

---

**ÍNDICE****A UNIVERSIDADE ABERTA: UM SISTEMA DE COMUNICAÇÃO MULTI-MEDIA**

- Transformação tecnológica e contexto educativo ..... 5
- Ensino a distância: descrição e fundamentos de um sistema .... 8
- A Universidade Aberta numa opção multi-media ..... 17
- Fases percorridas e objectivos últimos ..... 23

*Rocha Trindade, Armando*

*Ricardo Marques, Maria Emília*

*Gaspar, António*

**COMUNICAÇÃO**

- Da teoria ... ..... 29
- ... à prática pedagógica ..... 37

*Ricardo Marques, Maria Emília*

**O VISÍVEL E O INVISÍVEL, ENTRE MÁSCARAS ..... 51**

*Rocha de Sousa, João Manuel*

---

## COMUNICAÇÃO

### DA TEORIA...

1. Falar em comunicação tornou-se moda, hábito, obsessão quase. O processo é além disso estudado durante longos períodos e em vários níveis e tipos de ensino.

Pôs-se-me por isso o problema de como organizar estas breves reflexões e que introduzir nelas.

Pensando no possível público leitor decidi referir, antes de mais, alguns factos que por serem familiares perderam o seu carácter de evidência. Daí o se tornar necessário começar por repetir que pensar, falar, escrever – ouvir, ler, são, para professores e alunos, actividades banais e quotidianas; que também assim se apresentam, uso da linguagem verbal e o da língua materna, usos que, sobretudo no adulto, por já espontâneos, naturais, instintivos, impedem que este lhes preste a devida atenção como objecto de estudo.

Assim se explica que, mesmo para o professor de Português, seja muitas vezes indispensável *«un certain effort intellectuel pour voir comment de tels phénomènes peuvent poser de sérieux problèmes ou peuvent réclamer des théories explicatives compliquées. On a tendance à les prendre pour donnés, comme nécessaires ou comme plus ou moins naturels»*.<sup>(1)</sup>

Teremos pois de destruir automatismos – até de resposta, **O Português não se estuda** – e tornar perceptíveis fenómenos que o quotidiano banalizou, mas sobre os quais é indispensável pensar.

Torná-los perceptíveis re-equacionando-os de molde a poder, partindo da **função comunicativa** (Malinowsky), desmontar, desmitificar, explicar tipos de práticas discursivas ou o funcionamento das instâncias de comunicação marcadas como [+humanas] e com maior relevo, dentro destas, para aquelas que a linguagem verbal consubstancie.

Situar-nos-emos portanto, neste texto e prioritariamente, a um nível de prática discursiva e não ao nível dos estudos teóricos que, quer a capacidade ou a aquisição da linguagem, quer as hipóteses descritivas gramaticais, determinam. Apenas prioritariamente, acentue-se, porque é inegável a interacção prática ↔ teoria no domínio que nos propomos abordar.

De facto, abordar práticas discursivas implica abrir à investigação o domínio da **performance** ou seja, tanto o das manifestações (orais e escritas) da faculdade da linguagem, como o da competência verbal própria a um sujeito falante e aos indivíduos da comunidade linguística de que aquele faz parte. Daí que, muito naquilo que os marca social e psicologicamente, tal como muito do que os circunda (contexto de situação, interlocutor(es), ...), condicione rituais, códigos, estratégias, géneros e tipos discursivos, e seja factor pré-determinante de mecanismos formais que, em circunstâncias determinadas, produzirão determinada forma discursiva.

Colocamo-nos portanto na posição de advogar interdependência entre um acto de fala x (acto individual, mesmo se muito marcado pelo sujeito enunciador) e um tipo abstracto de acto X (não individual), realizável n vezes ( $X_1, X_2, \dots, X_n$ ), possivelmente de modo sempre diverso, contudo também sempre detectável como realização de X. É que há contratos linguísticos momen-

tâneos para além dos rituais socioverbais. E se o contrato evidencia normas que o contexto imediato impõe, isto é, o contexto particularizante, a verdade é que há também **restrições contextuais gerais**, comuns a todos os falantes de uma língua, e até **restrições universais**, a nível da teoria da comunicação.

«*Sans aucun doute, pour toute communauté linguistique, pour tout sujet parlant, il existe une communauté de langue, mais ce code global représente un système de sous-codes en communication réciproque; chaque langue embrasse plusieurs systèmes simultanés dont chacun est caractérisé par une fonction différente*». <sup>(2)</sup>

Um outro tipo de **restrições** vai ser ainda importante, aquela que o **contexto verbal** em si impõe, quando do seu desenrolar.

Teremos portanto, a nível de **discurso**, invariantes e campos de variáveis (semânticas, retóricas, pragmáticas), tal como, afinal a nível **frase**. Creio por isso ter interesse retomar aqui a oposição saussuriana **langue-parole**, nas palavras de S. Ullmann: «*La langue n'est que le résidu d'innombrables actes de parole, tandis que ceux-ci ne sont que l'application, l'utilisation des moyens d'expression fournis par la langue*». <sup>(3)</sup>

Colocamo-nos por conseguinte numa posição em que tentamos conciliar a liberdade do sujeito enunciadador, com as restrições reais que sobre ele agem, embora reafirmando a existência de liberdade e de criatividade, mesmo se, sobretudo a nível individual. Aliás a própria Gramática Generativa Transformacional (modelo standard) apesar da abstracção que representa o falante ideal numa comunidade homogénea, também reconhece uma forma de criatividade, essa não-subjectiva, interior à própria língua.

Fique contudo desde já claro que nos situamos longe desta posição, tal como longe das noções de falante ideal e de comunidade linguística homogénea. Tão longe, afinal, quanto de outras posições extremadas, que tudo querem fazer nascer de marcas acentuadamente individuais e que recusam — apenas para polemizar? — qualquer tentativa de generalização. Assim Zipf, que escreveu: «*If a linguistic description is to be consistent, it must be that of an idiolect*». <sup>(4)</sup>

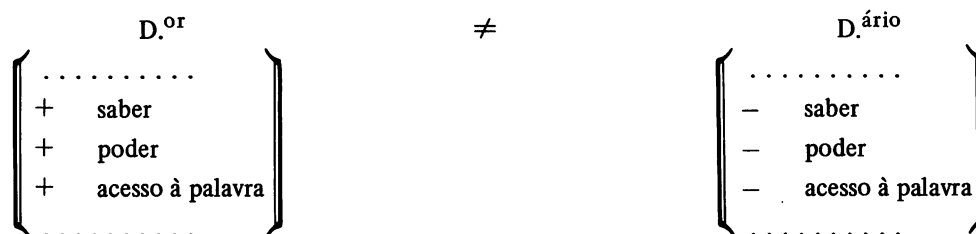
2. Definida a posição que assumimos, convém sublinhar algumas das consequências que dela decorrem. A mais importante situa-se quando da descrição do(s) processo(s) discursivo(s), onde teremos sempre de diferenciar descrições extrínsecas e análises intrínsecas da cadeia falada, e de tentar, por isso, dois tipos de interdisciplinaridade, o externo e o interno. Propomos, por conseguinte, no campo da linguagem, as seguintes perspectivas para o estudo de uma mesma superfície discursiva: fono-estilística, lexical, sintáctico-semântica, pragmática, semiolinguística., ..., etc. Como perspectivas periféricas, extrínsecas, teremos a psico-sociológica, a socio-histórica e a psicanalítica, entre outras.

Como articular então estruturas linguísticas («lato sensu») e estruturas psico-sociológicas?

