 4			
		T1	T2
PRES	V term	7 (25,92%)	5 (20%)
	<i>acabar de</i> + VINF	4 (14,81%)	10 (40%)
	<i>estar</i> (adv.) <i>para</i> + VINF	-	1 (4%)
IMP	V term	4 (14,81%)	2 (8%)
	<i>acabar de</i> + VINF	8 (39,62%)	6 (24%)
	* <i>terminar de</i> + VINF	1 (3,7%)	-
PPS	V term	1 (3,7%)	-
	<i>estar</i> + <i>de saída</i>	1 (3,7%)	1 (4%)
INF	<i>a acabar de</i> + VINF	1 (3,7%)	-

Momento 5

Este momento tem como realizações mais frequentes formas simples, em tempos do passado, com o advérbio *já* facultativo. Assim:

- (adv)VPPS/MQPC - T1: 87,03%/9,25%, T2: 68,42%/10,52%.

Quadro 5

MOMENTO 5			
		T1	T2
PPS	(adv)V	47 (87,03%)	26 (68,42%)
	<i>ira</i> + VINF	2 (3,7%)	8 (21,05%)
MQPC	(adv)V	5 (9,25%)	4 (10,52%)

Em resumo, classificámos as diferentes perífrases aspectuais consoante a sua localização no processo e descrevemo-las pelo seu aparecimento em cada momento. O momento 5 fugiu à estrutura composta e apareceu o seu valor aspectual essencialmente marcado pelas formas verbais simples, em tempos acabados, eventualmente reforçados pelo advérbio *já*.

Comparando as descrições de ambas as turmas, as diferenças encontradas em termos de realizações linguísticas e frequências não são significativas. Podemos concluir que para a banda desenhada apresentada, os 5 momentos foram descritos basicamente com as mesmas marcas de superfície pelos alunos considerados.

4. Sugestões pedagógicas

Este trabalho enquadra-se numa investigação mais lata que se proponha estudar o domínio do tempo e do aspecto por parte de alunos do 5º ano de escolaridade. Decorrente desta investigação, surgiu-nos como necessária uma reflexão conjunta sobre o tempo e

sobre o aspecto, duas faces de uma mesma realidade. O tempo caracteriza factos externos, orientando-os cronologicamente em relação ao ponto-zero (o presente), enquanto o aspecto caracteriza acções internamente (duração, ritmo, frequência).

Para o ensino deste ponto aspectual específico: o *desenrolar do processo e suas fases*, no nível de escolaridade em questão, propomos a seguinte figura (Fig. 1),¹² sem apelar para nenhuma nomenclatura que correria o risco de não ser assimilada pelos alunos:

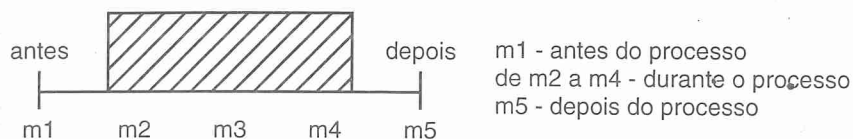


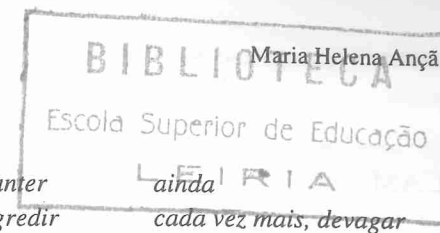
Fig. 1

O processo desenrola-se de m2 a m4, m1 é a fase que o antecede e m5 a fase imediatamente a seguir.

Para trabalhar estas 5 fases, poderíamos partir das marcas de superfície, sobretudo formas perifrásticas, verbos aspectuais e adverbiais, que levantámos nas descrições dos alunos, acrescentando outras pertinentes:

perífrases	verbos aspectuais	adverbiais
m1 (antes) <i>ir / vir + VINF</i> <i>ir para + VINF</i>		<i>em breve, já, dentro de</i>
m2 (no início) <i>começar a + VINF</i> <i>pôr-se a + VINF</i>	<i>começar, iniciar</i>	<i>desde, a partir de</i>
m3 (durante) <i>estar a + VINF</i> <i>andar a + VINF</i>	<i>demorar</i>	<i>ainda, agora, entretanto</i>

¹² Figurada inspirada em Pottier (1987, p. 170).

**m3'**

continuar a + VINF
ir / vir + VGER

continuar, manter
avançar, progredir

ainda
cada vez mais, devagar

m4 (no fim)

acabar de + VINF
deixar de + VINF

acabar, concluir

até, por fim
já não

Uma orientação deste tipo parte de dados nocionais (valores, conceitos) para as realizações linguísticas na língua portuguesa. Os alunos deveriam ser encaminhados para uma consciencialização das noções, reflectindo sobre elas, e verificando, em seguida, como essas noções se expressam em português. Estamos perante alunos cuja língua materna é o português, por conseguinte, o trabalho a realizar com este público é o de **reflexão** sobre o sistema linguístico já adquirido.

Referências

- ALI, M. S. (1971): *Gramática Histórica da Língua Portuguesa*, 3ª edição, Rio de Janeiro, Livraria Académica (1ª edição 1921-23).
- ANÇÃ, M. H. (1990): *A Expressão do Tempo e do Aspecto. Ensino/Aprendizagem do Português., Língua Materna*, dissertação de doutoramento em Didáctica do Português, apresentada à Universidade de Aveiro.
- BOUCHARD, R. (1981): "Quelques perspectives énonciatives sur le temps et l'aspect et leur conséquences didactiques", *Recherches en Didactique du Français*, Publications de l'Université des langues et lettres de Grenoble, pp. 95-139.
- BRONCKART, J-P. (1976): *Genèse et organisation des formes verbales chez l'enfant. De l'aspect au temps*. Bruxelles, Dessart & Mardaga.
- BRONCKART, J-P. (1977): "Le temps en linguistique, en psycholinguistique et en pédagogie", *Bulletin d'Audiophonologie*,

- nº7. pp. 48-71.
- CAMARA Jr., M. (1977): *Princípios de Linguística Geral*, 5ª edição, Rio de Janeiro, Padrão, Livr. Editora Lda (1ª edição, 1942).
- COURTILLON, J. (1976): "Grammaire", *Un Niveau Seuil*, Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil l'Europe, pp. 235-306.
- COURTILLON, J., RAILLARD, S. (1989): *Archipel 2. Français Langue Étrangère*, Paris, Didier.
- CUNHA, C., CINTRA, L. F. L. (1984): *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, Lisboa, Sá da Costa.
- DUBOIS, J., GIACOMO, M., GUESPIN, L., MARCELLESI, Ch., MARCELLESI, J-B., MEVEL, J-P. (1973): *Dictionnaire de Linguistique*. Paris, Larousse.
- DUCROT, O., TODOROV, T. (1972): *Dictionnaire Encyclopédique des Sciences du Langage*, Paris, Edit. du Seuil.
- FERREIRO, E. (1971): *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*, Genève, Droz.
- GALISSON, R., COSTE, D. (dirigé par), (1976): *Dictionnaire de Didactique des Langues*, Paris, Librairie Hachette.
- MARCHAND, F. (coordoné par), (1975): *Manuel de Linguistique Appliquée, nº1. tome I*, Évreux, Delagrave.
- MATEUS, M. H. M., BRITO, A. M., DUARTE, I. S., FARIA, I. H. (1983): *Gramática da Língua Portuguesa*, Coimbra, Livraria Almedina.
- MEILLET, A. (1965): *Linguistique Historique et Linguistique Générale*. Paris, Libr. Honoré Champion.
- MOUNIN, G. (direction), (1984): *Dictionnaire de la Linguistique*, Paris, PUF.
- Madre OLIVIA (1979): *Semântica e a Natureza da Linguagem. Contribuição à semântica numa gramática científica do Português e uma teoria do signo linguístico*. Série: Semântica e Sintaxe, Petrópolis.
- PIAGET, J. (1973): *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*, 2ème édition, Paris, Presses Universitaires de France (1946, 1ª edição).
- POTTIER, B. (1987): *Théorie et analyse en Linguistique*. Paris, Hachette.
- PROGRAMAS de Língua Portuguesa para aplicação em regime de experiência pedagógica (s.d):
- 2º ciclo do Ensino Básico (5º e 6º anos)
 - 3º ciclo do Ensino Básico (7º - 9º anos)
 - Ensino Secundário (10º - 12º)

Linguagem - Experiência e Reflexão no Processo de Ensino-Aprendizagem*

Luís Filipe Barbeiro

Escola Superior de Educação, Inst. Polit. de Leiria

1. Introdução

O conjunto imenso (infinito) de frases que cada um de nós, enquanto falante dum dada língua, é capaz de produzir não precisa de ser aprendido de cor. Por outro lado, esse conhecimento não tem por base a aprendizagem formal, explícita, das regras da construção linguística, para que se chegue depois à sua utilização.

Iniciemos a reflexão acerca do conhecimento linguístico tendo por referência estas duas perspectivas. Elas surgem ilustradas num excerto da peça de Eugène Ionesco *A Lição*. Curiosamente, não se trata da passagem da peça relativa à língua, mas da passagem relativa à matemática.

Estão em cena O Professor e A Aluna:

O PROFESSOR: " - ... mas como conseguiria, sem ter adquirido primeiro os princípios elementares, calcular mentalmente qual o resultado, e isto é uma coisa fácil para um engenheiro médio, qual o resultado, por exemplo, de três biliões setecentos e cinquenta e cinco milhões novecentos e noventa e oito mil duzentos e cinquenta e um, multiplicado por cinco biliões cento e sessenta e dois milhões trezentos e três mil quinhentos e oito.

A ALUNA (*de imediato*): - Isso dá dezanove quintiliões trezentos e noventa quadriliões dois triliões oitocentos e quarenta e quatro biliões duzentos e dezanove milhões cento e sessenta e quatro mil quinhentos e oito...

* Esta comunicação integra-se no âmbito do Projecto "Desenvolvimento da Expressão Escrita", apoiado pela Fundação Calouste Gulbenkian.

O PROFESSOR (*espantado*): - Não. Não creio que... Ora vejamos: isso deve dar dezanove quintiliões rezentos e noventa quadriliões dois triliões oitocentos e quarenta e quatro biliões duzentos e dezanove milhões cento e sessenta e quatro mil quinhentos e nove...

A ALUNA: - Não... quinhentos e oito...

O PROFESSOR (*cada vez mais espantado, calcula mentalmente*): - Sim... Tem razão... o resultado é mesmo...() ...quintiliões, quadriliões, triliões, biliões, milhões... cento e sessenta e quatro mil quinhentos e oito... (Estupefacto) Mas como é que sabe, se não conhece os princípios do raciocínio aritmético?

A ALUNA: - É simples. Não me podendo fiar no meu raciocínio, aprendi de cor todos os resultados possíveis de todas as multiplicações possíveis.

O PROFESSOR: - É boa... No entanto, permita-me que confesse que isso não me satisfaz."

Poderíamos tentar traçar o paralelismo entre esta situação relativa à aritmética e uma situação que se referisse à língua materna. A pergunta do professor poderia dizer respeito a uma situação de uso da língua: "mas como conseguiria, sem ter aprendido (de forma explícita) cada uma das regras de combinação das palavras, construir uma frase para dizer algo tão simples como 'quero um gelado de morango com natas'?"

O processo de aquisição da linguagem constitui a comprovação evidente de que a capacidade para utilizar a língua não requer essa aprendizagem explícita e formal das regras linguísticas, tomadas em si mesmas. Por conseguinte, ao professor (a nós, professores) detentor dessas regras colocam-se alguns problemas: como relacionar essa aprendizagem com a utilização da língua de que o sujeito já se mostra capaz? Como fazê-la contribuir para o desenvolvimento de novas capacidades que deverão manifestar-se em utilização e não somente na reprodução das regras?

Por sua vez, a aluna, perante a infinitude de frases e de situações, enfrentaria o mesmo paradoxo revelado para a matemática se

viesses a responder que aprendera de cor todas as frases possíveis em todas as situações possíveis.

Afastados do paradoxo e da memória fabulosas, cada um de nós adquiriu implicitamente um sistema, cujas regras utiliza. Sendo assim, coloca-se a questão: para quem aprender essas regras? Com que finalidade a componente sobre o funcionamento da língua é integrada nos conteúdos dos programas escolares? Que se pode esperar desse estudo das regras, se já as usamos constantemente ao falarmos?

Uma resposta poderá ser: porque ela (a língua) está aí, oferece-se-nos como objecto, não apenas ao linguista, mas também, e desde muito cedo, ao falante.

2. Desenvolvimento da consciência linguística

A questão da altura do aparecimento da consciência linguística ou metalinguística é controversa. Não devido à indicação da altura em que surgem determinadas manifestações potencialmente metalinguísticas, mas devido à definição daquilo que pode ser considerado como **consciência metalinguística**.

Para Clark (1978) as crianças começam a reflectir desde muito cedo sobre algumas características da linguagem. Os primeiros sinais dessa capacidade para reflectir acerca da linguagem começam a aparecer por volta dos dois anos. Por meio dela, as crianças são capazes de efectuar correcções e retoma de frases ao longo do próprio discurso. São ainda capazes de efectuar heterocorreções. Inicialmente, manifestam a capacidade de distinguir entre uma pronúncia correcta ou incorrecta por parte do adulto, mesmo que a forma incorrecta seja a forma tal como é produzida pela criança. Posteriormente, por volta dos quatro anos, é frequente encontrar a criança a assinalar e corrigir as realizações linguísticas dos irmãos mais novos.

A maneira de falar - quanto a aspectos como a pronúncia, a língua ou o dialecto falado, o tom e volume de voz, a adequação à situação ou interlocutor, a complexidade da unidade linguística - chamam também a atenção da criança e começam a ser objecto dos seus comentários. (Cf. Slobin, 1978)

Quanto às unidades da língua, a palavra começa por estar intimamente ligada ao referente, ganhando atributos como *grande, pequena, bonita, feia, difícil, fácil, etc.* consoante as qualidades atribuídas ao ser ou acção que representem. A aquisição de um maior grau de independência por parte da palavra surge por volta dos seis anos e adquire um grande incremento com a escolarização, passando a ser referidas as suas características gráficas e composição por letras.

A investigação acerca da consciência da criança relativamente a unidades da língua como o fonema ou a sílaba, mesmo não empregando estas designações ou equivalentes, foi efectuada na perspectiva da procura de uma relação com a aprendizagem da leitura. De um modo geral, a relação encontrada em diversas investigações foi positiva (cf. Sim-Sim, 1988, para o Português). Um dos aspectos revelados pelas investigações neste domínio foi a maior dificuldade que se verifica relativamente à apreensão do fonema como unidade isolável.

É precisamente o contacto e a aquisição da linguagem escrita que vem estabelecer ou reforçar o fonema (em relação com a letra) como unidade susceptível de ser utilizada conscientemente pela criança na sua reflexão sobre a língua.

Uma outra actividade em que o sujeito se detém na linguagem como objecto e não a utiliza apenas como instrumento comunicativo, transparente, é o jogo verbal. A criança é atraída por formas - rimas, lengalengas, trocadilhos, charadas, ritmos verbais presentes em pequenos poemas, ditados e provérbios, etc. - que ouve e repete. Através destas formas a linguagem transforma-se em objecto de atenção e algumas das suas unidades ou propriedades individualizam-se, passando a estar presentes na consciência do sujeito.

A escolarização, para além de proporcionar a aquisição e um contacto sistemático com a língua escrita, inscreve no âmbito dos seus objectivos e conteúdos a própria actividade reflexiva sobre a linguagem, apoiada na aquisição de uma metalinguagem específica. Marcará assim um salto fundamental no desenvolvimento da consciência metalinguística. Alguns autores (cf. Titone, 1988) estabelecem mesmo a diferenciação entre *consciência linguística* e

consciência metalinguística, defendendo que esta só aparece como resultado da escolarização, sendo caracterizada por ser um conhecimento explícito, reflexivo das características formais da linguagem. A consciência linguística seria caracterizada por ser um conhecimento implícito, sem recurso à análise das funções e características da linguagem.

O que podemos considerar é que, antes da escolarização, a tomada da linguagem como objecto (desempenhando a sua função sem o conhecimento explícito das regras), surge associada a situações de comunicação (correções, adaptação do discurso ao interlocutor, ...) ou a actividades lúdicas. Com a escolarização surge a reflexão explícita acerca das regras e estrutura da língua. Voltamos, assim, à pergunta inicial: porquê aprender essas regras (para além do conhecimento em si do objecto)?

3. Experiências para a reflexão e competência comunicativa

Uma segunda resposta a esta pergunta poderá ser: porque poderemos esperar alguma relação entre esta reflexão sobre a linguagem e a competência que se manifesta na sua utilização.

A utilização da linguagem, afastando-se do caos, constitui um sistema aberto, dotado de criatividade. Mesmo que no ensino-aprendizagem quiséssemos trabalhar ao nível da total explicitação, teríamos que referir-nos a produtos já existentes. O que se exige do sujeito não é a repetição de um número limitado de produtos. Deste modo, uma relação directa, imediata e absoluta entre o domínio de regras relativas à estrutura linguística e a capacidade de expressão não é encontrada (cf. Graves, 1984, por exemplo, para a expressão escrita). O desenvolvimento da expressão não se realiza automaticamente pelo aumento do número de regras cuja explicitação se exija ao sujeito.

A própria introdução ao capítulo sobre "Funcionamento da Língua" dos novos programas de Língua Portuguesa explicita esse facto:

"Qualquer falante revela um conhecimento implícito das regras gramaticais elementares da sua língua.

Não é impondo um conjunto de comportamentos linguísticos e de regras independentes e ensináveis isoladamente que os alunos desenvolvem a sua capacidade discursiva.

No entanto, a gramática, enquanto exercício de observação e de aperfeiçoamento dos discursos e de estruturação de conhecimentos linguísticos funcionais, permite regular e consolidar progressivamente a expressão pessoal nas suas realizações orais e escritas." (Ministério da Educação, 1991, p. 40)

O novo programa (temos como referência o programa para o 2º e 3º ciclos do ensino básico) aponta, relativamente à operacionalização da reflexão gramatical, para o seu papel "no âmbito de estratégias pedagógicas construídas para a resolução de problemas linguísticos" evidenciados pelos alunos nas actividades de expressão ou compreensão.

O conhecimento gramatical não tem apenas a função de superar eventuais falhas, mas pode vir acrescentar algo qualitativo, pode abrir novas perspectivas ao sujeito em termos de criatividade e uso. Efectivamente, pode constituir ponto de partida, fundamento ou reforço para a expressão, segundo formas em que estejam em evidência determinados traços linguísticos.

Para tal deverá retomar-se o percurso que, como verificámos anteriormente, naturalmente é percorrido com rumo a determinadas formas de consciência do funcionamento da língua; terá de efectuar-se o aproveitamento das potencialidades que a língua apresenta de, em determinados momentos e formas, se oferecer à consciência do sujeito como objecto.

Esta constituição da língua como objecto poderá nascer da sua **contextualização**, ou seja, da ligação da linguagem analisada à própria experiência do aluno, da atenção prestada às manifestações linguísticas do ambiente em que decorre a aprendizagem. A consideração da nossa linguagem e da dos alunos como susceptível de análise quebra a distância com que aparece a linguagem analisada ou a analisar nos manuais e livros de exercícios.

Por outro lado, foram já indicadas formas linguísticas que, algumas delas desde muito cedo, atraem a atenção do sujeito, consti-

tuindo-se como material de jogo verbal. Estão neste caso as lengalengas, trava-línguas, rimas, adivinhas, ditados, trocadilhos, anedotas, determinados poemas concretos, etc., que expressam relações interiores à própria língua. Estas relações poderão ser explicitadas, segundo diferentes níveis de complexidade segundo os objectivos que se pretenda que os alunos atinjam e partindo da própria explicitação dada pelos alunos.

Embora exista predominância de determinados aspectos sobre outros, não é difícil constituir uma recolha destas formas linguísticas que trate múltiplos aspectos gramaticais. É ainda possível, a partir delas, inovar, reproduzir esquemas com novos elementos, alterar ordens, efectuar substituições, experimentar e ir explicitando essa actividade sobre a língua.

Algumas dessas formas apresentam ainda a característica de, para além de ser tomadas como objecto, possuírem elas próprias características metalinguísticas, ou seja, tomarem a própria língua como objecto. É o caso de adivinhas ou enigmas e de anedotas referentes a aspectos linguísticos. A tentativa da sua explicação constitui uma actividade metalinguística redobrada.¹

Seria útil uma investigação sobre a capacidade apresentada pelas crianças para efectuar essa explicação. Perante uma quase ausência, é ao professor que cabe, como em tantos outros aspectos, proporcionar a adequação da tarefa e nível de explicitação face ao domínio linguístico e cognitivo do aluno.

Yalisove (1978) estudou a compreensão de diferentes tipos de adivinhas por parte das crianças, relativamente à compreensão e à fre-

¹ Constituem exemplos os casos em que existe ambiguidade entre a referência habitual, ao objecto do mundo extralinguístico e a referência à própria palavra, metalinguística: *No meio do mar estou/ Não sou de Deus, nem do mundo; nem do inferno profundo.../ Adivinha lá quem eu sou! (A); O que é que se vê uma vez em um minuto, duas vezes em um momento, e nunca em um século? (M);* noutros casos é a própria estrutura interna da língua que está em causa: *Porventura não me dirão o nome de um homem que acabe em A? (Ventura); "-Não sei que carreira hei-de dar ao meu filho./ - O que é que ele sabe fazer?! - Nada./ - Nada?! Então faz dele um nadador."*

quência de cada tipo em diferentes níveis etários e de escolaridade. Verificou que os enigmas baseados em rasteiras conceptuais, construídas a partir de um referente mais usual, eram mais frequentes entre os mais novos (1º ano de escolaridade) - por ex. "Quantos anéis teria de ter uma corrente para chegar à lua? R: Um. Mas teria de ser um bem grande!" -; os enigmas baseados na ambiguidade da linguagem eram os mais frequentes nos níveis intermédios (entre os exemplos encontramos o caso em que uma palavra é utilizada no seu valor metalinguístico, ou seja, referindo-se a si própria: "Qual o local onde se encontra sempre dinheiro? R: No dicionário."); os enigmas baseados no absurdo eram os mais populares entre os mais velhos (ex.: Como é que se colocam seis elefantes num Mini? R: Três à frente e três atrás") (cf. p. 173-4). Em casos como estes é solicitada uma operação de abstracção do mundo tal como o conhecemos para um mundo abstracto, hipotético, virtual em que apenas algumas leis do nosso mundo se aplicaríam.

A tentativa de resolução de charadas baseadas na homonímia, ou seja, de formas comuns com diferentes valores lexicais, ou na alteração de relações por meio da entoação/pontuação origina sempre uma reflexão metalinguística e a oportunidade para a aprofundar segundo o nível desejado.

Também os jogos apresentam, por vezes, características metalinguísticas, para além de, como relativamente a outros conteúdos, poder ser dada a forma de jogo ao desenvolvimento de actividades de aprendizagem de aspectos gramaticais, nomeadamente os relacionados com a aquisição da terminologia. Por exemplo, nas palavras cruzadas é frequente a ambiguidade entre a referência metalinguística e a referência ao mundo, quando encontramos chaves como: "Está no fim do caminho", para indicar a própria sequência final de letras da palavra. Outras referências à forma linguística ou a utilização de metalinguagem nas indicações ou instruções são passíveis de ser encontradas ou construídas.

Uma outra forma de linguagem que frequentemente apresenta potencialidades para se constituir como objecto, servindo-se das suas propriedades linguísticas para chamar a atenção do sujeito é a lingua-

gem publicitária. Trata-se de uma linguagem contextualizada, pertencente ao mundo contemporâneo em que vive o aluno, que com ela contacta quotidianamente a que, em muitos casos, se lhe dirige de modo directo. Como forma, serve-se de muitos dos mecanismos de opacidade da linguagem, com o estabelecimento de relações intra-linguísticas ou de relações entre linguagem e elementos visuais. A tentativa de explicitação dessas relações, a constituição dessa forma de linguagem como objecto de trabalho e de reflexão tenderá a criar no sujeito uma consciência em que cada nova mensagem, de um manancial sempre renovado, é um convite a retomar essa reflexão.²

Conjugando as formas linguísticas que, no programa de Língua Portuguesa proposto para o ensino básico, são indicadas, relativamente à compreensão e expressão orais, à leitura e à expressão escrita, com os próprios conteúdos gramaticais, pode levar-se mais longe a reflexão sobre o funcionamento da língua, não se resumindo à resolução de exercícios.

