

## APRESENTAÇÃO

O Colóquio «A LINGUÍSTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS» foi promovido e organizado pelo *Centro de Linguística da Universidade do Porto* (CLUP) com o objectivo de articular a investigação no âmbito da Linguística e a investigação-acção no âmbito da Didáctica da Língua, dando continuidade ao papel precursor que a Faculdade de Letras da Universidade do Porto desempenhou, desde há vinte e cinco anos (e nomeadamente através do CLUP) na construção e desenvolvimento de um espaço comum de reflexão entre a investigação sobre a língua e o seu ensino.

Uma questão que os investigadores do CLUP – na sua quase totalidade professores de Linguística da Faculdade de Letras do Porto – se propuseram encarar na óptica da formação inicial de professores, sediada na Universidade, procurando aprofundar a análise do seu papel como intervenientes na formação científica de base dos futuros professores de Português e sublinhar o carácter essencial dessa componente no perfil de um professor. Algo que se torna necessário na conjuntura actual, em que se assiste à crescente sobrevalorização da formação educacional em detrimento da formação (e informação) específica nas áreas disciplinares de referência.

A participação de docentes-investigadores da área de Didáctica do Português, expressamente convidados para apresentar comunicações, indicia um outro objectivo da realização deste Colóquio: contribuir para que se desenvolva, na Faculdade de Letras do Porto, uma colaboração construtiva entre os chamados «Ramo Científico» e «Ramo Educacional», contrariando a tendência dominante para os manter separados e estanques. O CLUP é, na Faculdade de Letras do Porto, um dos poucos contextos institucionais (se não mesmo o único) em que se incentiva e concretiza tal colaboração: vários docentes do «Ramo Educacional» (da área da Metodologia do Ensino do Português) são membros do CLUP, onde têm desenvolvido uma investigação (integrada em

Linhas de Acção do Projecto do CLUP) que conduziu já, em dois dos casos, à realização do Doutoramento em Linguística. A organização deste Colóquio constitui também um resultado deste trabalho de colaboração.

Linguística. Formação de professores de Português. Faculdade de Letras do Porto. Foi intencional esta delimitação do enquadramento disciplinar e institucional, que nos pareceu ser condição necessária para a produtividade da reflexão a realizar durante o Colóquio. Mas tal opção não corresponde, de modo nenhum, a um desejo de isolamento: temos consciência de que a questão tratada se inscreve necessariamente em temáticas concêntricas progressivamente mais alargadas.

Antes de mais, o contributo da Linguística é inseparável, na formação do professor de Português, do de outras áreas disciplinares, nomeadamente as da Literatura<sup>1</sup> e da Cultura. Depois, a formação de professores de língua materna não está isolada da formação de professores de língua estrangeira e, em geral, da formação de professores nas diferentes licenciaturas da Faculdade de Letras do Porto. E sabemos também que os problemas locais desta Faculdade relativos à integração curricular da formação de professores são comuns a todas as Faculdades de Letras.

Por fim, como círculo mais amplo e abrangente da temática deste Colóquio, perfila-se a tão debatida questão da responsabilidade social da Universidade no âmbito da formação profissional que tem gerado dificuldades e dilemas na preservação da sua identidade. A vida actual da instituição universitária está marcada pela forte tensão entre, por um lado, a exigência de corresponder a um modelo ideal fortemente enraizado no seu passado e, por outro, a necessidade de responder às múltiplas solicitações de um presente em que não quer (nem pode) deixar de intervir activamente. Dividida entre os imperativos da sua condição de herdeira de um património simbólico e a pressão dos desafios da sociedade actual, a Universidade tem que medir ao milímetro o espaço em que pode mover-se entre dois riscos calculados: «o risco da descaracterização» e o «risco do isolamento»<sup>2</sup>.

É o primeiro dos dois riscos referidos aquele em que mais tem incorrido, nas últimas décadas: tentando pôr-se em sintonia com as solicitações de uma

<sup>1</sup> Cf. FONSECA, F. I., «Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura» in *Didáctica da Língua e da Literatura*, Vol. I, Coimbra, Almedina, 2000.