Quanto a nós recusando esquemas descritivos reaccionais (vd. Skinner) do tipo  $S \rightarrow R$  ou do tipo  $S \rightarrow O \rightarrow R$  <sup>(5)</sup> como explicação de todo e qualquer comportamento verbal, até porque tal opção implicaria «*une saisie du fondement du langage dans l'organisation du système nerveux qui est sa matrice matérielle, et non pas dans cette communication dont on dit qu'elle est sa fonction*». <sup>(6)</sup>

Propomos, à semelhança de outros, um esquema **informacional** que ponha em cena protagonistas do discurso, referente, contexto, etc., elementos todos eles constitutivos do **processo de produção discursiva**. <sup>(7)</sup> Convém lembrar, a título de exemplo, que quer o produtor de S (o sujeito

enunciador), quer o destinatário que interpreta e reage (R) ao enunciado-estímulo, têm de ser incluídos no esquema do acto de comunicação verbal e isto, seja qual for o tipo de canal-suporte da interacção: em presença ou à distância (rádio, telefone, carta, televisão, jornal...). Lembremos ainda que o estímulo muitas vezes, só funciona como tal quando contextualizado em situação e inserido no desenrolar da cadeia verbal, duplo contexto apreendido, percebido, tanto pelo destinador como pelo destinatário. O contexto, no sentido que lhe atribuímos, surge portanto duplamente marcado não só pela língua (L), **código linguístico** em princípio comum a destinador e destinatário; mas também pelo jogo de imagens que ultimam a definição de ambos os polos do acto comunicativo (D.<sup>or</sup>, D.<sup>ário</sup>), a saber, a do lugar que realmente ocupam na formação social a que pertencem e a do lugar que reciprocamente se atribuem. Jogo de imagens ainda no que ambos filtram do Referente (R = real extralinguístico) e até do devir da própria situação dialogista em que se inserem. A título de exemplo lembremos que a heterogeneidade



leva a discursos predominantemente persuasivos, pois o D.<sup>or</sup> tenta transformar o D.<sup>ário</sup> através da informação transmitida. São deste tipo, entre outros, muitos dos discursos didácticos. Concretizemos mais uma vez. Podemos ter, por exemplo, D.<sup>or</sup> e D.<sup>ário</sup> ambos marcados por uma certa cumplicidade cultural, pela partilha do saber, do poder e até do acesso à palavra. Surgem-nos então discursos cúmplices, entre iguais, como é o caso de certos debates, científicos e outros.

Limitemo-nos, contudo, por agora, a estes dois grandes tipos discursivos (D.<sup>or</sup> – D.<sup>ário</sup> ou estatutos diferentes ou estatutos iguais) e sirvamo-nos desta oposição mínima para acentuar que qualquer um desses tipos requer **rituais sociodiscursivos** específicos, tais como diferentes **configurações** e diferentes **estratégias discursivas** – configurações e estratégias também determinadas a nível de D.<sup>or</sup> por uma antecipação das representações que faz acerca do D.<sup>ário</sup> – representações imaginárias do outro, sem dúvida, mas também do referente (real extralinguístico), do contexto (de situação e verbal) e até de si próprio.

Daí que toda a organização do discurso, cénica na procura de efeitos, tenha conseqüentemente de se enraizar, tanto no imaginário de uma sociedade, como em áreas culturais determinadas ou até em jogos de convivência social.<sup>(8)</sup> Isto porque a trama social existe projectada, viva, no interior da linguagem, o sociológico marcando qualquer acto de fala a realizar-se, a ser representado («performed»).

Há, é evidente, restrições discursivas passíveis de formalização e generalizáveis. Por exemplo, as que resultam da escolha de determinados estilos de oralidade ou de escrita. O oral espontâneo é diferente do que, porque muito preparado, surge como sua simulação. Diferente o monólogo do diálogo. E neste ainda, há múltiplos tipos diferenciados: conversa telefónica, debate político, discussão familiar, etc. Afirmamos portanto haver, para cada tipo de discurso oral, regras formalizáveis. O

mesmo acontece com o escrito oralizado, o texto dito, ou com outras formas específicas de escrita: carta, telegrama, bilhete, anúncio, crónica, reportagem, tantos outros.

Nestas formas discursivas, orais ou escritas, interferem, para além das restrições já referidas, variáveis resultantes de diferenças geográficas, etárias, sociais, culturais, profissionais e de estratos socioeconómicos. Há por isso registos e níveis diferentes que se entrecruzam e se demarcam, isolando, entre outros, estereótipos, fórmulas de cumprimento, de delicadeza ou de tratamento, etc..

Todas estas variáveis são importantes, porque cada grupo e cada um de nós traz em si, não só uma maneira específica de falar e de ser/estar, mas também, uma cultura específica, raízes etnosociológicas dificilmente apagáveis. Acresce que uma história de vida implica sempre uma história de língua, vivida em nós e por nós. É que, desde o nascimento, vamos aprendendo o que se pode ou não fazer ou dizer; que assuntos de conversa podem ou não ser abordados e em que situação/-ões, podem ocorrer. Aprendem-se fórmulas, ritos, máscaras. Aprendem-se os contextos em que a subjectividade pode transparecer e aqueles em que isso não é permitido. Aprende-se o papel do silêncio, o modo de o usar, aprendem-se até comportamentos supletivos não-verbais: formas de comunicar por gesto, por mímica, num olhar; automatizando-se também determinados sons (hum?, hum..., hum!!), sinais com diferentes entoações possíveis; aprende-se o quotidiano, o automatismo da resposta-máscara, os ritos socioverbais.

Temos de nos lembrar que todos estes factores são específicos, próprios a cada contexto socio-cultural, podendo, noutro, ter significados diferentes – o que provocará embaraço, e até reais blocagens psicológicas.

Vemos portanto que a variância é marca de qualquer acto de comunicação, sobretudo se verbal e isto, embora axiomas, regras e vocabulário mantenham estruturas lógico-gramaticais e assegurem inteligibilidade aos discursos produzidos. Inteligibilidade conseguida dificilmente por vezes, o que conduz a posições extremas como as que focam «non-reciprocal intelligibility» (ex.: Wolff, 1959), ou «semi-communication», (ex.: Haugen, 1966). Posições deste tipo são também assumidas por poetas, filósofos, dramaturgos.

Recordo, pela forma demonstrativa que assumem, certos textos de Claude Mauriac – «La conversation» ou «Le dîner en ville». No primeiro, ressalta a não-comunicação quando as formas dialogistas são apenas resultantes do entrecruzar de monólogos. No segundo («Le dîner en ville»), acentua-se a oposição discurso interior – discurso exterior (máscara), dado que aí se põe em destaque, no momento da produção discursiva, a importância das selecções operadas (sejam-no de modo consciente ou não), no período pré-enunciativo. Decorrem, por vezes, de restrições contextuais de situação, outras vezes do processo discursivo no seu devir, com particular relevo para as que, num caso e noutro, resultam da *etnografia da fala*.<sup>(9)</sup> *«Esta disciplina pretende preencher o vazio existente entre aquilo que usualmente é descrito e apresentado pela(s) gramática(s) ou científica(s) ou pedagógica(s) e o que é usualmente descrito pela(s) etnografia(s). Ambas usam a linguagem como algo que reflecte à evidência outros padrões, nenhuma a focando apenas nos limites que lhe são próprios. Explicando de outro modo, trata-se do problema de saber aquilo que qualquer criança interioriza acerca do que ouve, o que ela armazena e o que torna conhecimento activo, para além de regras de gramática e de um léxico, enquanto se vai tornando membro de uma comunidade linguística. Para os professores de língua [... levanta-se] portanto um problema de selecção, a selecção real daquilo que se pode definir como o que qualquer estrangeiro tem de aprender acerca do comporta-*

*mento verbal de um grupo determinado, de modo a poder participar adequada e efectivamente, nas actividades desse grupo. A etnografia da fala estuda pois, de modo específico, uma problemática de situações e o uso da língua nessas situações, um problema de funções da linguagem, e, portanto, da fala em si, [do discurso] como actividade independente».*

Lembremos que qualquer indivíduo inserido numa comunidade passa por um processo de socialização. Aí, entre outras aprendizagens **aprende a significar** (Halliday), isto é, adquire conhecimentos, muitas vezes explicitados (**Não faças ...**), outras vezes inconscientemente copiados, adquiridos por mimetismo, sejam esses comportamentos gestuais ou verbais. Recorde-se neste último caso, o re-emprego de certas palavras ou expressões que caracterizam, pela sua frequência, o comportamento verbal de um ou outro adulto com quem a criança está muito em contacto. Re-emprego, por vezes correcto, outras vezes inadequado em termos de contexto, outras vezes ainda adequado, mas com deturpação fónica ou morfológica do vocábulo utilizado. Para nós, o primeiro erro (não adequação ao contexto) é mais grave do que o segundo, embora advogemos a aquisição concomitante, das duas competências, a de comunicação e a linguística, ambas como vimos, estreitamente ligadas.

