

ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM PORTUGAL: O TEXTO, NO CRUZAMENTO DOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS

Isabel Margarida Duarte (FLUP/CLUP)

RESUMO

Depois de uma problematização rápida sobre o ensino da Língua Materna, traça-se uma breve história do ensino da Língua Portuguesa em Portugal, nas últimas décadas. Referem-se as vantagens de uma abordagem textual das produções discursivas na aula de Português, com recurso a exemplos quer do âmbito da leitura (literária e não-literária), quer da escrita.

Palavras-chave: Ensino da Língua Portuguesa; texto; texto literário e não-literário; leitura; escrita.

INTRODUÇÃO

Sempre que me pedem que fale da língua portuguesa e do seu ensino, pelo menos em Portugal, não consigo deixar de fazer duas citações óbvias e prévias a qualquer reflexão, porque os escritores são quem melhor diz o que gostaríamos de ter dito nós, sem o conseguirmos. Desta impossibilidade ou dificuldade de nós, pobres pessoas normais, podermos dizer “coisas importantes e novas de dizer”, as tais que poetas e escritores dizem melhor do que nós, fala Óscar Lopes, numa outra citação ainda prévia às que quero fazer para começar:

A fala aponta sempre uma coisa, como um dedo ou aceno. Só que, se a coisa é muito importante e nova de dizer, a fala nunca chega exatamente àquilo que visava de início. O a que chega pode ser até muito importante, e novo também. Mas fica ao lado da primeira coisa. E todas essas coisas mal ou bem apontadas ou agarradas – existem. É como o amor que nunca erra: só fica, quase sempre, mesmo ao lado, porque nunca há perfeita correspondência dual. Por isso é que é precisa a poesia, pois a correspondência social tem mais probabilidades de, ocasionalmente, ficar mais perto do indigitado, ou de encontrar sucedâneos melhores: é um amor transitivo, continua sempre avante, de pessoa em pessoa. (Lopes, 1986: 102)

Uma das citações óbvias é de Pessoa e, de tão citada (às vezes mal), vai ganhando o valor quase proverbial que têm alguns versos de *Os Lusíadas*, como aquele “Esta é a ditosa Pátria minha amada” que, nos tempos da ditadura, quando andava eu no liceu, todos os cadernos tinham escrito na capa. Vamos a Pessoa:

Não tenho sentimento nenhum político ou social. Tenho, porém, num sentido, um alto sentimento patriótico. Minha pátria é a língua portuguesa. Nada me pesaria que invadissem ou tomassem Portugal, desde que não me incomodassem pessoalmente. Mas odeio, com ódio verdadeiro, com o único ódio que sinto, a página mal escrita, a sintaxe errada, a ortografia sem ípsilon, como escarro direto que me enjoa independentemente de quem o cuspiu. Sim, porque a ortografia também é gente. A palavra é completa vista e ouvida. (Pessoa / Soares, 2006: 230).

Sem nos determos por ora mais nesta conhecida passagem de Bernardo Soares, vamos ler a outra citação de que não consigo prescindir e a que, a seu tempo, voltarei:

Uma Língua é o lugar comum donde se vê o Mundo e em que se traçam os limites do nosso pensar

e do nosso sentir: da minha Língua vê-se o mar. Da minha Língua ouve-se o seu rumor, como da de outros se ouvirá o da floresta ou do deserto.

Por isso a voz do mar foi a da nossa inquietação. (FERREIRA, 1998: 83)

A LINGUA PORTUGUESA ENSINA-SE?

A passagem do semi-heterônimo pessoano permite-nos iniciar a reflexão sobre o ensino da língua portuguesa, porque o seu ódio à “página mal escrita” e à “sintaxe errada” e a referência à ortografia, que “também é gente” convocam a escola e a sua responsabilidade no que ao ensino da língua concerne.

Como sabemos, quando uma criança entra na escola, já aprendeu, de forma espontânea e por mera imersão num determinado meio lingüístico, a língua da sua comunidade. A responsável por esta aquisição espontânea e natural é a famosa competência lingüística inata de que falava Chomsky, ou a vocação para a linguagem que todo o ser humano possui. Mas se, ao iniciar o seu percurso escolar, a criança já fala e compreende enunciados orais, de acordo com o meio sociocultural e a variante diastrática na qual cresceu, é na escola que irá ter contacto com outras variantes, eventualmente diferentes daquela que conhece, nomeadamente com o português padrão, a normal culta e escolarizada e com o português escrito, através da aprendizagem da leitura e da escrita. Aqui sim, estamos perante aprendizagem, dado que há uma intencionalidade de ensinar coisas novas à criança, num percurso que se desenha e se segue programadamente e, do outro lado, num esforço necessário para aprender novos fatos sobre a língua.

O salto cognitivo que a aprendizagem da leitura e depois da escrita significa é fundamental para o desenvolvimento do ser humano enquanto ser responsável e livre (ou seja: feliz), por isso é tão globalmente aceite a necessidade de se alfabetizarem todas as pessoas, como é necessária a vacinação, a água potável ou um mundo livre de minas antipessoais.

A interrogação que escolhi para subtítulo desta parte da minha intervenção pode parecer então descabida, mas fui buscá-la, em parte, ao título de uma comunicação de Maria Armada Costa (1996: 75): “Se a língua materna não se pode ensinar, que professores temos de formar?”, num encontro realizado em Lisboa (*Formar professores de português, hoje*), depois da entrada em vigor dos Programas (aqui vocês dizem Parâmetros Curriculares Nacionais) de Língua Portuguesa para o Ensino Básico, de 1991. A dificuldade que todos estão a ver – e em torno dela se pode orientar esta reflexão – é a de como ensinar àqueles meninos que não dominam o português da escola a falar com correção lingüística e adequação pragmática, a com-

preender os discursos orais de outros falantes que utilizem a variante padrão (os professores, por exemplo), a lerem textos escritos cuja sintaxe se afasta da oralidade e cujo vocabulário é mais preciso, mais abstrato, mais vasto do que aquele pequeno mundo de 500 palavras que possuem e, sobretudo, como ensinar-lhes a escrever, sendo a escrita uma técnica tão difícil e complexa, que envolve competências tão variadas e finas como conhecer a relação fonemas / grafemas, as regras ortográficas, a morfossintaxe, a organização dos textos, a adequação pragmática, etc.

Como podemos ler no recente número de *Le Nouvel Observateur* (6-12 de setembro de 2007, p. 8), num *dossier* impressionante sobre o iletrismo dos estudantes franceses, o lingüista Alain Bentolila diz: “Un lexique trop mince rend difficile la lecture. C’est tout l’accès au répertoire écrit qui est menacé.”