Efectivamente, o programa, desde o 1º ciclo, concede um espaço importante para actividades que tomam como ponto de partida as produções do património literário oral.

Construir a reflexão a partir das formas linguísticas que nalgumas dessas produções estão em relevo e ligá-la à realização de novas actividades ou experiências que coloquem o aluno num papel criativo é uma das vias para ligar a reflexão ao desenvolvimento linguístico.

Esta actividade de criação de experiências de linguagem não tem como objectivo imediato, nos níveis de aprendizagem em causa, a obtenção de novos produtos-modelo. O objectivo presente consiste no desenvolvimento da destreza face às formas linguísticas, manifestada pela capacidade de as detectar, num mundo repleto de pequenas diferenças formais e de significação que se apresentam

² Também a linguagem publicitária, para além da criatividade linguística, apresenta frequentemente uma relação de cumplicidade com a metalinguagem. É o que acontece no anúncio surgido na imprensa ao chocolate "Milk Tray": "Para a mãe perfeita (imagem) o presente mais que perfeito".

relacionadas, de sobre elas reflectir, captando a sua construção, e de as utilizar.

Dessa actividade surge, pelo desenvolvimento das capacidades que implica, a edificação de uma relação diferente com a língua, construída numa vertente diferente da disponibilidade (quase) imediata existente nas situações da oralidade corrente - aquelas em que o falante se move habitualmente. Dificilmente, e ainda menos em fase de aprendizagem, essa relação atingiria o carácter automático existente em muitas situações da oralidade. Essa nova relação caracteriza-se antes pela capacidade de construir de forma reflectida manifestações linguísticas caracterizadas por evidenciarem relações de algum modo marcadas no âmbito do sistema da língua e da sua utilização habitual. Acontece que muitas das formas linguísticas cuja aprendizagem se efectua através da escolarização, apresentam igualmente características específicas, marcadas, diferenciadas da utilização corrente da língua, exigindo assim um trabalho reflectido, uma atenção dirigida. Deve ter-se em conta que as novas manifestações ou as anteriores passam a poder ter expressão na linguagem escrita, ela própria adquirida através da escolarização e com tomada de consciência de unidades não necessariamente reveladas na oralidade enquanto entidades isoladas ou isoláveis. Mesmo o trabalho sobre aspectos da oralidade corrente passa a exigir a sua representação e análise e não consiste apenas na multiplicação de enunciados decorrentes da sua utilização.

Cultivando essa nova relação com a língua, caracterizada pelo carácter reflectido, abre-se caminho para a aprendizagem das especificidades apresentadas pelas formas linguísticas encontradas no desenvolvimento da escolaridade e para o aprofundamento do seu domínio.

4. Expressão escrita - dois níveis de experiência e reflexão

A expressão escrita, pelo facto de não surgir de forma espontânea, de consumação imediata no acto de comunicação em que geralmente se integra, coloca em evidência dois níveis de reflexão existentes no processo. Num primeiro nível, global, situa-se o próprio acto

de comunicação, a inserção social da escrita. A integração em projectos surge como uma via na qual a expressão escrita ganha uma finalidade, um funcionamento social, uma existência verdadeiramente comunicativa, que não se encontra quando o professor, com o estatuto de corrector, é o único destinatário. Neste nível a reflexão é orientada primordialmente pelos objectivos da comunicação e conformidade da escrita dos alunos a determinados modelos ligados à situação de comunicação vivenciada. A função é cumprida pelo texto enquanto produto.

Por outro lado, existe a possibilidade de, durante o "fazer", como parte integrante do processo, experimentar a própria linguagem. Essa manipulação efectua-se fora do alcance do olhar que vai ler e antes desse olhar, não deixando na escrita percursos ou tentativas indeléveis. É um trabalho entre o sujeito e a linguagem (em que esta ganha presença a mediar entre o sujeito e a sua representação de outro olhar e em que essa presença pode ser modificada face ao pensar e ao olhar do sujeito).

Estes níveis coexistem e interrelacionam-se na escrita de cada texto.

No processo de ensino-aprendizagem, a criação de experiências relativas à expressão escrita não vive apenas dos momentos em que se extravasa as paredes da sala de aula, em que o produto cumpre a sua função, mas também dos momentos em que se criou, em que se procedeu à escolha entre as formas para construir o texto.

A peculiaridade do trabalho desta última vertente aproxima-o dos jogos de linguagem anteriormente referidos e pode dar origem à criação de experiências que tenham por base a própria presença da linguagem e sua reformulação segundo percursos que poderão não ser ditados directamente por objectivos do primeiro nível, como normalmente se verifica, mas que poderão ser entregues a factores próprios do jogo, como sejam os factores aleatórios ou a disputa entre jogadores. A incidência sobre a reformulação, a incerteza quanto ao desfecho significativo e comunicativo resultante desses factores constitutivos do jogo, levarão à descoberta de novas relações e contribuirão para a consciencialização da expressão escrita como

instrumento de inovação, que não deixa de estar presente em actividades integradas em projectos globais, mas que surge aqui pela via da revelação da própria presença da linguagem.

Por sua vez, os produtos resultantes desta actividade sobre a linguagem poderão integrar-se em projectos globais de relacionamento no âmbito da turma, da escola ou da comunidade, assim retomando a vertente comunicativa.

5. Conclusão

Tomadas como elementos vivos, determinadas formas linguísticas constituem oportunidades para falar acerca da língua. O produto desse discurso não pode exigir-se que seja, desde o começo, o de um técnico, com o emprego pleno da metalinguagem. Há um percurso a fazer e a aprofundar desde a primeira tomada de atenção dirigida à linguagem, continuando ao longo de toda a escolaridade. O domínio da metalinguagem é um dos instrumentos para se efectuar esse percurso. O motivo por que muitos alunos não a dominam poderá não significar falta de capacidade ou de esforço, mas poderá dever-se ao facto de não se ter partido à descoberta do objecto, por meio da experiência e reflexão. O objecto linguístico oferece-se à reflexão quer na sua própria imanência, de que essas formas linguísticas evidenciam determinadas propriedades, quer na sua relação ou função comunicativa. A relação entre as duas vertentes será criada no sujeito se ambas foram ligadas à criação linguística.

Referências

- Clark, Eve (1978). Awareness of Language: Some Evidence from what Children Say and Do. In A. Sinclair, R. Jarvella e W. Levelt. *The Child's Conception of Language*. Berlin: Springer-Verlag, p.17-43.
- Graves, Donald (1984). *A Researcher Learns to Write: Selected Articles and Monographs*. Exeter, New Hampshire: Heinemann.

- Ministério da Educação (1990). *Reforma Educativa. Ensino Básico - Programa do 1º Ciclo*. Lisboa: Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário.
- Ministério da Educação (1991). *Programa de Língua Portuguesa. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem. - Ensino Básico - 2º Ciclo (Vol. II)*. Lisboa: Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário.
- Ministério da Educação (1991a). *Programa de Língua Portuguesa. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem. - Ensino Básico - 3º Ciclo (Vol. II)*. Lisboa: Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário.
- Sim-Sim, Inês (1988). Consciência Linguística e Nível de Leitura: Que Relação? Ou Ler ou Não Ler... Eis a Questão. *Revista Portuguesa de Educação*. 1 (1). 95-102.
- Slobin, Dan (1978). A Case Study of Early Language Awareness. In A. Sinclair, R. Jarvella e W. Levelt. *The Child's Conception of Language*. Berlin: Springer-Verlag, 45-54.
- Titone, Renzo (1988). A Crucial Psycholinguistic Prerequisite to Reading - Children's Metalinguistic Awareness. *Revista Portuguesa de Educação*. 1 (2), 61-72.
- Yalisove, Daniel (1978). The Effect of Riddle Structure on Children's Comprehension of Riddles. *Developmental Psychology*, 14, 173-80.

Mecanismos de Produção e Compreensão Verbal

Maria Alice Fernandes

Escola Superior de Educação de Faro, Univ. do Algarve

«To understand a phenomenon is to have
a working model of it»

Johnson-Laird, 1990

Mecanismos de produção e compreensão verbal são os processos através dos quais nós nos fazemos compreender com as palavras e as compreendemos, ou seja, aquilo que fazemos ao falar e aquilo que fazemos para compreender.

Fundamento a primeira destas definições na interrelação e complementaridade de ambos os processos, dado que aquilo que somos supostos compreender é aquilo que nos dão a compreender. A segunda no facto de falar ser um processo e compreender a finalidade intendida de um processo. E ambas na consideração de que qualquer dos processos é constituído por actividades decorrentes da operacionalização de capacidades discursivas, ainda que essas actividades sejam, por razões intrínsecas, de natureza diferente, linguísticas umas, cognitivas as outras. Justificá-las implica descrever o seu funcionamento. É o que procurarei fazer. Mas porque estas definições contêm em comum o termo compreender, começarei por esclarecer as suas várias acepções e fá-lo-ei revelando alguns casos de "não compreensão". Esta metodologia¹ permitir-me-á explicar mais facilmente o que é falar e enquadrar ambos os mecanismos no âmbito em que se constituem como processo único de interacção verbal - o da comunicação.

¹ Esta metodologia não é inédita, tendo sido utilizada por Rudi Keller no seu artigo "Compreendemos nós o que um falante quer dizer ou o que uma expressão significa?" para demonstrar a inadequação do modelo de comunicação enquanto processo de codificação (V. LIMA : 1983, 108-148).

1. Compreender

«*Não compreendo! O rádio está muito alto!*»

Não compreendemos se algo impedir que oiçamos. As razões por que podemos não conseguir ouvir podem ser de natureza física (caso do exemplo apresentado) ou (neuro)fisiológica (dificuldades de audição). As primeiras são geralmente resolúveis na situação interaccional pelos próprios participantes. As segundas implicam adequações de tom, entoação, ritmo da voz e dicção por parte do locutor e atenção por parte dos interlocutores que, por si sós, por vezes não levam a percepção do que é enunciado. Ambas, se não tiverem resolução, impedem contudo o estabelecimento da compreensão, em virtude de perceberem ser a actividade básica do processo respectivo de que ela é a finalidade. Logo, *compreender é, antes de mais, perceber (i.e., ouvir)*.

«*Não compreendo, não sei o que é um escantilhão.*»

Também posso não compreender porque não sei o que é uma determinada coisa. Não saber o que é uma determinada coisa é não ter conhecimentos que nos permitam apreender a realidade evocada pela palavra que a designa, ou seja, não conhecer o seu significado. Por vezes o não conhecimento de um significado particular das palavras ou expressões pode levar a não compreensão do significado da frase. É o caso de «*Não compreendo! Vais dar banho à ria?!*», em que o uso dialectal de «dar banho» difere do da norma-padrão. *Compreender é assim, também, reconhecer o significado das palavras e das frases.*

«*A: Vem ter aqui comigo!*

«*B: Não compreendo: aqui, aonde?*»

Uma outra razão por que posso não compreender, é porque não sei qual o referente da palavra, ou seja, aquilo a que o locutor se refere com ela. É por isso que, a menos que o nosso interlocutor já tenha conhecimento daquilo a que nos pretendemos ou estamos a referir, palavras como *aqui, amanhã, nós (eu e outra pessoa que*

não tu com quem estou a falar), este..., são usadas por nós, sem mais informações, apenas na sua presença. É que há palavras como *aqui* que, apesar de terem um significado constante na língua - *aqui* significa sempre o local onde o locutor se encontra quando fala -, mudam de referente consoante a situação: se eu estou a falar de casa, *aqui* é a minha casa, mas se estou no café, *aqui* será o café. *Compreender é, então, identificar também os referentes das palavras.*

«*Não compreendo o que queres dizer com isso!*»

Se não compreendo o que o locutor quis dizer, é porque não fui capaz de inferir as suas intenções e, como tal, não fui capaz de interpretar a acção comunicativa por ele praticada: será que ele me estava a ameaçar ou a avisar? ou queria ele apenas informar-me? A interpretação das acções comunicativas depende dos contextos situacional e discursivo em que são produzidas ou das representações que deles fazemos, a origem de muitos mal-entendidos, ou seja, de interpretações não conformes as intencionadas pelo locutor, devendo-se a representações diferenciadas desses contextos por parte de ambos os interlocutores. *Compreender é, então, deduzir ainda as intenções do locutor ao dizer o que disse, ou seja, interpretar a acção comunicativa por ele praticada.*

«*Não compreendo por que razão me dizes isso.*»

Posso ter compreendido o que o locutor quis dizer e não ser capaz de identificar qual o motivo que o levou a querer dizer-me o que disse, ou seja, qual o efeito (ofensa, dissuasão, encorajamento, embaraço,...) que pretendia provocar-me com a sua enunciação. Se o efeito intencionado pelo locutor se verificar, então é natural que eu reconheça a sua motivação. *Compreender é assim ainda identificar os motivos do locutor para dizer o que disse por meio do reconhecimento dos seus efeitos.*

«*Não compreendo ao que vem isso agora. 'Tou eu a falar de alhos e vens tu com bugalhos!'*»

Não compreender pode ser também não considerar como informativo ou relevante o que se disse ou se quis dizer, dado que se espera dos nossos interlocutores que cooperem na conversa, atendendo ao seu assunto, orientação e etapa. *Compreender é assim considerar também a pertinência da contribuição conversacional dos nossos interlocutores.*

«*Não compreendo como me podes falar assim. Deves-me respeito, não te esqueças que ainda sou a tua mãe!*»

Esta é uma forma de incompreensão que decorre não já do não reconhecimento (ou aceitação) do que foi dito ou do se quis dizer, mas da não aceitação da forma como se disse. A forma como se diz é regulada pelas relações sociais dos interlocutores e pelo grau de formalidade da situação em que estes se encontram. *Compreender é assim e igualmente verificar da apropriação da forma como os nossos interlocutores se expressaram, atendendo as relações sociais que mantemos e ao grau de formalidade da situação em que nos encontramos.*

«*Não compreendo como podes continuar a falar a moda do Porto.*»

Não compreender pode ser ainda não reconhecer como adequada uma determinada atitude ou comportamento. Este fenómeno de não compreensão decorre da incapacidade de reconhecer ou aceitar formas diferentes de ser ou estar ou mesmo de falar (variação linguística), ou seja, da incapacidade de compreender outros valores, referências, crenças culturais e respectivas formas de expressão que não os nossos. *Compreender é então, também, aceitar como adequados valores e práticas sócio-culturais e linguísticos diferentes dos nossos.*

2. Falar

Estas várias acepções de compreender têm a ver com a natureza da própria fala. Sendo um instrumento de comunicação, na

medida em que serve as nossas trocas conversacionais, a fala é o meio privilegiado através do qual nós interagimos socialmente.

Por ser uma forma específica (porque verbal) de interacção social, a actividade de falar não se reduz a de dizer. Tanto assim é que se nos vêem na rua a falar sozinhos o comentário é, as mais das vezes, «Tá maluco, coitado! Já fala sozinho...». É que a ideia de falar é indissociável da de dizer algo a alguém. E dizemos algo a alguém enunciando frases como as que os balões de fala representam:



As frases que me serviram aqui de exemplificação são estruturalmente diferentes: se «Está ali alguém a gritar por socorro!» se pode decompor em constituintes imediatos e como tal é passível de uma análise sintáctica, já tanto em «Onde?» como em «Naquela esquina.» se verifica apenas um constituinte e em «Socorro!» uma única palavra. Às da primeira classe reservamos a designação de frases decomponíveis, as da segunda a de frases elípticas e as da terceira a de holófrases. As frases elípticas apresentam por vezes uma única palavra, mas distinguem-se das holófrases por estas últimas não poderem ser completadas. Isto não significa, no entanto, que as elípticas o tenham que ser. Antes pelo contrário, uma vez que as usamos em circunstâncias em que seria mesmo irrelevante dizer o que já foi dito ou o que a própria situação permite deduzir.

Ao enunciarmos frases referimo-nos ainda às entidades que designamos (i.e., identificamo-las) ou/e predicamos algo acerca delas (i.e., dizemos algo sobre elas, atribuindo-lhes uma dada propriedade ou relacionando-as). Quando praticamos conjuntamente os actos de referir e de predicar expressamos proposições. A expressão de proposições decorre da enunciação de frases decomponíveis, dado só estas serem constituídas por predicação e referência.

Se falar é dizer algo a alguém, o que dizemos e a forma como o dizemos depende certamente também das pessoas com quem falamos. Se, por um lado, procuramos adequar o que dizemos aos conhecimentos e crenças dos nossos interlocutores, sob pena de não sermos informativos por deficiência ou excesso, por outro, adequamos geralmente a forma como o dizemos às relações sociais que mantemos: não falamos a um superior hierárquico do mesmo modo que a um amigo; e mesmo que a familiaridade/intimidade das nossas relações o permita, atendemos também ao grau de formalidade da situação em que ambos nos encontramos.

Mas se dizemos algo a alguém é porque lhe queremos dizer alguma coisa, de outro modo não valia a pena dizermos-lhe nada. O que lhe queremos dizer é o que tentamos dar-lhe a compreender. Quando, por exemplo, perguntamos a alguém «Que horas são?» damos-lhe a compreender que não sabemos as horas e que queremos ficar a sabê-lo através da sua resposta. Dar a compreender algo a alguém é, assim, praticar uma determinada acção comunicativa, tal como perguntar, confirmar, prometer, despedir, etc., com aquilo que dizemos, ou seja, com as frases que enunciamos². Como aquilo que dizemos nem sempre corresponde literalmente ao que queremos dizer - repare-se que ao perguntarmos a alguém «Eh pá, 'tás bom?» não estamos a inquirir do seu estado, mas sim a cumprimentá-lo -, *falar é fundamentalmente fazermo-nos compreender com aquilo que*

² É por esta razão que defino frase como a mais pequena unidade linguística com a enunciação da qual podemos praticar uma acção comunicativa completa. Veja-se, a este propósito Henringer & Lima (1987, 30).

dizemos. E fazermo-nos compreender implica darmos um uso adequado àquilo que dizemos: se a nossa intenção for, por exemplo, que o nosso interlocutor feche uma janela não o conseguiremos se dissermos «A água para o chá está quase a ferver». Este fenómeno decorre do facto de o significado das palavras que utilizamos ao falar, e consequentemente das frases por elas formadas, terem um importância primordial na expressão das nossas intenções, ou seja, de existirem regras e convenções linguísticas que relacionam o que dizemos com o que queremos dizer, nomeadamente a de que o conteúdo e estrutura gramatical das frases que enunciamos determine, explícita ou implicitamente, o que queremos dizer.

Essas regras e convenções ultrapassam, contudo, o nível meramente linguístico. Sendo a fala uma forma de interacção social, quando falamos contraímos obrigações sociais: se nos perguntam alguma coisa, sentimo-nos na obrigação de responder, se prometemos na de cumprir o prometido; algumas das acções comunicativas verbais que praticamos exigem mesmo relações e posicionamentos sociais determinados: só posso, por exemplo, ordenar se tiver poder para o fazer (lá diz o ditado "Só manda quem pode!"), do mesmo modo que só posso casar duas pessoas se a sociedade me conferir essa autoridade.

O mesmo se verifica quanto as próprias contribuições conversacionais. Quando falamos, contraímos ainda a obrigação de cooperar na conversa e fazemo-lo observando alguns princípios comunicativos que regulam a natureza da informação que transmitimos (a sua quantidade e qualidade), a maneira como a transmitimos (a sua clareza, brevidade e ordenação) e a pertinência da sua transmissão (a sua relação)³. A observação destes princípios ao nível do que queremos dizer possibilita-nos, aliás, dar a compreender as informações que a sua violação ao nível do que dizemos não permite veicular. É o que se passa com as nossas

³ Trata-se das máximas verbais conversacionais griceanas (V. Cole & Morgan: 1975, 41-58).

indirecções verbais, ou seja, com aqueles casos em que queremos dizer algo mais ou algo diferente daquilo que dizemos.

Se damos a compreender algo a alguém é porque temos razões para isso: porque queremos provocar-lhe um determinado efeito, seja ele pô-lo ao corrente de algo, aborrecê-lo, dissuadi-lo, convencê-lo, encorajá-lo ou outro. Mas também o podemos provocar sem o termos intencional (Sabia lá que ele era adepto do Benfica quando o informei do empate!) ou mesmo agindo sobre ele com outros meios comunicativos que não aquilo que fazemos ao dizer (E irritou-se ainda mais quando levei o dedo a testa. Disse que lhe tinha chamado maluco. Pois se eu nem disse nada!). É por estes efeitos poderem verificar-se sem termos tido a intenção de os provocar ou sem recorrermos a fala e essa verificação não ser em si mesma obrigatória - por muito que eu queira embarçar o meu interlocutor ele não é obrigado a sentir-se embarçado - que reservo a designação de acções comunicativas verbais as realizadas quando damos a compreender algo com aquilo que dizemos.⁴

3. Comunicar

As actividades que realizamos ao falar e para compreender, ainda que de natureza diferente, têm algo em comum. Aquilo que elas têm em comum é o facto de serem actividades decorrentes da operacionalização de capacidades discursivas, i.e., de capacidades que tomam efeito no âmbito do discurso, que é, para retomar a concepção benvenistiana, a língua enquanto assumida pelo homem que fala na condição de intersubjectividade.

Que estas actividades assentam em capacidades exemplificam-no, por antítese, os casos de não compreensão evidenciados: todos eles revelam incapacidades. E o mesmo se pode dizer relativamente a realização linguística: posso ser capaz de, por exemplo, enunciar frases ou mesmo exprimir proposições e ser incapaz de dar a

⁴ As acções verbais aqui descritas correspondem, respectivamente, aos actos locutórios (i.e., enunciativos e proposicionais), ilocutórios e perlocutórios propostos pelos filósofos da linguagem Austin e Searle. (V.P. Cole & J. Morgan: 1975).

receptor não têm, geralmente, o mesmo sujeito presente no espírito (Vygotsky, 1979). Trata-se de uma comunicação diferida, controlada e à distância, em que a mensagem assume um carácter definitivo, devendo o texto, por isso mesmo, ser portador de um dispositivo redutor de ambiguidades, possuir o seu próprio sistema de interpretação ao qual o receptor possa recorrer no caso de ela lhe suscitar qualquer dúvida. Exige-se, assim, ao emissor uma atitude de descentração, representação e personalização, pela qual se coloque fora de determinada situação, viva essa situação ao nível da representação mental, e sobre ela reflecta quando se lhe refere (Vigner, 1982). Escrever implica, como nos diz Bresson (1984), a capacidade de dominar um conjunto de relações de tempo e de espaço projectado a um nível abstracto, pois o acto comunicativo ocorre na ausência do seu referente.

As circunstâncias em que o discurso escrito é produzido, as relações que se estabelecem entre quem produz e quem recebe a mensagem, a posição em que cada um destes elementos do processo de comunicação, emissor e receptor, se coloca em relação ao referente da sua mensagem, o tempo que medeia entre o momento da produção do discurso e a sua descodificação, as condições em que tanto uma como outra são feitas, são aspectos a ter em conta quando se escreve, sob pena de o texto não atingir o objectivo que com ele se pretende alcançar.

Assim, parece-nos fundamental desenvolver nos nossos alunos esta consciência da situação em que o texto escrito é produzido. Privilegiar o processo de escrita, e não o produto final como geralmente acontece nas aulas de Português, é uma estratégia que poderá produzir bons resultados: chamar a atenção dos alunos para as fases iniciais desse mesmo processo, fases essas em que o texto é pensado, organizado, estruturado em função de um objectivo e de uma situação; acompanhar a produção de um texto, obrigando a sucessivas reformulações até que se atinja um nível satisfatório; convencer os alunos de que escrever não é uma tarefa para despachar rapidamente, mas uma actividade que tem que necessariamente ser demorada para ser bem feita.

Se consideramos a reflexão sobre o processo de escrita um bom processo de desenvolver a capacidade de expressão escrita, um outro não nos parece de menor eficácia: LER. O contacto com a linguagem escrita é certamente um excelente meio de desenvolver a capacidade de expressão escrita. Estudos diversos realizados (Krashen, 1984) parecem provar que mais do que o desenvolvimento da competência linguística pela aprendizagem da gramática, mais do que a própria prática intensiva da escrita, pelo menos tanto como a reflexão sobre o processo de escrita, a leitura é um meio eficaz de desenvolver a capacidade de escrever. Lendo, aumentamos a nossa capacidade de comunicar pelo recurso exclusivo à palavra, o nosso conhecimento dos padrões estruturais e organizacionais do discurso escrito, a capacidade de projectarmos a realidade a um nível abstracto, vivendo-a na sua ausência, a nossa consciência duma situação de comunicação em que o referente está ausente e só é conhecido se explicitado verbalmente.