Pensarmos que qualquer falante nativo adquire uma real competência de comunicação pelo simples facto de viver (ouvir-falar, ler-escrever) é erro, e grave. É que tal competência, e o mesmo acontece com a linguística, não surge como consequência lógica do simples acto de existir e portanto de assistir, mesmo se em situações presenciais, ao desenrolar de diferentes e múltiplos actos de comunicação. O presenciar a distância (caso da televisão, por exemplo) torna-se ainda mais grave pela interferência de outras culturas (enlatados), pela medianização, mediania dos mapas-tipo, pelo carácter obsessivo, massificante de certos programas (telenovelas, por exemplo), que veiculam sistemas de valores, comportamentos e atitudes bem diversos dos que efectivamente marcam, definem uma identidade cultural. Falar sobre, discutir, analisar tais programas nunca acontece verdadeiramente, a não ser em termos de **suspense** acordado pelo desenvolvimento da intriga, ou de interesse afectivo por uma ou outra personagem ou enfim em termos de intelectualidade enfasiadamente distante.

Somos por isso apologistas da entrada de tais materiais, a chamada **escola paralela**, na sala de aula, onde por conseguinte terão de se instaurar outros hábitos de trabalho e onde terá de ser real a abertura ao exterior. Abertura como meio de veicular uma realidade extra-escolar que se trabalhará não em extensão mas em profundidade, partindo do diagnóstico de necessidades ou de lacunas detectadas, de objectivos claramente definidos, de opções pragmáticas e funcionais explicitadas **negociadas**.

Daí que o ensino, sobretudo no caso do Português, tenha de ser anualmente re-programado, isto é, que tenha de haver sempre programa(s) oficial(is) reescrito(s), re-estruturado(s) em função de cada turma, do público alvo real com quem o professor irá trabalhar. E essa re-escrita tem sempre e frequentes vezes, de ser re-adaptada em função do processo evolutivo do(s) aluno(s) durante o ano escolar. Há quem recuse um mínimo de programação a nível de aquisições verbais na aula de Português; há quem recuse até o simples orientar da atenção. Acontece contudo que ouvir não é escutar e, olhar, não é ver, havendo por isso necessidade, por exemplo, de conscientizar o aluno, quer do número reduzido de situações sociais em que se verá inserido, quer da variedade limitada dos diálogos que ocorrem no quotidiano de cada um. Esta atenção centrada em actos de comunicação reais que depois se analisam é essencial no aprendizado de qualquer língua, tanto quanto o é a chamada de

atenção para noções como sistema social, actores e papéis sociais – exemplificados facilmente a partir de contextos escolares, familiares ou outros.

Convém não esquecer que a oportunidade de adquirir uma linguagem rica, facetada, maleável em função da imprevisibilidade de um quotidiano futuro, não é fácil. Por um lado, porque as situações reais que a cada aluno se deparam são reduzidas na sua diversidade, dada a limitação dos contextos sociais em que cada um se move. Depois, porque as situações novas e realmente diferentes das do quotidiano ou são apenas escolares, logo simuladas e portanto não reais ou são as **mediatizadas**, as teledifundidas, sobretudo. E estas determinam recusas ou dinamizam modismos (verbais ou de comportamento, por exemplo). Por vezes ocorre ainda uma reacção neutra, dada a distância criada entre o apresentado e o quotidiano de cada um, o que se obsta a fenómenos de transferência por analogia, em nada contribui para o desenvolvimento de capacidades efectivas de compreensão – expressão verbal.

Convém não esquecer também que, se é fundamental aprender a OUVIR ou a LER, muito importante é também aprender a FALAR e a ESCREVER. E estas são situações de produção muito diversas. A competência comunicativa exige por isso treino idêntico, em qualquer um destes aspectos, treino este, repetimos, que envolve tanto a sensibilização a parâmetros situacionais e a uma pragmática («language and its users»), como uma real aprendizagem léxico-sintáctica ou estilística e até retórica.

*«It is obviously not enough that [... one] should know what certain linguistic forms 'mean' by virtue of their cognitive content. Denotation and connotation must be known. Moreover, every language has alternative ways of saying the same thing, but these alternative ways are not in free variation [...], they have some social correlation, [... and one] must not only be aware of the social constraints on the selection of alternative linguistic forms, but also know how these alternative message forms are supplemented by gesture or other non-verbal means».*<sup>(10)</sup>

Ao ensinar uma língua, convém portanto fazê-lo em função de comportamentos socioculturais e de situações que os contextualizem. Há por isso sempre necessidade de chamar a atenção para/de se informar acerca de uma cultura antes de apresentarmos textos, e sobretudo textos literários, nela engendrados.

Tudo isto conduz, como é natural, à recusa de construções artificiais, do tipo **Basic English** ou **Français fondamental**, construções perigosas porque, ou **fossilizadas** ou conducentes a uma sobreposição de estratos que, embora em graus diferentes, também se encontram marcados de **fossilização**. Tais estratos poderão, quando muito, aparecer como sistemas em complexidade crescente, em graduação de objectivos didácticos, ou como fases de uma **interlanguage** tipificada e por isso conducente a gramáticas reducionistas não sensíveis à pluralidade de contextos e sem o vivo das marcas socioculturais. Aparecem deste modo códigos simplistas que se tornam extremamente perigosos quando veículo de línguas com difusão mundial. Isto porque, se tais construções artificiais acabam aceites como veiculares, vão, no seu extremo simplismo, sufocar, quer culturas minoritárias (as dos países em que se limitam ao papel de veiculares), quer a do próprio país que as fala na sua forma não-básica ou não fundamental, visto que, na forma de micro-sistemas, elaborados a partir de frequências e de disponibilidades vocabulares, deixam de reflectir determinada cultura etnosociológica. São fenómenos a que devemos estar atentos, apesar do falso prestígio dado ao país utente de tal **língua de origem**, até por ter entrado, na sua forma fundamental/essencial/ou básica no reduzido

número de línguas que atingiram um tal grau de depuração que permite «*translability with [only a few ...] languages in a range of topics and forms of discourse [...] characteristic of industrialized, secularized, structurally differentiated modern societies*». <sup>(11)</sup> Aliás, só tais línguas terão fortes probabilidades de se tornarem **internacionais**. Viremos a desenvolver, noutro trabalho, as reflexões aqui apresentadas.

Fica contudo claro que não consideramos nocivas a fossilização de tais estratificações, como todo o trabalho, em aula, sobre ou textos depurados ou frases sempre simplificadas. São actividades que, embora **esporadicamente**, podem ser úteis, visto não conduzirem nem à aquisição de uma real competência de comunicação, nem à socialização que este processo implica e, muito menos, à compreensão de uma cultura ou de uma literatura, marcadas ambas por indícios etno-psico-sociológicos, por ritos socio-verbais determinados, por vestígios de sujeitos enunciadorens enraizados num contexto geopolítico e numa determinada situação de produção discursiva.

E, se todo o modelo reducionista do tipo referido, porque fechado sobre si próprio, quase destrói a relação língua–falante–real extralinguístico («*latu sensu*»), o mesmo acaba por acontecer quando em instâncias de interacção

real extralinguístico, referente  
contexto de situação (C<sup>s</sup>)  
sujeito enunciador (S<sup>or</sup>)  
sujeito interpretante (S<sup>i</sup>)  
contexto verbal (C<sup>v</sup>)  
sujeito do enunciado  
«TU» do enunciado.

Os códigos simplistas que apontámos apagam também qualquer hipótese de reflexo, a nível de polos da comunicação (sujeito enunciador – sujeito interpretante), de formações imaginárias e de estruturas de projecção que transformam em jogos de imagens subjectivas as posições reais dos intervenientes no acto de comunicação.

