

JÚLIO TABORDA NOGUEIRA

O ensino da Língua Materna: dimensões pragmática, formativa e cultural

Julgo ter chegado àquele momento em que falar do ensino da língua só se justifica se corresponder, simultaneamente, a um gesto de prazer e ao reconhecimento de uma obrigação. Quem diz falar, diz, neste caso, escrever, acto bem mais grave, ou penoso, ou exaltante, ou dramático. Depende de quem o pratica. Depende também da circunstância, do tempo, do lugar, de sentirmos ou não força — e saber — dentro de nós. E também de perguntarmos, de nos interrogarmos se essa força é autêntica, se o saber vale o risco de através dele nos expormos. Creio que sim, que, apesar de tudo, importa sempre contribuir para uma reflexão sobre o significado, os limites e o valor (pragmático, formativo, cultural) do processo de ensino-aprendizagem da língua materna e sobre a importância que a disciplina de Português deve assumir, hoje, quer a encaremos em função do modelo curricular vigente para os níveis médios de escolaridade, quer no âmbito mais vasto do próprio sistema educativo.

Nesta minha reflexão, de tom mais ensaístico do que erudito ou tendencialmente académico, procurarei acentuar a ideia de que a fortuna da Didáctica do Português está intimamente relacionada com a consciência, que todo o professor deve ter, das potencialidades inerentes ao seu estatuto de sujeito falante (por ser por aqui que passa, ou também passa, a sua, e a dos seus alunos, dignidade ontológica e epistemológica) e com o reconhecimento das múltiplas valências do conceito de **língua**, considerado como conteúdo nuclear e indutor de coesão e de coerência entre as várias fases do processo de ensino-aprendizagem — da concepção à avaliação, passando pelo exercício

Júlio Taborda Nogueira, licenciado em Filologia Românica, é Assistente convidado na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Ocupa-se da docência de Didáctica do Português e é responsável, desde 1973, pela formação de professores de Português do Ensino Secundário.

disciplinador da planificação e pela experiência, sempre irrepetível e sempre enriquecedora, de tudo pôr à prova durante a execução, no espaço vivo da aula.

Colocado o problema noutros termos, poder-se-á dizer que a definição do estatuto do professor de Português e o entendimento da especificidade do ensino da língua materna são questões que se inscrevem num longo e complexo processo marcado por momentos de maior ou menor tensão e de variável dinâmica criativa (o período da formação inicial é a este respeito paradigmático); mas um processo que, na prática, se revelará tanto mais produtivo — quero dizer, mais fecundo porque teoreticamente fundamentado, mas também por isso mesmo mais flexível — quanto mais forte for a consciência de que o estudo da estrutura e do funcionamento da língua e o aperfeiçoamento do seu uso, que se pretende venha a ser tanto quanto possível correcto, adequado, fluente e eficaz, constituem vias privilegiadas de acesso ao conhecimento do mundo, dos outros e de nós próprios. E é esta, porventura, a mais nobre dimensão pedagógica do ensino da língua materna. Um ensino cujo principal objectivo, na opinião de Maria Alzira Seixo, «[...] é assegurar a íntima relação entre a construção do rigor e o investimento na liberdade criativa». (Seixo, 1983: 98-99).

O binómio rigor/liberdade criativa remete-nos para a questão central do ensino da língua (e também, de certo modo, do ensino da literatura). De facto, se aceitarmos que a língua em si, considerada como diassistema e como modelo de competência (distinção que denuncia uma referência a paradigmas descritivos e explicativos de raiz saussureana e chomskyana) constitui um mecanismo de grande rigor, e se pensarmos que essa característica — o rigor — está como que inscrita em todos os falantes pelo simples facto de serem dotados da faculdade de linguagem, então, poderemos também pressupor, ao menos como hipótese, que as crianças e os jovens estão como que «destinados» a alcançar pleno sucesso na disciplina de Português. A verdade é que assim não acontece. Eu diria que o não acontecer assim coloca o professor perante o grande **paradoxo** do ensino da língua materna, espécie de «enigma» que a todo o momento nos persegue e que urge, sempre e sempre, decifrar e, se possível, superar. Situa-se também aqui o cerne da **diferença** da disciplina de Português, se a compararmos com as outras disciplinas do plano de estudos. Posto o problema de forma deliberadamente simples, vamos aceitar que, ao entrarem no ciclo de escolaridade obrigatória, todos os alunos são competentes em relação ao objecto de estudo da disciplina de Português: porque o utilizam naturalmente e porque, empiricamente, o conhecem. Do que se trata, então — e aqui reside o grande desafio do processo formal de ensino —, é de criar

condições que permitam transformar essa dupla competência natural numa competência de nível superior. Como? Assumindo (aprendendo a assumir) uma atitude crítica, de distanciação, de afastamento perante um objecto que, no fundo, é indissociável do estatuto individual e social dos próprios sujeitos, professor e alunos, que intervêm nos actos de ensino e aprendizagem. O que se pretende, em suma, é transformar o conhecimento empírico de uma coisa (**conhecimento da língua**) em consciência crítica, através de procedimentos que favoreçam o desenvolvimento de hábitos de reflexão (**conhecimento sobre a língua**).

