

DA PROGRESSÃO NO ENSINO DA LÍNGUA: «A ordem dos artistas»

Aida Santos

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

«... quisemos levar a ordem dos artistas e não dos gramáticos especulativos, porque nossa tenção é fazer algum proveito aos mininos que por esta arte aprenderem, levando-os de leve a grave e de pouco a mais».

(João de Barros, *Gramática da Língua Portuguesa*, 1540)

1. Introdução

Se parto de João de Barros, não é por virtude desta oposição entre os «artistas» e os «gramáticos especulativos» mas para relevar, de entrada, dois pontos: 1) a necessidade de uma reflexão acerca das relações entre as áreas científicas vocacionadas para a teorização linguística, por um lado, e o ensino da língua, por outro, considerando as implicações, tanto ao nível dos saberes quanto ao do discurso, de uma transposição pedagógico-didáctica que se queira eficaz; 2) a dimensão intencionalmente pedagógica daquela gramática quinhentista e a actualidade das linhas metodológicas nela explicitadas, a que ainda agora se hão-de subordinar quaisquer critérios de ensino («levando [os mininos] de leve a grave e de pouco a mais»: a progressão, numa lógica de alargamento dos dados – «de pouco a mais» – e de complexidade crescente – «de leve a grave»).

Em relação ao ponto 1, a razão de ser deste Encontro é promover essa reflexão, procurando, em boa hora, responder a essa necessidade¹. Privilegiarei

¹ Aproveito para felicitar o Centro de Linguística e a Professora Fernanda Irene Fonseca pela inicia

contudo, na minha comunicação, o ponto 2, em razão do meu percurso e estatuto profissional e, mais ainda, por estar convencida da necessidade de aqui alegar que ao carácter consensual daquele princípio metodológico já não parece corresponder, conforme se impõe, a previsão de tal ordem («a ordem dos artistas») na prática pedagógica, estabelecida de acordo com a definição de objectivos essenciais.

Presumo, por isso, que uma das maiores dúvidas que a gestão dos programas suscita junto dos professores seja precisamente a arrumação didáctica: como converter numa ordem que faça sentido, a determinado nível de escolaridade, aqueles conteúdos e actividades que ali aparecem inventariados.

Alegar-se-á (bem sei) o grau de abertura que se pretendeu para estes programas, o carácter deliberado da aposta numa «gestão flexível», até se chegar às linhas conceptuais e ao seu fôlego novo, por via das bondades da «pedagogia do projecto», da «negociação» e do «contrato pedagógico». Dir-se-á que nem de outra forma podia ser; que tal tarefa, tão colada à planificação docente, compete a cada professor.

E – convenhamos – algumas razões parecem de peso, embora não diminuam um grama à razão do que aqui se joga, se reconduzirmos a questão ao seu lugar inicial. Um verdadeiro programa de ensino da língua terá de equacionar, de forma logicamente sustentada – quero dizer: prevendo uma ordem linguística – os objectivos mínimos, em termos de manifestação de capacidades linguísticas a atingir (e a testar... aqui se põem os problemas da aferição...) no fim de cada ciclo. O que, em actividades de língua e sobre a língua, é para aprender. O que é exigível, concretamente.

Fixem-se domínios obrigatórios, sem a rigidez intolerante (e sociolinguisticamente ignorante) do mito do passado, mas também sem a condescendência ilimitada (fruto de uma espécie de pudor perante qualquer regulação) que parece tê-la substituído. É que faz falta entendermo-nos quanto a isso – quanto mais não fosse para que nenhum professor pudesse alhear-se do que importa, deixar de ter sempre o essencial como referência.

A essa questão crucial – a da necessidade de objectivar uma ordem de exigências no domínio da língua materna – não se tem prestado, em meu entender, a atenção que merece. Responder-lhe obrigaria à definição (e conseqüente avaliação) de objectivos concretos e grau indispensável de domínio dos mesmos, em vez de ambições abstractas e critérios amontoados em vãs declarações de princípios. Implicaria desviar a atenção dos pressupostos da aprendi-

tiva, cuja oportunidade – num período em que se preparam mudanças que mais uma vez vão condicionar o ensino – não escapará a ninguém...

zagem para o campo específico do ensino da língua; e, aqui, descer das abstrações sem sentido² e das abstrações esperadas³ e começar por definir, muito simplesmente, o que deve um aluno ser capaz de saber/saber fazer no fim da escolaridade obrigatória e do secundário. A avaliação de tais objectivos devia condicionar o prosseguimento de estudos (por razões óbvias, não antes do termo da «escola para todos»).

Ora um discurso sobre o ensino como o que tem sido dominante não aparece por acaso – sobrepovoado como está dos conceitos e banalidades que o «meio» adoptou como mais cotados, a fluidez que o caracteriza torna-o apto a legitimar quaisquer fins, embrulhando o imprescindível no óptimo. É contudo, e por enquanto, o «politicamente correcto», o que tem emanado das autoridades pedagógicas e sido comungado por muitos professores; é o que, no fundo, caracteriza boa parte da parte mais informada de toda uma geração docente: a genuinamente preocupada com as perversões da «reprodução» escolar mas cuja fé nas «Ciências da Educação» centradas na aprendizagem terá deslumbrado, ofuscando as questões concretas do ensino e as suas exigências científicas específicas⁴.

² Bastará um exemplo: «Uma vez afastada a ideia de que saber Português consiste em reproduzir noções linguísticas e metaliterárias ou aplicar esquemas estereotipados e fixar listas, o aluno transforma-se em construtor da sua própria informação, para a investir em projectos de trabalho orais e escritos, na prática da leitura e na reflexão linguística, e numa teorização literária mínima». – Programas do ensino secundário, p. 17. «Uma vez afastada a ideia..., o aluno transforma-se...?»

³ «Espera-se que o aluno, progressivamente, vá desenvolvendo autonomia na construção do saber» (programa do 3º ciclo do básico, p. 64); «Espera-se que os alunos se tornem, progressivamente (...) mais rigorosos e críticos» (programa do secundário, p. 62). É o que eu chamo, aqui para nós – a ironia fica em casa –, a «pedagogia da esperança»...

⁴ E não deixa de ser curioso que alguns dos tópicos mais esgotados sejam ainda, tantas vezes, reproduzidos por professores... É que, ao dissimularem o valor dos saberes especializados dos docentes, deixando-os na sombra, tais «lalalissades» acabam por menorizar ou até esvaziar a função docente, o ensino por que cada professor é, em primeira e última instância, responsável. Como se qualquer «mediador», qualquer bom «animador» bastasse! Ou como se o aluno não fosse, para lá de «sujeito da aprendizagem», sujeito (no sentido passivo do termo) ao ensino daquele professor, às suas competências específicas. Defendo que tudo passa pelo professor. Concedo que haverá áreas em que, por informação disponível convenientemente seleccionada e seu tratamento segundo métodos de trabalho testados, se pode aprender à sombra do professor. No caso do ensino do português, contudo, é um despropósito: por ser o espaço mais sério de formação e afirmação individual, precisamente aquele por que se acede à autonomia que torna possível aquelas outras aprendizagens, naquelas outras áreas. Curiosamente, o professor é uma ausência muito visível nos programas do secundário. E não será o temor por invocar o seu nome em vão que explicará as escassas referências a essa figura tutelar – as 8 ocorrências que se lhe dirigem, contra 96 ao aluno, não são senão sinal do privilégio concedido à aprendizagem. No básico, a identidade de perspectiva é, apesar de tudo, matizada: nem o professor está tão ausente, nem a desproporção professor/aluno é tão marcada, nem o aluno aparece continuamente referido no singular.