Num estudo que realizámos (Carvalho, 1989), pudemos comprovar a relação existente entre o tipo de livros que as crianças e adolescentes preferiam e alguns aspectos que poderão funcionar como indicadores da qualidade do texto escrito produzido. Questionando alunos com um desenvolvimento cognitivo semelhante acerca das suas leituras preferidas, pudemos constatar que aqueles que afirmavam preferir a leitura de livros em que predominava o texto não só escreviam textos mais longos, o que poderá ser revelador de uma maior capacidade de evocar aspectos de determinada realidade na sua ausência, mas utilizavam mais frequentemente estruturas que são mais usadas no texto escrito do que aqueles que diziam preferir a leitura de banda desenhada. Entre as estruturas referidas, salientemos o complemento do sintagma nominal que, tendo normalmente uma função qualificadora, assume um papel decisivo no texto escrito, na caracterização de uma realidade que o receptor não terá na sua presença.

Tendo em conta tudo isto, e em jeito de conclusão, gostaríamos de tecer um breve comentário aos novos programas de Português. Neles se aponta, para todos os níveis do ensino básico, o

objectivo de promover a escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura. Não queremos aqui pôr em causa a sua fundamentação, a sua relevância ou a sua exequibilidade. No entanto, estranhámos o facto de a perspectiva inversa, desenvolver a escrita pela leitura, indiscutivelmente verdadeira como o prova tudo o que acabámos de dizer, e certamente mais importante, não estar consignada a nível de um objectivo geral.

Bibliografia

- Bresson, F. (1984) Linguagem oral, linguagem escrita. In Ajuria-guerra e colaboradores (Orgs.), *A Dislexia em Questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 10,16.
- Carvalho, José António Brandão (1989). *A evolução das estruturas sintácticas no texto escrito e o desenvolvimento intelectual*. Dissertação de mestrado em educação (especialidade de ensino da língua portuguesa) não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Krashen, S.D. (1984). *Writing, research, theory and applications*. Oxford: Pergamon Institute of English.
- Vigner, G. (1982). *Ecrire*. Paris: Cle International.
- Vygotsky, L.S. (1979). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Antídoto.

Avaliação da Compreensão da Mensagem Escrita

António de Deus Ponces de Carvalho

Escola Superior de Educação João de Deus

No nosso país tem-se ouvido, nos últimos tempos, por parte de muitos professores do Ensino Secundário e de outros agentes educativos criticar a dificuldade dos jovens em compreender o que está escrito.

Penso que esta situação é devida a uma deficiente compreensão sobre a problemática da leitura, por parte dos diferentes actores que intervêm no processo educativo, principalmente durante o 1º ciclo do Ensino Básico.

Neste sentido e para tentar encontrar índices sobre o que é importante para a leitura, realizei um "estudo de caso" numa classe do 1º ano de uma escola de Lisboa, fazendo a análise de conteúdo de entrevistas aos pais, alunos e professora.

Proponho-me, no entanto, abordar aqui o problema da avaliação da compreensão da mensagem escrita pois considero, que esta, por parte do professor da classe, é uma forma de fomentar nos alunos a aquisição desta capacidade, incentivando-os e procedendo de forma a que estes a adquiram.

Para além dos aspectos por todos já conhecidos da importância da mensagem escrita, realçaria o facto desta compreensão contribuir significativamente para a aquisição do gosto de ler. A criança que consegue decifrar o significado de determinada mensagem escrita, sente o prazer de ter compreendido e de ter tido sucesso nessa descoberta. Sobre este assunto diz Guy Denhière:

"le plaisir de lire, c' est-à-dire en certain type de plaisir cognitif engendré par la réussite répétée de l' activité entreprise. L'inverse est également vrai et l'on constate fréquemment de

véritables dégouts - appris - de la lecture provoqués par la nonréussite, surtout lors de la phase d' apprentissage".

Por esta razão penso que são desaconselháveis os métodos que levam "muito tempo" para que a criança adquira esta competência.

Diz Hermine Sinclair¹ da Universidade de Genebra "Creio que nunca se prende um processo sem enfrentá-lo; aprendemos um processo comprometendo-nos com esse processo".

Como pode um professor avaliar a compreensão da mensagem escrita?

A forma mais corrente dos professores procederem esta avaliação é fazendo perguntas aos alunos depois destes terem lido um texto.

Esta forma de proceder é muito importante pois segundo Vygotsky as perguntas formuladas pelos adultos convertem-se em pensamento crítico e em argumentos introspectivos da linguagem da criança. As investigações de Singer também referem a importância do papel das perguntas para o desenvolvimento da compreensão da mensagem escrita.

No entanto os professores não devem limitar-se a formular questões cujas respostas estejam no texto. Devem fazer perguntas que requeiram à criança o estabelecimento de relações com outras vivências, que tenham que fazer deduções, que realizar sínteses, em suma que desenvolvam nelas diferentes capacidades.

A título de exemplo apresento um resumo de taxonomia de Barret citado por Alliende & Condemarin (1987). Barret chama "compreensão literal" recuperação da informação explicitamente colocada no texto e "compreensão inferencial" à capacidade dos alunos usarem as ideias e informações explicitamente colocadas no texto, a sua intuição e experiência pessoal para fazerem conjecturas e hipóteses. Subdivide cada uma delas da seguinte forma:

¹ Alliende, F. e Condemarin, M. . Leitura - Teoria, Avaliação e Desenvolvimento. Editora Artes Médicas Lda. Porto Alegre, 1987.

Compreensão Literal

Reconhecimento - consiste na localização e identificação de elementos do texto.

Reconhecimento de detalhes - localizar e identificar factos tais como: nomes de personagens, incidentes, tempo e lugar da história, etc.

Reconhecimento de ideias principais - localizar e identificar uma oração ou parágrafo que traduza a ideia principal.

Reconhecimento de sequências - localizar e identificar a ordem de incidentes ou acções explicitamente colocados no trecho escolhido.

Reconhecimento das relações de causa e efeito - localizar ou identificar as razões que, estabelecidas com clareza, determinam um efeito.

Reconhecimento de traços de personagens - localizar ou identificar expressões que caracterizam uma dada personagem.

Lembrança - consiste em o aluno reproduzir de cor determinadas informações recolhidas.

Lembrança de detalhes - reproduzir de cor factos tais como: nomes de personagens, tempo e lugar da história, factos minuciosos, etc.

Lembrança de ideias principais - saber a ideia principal de um texto.

Lembrança de sequências - consiste em saber de cor a ordem dos incidentes ou acções colocadas com clareza no texto.

Lembrança de relações de causa e efeito - citar as razões explicitamente estabelecidas que determinam um efeito.

Lembrança de traços de personagens - reproduzir a caracterização explícita que se fez das personagens que aparecem no texto.

Compreensão Inferencial

Inferência de detalhes - o aluno conjectura sobre os detalhes adicionais que o autor poderia ter incluído no texto, para torná-lo mais informativo, interessante ou atractivo.

Inferência de ideias principais - induzir a ideia principal, significado geral, tema ou conclusão moral que não estão expressamente colocadas no texto.

Inferência de causa e efeito - levantar hipóteses sobre as motivações dos personagens e suas interações com o tempo e lugar. Implica também conjecturar sobre as causas que actuaram na base das chaves explícitas apresentadas no texto.

Inferência de traços dos personagens - determinar características dos personagens que não aparecem explicitamente no texto.

Reorganização

A reorganização consiste em dar uma nova organização às ideias, informações ou outros elementos do texto mediante processos de classificação e síntese.

Leitura crítica

Pede que o leitor formule um juízo de valor, comparando as ideias apresentadas no texto com critérios externos, dados pelo professor, por outras autoridades ou por outros meios escritos, ou então com um critério interno, dado pela experiência do leitor, seus conhecimentos e valores.

Apreciação

Implica todas as considerações prévias, porque tenta avaliar o impacto psicológico ou estético que o texto produziu no leitor. Abrange o conhecimento e a resposta emocional às técnicas literárias, ao estilo e às estruturas.

As acções do professor para desenvolver estas capacidades, não se devem limitar aos momentos de leitura. É importante, por exemplo, analisar com os alunos a forma como estes transmitem por escrito uma determinada mensagem e em que medida o conseguiram.

Em muitos casos os professores só se preocupam com a caligrafia, a ortografia e a construção das frases nas composições

compreender algo a alguém ou de lhe provocar um determinado efeito com as frases que enunciei.

Que decorrem da sua operacionalização documenta-o o facto de muitas vezes não se verificarem porque não podemos, não sabemos como ou não queremos fazê-lo.

Que relevam da intersubjectividade discursiva, ou seja, da consciência que os sujeitos participantes da situação de interacção verbal têm dos papéis, respectivamente, de locutor e alocutário que nela desempenham, fundamenta-o o facto de serem co-relativas e reflexivas. Co-relativas, na medida em que a cada uma das actividades linguísticas corresponde uma cognitiva e reflexivas por se espelharem: se no processo de produção verbal a enunciação das frases constitui o seu termo, a percepção das frases enunciadas é, no da compreensão, a actividade básica da qual as outras decorrem sucessivamente.

As frases enunciadas (i.e., os enunciados) são assim o produto linguístico daquilo que fazemos ao falar, ou seja, o resultado da nossa actividade linguística: é por querermos provocar um determinado efeito no alocutário que lhe damos a compreender algo e fazêmo-lo referindo ou/e predicando com as frases que enunciamos. É neste sentido que falar é um processo, dado consistir no conjunto dos mecanismos com os quais produzimos enunciados.

O mesmo já não se verifica com a compreensão. Só podemos dizer que compreendemos se, ao percepcionarmos as frases enunciadas, reconhecemos os seus significados e referentes (ou seja, a sua referência e predicação) e, ao fazê-lo, interpretarmos a acção comunicativa realizada e, por o termos feito, identificarmos a motivação do locutor. Aquilo que fazemos para compreender é assim deduzir o que o locutor quis dizer com o que disse. Compreender não é então nem um processo, uma vez que não consiste na realização cognitiva em si mesma, nem uma das suas actividades constitutivas, pois por termos compreendido numa das acepções evidenciadas não significa que tenhamos compreendido. Dado que podemos realizar processos dedutivos sem atingirmos a compreensão, compreender também não é o seu resultado (no sentido em que não compreender também o

pode ser), mas sim o fim que com eles visamos alcançar, ou seja, a finalidade intendida do processo de compreensão.

Dizer e querer dizer não são assim actividades no sentido em que usei o termo para caracterizar a constituição dos processos de produção e compreensão verbal, mas antes macro-níveis de realização a que se situam essas actividades. A noção de nível de realização assenta no próprio funcionamento processual: do mesmo modo que as etapas que cada uma das actividades institui pressupõe a anterior, também as actividades constitutivas do querer dizer só podem ocorrer (i.e., entrar em existência) se as do dizer se tiverem verificado.

O que fazemos ao falar e para compreender pode ser assim esquematizado do seguinte modo:



Por serem interactivos, propriedade que lhes advém das características das suas actividades constitutivas, estes processos não se concebem um sem o outro, são complementares. É a sua complementaridade que os institui como processo único no âmbito da comunicação verbal, que é «aquilo que acontece quando

compreendemos o que os nossos interlocutores querem dizer com o que dizem»⁵.

O funcionamento desse processo permite-me, neste contexto, definir objectivos comunicativos em termos das actividades que constituem os mecanismos de produção e compreensão verbal e enquadrá-los em função dos respectivos níveis de realização. Direi então que a produção e a compreensão verbais podem ser entendidas como as capacidades que os objectivos comunicativos permitem actualizar e, conseqüentemente, desenvolver, dado que o fazer discursivo é necessariamente um saber fazer. Esses objectivos são classificáveis em gerais e específicos, aqueles correspondendo o que fazemos ao falar e para compreender, a estes o modo como o fazemos.

Os quadros que se seguem, fundamentados na descrição efectuada das acepções de compreender e de falar, representam uns e outros:

Quadro 1. Objectivos gerais da comunicação verbal

CAPACIDADES NÍVEIS DE REALIZAÇÃO	PRODUÇÃO	COMPREENSÃO
Dizer	Enunciar frases Referir ou/e predicar	Percepcionar as frases enunciadas Reconhecer as suas referências ou/e predicções
Querer Dizer	Dar a compreender algo ao ALOC Provocar um dado efeito no ALOC	Interpretar a acção comunicativa praticada pelo LOC Identificar a sua motivação

⁵ V. LIMA (Idem, 11)

Quadro 2. Objectivos gerais da comunicação verbal

CAPACIDADES NÍVEIS DE REALIZAÇÃO	PRODUÇÃO	COMPREENSÃO
Dizer	Apropriar o que se diz e a forma como se diz ao(s) interlocutor(es) e aos contextos situacional e discursivo	Identificar a quem e/ou a que é que o LOC se refere ou/e o que ele diz daquilo a que se refere. Ajuizar da informatividade e relevância da contribuição discursiva do LOC.
Querer Dizer	Adequar o que se diz - ao que se quer dar a compreender, observando os princípios comunicativos da quantidade, qualidade relação e maneira - ao que se quer provocar	Inferir - se o que ele quer dizer é aquilo que diz, mais do que aquilo que diz ou algo diferente daquilo que diz - as razões por que diz

Se a leitura vertical do conjunto dos quadros permite verificar o «modus operandi» dos objectivos gerais, a horizontal, em cada um deles, correlaciona os da produção e compreensão.

Sendo o desenvolvimento dessas capacidades a finalidade do processo de ensino-aprendizagem das línguas materna e estrangeiras, a definição apresentada deverá possibilitar a sua operacionalização pedagógica. Este é, no entanto, um assunto que não se integra no propósito deste artigo, a sua consideração sendo adiada para outra oportunidade.

Bibliografia

- BEAUGRANDE, R. (1988). *Introduction to text linguistics*. London. Longman.
- BENVENISTE, E. (1976). *O Homem na linguagem*. Lisboa. Arcádia.
- COLE, P & J. MORGAN (eds) (1975). *Syntax and semantics - volume 3: Speech acts*. New York. Academic Press.
- COMMUNICATIONS, 30 (1979, *La conversation*).
- COMMUNICATIONS, 32 (1980, *Les actes de discours*).
- ENCICLOPÉDIA EINAUDI (1984). *volume 2 - Linguagem-Enunciação*. Lisboa. IN-CM.
- HERINGER, H. J. & J. Pinto de LIMA. (1987). *Palavra puxa palavra. Comunicação e gramática dependencial*. Lisboa. ICALP.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980). *L'Énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris. Armand-Colin.
- LIMA, J. Pinto de (org.) (1983). *Linguagem e acção - da filosofia analítica a linguística pragmática*. Lisboa. Apáginastantas.
- MATEUS, M. H. M. et alii (1989). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa. Caminho.
- MOESCHLER, J. (1985). *Argumentation et conversation*. Paris. Hatier-Credif.

A Importância da Consciencialização da Situação de Comunicação no Acto de Escrita

José António Brandão Carvalho

Instituto de Educação, Universidade do Minho

Quantas vezes ouvimos dizer, quantas vezes dissemos que os nossos alunos escrevem mal, escrevem pior do que aqueles que andavam na escola há alguns anos atrás, muito pior do que nós escrevíamos quando nos sentávamos nos bancos onde hoje eles se sentam hoje?

Não será correcto compararmos, pura e simplesmente, a capacidade de expressão escrita dos alunos de hoje com a dos de outrora. Então frequentavam a escola, sobretudo a partir do quarto ou quinto ano de escolaridade, alunos que, na sua maioria, eram oriundos das classes médias e superiores, para quem a linguagem escrita, quer na perspectiva da recepção quer na da produção, era fundamental e factor determinante do sucesso na vida. Ao contrário, hoje vão à escola jovens originários de todas as camadas sócio-culturais. A grande maioria provém de um meio em que o uso da linguagem escrita não é propriamente valorizado. Em muitos casos, o seu uso deficiente não é impeditivo do sucesso social e económico.

Além disso, era diferente o tratamento da expressão escrita na sala de aula. Noutros tempos, a escrita era, como salienta Vigner (1982), a norma exclusiva da aprendizagem, sistematicamente confundida com a língua em si mesma, único modo de expressão aceitável, fim e meio de aprendizagem. E embora se privilegiasse a gramática da frase em detrimento da gramática do texto, se preferisse a produção de textos descontextualizados e raramente se desenvolvesse a dimensão comunicativa do texto escrito, se valorizasse a ortografia em desfavor de outros aspectos que hoje se consideram mais importantes (a adequação do texto ao objectivo de comunicação, a

organização das ideias, etc.), a verdade é que a maioria das pessoas se exprimia satisfatoriamente por escrito.

Ao contrário, as últimas gerações que passaram pela escola foram levadas a encarar a escrita como mera representação gráfica da oralidade, sendo esta vista como a dimensão fundamental da linguagem. A aquisição da escrita subordinava-se ao desenvolvimento da oralidade. Esta perspectiva, que está subjacente aos programas de Português ainda em vigor em que as referências à escrita são praticamente inexistentes, e que, apoiando-se em razões filogenéticas e ontogenéticas, defende o primado do oral sobre o escrito, contribui decisivamente para que a qualidade da expressão escrita vá diminuindo.

Não nos podemos também esquecer, e este aspecto parece-nos fundamental, que nos nossos dias o recurso à linguagem escrita se vai tornando menos necessário em determinadas situações e que, conseqüentemente, há uma desvalorização dessa forma de expressão. A conversa telefónica substitui a troca de cartas. Há alguns anos, o maior volume de informação que uma pessoa recebia chegava através da mensagem escrita (jornais, livros, manuais escolares) ou da mensagem radiofónica (em que há uma situação de comunicação com semelhanças com a situação de comunicação escrita - afastamento do emissor em relação ao receptor, ausência do referente - de que resultam semelhanças nas características dos textos). Hoje em dia, a informação chega, sobretudo, pela imagem, a linguagem verbal, quando utilizada, aparece como mero suporte, como apoio, o referente está lá. A narrativa chega através do filme, do vídeo. E na leitura preferida pelos adolescentes, a banda desenhada, também o referente é veiculado pela imagem, a linguagem verbal utilizada transcreve a fala das personagens.

As pessoas vão perdendo a consciência da situação em que o texto escrito é normalmente produzido e das implicações que isso tem a nível das características do discurso. A linguagem escrita é uma forma de discurso elaborada, em que a comunicação, dirigida normalmente a um interlocutor ausente, repousa sobre o significado formal das palavras e tem de ser completa dado que emissor e

escritas dos alunos e não com a mensagem que o autor quis transmitir.

Podem, por exemplo, pequenos grupos de alunos analisar conjuntamente as produções escritas (composições) em que os colegas dizem ao autor o que compreenderam do seu texto, servindo assim para que as crianças aprendam a analisar em que medida conseguiram transmitir a sua mensagem.

Outro aspecto importante é que o professor chame a atenção para as chaves dadas pelo vocabulário, pelas expressões, pelos elementos indicativos e pela estrutura do texto. Que ajude as crianças a identificar palavras desconhecidas a partir do sentido da frase (como diz Chauveaux o leitor tem de ser um "chercheur de sens"). Durante o estudo já citado, algumas crianças referem proceder desta forma quando questionadas sobre o que fazem quando encontram uma palavra que não conseguem ler.

Os professores devem também trabalhar o texto escrito sem alterar o seu significado essencial omitindo/acrescentando adjectivos, substituindo os nomes por pronomes, ou omitindo expressões não essenciais, ou reduzindo uma frase, etc.

Devem também fomentar a dramatização de textos de forma a desenvolver a leitura expressiva (uma criança refere que esta leitura o ajuda a compreender as ideias do texto).

Por outro lado, os professores devem fomentar que os alunos retirem informações de diferentes suportes da mensagem escrita.

Por exemplo, analisando notícias que eles retiram de jornais e revistas (podem pedir a um grupo de alunos que encontrem no jornal notícias sobre os problemas na Rússia, ou pedir que escolham uma notícia e que a resumam aos colegas, etc), retirando informações de enciclopédias, brochuras e outros documentos de divulgação. Neste sentido, não devem limitar a leitura na sala de aula ao livro de texto adoptado, pois que nestes por um lado os textos são muitas vezes semelhantes e por outro lado não vão ao encontro dos interesses das crianças, como algumas o referem.

Outro aspecto que penso ser fundamental é a diversificação dos tipos de leitura (não se lê o jornal da mesma forma que se lê um

romance). Uma criança referiu-se ao facto de não ler o jornal porque é muito grande e depois de começar a ler ficar cansada.

Para ela lê-se o jornal como os textos que lê na sala de aula - do principio ao fim. É importante fazer com os alunos leituras exploratórias em que estes têm de encontrar determinada informação num texto sem o ler todo ou, por exemplo, da agenda cultural da Câmara Municipal de Lisboa, ou de um jornal, ou de um capítulo de um livro em que o autor aborda determinado assunto, ou a exploração do índice, etc. Esta leitura exploratória é importante para ajudar a criança a escolher um livro na biblioteca ou na livraria. Tenho observado que as crianças nestas situações escolhem, muitas vezes, os livros pelos desenhos das capas ou pelo título e não se apercebem do seu conteúdo.

Uma criança durante o já referido estudo dizia que pedia à mãe para lhe comprar um livro mas "...às vezes penso que são histórias engraçadas e depois já não são...".

Chauveaux (1990) alude a estas ideias dizendo "Il semble que l'apprenti lecteur efficace emploie, en alternance et en synergie, différentes manières d'être lecteur, au cours d'une même séquence ou d'une même tâche, il lit ponctuellement avec telle ou telle «méthode de lecture»".

Outro aspecto que penso ser importante é o de os professores criarem momentos em que os alunos são estimulados a reflectir sobre os seus conceitos e sobre os seus procedimentos em torno da leitura. No estudo realizado, os alunos com uma "boa" performance na leitura demonstraram que tinham interiorizado o método pelo qual aprenderam, apresentavam uma "certa" meta-cognição e sabiam o que os podia ajudar a ler melhor (outros aspectos foram encontrados mas não os referirei aqui por fugirem ao tema que me propus abordar, embora tenha consciência que no processo complexo de leitura eles se encontram, de algum modo, todos relacionados).

Chauveaux (1989) diz "une bonne conscience des principales opérations effectuer pour comprendre un message écrit est l'annonce d'un succès proche en lecture".

Vimos até agora alguns aspectos para avaliar/incentivar a compreensão da leitura nos quais o professor tem um papel bastante activo na organização/desenvolvimento das actividades.

É de realçar que estas interacções professor/aluno são muito importantes pois como diz Filjalkow (1990) "não se aprende ler sozinho" e que Chauveaux (1987) numa perspectiva interaccionista reforça dizendo "la réussite en lecture au C.P. (crianças de 6 anos) dépendait de la quantité d'interactions à propos". Estas interacções devem ajudar a criança a ampliar o léxico, a estruturar as ideias, a relacionar as informações recolhidas do texto com outros conhecimentos já adquiridos. Esta ideia, que já tinha referido atrás, era defendida no principio do século por João de Deus Ramos que dizia "relacionar bem é raciocinar bem". Também Jean Berbaum (1988) refere a importância para a aprendizagem da capacidade de relacionar diferentes informações e conhecimentos adquiridos em vivências anteriores.

Iremos analisar de seguida, outra forma de avaliar a compreensão da mensagem escrita através do recurso a testes.

Entre os diferentes existentes destacarei dois, para exemplo.

O teste de "Cloze".

Consiste em textos aos quais foram retiradas algumas palavras e que os alunos terão de encontrar entre um conjunto de palavras dadas (chave). Estas omissões devem fazer-se com intervalos regulares de 5 a 11 palavras. Segundo Taylor deve-se manter intacto o primeiro e último período e não se deve suprimir nomes próprios.

As vantagens deste tipo de teste são: fácil de ser elaborado; de aplicar e de corrigir.

O teste de compreensão de leitura do Institut Supérieur de Pédagogie du Hainaut.

A validação da tradução portuguesa deste teste foi elaborada durante a *maitrise* em Ciências da Educação que realizei na Universidade de Caen.

Este teste construído por M. M. Durviaux e Jean Simon é destinado a avaliar a compreensão da leitura nos alunos da 1ª. fase do Ensino Básico, 1º. ciclo. É uma prova escrita, de aplicação colectiva, com a duração de cerca de uma hora.

O teste apresenta-se sob a forma de um caderno de quatro páginas e composto de três partes (na primeira parte existem seis itens; na segunda parte cinco itens e na terceira dezanove itens).