<sup>2</sup> São dois «riscos» apontados por Boaventura S. Santos ao caracterizar o que designa como «a crise de hegemonia» da Universidade; ver SANTOS, B. S., «Da ideia de universidade à universidade de ideias» in *Pela Mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. Porto, Edições Afrontamento, 1994, p. 170.

sociedade marcada por perspectivas utilitaristas e pela urgência do curto prazo, a Universidade tem procurado a todo o custo dar provas de uma produtividade imediatista e de uma utilidade social, o que a levou por vezes ao exagero criticado por M. Bienaymé quando afirma, com algum pessimismo mas também com alguma razão, que a Universidade, «Avec les meilleures intentions du monde /.../ se lave de son péché originel – l'isolement dans la tour d'ivoire – en se précipitant dans un professionnalisme brouillon»<sup>3</sup>.

Não pode inferir-se desta crítica que está vedado à Universidade assumir responsabilidades no âmbito da formação profissional: não deve é fazê-lo precipitada e atabalhoadamente, movida pelo desejo de redimir complexos de culpa sociais. A Universidade não tem que culpar-se por ter sempre posto em primeiro lugar a sua função essencial que foi, é e tem que continuar a ser a produção do saber e a sua transmissão entendida como componente de uma formação científica básica dos estudantes que a frequentam. E pode juntar a esta função fundamental outras funções relativas à sua dimensão de instituição social (nomeadamente na área da formação profissional), desde que o faça de dentro para fora, por assimilação e crescimento e não de fora para dentro, como mera cedência a pressões do exterior ou como «recurso de sobrevivência». Desde que o faça, em suma, de modo consciente e crítico, conjugando entre si a coerência interna e a projecção externa do saber universitário.

Quando se avoluma a (falsa) oposição entre formação científica e formação profissional, perde-se de vista que a formação científica faz parte da formação profissional. A Universidade tem a obrigação de dar aos seus estudantes uma formação científica que possa constituir, ao projectar-se em futuras actividades profissionais, não só um factor passivo que as legitime mas também um elemento activo que as dinamize e fecunde. Aí reside a diferença, a mais valia, de uma formação profissional de nível universitário: a vertente teórico-reflexiva, a consciencialização teórica produtiva, a capacidade de actuação fundamentada.

E estamos de novo no cerne da temática do Colóquio «A LINGUÍSTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS». O propósito de reflectir sobre o papel do ensino da Linguística, em estreita articulação com o da Didáctica da língua materna, na formação profissional dos professores de Português, constitui uma tentativa sectorial de encontrar vias de conjugação interactiva dos três vectores da actividade do professor universitário: investigação, ensino e intervenção (ou extensão). Todas as comunicações apresentadas no Colóquio,

---

<sup>3</sup> BIENAYMÉ, M., *L'enseignement supérieur et l'idée d'université*, Paris, Economica, 1986, p. 312.

e agora reunidas em livro, fazem eco desta preocupação. Passo a apresentar sumariamente o conteúdo de cada uma delas, seguindo a mesma ordem (alfabética) da sua disposição no volume.

Na comunicação de abertura (*Linguística Aplicada ou Linguística aplicável?*) procuro enquadrar a avaliação da aplicabilidade da Linguística ao ensino da língua numa reflexão mais ampla, de cariz epistemológico, sobre a especificidade do conceito de «aplicação» na área das Ciências Sociais/Humanas. Nesse contexto, proponho o entendimento da Linguística Aplicada como uma ampla zona de charneira entre as Ciências da linguagem e a Didáctica da Língua, em que conhecimentos provenientes dos vários domínios de investigação sobre a língua estão disponíveis para a construção individual de relações produtivas entre a teoria e a prática. Construção individual não significa, no entanto, espontânea ou anárquica: a formação inicial tem que assegurar ao futuro professor a aquisição não só de conhecimentos mas também de uma capacidade de reflexão sobre a língua que se possam projectar de modo fecundo na prática didáctica, funcionando como fundamentação e legitimação teórica de uma actuação consciente, intencional e, só nessa medida, motivante e criativa.