Focar privilegiadamente o aluno ilude, aliás, a grande questão do ensino: a da formação de professores esclarecidos, capazes de minorar desigualdades não pela tolerância (admissão de critérios flexíveis face à diversidade dos desempenhos), mas pelo acesso ao domínio de formas padronizadas. De resto, a tendência desculpabilizante só adia a ilusão dos alunos linguisticamente desfavorecidos, que ignoram o preço a pagar por os manterem na ignorância do socialmente valorizado.

Que o ensino se deve preocupar com a aprendizagem, mesmo antes de ser concebido, porque só o é em função dela, nem é preciso dizê-lo. Todavia, as condições da aprendizagem, se bem que sejam pressupostos de um ensino de qualidade (devendo naturalmente, só por isso, fazer parte da formação profissional dos professores), não substituem esse ensino: nenhum ensino se resume à promoção das melhores condições de aprendizagem.

Havemos de convir nisto: para que os alunos aprendam, importa que os professores ensinem; e, para isso, importa que saibam *do que* vão ensinar e *o que* devem ensinar, antes do *como*.

Descontando o que ao aluno compete – a auto-disciplina, concentração e esforço do estudo, o trabalho individual – e, é claro, os condicionamentos a que porventura foi, ou ainda está, sujeito, o professor é responsável por tudo o resto: a organização do itinerário, a concepção de estratégias, a selecção ou criação de meios, recursos e materiais, a natureza e o carácter da reflexão linguística que suscita, o exercício que promove, a explicação que desenvolve e até os critérios que persegue ou exige.

Se tomarmos por primário, mais objectivo e determinante critério da avaliação do desempenho em língua materna a correcção gramatical (aceitando que as capacidades dos alunos são julgadas primeiro pela correcção e adequação – a que se somarão, naturalmente, o rigor, a desenvoltura, a expressividade ou a originalidade...), o ensino do português implicará começar por atender a esse lado mais manifesto das dificuldades dos alunos, até porque, sendo o que mais choca o vulgo, hipoteca o valor das outras dimensões. Então, começaremos por cuidar da necessidade de se saber conjugar um verbo ou de se ser capaz de atender às relações morfo-sintácticas elementares. Por escrito acresce, como é sabido, que a correcção primária constrange à utilização de um código elaboradamente convencional⁵, que exige o domínio, antes de mais, do que à vertente gráfica importa (ortografia, acentuação gráfica e pontuação como coadjuvante sintáctica e para delimitar frase/período ou parágrafo).

⁵ Para o carácter singular da escrita, evoquem-se as razões de F. Irene FONSECA em *A urgência de uma pedagogia da escrita* («Máthesis», 1, Centro Regional de Viseu – Universidade Católica Portuguesa, pp. 223-251; *vd.* também FONSECA, F. I., 1994).

Ora trabalhar o rigor da correcção só pode assentar numa perspectiva reguladora: o carácter prescritivo e normativo da tradição escolar é o bê-á-bá de qualquer construção gramatical. Quem não se lembra de cantilenas como «antes de *p* ou *b*, o *n* passa a *m*» ou «*o*, *a*, *os*, *as*, antes de *que* ou *de* são sempre, sempre, pronomes demonstrativos»? Hoje os nossos alunos ignoram estas miudezas. E se umas se dispensam muito bem, já outras fazem imensa falta. Não há qualquer suporte, e é por isso que depois desabam, desacreditadas, as suas realizações; por isso são quase sempre penosamente confrangedoras, mesmo quando laboriosamente empreendidas. É que a gramática implícita de muitos estudantes se encontra reduzida a um grau de desenvoltura que lhes não permite senão práticas linguísticas limitadas a um quotidiano estreito, que reflectem, pelo seu registo, o circuito fechado em que se movem. Sem oportunidade de outro tipo de aprendizagem – porque a aprendizagem por *impregnação* ou por *modelização* depende de contextos sociais e de leituras a que não têm acesso – o seu desenvolvimento linguístico está sujeito ao que a escola for capaz de lhes dar.

Por isso entendo que a gramática explicitada na aula há-de primeiro (quero dizer: nos primeiros níveis) conduzir os alunos à consciência das regras necessárias para um saber-fazer elementar. Uma abordagem gramatical sensata há-de assegurar, a par disso, a compreensão de ordem estrutural e funcional – a das relações sintácticas e semânticas que se estabelecem no interior dos enunciados –, objectivo que o contributo de modelos linguísticos descritivos facilita. Com uma prevenção: não se concebe ensinar a língua conteúdo após conteúdo, atomizando-os, mas sempre de um modo envolvente, por meio de articulações que se afigurem, além de oportunas, proveitosas (em regra, pelo recurso a feixes ou paradigmas que permitam mobilizar dados e dar conta de um aspecto linguístico: aproximação e confronto de variantes para determinada ocorrência, por exemplo, e efeitos das opções, em termos de significação). Numa perspectiva mais ampla, será de assinalar que os princípios que respeitam ao texto ou ao discurso ou até à própria comunicação não podem, de modo algum, substituir-se a essa gramática «de base»⁶. É que a óptica do discurso, ou da análise da sua configuração particular num texto, não dispensa, antes subentende, a da frase. É então a «gramática de frase» que deve ser integrada nesse quadro que é o texto. Porque é o seu quadro natural e

⁶ Chamo-lhe assim, à falta de melhor. Como o faz Daniel COSTE: «De même que la compétence linguistique n'est pas rendue obsolète par l'insistance mise sur la compétence de communication, de même l'analyse de l'organisation du discours (ou ce qu'on a appelé un temps improprement grammairaire de texte) ne saurait se substituer à la grammaire «de base» (COSTE, D., 1991, p. 85).

signo maior. Por princípio, a frase não significa sozinha: tanto nela confluem parcelas do todo que é o texto em que se integra como ela própria se projecta, de alguma forma, nesse texto, integrando o seu corpo e a sua ordem⁷. Tais aspectos são importantes e não raro determinam a própria interpretação do enunciado, pelo contributo de sentidos que, fora dele, pode legitimar, por exemplo, a leitura de determinada orientação em detrimento doutra⁸.

Passarei agora a ilustrar estas reflexões, ligando-as, com base na minha experiência de ensino, ao modo como entendo que há-de ser, para ser eficaz, a projecção da linguística no ensino do português, partindo do princípio de que a relação entre os dois campos radica num bem comum e se concebe na sua essencial partilha: refiro-me ao gosto pela língua.