O rigor, a que atrás aludi, não deve ser interpretado como entidade ideal, ou metafísica, ou dotada de um valor absoluto. O rigor que aqui está em causa, sobretudo quando nos preocupamos com a dimensão pedagógica da aprendizagem, representa, antes de mais, uma referência necessária, mas sempre funcionalmente integrada num projecto que visa, acima de tudo, o desenvolvimento intelectual e afectivo do aluno. Quero com isto afirmar que a tendência para o rigor (uma tendência, em si, inegavelmente positiva) vai ganhando forma à medida que o aluno, ao percorrer o caminho que conduz ao «conhecimento sobre a língua», consolida e aprofunda a sua capacidade de reflexão. Ao reflectir, orientado pelo professor, sobre a estrutura e o funcionamento da língua, ele sentir-se-á cada vez mais exigente e, portanto, mais crítico, porque mais consciente do seu domínio sobre um objecto de conhecimento — neste caso, a língua — do qual, por necessidade metodológica, aprendeu a distanciar-se. Era nesta aprendizagem do sentido crítico, e neste processo de progressiva autonomização do aluno enquanto sujeito cognoscente, que eu pensava quando me referi à dignidade epistemológica do ensino da língua materna. Estamos também agora perante uma questão fundamental, mas nem por isso menos directamente relacionada com a actividade normal, quotidiana, do professor de Português. Na verdade, se virmos bem, é uma área específica da didáctica da língua que, embora não explicitamente, mas como que em filigrana, tem estado em causa. Refiro-me ao ensino da gramática, mesmo na sua acepção mais restrita, de gramática da frase¹.

A reflexão sobre a importância do estudo da língua como objecto de conhecimento não pode, como é evidente, ser pretexto para elidirmos todo um conjunto de outras questões normalmente suscitadas quer no âmbito da Didáctica do Português (se nos ativermos à problemática da formação de

¹ Em artigo já não muito recente, (Verdelham, 1978) e também a propósito da relação entre ensino da gramática e criação de hábitos de rigor, Michel e Michèle Verdelham consideram o estudo da língua como uma actividade «d'éveil scientifique».

professores), quer no domínio específico do Português enquanto disciplina curricular dos níveis intermédios de escolaridade. Refiro-me aos problemas relacionados já não com a língua em si, enquanto objecto de estudo, mas às práticas de uso da língua, ao discurso e à recepção/produção das suas manifestações textuais, de que mais à frente me ocuparei. Entretanto, e já que veio a propósito o ensino da gramática, entendido agora, num sentido pedagogicamente muito amplo, como aprendizagem de uma atitude objectiva perante a nossa própria língua², proponho, sempre na intenção de aduzir argumentos quanto ao seu valor formativo, uma classificação de acordo com a qual importa distinguir quatro fases (a que correspondem outros tantos tipos de actividades) no percurso do ensino formal da língua materna, a saber:

- **Observação** de manifestações diversificadas da actividade verbal (textos), o que pressupõe, por um lado, a adopção de critérios predominantemente linguísticos, mas também, por exemplo, sociolinguísticos, e, por outro, o reconhecimento do valor pedagógico dos textos — orais e escritos — da autoria dos próprios alunos. Julgo passar por aqui, pela dignificação dos textos dos alunos, a linha de demarcação entre o que, de forma um tanto simplista, podemos designar por tradição e modernidade em pedagogia e didáctica das línguas.
- **Descrição** de alguns dos materiais seleccionados para, a partir deles, planificar, sistemática e progressivamente, o estudo da estrutura e dos mecanismos de funcionamento do sistema linguístico, tendo no entanto sempre presente que o conhecimento do sistema não é um fim em si, mas um meio para o entendimento — e, indirectamente, para a prática — da coesão e da coerência enquanto factores determinantes de um uso funcional e pragmaticamente «feliz» da língua em situações concretas de comunicação.
- **Interpretação** de enunciados tão diversos quanto possível no que toca à sua origem, características e finalidades (poderão estar em causa o estatuto dos sujeitos de enunciação, as formas de organização do discurso, o público a que se destinam, bem como o quadro espaço-temporal em que são produzidos), sem perder de vista a necessária complementaridade dos aspectos formais e semânticos e o grau de

² Significativa quanto a este tema é a epígrafe ao número de Julho de 1983 da revista *Language Teaching*, publicada pela Cambridge University Press, que passo a citar: «Pupils need, first, to get an objective attitude to their own language».

gramaticalidade ou de aceitabilidade, bem como, noutra perspectiva, a intuição do falante — que o aluno é — e o progressivo desenvolvimento da sua consciência linguística.