Cada parte começa por dois exemplos que o professor realiza com todos os alunos da classe. Os autores não definiram a duração de cada parte do teste mas aconselham a passar à parte seguinte depois de 9/10 dos alunos terem terminado.

Para fazer a cotação atribui-se um ponto para cada resposta correcta.

Este teste construído há já alguns anos continua a ter actualidade pois nele existem diversos elementos/situações que são importantes de verificar na compreensão da leitura.

Como por exemplo:

- Identificar um desenho correspondente a uma palavra;
- Identificar uma palavra correspondente a um dado desenho;
- Realizar uma instrução simples

(tais como: desenhando algo - o teste utilizado por Rachel Cohen (1986) também utiliza itens deste tipo como por exemplo "dessine la porte de la maison"; juntando uma letra que falta à palavra; escrevendo partes de uma palavra);

- Escolher a/as opções certas para diferentes situações dadas (por exemplo: escolha de palavras; números; título para um pequeno texto; etc).

Em alguns destes itens os alunos podem retirar a informação directamente do texto, noutros têm de fazer inferências requerendo a compreensão da situação descrita (por exemplo: no item 17 que pede para riscar o nome do menino que ficou magoado, referindo-se à frase "o João deu um pontapé ao Rui").

Um aspecto que me parece muito importante, é que este teste é constituído por itens de distintos graus de dificuldade e apresenta questões de tipos diferentes.

Por outro lado, o teste ao requerer por parte do aluno uma leitura silenciosa vai facilitar a sua compreensão. Os estudos de Laberge e Samuels, Perfetti e Lesgold, citados por Allende e Condemarin (1987) sugerem que a compreensão da leitura e a sua descodificação são desempenhadas pela memória de curto prazo. Como a "leitura em voz alta" é mais lenta do que a "leitura silenciosa" e quando se gasta muito tempo a descodificar as palavras, estas desvanecem-se na memória antes de se ligarem ao significado. Também Maria das Dores Formosinho durante as "Primeiras Jornadas a Criança e a Leitura" e referindo os estudos de Teun van Dijk confirmou estas ideias.

Para concluir, gostaria de reforçar a ideia da importância de que, todos os actores que intervêm no processo educativo, actuem de forma a desenvolver nas crianças e jovens a compreensão da mensagem escrita.

Bibliografia

- Allende, F. e Condemarin, M.. Leitura - Teoria, Avaliação e Desenvolvimento. Editora Artes Médicas Lda, Porto Alegre, 1987.
- Berbaum, J. . *Un programme d'aide au developpement de la capacité d'apprentissage*. Université de Grenoble II, 1988.
- Chaveau, E. e Chaveau, G.. Des familles immigrées et la réussite en lecture au cours préparatoire. *In On n'apprend pas tout seul - interactions sociales et construction des savoirs*. C.R.E.S.A.S., les éditions E. S. F., Paris, 1987.
- Chaveau, E. e Chaveau, G.. Interactions chercheur - enfant et apprentissage de la lecture. *In On n'apprend pas tout seul - interactions sociales et construction des savoirs*. C.R.E.S.A.S., les éditions E. S. F., Paris, 1987.
- Chaveau, G. e Rogovas, Chaveau, E.. Les processus interactifs dans le savoir-lire de base. *Révue Française de Pédagogie*, nº 90 (Janvier, Février, Mars), 23-30, 1990.

Chaveau, G. e Rogovas, Chaveau, E.. Les idées des enfants de 6 ans sur la lecture-écriture. *Psychologie Scolaire*, nº 68, 7-28. 1989.

Cohen, R.. *L'apprentissage Précoce de la Lecture*, 4me édition. PUF, Paris, 1986.

Denhière, G. La lecture et la psychologie cognitive: quelques joints de repère. *In Lire Aujourd'hui*, (s/d).

Fijalkow, J.. Investigação, acção e aprendizagem da leitura: as interacções sociais. *Aprender*, nº 12, Novembro. Escola Superior de Educação de Portalegre, Portalegre, 1990.

INSTITUT SUPERIEUR
DE PÉDAGOGIE DU HAINAUT
MORLANWELZ

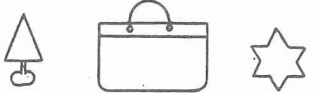

TESTE DE COMPREENSÃO DE LEITURA
(Adaptação de António de Deus Ponces de Carvalho)

Nome :

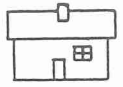
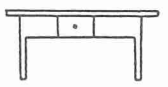
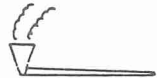

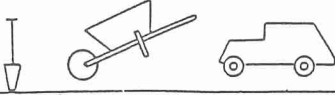
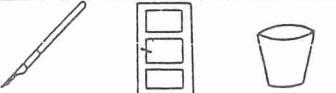
Data de nascimento: Escola:


Classe : Resultados:

Exemplos:




A.	cesta	
B.		bola ; banana ; pera

Teste:

1.		cruz ; casa
2.		mesa ; maçã ; macaco
3.		caneta ; cachimbo ; caderno
4.	copo	
5.	automóvel	
6.	caneta	

C. Desenha uma cruz dentro do quadrado.	
D. Junta a letra que falta à palavra.	.nverno

Teste :

7. Desenha uma bola dentro do quadrado.	
8. Junta a letra que falta à palavra.	.omboio
9. Desenha uma cruz dentro da bola do meio.	
10. Junta a letra que falta à palavra.	.orboleta
11. Desenha a rolha na garrafa grande.	

E. <i>O rato tem medo do ...</i> Risca a resposta certa.	doce - gato peixe - livro
F. Escreve a palavra papa	_____

Teste:

12. Risca o nome do dia em que os alunos não vão à escola.	quarta - segunda domingo - terça
13. Risca o número que está escrito duas vezes.	7 5 9 8 5 3 6
14. Escreve a primeira letra da palavra avião.	_____
15. Escreve as duas últimas letras da palavra lenço.	_____
16. Risca os nomes dos rapazes.	Paulo - Paula Ponte - Pedro
17. <i>João deu um pontapé ao Rui.</i> Risca o nome do menino que ficou magoado.	João - Pedro - Rui
18. <i>O céu está coberto de nuvens escuras: vai ...</i> Risca a palavra certa.	chorar chover cantar
19. <i>A mãe serve a sopa com uma ...</i> Risca a palavra certa.	colher garfo faca
20. <i>Pedro ri. Luciano chora.</i> Risca o nome da criança que está triste.	Lúcia - Ana Luciano - Pedro

A Experiência da Biblioteca Infantil e Juvenil da ESEL

Maria José C. Reis Alves

Escola Superior de Educação, Inst. Polit. de Leiria

21.	Risca o nome do mais pequeno dos três animais.	gato-mosca-elefante
22.	Risca o nome dos frutos.	bicicleta - morango carro - laranja
23.	Risca os números que têm dois algarismos.	2 - 13 - 5 - 18 - 3 - 7 - 19
24.	<i>A bicicleta anda depressa, mas o automóvel pode andar depressa.</i> Risca a palavra certa.	mais - rápido - lento
25.	<i>O Pai do Francisco prepara-se para regressar de moto.</i> Risca a resposta certa: aquela que conta melhor esta situação.	Francisco sonha. O Pai repara sua moto O Pai vai regressar de moto.
26.	<i>m, o, s, são letras; 1, 3, 5, são números.</i> Risca apenas as letras.	a - 6 - 9 - b - c - 4
27.	<i>O Pai do Rui lava-se e veste-se. Ele come depressa. Ele sai rapidamente em direcção à estação. Demasiadamente tarde! Um assobio: o comboio partiu.</i> Risca o título desta história: aquele que melhor descreva a situação.	uma boa viagem uma grande ventania um acidente uma viagem falhada
28.	<i>Luis, Francisco, Emília, João e Susana vão passear com a sua avó e o cãozinho Bobi.</i> Risca o número de pessoas que vão passear.	1 - 2 - 3 4 - 5 - 6 7 - 8 - 9
29.	<i>André diz sempre: Quando for grande, navegarei num grande navio. André será:</i> Risca a resposta certa.	mineiro - marinheiro montador - mecânico
30.	<i>O bom aluno que conseguir realizar este difícil exercício ficará contente.</i> Escreve inicialmente as três primeiras palavras desta frase. Escreve em seguida o teu nome e sublinha-o. Escreve finalmente as duas últimas palavras da frase.	_____ _____ _____

A Biblioteca Infantil e Juvenil da ESEL foi fundada há treze anos, na Escola do Magistério Primário. A sua fundação e dinamização fizeram parte de um projecto de dinamização de Literatura Infantil e Juvenil concretizado por um grupo de professores da escola, coordenados e dinamizados pelo Dr. Rui Veloso, então professor de Português e Literatura Infantil na referida escola.

A partir do ano lectivo de 1988/89, foi integrada pela Comissão Instaladora da ESEL no seu Centro de Recursos, dependendo directamente da Biblioteca Central e funcionou, no rés-do-chão do Convento de Santo Estevão, ex-Magistério Primário. O espaço e os recursos existentes possibilitam a concretização de actividades de animação da leitura e do livro cujo organigrama é exposto na Fig. 1.

O plano de actividades foi proposto por uma professora do 1º Ciclo, destacada como animadora da Biblioteca, ao grupo de professores de ESEL que se constitui como Grupo Consultivo, e que acompanhou o desenvolvimento das actividades ao longo dos seus dois anos de funcionamento.

Foi nossa intenção que divulgou junto da comunidade educativa as potencialidades da Literatura Infantil e Juvenil. As nossas actividades dirigiram-se a crianças (do pré-escolar até ao 2º Ciclo do Básico), educadores e professores, pais e comunidade geral.

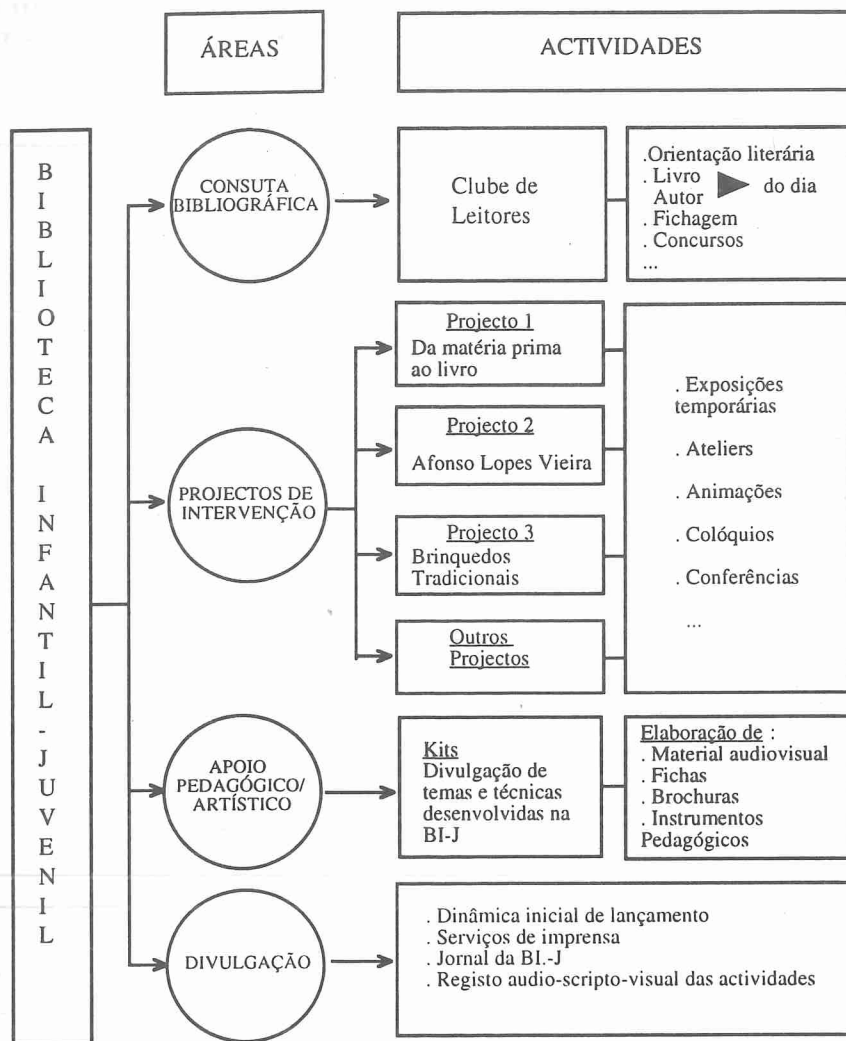


Fig. 1. Organigrama

De entre os Projectos de Intervenção que programámos, selecionei para apresentar neste encontro o videograma que fixou o "atelier" denominado "Da matéria prima ao livro".

Esta actividade desenvolveu-se com uma turma do 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, ao longo de três sessões de duas horas cada.

Iniciou-se com a exploração dos livros existentes na Biblioteca, passou pela realização de alguns jogos exploratórios da expressão e criação verbais e, em seguida, pela criação, em grupo, de uma história que viria a ser fixada no livro que, para a grande maioria destas crianças foi o primeiro totalmente elaborado por elas próprias. Reciclagem de papel, técnicas de impressão e ilustração foram posteriormente experimentados. Composta a capa e as folhas interiores, as crianças procederam no final à encadernação das folhas elaboradas, por um processo simples. Ficou assim concluído o livro "A banana mágica" que este grupo construiu e que, totalmente elaborado nos espaços da Biblioteca Infantil e Juvenil, iniciou grande número de crianças na aventura da descoberta dos livros e da leitura.

Gostaria ainda de referir que realizámos este atelier inúmeras vezes, a solicitação de educadores e professores, de crianças do pré-primário ao 2º Ciclo, sempre com assinalável êxito junto destas e dos seus professores.

A apresentação desta experiência pretende ser, também, o ponto de partida para uma troca de experiências entre os presentes neste encontro que tiveram, assim, oportunidade de confrontar as suas vivências no campo da animação da leitura e do livro infantil e juvenil.

A Literatura e o Ensino da Literatura na ESEL

Cristina Nobre

Escola Superior de Educação, Inst. Polit. de Leiria

No JL desta semana, numa rara entrevista, concedida a J. Carlos de Vasconcelos, Sophia Andresen refere-se à literatura actual com a acuidade e a justeza das seguintes palavras:

"Sabe, hoje estava a pensar: a literatura actual é uma literatura muito esvaziata, parece que as pessoas não tem nada para dizer. É rara uma história que seja realmente uma história, quer dizer: uma narrativa de actos com significado.

Muitas vezes, a história não tem um sentido.

Para mim a história faz parte da revelação do real. E uma história que faça parte desta revelação e da natureza das coisas, é rara. E eu penso que é por os escritores se desentranharem em análises e explicações, lerem muitas teorias." (25-06-1991; p.9, A)

Num texto ensaístico importantíssimo "Reflexões sobre a Literatura e o seu ensino" (1987, *Ler e Escrever. Ensaios*, IN-CM, Lx.) - Maria Vitalina Leal de Matos orienta a questão pedagógica do ensino da literatura numa perspectiva que a aproxima destas recentes palavras da poetisa:

"[. . .] se a literatura é arte pela forma como diz, isso não pode fazer nos esquecer que só há literatura enquanto há alguma coisa para dizer. O estético não pode fazer-nos esquecer o real (aliás, só um conceito estreito de estética poderia permiti-lo) [...]" (p. 10)

E, mais adiante, numa articulação clara entre literatura e ensino da literatura:

"[...] o ensino da literatura é, em rigor, impossível, pela simples razão de que a experiência não se ensina. Faz-se. Mas podem e devem criar-se as condições para essa experiência: removendo obstáculos e proporcionando ocasiões. Neste sentido, um programa de alguma extensão ou com certa variedade tem vantagem sobre outro de índole monográfica, porque proporciona mais ocasiões de encontro. Não se sobrevaloriza a quantidade; mas o aluno que não é sensibilizado por uma

obra pode sintonizar com outra, ser por ela interrogado ou comovido." (p. 20)

Com estas duas posições - a da escritora / poetisa e a da crítica / professora - entramos directamente na problemática da literatura actual e do ensino da literatura. E se o papel da dimensão literária continua a ser reconhecido como uma das variáveis indispensáveis para o desenvolvimento da competência linguística e comunicativa do aluno, há toda uma vertente afectiva e humana, que se vem juntando ao processo. E isto por um reconhecimento duplo, a saber:

- em primeiro lugar, que a literatura narcísica, que só se reconhece e fala de si mesma, tem que ser encarada como uma "moda literária", com o lugar reservado que lhe cabe numa periodização literária, e que a literatura com "L" maiúsculo é um sistema modelizante secundário, que continua a partir do REAL (a *mimesis* de Aristóteles) para evocar o real ou criar um novo real - a "revelação do real" nas palavras de Sophia;

- em segundo lugar, as consequências, que uma visão da Literatura assim considerada, têm necessariamente para o ensino da literatura: fechou-se a etapa formalista da utilização e aplicação indiscriminada de conceitos e metodologias de análise de base exclusivamente linguística ou semiótico-tecnicistas, para se iniciar um novo momento de abertura aos valores humanos que todo o texto literário faz nascer consigo: os do sujeito produtor, os do leitor/receptor, os de toda uma cultura que o contextualiza, o situa, e que lhe dá um sentido.

Depois de um reconhecimento de que a Literatura ainda é humana, e que aspira à humanidade; depois da "era da suspeita" e ultrapassada a "desconfiança incurável de si mesma", o ensino da literatura volta-se agora para uma cognição totalizante, que não recuse o que houve/ há de positivo nas tendências formalistas (que concebem a obra como um objecto susceptível de ser estudado em si mesmo), mas que junte a essa capacidade de análise, um conhecimento do texto (do pensamento, da história, da época, de outros textos que com ele comungam, e do próprio autor e público desse texto), uma compreensão do texto e uma capacidade de tomada de posição perante a obra. Isto é, hoje em dia o ensino da literatura

não pode mais recusar a responsabilidade do julgamento crítico, diremos melhor, o dever de julgamento, pois sem ele o aluno-leitor não chegará à fase crítica/ humana que lhe permitirá a sua plena realização enquanto sujeito pensante e actuante no seio de uma comunidade.

Ora, uma vez feitas estas considerações teóricas de base, e uma vez que comungamos da opinião da Professora Vitalina, de que a "experiência da literatura", mais do que ensinar-se, se *faz*, gostaria de encetar uma rápida revisão do modo como as disciplinas ligadas ao ensino da literatura se *fazem*, e se articulam nos *curricula* dos Cursos de Formação Inicial de Educadores de Infância e de Professores dos 1º e 2º ciclos do Ensino Básico da ESEL.

A cadeira de "LITERATURA PARA A INFÂNCIA" surge como uma cadeira comum a todos os cursos, no 4º semestre do 2º ano, com uma carga horária que vai das 2,5 h semanais às 4 h para o Curso de Educadores de Infância. Nesta altura já os alunos tiveram uma formação linguística de base, através das cadeiras semestrais de "Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa", "Língua Portuguesa I" e "Língua Portuguesa 11". Com esta cadeira os alunos entram directamente no estudo do texto literário. Mas atenção - literatura destinada à infância e à juventude.

Este é talvez o primeiro ponto polémico, para o qual, por exemplo, Maria Andresen de Sousa Tavares chama a atenção, num seu artigo - "Porquê o ensino da literatura nas escolas superiores de educação?" (in *Palavras*, n.º 10, Junho de 1987) - defendendo que uma visão da literatura para a infância que a confine ao universo narrativo (como é o caso de alguma literatura actualmente escrita para crianças) pode ser limitativa, bem como um *corpus* literário onde caibam não só obras de autores nacionais, mas também universais e não exclusivamente obras escritas expressamente para crianças.

O nosso programa responde a algumas destas questões, alargando o *corpus* de textos à Literatura Universal (contos tradicionais, Perrault, irmãos Grimm, Andersen, La Fontaine, Oscar Wilde...) e dando relevo não só às formas narrativas, mas também poéticas (lenga-lengas, trava-línguas, provérbios, romances tradicionais em

verso, a antologia poética de Guerra Junqueiro, os poemas e os cantos infantis de Afonso Lopes Vieira, e a poesia actual para a infância, com destaque para o belíssimo livro de Eugénio de Andrade, *Aquela Nuvem e Outras...*) No entanto, a crítica mais pesada de Maria Andersen continua a aplicar-se à nossa estrutura curricular:

"[...] o absurdo dum a formação literária dos professores confinada a uma literatura dita infantil. Quem vai iniciar crianças na prática e gosto da leitura, deve ser alguém que tem esse gosto e hábito. Aliás só poderá discernir o que no âmbito do literário convém às crianças com quem trabalha quem da Literatura tenha uma viva experiência de leitor." (p.35).

Efectivamente, a entrada no mundo da Literatura, para o Curso de Educadores de Infância e de Professores do 1º ciclo do ensino Básico, abre-se e fecha-se com a cadeira de "Literatura para a Infância", que nos parece indispensável no seu processo de formação, mas largamente insuficiente num processo mais largo de seres humanos responsáveis pela formação de outros seres humanos. E todos sabemos a importância que a literatura tem na consumação, dilatação e compreensão das nossas mais díspares experiências de vida.

Esgotada que fica a formação literária dos Educadores de Infância e dos Professores do 1º ciclo, com um semestre de "Literatura para a Infância", só o Curso de Professores do 2º ciclo, na variante de Português/ Francês vai continuar a sua formação na especialidade com as disciplinas de "Teoria da Literatura" e "Literatura Portuguesa".

A disciplina de "TEORIA DA LITERATURA" surge no 7º semestre do 4º ano, com uma carga horária de 3 h semanais. Com esta disciplina pretendeu-se iniciar os alunos na problemática actual da(s) teoria(s) da literatura, chamando a atenção para o seu desenvolvimento nos últimos decénios. Gostaríamos de fazer a história que ainda está em processo de formação e chegar a uma perspectivação diacrónica das Correntes mais importantes da Teoria da Literatura, tarefa que se tem revelado gigantesca e quiçá inglória, mas que julgamos de alguma utilidade se considerarmos a

metodologia seguida, de base dedutiva - os alunos são confrontados com diferentes textos / ensaios críticos sobre diversas obras e autores, e através do confronto das perspectivas aí plasmadas, procuram encontrar as linhas mestras dos princípios orientadores da corrente crítica que subjaz a tal texto. Assim se dá também o contacto com algumas das noções essenciais para o estudo do texto literário, herança das diversas correntes teóricas, que pretendemos que os alunos conheçam e analisem, mais ainda, que desenvolvam uma perspectiva reflexiva e crítica sobre a utilização em ambiente escolar das metalinguagens oriundas da Teoria da Literatura.

É um projecto ambicioso, este de começar do fim para o princípio. Corremos os riscos de que esta sobrevalorização da posição crítica dos alunos seja menos eficaz apenas porque . . . lhes falta a "matéria-prima"! Mas a organização semestral obriga a uma certa rigidez de percursos, e esta é uma maneira de consciencializar os alunos dos perigos da proliferação teórica dos nossos dias, e de os acautelar para a utilização nem sempre feliz que os manuais didácticos fazem das últimas aquisições da dita ciência - teoria da literatura. Mas, é preciso confessá-lo, até aqui vamos sempre contando com o "background" literário que os nossos alunos não-de transportar consigo do Ensino Básico e Secundário . . .

Chegados à "LITERATURA PORTUGUESA", no 8º semestre do 4º ano, com umas felizes 4 h semanais, concluímos o breve trajecto literário deste plano de estudos. Pelas razões que têm sido aduzidas e pelas que têm ficado no ar (nas reticências entre semestres!), se pode entender a perspectiva mista que enforma o programa desta disciplina. Por um lado, pretendeu-se dar aos alunos uma perspectiva tão alargada quanto possível das grandes linhas de força, das personalidades literárias e das obras marcantes, da Literatura Portuguesa nos séculos XIX e XX - correspondentes aos séculos com que trabalharão preferencialmente os nossos alunos/professores nos anos de escolaridade em que vão leccionar; por outro lado, pretende-se pôr em prática os processos de leitura e de análise já conhecidos dos alunos, aplicando-os em profundidade em algumas obras, que se transformam em modelos - *O Livro de Cesário Verde*,

para a poesia, *A Ilustre Casa de Ramires*, de Eça de Queirós, para a narrativa, *Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garrett, para o drama. Juntamos assim a perspectiva diacrónica à perspectiva sincrónica, trabalhando o texto literário horizontal e verticalmente, para chegar à formação de uma perspectiva pessoal valorativa sobre a literatura e as metalinguagens literárias, bem como à prática de hábitos pessoais de trabalho e investigação.