Se procurarmos, a partir dos programas nacionais, caracterizar o que é para ser objecto de explicitação gramatical nas aulas (nos lá chamados «processos e níveis de operacionalização» relativos quer à área da escrita quer à da estrutura e funcionamento da língua, domínios onde aparecem referidos conteúdos e nomenclatura a utilizar), teremos o reflexo, como num espelho, da concepção de língua que os anima e dos aspectos que acerca da mesma língua se considera importante focar. Assim, o debate poderá orientar-se também deste modo: que ensino da língua (reflexos, nos programas, dos contributos da Linguística); que formação linguística supõe.

2. Os programas

Descontando duas fontes contaminadas em que beberam – a do «funcional» e a da comunicação «autêntica» (não sei se alterna ou se se conjuga com o «lúdico») como critérios para a aprendizagem⁹ –, as linhas conceptuais subjacentes aos programas em vigor são fundamentadas, consistentes e, do ponto de vista da filosofia que as projecta, creio haver consenso quanto à sua admissão sem reservas.

⁷ Serão de salientar, neste campo, as incidências propostas por J. FONSECA, em *A frase no texto. Algumas propostas de trabalho para a aula de língua materna* («Palavras», n.º 9; *vd.* também FONSECA, J., 1992).

⁸ Basta até que estratégias como a paráfrase, a generalização ou a especificação (de elementos ou do âmbito do próprio enunciado) matizem ou reformulem o enunciado anterior para que a sua leitura se não possa fazer à margem disso. É verdade que forjamos ou isolamos frases, para manipulações linguísticas locais, mas às vezes também partimos delas para transformações que jogam com o global, presumindo-o ou afectando-o.

⁹ Se bem que os prejuízos apareçam um tanto diluídos, já seria tempo de evitar referências de que se sabe ter havido uma compreensão redutora – bastaria omitir a caracterização quando se previsse ser supérflua (por exemplo: «exercícios gramaticais...», *eventualmente de carácter lúdico*) – p. 67).

Os do ensino básico explicitam, logo na «Introdução», a sua concepção enquanto «projectos concretizáveis pelas programações» e a «necessidade da interacção dos domínios». E se é verdade que «o carácter de relativa abertura»¹⁰ de cada um destes projectos é princípio de que se não pode prescindir, e a opção, igualmente declarada, por «um currículo em espiral»¹¹ ao longo do ensino básico é intenção traduzida no recorte dos conteúdos, bem visível na sua substancial repetição e só pontual alargamento (por um ou outro acréscimo de ano para ano), sugerindo o carácter progressivo do percurso, não deixa de ser verdade que, quanto ao estabelecer de objectivos que traduzam níveis de exigência concretos ao longo – ou, pelo menos, no fim – do percurso, se não vê o mesmo cuidado, relativo a essa «passagem gradual de um conhecimento empírico, simples e concreto para um conhecimento mais elaborado, complexo e conceptualizado»¹². É que sendo os conteúdos, em grande parte, os mesmos e não sendo os professores, em grande parte, os mesmos, cada professor terá um trabalho espinhoso na selecção e no tratamento pedagógico desses meios, perseguindo objectivos – a única referência possível – que são, eles próprios, muito pouco específicos e onde qualquer desempenho dos alunos parece caber. Assim, por exemplo, «aprofundar a prática da escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura» ou «produzir textos que revelem a tomada de consciência de diferentes modelos de escrita», ou ainda «descobrir aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da língua, a partir de situações de uso», não são – convenhamos –, enquanto objectivos, grande orientação.

Quanto à área «Funcionamento da língua – análise e reflexão», o mais que se diz é que «o treino necessário à interiorização e ao conhecimento reflectido de regras de funcionamento da língua *pode*¹³ efectuar-se pela resolução, individual ou em grupos, de exercícios gramaticais autocorrectivos, eventualmente de carácter lúdico». E no texto que acompanha os «processos e níveis de operacionalização» propostos, para que este remete ao dizer estarem lá contidas «as principais orientações sobre a didáctica do funcionamento da língua», apenas se diz que «a reflexão gramatical deverá ocorrer oportunamente no âmbito de estratégias pedagógicas orientadas para a resolução de problemas linguísticos» (p. 48) – o que aponta quer para o carácter funcional da gramática (considerada «exercício de observação e de aperfeiçoamento dos discursos e de estruturação de conhecimentos linguísticos funcionais») quer para o

¹⁰ *Programa de Língua Portuguesa, Ensino Básico, 3º ciclo, vol. II, Introdução*, p. 5.

¹¹ *Programa..., Conteúdos e processos de operacionalização*, p. 9.

¹² *Ibidem*, pp. 9-10.

¹³ Os meus itálicos – cf. *Programa*, p. 67.

seu papel subsidiário em relação aos domínios da oralidade, leitura e escrita, relevando «um percurso integrado» em que cabe à reflexão gramatical a «resolução de problemas», quando oportuna, ao serviço da «expressão pessoal nas suas realizações orais e escritas» (p. 48).

Mas estranho se torna modalizar deste jeito o âmbito da gramática (como se: gramática só se... ou só quando... ou só para...) em qualquer enunciado programático que se lhe refira («conhecimentos linguísticos *funcionais*», «oportunamente», «experimentem *funcional e ludicamente*»), quando: 1) esse «se» ou esse «quando» ou esse «para» são iguais a «sempre»; não se reduz, pelo contrário, alarga-se o âmbito da necessidade da gramática – é que esses problemas, se são os «manifestados pelos alunos em intervenções orais, na interpretação ou no aperfeiçoamento de texto» e «antecipados pelo professor a partir de debates, de leituras de obras, de textos produzidos pelos alunos» (p. 48), são, como se sabe, de todos os géneros e a todos os níveis (o que esvazia o alcance que o «funcional» e o «oportuno» aparentam, tornando esses modos de dizer um tanto gratuitos...); 2) as aquisições previstas, nas páginas relativas aos «processos e níveis de operacionalização» supõem uma reflexão e análise, no que à natureza e funcionamento da língua respeita, contínua e sistemática, alargada e ambiciosa, o que contraria a prática do «funcional», do «lúdico» e do «oportuno» que aqui se sugere para a gramática na aula.

De facto, se o objectivo «apropriar-se, pela reflexão e pelo treino, de conhecimentos gramaticais que facilitem a compreensão do funcionamento dos discursos e o aperfeiçoamento da expressão pessoal» (p. 49) parece, de novo, restringir o âmbito desses conhecimentos gramaticais (repare-se na relativa adjetiva restritiva: «conhecimentos gramaticais que facilitem a compreensão...»), quando percorremos as páginas com conteúdos gramaticais (49-55) damo-nos conta de que não só está lá toda a tradição gramatical escolar como se consagram, pela vez primeira, formas mais recentes de abordagem linguística. Agrupei-as e passo a enumerá-las:

- descobrir em textos características da situação de comunicação que determinaram a sua produção;
- agrupar textos, nomeadamente aqueles que são recolhidos e produzidos pelos alunos, de forma a evidenciar distintas intenções comunicativas;
- verificar experimentalmente a coerência de um texto;
- verificar experimentalmente a coesão de um texto;
- aperfeiçoar a coesão textual pela utilização de (...) sinónimos, hiperónimos e hipónimos;
- verificar experimentalmente o papel da pontuação como organizador textual;

- verificar a função dos pronomes na estruturação dos textos;
- recorrer à utilização de pronomes para evitar repetições em textos produzidos;
- reconhecer a função das conjunções na coesão textual.