- **Produção** de textos pelos alunos, objectivo último do ensino da língua, cuja consecução depende não só da prática frequente, quer ocasional, quer intencionalmente orientada, de actividades de expressão oral e escrita, mas também da realização de exercícios de manipulação de formas e estruturas (de substituição, de comutação, de permuta, de transformação), exercícios que funcionam, didacticamente, como necessário suporte para o desenvolvimento de uma consciência reflectida dos valores da língua (a nível instrumental, cultural e epistemológico) e, conseqüentemente, para o reconhecimento da sua importância como forma insubstituível de afirmação individual e de integração social do homem.

Reduzir a quatro planos o ensino da gramática (ou mesmo o processo geral do ensino da língua materna, uma vez que estamos perante conceitos que, no fundo, correspondem a quatro atitudes básicas de apreensão do real) decorre, obviamente, de imperativos de ordem analítica. Trata-se de uma classificação, metodologicamente necessária como o são todas as classificações; aceitável, penso, enquanto hipótese de trabalho através da qual se pretende organizar e disciplinar uma prática, neste caso as práticas, várias, inerentes ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da língua materna.

Quanto ao valor formativo do ensino da gramática, e em geral do ensino do Português, creio estar implícito (estarem implícitos, porque os valores são vários) no enunciado dos quatro planos, ou fases, que integram esta proposta de classificação. Com efeito, **observar**, **descrever**, **interpretar** e **produzir** são operações que exigem de quem as realiza um investimento intelectual e afectivo com mais ou menos directa incidência no desenvolvimento de aptidões, capacidades e atitudes, sendo lógico inferir que esse desenvolvimento há-de necessariamente repercutir de forma positiva no processo de formação integral da criança e do adolescente. Tanto bastará, a meu ver, para que o ensino da gramática continue a ocupar um lugar destacado no âmbito da pedagogia e didáctica da língua materna, sobretudo pela função simultaneamente estabilizadora e dinamizadora que pode desempenhar. Na verdade, **ensinar gramática** significa, por um lado, conceber e planificar um conjunto coerente de actos pedagógicos através dos quais se proporciona ao aluno o conhecimento das

regras, normas e convenções que garantem o mútuo entendimento entre os que falam e escrevem a mesma língua (**função estabilizadora**), mas significa também, complementarmente, dotá-lo de um núcleo básico de saberes, habilidades e competências que ele poderá explorar, em condições favoráveis, de forma progressivamente original e criativa (**função dinamizadora**).

O sentido fundamental das considerações que acabo de fazer pode ser resumido numa proposta de esquema conceptual de carácter muito amplo, correspondente a uma tentativa de articulação coerente entre os conceitos de **competência linguística** (ou **gramatical**) e **competência de comunicação** (ou **pragmática**), conceitos que, como é sabido, foram adoptados pela área da pedagogia das línguas, tendo a sua origem no labor teórico de Noam Chomsky e Del Hymes, respectivamente. Não será exagero considerá-los como uma espécie de macro-signos cuja importância, decorrente do seu elevado grau de funcionalidade e produtividade explicativa, deverá, por exemplo, ser tida em conta em qualquer projecto de reformulação dos programas de Português.

O esquema em questão pode ser expresso através do seguinte enunciado:

Qualquer utente da língua portuguesa é, normalmente, aquando da entrada no ciclo de escolaridade obrigatória, linguisticamente competente. Esse mesmo utente, porém, não domina ainda as normas e convenções que permitem um uso adequado da língua nas diferentes circunstâncias e situações de enunciação e comunicação. As estratégias conducentes à aquisição de uma boa competência de comunicação deverão apoiar-se em dois pressupostos fundamentais:

- no pressuposto de que o conhecimento crítico e reflectido de um objecto de estudo conduz, em princípio, ao aperfeiçoamento do seu uso (desde que se trate, como é o caso das línguas, de objectos dotados de valor instrumental);
- no pressuposto de que o contacto frequente com esse objecto de estudo (e o recurso a procedimentos heurísticos eficazes) conduz também, em princípio, ao aperfeiçoamento do seu uso.³

A concretização de um projecto global de ensino da língua materna dependerá assim, se quisermos desenvolver este esquema, da integração de um conjunto restrito de conceitos nucleares, de que destacámos os de competência linguística e comunicativa, e da sua projecção num espaço científico e pedagógico constituído por duas dimensões complementares:

³ Já noutra ocasião tive oportunidade de apresentar, inserida num texto com outras características, esta proposta de esquema conceptual (Nogueira, 1988-89: 143-155).