Todos estes elementos irão condicionar escolhas, a nível mais ou menos consciente, que serão feitas pelo receptor, como sujeito interpretante, a partir de uma superfície textual que abre caminho, até pela encenação verbal que implica, não a um, mas a vários possíveis interpretativos, qualquer um deles condicionante de uma pluralidade de efeitos.

E será a nível de efeitos produzidos e já no campo das significações diferenciais que convirá destacar, sobretudo em situação de aula, o facto de a recepção e a circulação dos discursos estar ligada a questões de «*leadership*», de dominância, na construção última da significação generalizada/ /a generalizar.

3. Tentámos esboçar alguns dos problemas que se põem numa sociologia do discurso que tente detectar elos conectores entre relações de força (exteriores à situação de discurso) e relações de sentido, de significação construída.

Dizer-se que este tipo de observação é inútil e que vulgarmente ninguém faz análise de discurso, será, mais uma vez, recusar o evidente. «*Toute lecture et toute écoute est analyse de discours*,

*dans la mesure où elle ne réduit pas a priori la parole entendue ou le texte lu à une série de messages informatifs, dont le sens serait univoque, immédiatement accessible, et dirigé vers un destinataire précis, identifiable sans ambiguïté».*<sup>(12)</sup>

E é precisamente porque o ambíguo existe, porque raros são os signos unívocos, que propomos o treino de uma competência de comunicação, que desejamos que se quebrem barreiras psico-sociológicas, de raça, de classe e outras. Quebre-se sobretudo a familiaridade que impede a visão real, embotando-a ou distorcendo-a. Que a arte do professor de Português possa ser a de reabilitar, voltando a torná-las estranhas, palavras, frases, formas que o uso gastou, as que já nem ouvimos, mesmo se ditas em voz forte ou que o ridículo nos inibe de dizer.

*«The aspects of things that are most important for us are hidden because of their simplicity and familiarity (one is unable to notice something – because it is always before one's eyes) [...]: we fail to be struck by what, once seen, is most striking and most powerful».*<sup>(13)</sup> Daí que Wittgenstein se preocupe em não fornecer nunca curiosidades, «[...] *but observations which no one has doubted, but which have escaped remark only because they are always before our eyes».*<sup>(14)</sup>

Daí também que um poeta escrevesse: «*EU, próximo desconhecido*».<sup>(15)</sup> Se eu, sou já próximo e de mim desconhecido, que acontece quando tento conhecer os outros, o mundo? Ajudemo-nos nessa decifração, ajudando os alunos, aqueles que conosco têm de construir um discurso didático, a quebrar a barreira aparentemente mais simples, a da comunicação. Se o conseguirmos realmente, teremos conseguido ensinar Português.

## ... À PRÁTICA PEDAGÓGICA

1. Se toda a prática pedagógica é um longo aprendizado, mais atento e profundo deve ser o do docente de Português. Talvez porque trabalha um domínio fluido, em que o evidente, por não perceptível («blind spots»), dificulta qualquer programação muito estruturada.

Livros e programas – todos o sabemos – visam uma população abstracta e surgem mais marcados por necessidades socio-institucionais do que pelo concretismo de cada população-alvo. O mesmo se passa no domínio dos objectivos e o professor, ou «cumpre um programa» e «segue um manual», ou contesta polemicamente uns e outros, ficando a agir num gratuito verbal que a nada conduz. O professor não «dá o programa», mesmo se invejando a tranquilidade dos que dele fazem cartilha e, na aula, ou fora dela, ouvir-se-á – **O Português não se ensina, O Português não se aprende, O Português não se estuda.**

Não me preocupo, por isso, com programas ou manuais, nem, a nível de assuntos, com situações de iniciação a estudos culturais ou literários. Não me preocupo também, como é evidente, com aqueles docentes para quem ensinar-aprender são actos espontaneamente criadores e sempre função dos alunos, o(s) outro(s) que ouviram, com quem comunicaram, que compreenderam, que amaram. Amar, verbo ridículo, mas verdadeiro, se parassinónimo de estar ao lado de, de respeitar, de dialogar, de querer ajudar a ser/estar. E será por estes últimos verbos que o discurso didáctico de língua materna se quebra e se transforma, tal como se deve transformar a situação aula.

De facto, nesta, não há UMA situação de estudo do Português, há, no início de um ano lectivo, trinta, quarenta situações iniciais de aprendizagem. Tantas quantas as histórias verbais<sup>(1)</sup> de cada um dos elementos que as consubstanciam. Essas situações terão um desenrolar, um dever institucional e extra-escolar, mas diferente de todos os que acontecerão nas outras disciplinas.

Lembremo-nos que o aluno fala a língua materna tanto na aula de Português, como noutras (todo o professor É professor de Português) ou como ainda no seu dia a dia. Ora é esse quotidiano que contamina, irrompe no discurso didáctico mais bem construído, mais defensivo até ante as chamadas realidades extra-escolares ou ante a escola paralela. Não esqueçamos que o próprio aluno intervém na construção do discurso didáctico e que a produção verbal nas aulas de Português, seja ela oral ou escrita, terá de ser diferente da que acontece nas outras matérias. Primeiro, porque o que é visado é uma competência de comunicação. Depois, porque naquela disciplina, a imagem que o estudante tem do que dele se espera é diferente. Por um lado, aparece como reflexo natural de uma competência de comunicação a que constantemente o professor faz referência. E, por outro, agora aqui como noutras matérias, irá interferir a imagem daquilo que o estudante julga ser do agrado do pro-

---

(1) «*Sim. Conheço as palavras. Tenho um vocabulário próprio. O que sofri, o que vim a saber com muito esforço fez inchar, rolar umas sobre as outras as palavras. As palavras são seixos que rolo na boca antes de as soltar. São pesadas e caem. São o contrário dos pássaros, embora pássaro seja uma das palavras. A minha vida passou para o dicionário que sou. A vida não interessa. Alguém que me procure tem de começar – e de se ficar – pelas palavras*». Ruy Belo, Homem de palavras, excerto incluído em A. Mea (E. C.) e D. da Silva (M. E.), *Palavras para leres*, 8<sup>o</sup> ano, Lisboa, ASA, 1977, pág. 6. Sublinhado nosso.

fessor. Acresce ainda que a situação aula e a acção/actuação do docente serão sempre recebidas como um conjunto de possíveis interpretativos, compreendidos, não por um, mas por vários destinatários (30, 40, ..., segundo o número de alunos por turma) e, por isso enraizadas em sistemáticas diferentes, verbais e não verbais: exemplo, normas e valores escolares assimilados e estruturados a partir de experiências anteriores noutras matérias e noutros anos de estudo do Português. Tais experiências terão sido sempre julgadas pelo aluno, de modo consciente ou não, tendo por vezes bloqueado definitivamente expectativas e motivações. Não convém por isso esquecer que, em toda e qualquer aula (de Português ou não), o aluno é posto à prova. E, se ousa intervir, participar, torna-se vulnerável, pondo em causa imagens de si quer ante os colegas, quer ante o professor. Daí riscos de insegurança, de ansiedade, de falta de confiança, de frustração. O estudante PODE ter direito à palavra, sendo até por vezes obrigado a falar ou a escrever, mas raramente lhe é concedido o direito ao silêncio em situações de comunicação didáctica, mesmo na aula de Português. E aqui, tais situações, embora diferentes de todas as que se desenrolam nas outras aulas, em nada simulam o real dialógico, extra-escolar ou extra-institucional.

Como professores de Português façamos algumas perguntas a nós próprios, e, conscienciosamente pensemos nas respostas:

1. — Em fins do 2.º período, e numa turma de nível médio de curso geral (7.º, 8.º, 9.º anos) já se exprimirão à vontade e de modo pessoal, embora em função de um contexto determinado (de situação e verbal),
  - . todos os alunos?
  - . 50% da turma?
  - . só alguns alunos?
  