Intencionalidade e adequação comunicativa entram também como linhas de rumo para a leitura orientada e para a escrita («para apropriação de técnicas e modelos» e «aperfeiçoamento de texto»).

Quanto aos mecanismos de textualização, é aqui equacionada a recorrência (no que toca ao exercício da pronominalização e da substituição lexical) e a conexão por via das conjunções, também como factor de coesão textual. Esta aparece, aliás, como conceito aglutinador da reflexão acerca do texto, muito embora os eixos enumerados não subentendam tal ordem (a textual) – assim, por exemplo, «distinguir a função das conjunções e locuções conjuncionais (conjunções e locuções coordenativas e subordinativas)» aparece na dependência de outro nível («reconhecer a função das conjunções na coesão verbal») e este, por sua vez, aparece integrado no processo «distinguir e identificar diferentes classes de palavras» (cuja enunciação explicita claramente uma finalidade de ordem morfológica). Os processos propostos, contudo, orientam-se – posto que implicitamente – num sentido: da situação de comunicação e elementos para a sua caracterização à intenção comunicativa, modos de representação do discurso, coerência e coesão do texto, pontuação como organizador textual, frase simples, tipos de frase, funções sintácticas, concordância na frase, coordenação, subordinação, classes de palavras, léxico, referência a variedades da língua. Ou seja, e resumindo: comunicação – discurso – texto – frase: morfo-sintaxe e léxico.

Seja como for, os conceitos de coerência e coesão não fazem parte da nomenclatura a explicitar, que integra, como novidade, e no seu todo, apenas: *intencionalidade comunicativa; campo lexical; assonância; hiperónimos e hipónimos; palavras parónimas; abreviaturas e siglas; palavras entrecruzadas; variedade portuguesa e variedade brasileira.*

De resto, para falar acerca da língua, professores e alunos entender-se-ão, naturalmente, por via de uma metalinguagem de há muito denominador comum, aqui ou alhures, agora como dantes: a da gramática escolar. Mais, até: ao passarmos os olhos pelas páginas referidas (49-55), vemos que está lá tudo (o que não está no 7º está no ciclo anterior ou, por levíssimos acréscimos, nos anos seguintes); praticamente tudo o que aprendíamos, nesses anos, como alunos, ou que passámos depois a ensinar aos nossos alunos: da sistematização dos casos especiais da flexão em grau dos adjectivos (formas sintéticas do comparativo de superioridade e do superlativo absoluto) ao reconhe-

cimento das sub-classes das conjunções e locuções coordenativas e das subordinativas, ou até ao «quadro histórico» da origem da língua, à referência a aspectos da natureza da língua («evolução semântica e fonética»; observação de alguns processos de evolução fonética – «acrescentamento, supressão e mudança de fonemas»)¹⁴.

O que provoca espanto é precisamente esta distância imensa entre o que se propõe e o desempenho dos alunos, a cujo serviço se diz estar esta gramática. Ou seja: se a finalidade é o «aperfeiçoamento da expressão pessoal dos alunos», como se mede depois disso? Não interessam os conhecimentos gramaticais como objectivo em si, a gramática como disciplina (por isso é que os autores se distanciam, num mal disfarçado pudor, da «gramática pela gramática», reiterando o «funcional», os «contextos», as «situações de uso»). A explicitação gramatical, longe da actividade de etiquetagem ou papaguear de regras, só faz sentido se der lugar, nos alunos, a um grau superior de domínio da sua gramática implícita. Se assim é – e é bom que assim seja –, para além deste elenco de processos e níveis importaria a referência ao que os alunos terão de saber acerca disto/fazer com isto.

É claro que se dirá que o professor usará deste painel o que for «oportuno», «em contextos», «em situações de uso», que as ocorrências serão «funcionais», os exercícios «eventualmente de carácter lúdico» e tudo o mais que se queira para iludir a questão do que é, afinal, exigível: se é para – repito – «aperfeiçoar a expressão pessoal», o que é que os alunos deverão ser capazes, no termo da aprendizagem, de fazer *aperfeiçoadamente*, oralmente ou por escrito? Como se avalia essa expressão pessoal, qual o nível de consecução esperado? *Aperfeiçoado*?? Na oralidade, pretende-se «desbloquear», na escrita pretende-se a «produção abundante» dos alunos, e no que diz respeito à avaliação relativa ao domínio gramatical previne-se que «as aquisições de conhecimentos observadas nos *discursos orais ou escritos dos alunos* devem ser objecto de *uma avaliação global e construtiva* (sublinhado a negro – cf. p. 69) que não venha a inibir futuras realizações linguísticas»; por sua vez, «os exercícios exclusivamente destinados à reflexão sobre o funcionamento da língua serão avaliados segundo critérios rigorosos e objectivos, definidos de acordo com os conteúdos programáticos» (p. 69). Onde, a coerência? Na ausência de factores por que se manifeste e possa ser avaliado esse aperfeiçoamento na expressão dos alunos, estas indicações, singularíssimas, acabam

¹⁴ Concedo que se vão fazendo reservas aos conteúdos propostos: por exemplo, plural dos nomes compostos: «em situações de uso ocorrentes em actividades de produção oral e escrita». Mas isso é o que qualquer professor sensatamente faria, mesmo sem lho dizerem...

por reflectir uma perspectiva (quanto à avaliação nesta área) ao arrepio daquela que as indicações para o seu estudo postulavam.