- a **dimensão linguística**, com predominante incidência na língua como objecto de conhecimento e de estudo (cf., no domínio didáctico, a questão, já abordada, do ensino da gramática);
- a **dimensão comunicativa**, vastíssimo campo de reflexão prático-teórica em que, por comodidade, podemos distinguir os planos **psico** e **socio-linguístico**, da **enunciação** e **pragmático**.

Vale a pena deter-me um pouco na segunda destas duas dimensões — a dimensão comunicativa —, porque é de facto neste espaço que as grandes e pequenas questões da pedagogia e da didáctica da língua ganham expressão muito concreta e, não raramente, dramática: da relação teoria-prática, passando pelo comportamento do professor na sala de aula, até ao sempre actual problema do (in)sucesso escolar, tudo, ou quase tudo, tem relação com dificuldades, insuficiências e desfasamentos resultantes de diferentes práticas de uso da língua. Estamos perante um facto evidente, empiricamente verificável, mas que importa, por isso mesmo, analisar de uma perspectiva teoricamente adequada, de modo a que para ela possamos encontrar uma explicação racional⁴. Nesse sentido bastará recordar a discrepância entre competência linguística e competência de comunicação, a que faço referência no esquema conceptual anteriormente apresentado. De facto, não é a língua em si, como diassistema, que observamos e avaliamos em situações concretas de comunicação, mas o discurso enquanto matriz de produção textual⁵, as práticas discursivas, entendidas como expressão do acto individual de utilização da língua (o eu que aqui e agora se expõe) e como formas mais ou menos institucionalizadas e codificadas de uso. Se isolarmos esta última acepção, parecer-nos-á legítimo falar, por exemplo, de discurso de imprensa, de dis-

⁴ Atente-se na forma como Carlos Reis encara o problema da articulação entre teoria e ensino. O facto de se situar no âmbito da Didáctica da Literatura não invalida que o juízo por si expresso (e que a seguir se transcreve) seja aplicável a outros domínios específicos como, naturalmente, o da Didáctica da Língua: «Mas a teoria pode também ser utilizada em termos pedagogicamente consequentes. Trata-se, então, de recorrer a ela enquanto **instância de sistematização**: reconhecendo-se, no plano didáctico, a prevalência do discurso sobre a teoria, esta faculta quadros de referência capazes de estabelecer as regularidades e afinidades que permitem associar diversas práticas textuais.» (Reis e Adragão, 1990: 127).

⁵ Sigo neste caso o conceito de **discurso** adoptado por Jean-Claude Beacco e Mireille Darot, que estes autores definem do seguinte modo: «Par discours, il faut alors comprendre le modèle auquel les textes doivent se conformer si l'on désire qu'ils soient tenus pour appropriés. Analyser du discours revient à déterminer la matrice d'une série de textes, délimitée par son appartenance à un même événement communicatif en mettant en évidence, par comparaison, des similitudes linguistiques de texte à texte.» (Beacco e Darot, 1984: 7).

curso da publicidade, de discurso científico, de vários outros tipos de discurso. E também, naturalmente, de **discurso pedagógico**.

O sucesso do processo de ensino da língua materna, se o analisarmos em função das dimensões pragmática e cultural e do valor formativo que nele fundamentalmente deve estar implícito, depende muito das características do discurso pedagógico do professor. Não me refiro ao estilo individual, espécie de idiolecto que constitui como que a marca indelével e intransmissível, por assim dizer, biológica, de cada um de nós, aspecto importante, mas que não curamos agora de analisar. Refiro-me, neste caso, por exemplo, à competência que o professor manifesta, ou não, para pôr em prática um modelo pedagógico-comunicativo de tipo interaccional (por oposição ao tradicional modelo de tipo unidireccional), criando assim condições que favoreçam uma intervenção crítica, activa, no espaço da aula, o que significa, em especial nas aulas de Português, dar a palavra aos alunos, não, evidentemente, de forma anárquica, mas em sintonia com a aprendizagem dos procedimentos retóricos ajustados a diferentes situações de comunicação — das regras conversacionais à composição de textos tipologicamente diversificados.