2. — Para que um aluno fale, intervenha na aula, bastará
  - . que o queira fazer, pois a isso o estimula o ambiente geral?
  - . que tenha aprendido a fazê-lo (fórmulas de abertura e fechamento de uma intervenção, fórmulas de delicadeza, de tratamento, ou outras) porque aprendeu a dialogar e a viver com os colegas e com o professor, no clima específico que a aula de Português deve criar?  
que o professor tenha cumprido um programa sistemático e exaustivo sobre técnicas de expressão?

Qualquer um de nós ao responder, obrigar-se-á a reflectir, a pensar no todo vivo que é a turma, tal como a aula, e no conjunto complexo que é a situação didáctica, quando do ensino da língua materna.

2. Passemos a seriar agora alguns dos elementos que intervêm, ao vivo, no processo didáctico em estudo.

Começamos por destacar o professor, por ser aquele a quem, de momento, nos dirigimos. Marcam-no atitudes, normas, valores, estatuto, papéis diferenciados que, ou no decorrer do ano ou mesmo numa só aula, tem de assumir. Marcam-no objectivos pedagógicos, experiência profissional,

estratégias — veja-se o papel dos diagnósticos iniciais, o delinear de perfis linguísticos, a estruturação de grupos de alunos em função destes, a selecção e a organização, ou de conteúdos e de modos de apresentação dos mesmos, ou de tarefas de grupo, ou ainda de acções pontuais individualizadas; veja-se também a **função** atribuída, quer à avaliação, e a que avaliação, quer a diagnósticos de momento, e o **grau** atingido pela individualização do ensino; vejam-se enfim tipos, estruturas e diferentes funções dos mecanismos de avaliação **realmente** utilizados pelo docente.

É evidente que, além destes, outros parâmetros entram em jogo. De momento limitá-nos-emos a dar relevo à imagem que o professor tem de si e à que supõe que os alunos têm dele, à imagem que faz dos alunos e à que imagina que estes têm de si próprios. Interações banais, sem dúvida, mas muito importantes na aula de Português, pois que a sua imbricação em vários tipos de estruturas dialogísticas delinea uma situação de ensino diferente da das restantes disciplinas, visto serem nela bem diversas as relações aluno(s) ↔ aluno(s), professor ↔ aluno/alunos. Mais do que em qualquer outra situação de ensino, acontece aqui um **frente a frente** delicado, difícil, marcado por equilíbrio mais instável, a conseguir com intuição, com arte, fazendo também apelo, como é evidente, a certos métodos e técnicas.

É que, para além de tudo o mais, na aprendizagem da língua materna, tanto está em jogo um SABER, como um SABER FAZER ou um SABER ESTAR/SER. Por isso toca mais fundo visto atingir o aluno como pessoa. Concretizamos esta diferença (Português — outras matérias) pedindo-lhe, a si, que nos leu até agora, para sondar colegas de outras disciplinas, e também os de Português, sobre quais as três capacidades, de tipo geral, que lhes pareçam dever assegurar melhores condições de desenvolvimento do aluno nas matérias que cada um lecciona. Listo algumas, a título de exemplo, e, por isso, naturalmente, por ordem alfabética:

- |                               |                           |
|-------------------------------|---------------------------|
| . adaptação a situações novas | . finura nas análises     |
| . aplicação                   | . gostos estéticos        |
| . atenção                     | . imaginação              |
| . autonomia                   | . imitação de modelos     |
| . criatividade                | . intuição                |
| . cuidado                     | . memória                 |
| . curiosidade                 | . não conformismo         |
| . esforço colectivo           | . obediência              |
| . esforço pessoal             | . originalidade           |
| . espírito construtivo        | . raciocínio lógico       |
| . espírito crítico            | . rigor                   |
| . espírito de equipa          | . selecção e ordenação    |
| . espírito de observação      | . sensibilidade           |
| descoberta                    | . transferência analógica |
| síntese                       | . . . . . , etc.          |
| . espontaneidade              |                           |

Verá que as escolhas não só são diferentes, o que seria normal, em função dos diferentes tipos de disciplinas ensinadas, como até dentro de uma disciplina, mesmo quando esta é leccionada por professores diferentes em diversas turmas de determinado ano e com alunos do mesmo nível etário.

É certo que há vários tipos de objectivos a serem estruturados como focos dinamizadores de uma acção didáctica e que a diferenciação detectada poderia talvez deles decorrer. No entanto, tais objectivos terão de ser conjugados de molde a poderem contribuir para o desenvolvimento harmónico do aluno dentro dos parâmetros institucionais ou muito gerais, independentemente da disciplina ensinada e do currículo do ano em que se insere. Destaque-se nesse desenvolvimento harmónico

- . o **desenvolvimento individual**, onde entram em jogo personalidade, normas e valores, papéis sociais, expectativas, imagens, experiências anteriores de aprendizagem, atitudes em relação ao tipo e aos conteúdos do ensino, capacidades realmente postas em jogo pela escolaridade, etc.;
- . o **desenvolvimento social** pelo papel dado ao grupo na turma, pelo clima socio-afectivo criado nesta, pelas normas e valores que os grupos veiculam, pelo que àqueles é pedido como nível ou tipo de actuação, etc.

3. Tudo isto exige, da parte de quem ensina, uma atitude experimental.

Exige observação, análise de variáveis pertinentes numa situação: intuição dos temas ou dos momentos que determinarão o levantar de um sem número de problemas; controlo dos vários *processus* individuais de aprendizagem e controlo frequente, quer do trabalho do aluno, quer da própria actividade docente (no sentido mais lato do termo); atenção e intervenções oportunas; selecção, organização de materiais, de técnicas ou de estratégias, ... etc., etc.. Tudo isto, enquanto na aula o docente tenta accionar relações de comunicação próximas do real, simuladas de molde a tornar sensíveis os factores comunicativos pertinentes postos em jogo. Terá de conseguir delinear *«une description visualisée em termes de situation, de types de contact, de processus psychologiques et sociaux et de résultats»*.<sup>(16)</sup> Terá de sensibilizar a/enraizar uma **etnografia da fala** e, quanto a nós, numa perspectiva intercultural. É que qualquer língua e, por conseguinte, qualquer ensino de língua espelha uma identidade cultural e a variedade de culturas (sentido etnosociológico) que a marcam, culturas igualmente vivas dentro de um macro-sistema, a nação portuguesa.

A competência de comunicação terá assim, na base, parâmetros etno-socio-psicológicos. Para além deles, e neste nível de ensino, teremos de continuar a desenvolver uma competência verbal, *«stricto sensu»*, pois o aluno terá de aproximar um perfil linguístico equilibrado nos domínios da compreensão e da expressão, orais e escritas. Ouvir é diferente de ler, falar é diferente de escrever. Serão? Ou carecerão de fundamento tais afirmações?

Quanto a nós, são actividades verbais diferentes (vd. «A voz e a palavra»), daí o considerarmos absurdas certas afirmações globalizantes tantas vezes ouvidas:

- . **Só interessa que o aluno se exprima.**
- . **Na expressão verbal só interessa o conteúdo.**

É que falar em EXPRESSÃO, apenas, não é nada, além de que se incorre no risco romântico do **nem regras, nem modelos**. Mas que regras, que modelos? Aqueles que se interferem de uma língua standard, a alargar, a maleabilizar embora mantendo a oposição língua-oral/língua-escrita, sistemas diferentes, diferentemente regulados e sobre os quais é inegável o interesse de estudos contrastivos?

Defendo aqui não haver necessidade em criar um fosso entre os registos/níveis que o aluno

utiliza (em casa, com os amigos, etc.) e a língua standard usada na escola ou na aula de Português. É que o standard não é a NORMA e, se só progressivamente interessa corrigir o aluno, até para evitar blocagens, também é progressivamente que interessa ir introduzindo materiais de níveis ou registos diferentes, tal não deve contudo acontecer numa abordagem ou normativa ou apenas valorizadora do LITERÁRIO, do poético, do texto a ler, do texto a escrever. É que também é errada a posição que afirma só poderem ser objectos de imitação os autores literários, mais, apenas os clássicos consagrados. Errada porque restritiva, errada porque normativa, errada também, porque, subjacente a ela, se encontra a ideia de que todos os exercícios que são feitos na aula de Português devem ter como finalidade o desenvolvimento de uma capacidade de expressão escrita literária ou literalizante. E sem que ninguém pergunte: porquê? ou com que vantagem? sobretudo quando o objectivo se situa na competência de comunicação.