Também aqui os riscos são vários, sobretudo os que decorrem das miscelâneas e antologias - querer tocar todos os assuntos pode resultar em nunca se tratar nenhum convenientemente. É óbvio que o desejo de alargar os horizontes literários dos nossos formandos teve uma força espantosa no delinear deste projecto. É óbvio que se pretendeu colmatar os "buracos negros" de uma formação literária, e aguçar o seu gosto pela literatura e pela leitura, assim como desenvolver capacidades críticas e avaliativas da literatura e das metodologias ao serviço da análise de textos literários.

Mas não pretendemos "tapar o sol com a peneira" do nosso ensino da literatura. Este é o nosso "fazer", uma tentativa de proporcionar o maior número de ocasiões de encontro com a Literatura, com o máximo de qualidade, isto é, procurando fazer do ensino da literatura uma etapa que, aproveitando-se das técnicas e das metodologias de análise do texto literário, alcance uma perspectiva empenhada, lúcida, interrogativa, reflexiva. Numa palavra, "fazemos" um trabalho no sentido da adesão plena à literatura. Só não "sabemos" como atingir a perfeição, nem "podemos" alterar os tempos que limitam o nosso "fazer".

Daí nasceu o pragmatismo deste percurso. Que nos perdoem os alunos, pois a Literatura ensina-nos que muitas vezes o prazer de ler é só prazer de ler, e que a fruição não é mais do que fruição. Pedimos desculpa por este brusco quebrar da ingenuidade da leitura e dos leitores, talvez também da ingenuidade da escrita. Sophia o disse: se as histórias hoje em dia não são mais o que eram - se não se incluem na revelação do real e da natureza das coisas então é por os "escritores se desentranharem em análises e explicações, lerem muitas teorias."...

Literatura Infantil - Uma Abordagem Integradora

Isabel Vila Maior

Escola Superior de Educação, Inst. Polit. de Portalegre

Um dos objectivos expressos nos programas de **Literatura Infantil** da Escola Superior de Educação de Portalegre (ESEP) diz respeito à promoção do trabalho interdisciplinar.

Nem sempre é pacífica a definição de interdisciplinaridade, conceito cujos contornos variam segundo os autores que o abordam¹. A interdisciplinaridade é aqui entendida, em sentido lato, como integração dos saberes, opção educativa que recusa a sua compartimentação e encara a educação como um processo interactivo cujo agente é, antes de mais, o aluno.

Sabemos, contudo, que esta perspectiva se torna tanto mais difícil de concretizar quanto mais se avança no nível de estudos, devido às exigências da especialização. Os currículos das Escolas Superiores de Educação reflectem esta problemática, pois apresentam disciplinas de carácter integrador, a par de outras que apontam para um elevado grau de especificação.

Algumas áreas parecem particularmente vocacionadas para a integração, nas suas diversas modalidades: é o caso da área da expressão e comunicação (verbal e não verbal), em que é possível identificar, nas disciplinas que a constituem, objectivos comuns de nível superior, respeitantes à criatividade e à sensibilização para os valores culturais e estéticos.

Se o aluno procede à integração interna dos saberes, colocando em relação o conjunto das suas experiências, educativas e de vida, cabe ao professor criar condições que auxiliem aquele a unificar as suas aprendizagens, a interpretá-las, em suma, a integrá-las.

¹ Consulte-se, a título de exemplo, o n.º 244/45 de *Cahiers*.

A intervenção do professor poderá ser efectuada a montante, na elaboração de programas e no planeamento do ensino, e actualizada nas estratégias pedagógica que acciona.²

Mas, qualquer que seja o nível e a forma de intervenção, o importante, nas palavras de Gusdorf, é "manter o estudante num estado de vigilância interdisciplinar"³

Na disciplina de **Literatura Infantil** foram previstas algumas estratégias que visaram actividades de carácter interdisciplinar e que pressupuseram um trabalho concertado entre os professores da disciplina e os de **Língua Portuguesa, Expressão Dramática, Expressão Musical e Expressão Plástica**. Está contudo ainda em fase incipiente o estudo rigoroso das intersecções destas disciplinas, bem como as da **Literatura Infantil** com a de **Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem** ou com a área de Psicologia, o que não significa que tudo esteja por fazer.

Sem abandonar a lógica multidisciplinar do currículo, tentou-se um intercâmbio de conhecimentos, competências e produtos, provenientes de várias disciplinas e mobilizados, na maioria dos casos, pela necessidade de responder aos desafios lançados pela realização de tarefas concretas inseridas em projectos de trabalho de maior ou menor envergadura:

1. Partindo do estudo de um conteúdo específico da disciplina, as rimas infantis de transmissão oral, os alunos produziram pequenas narrativas em verso, lengalengas, trava-línguas, canções de berço e de roda, adivinhas em verso etc , actualizando assim o conceito teórico-literário de intertextualidade, trabalhado em **Linguística e Literatura**. Estas práticas representaram ainda uma continuidade em relação a exercícios de reescrita, teorizados e exercitados na disciplina de **Língua Portuguesa**, e levaram os alunos à (re)descoberta de um outro funcionamento da linguagem, o lúdico, essencial para transformação do seu relacionamento com a leitura e a escrita.

² "Intégration des matières", *Dictionnaire Actuel de l'Éducation*, Paris-Montréal, Larousse, 1988.

³ "Connaissances interdisciplinaires", *Encyclopédie Universalis*, vol.8, 1986.

Entregues ao prazer fisiológico do ritmo verbal e à transgressão das normas da linguagem funcional, desconstruíram e construíram esse brinquedo mágico que é a palavra. Accionaram competências adquiridas noutras disciplinas e vivenciaram o carácter transdisciplinar da língua materna.

Escolher o texto sobre o qual trabalharam, o tipo de tratamento a efectuar e o efeito pretendido; escrever de acordo com as suas próprias opções e para destinatários reais; avaliar em pequeno grupo o texto produzido, emendá-lo, tornar a escrevê-lo e passar a sua versão definitiva no computador, foram também factores determinantes para o empenhamento dos alunos. E aconteceu que alguns daqueles que mantinham relações conflituosas com a escrita escreveram com prazer... e êxito.

Encarada de um ponto de vista isomórfico, uma vez que foi equacionada, em cada um dos cursos (Educadores de Infância e Professores do Ensino Primário) numa perspectiva profissionalizante, a actividade escrita surgiu ainda duplamente finalizada - alguns dos seus produtos foram imediatamente aproveitados pelos respectivos autores na Prática Pedagógica e outros passaram a constituir objectos de estudo na própria disciplina de **Literatura Infantil** e na de **Expressão Musical**.

Em **Literatura Infantil**, alguns textos foram utilizados para jogos articulatórios, perspectivados como estratégia de desenvolvimento da expressão oral, e outros para leitura coral, apresentada como técnica de análise textual, numa abordagem integradora de carácter intradisciplinar.

Outros passaram ainda para a disciplina de **Expressão Musical**, onde foram musicados pelos alunos e virão a ser apresentados pela orquestra por eles formada. Nesta circulação de produtos, pôde ainda ser abordada a especificidade de cada uma das expressões, verbal e musical, porque um dos textos, metricamente correcto, teve de ser transformado porque não "cabia" na música.

O texto causa, incluído com alguns outros no final desta comunicação (p.10 "O Saltitão"), é susceptível de ser ainda trabalhado, na opinião dos alunos, em **Educação Física**.

2. No domínio da integração de saberes, o projecto mais ambicioso foi desenvolvido na turma do 2º ano do Curso de Professores do Ensino Primário, que produziu e apresentou, em pequeno grupo, três peças para teatro de fantoches e uma para sombras chinesas: uma de autor e escrita directamente para fantoches e as outras adaptações elaboradas pelos alunos a partir de pequenas narrativas por eles escolhidas. A selecção da obra obrigou a muitas leituras no Centro Documental e na Biblioteca da Fundação Calouste Gulbenkian e por isso ao contacto directo com obras de literatura para crianças e à análise das suas características, tendo em vista a sua adequação a uma finalidade específica. Ultrapassada essa fase, três dos grupos dedicaram-se à passagem do texto narrativo a texto dramático, enquanto o outro montava a barraca de fantoches; depois, todos se empenharam na realização dos fantoches e sombras, não sem antes terem procedido a uma investigação sobre a sua origem, características técnicas e função educativa; criaram cenários, trataram da sonoplastia e da iluminação e apresentaram, na aula, as quatro peças, que foram comentadas em grande grupo. E, ao contrário do que tinham previsto, resolveram adiar a sua apresentação nas escolas do 1º ciclo, por terem constatado que o espectáculo precisava de mais ensaios, para ficar com o apuro e a dignidade que às crianças são devidos. O professor funcionou apenas como apoio e recurso.

3. A construção de livros para e com as crianças, conteúdo do programa de **Literatura Infantil**, serviu também de perspectiva integradora, dada a importância do livro destinado a um público infantil como objecto estético e as relações intrínsecas que nele se estabelecem entre texto, ilustração e competências tecnológicas do domínio das artes gráficas.

Considera-se que neste campo a actividade dos alunos da ESEP tem sido diminuta, se a compararmos, por exemplo, com o que se tem feito na ESE de Leiria; a qualidade do pouco que se tem produzido neste campo deverá contudo servir de estímulo aos alunos, tanto mais que tem tido a oportunidade de apreciar os livros produzi-

dos para e com as crianças por uma das Educadoras de Infância cooperantes da ESEP, Sra. D. Ana Maria Morais dos Santos, que vão desde álbuns para aprendizagens concretas a pequenas e saborosas narrativas.

4. A abordagem integradora revestiu ainda a modalidade de colaboração entre professores da área das Expressões: colaboração do professor de **Literatura Infantil** numa sessão de **Expressão Dramática** sobre os contadores de histórias e aulas de Literatura Infantil a cargo de professores de **Expressão Plástica**, sobre a banda desenhada e a ilustração do livro para crianças.

Depois desta breve enumeração do que foi feito nesta tentativa de perspectivar a Literatura Infantil numa óptica integradora, os leitores poderão perguntar: e a Literatura?

Creemos que a Literatura esteve sempre presente: na actualização do conceito de intertexto; no trabalho de escrita, no prazer fisiológico de saborear as palavras, de descobrir sonoridades, na liberdade de usar e gozar a palavra, na constatação da sua ligação umbilical com a música; na necessidade de analisar o texto para a leitura coral; na redescoberta de textos que ritmaram a nossa infância e na consequente revalorização do património literário popular; na conservação e transmissão de uma prática cultural de longas tradições, como o teatro de fantoches; na relação da imagem, da cor, da luz, do som e do movimento com a palavra; na descoberta de que a imagem, tal como a palavra, pode ser metafórica, elíptica, hiperbólica, etc., ou pode exprimir um ponto de vista; no trabalho com textos representativos de outras épocas e outras mentalidades, como foi o caso do conto de "proveito e exemplo" de Augusto de Santa-Rita, "Zé Trapo, Zé Trepa, Zé Tropa e Zé Tripa", adaptado ao teatro de fantoches; na verificação das diferenças entre texto narrativo e texto dramático ou entre texto dramático e espectáculo teatral~ na análise de intrigas e personagens, para se destrincharem modelos comportamentais, etc., etc., etc..

No questionário de avaliação da disciplina, respondido ano-

nimamente pelos alunos depois de terminadas todas as actividades lectivas, incluindo a avaliação final, foi inserida uma questão, propositadamente geral, sobre "aspectos positivos da disciplina"; as respostas apontam maioritariamente a abordagem interdisciplinar como factor positivo.

Numa das turmas, um aluno escreve mesmo, a propósito do teatro de fantoches e sombras chinesas: "Esta actividade permitiu-nos realizar algo de que há muito ouvimos falar: a integração das expressões".

ANEXO

Textos produzidos pelos alunos

Um, dois, três
 Uma galinha pedrês.
 Três, quatro, cinco
 Visitou o galo e o pinto.
 Cinco, seis, sete
 Foram os três de camionete.
 Oito, nove, dez
 À praia lavar os pés.
 Dez, nove, oito
 Merendaram um biscoito.
 Sete, seis, cinco
 Que comeram com afinco.
 Cinco, quatro, três
 Repetiram outra vez.
 Três, dois, um
 Não sobrou p'ra mais nenhum.
 Um, dois, três
 Foi a história da pedrês.

* * *

Gato molhado
 Quem te molhou?
 Foi uma nuvem
 Que aqui passou.
 O vento soprava,
 A chuva caía,
 Mas que mau tempo
 Que aqui fazia.

* * *

A rainha ruiva Rita,
 Reinava no reino da Rússia.
 Recordou o rei Raul
 Rindo com o rei da Prússia.

* * *

Salta sapo para o charco
 Salta, sapo, salta, salta
 Se não saltas para o charco
 Saltas, saltas para a saca.

*Sónia Maria Rodrigues
 Maria Antónia Tracanas
 Júlio Pratas
 Vera Belém*

A GALINHA RUIVA

I

Ia uma galinha ruiva
 Pelo campo a passear
 Encontrou três espigas
 Que decidiu semear.

II

Olhando em seu redor
 Três amigos encontrou
 O porco, o gato e o pato
 Mas nenhum a ajudou.

III

A canseira fez sozinha
 E o calor apareceu
 Era tempo de ceifar
 E ela o trigo colheu.

IV

Pedindo ajuda aos amigos
 Desiludida ficou
 P'ra levar trigo ao moinho
 Com as sacas carregou.

VI

Com o trigo já moído
 Nova ajuda foi pedir

Para amassar o pão
Ninguém lhe foi acudir.

VI

O gato, o porco e o pato
Foram à fresta espreitar
Viram-na atarefada
Junto ao forno e a transpirar.

VII

Acharam piada ao caso
Troçaram da trabalhadeira.
Com o cheiro no nariz
Foram ter à capoeira.

VIII

Com o pão já cozidinho
Toda contente ficou
Tinha comida p'róis filhos
E para quem a ajudou.

IX

Chegando à capoeira
Os amigos lá estavam
À espera do pão quente
As barrigas reclamavam.

X

«Querem pãozinho quente?»
Perguntou-lhes a galinha.
«Depois de toda a canseira
A comida é só minha.»

XI

P'ra ela e próis filhinhos
Já está na mesa o jantar
Foi ganho a muito custo
Sem ninguém a ajudar.

* * *

1, 2, 3,
Galo e galinha pedrês

4, 5, 6
A rainha e os reis
7, 8, 9
Amanhã também chove
10, 11, 12
Com mais dois são catorze
15, 16, 17
Emprestas-me a *cassette*?
18, 19, 20
Queres que te pinte?
21, 22, 23
Vamos repetir tudo outra vez?
24, 25, 26
E se aprendêssemos as leis?
27, 28, 29
A Terra também se move
30, 32
Parece que faltam dois...
três - um
um - três
Junta-os e logo vês...

Deodata Sequeira
Isabel Freitas
Rita Roque
Télia Barradas

O SALTITÃO

Salta, salta, saltitão,
Salta, salta pelo chão
Da horta do tio Julião.
Salta, salta, saltitão,
Vai lá comer o feijão.
Mas cuidado com o cão
Que está de guarda ao portão
Salta, salta pelo chão.

Mas como o saltitão
Era tão espertalhão,
Conseguiu comer feijão

na horta do tio Julião.
Salta, salta, saltitão,
Salta, salta pelo chão.
Ao saltar o saltitão
Conseguiu fugir do cão
Que é um grande molengão.
Salta, salta, saltitão,
Salta, salta pelo chão
Tanto saltou o saltitão
Que apanhou o avião
Direitinho p'ró Japão.

* * *

Com baguinhos pequeninos,
Vermelinhos de encantar,
Uma coroa de rainha:
De que estamos a falar?

(Solução: A romã)

Margarida Vinagre
Maria das Dores Damas

OLHA A LARANJINHA

Olha a laranjinha
Que caiu, caiu
Foi para baixo d'água
Nunca mais se viu.

Nunca mais se viu
Nem se torna a ver
Cravos à janela
Rosas a aparecer.

Rosas a aparecer
Cravos a murchar
Olha a laranjinha

Que foi namorar.

Que foi namorar
C'um grande marmelo
Ora vejam lá
Mas que par tão belo.

Mas que par tão belo
Nunca tal se viu
Olha a laranjinha
Que caiu, caiu.

Carlos Marto
Elsa Maçãs
Laura Laranjo
Maria Alexandra Satiro
Maria Alexandra Rocha
Maria de Deus Damas

Minha mãe guardou-me
Sopinhas de leite
Com que estão cobertas?
- C'o rabo do gato.
Sape, sape, sape.

- Bichinha gata
Onde vais tão farta?
- Vou à casa da madrinha
Comer um pão com sardinha.
Sape, sape, sape.

- Bichinha gata,
Que não paras de comer,
Dá-me lá dessa tigela
Para eu as sopinhas lamber.
Sape, sape, sape.

- Não te vou deixar comer
Nem as sopinhas lamber.
Se queres encher a barriga

Vai lá pedir à formiga.
Sape, sape, sape.

- À formiga é que não peço,
O que tem é só p'ra ela
Tu, gulosa, tens que chegue
Para mim nessa tigela.
Sape, sape, sape.

Bichinha gata
Não paras de dar ao dente.
Comes, comes, comes,
Vais ficar toda doente.
Sape, sape, sape.

*Margarida Vinagre
Emanuela Catalão
Lucília Garcia
Ana Monteiro*

Caracterização Geral dos Novos Programas de Língua Materna

Eduardo Fonseca

Escola Superior de Educação, Inst. Polit. de Leiria

Nesta secção do Seminário, dedicaremos a nossa atenção aos novos programas escolares da Língua Materna (ao já publicado, o do 1º ciclo do ensino básico, e aos que ainda estão em projecto), cabendo neste amplo conceito de programas de Língua Materna também os que são mais especificamente literários.

Esta minha introdução pretende ser uma leitura genérica de todos os programas referidos, caracterizando-os, salientando-lhes sobretudo os aspectos comuns, as modificações, numa perspectiva geral, e, sobretudo, a análise dos princípios subjacentes à sua elaboração e, portanto, da filosofia que está na base dos mesmos.

Depois de todas as intervenções, tentarei uma conclusão e uma como que apreciação provisória e precária, porque a generalidade dos programas não passa ainda de projectos, dos programas propostos.

Falando-se de programas escolares, importa saber o que são. Apesar de poder parecer desnecessária esta interrogação, é contudo importante clarificar-se o que entenderemos por programa escolar, em particular o programa da aprendizagem e do ensino escolares de uma disciplina ou de um saber, para os podermos apreciar.

Tomando como referência apenas este nosso século, verificamos que, nos anos mais recuados, os programas de Língua Materna eram, geralmente, um repositório breve de alguns conteúdos que o professor deveria ensinar e da ordem pela qual deveriam ser dados, não estando o professor autorizado a alterar a ordem de leccionação dos pontos do programa. Sobretudo quando estava em causa o ensino da Literatura, indicavam-se quer os autores, quer as obras específicas sobre que deveria incidir o ensino quase nada mais se acrescentando além de uma ou outra actividade. De algum modo - por ve-

zes explicitamente mas nem sempre -, o próprio programa era o método, ele tinha sido produzido e ia ser executado por professores que deveriam perfilhar um mesmo método, o de quem tinha escrito o programa, tendo sido os professores formados no conhecimento familiar desse método.

Normalmente, estes programas eram clarificados pela existência de manuais aprovados, durante um longo período únicos, que, de algum modo, definiam o ritmo da leccionação por parte do professor, os pontos capitais do programa, a(s) perspectiva(s) pelas quais os assuntos deveriam ser tratados, etc.

Um sistema de exames nacionais desempenhava, entre outras funções, a de chamar a atenção dos professores para a maneira como o programa deveria ser entendido e executado, quais os pontos capitais, quais os níveis mínimos que os alunos deveriam atingir - e, portanto, qual o grau de exigência do professor -, etc.

Nas décadas mais recentes, os programas escolares oficiais de Língua Materna começam a avolumar-se, isto é, de umas simples duas ou três páginas passam a poder constituir pequenas brochuras. Mudanças diversas que se repercutem no conceito de Educação começam a fazer com que, para além dos conteúdos dos programas e, por vezes até, mais do que estes, seja necessário fixar o rumo que a aprendizagem deve tomar - as finalidades a atingir concretamente pelos alunos -, fazer com que se comece a aceitar variadas maneiras de executar os programas e até diferentes maneiras de encarar os conteúdos. Por conseguinte, objectivos de diferentes níveis passam cada vez mais claramente a fazer parte integrante dos programas oficiais de Língua Materna, assim como uma bibliografia cada vez mais extensa e plural.

Actualmente, entre nós, entende-se que os programas oficiais de Língua Materna são documentos que fixam os objectivos da aprendizagem dos alunos em diferentes domínios e a diferentes níveis, os conteúdos - ou sugestões de conteúdos - que se presume irão permitir que os alunos atinjam os objectivos previamente fixados, as actividades - ou sugestões de possíveis actividades - que deverão ou poderão ser realizadas durante a aprendizagem, indicações metodológicas acerca de como o programa deverá ser executado, indicações

para a realização da avaliação dos alunos e, normalmente, algumas sugestões bibliográficas. Além disso, outros documentos, como os planos de estudo, são mais precisos quanto ao lugar da Língua Materna na formação geral dos alunos. Alguns programas incluem a importância relativa dos vários tipos de actividades ou conteúdos.

Poderemos dizer que há, hoje, uma maior abertura por parte dos elaboradores de programas de Língua Materna face a metodologias, actividades, conteúdos, bibliografia, mas concomitantemente uma maior explicitação ao nível das finalidades a atingir pelos alunos ao longo da escolarização.

Uma lacuna que ainda hoje se nota, normalmente, nestes programas é a não existência de indicações precisas e/ou concretas quanto ao modo ou modos de realizar a avaliação e quanto aos níveis precisos que, em cada momento, os alunos deverão ter atingido para poderem transitar de ano, fase ou ciclo.

Depois desta clarificação, tentaremos, agora, uma caracterização dos programas propostos.

Uma crítica constante nas últimas décadas aos programas de Língua Materna foi sempre a falta de articulação entre os programas do ensino primário, do ciclo preparatório e do ensino unificado. Tal facto foi, com frequência, atribuído às vicissitudes de alterações sucessivas do sistema escolar português, sem que nunca se tenha pensado adequadamente a globalidade do percurso escolar dos alunos no respeitante a Língua Materna. Uma das efectivas vantagens desta Reforma é o facto de o ensino básico poder ser pensado como uma unidade embora provida de vários patamares. E assim sucede de facto. Há uma muito maior integração dos conteúdos, actividades e metodologias do que a patente nos programas anteriores, nomeadamente não há os solavancos ou o patinar característicos das transições entre os antigos programas dos ensinos primário, preparatório e unificado. Existem, inclusivamente, objectivos a atingir pelos estudantes ao longo dos vários ciclos do ensino básico, bem como no final do ensino básico, embora se possa dizer que, dado o carácter aberto e, mesmo, vago de alguns desses objectivos, são possíveis algumas leituras muito díspares dos mínimos que os alunos deverão atingir

para poderem transitar e do modo de cumprir os diferentes tipos de objectivos.

Um conceito importante está na base de todos os programas de Língua Materna, muito em particular dos do ensino básico: o conceito de sucesso educativo. Tudo deverá conduzir ao sucesso, havendo sempre o cuidado de o dizer ou deixar suposto. Como veremos durante a análise dos programas, muitas serão as consequências desta ideia na organização dos programas, na sua filosofia e nas metodologias para que apontam. Uma outra intenção da Reforma que encontra expressão nos programas tem que ver com o seguinte: no espaço de duas décadas, e praticamente sem que a reforma anterior estivesse concluída, uma nova reforma tornou-se necessária. É à vida escolar e em particular ao espaço da aula que se pretende que o cerne da actual reforma chegue. Num momento em que vivemos aceleradamente mudanças, torna-se necessário dar às escolas, aos professores e às turmas possibilidade efectiva de levar à prática algumas mudanças que muitas vezes só farão sentido se houver a possibilidade imediata de as efectuar. Por isso estes programas têm mais a intenção de permitir realizar do que propriamente a de restringir. Anote-se que isto é interessante mas é um constante caminhar sobre o fio da navalha. Na realidade vivida no dia-a-dia de grande parte das escolas muito deste espírito que está nos textos programáticos não vai pura e simplesmente poder ser aplicado.