Aqueles professores que olham para o copo e o vêem sempre meio vazio dirão que é inultrapassável o fosso entre a língua que os alunos possuem quando entram na escola e aquela outra, a variante padrão que a escola e os *media* falam, a variante de prestígio, sem o domínio da qual os cidadãos ficarão sempre à porta da cidade. A escola limitar-se-ia a perpetuar, então, as inelutáveis desigualdades sociais. Vem a propósito outra citação do mesmo número de *Le Nouvel Observateur*: “Les enfants dont les parents ne parlent qu’un français simple à la maison s’en tirent bien à l’oral, mais ils sont très handicapés à l’écrit. Il y a des tournures syntaxiques et du vocabulaire qui leur manquent”. (p. 13)

Mas os professores que vêem o copo meio cheio tentarão refletir, como Inês Duarte (1996: 63), numa comunicação apresentada ao mesmo encontro já referido, sobre o seguinte: “Se a língua materna se tem de ensinar, o que se aprende nas aulas de português?”

VIAGEM RÁPIDA PELOS ÚLTIMOS ANOS

A interrogação anterior vai permitir-nos traçar um rápido panorama daquilo que se passou nos últimos anos em Portugal. Depois de décadas de imobilismo nos tempos da ditadura, a realidade da escola portuguesa mudou radicalmente com o 25 de Abril. Num movimento imparável que vinha dos últimos anos da ditadura, do tempo do Ministro Veiga Simão, em 30 anos a escola democratizou-se, ou, pelo menos, massificou-se. Milhares de jovens entraram no sistema de ensino, abriram centenas de escolas básicas e secundárias. Foi preciso, à pressa, encontrar professores para esses alunos. Por isso, jovens estudantes universitários passaram a ser também professores dos Ensinos Básico e Secundário, sem qualquer preparação pedagógi-

ca e às vezes nem sequer científica para tal. Essa realidade não é a nossa hoje, quando problemas demográficos sérios levam a que já não sejam necessários mais professores, mas o seu conhecimento ajuda a entender os problemas com que se debate, nos nossos dias, o ensino da Língua Materna, porque lhes permite traçar uma espécie de genealogia. Qualquer leitor menos avisado sentirá perplexidade ao ler, no texto de Maria Alzira Seixo (1983), “O escândalo do Ensino do Português”, que a maior parte dos professores desta disciplina eram, à data da escrita do artigo, nos finais dos anos 70, alunos universitários sem habilitações para a docência. A realidade mudou radicalmente nos últimos trinta anos e há, portanto, necessidade de fazer o enquadramento histórico e pedagógico das alterações ocorridas, desde antes da reforma Veiga Simão, passando pelas mudanças verificadas depois do 25 de Abril e pela evolução sofrida ao longo dos últimos anos.

Ora, no passado recente, deparamos com a excessiva valorização, no ensino da Língua Materna, do lado utilitário do uso lingüístico, conseqüência da ênfase posta na competência comunicativa, em detrimento de outras dimensões lingüísticas. A sobrevalorização da função comunicativa da linguagem faz-se com prejuízo da consideração das atividades cognitivas e lúdico-afetivas ligadas à língua. Defendemos, na senda de Fernanda Irene Fonseca (1994), a não valorização de uma concepção instrumental da língua, lembrando que a função interna era, para Herculano de Carvalho, a principal função da linguagem. Também como reação ao excessivo peso de um cânone literário muito discutível e à quase exclusividade da escrita na aula de Português nos tempos do salazarismo, no pós-revolução de abril, passou a valorizar-se a oralidade em detrimento da escrita. Por outro lado, a justa idéia de que a aula de língua deveria estar aberta à pluralidade dos discursos, mal entendida e mal vulgarizada, diminuiu o espaço real e simbólico que a leitura dos textos literários ocupava na aula de Língua Materna.

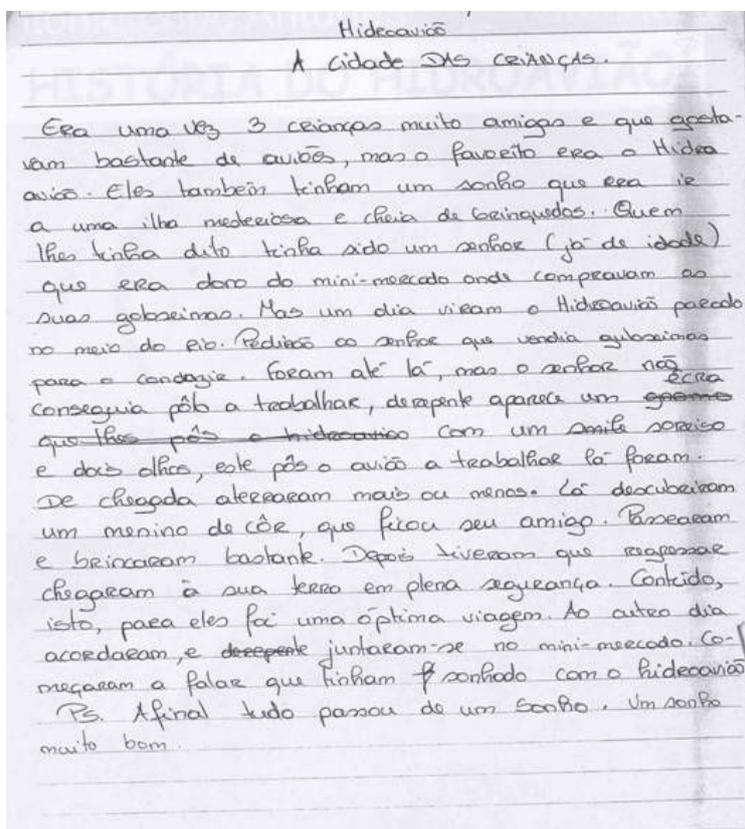
O LUGAR DO TEXTO NA AULA DE PORTUGUÊS

Um texto não é qualquer conjunto de frases, como sabemos. Não é o resultado da soma de palavras, frases ou de outros textos, mas de um projeto de dizer constituído numa dada situação comunicativa, para alguém, com certa finalidade e de determinado modo (Koch & Elias, 2006). O texto tem um papel fulcral no ensino do português, como testemunha um recente volume também brasileiro, *Estratégias de leitura. Texto e Ensino* (Pauliukonis & Santos, org., 2006). Na aula de português, parte-se da leitura de textos e escrevem-se textos. Como refere Joaquim Fonseca, “A análise e a produção de textos constituem, sem dúvida, momento central, regularmente presente, no ensino da língua materna.” (Fonseca, 1992: 227). Se esta cons-

tatação é verdadeira, não o é menos uma outra: a de que muitos docentes continuam a fazer da frase a unidade a analisar, por excelência, na aula de Português e da morfossintaxe a única parte da gramática a ter em conta no ensino da Língua Materna. Ora, se a competência comunicativa é, antes de tudo, uma competência textual (cf. Fonseca, 1992: 227), a consideração exclusiva da frase como unidade de estudo é altamente limitativa da construção dessa competência textual e, logo, da competência comunicativa também. Por isso é relativamente frequente, na escola portuguesa, encontrar alunos que revelam competências quer ortográfica quer sintática medianas, mas, mesmo assim, não são capazes de ler um texto (no sentido de compreender) e muito menos de escrever um texto organizado e orientado para uma determinada finalidade.