Alargue-se por isso o quadro dos objectivos verbais e também o dos objectivos – instrumento, embora um desenrolar faseado possa ser útil. Como hipótese, sugerimos:

- 1º sensibilização e apropriação de técnicas de expressão/compreensão enraizadas em situações, associadas a determinados actores e papéis sociais, a certos níveis ou registos de línguas, e levando a jogos dramáticos («Games people play»), a modelos de simulação cada vez mais elaborados, inovadores, criativos;
- 2º levar os alunos a sentir que são capazes de pensar, de compreender, de se exprimir, de criar, agindo pela força da palavra, oral ou escrita;
- 3º quando já se parte de textos literários, inserir estes numa antologia que oponha literário e não literário, tornando-a representativa do mundo dos autores de expressão portuguesa. É evidente que tais autores terão de ser contextualizados no complexo geo-histórico e na cultura que os marcou. Sem isso até a especificidade do literário poderá não ser atingida, tal como não se abrirá o aluno ao relativismo cultural exigido pela pluralidade de um espaço verbal distribuído no mundo.

Situando-nos, a título de exemplo, na segunda fase, talvez a mais difícil de trabalhar, várias questões se podem levantar: como motivar os alunos a tornar viva a aula? como os levar a uma expressão espontânea, oral e escrita, dentro da língua standard?

Proponham-se algumas hipóteses: actividades de expressão oral e escrita, tão variadas e tão motivantes quanto possível; jogos verbais que permitam enriquecer o vocabulário e maleabilizar estruturas sintácticas; da nossa parte, uma atitude comunicativa e aberta que se reflecta em apreciações positivas e em estímulos, verbais (Ótimo, Vamos, Nada mal, ...) ou outros; orientação e ajuda ao(s) grupo(s) ou a um aluno; valorização dos livros de consulta e da biblioteca como instrumentos de trabalho intelectual; conduzir à auto-aprendizagem e à auto-avaliação pelo uso de blocos didácticos de ensino programado destinados a uma aprendizagem sistemática da língua oral e da língua escrita (gramática, vocabulário); estimular a expressão livre, as dramatizações ou as leituras dramatizadas e os espectáculos teatrais.

4. Encaminhar para uma expressão livre, sim, mas gramaticalmente correcta. E focamos um dos pontos polémicos no ensino de qualquer língua: o da aprendizagem gramatical.

Sem falar dessa obsessão castrante, até do prazer do texto, defendo a sua necessidade, pois permite reforçar práticas da língua, descobrir restrições contextuais específicas da oralidade ou da escrita, melhor, de certos tipos de oral ou de certos tipos de escrita, permite aproximar a sistemática de uma língua. Trata-se de uma análise que pode ser apaixonante se conduzir à consciência de recursos e de técnicas de expressão mais apropriados à tradução de um pensamento ou mesmo à sua ocultação.

Neste campo, outras questões se têm necessariamente de pôr:

- a. como preparar aulas que levem à realização dos objectivos referidos. Julgo que cada um terá de escolher o seu caminho, embora sugira que, a partir do público-alvo e da prática visada, se dê prioridade
  - . ou à construção de séries de planos de lições e, portanto, a uma programação relativamente rígida, embora pré-estabelecida a partir da turma;
  - . ou à elaboração de esquemas, apenas linhas gerais, de molde a poder utilizar ao máximo as contribuições dos alunos.
  
- b. sobre que material trabalhar? Para além do programa e das fichas-resumo de tudo que até à data terá sido feito, sugerimos
  - . frases compostas por si e por si estruturadas com determinado fim – o de evidenciar certas ocorrências de determinado fenómeno gramatical;
  - . dados recolhidos (análise de erros, informações de alunos);
  - . a Selecta e/ou a Gramática escolhidas (excertos de antologias, textos/frases de autor(es));
  - . outras selectas e/ou gramáticas usadas para o ano em questão;
  - . fichas gramaticais temáticas;
  - . materiais mais antigos ou de outros países, mas sobre o mesmo tema, e aplicáveis aos mesmos níveis de escolaridade e etário;
  - . gramáticas usadas noutros níveis de ensino (ex: as de Celso Cunha e Lindley Cintra, de Pilar Vasques Cuesta, de Maria Helena M. Mateus et alii);
  - . trabalhos de carácter pontual (ver Boletim de Filologia, Revista Portuguesa de Filologia e outras), etc.
  
- c. feitas as consultas, convém transformar descrições científicas e/ou pedagógicas mais ou menos exaustivas, em materiais didácticos contextualizados, que conduzam a reflexões de tipo gramatical: sintácticas, semânticas, pragmáticas. Em que princípio poderemos então basear-nos? Que tipos de práticas comunicativas irão deles decorrer? Terão estas de ser simulações do real que possam conduzir à reflexão sobre uma ou outra frase. Reflexão orientada, algumas vezes, mas bastante mais fácil de dinamizar se encontradas séries de oposições mínimas de frases facilmente contextualizáveis no diálogo quotidiano. Exemplo:
  - «Estuda o dia todo».
  - «Estuda o livro todo».

A partir de grupos binários deste tipo, orienta-se espontaneamente uma reflexão, que no caso acima apresentado parte do contraste entre as palavras sublinhadas, contraste a acentuar através de perguntas escolhidas e/ou pela sugestão de uma simples análise em constituintes ou pela síntese de paráfrases diversas ou de hipóteses interpretativas possíveis ou enfim pela manipulação de cada frase isoladamente – substituições, alargamentos..., pronominalização, passivização, ... etc..

Recorde-se que, no caso do ensino gramatical, ainda são múltiplas e por vezes extremadas as posições que vemos serem assumidas. Cremos no entanto, valer a pena reflectir sobre as mais correntes. Examinemo-las, sem que haja qualquer hierarquia na sua ordenação:

1. Há quem apresente um conjunto estruturado de observações, comentando-as e analisando-as em diálogo com a turma. Tais observações são depois trabalhadas através de exercícios pontuais, visto que, a partir delas e de outros exemplos, os alunos terão sido levados a induzir regras e/ou definições que irão aplicar. Convém não esquecer o risco ou de um atomismo perigoso ou de uma elaboração textual falsa porque, artificialmente, se inseriram, num único texto, muitas das dificuldades que necessário se tornava resolver.

2. Outro tipo de actividade é a que decorre da apresentação, numa ficha, de itens gramaticais contextualizados e que os alunos começam a trabalhar (individualmente ou por grupos), sem qualquer intervenção directa e imediata do professor. É evidente que este trabalho terá de ser precedido por uma sensibilização ao fenómeno que se quer estudar e que as fases, graus de reflexão em que a ficha se estrutura, se terão de suceder a partir de um diagnóstico de situações e em função de um nível mínimo de conhecimentos. Consequentemente, a nossa intervenção deverá limitar-se aqui a ser estímulo de observação e de análise. Só depois, o diálogo geral, a reflexão em comum, o exercício, a avaliação orientada – do bloco trabalhado e do que cada aluno dele reteve.

3. Hipótese diferente, a que propõe um reforço oral e sistemático das regras sintácticas de base e do vocabulário ocorrentes quando do estudo de determinado processo – exemplo, pronominalização. Depois, caberá ao aluno, individualmente ou em grupos, descobrir alguns dos aspectos particulares, mesmo se só de superfície, da transformação em estudo – isto, na linguagem oral e/ou escrita. Caberá contudo ao professor dinamizar e orientar as reflexões que irão conduzir à formulação de tais regras.

4. Há ainda quem assuma a posição de apenas ensinar a nomenclatura mínima indispensável e que, naturalmente, os alunos nunca poderão descobrir sozinhos. Mais tarde, quando já capazes de reconhecer a categoria e a função/valor das palavras, o professor esperará que descubram individualmente, por vezes em grupos, regras ou gerais ou particularizantes.