Passemos à escrita, que a gramática naturalmente serve. Sabemos apenas, na modalidade «escrita para apropriação de técnicas e de modelos», que os alunos devem realizar diferentes escritos, aí discriminados. Entre o 7º e o 9º anos, a sua diferenciação parece assentar num critério de progressão¹⁵, aí tomada em dois sentidos – o da extensão gráfica e o da passagem do concreto para o abstracto ou do objectivo para o subjectivo. Só que a sua consistência é fraca, alimentando-se de equívocos. Por um lado, os parâmetros variam entre «breve» e nada (sem «breve»): «texto de opinião crítica (breve)» para o 7º e 8º anos e o mesmo «texto de opinião crítica», sem aludir à extensão, supondo-se, por isso, mais longo ou longo (?); ainda no 9º, «exposição (breve)» – a longa ou mais longa (nunca há nada de objectivo quanto à extensão esperada) ficará, presume-se, para o 10º... Por outro lado, para a descrição, entre «de animais ou objectos» (7º ano), a que se acrescenta, no 8º, «ou de paisagens» e «descrição» – assim, sem mais, no 9º (supõe-se que já de animais, objectos, paisagens e *tutti quanti*...). Descrição «de paisagens» (consentem-no aqui os autores do programa) é mais abstracta do que «de objectos», assim se destinando esta ao 7º e se reservando aquela para o 8º; ora o que importa não é tanto a natureza do objecto a descrever (o que é bom de ver: um submarino ou uma aeronave espacial não são propriamente paisagens, e no entanto...) mas a familiarização com ele e – acima de tudo – a mobilização dos meios linguísticos para isso; logo, é dispensável a distinção que aqui se faz (a dos objectos) mas faz falta a que aqui parece sempre esquecida: a dos meios linguísticos exigíveis para a realização e o nível de consecução da tarefa. Ademais, se se pretende focar a extensão gráfica, o «breve» como marca, por oposição ao não marcado (que não poderá ser, obviamente, entendido como longo), seria vantajosamente substituído por uma referência aos limites, em linhas. Para objectivar, bastaria.

A omissão de quaisquer exigências talvez encubra um receio político: o desastre que do estabelecer de marcos concretos para a aprendizagem poderia resultar, se a realização escolar fosse avaliada em função disso. Mas em termos de prescrição, que configura a orientação no rumo certo, seria imprescindível a definição desses marcos – é que só há duas referências com que se lida ainda, e em função das quais é possível trabalhar, no terreno pedagógico:

¹⁵ Adiante, dir-se-á que «os tipos de texto foram hierarquizados nos programas do ciclo de acordo com exigências de desenvolvimento intelectual requeridas pelos textos e em articulação com os programas de outras disciplinas do currículo» – cf. *Aspectos Específicos da Didáctica da Língua Portuguesa*, p. 66.

os programas e os exames, quando os há... Se não há exames e se os programas não estipulam objectivos concretos, pode esperar-se qualquer coisa ou nada...

Assim, e no que toca à escrita, não interessará tanto a «produção abundante dos alunos» (espantosamente referida como «objectivo primordial» no ensino básico¹⁶) mas domínios concretos, nas várias dimensões que ela comporta, de que a base é, ao nível da frase, a correcção gramatical.

Entendo, por isso, que se deve começar por ponderar bem as coisas (como procurei aqui fazer para a escrita, estabelecendo, provisoriamente, cada ponto a partir dos conteúdos de gramática e escrita dos próprios programas), assentando-as depois por graus de domínio ou capacidades envolvidas, muito simplesmente, como:

1. constrói frases simples, sintacticamente correctas (cf. programa: *funcionamento da língua*: verificar experimentalmente a estrutura da frase simples: expandir e reduzir frases, distinguindo os elementos fundamentais; distinguir os diferentes tipos de frase; distinguir e identificar as palavras que, numa oração, desempenham funções essenciais e acessórias; concordância entre elementos da frase; conjugação verbal...);
2. consegue, em frases simples, deslocar ou inverter elementos/sintagmas (relativamente à sua ordem canónica) e usar pontuação para separar ou relevar complementos e para focar o relevo de ordem expressiva (cf. programa: *funcionamento da língua*: verificar... estrutura da frase simples: verificar a mobilidade de alguns elementos da frase; explorar diferenças de valor estético e semântico resultantes da mobilidade de elementos da frase...);
3. consegue elaborar frases complexas, mantendo correcção morfo-sintáctica e assegurando a necessária lógica (por justaposição, encadeamento ou encaixe) das articulações envolvidas (cf. programa: *funcionamento da língua*: distinguir as formas de ligação de orações (coordenação e subordinação); verificar a natureza das relações entre diferentes espécies de orações coordenadas (orações coordenadas copulativas, adversativas, disjuntivas e conclusivas); verificar a natureza das relações entre dife-

¹⁶ Cf. Programa, p. 66. Ainda que se queira quebrar a resistência à escrita, por exemplo promovendo a «escrita expressiva e lúdica», que é bem-vinda, será bom não esquecer que o seu objectivo é só incentivar esta prática; ora, no ensino básico, isto poderá ser um meio, mas não basta, para o aluno escrever sem problemas, que escreva muito. Se eu realizar mal um exercício físico, sem consciência do que o meu domínio requer, tanto vale executá-lo vinte como cem vezes – o benefício não será maior...; pode até ser prejudicial, dificultando depois a correcção de erros já «fossilizados»...

- rentes espécies de orações subordinadas (temporais e causais – 7º; condicionais e finais, completivas ou integrantes – 8º; consecutivas e concessivas; relativas restritivas com antecedente – 9º);
4. tem cimentada a noção de frase/período¹⁷, quer distinguindo e separando convenientemente os seus segmentos, quer delimitando, por pontuação adequada, cada oração relevada, intercalada ou justaposta (*cf.* programa: *escrita para apropriação de técnicas e de modelos*: construção do texto: construção do parágrafo e da frase; pontuação; *funcionamento da língua*: treinar a delimitação do período (e do parágrafo) no decurso do aperfeiçoamento de textos);
 5. conecta enunciados e articula sequências do seu discurso¹⁸ (*cf.* programa: *escrita para...*: construção do texto: encadeamento das partes do texto; construção do parágrafo e da frase; *funcionamento da língua*: verificar experimentalmente a coesão de um texto: articular diferentes partes de um texto com palavras ou expressões dadas (advérbios; conjunções; locuções adverbiais e conjuncionais); reconhecer a função das conjunções na coesão textual: distinguir a função das conjunções e locuções conjuncionais (coordenativas e subordinativas); reconhecer subclasses das conjunções e locuções coordenativas e subordinativas);
 6. manifesta competência textual para praticar a retoma de elementos já enunciados (definitivizar, pronominalizar, nominalizar, utilizar substitutos lexicais...) (*cf.* programa: *funcionamento da língua*: verificar a função dos pronomes na estruturação dos textos: recorrer à utilização de

¹⁷ O que não acontece com uma parte significativa dos nossos alunos, que utilizam uma sintaxe de ordem cumulativa (uma frase seguida de vírgula, outra ainda, e depois ponto, quando se dão conta de que já não há ponto há algum tempo – como fazem, aliás – quando o fazem... – para parágrafos).

¹⁸ Importa que o aluno, no desenvolvimento da sua competência textual, seja ensinado a relevar partes, em recortes pertinentes, e encadear logicamente frases (independentes/complexas) no texto, distanciando-se progressivamente das produções escritas toleráveis na primária – onde se não pode falar propriamente de *texto* mas de enunciados soltos, justapostos, cuja gestão é meramente local e que aparecem, na melhor das hipóteses, subordinados a um tópico inicial dado como tema, de que acabam por, seja de que forma for (quantas vezes a ordem não é senão psicológica...), depender. Ao longo do ensino básico, que trabalho não será preciso para avançar neste domínio! Sabemos que produções desse tipo, naturais na (as próprias da) escola primária, são frequentes mas cada vez menos admissíveis noutros níveis e intoleráveis no superior... Seria de lembrar (e depois agir em conformidade) que, de acordo com a tese já defendida por B. Schneuwly em 1984, a competência textual, numa segunda fase do seu desenvolvimento (acabámos de ver o que caracteriza a primeira), passa pela ligação (de incipiente a cada vez mais consistente) entre os enunciados, configurando um *continuum*, através de relações que se tornam mais explícitas; e só depois, numa fase mais madura, não só os enunciados aparecerão articulados entre si como emergirá a sua interdependência e subordinação de todos e de cada um a essa estrutura de conjunto que é o texto.