Aida Santos (*Da progressão no ensino da língua: a 'ordem dos artistas'*) propõe um percurso de análise de alguns Programas de Português, procurando encontrar reflexos de uma relação produtiva entre a Linguística e o ensino do Português. Considera que essa relação, concebida como partilha de um bem comum, deverá implicar: uma formação inicial forte, capaz de oferecer uma ampla fundamentação teórica dos saberes; uma formação contínua actualizada, que sugira caminhos inovadores; uma perspetivação pedagógica sensata (ao nível dos conteúdos e ao nível do discurso) que permita aproveitar, em benefício dos alunos, as vantagens inegáveis dos resultados da pesquisa linguística. Defende, por conseguinte, que, se a gramática explicitada pretende alargar o domínio da gramática implícita dos alunos, haverá que estabelecer graus sucessivos desse domínio, por meio de objectivos concretos. Ao mostrar a falta dessa dimensão nos Programas, releva a essencial imponderabilidade que por isso os percorre e insiste na necessidade de se prever, em respeito a um princípio metodológico incontestável – o da progressão – uma ordem no ensino. Segundo João de Barros, «a ordem dos artistas».

Ana Maria Brito/Helena Couto Lopes (*Da Linguística ao ensino da gramática: para uma reflexão sobre a coordenação e a subordinação*) sustentam que a capacidade de decisão sobre o que ensinar e como ensinar na aula de Português pressupõe que o professor tenha uma sólida formação linguística, que é muito importante quando se trata do ensino da gramática, mas não só: é também condição essencial para que o professor seja capaz de adaptar as

suas práticas pedagógicas às produções linguísticas dos alunos, promovendo o seu desenvolvimento linguístico e a sua competência comunicativa. Tomando como exemplo um tópico gramatical – a coordenação e a subordinação – tentam mostrar a necessidade, por parte do professor, de um conhecimento refletido sobre esta matéria, não só pelas dificuldades inerentes aos dois fenómenos mas também pela incidência que o domínio dos diversos tipos de conexão tem na estruturação textual. Analisam e questionam, ainda, o tipo de progressão que está subjacente à compartimentação deste assunto preconizada pelos Programas em vigor no 3º Ciclo do Ensino Básico.

Fátima Oliveira, Idalina Ferreira, Joaquim Barbosa, Luís Filipe Cunha e Sérgio Matos (*O lugar da Semântica nas gramáticas escolares: o caso do tempo e do aspecto*) tentam mostrar que o conhecimento do significado é parte integrante de uma gramática, mas não pode de forma alguma ser reduzido ao estudo do Léxico, mesmo quando se assume que este é estruturado: é fundamental atribuir a devida relevância ao estudo da forma como se compõe o significado na frase e também no discurso. Nesta perspectiva, chamam a atenção para alguns factos que advogam no sentido de uma Semântica Composicional, focando de forma breve alguns aspectos relacionados com a anáfora e analisando com maior desenvolvimento questões relativas ao Tempo e ao Aspecto. Tendo em conta que estas últimas se revestem de grande importância, fazem uma análise do tratamento do Tempo e do Aspecto em cinco gramáticas escolares, propondo algumas alternativas a serem incluídas em gramáticas deste tipo.

Fátima Silva (*Entre a gramática tradicional e a gramática de valências*) propõe uma reflexão sobre a forma como a teoria de valências pode complementar os postulados da análise da gramática tradicional no domínio da frase e dos seus complementos, designadamente no que se refere aos denominados ‘objecto directo’, ‘objecto indirecto’ e ‘complementos circunstanciais’. À formulação desta hipótese está subjacente o princípio de que, sem confundir linguística e gramática pedagógica, será possível transpor da primeira para a segunda contributos relevantes para a constituição de um quadro teórico consistente, fundador das opções práticas tomadas no sentido de que o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos possa converter-se num auxiliar importante em situações formais de uso.

Inês Duarte (*Uso da língua e criatividade*), considerando que tomar como objecto de estudo a linguagem humana é empreender uma viagem por um dos terrenos mais fascinantes do mundo natural – que, seguindo Marina Yaguello, designa como o País da Linguagem –, propõe uma viagem guiada a esse país, planeada como viagem de descoberta de uma nova forma de detectar as relações entre uso da língua e criatividade. O objectivo dessa viagem é duplo:

mostrar que, quando falamos de criatividade (lingüística), estamos a referir-nos a um conceito que não é sinónimo nem de imaginação nem de originalidade, antes designa uma propriedade do uso da língua ancorada no desenho da linguagem humana; mostrar igualmente que é directamente inferível deste passeio pelo País da Linguagem que a compreensão e a exploração didáctica da criatividade lingüística supõem uma sólida formação lingüística dos professores de língua portuguesa.