É importante que o professor tenha consciência de que a informação, só por si, não tem valor pedagógico-didáctico e que esse valor advém da maior ou menor capacidade, e disponibilidade, para a integrar (a essa informação, previamente seleccionada) num quadro comunicativo e relacional estimulante e adequado aos previsíveis desenvolvimento cognitivo e maturidade afectiva dos alunos. É importante saber que as situações autênticas de comunicação pressupõem o recurso a uma variada gama de actos de linguagem (ou actos linguísticos, se preferirmos), os quais, por seu turno, implicam o domínio de estratégias discursivas diferenciadas, atenuando-se assim a tendência para o uso na aula de enunciados de «sentido único» (o esquema pergunta-resposta, necessário, mas por vezes exclusivamente utilizado, constitui um exemplo típico desta tendência). É importante que a informação teórica do professor seja vasta e consistente, mas impõe-se também que essa informação passe pelo filtro de critérios de pertinência de carácter pedagógico e didáctico.

Uma vez que se trata agora da dimensão comunicativa, penso ainda, e este é apenas um exemplo, nas implicações da teoria dos actos linguísticos para o aperfeiçoamento da prática pedagógica (escrevi **implicações**, e não aplicações, note-se bem). É de facto possível, através da análise das marcas linguísticas e pragmáticas dos enunciados — que poderão ser de teor prevalentemente representativo, directivo, comissivo ou expressivo — identificar o estatuto dos seus autores, a um tempo sujeitos da enunciação e agentes da dinâmica interaccional, e chegar assim, pelo estudo do comportamento verbal

do professor e dos alunos, a conclusões úteis acerca da natureza e características do discurso pedagógico⁶.

A referência ao discurso pedagógico, e a ideia implícita de que urge renová-lo em nome de princípios, sem dúvida correctos, mas progressivamente transformados — logo «domesticados» — em lugares-comuns da retórica oficial (democratização do ensino, aluno como sujeito activo de aprendizagem, recurso obrigatório às modernas tecnologias, substituição da palavra pela imagem), essa referência, dizia, justifica uma breve análise das condições de renovação. É que, normalmente, quando se fala de renovar, de reestruturar, de inovar, quer nos situemos num plano global, quer no domínio específico do ensino da língua materna, assiste-se ao uso e abuso de conceitos que, também eles, se transformam em chavões. Um desses conceitos é o de **criatividade**. Julgo não haver programa de Português em que não se agite, com variável mas sempre notório frenesim, a bandeira da criatividade. Ora, a Escola, como instituição, tem naturalmente tendência (e sempre teve, quer antes, quer na sequência do processo que conduziu à laicização da cultura) a defender os sistemas de ideias, crenças e convicções dominantes. Desempenha, por via de regra, uma função estabilizadora, conservadora, ou então sistematizadora de conhecimentos e saberes. Nela, a *stasis* sobrepõe-se aos componentes dinâmicos e, na dialéctica da tradição/mudança, opta, normalmente, pela tradição. Não é um mal que assim seja. Nem um bem. Não se trata, em todo o caso, de formular juízos de valor. Do que se trata é de saber se o conceito de criatividade pode constituir-se em núcleo de uma eventual estratégia orientada para a construção de uma imagem nova da Escola e de um novo perfil do professor.

Feita esta prevenção, convém salientar que o exercício da criatividade, e não a criatividade como vago objectivo, implica o predomínio do pensamento divergente sobre o pensamento convergente (a distinção é de Guilford, como se sabe), ou seja, a capacidade de «elaborar um grande número de soluções a partir duma fonte única de informação, não utilizando o sujeito nenhum dos métodos standardizados». (Lempereur, 1984: 276).

Ao transferir o termo — e o conceito — de criatividade para a área pedagógico-didáctica das línguas, e em especial da língua materna, o professor corre o risco de proceder por analogia. A menos que o adopte na acepção chomskyana, vizinha da noção de **competência**, opção que julgo aliás merecer séria ponderação, mas por razões que não cabem nos limites deste artigo. Se nos situarmos no âmbito do discurso, das realizações concretas da língua,

⁶ Obra entre nós pioneira, no âmbito da temática que acabo de abordar, é a de Emília Ribeiro Pedro, 1982.

importará ter presente que o nível de «criatividade» depende de factores complexos, dificilmente isoláveis, cabendo em todo o caso ao professor criar condições que incentivem a actualização de formas e expressões criativas. Será bom, nesse caso, que não assumam perante os textos dos alunos uma atitude pedagógica redutoramente normativa, mas antes uma atitude de sistemática e vigilante tolerância crítica. Mas sejamos claros: criatividade nunca deverá confundir-se com produção incontrolada de automatismos ou com acumulação incongruente de formas intelectualmente rudimentares. As realizações criativas pressupõem sempre o conhecimento de regras, normas e convenções (que abrangem, no caso específico do ensino da língua, os domínios da sintaxe, da semântica e da pragmática), e só então, cumprido este requisito, se justificará que essas convenções, normas ou regras possam ser mais ou menos derogadas. Neste, como noutros casos, é precisamente o conhecimento — das coisas, dos princípios, das técnicas — que permitirá lançar as bases de uma nova dinâmica que, então sim, poderá manifestar-se em formas divergentes de pensamento, expressão ou acção.