Faço uma primeira paragem para ilustrar, com um exemplo prático, aquilo que quero dizer e seguirei o meu raciocínio dentro de momentos.

O texto “Hidroavião, A cidade das crianças” foi escrito por um aluno do 9º ano de escolaridade de uma escola do interior de Portugal, não apresenta muitos erros ortográficos nem sequer morfossintáticos. A maior parte das suas malformações são de falta de coerência e de disfunções textuais e decorrem de o aluno não dominar mecanismos de coesão textual. Passo a referir, muito rapidamente, as principais falhas:



– o texto tem dois títulos que são sinal de uma hesitação entre dois caminhos possíveis e de falta de coerência: 1) as crianças “gostavam bastante de aviões” e 2) “também tinham um sonho que era ir a uma ilha misteriosa e cheia de brinquedos”. Bastaria o esforço de relacionar o gosto com o sonho e a composição tornar-se-ia mais coerente;

– não existe um relacionamento explícito entre hiperônimo e hipônimos, que tornaria mais clara a relação entre o gosto pelos aviões e a preferência por hidroaviões; aliás, também falta o determinante definido no título, porque o aluno fala de um hidroavião concreto;

– há problemas locais de má retoma por pronominalização, uma vez que o GN “as crianças” é retomado pelo pronome “eles”;

– falta, do ponto de vista morfossintático, o objeto direto de “quem lhes tinha dito”. Mas quem lhes tinha dito o quê? É a pergunta óbvia de qualquer leitor deste texto...

– Outra falha de retoma existe quando, depois de um “mas” aliás incompreensível, porque não há qualquer relação de contradição entre a frase que inicia e a anterior, se lê “viram o hidroavião”. O leitor esperaria um artigo indefinido e não o definido, dado que o aluno ainda não tinha falado de nenhum hidroavião concreto, o que torna incompreensível a operação de definitivização;

– o mesmo se pode dizer de “no meio do rio”. Falta informação sobre este rio, algo como uma oração relativa que explicasse de que rio se trata: “no meio do rio que passava pela aldeia onde moravam”;

– o uso deficiente da adversativa também existe em “Contudo, isto foi para eles uma ótima viagem”, porque a frase anterior tinha uma coloração afetiva também positiva, não existindo, portanto, qualquer contradição que justifique a adversativa.

– Passo à frente os erros ortográficos do tipo “goloseimas”, até porque o aluno, depois, escreve a palavra corretamente, provando que tem razão Inês Duarte (cf. Duarte, 2001: 20) quando se queixa de que a escola não ensina as regras básicas da ortografia do PE, o que significa que a grafia de cada palavra passa a ser um caso a resolver no momento de escrita. Também em “descubrir” o som [u] está mal representado graficamente. Veja-se a ambigüidade em “condozir”. Repare-se que o aluno escreve “pedirão”, mas logo a seguir “foram”, hesitando, portanto, no morfema de 3ª pessoa do plural do pretérito perfeito... A sobrecarga cognitiva que estas hesitações provocam prejudica a consideração de e a intervenção em outros níveis de construção textual mais complexos.

– Em “foram até lá”, o adverbial de lugar não tem antecedente explícito. Foram até ao “meio do rio”? O mesmo se diga do clítico em “pôlo” cujo antecedente é “o hidroavião”, (e aqui falta o hífen, eventualmente porque o aluno escreve como fala). Mas, contrariando este lugar-comum de que os alunos escrevem como falam, o aluno não diz “derepente”... que é o que realmente escreve...

– Depois de “trabalhar”, a falta do ponto final torna o texto confuso. Os erros de pontuação, na passagem desde “Foram até lá” até “lá foram” são nítidas falhas de clareza de raciocínio. Mais uma vez o advérbio “lá” não tem antecedente que permita compreender até onde foram os meninos e onde chegaram e aterraram.

– Do ponto de vista textual e da coerência, existe um salto entre o ter de regressar e o chegar à sua terra em segurança.

– Há uma incoerência final nítida, uma vez que não é verosímil que 3 crianças tenham o mesmo sonho, na mesma noite, ao mesmo tempo... Por isso o aluno tem necessidade do *post scriptum* final!

A falta de treino explícito em torno da unidade lingüística “texto”, a inexistência de um trabalho aturado de explicitação e aplicação das regras que regulam a boa formação textual (cf. Charolles, 1988) explicam as falhas deste tipo, muito frequentes nos alunos dos Ensinos Básico e Secundário. Além disso, pelo estudo exclusivo da morfossintaxe, limitado à unidade frase, não se chega a fomentar o gosto pela leitura nem sequer o gosto pela língua. Como escreve Aida Santos (2003: 108),

[...] só se chega a gostar da língua (no sentido cognitivo, afetivo, ou até naqueloutro mais concreto, de fruição sensível: gostar a língua) pelos textos, não sendo de conceber o inverso isto é, que se possa esperar, por exemplo, que seja possível apreciar ou dominar primeiro a língua e que o gosto pela leitura dos bons autores possa criar-se à margem das práticas letivas ou “aconteça”, venha depois.

“O gosto pela leitura dos bons autores” – e nele o texto tem lugar de destaque –, remete-nos para uma questão quente do ensino do Português em Portugal: a do espaço da Literatura e do convívio com os textos literários na aula de Língua Materna. Ao preconizar a abertura dessa aula a uma pluralidade de discursos, nunca Fernanda Irene Fonseca e Joaquim Fonseca (1977, 1992, 1994) sugeriram que dela devesse ser excluído o contacto sério dos alunos com os textos literários. Mas a vulgarização apressada do pensamento destes autores explica, também, o cada vez menor investimento simbólico e não só na literatura. Por isso, Fernanda Irene sentiu necessidade de clarificar, um pouco mais tarde, que, se todos os discursos tinham lugar na aula de Português, tal era válido também para o literário e para o literário pertencente a ou-

tras épocas anteriores à nossa. Chegamos, então, a um ponto de equilíbrio em que todos os discursos têm lugar na aula de Português, porque, como afirma Joaquim Fonseca:

[...], a pedagogia da língua não é outra coisa que *pedagogia dos discursos*, visando a que cada indivíduo tenha, tanto como produtor quanto como receptor-intérprete, acesso efetivo à palavra como raiz/instrumento da descoberta e fruição de si mesmo, dos outros e do mundo, e como condição para uma intervenção na realidade social. (FONSECA, 1992: 236)