- pronomes para evitar repetições em textos produzidos; aperfeiçoar a coesão textual pela utilização de palavras de sentido equivalente, de sentido mais geral ou mais restrito (sinónimos, hiperónimos e hipónimos);
7. avança, no seu texto, procedendo de acordo com a necessidade de respeitar as opções tomadas¹⁹ (*cf.* programa: *escrita para...*: planificação do texto; construção do texto; *aperfeiçoamento de texto*);
 8. selecciona e organiza os elementos pertinentes (conceptuais, lexicais, semânticos), sabendo evitar factores de «ruído» que, além da estranheza, distraem da orientação pretendida²⁰ (*cf.* programa: *escrita para...*: planificação do texto: exploração do tema; intencionalidade; adequação; organização das ideias; construção do texto: vocabulário; *funcionamento da língua*: finalidade e objecto preciso da comunicação).

Sempre a par destes, mais dois objectivos (9 e 10; ou A e B):

- A. utiliza convenções que regulam a escrita, respeitando regras elementares de ortografia, acentuação gráfica e pontuação²¹ (*cf.* programa: *escrita para...*: construção do texto: ortografia; *funcionamento da língua*: verificar experimentalmente o papel da pontuação...: aperfeiçoar o uso de sinais de pontuação e de auxiliares da escrita em textos próprios (ponto

¹⁹ Isto é, revela consciência do poder que todo o enunciado tem de vincular a si, em termos de enunciação, o porvir – o que implica trabalhar deslizos/despistes sobretudo ao nível da incongruência enunciativa e da contradição semântica, falhas frequentes nos escritos escolares. Mas não esquecer que tal consciência só se ganha pela explicitação das opções e do que condicionam, por exemplo em exercício de redacção colectiva, prática, em meu entender, indispensável.

²⁰ Aqueles que nos inspiram comentários como «A que propósito?» ou «Mistura alhos com bugalhos». É útil, neste campo, o trabalho orientado de planificação (assim como, a outro nível, a disciplina imposta pelos constrangimentos do exercício de resumo que, se devidamente orientado, começa por uma selecção criteriosa de dados, cuja primeira exigência é a distinção essencial/acessório).

²¹ Escrita regulada no que toca à consideração da palavra, à relação das palavras na frase e ao limite das frases. Para a pontuação, portanto, o facto de esses sinais poderem ser marcadores de outro nível (logo, muito significativos como factores de ênfase ou diluição de elementos, ou ainda de ritmo, condicionando efeitos a apreciar em moldes estético-estilísticos) não pode dispensar (ou sequer deixar que se deixe numa hesitação fluida) a aprendizagem das regras básicas da sua utilização enquanto auxiliares que permitem ou orientam a leitura das frases, relevando funções; o que quer dizer que o treino da pontuação se faria muito mais proveitosa e economicamente sobre os próprios escritos dos alunos, onde as dificuldades vêm ao de cima, do que sobre os tão insensatamente usados extractos literários a que se retira a pontuação, em que é difícil gerir as opções e explicitar matizes de diferenças sem que o aluno fique persuadido de que tanto vale assim como assado (é que o leque das possibilidades deriva, não raro, de se proceder em função de critérios que não são os apropriados a quem aprende a escrever). Como em tudo: primeiro, regras mínimas de entendimento na matéria (não se separa sujeito do predicado; a não ser quando...); só depois: derivações, outras possibilidades, subtilidades...

final, de interrogação, de exclamação, ponto e vírgula, reticências, dois pontos, travessão, parêntesis e aspas));

- B. dispõe graficamente o seu texto, respeitando signos convencionais que o organizem e que facilitem a leitura (títulos, espaçamentos, margens, alinhamento de parágrafos, relevo para discurso directo...) (cf. programa: *escrita para...*: construção do texto: organização gráfica; apresentação do texto: organização gráfica; grafia; *funcionamento da língua*: utilizar diferentes modos de representação do discurso).

Como se vê, a formulação destes dez objectivos deixa entrever o treino necessário, nas aulas, que cada um deles implica. No termo da escolaridade, o aluno deveria ser capaz de elaborar um texto – fosse relatar um episódio, fosse retratar um amigo, fosse expor um ponto de vista... –, de aproximadamente n (x a y) linhas, em que comprovasse as suas aptidões nos domínios requeridos.

Procurei também seguir de perto os conteúdos e processos de operacionalização que constam dos programas, no que toca à escrita, e relacioná-los com os conteúdos gramaticais dos mesmos programas. Finalmente, procurei sobretudo ilustrar como os conteúdos da linguística se hão-de reflectir no ensino, neste caso da escrita (eu diria: necessariamente mas sem alarde de novo-rico, sem que o ruído dos termos ofusque ou afecte a aprendizagem que eles podem servir).

Estes objectivos devem ser trabalhados e avaliados, por patamares de progressão que correspondam, *grosso modo*, aos desvios mais chocantes nos textos dos alunos. Há que começar por questões primárias e, sem iludir outras, porventura mais previsíveis e adequadas ao nível de escolaridade que frequentam (no que toca ao desenvolvimento da competência textual), chegar à produção, escoreta e segura, de frases complexas, investindo, já no 7º ano, na necessidade de delimitarem graficamente unidades como o período ou o parágrafo (para o que terão de ter interiorizado a noção de frase e tomado consciência da continuidade/progressão temática e textual); neste sentido, obrigatório será o recurso a exercícios de estruturação gramatical para frase independente/frase complexa, coordenação e subordinação (este último é, aliás, um aspecto inevitável – e inestimável – ao longo do ensino básico) – por exemplo, transformação por via da redução/contractão e da extensão/expansão de enunciados. É que um dos erros mais comuns e clamorosos é precisamente a falta de consciência do que é a frase e da distinção independente/modos de dependência – e essa inconsciência põe problemas de correcção mesmo quanto ao assinalar dos limites gráficos ou à reformulação por nexos lógicos (sintáctico-semânticos) como os que a subordinação institui.

Neste enquadramento, os singulares reflexos de inovação linguística que

estes programas incorporam servirão os seus fins. Isto é, se devidamente integrados nesta perspetivação prática e concreta dos saberes feitos capacidades que os alunos não-de revelar, alguns elementos gramaticais (pronomes, conjunções...) serão, na prática pedagógica, reconduzidos à função essencial que ocupam, no seu lugar privilegiado que é o texto.