Há variadas e repetidas indicações quanto à flexibilidade possível na execução dos programas. Esta é uma característica muito importante. Quer a escola, quer a turma com o professor ficam com a possibilidade de decisão na escolha e no modo de leccionação dos conteúdos, se não todos, pelo menos muitos deles. Igualmente, dentro de certos parâmetros - como veremos adiante -, consagra-se a total liberdade metodológica do professor. Não há, portanto, uma maneira única de executar o programa. Há apenas uma excepção que é no referente ao ensino da gramática, a que nos referiremos mais pormenorizadamente adiante.

Relacionado com o princípio anterior, mas para além da flexibilidade na gestão do programa, consagra-se o poder de o conjunto dos alunos e o professor tomar decisões sobre o que aprender e como

aprender. Até certo ponto os alunos constroem a sua aprendizagem, desenhando, dentro de certos limites, o que querem aprender, quando e como. Constam, por isso, dos programas conteúdos que podem ser dados opcionalmente por uma escola ou turma e não por outras.

Em consonância com o princípio da flexibilidade na execução do programa, um outro conceito importante que condiciona toda a orientação dos programas é o respeito pelos projectos das diferentes escolas. Pretende-se conceder à Escola, a cada escola em particular, uma parte importante do poder de decisão, actuação e responsabilidade no que se refere à definição de objectivos prioritários a atingir pelos alunos da escola num determinado domínio, pelas actividades a desenvolver que deverão assumir o carácter de projecto educativo. De algum modo, mais do que responsável perante o Ministério da Educação, o professor é responsabilizado, no seu domínio de actuação, pela sua própria comunidade escolar.

Interligado com este último conceito de projecto educativo da Escola, está o de respeito pelos interesses e os ritmos de trabalho e aprendizagem dos alunos quer enquanto grupo, quer enquanto indivíduos.

Um outro conceito interligado com os dois referidos anteriormente é o de que, no acto de levar os programas à prática, deverão ter-se em linha de conta diferenciações de carácter social, regional e outras.

Todo o processo será regulado pelo ritmo dos alunos e pela avaliação contínua das aprendizagens dos alunos em função dos objectivos fixados, tendo sempre em atenção o projecto da escola.

A aula de Português é concebida como um espaço privilegiado de comunicação. Este aspecto, sem ser novo, é, no entanto, visto numa dimensão substancialmente diferente. Não se trata apenas da comunicação entre professor e alunos mas também entre alunos. E não apenas da recepção de textos escritos de outros autores mas também a circulação no espaço da turma e fora dela de textos dos alunos. Num passado recente, poderia ser-se um excelente aluno de Língua Materna sendo-se "mudo". À luz dos actuais programas, isso não é mais possível. A oralidade assume um papel muito importante na aula de Língua Materna, pelo menos tão importante como a escrita. Pre-

tende-se dar uma função comunicativa (não apenas entre aluno e professor) aos textos produzidos pelos estudantes. Essa função não se esgota no espaço da aula, mas deve ser estendida à comunidade escolar e até fora dela.

Pensa-se, com estes novos programas, desenvolver, nos alunos, atitudes de diálogo, cooperação, confronto de opiniões, o desejo de conhecer, o gosto de falar, ler e escrever.

A argumentação passa a ser trabalhada nas aulas: como se pretende formar cidadãos para viverem numa sociedade democrática onde deverão ser capazes de defender os seus interesses fazendo valer os seus pontos de vista, é necessário que os alunos se habituem a argumentar (quer oralmente, quer por escrito) e a respeitar as opiniões dos outros. Por isso, actividades como debate ou outras do mesmo tipo deverão ter lugar nas aulas de Língua Materna logo que isso seja possível.

Consequentemente, nas aulas de Língua Materna, deverá ser prestada atenção a fenómenos como a entoação, o gesto, a postura corporal, o ritmo da fala, a clareza articulatória.

Em vários programas, inclui-se a interdisciplinaridade expressiva como objectivo e como actividade numa perspectiva clara de não dissociação sempre artificial da Língua do fenómeno da comunicação, justificada em termos de estudo científico, mas injustificada em termos de ensino/aprendizagem.

Consagra-se a afectividade do aluno como motor das aprendizagens. O aluno só deverá começar a aprender a escrever quando o desejar, só deverá realizar determinadas tarefas quando estiver emocionalmente envolvido nelas, etc. Se, por um lado, isto poderá parecer evidente, por outro, sabemos que um número significativo de alunos nunca terá este tipo de envolvimento. Sabemos também o papel que a família, em particular, e a sociedade, em geral, têm no respeitante a questões de atitudes e motivação. Há o perigo de fazer recair sobre os ombros da escola e, particularmente, do professor uma responsabilidade enorme quando sabemos que a possibilidade de intervenção do docente nessa matéria é bem menor do que aquilo que os pais esperam da escola.

Em diversos pontos e de várias maneiras, os programas falam da criatividade quer dos alunos, quer dos professores. Nomeadamente a maneira como a Língua deverá ser encarada inclui também a criatividade e até o aspecto lúdico. Ainda relacionada com esta concepção da Língua e do conceito de comunicação perfilhado, não há a fixação de uma norma rígida de uso da Língua, mas antes a aceitação de que existem várias normas sociais, regionais, situacionais. Esta perspectiva distingue-se de outras relativamente recentes em que se evidencia o respeito quase sagrado pela Língua e nem sequer se admitia a possibilidade de a Língua ser um objecto lúdico. Bem entendido, mas nunca é demais frisá-lo até por comentários que houve quem já fizesse neste seminário, que os novos programas não "convidam ao desrespeito pela Língua Portuguesa".

Uma outra característica muito importante deste conjunto de programas (a maioria dos quais em projecto) é a da personalidade e autonomia dos alunos face aos professores. Os alunos deverão ser capazes de se informarem pessoalmente, buscar fontes de informação, organizar os dados dessa informação, quer de acordo com os seus interesses, quer em função do trabalho que está a ser realizado, etc. Isso implica a criação e o desenvolvimento pelos alunos de processos de trabalho autónomos face aos professores mas também autónomos face aos outros alunos, podendo cada estudante, dentro de alguns limites, efectuar um percurso de aprendizagem mais ou menos autónomo e individual.

Os novos programas consagram, também, o papel muito importante da literatura popular e/ou tradicional e infantil, de autores clássicos universais (estes em tradução). Este aspecto, sem ser novo, merece referência porque a sua importância nos programas amplia-se bastante. É, no entanto, polémica a inclusão de autores estrangeiros. Se, por um lado, é justificado que os alunos conheçam algumas obras literárias que são referência universal, por outro lado esse facto poderá aumentar o desconhecimento das obras de autores portugueses. Digamos que há um como que furto do tempo de estudo de autores nacionais. E, a estudar obras estrangeiras, por que não dar mais importância a obras de outros países do espaço linguístico português?

Quanto ao ensino da gramática volta-se a uma terminologia largamente tradicional mas nunca se justifica, pelo menos nos textos existentes neste momento, a opção por essa terminologia. Os programas assumem que não existe relação de causa e efeito entre o ensino da gramática, isoladamente, e a melhor produção discursiva dos alunos a que houve referência explícita em programas anteriores.

⑦ Em síntese, poderemos dizer que três paradigmas¹ principais do ensino da Língua Materna estão pressupostos na elaboração destes programas: o comunicativo (pela importância dada na aula de Língua Materna à comunicação como fenómeno de interacção social), o afectivo (pelo envolvimento afectivo, considerado motor da aprendizagem, que se pretende que os alunos tenham com a Língua Materna, pelo poder de selecção em função dos gostos pessoais que é conferido aos alunos) e o criativo (pela importância concedida à criatividade com a Língua e no uso da Língua). Poderemos, ainda, acrescentar que, tentando definir muito sumariamente o programa já existente e as propostas, consideraremos que eles apontam para novas atitudes quer do professor, quer dos alunos, quer da escola e mesmo da sociedade e para novas funções da comunicação não só dentro da sala de aula, mas mesmo no interior da escola e até com a sociedade.

¹Cf. FONSECA, E. "Paradigmas, Programas e Ensino da Língua Materna". *Revista Portuguesa de Educação*, 1990, 3 (3), pp. 51-61.

O Novo Programa de Língua Portuguesa do 1º Ciclo do Ensino Básico: Comunicação, Afectividade e Criatividade

Isabel Soares

Escola Superior de Educação, Inst. Polit. de Leiria

Nascido do desejo de mudança sentido pelo actual governo, o novo Programa do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, aplicado experimentalmente durante o passado ano lectivo, surge-nos na sua versão final, depois de sofridas algumas alterações que a sua aplicação ditou.

Não cabe aqui falar-vos globalmente dele. Debruçar-me-ei apenas sobre a área de Língua Portuguesa. Nesta área, reconhece o Programa "a Língua Portuguesa como elemento mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia" (p. 97). Esta característica, que nos aponta a Língua como um meio de sermos e de nos relacionarmos, permite-nos resumir o Programa numa única palavra: COMUNICAÇÃO.

Se é verdade que comunicar pressupõe sempre mais do que um, somos levados a concluir que este é um programa aberto, de grande amplitude e sem sugestões metodológicas (à excepção do funcionamento da Língua, como veremos adiante) porque, finalmente, alguém se lembrou que não existe a Escola, mas sim escolas concretas, mutáveis em si mesmas e em relação umas às outras e que cada uma está inserida num espaço determinado, vivendo um tempo definido e que as crianças são filhas daquelas famílias, alunas daqueles professores. Existindo de comum uma lista de intenções (programa nacional), comunicar significa dizer quem somos, ouvir quem são os outros e descobrir o que significa ser de Leiria, de Braga, etc. É, por estas razões, o programa do diálogo, da cooperação, do confronto de opiniões, numa palavra, da curiosidade.

Curiosidade de saber, descobrindo-se e desenvolvendo-se "nas dimensões cultural, lúdica e estética da Língua, o gosto de falar, de ler e de escrever" (p. 98. O *italico* é nosso).

Pedagogicamente centrado no aluno, este Programa permite o respeito do ritmo de aprendizagem de cada um e obriga-nos, implicitamente, a pensar que o professor terá de recorrer a estratégias diversificadas que permitam o atendimento de necessidades individuais e que as actividades de avaliação devem ser desenvolvidas num sentido construtivo e encorajador.

Este Programa, embora pressupondo uma prática integrada, apresenta-se em três blocos distintos nos domínios Comunicação Oral, Comunicação Escrita, Funcionamento da Língua - análise e reflexão.

No domínio da comunicação oral, são objectivos gerais comunicar oralmente com progressiva autonomia e clareza, desenvolver a capacidade de retenção da informação oral e criar o gosto pela recolha de produções do património literário oral. São diversas as actividades propostas e surgem-nos distribuídas por anos de escolaridade, embora quase comuns, por um lado, aos primeiro e segundo anos, e, por outro, aos terceiro e quarto anos, o que sugere caber ao professor, de acordo com o ritmo de aprendizagem dos alunos, estabelecer uma complexidade progressivamente alargada nas diferentes actividades que estes desempenharão. De relevante neste domínio, sobressai o facto de se partir do princípio que a oralidade não é uma competência definitivamente adquirida à entrada para a Escola, mas que se "constrói e alarga progressivamente" (p. 99). Assim, o texto oral, tal como o escrito, passa a ter uma função e a fazer parte do acto comunicativo, pretendendo-se que a comunicação aconteça, não só entre professor e alunos, mas, e sobretudo, entre os alunos e os alunos.

No domínio da comunicação escrita, são objectivos gerais: desenvolver o gosto pela escrita e pela leitura (razão considerada necessária para a iniciação das crianças na leitura e na escrita); desenvolver as competências da escrita e da leitura e utilizar técnicas de recolha e organização da informação; "dar aos alunos a possibilidade de escre-

ver, encontrar com eles os sentidos implícitos nas suas tentativas de escrita [...] partir e apoiar-se nas suas produções significa construir com as crianças um percurso de descoberta e de redescoberta da Língua" (p. 107); o programa visa, ainda, o desenvolvimento progressivo da autonomia dos alunos face ao professor em termos de pesquisa da informação (consulta de dicionários, enciclopédias, etc.)

Neste domínio, aparecem citados uma única vez para o terceiro ano e outra para o quarto, os termos "cópia", "ditado", "ortografia". Terá sido distração dos Autores? Pondo-se a tónica na produção criativa de textos, (este Programa não exclui o imaginário das crianças, antes, pelo contrário, faz forte apelo à sua imaginação), nem uma só vez se fala em "redacção" (entendida como texto não livre, que obedece a certos constrangimentos, nomeadamente um plano), embora possamos entrevê-la implicitamente, quando o Programa do terceiro e quarto anos refere o "texto com tema sugerido". Igualmente, a palavra "caligrafia" nunca é citada ao longo do Programa e timidamente são referidas - e só para os terceiro e quarto anos - as novas tecnologias, o que nos leva a concluir que o computador é um luxo ainda não ao alcance de todos.

No domínio do funcionamento da Língua - análise e reflexão - só para os terceiro e quarto anos, cujo objectivo é levar os alunos a descobrirem os aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da Língua a partir de situações de uso, o Programa sugere, para que tal se atinja, que este módulo "deve ser entendido como um instrumento de descoberta e de desenvolvimento das possibilidades de uso da Língua e de aprendizagem da Escrita e da Leitura" (p. 120). Aponta-nos, assim, claramente, que o método indutivo (partir do exemplo para induzir a regra) deve ser o utilizado no ensino/aprendizagem da gramática.

Acerca deste Programa gostaria de dizer como Garcia Lorca: "deixaram a janela aberta e, ao amanhecer, todo o céu entrou por ela", mas, neste momento, ainda não consigo saber se este será o programa do nosso contentamento ou da nossa redobrada angústia.

Este Programa, propositadamente ambíguo e de difícil leitura, que fixa finalidades tão gerais que nada é particularmente novo, mas

em que tudo terá de ser diferente, lembra-me o então chamado "Programa Laranja", saído em 1975. Embora sem a carga ideológica, menos aberto que esse e globalmente apostado numa pedagogia de sucesso, não posso deixar de recordar as diferenças abissais que o Programa de 1975 provocou em termos de ensino/aprendizagem da Língua Materna. Receio bem que também agora a nossa própria angústia traduzida no desejo de que os nossos alunos atinjam níveis de desempenho elevados, a falta de definição clara de metas de aprendizagem e a habituação ao programa de 1980, mais fácil de ler, onde se diz com precisão o que se pretende com cada conteúdo, em que as correntes pedagógicas apontam claramente como metas: leitura e escrita, desenvolvimento vocabular, correcção linguística, passagem do uso espontâneo ao uso reflexivo da Língua e o uso desta como sinal de união de toda a comunidade Lusítada, nos façam esquecer os princípios da pedagogia contemporânea tão claramente apontados no novo Programa: ensino/aprendizagem centrado nos alunos, desenvolvimento e valorização das capacidades criativas e imaginativas e desenvolvimento progressivo da autonomia dos alunos face ao professor.

Perante um Programa que sugere COMUNICAÇÃO, propõe o diálogo, a cooperação, o confronto de opiniões, que aponta a afectividade como razão necessária a toda a aprendizagem, que apela ao imaginário, incentiva a criatividade, mas, por outro lado, é ambíguo, de grande amplitude, sem metas de aprendizagem claramente definidas, sem sugestões metodológicas (salvo, como vimos antes, uma única excepção relativa ao ensino da gramática) e de difícil leitura, teremos de aguardar que o tempo nos diga se pela "janela" entrou o céu ou a tempestade.

Os Novos Programas de Português - Algumas Notas

Rui Manuel Vieira de Castro
Maria de Lourdes Dionísio de Sousa

Instituto de Educação, Universidade do Minho

0.

No quadro da reforma do sistema educativo em curso desde 1986, e após um período de aplicação experimental, foram aprovados novos programas para a disciplina de Português nos ensinos básico e secundário.

Dado o papel duplamente regulador da prática pedagógica que os textos programáticos tendem a assumir quando se constituem como referência para a organização das acções pedagógicas e para a construção de materiais de apoio (manuais escolares ou outros) - que os transforma num importante factor de definição de uma disciplina cujas fronteiras nem sempre têm surgido nitidamente delimitadas - parece importante uma discussão sobre aqueles textos. Esta discussão assumirá aqui a forma de um cotejo dos programas com perspectivas identificáveis no campo da Didáctica do Português que consideramos válidas.

A análise que nos propomos instituir como objecto as concepções sobre ensinar e aprender português que relevam dos programas, e a concepção de texto programático adoptada, no seu desenho e nas funções que lhe são cometidas. O comentário será centrado nos programas propostos para o 3º ciclo, incidindo sobretudo nos aspectos individualizadores da disciplina e será referido, num primeiro momento, às propostas de finalidades, objectivos e avaliação, atendendo, depois, aos conteúdos, processos de operacionalização e aos aspectos específicos da didáctica do Português identificados.¹

¹ Em consequência, não analisaremos a rubrica relativa a indicações metodológicas

1.

Os programas em análise concretizam uma opção pela definição de finalidades e objectivos gerais: finalidades relativas à função da disciplina no âmbito do ensino básico, objectivos gerais da disciplina para o 3º ciclo. Esta opção, se congruentemente levada a cabo, deveria materializar aqueles níveis em dois planos de especificação, isto é, desmultiplicando cada finalidade em objectivos. O que acontece é que o programa, por um lado, pouco avança no sentido da individualização da disciplina, privilegiando uma formulação genérica das finalidades ("Facultar processos de aprender a aprender e condições que despertem o gosto pela actualização permanente de conhecimentos"), e por outro lado, resvala para postulados semelhantes aos que ocorrem nos objectivos gerais ("Contribuir para a identificação crítica do aluno com a literatura e outras manifestações da cultura, nacional e universal" tem um grau de especificação pelo menos semelhante ao objectivo geral que aparece formulado como "Aprofundar o gosto pessoal pela leitura").

A indicação das finalidades, se considerada importante, deveria, em nossa opinião, surgir a enquadrar os objectivos gerais do ciclo em questão, desde logo tentando uma delimitação do âmbito da disciplina, tarefa que estes programas mais uma vez adiam.

Naquilo que representa uma ruptura com os programas anteriores, os objectivos apresentados para o 3º ciclo assentam numa delimitação dos domínios em que os sujeitos actuam verbalmente, sendo igualmente de relevar a conseqüente tentativa de uma maior especificação dos objectivos da disciplina, fundada no reconhecimento da sua diversidade. Algumas reservas devem, no entanto, ser colocadas às definições propostas, relacionadas com o grau de generalização adoptado, com algumas omissões e, ainda, com algumas imprecisões. Assim, o "aprofundamento do gosto pessoal pela leitura" e o "desenvolvimento da competência de leitura" têm que ser entendidos como finalidades da disciplina, não especializando o 3º ciclo relativamente aos restantes; por

cujas formulações, porque aplicáveis em larga medida a qualquer disciplina do currículo, não contribuíram para a definição da individualidade da disciplina de Português.

outro lado, é dificilmente justificável a ausência de objectivos relacionados com a dimensão do conhecimento, em contradição, aliás, com os conteúdos e as indicações metodológicas;² por fim, a coexistência de objectivos entendíveis como contributos para a construção de perfis e objectivos que mais não são que orientações da prática dos professores é perturbadora de que é exemplo "Experimentar percursos pedagógicos que proporcionem o prazer da escrita".

O reconhecimento de diferentes domínios de aprendizagem - recepção e produção do oral e do escrito e funcionamento da língua - pelo que representa de inovador na tradição dos textos programáticos exigia no domínio da avaliação, e desde que se considera pertinente instituí-la como objecto programático, referências a práticas congruentes, necessariamente diversas daquelas que uma prática sobretudo preocupada com a produção, privilegia. Independentemente do reconhecimento de que em relação a alguns destes aspectos não há, no domínio das orientações programáticas, opções claramente assumidas (problema que os objectivos poderiam colmatar, mas que a sua formulação, como vimos, não resolve) nem, no domínio mais técnico, instrumentos absolutamente consensuais, ainda assim um programa com estas características, e que surge no quadro global de uma reforma educativa, não se deveria eximir a propor, ainda que tentativamente, modalidades específicas de avaliação. É de certo modo contraditório que o programa privilegie, como veremos, em grau de especificação, domínios tão particulares como as actividades e esqueça qualquer referência às modalidades de avaliação. Em congruência com a organização adoptada para o texto programático seria de esperar, pelo menos, a remissão para modos de avaliar o oral, a escrita, a leitura, etc.,

² Esta omissão, que traduz alguma incomodidade perante tal tipo de objectivos, conduz à opção por fórmulas capciosas como "contactar com textos de géneros e temas variados da literatura nacional e universal", ou, como veremos adiante, à subordinação, em alguns casos, do conhecimento a outro tipo de objectivos, reservando-lhe uma função meramente instrumental.

e a eventual referência ao valor relativo a atribuir a cada componente;³ que é outro o entendimento, indicia-o o facto de nas propostas de gestão global do tempo, a avaliação constituir um bloco autónomo sem qualquer ligação aos domínios definidos. Por outro lado, não tem muito sentido a enumeração de princípios gerais de avaliação que, independentemente, da renovação programática, devem orientar qualquer agente envolvido na acção educativa, atitude que implícita antes do mais uma apreciação negativa de sujeitos e práticas.

2.

A apresentação dos domínios que estruturam os textos programáticos - comunicação oral, leitura, escrita e funcionamento da língua - envolve designadamente, e sempre que tal é possível, uma caracterização do processo, uma indicação das funções da escola no seu desenvolvimento e uma formulação dos objectivos genéricos que lhe devem ser associados; além disso, reiteram os objectivos previamente apresentados enumeram os conteúdos e propõem processos de operacionalização; o estatuto dos conteúdos nem sempre é absolutamente claro, não se percebendo se devem ser objecto de explicitação ou se apenas constituem tópicos que devem ser objecto de uma mais preocupada atenção nos processos de operacionalização; estes, pelo seu lado, surgem como preocupação prioritária, dado serem objecto de uma enumeração tendencialmente exaustiva, espelhando aqui e além a confusão entre actividades, objectivos e conteúdos específicos.

O primeiro domínio considerado é o da "comunicação oral". A sua definição em termos de actividade social e socializadora parece-nos redutora, já que não especializa em termos linguísticos o que é próprio do oral e limita o tipo de funções que são realizáveis pela fala. De valorizar,

³ Dada como importante, no domínio da escrita, por exemplo, a capacidade de produzir textos coesos, coerentes e intencionais, seria importante a indicação dos tipos de texto e das condições de textualidade que deveriam ser preenchidas, por este processo se promovendo uma valorização relativa dos aspectos de coesão textual frente, por exemplo, aos aspectos ortográficos ou de criatividade.

no entanto, é a indicação relativa ao tipo de práticas que a escola deve favorecer ("falas com sentido, integradas numa multiplicidade de projectos"), que contemplam, portanto, a criação de contextos comunicativos relevantes, não se esgotando num tecnicismo descontextualizado.

Da formulação de objectivos adoptada para esta componente emerge uma conceituação estática do processo interactivo, em que os traços contextuais são apresentados como extrínsecos ("comunicar oralmente tendo em conta a oportunidade, o tempo disponível e a situação"), contraditando a anterior afirmação da interacção oral como prática de negociação de sentidos; uma análise mais detalhada dos objectivos relevará, entre outros aspectos, alguma imprecisão conceptual relativamente às marcas caracterizadoras do contexto de situação (oportunidade, situação) que com vantagem poderia ser descrito a partir de quadros teóricos hoje disponíveis sob a forma de sistemas de factores da interacção verbal;⁴ uma crença eventualmente desajustada na possibilidade de a competência comunicativa poder ser alargada pelo mero exercício de práticas analíticas contrastivas;⁵ a existência de objectivos que são incompreensíveis (não é facilmente perceptível o que se entende por "compreender enunciados orais as suas implicações linguísticas e paralinguísticas"); a não hierarquização dos objectivos programáticos, o que faz com que objectivos colaterais ganhem uma expressão provavelmente desajustada ("desenvolver o gosto pela preservação e recriação do património literário oral", por exemplo, surge num plano idêntico ao de "aprender criticamente o significado e a inten-

⁴ A *Gramática da Língua Portuguesa* poderia, a este propósito, constituir um referente adequado.

⁵ O conceito de competência comunicativa deve ser entendido no sentido de Hymes (embora este autor esteja ausente da bibliografia)? Parece-nos que, neste caso, seria útil assumir claramente o objectivo de promover o conhecimento de realizações dialectais do português (não necessariamente limitadas ao português europeu), propósito que deveria ser acompanhado de uma enumeração das variações a considerar prioritariamente.

cionalidade de mensagens veiculadas em discursos variados").