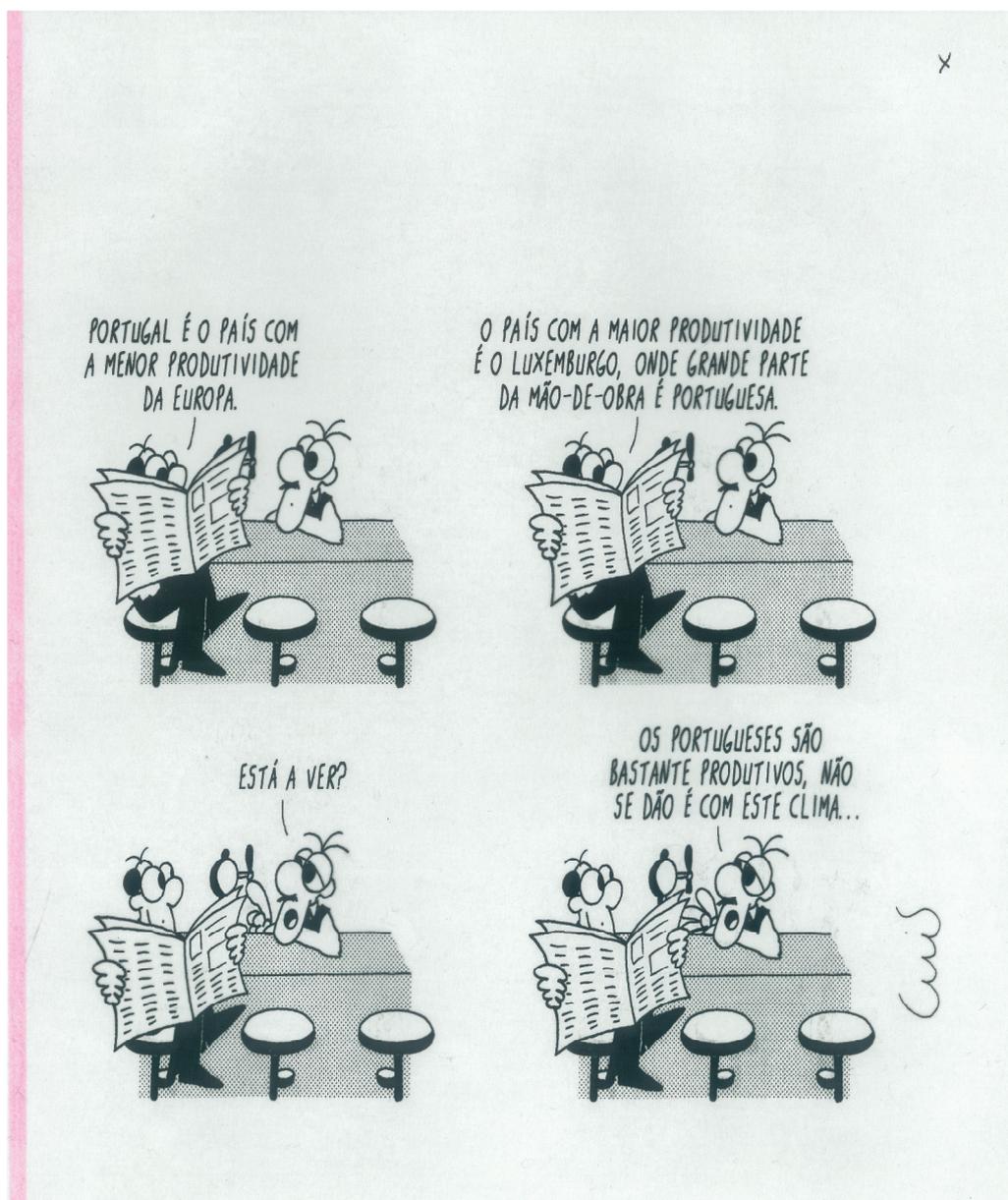
Na consideração dos discursos, de todos os discursos, deverão entrar as diferentes variedades diastráticas e diatópicas, textos orais e escritos, dos mais variados gêneros, já que só um *input* lingüístico rico e variado poderá suprir as falhas que muitos jovens revelam no que concerne ao seu contacto com a língua. Propomos, portanto, para a aula de língua materna, o máximo de variedade no que aos textos a ler e a escrever diz respeito. Na aula de Português, os alunos hão de contatar com textos orais e escritos, de escritores contemporâneos e clássicos, de Portugal mas também de outros países lusófonos e, ainda, com boas traduções de autores estrangeiros, mas deverão igualmente conviver, analisando-os, com textos dos *media* (escritos e não só), com anúncios publicitários, com textos da tradição oral popular, com BD, cartoons, textos dos novos *media*, como sms, mensagens de correio eletrônico, etc.

b. Vejamos rapidamente um exemplo de um texto complexo, porque reúne linguagem verbal (com características específicas, já que pretende simular uma situação de troca oral real) e o desenho (neste caso depurado e narrativo, geralmente dividido em 4 seqüências e relembro a noção de iconicidade diagramática de que Vânia Dutra falou neste colóquio).

A partir deste *cartoon*, que é um texto, podem ser estudadas questões de língua portuguesa, entre outras as seguintes: graus irregulares dos adjetivos (“a menor”, “a maior”, que criam um contraste argumentativamente relevante), o valor do presente do indicativo do verbo “ser”, 3ª pessoa do singular, o predicativo do sujeito, os nomes compostos como “mão-de-obra” (e as regras de formação do seu plural), formação de palavras e valor de certos afixos (“produtividade”, por exemplo), formas de tratamento (“está a ver?”, ou seja, a 3ª pessoa de tratamento respeitoso, em interlocução, sem pronome “você” do PE), a fraseologia “dar-se com”, a colocação do clítico na negativa (“não se dar com”), o valor do dêitico (“este clima”), por fim, a exploração possível dos estereótipos, a explicação para o nome-mala “Bartoon” (o cartoon do Bar) e o aspecto físico de Luís Afonso, o cartonista, auto-retratado ironicamente, como caricatura, na figura dono do bar.

Contrariamente ao que acontece na maior parte das aulas de Português, em que só o nível informacional dos textos é contemplado e porque não podemos esquecer “a natureza social dos discursos e a dinâmica interativa que os marca” (FONSECA, 1992: 237), há que ter em

conta o modo como o “[...] conteúdo representativo-descritivo está linguisticamente conformado, como está estabelecido o sistema de referências, como ou em que perspectiva são apresentados os estados de coisas”. (FONSECA, 1992: 237).