No ensino secundário, do mesmo modo, as exigências linguísticas deviam ser explicitadas em termos práticos. Ora o que reza este documento regulador é que se pretende, como meta, que «os alunos, no final deste ciclo, tenham adquirido competências nos vários níveis: linguístico, discursivo, comunicativo e textual». Mal de nós se ao fim de três anos não tivessem aprendido nada... – mas «tenham adquirido» que/quais «competências»? E até que nível de realização? Em suma: o que lhes competirá, afinal, saber/saber fazer? Se o aluno, a este nível, deve «estar de posse de uma expressão fluente, correcta e adequada às diversas situações de comunicação» (programa A, p. 32), supõe-se que a deve ter adquirido algures, antes. Ao longo do básico? Mas – recordemo-lo – se o programa do básico prescreve, entre outras linhas de orientação congêneres, que «as aquisições de conhecimentos observadas nos discursos orais ou escritos dos alunos devem ser objecto de uma avaliação global e construtiva que não venha a inibir futuras realizações linguísticas», como presumir uma expressão «correcta» e «fluente»? (Quando muito, desinibida...). Objectivos e pressupostos assim enunciados acabam por não ir além de um repertório de boas intenções, de que os nossos infernos estão cheios²².

Há todavia, nestes programas do secundário, aqui e ali, incidências esclarecedoras: «A aprendizagem e a sistematização de conhecimentos sobre a estrutura e o funcionamento da língua materna têm de ser *centrais* no Português»; ou ainda: «O programa do ensino secundário retoma aspectos já introduzidos anteriormente, para proceder ao seu aprofundamento e sistematização» (A, p. 32; B, p. 95): enriquecimento do léxico; domínio da sintaxe (insistência na frase complexa e nos modos de conexão frásica...); organização textual.

E se nos programas do básico, como vimos, a óptica textual se restringia ao reconhecimento da função de alguns factores de coesão, no secundário há já a projecção de uma série de noções e operações do âmbito discursivo, a nível enunciativo-pragmático, léxico-semântico ou textual²³. Assim, os conteúdos gramaticais integram: comunicação, enunciação, modalização, funções

²² Será preciso lanterna para, no 10º ano, encontrarmos (como Diógenes, em busca de um homem) um aluno «de posse de uma expressão fluente» e etc...

²³ Cf. p. 32, A: «por outro lado, é no ensino secundário que deverá iniciar-se a reflexão sobre outras perspetivas de abordagem do discurso, no campo da pragmática e da enunciação: por exemplo, a

da linguagem, marcas linguísticas, registos de língua e relações em interacção comunicativa (actos de fala directos/indirectos); e percorrem os diversos níveis de tratamento: estudo dos sons (fonética, fonologia, prosódia), estudo da palavra (morfologia, lexicologia), da frase (sintaxe), do texto (e das operações de textualização – organização, sistema da língua, coerência, contiguidade semântica e conexão textual; tipologia textual; textos e contexto) e estudo da história da língua (origem, evolução e expansão da língua portuguesa).

O que causa alguma perplexidade é o modo como aparece enunciada a sua metodologia: por um lado, supondo tais noções e operações conteúdos; por outro, definindo uma série delas, uma a uma, num modo peculiar que, por si só, levanta interessantes questões quanto à representação que os programas se fazem dos docentes e da sua formação linguística.

Explico-me melhor. O programa prescreve: «Para bem se compreender como funciona linguística e discursivamente um texto, ter-se-á que ter em conta variados aspectos. Elucidar-se-ão os mais problemáticos, que não deverão ser entendidos só como conteúdos terminológicos a fazer adquirir, mas e sobretudo, como níveis de análise dos textos» (A, p. 33; B, p. 97). Pois é: «...não só... mas e sobretudo»... O que quer dizer que tais aspectos *também* devem ser entendidos como «conteúdos terminológicos» (suponho que se queira dizer que devem fazer parte dos conhecimentos activos, explícitos, isto é, da metalinguagem dos alunos). Ora no meu modestíssimo (só porque pessoal) entender, o grau de especialização, e por vezes de distinção subtil, desta aparelhagem teórica (aspectos «mais problemáticos» – diz o programa) não se coaduna com o que se espera de alunos de 15 ou 16 anos; tal facto indicaria, desde logo, a sua consideração como *dispositivo instrumental* – daí que o objectivo nunca devesse ser que distinguissem e nomeassem esses aspectos (e se é conteúdo programático, pode sempre ser alvo de avaliação, em qualquer prova...), mas que entendessem como funciona um texto (não sacrificando isso, em favor da vantagem de dispor de uma nomenclatura de apoio, ao decorrer de uma cartilha linguística...).

Será então o professor (que deve, ele sim, conhecer, desses contributos, não só o seu enquadramento e fundamentos como o seu alcance pedagógico) a recorrer ao que possa ser mais significativo, de acordo com a ocorrência e o carácter mais ou menos marcado de determinados aspectos ou orientações nos diversos textos a estudar. Sendo imprescindíveis denominações da tradição gramatical, dada a necessária densidade metalinguística de qualquer aula de

descoberta das intenções de quem se exprime, o tom que imprime ao enunciado, a implicação do destinatário na comunicação, os registos de língua a utilizar».

língua, já outras designações oriundas de áreas científicas recentes terão de ser bem ponderadas antes de introduzidas; e só o devem ser depois de sedimentadas e quando essenciais; ainda assim, a pouco e pouco, à medida que os alunos já souberem do que se está a falar, de nada valendo baptizar dados que conceptualmente ainda os confundem, a cujo alcance ainda não acederam de todo, ou que são para eles qualquer coisa de abstractamente instável e fluido, muito pouco consistente²⁴. No entanto, toda a reflexão gramatical que seja oportuna e se proveja proveitosa pode e deve ocorrer e ser esclarecedora, sem necessidade de recurso a nomenclatura específica. Se a orientação for nesse sentido, os alunos aprenderão sobre a língua quase como aquela personagem de Molière falava prosa sem saber.

E eis-nos chegados a uma velha questão quanto à aplicação da Linguística ao ensino. Não é por «enxertos» de noções a fazer adquirir pelos alunos que se avança, um milímetro que seja, em relação ao objectivo primeiro, que é o domínio da língua. É pela formação de professores responsáveis, deliberadamente em busca da articulação e consistência dos saberes, preparados para uma visão segura e envolvente dos factos da língua e das relações e interdependências que nas estruturas linguísticas se manifestam e nos actos discursivos se realizam.