Cabe aos professores em geral, e aos professores de Português em particular, assumir uma posição crítica perante este problema, quero dizer, perante as condições e os limites do acesso, por parte dos alunos, a um desempenho linguístico tendencialmente criativo. Para que tal aconteça, torna-se necessário que eles, alunos, dominem os saberes instrumentais básicos sem os quais lhes estará vedado atingirem esse estágio de desenvolvimento. Refiro-me, num plano concreto, ao problema da leitura e da escrita. A este propósito, diria, antes de mais, que as consabidas deficiências de expressão em ambas modalidades de uso da língua — a oral, mas sobretudo a escrita — suscitam desde logo o problema da interdependência dos domínios cognitivo e afectivo no processo de ensino-aprendizagem da língua materna. De facto, um aluno que lê bem, isto é, que «traduz» com correcção o conteúdo semântico do texto objecto de leitura, é também, quase sempre, alguém que gosta de ler. O mesmo acontece com a escrita. Em geral, o aluno que escreve bem, sente e revela apetência pelo acto de escrever. A consideração desta evidência constitui um bom ponto de partida para a análise da questão. Desta, como, no fundo, de todas as questões pedagógicas. Mas também é verdade que, em si, por muito geral, ela não tem suficiente capacidade explicativa.

Mesmo admitindo que grande parte dos alunos tenha adquirido, na fase inicial de escolaridade, uma boa competência básica, o que está longe de ser uma realidade, mesmo assim, verificamos que as dificuldades persistem e até, em muitos casos, aumentam. Persistem e aumentam tanto na leitura como na escrita, não só porque o tempo consagrado nas aulas, e fora das aulas, à sua

prática tem sido lamentavelmente reduzido (quantas vezes em favor de pseudo-teorizações mal digeridas e pedagogicamente inaceitáveis), mas porque o cânone textual consagrado, e acolhido nas selectas adoptadas, nem sempre se harmoniza com a maturidade e o perfil socio-cultural dos alunos. Mas para além disso, ou antes disso, o importante é ter-se presente que as dificuldades resultam de razões inerentes à diferença — quase diríamos, ontológica — entre as manifestações textuais do oral e do escrito. O importante é que o professor prove, na prática, ter perfeita consciência do desamparo que o aprendiz de leitor sente ao ver-se confrontado perante formas de expressão desinseridas do contexto situacional imediato. É então necessário aprender a compensar, através de um deliberado e intencional exercício de abstracção, a ausência dos elementos que na oralidade são transmitidos através dos mecanismo da **deixis**, ou seja, a presença do sujeito em situações concretas de enunciação: **o eu, o aqui e o agora**. O que significa isto? Significa passar do imediatismo da ostensão para o esforço da representação. Significa que se exige, na escrita, uma já apreciável capacidade de abstracção do real concreto, recorrendo para tal às soluções que a língua nos oferece: discurso diferido, procedimentos de correferência, anáfora/catáfora, etc⁷.

Os problemas e dificuldades que sumariamente acabo de expor conduzem à questão do insucesso escolar. Por uma razão simples: o insucesso corresponde, em boa medida, a uma espécie de impossibilidade de diálogo, de resistência face ao outro (ao que o outro é e ao que diz), de estranheza perante um discurso que de ponto de encontro se transforma em obstáculo. De facto, o insucesso resulta em boa parte do desfasamento entre as representações simbólicas vigentes na escola, institucionalizadas, veiculadas em textos cujo significado o professor supostamente conhece, e o conhecimento do mundo e o imaginário dos alunos (não de todos, evidentemente). Deste desencontro surgem com frequência expectativas inconciliáveis, obstáculos e dificuldades de toda a ordem, a começar pelos erros e inabilidades resultantes da deficiente decodificação de algo cujas regras se conhecem mal — o código do uso escrito da língua. Para além disso, muitos dos textos objecto de estudo remetem para

⁷ Sobre a diferença entre comunicação oral e escrita, vem a propósito transcrevermos uma síntese de Fernanda Irene Fonseca, inserta em trabalho recentemente publicado: «Agudiza-se na escrita esta tensão, constitutiva da actividade linguística, entre a polaridade do sentido e a linearidade da linguagem verbal. Na comunicação oral, interagem com o carácter linear do que é verbalizado elementos significativos que contribuem para uma percepção global como, por exemplo, a entoação, os gestos, a mímica, a percepção do contexto extraverbal e da situação de enunciação. Na escrita, a resolução dessa tensão está muito mais dependente de recursos linguísticos» (Fonseca, 1992: 238).

um **dicionário** e uma **gramática** que os alunos dominam mal e para **enciclopédias** (conhecimento do mundo, experiências de vida, formas mais ou menos estereotipadas da **doxa**, do senso comum) que, no seu actual estágio de desenvolvimento, eles ignoram ou só muito vagamente podem entender.