Nesta perspectiva, uma formação segura e refletida do professor de Português na área da Lingüística é fundamental, sem esquecer aquelas disciplinas, como a Pragmática e a Lingüística Textual, que tomam em consideração as dimensões sociais e textuais dos discursos. Os ensinamentos destas disciplinas deverão estar presentes na formação inicial dos professores de Português, para que eles possam agir intencionalmente nas aprendizagens dos alunos, não só a nível da leitura, como também a nível da produção oral e escrita. Os alunos devem ser capazes de escrever textos bem articulados de diferentes tipologias: cartas, dissertações, narrativas,

textos argumentativos, comentários literários, textos dramáticos, mas também e-mails, convites, slogans publicitários para uma campanha que a escola organize em torno da leitura, ou o regulamento da biblioteca de turma. Ora para serem textualmente competentes, os jovens têm de ter sido objeto de aprendizagens e treinos vários no que concerne várias questões de Lingüística Textual, sem os professores caírem na tentação de transpor, para as suas aulas, os ensinamentos teóricos que adquiriram na faculdade.

A unidade texto adquire relevância como local privilegiado do encontro entre o estudo da Língua e o da Literatura, já que a defesa dessa inseparabilidade é por mim, militantemente assumida. A reflexão em torno desta questão tem ocupado a opinião pública portuguesa pelo menos desde 2001, numa polémica sempre reaberta ao menor pretexto, porque mal equacionada e mal tratada. Defendo (cf. Duarte, 2003) um relacionamento forte entre conhecimentos da Lingüística e da Literatura (cf. Fonseca, F.I., 2002: 37-45). Como escreve Banfield, interligando os dois campos teóricos: “[...] une argumentation linguistique peut nous conduire à des conclusions surprenantes en matière de théorie de la littérature.” (Banfield (1982) 1995: 162). Um bom exemplo prático da sageza da opinião transcrita é o estudo de Óscar Lopes (1990: 249-255) “Um passeio de lingüística por dentro de um poema de Eugênio de Andrade”.

Correlativamente, Bronckart defende que o ensino da Literatura é uma boa ocasião para obter uma *formação lingüística*, para pôr em evidência as múltiplas, as infinitas possibilidades de reestruturação dos recursos da língua, ao serviço da atividade comunicativa ou discursiva (cf. Bronckart, 1997: 17).

Fernanda Irene Fonseca utiliza, para problematizar esta interligação, uma imagem sugestiva:

A especificidade relativa destas duas disciplinas [Lingüística e Literatura] não pode continuar a basear-se fundamentalmente numa espécie de «tratado de Tordesilhas» que consigna qual a «parte» do domínio comum que uma e outra devem investigar; ambas podem – *devem* – ocupar-se da totalidade do domínio – *a linguagem* – e esse fato, longe de ser atentatório da sua especificidade relativa, é dela a melhor garantia. (Fonseca, 1992: 39).

A inseparabilidade das reflexões lingüística e literária parece ser um fato teórico com o qual a Didática tem tudo a lucrar. Se a Lingüística tem por objeto o estudo da língua, deve tomar em consideração o uso da língua falada e escrita, em diferentes registros e usos e vários estádios diacrônicos. Nesta perspectiva, a linguagem literária deve ter o seu lugar, e um lugar de destaque, (tanto ou mais do que as outras práticas discursivas), enquanto objeto de estudo da Lingüística e, obviamente, enquanto matéria a trabalhar nas aulas de Língua Portuguesa.

Um dos aspectos que configuram o literário consiste, como é sabido, na exploração criativa das virtualidades da língua. O adolescente entenderá tanto melhor essa exploração quanto mais profundamente conhecer a estrutura e o funcionamento da língua (e vice-versa). Nesse caso, será capaz de perceber que as características da língua que quotidianamente utiliza podem ser virtualmente exploradas de modo particularmente sugestivo e bem conseguido. Quanto maior for o conhecimento que o aluno-leitor tem sobre ela, maior a sua capacidade para descobrir de que modo o escritor explora as virtualidades nela contidas e, em conseqüência, maior o prazer estético que experimenta na leitura. Acresce que, atentar na exploração criativa que o escritor faz das potencialidades da língua, pode ajudar a entender certos mecanismos que, sem o auxílio do estudo do texto literário, talvez fossem mais difíceis de compreender.

c. Passemos a um exemplo breve:

Na Primavera as bétulas cobriam-se de jovens folhas, leves e claras, que estremeciam à menor aragem. Então a neve desaparecia e o degelo soltava as águas do rio que corria ali perto e cuja corrente recomeçava a cantar noite e dia entre ervas, musgos e pedras. Depois a floresta enchia-se de cogumelos e morangos selvagens. Então os pássaros voltavam do Sul, o chão cobria-se de flores e os esquilos saltavam de árvore em árvore. O ar povoava-se de vozes e de abelhas e a brisa sussurrava nas ramagens.

Nas manhãs de Verão verdes e doiradas, as crianças saíam muito cedo, com um cesto de vime enfiado no braço esquerdo e iam colher flores, morangos, amoras, cogumelos. Teciam grinaldas que poisavam nos cabelos ou que punham a flutuar no rio. E dançavam e cantavam nas relvas finas sob a sombra luminosa e trêmula dos carvalhos e das tílias. (ANDRESEN, 1995: 6-7)

Este texto será melhor lido se o for à luz de alguns conceitos como o de retoma por meronímia (identificando “bétula”, o holônimo, integra-se a informação “folhas” como remetendo para uma das suas partes, ou ainda melhor: de “folhas”, merônimo, se depreende que “bétula” é a designação de uma árvore; “ramagens” são uma parte da “árvore”), por exemplo. Quer esta relação, quer a que une o hiperônimo floresta e os seus hipônimos (bétulas, cogumelos, morangos selvagens, ervas, musgos, flores, árvore, amoras, relvas, carvalhos e tílias) ou árvore e os seus hipônimos (bétulas, carvalhos, tílias) configuram, com outros elementos (o pretérito imperfeito (cujo funcionamento José Carlos Azeredo explicou muito bem neste colóquio), a enumeração, a adjetivação) uma seqüência textual que Adam (1992) caracterizou como descritiva.

A idéia de subtileza, de início e fragilidade está presente no adjetivo “jovens”, no verbo “estremecer” (o aspecto merece atenção também, porque “estremecer” não é o mesmo que “tremor”) na causa desse estremecimento (a “menor aragem”), ou no adjetivo “trêmula”, bem como na afirmação “a brisa sussurrava nas ramagens”. A sugestão de leveza aérea está ainda presente na oração “e os esquilos saltavam de árvore em árvore”.

“Então” marca uma progressão temporal, como se a neve desaparecesse imediatamente depois de as bétulas se cobrirem de folhas jovens. O verbo “soltar” indicia o caráter torrencial das águas do rio (“águas” no plural) e do seu movimento (cf. “corria” e “corrente”). A mesma idéia de movimento progressivo mas imparável (“dia e noite”) está contida na perífrase “recomeçar a cantar”: recomeçar, como a Primavera sempre faz e cantar, porque esta é uma floresta animizada e feliz (“jovens folhas”).