São naturalmente possíveis quer outras estratégias de ensino gramatical, quer combinatórias diferentes das acima enunciadas, consoante os temas a abordar ou a personalidade da turma e do professor. Digamos que o seriado apenas se limitou a ser listagem pequena, mas ABERTA, devendo cada um de nós escolher o caminho mais adequado à situação em que nos encontramos.

É evidente que, ao trabalhar uma gramática da linguagem oral (na aparência tão valorizada no ensino das línguas estrangeiras e tão menosprezada no ensino do Português), convém usar recolhidas (registo audiomagnético) de tipos vários de expressão oral.

É evidente também que tal actividade implica o uso do magnetofone na aula e não só como instrumento de apresentação das amostras recolhidas.

Assim, e porque remetendo já para o estudo «A voz e a palavra», lembro que os registos audio, por exemplo, na própria aula, levam a uma correcção mais eficaz da expressão oral (o registo objectiva a voz do aluno), motivam-na, favorecem o seu estudo e aperfeiçoamento (exercícios de ortofonia ou fonostilística, por exemplo), até porque permitem comparar língua falada e língua escrita, confrontando, para um mesmo conteúdo informativo, diferentes substâncias e formas de expressão. Alguns exemplos:

- modos de contar qualquer acontecimento (oralmente e por escrito)
- dramatização de textos lidos
- poemas lidos, poemas ouvidos (ditos/falados/cantados)
- situações relatadas e situações simuladas (debates, entrevistas, etc.)

5. É evidente que o debate e a conversa espontânea ou simulada (teatro) poderão levar à ocorrência de palavras, expressões ou frases que quase automaticamente teremos tendência a corrigir. Deveremos fazê-lo no imediato ou deveremos esperar por um momento em que o tempo permita demorar a atenção em oposições de registos ou de níveis, às vezes em oposições dialectais?

Para muitos o imediato de tal correcção dependeria de factores vários: tipo de aluno que usasse a expressão, situação em que fosse utilizada, características dialectais da zona, etc., etc.. Também aqui não serão possíveis receitas. O professor terá de decidir, por exemplo e concretamente, quais as palavras ou as frases não aceitáveis, em determinada situação. Eis algumas que poderiam suscitar discussões:

#### SÉRIE A

- |                          |                      |
|--------------------------|----------------------|
| – Tá bem.                | – G'anda pinta!      |
| – É boca foleira.        | – Vai um drink?      |
| – O putto levou porrada. | – Tá legal.          |
| – Tefona tu.             | – Vou tamém.         |
| – Raios partam isto.     | – Bou lá'baixo.      |
| – É memo assim.          | – Presta-m'a caneta. |

.....

.....

Mas, se aceites em determinada situação, como as trabalhar? Explicar a diferença entre o dito e o que poderia/deveria ocorrer em linguagem estandardizada? Estabelecer relações explicativas históricas,<sup>(1)</sup> geográficas<sup>(2)</sup> ou outras? Não intervir logo, se o diálogo é vivo, com interesse, e se todos compreendem o aluno que falou, mas anotar a frase para a trabalhar mais tarde, em momento oportuno e, como é natural, sem referência a quem a empregou? Ou será de variar a nossa atitude, segundo as circunstâncias?

Talvez só esta última hipótese nos deva fazer pensar.

(1) queda do -n- e do -l- intervocálicos (tefona) como consequência de uma característica de português.

(2) marca dialectal a passagem de v → b (bou).

## SÉRIE B

- « – Que tal foi o dia?
- Num foi mau. Estranha-me qu'isso num biesse nos jornais.
- Isso quê?
- Isso do home que se matou.
- Inda tás a pensar nisso. Ah, bão! tãobém os jornais num trazem nada que preste. É só guerras, políticas, cãocursos e coisas dessas dos astronautas.
- Pois é.
- Qu'eu num sei nem m'acredito munto qu'eles fosse à lua. Só sei que cãio essas trapa-lhadas todas, já não é com'era dantes! Tá tudo mudado. Quente no imberno e frio no berão.
- Ai, isso é. Sabes quem morreu? o filho do Crispim. Habias de ber o griteiro que foi hoje naquela casa. Eu tãobém fui lá e chorei que me fartei.»<sup>(17)</sup>

6. Depois de posto o problema da correcção da expressão oral, convém abordar o da consolidação de aquisições neste domínio, consolidação que se diluirá em longo devir temporal, o ano lectivo, o ciclo, o curso, mas que, iterativamente, aparecerá delineada com contornos nítidos e sob forma estrutural mais rígida, porque mais abstracta.

Também aqui pomos várias hipóteses de actuação: desmontar com a turma o mecanismo sintáctico-estilístico utilizado e escrever no quadro (mais tarde os alunos o copiarão no caderno ou em fichas/folhas soltas), quer a estrutura sintáctica subjacente, quer a própria frase ou frases que a representem em superfície? explorar a aquisição apenas por recontextualizações diversas ou pelos exercícios orais possíveis? apresentar exercícios escritos imediatos de aplicação? A série fica em aberto.

Com maior distância no tempo, o dia a dia da aula pode sempre permitir o reemprego, a repetição do mecanismo que se torne necessário voltar a focar; além disso o professor poderá ainda integrá-lo em trabalhos de composição colectiva ou até deixá-lo cair num esquecimento momentâneo se lhe parecer que o seu reactivar pode vir a interferir com uma aquisição nova.

Tais aquisições, umas e outras, serão ainda consolidadas pelo papel crescente a ser dado quer à leitura expressiva, dramatizada ou não, quer à representação teatral.

Convém por isso pensar na frequência e utilização destas técnicas, nos textos com que devem ser usadas, em quem os escolhe (porque não também os alunos?), na forma entoativa que devem assumir (exemplo: quando a leitura isossilábica, ritmada por grupos respiratórios e posta, uma hipótese, ao serviço da aquisição de certas estruturas sintácticas?), em quem deve ler ou dizer primeiro um texto, no papel de um ou de vários registos audiomagnéticos (diferentes interpretações do mesmo excerto) e até no papel da leitura silenciosa antes da leitura expressiva em voz alta.

Importa ainda habituar os alunos a versões, a reinterpretações noutras linguagens (SCRIPTO, AUDIO ou VIDEO), dos textos objecto de leitura – exemplos: maquetizações de capas de livros; cinematografização de um romance; adaptação à rádio de um conto; poemas de um autor, musicados e cantados de diversas maneiras, etc., etc. – o facto é que não só poderemos estudar versões já realizadas, como tentar produzir novas, reflectindo talvez a partir do excerto<sup>(18)</sup> que segue.

«[...] O mais estranho é que, ante a minha cegueira de homem de Encruzilhada, a Poesia encontrara outra via de expressão provisória através de certos trechos que pareciam prosa e, no entanto, já se animavam de ritmo diferente, rude sem dúvida, mas quase de poema livre, carecido apenas de consciência gráfica externa e daquele misterioso toque de aparência a que se chama Beleza. Sim, porque a Beleza é esse milagre de superfície em que as coisas complicadas, feias, profundas, sangrentas se abrem de repente em melodia de pele doce.

Um exemplo encontrado nos papéis de 1923:

*Numa janela do meu bairro uma mulher do povo dependurou numa corda roupa com rendas de miséria e camisas degoladas pelo vento...*

*Tudo menos lenços.*

*Na tua casa ninguém chora, pobre mulher de olhos vermelhos como bandeiras de futuro!*

Sorrio desesperado. Pois não bastaria outra disposição gráfica para descobrir a verdadeira estrutura deste poema autêntico (embora primário) disfarçado de nota jornalística?

Assim:

*Numa janela do meu bairro  
uma mulher do povo  
dependurou numa corda  
roupas com rendas de miséria  
e camisas degoladas pelo vento...*

*Tudo menos lenços!*

*Na tua casa ninguém chora  
– pobre mulher de olhos vermelhos  
como bandeiras de futuro!*

Mas a descoberta deste jeito transfigurador, como se me afigura agora tão fácil, tornara-se nessa ocasião totalmente improvável. [...]»