Verdade é que os programas, mesmo se quase apagam, à superfície, as referências ao professor, não deixam de supor, permanentemente, um professor com uma formação linguística forte, assente num domínio bem para além dos saberes específicos de cada uma das suas áreas ou ramos. Supõem, conforme se vê pela sua leitura, um professor que domine não apenas toda a gramática tradicional como conheça as inovadoras perspectivas acerca das implicações enunciativo-pragmáticas ou léxico-sintáctico-semânticas dos actos linguísticos e da sua projecção em unidades que os configuram, dotadas de orientações discursivas específicas. Exigem-lhe cada vez mais, muito mais do que se exigia dos docentes ainda há poucas décadas: que, para lá de acompanhar continuamente a inovação científica, nas diversas áreas que lhe competem, disponha de uma gramática rica e alargada, que lhe permita integrar cada questão que se lhe ponha, num ensino em que, ademais, a própria gestão dos

²⁴ Nem a experiência será já boa conselheira? Coloca-me outra seriíssima questão o facto de a série de noções aqui acompanhadas das respectivas explicitações (demasiado genéricas para doutrinare e demasiado estendidas para poderem ser tomadas por meras referências) poder prestar-se ao papel de definições prontas a consumir, em apontamentos de alunos; corre-se o risco da sua transmissão por um tratado rudimentar da matéria, uma reprodução condensada numa lista de formato reduzido. Não sendo os programas projectos de formação de professores, creio que referências bibliográficas actualizadas (e, se possível, críticas) serão suficientes para adultos já formados e que se queiram, como hão-de querer, continuamente informados.

programas é aberta e flexível, supondo sempre as melhores escolhas, as relações mais apropriadas e as perspectivas mais eficazes; num ensino em que, por isso, lhe cabe determinar ainda objectivos concretos da aprendizagem e até cada etapa do itinerário; para o que só pode dispor do seu bom-senso, criando, do caos, uma ordem com sentido e adequada às múltiplas «zonas» (de acordo com o conceito de Vygotsky) que o desenvolvimento linguístico daqueles alunos concretos, com deficiências tão heterogêneas, requer (isto é: por incidências contíguas, sucessivamente próximas daquilo de que já são capazes sem o professor).

Para tais professores, alguns princípios relativamente recentes – nomeadamente os ligados à organização do texto, que estes programas já incorporam – sugerem propostas estimulantes, a começar pela correcção e reescrita dos textos dos alunos (mas também para a leitura *orientada e metódica*). E isto porque, conforme se vê nos escritos que lhes são solicitados, um texto parece ser, para muitos dos estudantes, uma qualquer sucessão de frases ou segmentos de frases, por vezes ligadas ao tema, raramente ligadas entre si, frequentemente justapostas (tendo a separá-las apenas vírgulas, numa cumulação desarticulada que se não pode ler como coordenação e de que apenas se adivinham – quando adivinham... – laços de dependência, por não disporem senão pontualmente de subordinação explícita), quase nunca sequentes, isto é, elos num desenvolvimento textual que faça sentido e responda de modo apropriado à intenção global (ou sequer à orientação inicial, ou mesmo à precedente...).

3. Conclusão

Tudo o que ficou dito nos reconduz às premissas de que partimos. Programas que são para regular a aprendizagem de todos, que se quer aferida à escala nacional, devem preocupar-se, em termos de objectivos/conteúdos, com o elementar e concretamente exigível em cada nível (básico/secundário) – o que todos terão de dominar para prosseguimento de estudos. E, nas orientações metodológicas, deixar claramente estabelecido o peso de determinados contributos linguísticos na mediação entre descrição/análise da língua e aquisição/integração de meios para o apuramento de práticas linguísticas. Que essas mesmas orientações inspirem o modo como, na fase do processo que corresponde à explicitação (observação, análise e confronto, explicitação, exercício condicionado, interiorização e uso mais consciente), os conceitos considerados indispensáveis hão-de integrar as actividades pedagógicas.

Se estas questões se não esgotam na forma, e muito menos numa qualquer rigidez, cada vez mais creio, ainda assim, iniludível a necessidade de se proce-

der, pedagogicamente, a uma ordem no ensino da língua, como bem assinalava João de Barros.

O desafio dirige-se, antes de mais, aos professores: não será possível, em grupos de trabalho, identificar e categorizar as dificuldades mais evidentes dos alunos? Caracterizar os desajustamentos, os desvios em relação ao esperado, no 7º e no 10º, anos-charneira para a aplicação de quaisquer programas a médio prazo?

Lamentarmo-nos é inútil. Mais vale respirar fundo e meter mãos à obra. Não vale a pena sonhar (e isto vale tanto para os programas como para os professores) com a intervenção dos ramos do saber linguístico para responder a algumas, como essas, questões: não são panaceia, nem remédio, nem sequer paliativo, para os males de que o ensino padece: não curam, não tratam, não previnem nem sequer apagam o mais ligeiro sintoma... Essa fantasia, aliás, tem saído bem cara – perdia-se (e ainda perde) tempo, primeiro a explicar o emissor e o canal de comunicação, depois o narrador intra-, homo- e auto-diegético e o destinador, agora, se calhar, as modalidades de enunciação ou esquemas de tema ou rema derivado. Perde-se, sem nada ganhar com isso, um tempo precioso para acudir à heterogeneidade de problemas que a maior parte dos alunos apresenta.

Agora: as pistas de reflexão teórica para o enquadramento dessas dificuldades (sejam elas do âmbito da frase ou da ordem do texto) e as pistas de orientação do trabalho, ou seja, para a concepção de estratégias e meios que permitam superar tais dificuldades (tanto prismas para a descrição/explicação como luzes para a invenção de exercícios adequados), só esses ramos do saber as podem dar. São essas as duas relevantes funções que entendo poderem cumprir alguns princípios ou noções, enquanto elementos de «Linguística Aplicada», no ensino básico e secundário – compreensão e enquadramento de usos e factos da língua (capacidade mobilizadora de explicação simples e adequada), a par da sugestão de percursos e actividades eficazes.

Procurei referir as bases que entendo necessárias para uma sã e produtiva convivência entre ciência linguística e ensino, detendo-me nos programas, por serem os documentos que melhor podem atestar e até fundamentar tal relação. Não que considere os programas responsáveis pelo ensino que se faz: em primeiro lugar, porque estes são os melhores até à data, pela concepção de língua e por uma perspetivação global e integrada das áreas do seu ensino; em segundo lugar, e ainda que o não fossem, porque um mau programa pode condicionar uma má prática, em se tratando de um mau professor; nesse caso, contudo, é duvidoso que um bom programa se projectasse numa boa prática...; e, quanto aos bons professores, aos «artistas», diria que estão acima de quaisquer programas.

As bases que aqui referi (talvez com uma insistência e demora escusadas), entendo-as também indispensáveis para uma programação ao nível individual, de cada professor – que fizesse realmente «algum proveito aos mininos», «levando-os de leve a grave e de pouco a mais».

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COSTE, Daniel (1991) – «*Genres de textes et modes discursifs dans l'enseignement/l'apprentissage des langues*», in *Études de Linguistique Appliquée*, n° 83.
- FONSECA, Fernanda Irene (1994) – *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.
- FONSECA, Joaquim (1992) – *Linguística e Texto/Discurso: teoria, descrição, aplicação*. Lisboa: ICALP.
- SCHNEUWLY, B. (1989) – «*La conception vygotkienne du langage écrit*», *Études de Linguistique Appliquée*, n° 73.