“Depois”, como “então”, marca um novo andamento, num crescendo de exuberância: “a floresta enchia-se de cogumelos e morangos selvagens” e “então”, “os pássaros voltavam do Sul” (sinal da Primavera no hemisfério Norte), “o chão cobria-se de flores”, “o ar povoava-se de vozes e de abelhas” (“enchia-se”, “cobria-se” e “povoava-se” são verbos de valor semântico algo hiperbólico, que indiciam excesso, exuberância).

Esta exuberância, presente na enumeração de elementos pertencentes à vida da floresta, é também palpável nas sensações auditivas (se posso usar esta sinestesia) – “O ar povoava-se de vozes e abelhas e a brisa sussurrava nas ramagens” –, em que várias aliterações criam um efeito onomatopéico.

Por outro lado, é necessário ensinar a antecipar dados textuais. “Primavera” faz prever os adjetivos do GN “jovens folhas, leves e claras”.

O segundo parágrafo diz respeito ao Verão, mais excessivo (por isso tem manhãs “douradas”, em que a luz é forte, o tempo de colher os frutos e tecer grinaldas. Os gestos são leves – “que *poisavam* nos cabelos ou que punham a *flutuar* nos rios” – e o cenário acolhedor – “nas relvas finas sob a sombra luminosa e trêmula dos carvalhos e das tílias”. A dança, o canto, as grinaldas aproximam estas crianças de pequenos deuses gregos.

Não é possível ler este texto em profundidade sem ter em consideração um conjunto de fatos sobre a organização da língua e do texto (um parágrafo para cada estação, p. e.). Usei este para sublinhar que, quando se estuda a estrutura e o funcionamento da língua, quando se treina a competência de leitura, não me parece desejável que se utilizem sobretudo textos não literários. No ensino do Português, em Portugal, há tendência para extremar posições: ou só se lêem textos literários (com preponderância nítida para os narrativos), ou se preconiza a abolição de qualquer referência literária, insistindo apenas no trabalho sobre textos não literários de tipo informativo, expositivo ou argumentativo. Haveria toda a vantagem, em minha opinião, em trabalhar *todos* os tipos de textos.

d. Passemos rapidamente os olhos pela crônica do recém desaparecido professor e ensaísta Eduardo Prado Coelho “O sino da minha aldeia” que é quase só um pretexto para podermos ouvir a vossa / nossa Bethânia a cantar o nosso / vosso Fernando Pessoa.

O sino da minha aldeia

Dizem os jornais que a Direção-Geral do Ambiente solicitou à Igreja Católica o cumprimento da lei do ruído. Ao que parece, há pessoas que não conseguem dormir porque os sinos lhes interrompem o sono. Sobretudo (e neste ponto não se pode deixar de lhes dar razão) quando os sinos por campânulas são substituídos por mecânicos sistemas de amplificação sonora.

Propõe-se assim que, sobretudo entre as 22 horas e as 7 horas da manhã, os sinos deixem de tocar – para que cada um possa ter o merecido repouso, obtido muitas vezes à custa de um "stress" acumulado e do apoio de soporíferos. Parece que na lei do ruído a Igreja é a principal prejudicada: não apenas está em causa o toque dos sinos, como as normas para a sua intensidade, que têm de ter em conta o que a legislação prescreve relativamente à proximidade de escolas, zonas habitacionais e espaços de recreio e lazer. E basta uma queixa para que a Igreja seja multada.

Acreditamos que as pessoas sofrem mesmo com estas formas de poluição sonora que são os sinos. O que isso significa é que algo na vida delas se empobreceu – e sobretudo que algo se perdeu na qualidade de vida de todos nós. Porque o toque dos sinos – que deveria ser tão pouco incomodativo como para o antigo moleiro o ruído da roda do moinho, que apenas o acordava quando deixava de rodar — foi sempre um sinal de paz, de serenidade e de aceitação deslumbrada da evidência das coisas.

Se os sinos nos incomodam, é porque nós perdemos algo de fundamental: deixamos de ser capazes de ouvir o silêncio. Porque o silêncio não é o não ouvir coisa nenhuma: é o sentimento dessa respiração noturna donde os sons vêm e para onde os sons regressam. E o que nós queremos, no enredo neurótico das nossas vidas, é esconder a cabeça debaixo das almofadas e não ouvir absolutamente nada — em vez de sentirmos a felicidade dos sons que atravessam a noite: cães que ladram de casa em casa, sinos que tocam devagarinho por dentro das pálpebras.

Como escreveu Joaquim Manuel Magalhães, nesse extraordinário livro que é “Alta Noite em Alta Fraga”, “ninguém acerta o relógio por um sino”. E Fernando Pessoa, ao explicar que o sino da sua aldeia era o sino que tocava na sua igreja do centro de Lisboa, mostrou como cada uma das suas badaladas soa, não na rua, não no ar, nem sequer no céu, mas, sempre repetida, sempre a primeira que repete outra anterior que desde sempre existiu, “dentro da minha alma”.

Se hoje já não somos capazes de ouvir as lentas badaladas das campânulas longínquas, é porque perdemos a capacidade de sentir esse espaço interior do mundo a que os poetas chamam “alma”. E a alma não é mais do que isso: o lugar onde os sinos tocam.

(In: *Público* de 14 de novembro de 2001)

Vale a pena usar este texto para pensar na importância dos aspectos paratextuais, como o nome da rubrica (“O Fio do Horizonte” é o título de uma novela do italiano Antonio Tabucchi), a foto de Eduardo Prado Coelho encabeçava a sua crônica diária no *Público* e podemos estudar a função da caixa que cerca o texto, o tipo de letrismo, a paginação, a organização iconográfica da página, etc.

Na crônica, que merece ainda atenção enquanto género textual com regras próprias, vale a pena relevar o relato de discurso que usa discurso indireto e seu efeito de neutralidade (“Dizem os jornais que...”), a modalização do dito (“ao que parece”, “parece que”), a presença da opinião e subjetividade do locutor, a intertextualidade com o poema de Joaquim Manuel Magalhães explicitamente citado, mas também com o poema “O rio da minha aldeia” (“e para

onde ele vai e donde ele vem”, “E por isso, porque pertence a menos gente, é mais livre e maior, o rio da minha aldeia”), e com o poema de Pessoa “O sino da minha aldeia”.

e. Como sabemos, é bastante tênue a barreira que separa o literário do não literário, isto é, existe uma continuidade em que as diferenças são gradativas. Nos textos publicitários, nos textos jornalísticos, nas cartas, em produções escritas dos alunos, há, frequentemente, utilização de recursos comuns ao texto literário. Não se pode esquecer que os textos literários são feitos com a língua. Como estudar o funcionamento dela, amputando-a de um dos seus usos mais importantes? É com certeza literária a crônica de António Lobo Antunes que retirei da revista *Visão* de 5 de Julho de 2007:

21 de Junho

Almoço com a minha filha mais velha, pelos seus anos, num dos restaurantinhos próximos do sítio onde escrevo. De vez em quando o telemóvel dela toca e parabéns, parabéns, aqueles que não consigo dar-lhe porque no dia do nascimento estava a dez mil quilómetros de distância. Não perdoou quase nada à Ditadura e o que menos lhe perdoou foi não ter assistido à gravidez da mãe e não estar presente quando chegou. Soube da sua vinda ao chamarem-me à barraca da rádio, por uma mensagem de Luanda, no dia seguinte, e apenas uma ou duas semanas depois chegaram fotografias pouco nítidas, enevoadas pelas minhas lágrimas de emoção e raiva. Uma filha fantasma em que não podia tocar, não podia ter ao colo, não podia beijar. Lembro-me de ter ido para junto do arame farpado, sozinho, num sofrimento imenso, e diante de mim, o rio, a mata, a infinita paisagem da minha dor. Conheci-a com quatro meses, deitada no berço a dormir, inclinei-me para ela e continuo, ainda hoje, a sentir o seu cheiro, a ver as suas mãos, o seu corpo, o seu cabelo loiro, os pezinhos que me cabiam inteiros na boca. Conheci-a com quatro meses, exausto da guerra, e dali a pouco fui-me embora outra vez. Cada 21 de Junho, ao olhá-la, vem-me à cabeça, como num vômito instantâneo, o que acabo de escrever. Fico muito quieto à frente dela no restaurante, tenha a idade que tiver, com os seus pés na minha boca e o seu cheiro a embuchar-me. Quis tanto que viesse: pensava

– Vou morrer aqui

pensava

– Se tiver um filho ainda que morra não morro

e desde então é a certeza da minha imortalidade e da minha permanência. Mesmo hoje, passadas mil luas, dou por mim não com ela, no Chiúme (o sítio miserável onde então apodrecia) a pensar

– Tenho uma filha, tenho uma filha

e não tinha fosse o que fosse a não ser as letras do rádio e fotografias a preto e branco num quarto de maternidade, que não parava de olhar na esperança que o bebé começasse a mexer-se, a sorrir, a existir de facto, a acordar ao meu colo. Toda a guerra é horrível: os mortos, os feridos, o isolamento, a estupidez cruel, as nossas existências precárias e indignadas. Mas, maior que isso, o nascimento da minha filha foi o que mais me custou pela violência dos sentimentos contraditórios que acendeu em mim, pela dúvida

– Será verdade, não será verdade?

e pela minha furiosa, quase assassina indignação. A minha mãe nasceu quando o pai dela na guerra também, em França, de onde voltou

(tenho o seu diário)

gaseado e desfeito.

Porém uma coisa era saber isto e outra coisa vivê-lo. Se Deus me fizesse o favor de voltar com os ponteiros para trás, agradecia: nada se pode comparar, julgo eu, a estar presente na altura

em que uma criança nossa

(em que uma criança minha)

rompe no mundo. Por isso o dia 21 de Junho

(21 de Junho, São Luis Gonzaga, Confessor)

é uma data estranha que nunca se pacifica cá dentro. Volto a África

(não é a sensação de voltar a África, é de não ter saído de lá)

estou em África e um soldado vem chamar-me à barraca da rádio. O cripto entrega-me um papel

Rapariga

e eu de papel em riste, aparvalhado, incrédulo, com o coração num pingo. Como esta expressão é verdadeira: o coração num pingo. Não é uma imagem nem uma metáfora: o coração num pingo. De forma que na semana passada, no restaurantezinho perto do sítio onde escrevo, o coração num pingo. Não posso meter os seus pés na minha boca

(cresceram imenso)

e a minha dificuldade em exprimir ternura impede-me de a abraçar como desejaria. Para ali fico, aparvalhado: parece uma mulher e mentira: é o bebé que me roubaram, é a alegria que recusaram dar-me. É o meu bebé e o meu bebé come de faca e garfo, atende o telemóvel, cresceu inacreditavelmente depressa para a ter no colo. Comemos cerejas do mesmo prato, falamos disto e daquilo e nenhum de nós fala coisa que se veja. O facto de comermos cerejas do mesmo prato comove-me. De vez em quando os nossos dedos roçam-se, apetece-me apertar-lhos e não os aperto: estou de papel em riste a ler

Rapariga

a ler

Rapariga

diante do silêncio dos soldados, do silêncio da mata, do silêncio de Angola. Sou um pingo farpado, uma gotinha que vibra. Sou um alfereszito de vinte e tal anos a tremer contra o arame farpado. Um camarada meu aproximou-se: o Eleutério. Gostava, gosto do Eleutério. Regressava sempre da mata num molho de brócolos, com o pelotão atrás. O Eleutério chegou ao meu lado e ficou ao meu lado. Nenhum de nós disse nada. E, apesar disso, que conversa comprida, cheia de fúria e alma em tiras, naquele silêncio. Agradeço-te, Eleutério, o que trocámos sem palavras. O capitão para mim

– Parabéns, parabéns

e compreendi nesse momento que a resposta possível a

– Parabéns, parabéns

era a cabeça voltada para o outro lado e a exclamação

– Caralho

tão baixinho que o mundo inteiro ouviu!

(In: *Visão* n.º. 748 de 5 de Julho de 2007)

A leitura deste texto exige que o leitor possua um conjunto de conhecimentos não só lingüísticos mas também enciclopédicos. Precisamos, obviamente, de conhecimentos lingüísticos para ler o texto (e de que eles sejam refletidos), porque Lobo Antunes explora, criativamente, a língua que é a sua. Darei apenas 4 exemplos de aspectos a reter:

1. existem, em certos momentos, elipses verbais “A minha mãe nasceu quando o pai dela na guerra também” (elide-se o verbo copulativo “estava”);

2. O relato de discurso é feito de modo a que palavras de outro enunciador (aqueles que telefonam à filha do escritor) sejam incluídas no seu discurso sem qualquer marca tipográfica de citação: “De vez em quando o telefone toca e parabéns, parabéns”.

3. a narração é entrecortada por comentários aparentemente sem relação forte com ela, como em

A minha mãe nasceu quando o pai dela na guerra também, em França de onde voltou
(tenho o seu diário)
gaseado e desfeito.

4. Certas precisões vão conseguindo reformular para melhor aquilo que o locutor diz, numa aproximação à forma exata, mas essa reformulação está aqui propositadamente registada à superfície do texto:

Nada se pode comparar, julgo eu, a estar presente na altura em que uma criança nossa
(em que uma criança minha)
rompe no mundo.

Quanto aos conhecimentos enciclopédicos, temos de saber que, em Portugal, antes do 25 de Abril, houve uma guerra colonial onde sofreu horrores toda uma geração de jovens, dos quais Lobo Antunes faz parte. Precisamos de identificar alguns topónimos africanos (Chiúme) e conhecer alguns dados da história dessa guerra injusta.