7. Abordamos enfim o domínio das actividades de expressão escrita – múltiplas e enraizadas, de preferência, em situações de comunicação possíveis de ocorrer: correspondência, tomar notas a partir de uma emissão (rádio ou T.V.); escrever anúncios ou telegramas; fazer relatórios, esboçar projectos; resumir observações feitas durante uma discussão, topicalizar o balanço de uma série de reuniões, etc..

Convém que temas e formas sejam diversificados e tanto propostos pelo professor como pelos alunos.

Importante também o texto livre (sobretudo se sem limite de tempo e se sem horário previsto, dependendo o seu ritmo apenas do aluno) e a reconstituição ou as contracções de textos, sejam eles de autores ou não.

Pensemos contudo naquilo em que iremos insistir quando da preparação do estudo de um texto: conciliar o texto escrito com o texto da discriminação e da memória auditiva pelo desenvolvimento do sentido do ritmo ou pela maleabilização de melodias entoativas? sensibilização estética? aprendizagem de figuras de retórica ou de técnicas argumentativas? aquisição vocabular? São perspectivas de trabalho não exclusivas, parece-nos contudo dever ser apenas uma a que num bloco didáctico é aprofundada.

Se é o léxico que, por exemplo, nos interessa, convém fazer que o aluno sinta primeiro a sua importância como ferramenta forte, como instrumento de expressão rica, facetada, precisa. É aí de grande importância o que R. Galisson designa por **auto-dicionário** melhor talvez auto-ficheiro de palavras onde não só se indica o significado, como também as estruturas frásicas mais frequentes em que o termo em estudo aparece e até se põem notas quanto a níveis e registos de língua ou a possíveis situações de produção. Tentar-se-á depois combinar nessas mesmas fichas, o ocasional neológico e o sistemático, alargando sempre os processos utilizados para facilitar a apreensão do(s) conteúdo(s) de determinada palavra ou expressão: contexto (verbal e/ou de situação), família de palavras (com particular relevo para certas combinatórias – ler, reler, tresler, ou voluntarioso, voluntário, por exemplo), etimologia, sinonímia – mesmo se com diferenciação de registos (pólcia/cinzeno/chui/bófia, ...) parassinonímia (tregar, amarinhar), antonímia (subir – descer), ambiguidade, etc..

Habitualmente associado ao estudo do vocabulário, surge o da ortografia, que necessita exercício sistemático, embora também selectivo e, sobretudo, pessoal. Convém que o aluno se torne consciente dos erros que faz e que possa usar prontuários, dicionários ou gramáticas para os evitar. O autoditado pode ter aqui papel importante ligado até à reconstituição ou à contracção de textos, tal como jogos de palavras, de frases ou de séries derivacionais. O fundamental é que o aluno sinta necessidade de escrever sem erros e que descubra meios para se autocorriger. Ajudá-lo, sim, sem dúvida, mas só depois de sentirmos que tentou realmente.

Não esqueçamos que, para muitos, a ortografia é um dos sintomas do grau de cultura atingido, tal como o são, afinal, o **falar bem** ou o **escrever bem**, muito raras vezes acoplados com pensar. É aliás estranha a série que se pode delinear:

falar bem – bem falantes – bons faladores  
escrever bem –  $\phi$  – bons escritores  
pensar bem – bem pensantes – bons pensadores

Muitas reflexões, muitas perguntas suscitaria esta série. Lembremos duas:

- um bom falador será sempre bem falante?
- pensarão bem, os bem pensantes?

Como vemos, trabalhar uma língua pode levar a análises que quebram estereótipos e que conduzem a um modo diferente de pensar, ao domínio da reflexão íntima, domínio esse que a linguagem, se trabalhada, alarga e aprofunda, levando a saber ESTAR/SER.

O mesmo irá acontecendo com o conhecimento da realidade, com o SABER que se problematiza e formula; com tentativas de aprendizagens instrumentais para utilizar esse real – acção

do SABER FAZER ou para quebrar fronteiras de domínios pressentidos, às vezes até ainda não-designados.

Então a arte verbal, seja ela rítmica, poética, gráfica ou outra, revaloriza o indefinido e certos climas psicológicos que tanto permitem intuições únicas, como identificações, catarses, sonho. É que a mesma linguagem que reflecte a mecanização da trama das várias engrenagens quotidianas e que obsta à comunicação, pode também permitir-nos ultrapassá-la. Daí que maleabilizar uma língua, implique enraizar o hábito de uma constante aprendizagem dessa língua, o que nos transformará em seres capazes de diálogo, por nos ter tornado capazes de VER, e OUVIR o que nos rodeia, por nos ter feito sentir vivos, por nos ter coagido, na sua riqueza, a SER/ESTAR presentes na eterna re-invenção do mundo.

*Maria Emília Ricardo Marques*

## REFERÊNCIAS

### ... DA TEORIA

- (1) Chomsky, N. (1968): **Le Language et la pensée**, tr. Louis-Jean Calvet, Petite bibliothèque Payot - 148, Paris, Payot, 1970, pág. 43.
- (2) Jakobson, R. (1963): **Essais de linguistique générale**, Paris, Editions de Minuit, pág. 213.
- (3) Ullmann, S. (1952): **Précis de sémantique française**, Berne, Franke, 1959, 2ª ed., pág. 16.
- (4) Corder, P. et alii (1972-3): **An Edinburgh Course in Applied Linguistics**, London, O.U.P., vol. 2, pág. 156.
- (5) S ≡ stimulus, R ≡ resposta, O ≡ organismo
- (6) Moscovici, S. e M. Plon (1966): **Les situations-colloques: observations théoriques et expérimentales**, IN *Bulletin de Psychologie*, xix, n.ºs 8-12, págs 702-722, pág. 720.
- (7) Jakobson, R. (1963): **Essais de Linguistique Générale**, Paris, Editions de Minuit, págs 213-4.
- (8) Berne, E. (1964): **Games people play**, London, Penguin, 1967.  
Laing, R. D. (1970): **Knots**, London, Penguin, 1971.
- (9) Gumperz, J. J. e D. Hymes (1972): **Directions in Sociolinguistics, the Ethnography of Communication**, New York, Holt-Rinehart e Wiston.
- (10) vd. (3) págs 162-3.
- (11) Ferguson, 1968.
- (12) Levy, A. (1974): **L'interprétation des discours**, IN *Connexions* n.º 11, págs 43-63; pág. 43.
- (13) Wittgenstein, L. (1953): **Philosophical Investigations**, Oxford, B. Blackwell, 1978, Secção 129.
- (14) *Ibid.*, secção 415.
- (15) Vasconcelos e Sousa, F. (1975): **Eu, próximo desconhecido**, Lisboa, Impretipo.

### ... À PRÁTICA PEDAGÓGICA

- (16) Sumpf (J.) e M. Hugues: **Dictionnaire de Sociologie**, coll. Les Dictionnaires du xx<sup>e</sup> siècle, Paris, Larousse, 1973.
- (17) Contracção de um texto de A. R. Navarro, o discurso da desordem, citado em **Palavras para leres** (vd. pág. 1), pág. 56.
- (18) Gomes Ferreira (J.) excerto de **A memória das palavras**, apresentado em **Palavras para leres** (vd. pág. 1), pág. 118; consultar sobre este tema Scott (C.T.): **Typography, poems, and the poetic line**, IN M. A. Jazayery, E. C. Polomé e W. Winter (eds.), **In Honor of A. Hill, Linguistic and Literary Studies**, vol. iv, *Studies and Monographs* 10, Hague-Paris-N. York, Mouton, 1979, págs 153 a 160.

### **SUGESTÃO DE LEITURA**

**Bernstein (Basil):**

**Class, Codes and Control. Vol. I: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language, 1971; Vol. II: Applied Studies Towards a Sociology of Language, 1973; Vol. III: Towards a Theory of Educational Transmissions, 1975. Coll. Primary Sociolization, Language and Education. London—Henley—Boston, Routledge and Kegan Paul.**

**(Alguns passos em tradução francesa: Langage et classes sociales, trad. Jean-Claude Chamboredon, Coll. Le sens commun, Paris, Les éditions de Minuit, 1975).**