Isabel Margarida Duarte (*Do saber ao ensinar: em torno dos verbos introdutores de discurso relatado*) procura exemplificar, recorrendo a uma questão concreta – os verbos introdutores de relato de discurso – um percurso possível entre a formação teórica e a prática docente. No caso dos professores de Português, tal percurso exige não só conhecimentos lingüísticos sólidos mas também a aquisição de instrumentos mentais e capacidades para procurar, filtrar e gerir a informação. Partindo de uma situação pedagógica «problemática» – a pobreza lexical revelada pelos alunos dos Ensinos Básico e Secundário no âmbito dos *verba dicendi* – sugere um trajecto a fazer pelo professor de Português que vai do aprofundamento da informação teórica sobre o assunto até à criação de situações de aprendizagem rentáveis.

Júlia Cordas (*Fragments de um discurso didáctico. O saber-(para)-fazer ou o acto de mediação feliz*) toma como objecto de análise os discursos da aula, chamando a atenção para o facto de esses discursos, sejam eles programados ou espontâneos, revelarem frequentemente défices de textualidade. Através da abordagem lingüística de textos que programam e orientam as actividades didácticas, procura mostrar como as estratégias discursivas do professor, frequentemente mobilizadas sem pertinência ou adequação, suscitam nos alunos a produção de enunciados não conformes com as regras de boa formação textual, condicionando não apenas a aprendizagem dos conteúdos programáticos em estudo, com ainda o desenvolvimento de competências discursivas conducentes a práticas de recepção/produção textual cada vez mais autónomas e eficazes. Em complemento desta análise, procura apontar eventuais pistas de solução para o problema.

Maria da Graça Pinto (*Só me faltava a Psicolingüística... Da(s) memória(s) no processamento da linguagem: algumas notas sensíveis à aprendizagem*) descreve a demonstração que fez – em tempo real – durante a sua intervenção no Colóquio com o intuito de mostrar o que se passa a nível da memória a curto prazo/de trabalho. Tratou-se, no fundamental, de uma prova de repetição em que o material utilizado tinha como base a versão portuguesa dos testes II (repetição de frases) e III (repetição de dígitos) do *Multilingual Aphasia Examination* (M.A.E.). O objectivo dessa experiência é chamar a atenção para o papel da(s) memória(s) no processamento da linguagem e para o carácter

*on-line* e vivo dessa actividade bem patente nas hesitações, lapsos de língua, falhas de concordância, lapsos de ouvido/percepção/compreensão. A reflexão proposta visa alertar os professores e educadores para a necessidade de preparar os aprendentes para a instalação progressiva de um conhecimento linguístico bem estruturado de forma a que se crie o clima apropriado à actuação da memória a curto e a longo prazo; e para a importância dos exercícios que educam a atenção e a memória trazendo por certo achegas não subestimáveis à linguagem e à cognição em geral.

Maria Helena Paiva (*Para conceber a língua na sua plasticidade: o contributo da História da Língua*) parte da concepção de que a maleabilidade, inerente à existência das línguas, ao projectar-se no tempo, configura a História e a reflecte, o que faculta a substituição de juízos subjectivos por conceitos objectivamente fundamentados, por exemplo, quanto à identidade da língua portuguesa ou à norma-padrão. Sendo a especificidade de cada momento histórico circunscrita pelos condicionalismos que enformam os actos de fala, a consciência desse facto pode ter consequências positivas no plano pedagógico: do período das origens ao Renascimento, o percurso da língua, na sua dimensão colectiva, é comparável, no plano de cada aluno, à progressão que a Escola deve assegurar, tornando esse instrumento de comunicação suficientemente diversificado e preciso para apoiar capacidades cognitivas, para se ajustar a necessidades de comunicação extremamente variáveis e nunca plenamente satisfeitas, para permitir a fruição da língua nas suas manifestações passadas mas também neste presente que o fluir do tempo e a actividade dos homens tornaram mais denso, e mais saboroso.