Os problemas notado ao nível dos objectivos, e sobretudo a sua definição precária, reflectem-se na delimitação dos conteúdos, alguns dos quais têm a sua pertinência claramente afectada por uma não contextualização relativamente aos objectivos; o que deve ser entendido, por exemplo, por "organização das ideias" ou "construção frásica" no quadro da análise da comunicação oral?

É também na falta de um enquadramento teórico que lhes possa garantir coerência que radicam inconsistências nos processos de operacionalização como a que existe, por exemplo, na listagem de "técnicas de comunicação e expressão" que nos são apresentadas ou na concepção das normas reguladoras da comunicação oral, sem referência a modalidades de interacção;⁶ tipologias de situações comunicativas, tipologias de objectivos comunicativos, tipologias de textos, ainda que naturalmente lacunares, poderiam contribuir para evitar problemas deste tipo.⁷

3.

A componente da leitura deriva da apresentação de uma concepção daquele processo, procedimento que entendemos adequado; mas a formulação apresentada parece não estar completamente consolidada, permitindo interpretações dúbias; assim, enquanto em determinados momentos somos reenviados para um entendimento do texto como objecto autotélico e intransitivo ("ler é um processo universal de obtenção de significados"), outros momentos há em que a leitura é afirmada como resultado da interacção da "experiência e conhecimento do mundo" do leitor com o "universo textual". As indicações didácticas

⁶ Uma interpretação perversa identificaria as normas apresentadas com aquelas que, do ponto de vista do professor, corresponderiam às formas ideais de interacção na aula.

⁷ As indicações didácticas específicas não contribuem para resolver estes problemas, mais ainda porque as referências que mobilizam não são próprias da disciplina de Português, já que a expressão verbal em interacção que propõe pode ser objecto de tratamento idêntico em qualquer outra disciplina.

pouco crescem a esta definição já que surgem bastante mais orientadas para a regulação dos comportamentos dos sujeitos, designadamente para os processos interactivos, e bastante menos para uma discussão dos modos de ler, dos diferentes objectivos que os devem orientar e das condições da sua utilização. Ora a necessidade de uma clarificação e definição tão completa quanto possível da concepção de leitura é tão mais premente quanto sabemos que o que agora se propõe representa em larga medida uma inflexão relativamente ao que têm sido as práticas dominantes no ensino do português, pelo menos tal como os textos programáticos e os manuais as perspectivam. Realce-se, ainda, e pela positiva, o entendimento do objectivo da leitura neste nível como o da formação de leitores e, em consequência, a consideração de práticas outras que não a redução das actividades a uma análise textual de excertos orientada basicamente para a aquisição de conceitos metatextuais.

A formulação de objectivos para o ensino da leitura entendida como desenvolvimento de estratégias para construir sentidos é uma tarefa reconhecidamente complexa. A adopção de uma perspectiva meramente tecnológica, por exemplo, conduziria inevitavelmente a uma formulação redutora porque assente no pressuposto de que, num determinado momento, todos os indivíduos são capazes de actualizar de idêntica forma o mesmo tipo de estratégias, possuem o mesmo conhecimento do mundo e as suas aquisições têm um carácter relativamente definitivo. A esta luz, a definição de objectivos deve ser referida à generalidade do ciclo da escolaridade, associando a progressão às características dos alunos e dos textos, estes últimos seleccionados em função de finalidades de leitura.

Ora, se nos textos em análise se adopta em alguns momentos uma formulação genérica que nos parece adequada, a sua especificação torna-se insuficiente enquanto orientadora da prática sobretudo porque parca e redundante. Objectivos como "aprofundar o gosto pessoal pela leitura", "contactar [diríamos antes, conhecer] com textos de géneros e temas variados" ou "desenvolver a competência de leitura" devem reger toda a

prática de ensino, independentemente do nível da escolaridade em causa. Além disso, a especificação apresentada não nos parece suficientemente conseguida, quer por ser apresentada de forma deficiente (caso da leitura orientada, em que formulações como "apropriar-se de estratégias para a construção de sentidos" se mantêm num grau muito elevado de generalização), quer por não chegar a ser esboçada (caso da leitura recreativa, onde se ocorre é no âmbito dos processos de operacionalização); anote-se, ainda a este propósito, a omissão do desenvolvimento das capacidades de compreensão (e não apenas de interpretação) das estruturas micro e macrotextuais e a exclusão de objectivos relativos à aquisição de conhecimentos sobre os textos e sobre a literatura.⁸

Relativamente aos conteúdos, mantêm-se válidas algumas das afirmações produzidas a propósito da comunicação oral e que iam no sentido da existência de oscilações entre conteúdos e objectivos (vejam-se, por exemplo, no âmbito da leitura recreativa, formulações do tipo "recepção afectiva e estética"). Numa outra perspectiva, e passando para o campo da leitura orientada, dado que se pretende a aquisição de conceitos de teoria do texto, compreende-se a listagem que é proposta; já não se compreende a ausência de algumas referências aos géneros,⁹ à periodização literária e à literatura portuguesa, nos seus contextos estéticos e históricos, conteúdos capazes de permitir ao aluno que sai do 3º ciclo uma visão de conjunto sobre a literatura.

Quanto aos processos de operacionalização, se algumas das sugestões se compreendem, dada a função inovadora que neste texto se atribui à leitura, outras relevam de uma certa confusão com objectivos (vejam-se, a título exemplificativo, "alargar a capacidade de leitura" ou

⁸ A definição de objectivos do tipo "desenvolver a capacidade de relativizar a importância da informação diegética, pensado em função das características dos alunos e dos textos, dado sabermos que os alunos deste ciclo se encontram, à partida, num nível de envolvimento irreflectido com a diegese, poderiam clarificar a orientação da prática pedagógica, situando com maior precisão os conteúdos e instituindo as referências aos processos de operacionalização como exemplos.

⁹ A referência subordinante à narrativa, à poesia lírica e ao teatro (*sic*) não parece cobrir adequadamente esta lacuna. Anote-se, ainda, neste vector, a ausência de quaisquer referências às tipologias textuais.

"reconhecer valores expressivos de recursos da versificação", definições que a concepção de processo de operacionalização antes mobilizada invalida (p. 7)).

De salientar e valorizar é a emergência da "leitura para informação e estudo", reconhecendo-se a especial relevância do estabelecimento dos manuais escolares como objecto de trabalho; no entanto, seria desejável uma maior articulação com os outros tipos de leitura e, sobretudo, uma expansão deste tipo de estratégias no sentido das dimensões cognitivas e linguísticas, ultrapassando o trabalho sobre técnicas propedêuticas.

Um comentário a esta componente não pode esquecer as obras cuja leitura é proposta.¹⁰ Realce, a este propósito, para a adopção de textos clássicos, em adaptação, para a inclusão de textos de autores estrangeiros, para a adopção de textos cujo leitor ideal apresenta um perfil próximo do aluno deste ciclo e de textos que pela sua temática poderão eventualmente ser objecto de uma recepção mais favorável (orientação reforçada nas indicações específicas sobre a leitura); são aspectos menos positivos a não ruptura com uma certa tradição na definição do cânone escolar e a não referência a critérios de selecção dos textos, que com alguma vantagem poderiam substituir a sua listagem exaustiva.

4.

À componente "escrita" o texto programático atribui uma autonomia porventura excessiva relativamente à leitura e ao funcionamento da língua, ao mesmo tempo que alimenta uma crença exagerada na sua capacidade de auto-regulação; assim, não é reconhecida a influência da leitura na qualidade da escrita, sendo inclusivamente estabelecida uma relação de determinação inversa, fundamentada num

¹⁰ Textos para leitura orientada/recreativa?

consenso pretensamente generalizado sobre este facto, mas carente de comprovação empírica.¹¹

Reconhecendo-se a escrita como actividade com sentido social, este mesmo sentido é reduzido à circulação dos textos e não, o que pareceria mais relevante, à afirmação de uma relação destes com o contexto de produção e recepção, e logo com as finalidades comunicativas e com as características estruturais delas decorrentes.

A redução da natureza social dos textos à promoção da sua circulação é tão forte que dois dos três objectivos relativos à "escrita expressiva e lúdica" lhe aparecem subordinados.¹² Também o conceito de prazer da escrita, importante no quadro da definição de objectivos no domínio da "escrita expressiva e lúdica", é questionável: o lugar central que lhe é reservado pode camuflar a complexidade do processo, que vários estudos têm vindo a evidenciar, e que aliás é reconhecido em outros momentos do texto programático; a escrita lúdica é uma pequena parcela desta componente, cujo aproveitamento deve ser associado a situações de desbloqueio, mas que certamente não se realiza em actividades como "escrever narrativas ou textos dramáticos".

No âmbito da escrita recreativa e lúdica define-se como objectivo "aprofundar a prática da escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura"; trata-se de uma forma de recepção de textos, e sobre eles centrada, que se volve numa prática de escrita controlada. Esta vertente da escrita como recepção de um texto pode efectivamente desenvolver a capacidade de produção; mas os processos de operacionalização correspondentes configuram quase totalmente práticas de escrita autónomas, funcionando os textos tão só como ponto de partida. Provavelmente este objectivo deveria integrar uma componente

¹¹ Em Krashen (1984) encontra-se uma síntese dos resultados de um amplo conjunto de investigações sobre o processo de escrita em contexto escolar, do qual decorre a existência de uma correlação positiva entre a qualidade da escrita e a leitura.

¹² Aliás, é questionável que estas formulações configurem objectivos, pois não deixam perceber as metas que se pretendem atingir ou, mesmo, os princípios que devem orientar a actividade neste domínio. De facto, experimentar percursos pedagógicos é uma tarefa que cabe ao professor como meio para a consecução de determinados objectivos.

de intersecção leitura/escrita, onde caberiam também alguns dos processos de operacionalização referidos na componente da leitura; aqui mesmo deveria igualmente ter lugar a junção entre os objectivos e os processos referentes ao desenvolvimento dos métodos e técnicas de trabalho que contribuem para a construção da aprendizagens.

Ao definir-se um objectivo como "promover a divulgação dos escritos como meio de os enriquecer e de encontrar sentidos para a sua produção", parece desconhecer-se que qualquer texto é uma instância de um quadro complexo de relações entre produtores, receptores e contextos, factores que se materializam no próprio texto em formas linguísticas específicas e que o desenho de tais factores é radicalmente constitutivo do próprio texto, não funcionando como elemento a-textual. Além disso, a consideração desses factores é constrangedora e, portanto dificilmente associável a situações de escrita descomprometida.

Os processos de operacionalização reflectem, portanto, uma indefinição do que seja uma escrita descomprometida ao associarem-na fundamentalmente ao conteúdo mais ou menos pessoalizado da redacção e aos destinos definidos para o produto. Ora, escrever narrativas, textos dramáticos ou textos com características poéticas pode ser encarado como uma forma de desenvolver, por exemplo, capacidades de compreensão, como de adquirir mecanismos de produção específica.

Mas o destaque dado à escrita como actividade expressiva e lúdica, que tem por objectivo enfatizar a necessidade de se contemplarem na aula de Português situações de desbloqueio e prazer para uma actividade que tem andado associada quase exclusivamente à avaliação, pode facilmente contribuir para transformar em substancial aquilo que deve ser eminentemente propedêutico, sobrevalorizando o desenvolvimento de atitudes afectivas para com o processo de escrita, em detrimento do trabalho linguístico.

Este receio é confirmado pelas características do segundo bloco de objectivos, onde não se vislumbram orientações para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos associados a este processo de produção bem como para a efectiva aprendizagem dos aspectos linguísticos que tornam

os produtos verbais em textos. De facto, só muito obliquamente se pode aí encontrar tal *desideratum*; e isto apenas se em "Produzir textos que revelem a tomada de consciência de diferentes modelos de escrita", lermos "diferentes modelos de escrita" como "diferentes modelos de texto". Nos restantes objectivos, nada nos permite fazê-lo, já que o que se enfatiza é de natureza processual, ou seja os meios pelos quais será facilitada a sua consecução; por outro lado estes objectivos continuam tão gerais que apenas fazem sentido como orientadores da disciplina e não de um determinado nível de ensino (veja-se, por exemplo, o valor de um objectivo como "Aperfeiçoar a competência de escrita").¹³ A ausência de especificações faz com que as situações de aprendizagem continuem cingidas aos aspectos que se reconhece precisarem de contínua reflexão (como a ortografia), mas que não podem ser sistematicamente prioritários. Em consequência, os conteúdos e os processos de operacionalização limitam-se a indicar tipos de texto, hierarquizados segundo critérios pouco claros e sem referência às suas características linguísticas, e a valorizar aspectos como a pontuação, a translineação, etc., que pouco acrescentam aos programas anteriores.

Deste modo, tal como era visível na componente da leitura, emerge uma concepção da aprendizagem/desenvolvimento das capacidades pelo seu exercício de forma mais ou menos autónoma, reservando-se a aprendizagem linguística para momentos designados como "aperfeiçoamento do texto", que se configuram quase exclusivamente como trabalhos de limpeza das "versões finais" dos textos.

5.

A componente "funcionamento da língua" apresenta, relativamente às outras, uma diferença importante ao ser apresentada como passível de

¹³ Por exemplo, é concebível que neste nível de ensino se especifique o objectivo geral de desenvolvimento da competência de escrita em termos do desenvolvimento da capacidade de exprimir relações entre as partes de um texto através de mecanismos de coesão gramatical, cujos conteúdos seriam igualmente delimitados por referência a esses mecanismos (referência anafórica e catafórica, conectores lógicos, relacionadores de tempo e lugar, etc.

atravessar transversalmente os outros domínios. Esta posição é esclarecida quando se define como objectivo para esta componente a apropriação "pela reflexão e pelo treino, de conhecimentos gramaticais que facilitem a compreensão do funcionamento dos discursos e o aperfeiçoamento da expressão pessoal". Significa isto que a menor insularidade do "funcionamento da língua" em relação às outras componentes se volve sobretudo na atribuição de uma função meramente instrumental; por si, esta opção, defensável a um primeiro olhar, tem importantes implicações pois envolve, ao nível de regulação programática a que nos encontramos, a exclusão de finalidades como a promoção autónoma do conhecimento sobre aspectos do funcionamento da língua (na independência, portanto, da sua capacidade de regulação sobre os usos da linguagem) e a promoção da aquisição de metalinguagens, objectivo profundamente ancorado na tradição do ensino do Português e para cuja omissão não se vislumbram razões plausíveis.

Esta perspectiva puramente instrumental da reflexão sobre a linguagem é estrategicamente entendida como devendo concorrer para a "resolução de problemas linguísticos [...] manifestados pelos alunos [ou] antecipados pelo professor", formulação que ilude aspectos importantes, designadamente, a delimitação do âmbito do conhecimento linguístico válido e dos princípios da sua organização.¹⁴ A única indicação encontrada a este respeito tem a ver com o apelo a uma atenção mais sistemática a aspectos como a ortografia, a distinção das classes de palavras, a organização da estrutura frásica e da pontuação e o enriquecimento do vocabulário, o que indicia pressupostos sobre a área de intervenção da disciplina. Ora, alguns destes aspectos estruturam substantivamente os conteúdos que são propostos e que estão fundamentalmente organizados à volta das classes de palavras e da estrutura da frase, sendo basicamente constituídos por procedimentos de

¹⁴ A não referência a aspectos desta ordem dificilmente pode contribuir para alterar de modo significativo as práticas mais correntes.

classificação, definição e enumeração. Esta delimitação apresenta-se portanto em aberta contradição com a delimitação quer dos objectivos, quer do objecto - os discursos - anteriormente realizada e que justificariam, pelo menos, a instituição como objecto de unidades de texto superiores à frase.

Ao nível dos conteúdos, sobressai, ainda, a exclusão ou a reduzida mobilização de informações sobre a difusão da língua portuguesa pelo mundo, que parece especialmente ajustadas ao nível de escolaridade em causa e também, na sequência do que constitui uma tradição já consolidada, de informações relativas à variação linguística (diacrónica, diatópica e diastrática), sendo que relativamente a estes últimos ela contradita a organização em componentes adoptada pelo programa. Num outro ponto de vista, não são igualmente visíveis os critérios que presidiram à distribuição dos conteúdos pelos diversos anos da escolaridade.

6.

Para terminar.

O texto programático em análise apresenta-se como conflitual pois ao mesmo tempo que indicia a emergência de novas concepções em textos programáticos sobre aspectos do ensino/aprendizagem do Português, revela grandes preocupações de regulação, sendo a esta luz um texto conservador.

Uma apreciação global do texto em análise deverá, no nosso ponto de vista, acentuar os seguintes aspectos:

- a extensão do texto e o grau de especificação que é adoptado em algumas das suas componentes; este aspecto materializa uma concepção particular do texto programático e das relações entre a recontextualização e a reprodução do discurso pedagógico que se pode caracterizar por uma intenção fortemente reguladora, pela não valorização dos princípios constitutivos da prática pedagógica e por uma concepção totalizadora do próprio texto que procura prever mesmo os aspectos mais pontuais da organização da disciplina como a gestão do tempo lectivo;

- esta preocupação excessiva com procedimentos de organização da sala de aula, implica não tanto uma avaliação dos programas até aí em vigor, como das práticas que o concretizaram;

- a excessiva preocupação com a reorganização do contexto da aula para sublinhar a necessidade de atribuir ao aluno um papel activo na construção dos saberes e que, às vezes, revela um entendimento da aprendizagem como processo natural;

- a permeabilidade do texto a aspectos que não são específicos da disciplina de *Português*, mas antes comuns às disciplinas de línguas e mesmo à generalidade das áreas de conteúdo, naquilo que é a expressão da dificuldade em encontrar aquela especificidade, mas também de uma certa renúncia, voluntária ou não, a buscá-la;

- a explicitação detalhada dos objectivos e finalidades da disciplina, cuja selecção e articulação não surge entretanto como suficientemente conseguida, e em que o desenvolvimento de capacidades e atitudes sobreleva claramente a aquisição de conhecimentos, embora esta opção seja depois contrariada, sendo até contrariada, ao nível dos conteúdos e processos de operacionalização;

- a consideração de quatro domínios de acção diferenciada "ouvir/falar", "ler", "escrever" e "funcionamento da língua", naquilo que constitui porventura a mais importante inovação introduzida, acompanhada de uma tentativa, que nos não parece totalmente conseguida, de caracterização dos processos e do tipo de intervenção que a escola pode desenvolver.

- uma certa incapacidade de, ao nível de certos conteúdos, romper com a tradição, aspecto especialmente visível na componente de "funcionamento da língua" e que indicia formas de relação entre o campo da produção científica e o campo do discurso pedagógico marcadas por uma forte insularidade;¹⁵

- a utilização de enunciados performativos na legitimação das opções metodológicas tomadas, em detrimento da convocação de dados

¹⁵ Cf. a bibliografia.

empíricos capazes de sustentar a afirmação da exequibilidade ou eficácia daquelas.

A análise e avaliação de um programa particular não pode ignorar a sua posição relativamente àqueles que o precederam, sendo que esta análise contrastiva possibilita identificar o sentido das modificações ou rupturas, se for o caso, verificáveis ao nível do discurso pedagógico oficial e, neste sentido, perceber a emergência de novas concepções, de novos modos de entender a prática didáctica.

A Literatura Infantil nos Novos Programas do Ensino Básico

Rui Pires Marques Veloso

Escola Superior de Educação, Inst. Polit. de Coimbra

Há meninos e meninas-modelo que devoram livros, há os curiosos que procuram informação que lhes sirva para os seus estudos ou que lhes satisfaça somente o apetite de saber e há aqueles que militantemente recusam todo e qualquer livro. No entanto as crianças lêem cada vez mais - basta ver os numerosos títulos que todos os anos se editam e o próprio movimento de vendas das livrarias. Estaremos não perante uma crise de leitura, mas essencialmente perante uma crise cultural. Hoje há a procura do prazer imediato e aí é indiscutível que a televisão proporciona uma gratificação muito mais rápida, muito mais fácil, mas também muito menos profunda. Não esqueçamos que a leitura é uma actividade simbólica e complexa que implica uma aprendizagem e uma conquista, às vezes demoradas. Ela é obviamente uma actividade lúdica, mas a qualidade estética que constitui componente fundamental de qualquer texto literário é, em certa medida, estranha à realidade e, por isso, exige que se aprenda a gostar. Ora, convém dizê-lo, há ainda escolas onde o professor se preocupa em exclusivo com a aprendizagem dos mecanismos da leitura, deixando para um plano secundário o prazer de ler. Um não exclui o outro; pelo contrário, eles são absolutamente complementares, dado que o prazer de ler pressupõe a independência proporcionada pelo domínio da técnica de leitura e esta, por seu turno, ficaria absolutamente estéril se não conduzisse à gratificação única que é o ler um bom livro.

É evidente que o livro para esta geração não é o veículo único do saber e o tempo passado a ler é francamente menor se o compararmos com o correspondente ao que acontecia há trinta anos atrás.

Numa época em que a diversidade de solicitações é uma constante, a imagem se assume para muitos como rainha do lazer, a passividade perante uma pantalha é demasiado frequente e os pais têm cada vez menos tempo para ler/contar histórias e conversar com os filhos, o que poderá surpreender será o facto de haver tantos leitores, até porque a qualidade estética de um texto é estranha à realidade que envolve o leitor, como afirmei atrás. É lógico, pois, que o professor só poderá criar o gosto pela leitura se ele próprio também gostar de ler (por muito paradoxal que seja imaginarmos um professor de língua materna a não sentir o prazer de ler).

Culpar a TV e o vídeo por uma aparente quebra num eventual abaixamento dos índices de leitura parece-me bastante linear; sabemos que a "caixa que mudou o mundo" alterou significativamente os nossos hábitos, mas será de notar que os suportes da TV, do vídeo e do cinema são diferentes e, por isso, não se destroem. Há, isso sim, que realizar um trabalho educativo conducente a uma atitude crítica em termos de escolha - e aqui família e escola não podem demitir-se... o que acontece por vezes. No telefone SOS de Coimbra aparecem com uma certa frequência chamadas de crianças que só pedem que lhes contem uma história.

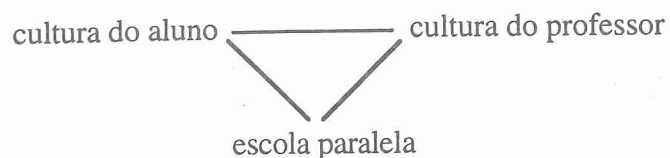
Quando falo do trabalho educativo que escola e família devem realizar no sentido de incentivo à leitura, tenho plena consciência de que em muitos lares não há livros, de que o preço cada vez mais elevado obriga os pais a pensar duas vezes antes de comprar um livro de histórias, de que muita gente ainda sente um certo pânico ao entrar numa livraria, de que as bibliotecas têm o seu quê de sagrado que afasta potenciais interessados. Por isso mesmo defendo que tudo pode e deve começar nos primeiros anos de vida, quando a mãe canta canções de embalar, entoando lengalengas saborosas ou conta histórias de encantar. Esta literatura oral é absorvida plenamente pelo destinatário, que a vai integrar como material importante num processo de progressivo conhecimento da realidade. Paralelamente, o contacto físico precoce com o livro constitui de igual modo, um dado relevante, pois o "morder o livro" pode ser visto como uma primeira forma de ler. É questão pacífica o facto de o ler antes de ler representar uma

etapa marcante no caminho para a conquista do "poder de ler". Por isso mesmo o contacto com a literatura oral e com álbuns de qualidade gráfica deverá ser feito em casa, no jardim de infância ou na biblioteca. No caso da biblioteca, o ideal seria ela ser especificamente infantil, como sucede na maior parte dos países europeus, com pessoal especializado, pois animar uma biblioteca exige conhecimentos específicos nos planos teórico e prático. Diz-nos Bamberger, a propósito dos factores que intervêm no processo de prazer/recusa da leitura, que é o número de livros com que a criança trava conhecimento, aliado à fase de desenvolvimento da linguagem, que condiciona a a apetência para a leitura; ora, é mais do que evidente que só as bibliotecas poderão responder plenamente a este "banho de livros" de que a criança precisa, pois, para lá dos livros em si, há a presença humana da animadora, capaz de contar histórias, explorar imagens, ensinar lengalengas, dizer poesia.