A consciência das dificuldades não deverá no entanto servir de pretexto para que o professor se deixe enredar em armadilhas pedagógicas que não raro o levam a cair em atitudes conformistas ou na tentação de optar por um projecto de ensino simplista e redutor. Esta é uma situação que ocorre com certa frequência e, por estranho que pareça, com professores científica e pedagogicamente actualizados. Penso, por exemplo, nos perigos da transferência automática para o ensino de teorias, aliás de alto valor científico, como as de Basil Bernstein e William Labov, cujas implicações são de inestimável importância, mas cuja aplicação pode redundar em equívocos de que os alunos socialmente mais desfavorecidos, aqueles que mais longe se encontram de saber utilizar «códigos elaborados» acabarão por ser as principais vítimas. É preciso nunca nos esquecermos de que à Escola, e ao professor de Português em especial, cabe a enorme responsabilidade de contribuir para o processo de socialização da criança e do adolescente e de que esse processo implica que os alunos possam alcançar, pela via da exigência, uma efectiva **competência linguística de comunicação**, competência que, em princípio, lhes permitirá desvendar os horizontes da **autonomia**.

A conquista da autonomia constitui-se, hoje, em finalidade comum a todas as áreas disciplinares. No âmbito específico da disciplina de Português, essa finalidade poderá ser alcançada por múltiplas vias, mas sê-lo-á de certo, essencialmente, através da recepção e da produção de textos e, em especial, através da leitura e da escrita, actividades de inegável valor formativo, pragmático e cultural⁸.

A importância da leitura e da escrita, o estatuto, que se lhes reconhece, de actividades nucleares na área pedagógico-didáctica das línguas, justifica, a

⁸ A importância da leitura (em especial do texto literário) no desenvolvimento do jovem leitor é objecto da seguinte reflexão de V. M. de Aguiar e Silva: «A semântica dos mundos possíveis instituídos pelos textos literários proporciona uma consciência, uma dextreza metalinguística da língua materna, pois liberta o texto de um contexto comunicacional empírico e imediato e solicita a criança e o adolescente a construir, guiados pelo contexto e apelando para a sua enciclopédia, a sua memória e a sua imaginação, referentes e contextos situacionais. A criança e o adolescente aprendem assim a ordenar e a utilizar melhor a língua e o discurso na modelização e na questionação de si próprios, dos outros e do mundo.» (Silva, 1987: 41-42).

meu ver, algumas, ainda que breves, considerações sobre o significado, bem como sobre o conceito de **texto**.⁹

Ler um texto — tal como produzir, escrever um texto — é, antes de mais, um acto de **rigor e de criatividade**, porque implica o prévio conhecimento de regras e convenções (sabermos, por exemplo, que o facto de um texto actualizar determinado género discursivo conforma de certo modo o horizonte de expectativas do leitor), mas também porque abre perspectivas inimagináveis, que só o contacto com o universo textual, através do dito e do não-dito, possibilita.

Ler um texto significa, no fundo, defrontarmo-nos com algo que em si transporta, e mais ou menos claramente manifesta, os sinais de pertença a uma **tradição** (o texto é um objecto histórico), mas que, simultaneamente, nos permite, pela via do imaginário, **transgredir** os limites do possível, do necessário e do contingente¹⁰.

Um **texto** é um espaço de diálogo em que várias vozes, mais ou menos coincidentes, mais ou menos conflituais, se entrecruzam (cf. conceito de **dialogismo**); é também o produto da apropriação criativa de outros textos (cf. conceito de **intertextualidade**) e o lugar onde se projectam representações e visões do mundo de forma mais ou menos explícita.

Objecto complexo, ponto de encontro de múltiplos estratos, é todavia possível detectar, no plano superficial do enunciado, sinais (indícios) da relação que inevitavelmente se instaura entre o texto-objecto, o sujeito que o produziu, os sujeitos que se constituem em seus destinatários e as circunstâncias extratextuais que envolvem a sua génese, a sua construção e a sua recepção.

Mas ler é, porventura mais do que tudo, um gesto de solidariedade e de solidão. De solidariedade porque nos permite conhecer, ou adivinhar, o que o outro pensa e sente, abrindo-se assim o texto à experiência da alteridade. De solidão porque pela leitura viajamos ao encontro de nós próprios, instável e apaixonante mergulho nas águas fundas da memória.