Maria Henriqueta Costa Campos (*Gramática e construção da significação*) começa por constatar que é frequente, em textos pedagógicos que enquadram o ensino da língua materna, as questões de semântica serem reduzidas ao domínio do léxico, esquecendo-se que qualquer unidade lexical só *significa* quando integra uma estrutura frásica dotada de valores referenciais, correspondendo a um acontecimento linguístico. Para obviar a esta situação, sublinha a importância pedagógica de uma perspectiva dinâmica que, apresentando a significação como o resultado da construção de valores de diferentes categorias gramaticais em interdependência, permite descrever e explicar a boa ou a má formação das sequências pela compatibilidade ou incompatibilidade entre os valores em coocorrência.

Olívia Figueiredo (*Como intratextualizam os alunos a denominação lexical genérica?*) focaliza a atenção no emprego de unidades fixas (provérbios ou expressões idiomáticas) por parte de sujeitos em situação de aprendizagem da escrita. Sabendo que o emprego correcto destas unidades linguísticas genéricas, em pontos estratégicos do texto, necessita de uma aprendizagem que leve

o sujeito a tornar-se capaz de as utilizar em lugar da entidade geral que tais unidades denominam, procura observar se o sujeito as adequa semântica e pragmaticamente ao co(n)texto em que estão inseridas. A partir dessa observação, será possível propor estratégias de remediação par ultrapassar eventuais dificuldades.

Rui Vieira de Castro (*A elaboração e a recepção das nomenclaturas gramaticais: condições, princípios, efeitos*) debruça-se sobre as condições de existência das Nomenclaturas Gramaticais, uma tarefa que se apresenta como particularmente estimulante num momento em que estão a ser dados passos significativos na constituição de uma nova NG. Propõe-se, nomeadamente: i) analisar os sentidos de uma NG, discutindo o que ela é/pode ser no quadro daquilo que a disciplina de Língua Portuguesa é/pode ser; ii) considerar os processos de constituição, entre nós, das NGs, identificando os princípios que regulam/têm regulado a sua configuração; iii) analisar, a partir de um conjunto de dados empíricos, os percursos de disseminação das NGs e as formas da sua apropriação, evidenciando os princípios que têm orientado a sua recontextualização.

Sónia Rodrigues (*A consciencialização linguística como componente fundamental na formação inicial do professor de Português*), tendo como ponto de partida um olhar reflexivo sobre episódios vividos em aulas leccionadas por professores estagiários de Português, aponta para a urgência de um investimento em medidas que visem alargar o conhecimento explícito da estrutura e usos da língua materna no quadro da formação inicial de professores de Português. A resposta a essa urgência poderá também surgir através da consciencialização linguística e comunicativa que decorre do processo de reflexão inerente ao estágio pedagógico, onde a língua materna deve continuar a ser instituída, a par de outros elementos do acto educativo, como objecto central de aprendizagens várias.

O conjunto das comunicações e as actividades que as enquadraram durante o Colóquio – discussões, intervenções do público – criaram um espaço de reflexão sobre a língua e o seu ensino em que participaram com igual empenhamento professores de Linguística, professores de Didáctica e professores de Português. Aprox-me sublinhar essa *atitude* comum que vem ao encontro do que, na comunicação de abertura, aponte como essencial no modo de entender a aplicabilidade da Linguística: «A aplicabilidade pode ser identificada com uma *atitude* que se estabelece como denominador comum a muitas e diversas práticas. O cerne de uma definição de Linguística Aplicada não será, pois, a identificação de um objecto de estudo, de um conjunto de conteúdos e de metodologias de investigação, que não se distinguem dos da Linguística e

das Ciências da Linguagem em geral. Será antes a definição de um conjunto de atitudes, de modos de interpretar accionalmente os conhecimentos sobre a linguagem e o seu funcionamento. Essa dimensão ou atitude aplicada decorre naturalmente da investigação teórica, de que não é separável».

Como foi sublinhado na Sessão de Encerramento, este Colóquio (re)lançou com novo vigor – bem patente na qualidade das contribuições dos investigadores mais jovens – uma dimensão (e uma atitude) sempre presentes na actividade do *Centro de Linguística da Universidade do Porto*, desde a sua fundação, em 1976. No sentido da sua projecção futura, foram feitas sugestões e tomadas decisões quanto à realização de outras actividades – ao nível da formação inicial, da pós-graduação e da formação contínua – que continuem a desenvolver as incidências de uma reflexão crítica sobre o lugar central que ocupa a formação específica no domínio das Ciências da Linguagem no âmbito da formação global plurifacetada do professor de língua materna.

*Fernanda Irene Fonseca*