Falei no início desta comunicação da "militância" dos não leitores e dos leitores "pobres". Quero voltar a acentuar que considero esta atitude um problema essencialmente cultural, visto que por um lado temos uma camada superalimentada de livros e por outro surge-nos uma massa de jovens que se recusa a ler ou que consome literatura barata, isto é, de qualidade literária nula. Se tivermos em conta o muito que já se disse da escola paralela, compreendemos sem dificuldade que as solicitações que estão fora dos muros da escola são muitas, a diversidade de interesses que envolve a criança e o adolescente pesa e a herança dos tempos anteriores à entrada na escola não pode ser ignorada. Para uma criança que domine mal a técnica da leitura ler é obviamente fonte de sofrimento e nunca escolherá um livro para preencher uns momentos de ócio.

Que faz a escola para evitar esta debilidade cultural? Numerosos professores procuram encontrar estratégias conducentes à consecução do objectivo primacial - o prazer de ler. E por isso vamos encontrando, aqui e ali, feiras do livro, a visita de autores à Escola ou na sua impossibilidade, troca de correspondência, concursos e prémios para o melhor leitor. Uma dúvida, no entanto, subsiste: os "Militantes" da não-leitura ficarão conquistados? O livro ganhará espaço na cultura destes "Militantes"? O problema não é nada simples e

a resposta não é fácil. Vejamos por isso o que se passa nesta situação triangular:



Uma criança que não vê televisão será um caso demasiado raro, provavelmente só identificável em meios rurais desprovidos ainda de energia eléctrica. Assim, a escola terá como concorrente muito forte uma fonte de imagens que gratifica e não pune; os valores que norteiam alguns dos heróis das séries televisivas têm muito pouco a ver com o quotidiano das crianças, mas, o que é certo, vão-se introduzindo lentamente na estruturação da personalidade dos receptores.

Ora, o que lhes podem contrapor o professor e a escola? Uma cultura outra, que não se demite da realidade em que estamos inseridos, onde se procura realizar a verbalização das ideias e o alargamento da competência de dimensão plenamente humana. A relação professor - aluno é decisiva e permitirá sem sombra de dúvida a empatia necessária à abertura de caminhos de fruição dos universos ficcionais que o acto de ler proporciona. Sem querer aprofundar questões inerentes à identidade cultural, gostaria de deixar bem claro que considero cada vez mais indispensável que a criança tenha consciência da sua cultura que não se confunde com os nacionalismos estereis e alienantes que caracterizaram um passado recente, mas que tem muito a ver com as histórias, músicas, imagens poemas que preenchem de forma natural a memória colectiva do povo a que pertencemos. É pois em nome da identidade cultural dos alunos que a Escola deverá concretizar uma efectiva defesa do património tradicional em que a literatura portuguesa é tão rica. Cabe ao professor fazer uma leitura adequada dos Programas e um diagnóstico correcto dos saberes da turma com que trabalha.

Gostaria, para já, de realçar dois aspectos, em minha opinião muito pertinentes, dos princípios orientadores que têm implicações directas na gestão dos Programas: em primeiro lugar, o reconheci-

mento de que a competência linguística do sujeito falante é condicionante das múltiplas e diferenciadas aquisições cognitivas e de uma plena fruição cultural; em segundo lugar, a valorização da componente cultural, lúdica e estética da língua. São princípios que traduzem a filosofia subjacente à definição dos objectivos e permitem uma evidente clareza do que se pretende atingir no final da escolaridade básica do 1º ciclo.

A nível dos objectivos gerais, para lá da insistência na importância do desenvolvimento da competência da leitura nas suas numerosas facetas, há a considerar a explicitação do interesse da "recolha de produções de património literário oral". Este objectivo é desdobrado em objectos comportamentais todos eles virados para a matéria prima da literatura oral - lengalengas, adivinhas, rimas, trava-línguas, contos, cantares - não descurando o trabalho de recepção - produção que será uma constante da actividade lectiva. Trata-se, pois, de uma literatura que sobreviveu ao longo dos tempos, passando de geração em geração e respondendo no passado às carências estéticas e imaginárias de uma infância que não sabe ler nem estaria propriamente destinada à escola. Parafraseando M. Soriano, poderíamos dizer que, um toque de magia, a "infância da arte" se transforma na "arte de infância". As lengalengas, as rimas e os trava-línguas comportam aspectos muito interessantes quer a nível formal, quer de conteúdo. Veja-se o exercício do ritmo, a natural interiorização das cadências implícitas, enfim, o peso lúdico que os textos apresentam. A sua preservação ao longo dos tempos resulta obviamente da memorização fácil que permite serem transmitidos sem alterações. Trata-se de uma literatura funcional que, nem por isso, perde o seu encanto e o seu interesse estético. A escolha que o professor venha a fazer deverá ter em conta a variedade e o interesse, sem todavia coarctar o empenho que a criança mostre na recolha de outras peças de qualidade menor. A dimensão lúdica atrás referida não pode ser esquecida pelo professor; os frutos pedagógico-didáctico dela decorrentes surgirão natural e tempestivamente.

E os contos? Constituem matéria para uma infinidade de ensaios de interesse indiscutível, sem nunca se esgotar, oferecendo um renovado interesse para campos diversos do saber desde a antropo-

logia à psicanálise. Todos os contos têm uma estrutura idêntica: extensão reduzida, ritmo simples, diálogos dramáticos que alimentam a expectativa, personagens claramente definidas, estrutura fechada. A criança é um ser marcadamente sincrético e antropomórfico: por isso assimila com facilidade as ideias dominantes, integrando-as no seu saber. O interesse que a psicanálise e o estruturalismo têm mostrado nas últimas décadas pelos contos tradicionais demonstra que as suas potencialidades são imensas, permitindo prolongamentos não actanciais, mas de ordem afectiva e onírica. Completar ou recriar histórias são actividades previstas ao longo da escolaridade que vão permitir dotar o aluno de uma competência narrativa alargada e de um enriquecimento cultural que não pode ser descurado, se se pretende adultos culturalmente válidos. A simples expressão "contar histórias" encerra em si algo que tem de ser recuperado e/ou valorizado (consoante a prática anteriormente adoptada): a comunicação oral que não se confunde com meros exercícios de oralidade. Não são já as histórias contadas à volta da fogueira, mas nem por isso se perde o encantamento que tal acto envolve.

Paralelamente à literatura oral temos a literatura escrita, integrada dentro da unidade "comunicação escrita". A tónica hedonista mantém-se - "situações de prazer "de reforço da autoconfiança" e "convívio com a escrita e com a leitura. "Note-se que vamos encontrar constantes referências à entidade *biblioteca* como suporte para inúmeras actividades, sejam a elas a simples leitura, a recolha de documentação ou a consulta de ficheiros. A explicitação dos vários tipos de biblioteca a que se pode recorrer denota, em meu entender, uma aposta clara nos espaços onde há livros e pessoal especializado. Quanto à leitura propriamente dita, há uma natural progressão que parte do acto de "ouvir ler histórias e livros..." ao "ler, na versão integral, histórias, livros, poemas de extensão e complexidade progressivamente alargadas, adequadas à sua idade e ao nível de competência de leitura." Há ao longo dos quatro anos de escolaridade uma insistência correcta e fundamentada na necessidade imprescindível de as crianças lerem livros escritos para a sua idade, assim como na utilidade da exploração das ilustrações. Tudo isto em constante interac-

ção com as vivências da criança, dado que, como todos sabemos, esta retira das histórias os dados necessários à clarificação das suas vivências. A criança é atraída acima de tudo pela vida e a mensagem simbólica que é o livro serve-lhe como elemento disciplinador e organizador das múltiplas sensações e situações por que vai passando.

Um aspecto que o Programa não foca é precisamente a selecção de autores ou, pelo menos, uma listagem de base de livros para crianças. Julgo que terá sido intencional por parte dos respectivos autores (do Programa, bem entendido), visto que impor determinados títulos poderia ser limitador da liberdade pedagógica do professor. Creio, no entanto, que seriam muito úteis princípios orientadores da escolha de novos títulos e do aproveitamento das obras existentes na biblioteca da escola. Um programa desta natureza exige que o Ministério da Educação não descure a dotação atempada de bons livros para as bibliotecas escolares e uma formação contínua dos professores únicos meios capazes de articular as diversas peças de mecanismos tão complexos como são o ensinar a ler e simultaneamente o conduzir ao prazer de ler.

A observação dos programas do Ensino Básico/2º ciclo, na área de Língua Portuguesa, tem aspectos inovadores, significativos no que diz respeito à Literatura Infantil. Começo por realçar dois objectivos gerais que definem desde logo uma filosofia francamente diferente - por um lado, o "desenvolver a competência da leitura" e por outro o "contactar contextos de temas variados da literatura nacional e universal". É claro que não podem ser esquecidos os que se reportam ao "património literário oral" e ao carácter social do acto de ler. Gostaria, no entanto, porque o tempo tem limites que a Razão conhece, de tecer breves considerações sobre a lista de livros que se apresenta para os dois anos do segundo ciclo, a fim de o professor seleccionar três a cinco títulos dentro da narrativa e de doze poemas dentro da área Poesia (isto para cada ano lectivo). Os autores do Programa não esqueceram os contos tradicionais do património universal e, assim, os alunos poderão reviver os contos das *Mil e uma noites*, e as histórias que Perrault, Grimm e Andersen fixaram literariamente e as crianças chamaram suas. Se, em termos do inconsciente colectivo, alguns temas aí aflorados - relação edipiana, rivalidade fraterna, nar-

cisismo - podem estar desfasados para os 10/13 anos, deveremos, todavia, reconhecer que em termos estéticos são obras de grande interesse e de uma maneira geral bem recebidas pelos leitores daquela idade. Desconhecer os clássicos do romance juvenil universal seria lacuna quase imperdoável; por isso eles integram as propostas de leitura integral. As Aventuras de Pinóquio, Robinson Crusoe, Gulliver (Viagem a Liliput) contêm ainda elementos que atraem o interesse dos leitores; a sua relativa extensão permitirá ganhar um certo fôlego para posteriores leituras cujo número elevado de páginas não poderá constituir óbice à fruição das mesmas. O gosto pela aventura encontrará ali terreno de identificação que poderá cativar o leitor mais renitente e virado para histórias ditas "actuais". Tudo depende da arte do professor como condutor de leitores, capaz, por isso, de os cativar para o mistério e para a expectativa que rodeia sempre o acto de abrir um livro.

É manifesto que um Programa de Língua Portuguesa tem de dar a parte de leão aos autores portugueses. Nota-se uma agradável preocupação em escolher autores de obras literárias de qualidade consagrada, em prosa e poesia: chamaria a atenção para a presença de Aquilino Ribeiro ao lado de Sophia de Mello Breyner Andresen, dois marcos da nossa literatura, onde a arte de escrever e narrar se apresenta extraordinariamente burilada, verdadeiros modelos a interiorizar por parte dos jovens leitores. Os contos tradicionais são, felizmente, ainda contemplados, propondo-se versões coligidas por Adolfo Coelho, Teófilo Braga, Consiglieri Pedroso ou Ataíde de Oliveira; como alternativa, recriações de António Botto ou de António Torrado. Neste último caso é interessante frisar o talento com que o autor recuperou a essência do conto, dando-lhe uma forma viva, natural e profundamente lúdica: a história espraia-se num estilo límpido e acessível, com uma capacidade encantatória que não tari a versão original do conto, antes a valoriza.

A poesia está obviamente presente e aí temos antologias (*Verso aqui, Verso acolá, Tesouros Poéticos da Literatura para Crianças*), composições tradicionais (*A Bela Infanta*) ou um livro que é uma peça notável de beleza e qualidade literária: *Aquela Nuvem e Outras*:

Asensibilidade poética de Eugénio de Andrade aliada à aquarela de Mestre Júlio Resende fazem dele uma obra de leitura obrigatória.

Verificamos, em suma, que a leitura recreativa é finalmente valorizada sem a terrível pecha do utilitarismo que constuiu o maior obstáculo do trabalho pedagógico do texto literário. No plano das intenções e da orientação metodológica é de realçar uma nova filosofia na atenção dada à Literatura Infantil, vista aqui como uma literatura de corpo inteiro, válida ou não pelos valores estéticos que comporta e não pelo destinatário específico que pressupõe. As bibliotecas e os seus animadores são peças fundamentais para a consecução dos objectivos definidos. O facto de 2/3 das escolas primárias portuguesas terem um único professor e apresentarem carências acentuadas de equipamento levam-me a pôr algumas reservas à exequibilidade de certas rubricas do Programa do 1º ciclo da disciplina de Português. O êxito dependerá muito do empenhamento manifestado pelos professores na sua actualização e na exigência de condições adequadas de trabalho. Ler é preciso! Não esqueçamos que, como dizia Monteiro Lobato, "um país só se faz com homens e com livros."

Conclusões e Apreciação dos Novos Programas e das Propostas Existentes

Eduardo Fonseca

Escola Superior de Educação, Inst. Polit. de Leiria

Se, na introdução à análise dos programas, tentámos essencialmente caracterizar o novo programa e as propostas de programas existentes, nesta conclusão ocupar-nos-emos de uma apreciação dos mesmos.

À partida, consideramos como muito positivo o facto de se terem posto à discussão pública os novos programas, o facto de ter havido propostas de programas e de, como sucedeu com o programa já publicado, em resultado da discussão pública, pelo menos aparentemente, lhe terem sido introduzidas alterações. Parece-nos, todavia, que o envolvimento afectivo na discussão, sobretudo por parte dos professores, não terá atingido níveis elevados.

Pelo menos num aspecto, poderemos considerar que estes programas representam um retrocesso face aos mais recentes ao não serem apenas programas de Língua mas sim de Língua e Cultura, talvez excluído o Programa do 1º ciclo. Penso que haveria vantagens em separar estes dois domínios por disciplinas diferentes. Programas desta natureza prestam-se facilmente ao endoutrinamento sobretudo pelo carácter pouco explícito ou mesmo oculto de finalidades no âmbito da Cultura.

Consideramos bastante positivo que estes programas encarem a Língua como uma das componentes da comunicação, esta como um aspecto da acção humana e esta como um aspecto do comportamento humano. Deixa de estar em causa, na aula de Língua Materna, apenas a Língua. Deverão ser trabalhados na aula todos os aspectos verbais e não verbais bem como pragmáticos que estão associados ao uso da Língua. De algum modo, há menos artificialismo e passa a haver mais realismo nas situações de comunicação criadas na aula de Língua Materna.

Mas há também um perigo ao se conceder a importância merecida à oralidade que os programas lhe consagram: é o de as aulas de Língua Materna se poderem transformar em aulas de "conversa fiada". E note-se que não estamos a referir-nos a um fantasma. Essa é uma realidade que infelizmente está muito difundida, hoje, no nosso meio.

Se, por um lado, nos parece muito positivo que esta Reforma tenha permitido pensar como um todo os diversos programas de Língua Materna, em especial o poder-se conceber todo o ensino básico como uma unidade, não podemos deixar de registar que os programas nunca dizem com clareza os mínimos que os alunos deverão atingir para poderem transitar. Vários objectivos são muito latos, permitindo várias leituras. Nunca se diz, por exemplo, que tipo de textos, com que extensão, com quantas falhas os alunos deverão ler para transitar, por exemplo, do 2º ao 3º ano do 1º ciclo. Isto vai originar, na prática, o aparecimento de múltiplos perfis de alunos legitimados pelos programas. Logo desde o final do 1º ciclo, as diferenças de desempenho em Língua Materna dos alunos que transitarem poderão ser enormes. Quatro ideias anteriormente referidas e que estão subjacentes aos programas, a saber: o conceito de projecto educativo de cada escola, o conceito de respeito pelos interesses e os ritmos dos alunos, a necessidade de tomar em linha de conta as diferenciações de carácter regional e social, o modo de regulação do funcionamento do sistema, que até parecem interessantes sob determinado ponto de vista e que parecem ser perfeitamente constitucionais, na prática irão consagrar de facto a existência de escolas boas e de escolas más, de escolas centrais e de escolas periféricas, de escolas classistas, etc., grande parte delas tendo o mesmo padrão: o Estado. Poderemos prever, oxalá que erradamente, que estes serão alguns dos princípios mais fortemente discutidos numa futura reforma. Note-se que o aluno não tem liberdade de escolha de frequência da escola estatal uma vez que essa frequência é sempre determinada pelo local de residência.

Estes factos associados consagrarão, na prática, as diferenças de escolas e alunos atrás referidas o que, na realidade, é uma contradição com a ideia bem vincada nos programas de uma pedagogia de sucesso. O sucesso não pode ser medido apenas pela falta de repetência, em particular no ensino básico. A "hecatombe escolar" passa a ser transferida para o ensino secundário e, sobretudo, o acesso ao

ensino superior. Particularmente neste último caso, nunca será qualificado como insucesso escolar mas será de facto insucesso educativo. Quando houver consciência social desse facto, iremos assistir à basificação do ensino secundário e também do ensino superior ou, pelo menos, de algum ensino superior?

Estes programas parecem-nos excessivamente centrados nos alunos: como que se saltou de um extremo, em que a condução da aula estaria demasiadamente centrada no professor, para o outro extremo: um centramento exagerado nos alunos. Talvez tenha faltado o equilíbrio. Sendo intenção desta Reforma mais permitir que as escolas tenham a possibilidade de ter iniciativa e de inovar do que propriamente que todo o centralismo administrativo sirva de obstáculo a essa inovação, isso acaba por se traduzir na tal falta de equilíbrio que talvez, na prática, venha a ser mais aparente que real.

Por outro lado, parece-nos que estes programas exigem demasiado dos professores, da comunidade e dos alunos ao nível das atitudes. Isto poderá parecer contradição com algumas coisas afirmadas atrás mas, de facto, não é. Os programas pretendem que a comunidade, os professores e os alunos tenham atitudes face à escola que não vão ser fáceis de mudar. Conseguirão os organismos responsáveis explicar suficientemente, à sociedade, esta Reforma? Até ao momento, penso que isso não foi conseguido. Dá um pouco a ideia que estes programas foram escritos de Lisboa e a pensar em mentalidades que só existem nos grandes centros e, mesmo assim, em grupos sociais restritos. A aplicação estrita da filosofia destes programas, apesar de neles se falar de atenção a aspectos regionais e locais, poderá ser sentida por muitos pais como uma autêntica agressão cultural. Aparecem consagrados neste programa valores e comportamentos típicos de alguns grupos restritos das classes médias. A tentativa de os universalizar chocará frontalmente com posturas e valores de outros grupos que penso constituem a maioria da população portuguesa neste momento.

Esta mudança de atitudes necessária, quanto aos professores, ainda poderá ser feita por meio de formação contínua. Mas, aquilo que até hoje se tem vindo a acontecer entre nós - e consequência natural do muito que será necessário fazer neste domínio - por razões variadas têm incidido particularmente na actualização de conhecimentos quer no domínio próprio de cada especialidade, quer das metodolo-

gias. Trabalho sobre as atitudes penso que tem sido feito muito pouco.

Note-se que algumas mudanças serão difíceis de implementar. Referimo-nos, por exemplo, à diferenciação de grupos de trabalho na mesma turma. Apenas os professores do 1º ciclo estão habituados a fazê-la e sabem como isso é difícil e, em certas circunstâncias, quase impossível com algumas turmas. Mas, sobretudo nos anos mais avançados, o que sucede é que esse hábito não só não existe como os professores, em geral, não foram formados na sua familiaridade nem mesmo no antigo ensino primário. Torna-se necessário prepará-los para isso. Oxalá os organismos competentes tenham a capacidade de o fazer que não demonstraram em momentos passados recentes.

Ou os manuais didácticos passam, neste modelo, a ser claramente subalternizados em favor da consulta, da busca, da pesquisa de elementos nomeadamente em dicionários, enciclopédias, ficheiros, bases de dados. Isto é muito belo e interessante. Mas esses elementos precisam de estar à mão dos estudantes. A generalidade dos nossos alunos não tem, hoje, esses elementos em casa. Na esmagadora maioria das escolas do 1º ciclo esses elementos nem sequer existem nas escolas. Nas escolas maiores não é viável, hoje, que esses elementos estejam apenas na biblioteca. Deveriam estar facilmente acessíveis na sala de aula. Não é possível, na maioria das escolas grandes, pôr estes elementos sequer à disposição de todos os alunos de uma mesma turma quanto mais se forem várias a procurar servir-se destes elementos simultaneamente. Neste condicionalismo, não me parece acertado desvalorizar muito o manual escolar. Para muitas crianças portuguesas, ainda hoje, é o único repositório de informação relacionada com a Língua Materna que existe em casa. As bibliotecas escolares, quando existem, regra geral, estão muitíssimo mal equipadas não só em recursos físicos mas também humanos. Outras, como bibliotecas públicas municipais, apesar do esforço que algumas têm feito de chamar até si os jovens, continuam mais ou menos inadequadas para este tipo de actividades com jovens que fazem barulho, desrespeitam, "estragam"...

Parece-nos que os objectivos relativos à aquisição de conceitos e conteúdos pelos alunos foram negligenciados ou subalternizados face a objectivos de outros domínios. Evidentemente que poderíamos discutir aqui o que é conhecimento. Mas eu quero-me referir a uma

prevalência, nestes programas, da educação sobre a instrução. Parece-me que há desequilíbrio em favor da educação. Uma desvalorização da instrução, na prática, vai favorecer a não repetência por ser normalmente nesse domínio que as dificuldades dos alunos mais se notam e por os domínios da educação não serem tão palpáveis e, portanto, mais dificilmente avaliáveis. Mas a ausência de repetência, sobretudo até ao final do ensino básico, não significa linearmente que o sucesso esteja presente.

O facto de estes programas concederem tão pouca atenção ao modo de os levar à prática torna-os difíceis de aplicar sobretudo pelos docentes mais novos. Mas também aqueles que caíram na rotina terão dificuldades em aplicá-los. Os conselhos escolares e de grupo ou disciplina, por razões muito variadas, não são dotados dos meios capazes de solucionar essas dificuldades.

Disse atrás que os programas deixavam total liberdade aos professores de escolherem as metodologias que lhes parecessem as melhores tendo em atenção uma série de parâmetros. Esse princípio é válido para todos os conteúdos excepto o ensino da gramática. O método indutivo (o que consiste em, a partir dos exemplos, os alunos formularem a regra ou regras) é o perfilhado excluindo-se qualquer outro. O 14º objectivo geral da Língua Portuguesa no 1º ciclo do ensino básico é o seguinte: "descobrir aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da Língua, a partir de situações de uso" (Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico, p. 99). O sublinhado é nosso. Este perfilhar de uma metodologia, que noutros domínios talvez fosse acertado, no caso do ensino da gramática parece-nos infeliz e desajustado ao impor exclusivamente o método indutivo. Em primeiro lugar, porque ignora a questão dos chamados "estilos cognitivos". Se crianças há que aprenderão mais facilmente por processos indutivos, como os defendidos pelos programas, outras haverá que preferirão processos dedutivos (fornecida a regra, deverão encontrar os exemplos). Além disso, em situação de aula para toda a turma, suponhamos a muito simples ocorrência seguinte: os alunos deverão conhecer explicitamente a formação regular do plural dos nomes em Português, porque saber implicitamente já, em princípio, o sabem formar. Encontram-se alguns exemplos, orais e/ou escritos. O professor pede aos alunos que formulem a regra que permite formar o plural dos nomes em Português. Alunos mais rápidos poderão formular a regra correctamente e expô-la. Mas muitos haverá que não

conseguirão chegar lá. Ouvem a regra sem a terem conseguido formular. Só que não foi exposta pelo professor ou pelo manual. Mas aprenderam pelo método dedutivo. Por isso, esta indicação metodológica nos parece infeliz.

É francamente positivo que haja uma efectiva articulação dos programas. Tal facto fica, em grande parte, a dever-se a haver objectivos para, por exemplo, o ensino básico, as suas diferentes áreas disciplinares, os diferentes ciclos, etc.

É francamente positivo que o diálogo, a cooperação, a argumentação a atenção e a escuta do Outro tenham entrado explicitamente nos programas de Língua Materna.

Pelo menos uma proposta de programa, a de Estudos Literários, precisa de uma reformulação profunda. Como está, parece-nos megalómana, sendo impossível executar uma parte considerável do programa.

Se como caracterização dos novos programas falei de novas atitudes e novas funções para a comunicação no interior da sala de aula, como críticas fundamentais falarei de utopismo e de ambiguidade. Utopismo porque me parece que estes programas foram elaborados a pensar numa escola que maioritariamente não existe em Portugal neste momento. Ambiguidade porque os programas não são fáceis de ler, a abertura de alguns objectivos é enorme permitindo muitas e díspares leituras e nunca se precisa em ponto algum o que se consideram ser os mínimos que os alunos deverão atingir para transitar.