Ao professor (não apenas ao da primeira aprendizagem) compete **ensinar a ler**. E ensinar a ler equivale, se quisermos traduzir a ideia pedagogicamente, a

⁹ Privilegio o acto de ler, deixando para outra ocasião a abordagem da escrita. Que fique no entanto bem claro que leitura e escrita, quer em si, quer de uma perspectiva pedagógica, devem ser vistas como actividades interdependentes. São, digamos, formas solidárias de entendimento crítico e de apropriação criativa do real.

¹⁰ Se tivesse de apoiar estas observações em pressupostos teóricos mais profundos, viria a propósito uma referência, entre outros, aos conceitos de **ficcionalidade** e **mundo possível**.

considerar o convívio com o texto, com os autores, com os tempos vários em que o texto nasce, uma oportunidade excelente para que o aluno realize operações de tão elevado valor formativo e, por isso, tão importantes para o seu desenvolvimento como **compreender, interpretar, apreciar, criticar**. Ou ainda, se preferirmos, ensinar a ler — e aprender a ler — significa, no fundo, ser capaz de **pensar, de sentir e, até mesmo, de agir** de forma progressivamente mais livre e criativa.

Não explicitarei, ao longo deste artigo, a minha posição sobre as dimensões pragmática e cultural do ensino da língua materna. Não o fiz, pelo menos, com ênfase suficientemente forte. Penso, todavia, que não será difícil encontrar observações e argumentos que inequivocamente transmitem o reconhecimento da importância dessas dimensões. Por isso mantive a referência no subtítulo. Já no tocante ao **valor formativo**, pode-se dizer que é, ou julgo ser, uma ideia sempre presente. É que falar de valor formativo equivale, se virmos bem, a enunciar o significado último da expressão «pedagogia da língua materna». Por duas razões que, em síntese, creio captarem o essencial do que até aqui foi dito:

- porque a **disciplina de Português**, em virtude do estatuto epistemológico do seu objecto nuclear — o próprio conceito de **língua** — tende a constituir-se em **espaço transdisciplinar** por excelência, na medida em que favorece, directa ou indirectamente, a aquisição de saberes em todas as disciplinas;
- porque o **domínio da língua**, enquanto pressuposto do **desenvolvimento cognitivo**, factor de **integração social** e **forma de poder**, contribui, potencialmente, para um melhor conhecimento do mundo e dos outros e, no plano escolar, para a transformação dos alunos, de meros receptores de informação, em sujeitos activos de aprendizagem.

NB — Dada a natureza do presente artigo (que logo de início me permiti classificar como não erudito nem académico), pareceu-me pouco curial acrescentar-lhe a lista bibliográfica da praxe. É evidente que há uma bibliografia, digamos, oculta por detrás do que escrevi. Há muitos textos por detrás do meu texto. Acontece tão-só que não os mobilizei expressamente para esta «empresa». As poucas notas em apoio de alguns passos do texto identificam as obras e autores (cf. Referências bibliográficas) que mais de perto me acompanharam.

Referências bibliográficas

- BEACCO, Claude; DAROT, Mireille (1984) — *Analyse du Discours. Lecture et Expression*, Paris, BELC, Hachette/Larousse.
- FONSECA, F. Irene (1992) — «A urgência da pedagogia da escrita», in *Máthesis*, Viseu, Universidade Católica Portuguesa.
- LEMPEREUR, Hines e Agnès (1984) — *Dicionário Geral das Ciências Humanas*, Lisboa, Edições 70.
- NOGUEIRA, J. Taborda (1988-89) — «O Ensino do Português. Importância da relação teoria-prática pedagógica», in *Diacrítica*, n.º 3-4, Braga, Universidade do Minho.
- PEDRO, Emília Ribeiro (1982) — *O discurso na aula. Uma análise sociolinguística da prática escolar em Portugal*, Lisboa, Edições Rolim.
- REIS, Carlos; ADRAGÃO, J. V. (1990) — *Didáctica do Português*, Lisboa, Universidade Aberta.
- SEIXO, Maria Alzira (1983) — «O escândalo do ensino do Português», in *Estão a assassinar o Português!*, Lisboa, Imprensa Nacional/Casa da Moeda.
- SILVA, V. M. de Aguiar (1987) — «O texto literário e o ensino da língua materna», in *Actas do Congresso sobre a investigação e ensino do Português* (1989), Lisboa, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- VERDELHAM, Michel e Michèle (1978) — «La grammaire dans la formation des instituteurs», in *Études de Linguistique appliquée*, 32 (Octobre-Décembre 1978).