Sem me ater mais demoradamente às considerações lingüísticas e extra-lingüísticas que enformariam uma leitura deste texto, passo a citar Joaquim Fonseca, a respeito da interligação discursos - universos de saberes:

Assinalar a forte interdependência discursos-universo de saberes é também assinalar que os discursos são enformados de cultura tanto quanto geradores de cultura: a produção e a interpretação dos discursos mobilizam esse universo de saberes, ao mesmo tempo que o modificam, alargando-o, matizando-o, re-organizando-o. E a este propósito conviria realizar uma efectiva tomada de consciência das implicações que aquela interdependência discursos-universos de saberes contém: “deficits” em preparação cultural, ou seja, deficiências e insuficiências na estruturação e matização dos *quadros* em que se compendia a apreensão cognitiva do mundo e que são, por isso, pontos de referência centrais na integração, alargamento e recriação de representações, vivências, apetências e curiosidades, condenam-nos irremediavelmente a compreender apenas o que já compreendemos (ou julgamos ter compreendido), a não aprender mais do que o que já sabemos (ou julgamos saber). Não é esta a situação vivida por largas camadas da nossa população escolar? (FONSECA: 1992: 243)

CONCLUSÃO

A questão central que se coloca ao Ensino da Língua Portuguesa, em Portugal, é a da educação linguística básica que passe pelo domínio do português padrão e pela aquisição de competências sólidas de produção (escrever e falar) e de recepção da língua (ouvir e ler), bem

como pela aquisição de conhecimentos de âmbito gramatical e até enciclopédico, por parte de todas as crianças e adolescentes portugueses. Mas dotá-los dessas necessárias competências só ganha sentido político se os cidadãos aprenderem simultaneamente a gostar da língua e dos textos que com ela se produzem, sobretudo dos melhores textos. A língua constitui-nos como sujeitos individuais mas também enquanto sujeitos coletivos. Atentemos, mais uma vez, nas palavras de Joaquim Fonseca:

Ensinar a língua será, pois, necessariamente, proporcionar aos alunos que construam com consciência o seu mundo interior e o mundo em que se movimentam – e será [...], proporcionar-lhes a construção criativa e a fruição da «forma de vida» que na língua se compreende e que por ela, na multiplicidade dos seus usos, se torna manifesta e continuamente se renova. (Fonseca, 1992: 247).

Regresso, finalmente, e para acabar, a Vergílio Ferreira: “da minha língua vê-se o mar”. Ele ouviu-se, na nossa literatura, desde Martin Codax e as suas “ondas do mar de Vigo”, ouviu-se durante mais de oito séculos, nos versos de Camões como nos de Sophia. Só será cidadão de pleno direito aquele que conhecer bem, usar bem e amar bem a sua língua, porque “Uma Língua é o lugar comum donde se vê o Mundo e em que se traçam os limites do nosso pensar e do nosso sentir”. Ela constitui-nos enquanto povo ou comunidade de povos com zonas comuns do passado cultural e histórico, mas também enquanto seres individuais que nela pensam, sentem, comunicam e amam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, Jean-Michel. *Les textes: Types et prototypes, Récit, description, argumentation et dialogue*. Paris: Nathan, 1992.

AFONSO, Luís. *10 anos de Bartoan*. Lisboa: Público / Dom Quixote, 2003.

ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner. *O Cavaleiro da Dinamarca*. 41^a ed. Porto: Figueirinhas, 1995 [1977].

BANFIELD, Ann. *Unspeakable Sentences. Narration and representation in the language of fiction*, Boston, London, Melbourne and Henley: Routledge and Kegan Paul, 1982. trad. francesa: *Phrases sans Paroles – Théorie du Récit et du Style Indirect Libre*. Paris: Seuil 1995.

BRONCKART, Jean-Paul. Le texte comme lieu d'articulation de la didactique de la langue et de la didactique de la littérature. **In:** CANTERO F. J. *et alii* (ed.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una sociedad plurilingue del siglo XX*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1997, p.13-23.

CHAROLLES, Michel. Les plans d'organisation textuelle: périodes chaînes, portées et séquences. **In:** *Pratiques*, número 57, 1988.

COSTA, Maria Armada. Se a língua materna não se pode ensinar, que professores temos de formar? **In:** DELGADO-MARTINS, Maria Raquel *et alii* (org). *Formar professores de português, hoje*. Lisboa: Edições Colibri, 1996, p. 75-84.

DUARTE, Inês. Se a língua materna se tem de ensinar, o que se aprende nas aulas de português? **In:** DELGADO-MARTINS, Maria Raquel *et alii* (org). *Formar professores de português, hoje*. Lisboa: Edições Colibri, 1996, p. 63-74.

DUARTE, Inês. Língua: Português. Ano: 2001. **In:** *Noesis* nº 59. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2001, p.20-23.

DUARTE, Isabel Margarida. *O relato de discurso na ficção narrativa, Contributos para a análise da construção polifónica de Os Maias de Eça de Queirós*. Lisboa: Fundação Gulbenkian / FCT, 2003.

FERREIRA, Vergílio. *Espaço do Invisível 5*. Lisboa: Bertrand, 1998.

FONSECA, Fernanda Irene. *Gramática e Pragmática: Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora, 1994.

———. Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da Literatura. **In:** *Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*. Coimbra: Almedina, 2002, p. 37-45.

FONSECA, Joaquim. *Linguística de Texto / Discurso Teoria, descrição, Aplicação*. Lisboa: Ministério da Educação, 1992.

FONSECA, Fernanda Irene & FONSECA, Joaquim. *Pragmática Linguística e Ensino do Português*. Coimbra: Almedina, 1977.

KOCH, Ingedore Vilaça & ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

LOPES, Óscar. *Uma arte de Música e outros ensaios*. Porto: Oficina Musical, 1986.

———. Um passeio de linguística por dentro de um poema de Eugénio de Andrade. **In:** *Cifras do Tempo*. Lisboa: Caminho, 1990, p. 249-255.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino & SANTOS, Leonor Werneck (org.). *Estratégias de leitura. Texto e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

PESSOA, Fernando / Bernardo Soares. *Livro do Desassossego* Edição de Richard Zenith, 5ª. Lisboa: Assírio & Alvim, 2006.

SANTOS, Aida. Do amor aos textos ao gosto pela Língua: alguns equívocos sobre o ensino do Português. **In:** *Homenagem a José Saramago. A Língua-Mãe e a paixão de aprender*. Actas do 7º Encontro de Professores de Português. Porto: Areal, 2003, p. 108- 123.

SEIXO, Maria Alzira. O escândalo do Ensino do Português. **In:** *Estão a assassinar o Português!* Lisboa: INCM, 1983, p. 97-112.

Le Nouvel Observateur (6-12 de setembro de 2007)