

FRAGMENTOS DE UM DISCURSO DIDÁCTICO

O saber-(para)fazer ou o acto de mediação feliz

Maria Júlia Mendes Cordas

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Centro de Linguística da Universidade do Porto

*«A leitura traz ao homem plenitude, o discurso
segurança e a escrita exactidão».*

(Francis Bacon, *Ensaíos*)

1. Introdução

1.1. *Justificação da escolha do tema*

Um dos objectivos fundamentais que norteia o ensino–aprendizagem da língua materna e percorre transversalmente todas as actividades de aula é o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

Vista à luz das contribuições teóricas da Gramática de Texto e da Análise do Discurso, esta competência equivale à capacidade de receber e produzir textos, ou seja, todo o acto de comunicação feliz pressupõe, ainda que em diferentes graus, uma competência textual¹ dos falantes.

Nas trocas verbais fortemente ritualizadas da sala de aula, cabe preferencialmente ao professor a iniciativa da tomada de vez, como locutor que detém um saber sobre a língua – objecto de estudo e meio de expressão – bem como sobre as regras que determinam o seu funcionamento. Motor e gestor da interacção verbal, o professor de português promove na sala de aula o exercício de práticas comunicativas cujo alcance e consequências são difíceis de avaliar. Todos sabemos, no entanto, pela nossa dupla experiência de discentes/docen-

¹ Numa época em que as interacções verbais se realizam cada vez mais frequentemente em estilo telegráfico e, muitas vezes, são reduzidas a monossílabos, convém que, pelo menos os professores de língua materna, não abdicuem de treinar a «... competência comunicativa dos alunos, que é antes de tudo e sempre uma competência textual» (FONSECA, J., 1992: 227).

tes que tais práticas, mesmo quando não conseguem conduzir os alunos às aprendizagens desejadas, influenciam sempre o seu saber e o seu saber-fazer linguísticos. De facto, a natureza e a dinâmica da relação pedagógica potencializam esta função interpessoal da linguagem que, na opinião de J. Fonseca, orienta todo o agir linguístico: «*Esta, que não a representação – descrição, é a orientação primeira dos discursos*» (FONSECA, 1992: 238).

Na aula de Português Língua Materna, espaço privilegiado para o desenvolvimento da competência comunicativa, as ocorrências linguísticas, espontâneas ou programadas, nascem quase exclusivamente da reflexão sobre os textos e organizam-se como unidades semântico-pragmáticas, cujo sentido decorre da semântica da aula, texto de que são elas próprias segmentos. Esse texto, para além de conteúdos de aprendizagem explícitos, incorpora as marcas da sua organização enquanto instrumento mediador da referida aprendizagem: a adequada utilização que dele fazem docente e discentes contribui significativamente para o desenvolvimento da competência textual dos alunos. A aula como discurso em construção, sujeito às regras da boa formação textual, influencia pois os discentes, dotando-os de estratégias discursivas que favorecem o seu desenvolvimento como receptores reflexivos e promovem a sua legitimação como produtores competentes de textos diversificados.

Cabe, pois, ao professor de língua materna desenvolver comportamentos discursivos capazes de se constituir como modelos de aprendizagem das propriedades da textualidade e de fomentar nos alunos uma atitude reflexiva sobre as regras de formação dos textos com que interagem como seres autónomos na sociedade.

1.2. Objectivos

Na hora actual, tendo a formação inicial dos professores de Português uma forte componente linguística teoricamente orientada pela Linguística de Texto e pela Análise do Discurso, parece legítimo esperar que esses professores possuam uma competência textual segura e fundamentada. Sobretudo, espera-se que essa competência tenha incidências positivas no agir pedagógico, actividade matricialmente textual, já que se desenvolve por meio de «*ocorrências linguísticas comunicativas realizadas numa situação concreta e que possuem as propriedades da textualidade*» (PARKER, J., 1989: 48).

Nem sempre, porém, os comportamentos verbais dos professores denunciam essas marcas, o que provoca hiatos e ruídos na comunicação didáctica e, conseqüentemente, nas aprendizagens desejadas.

No exercício da actividade de supervisão de estágios pedagógicos de Português (que exerço há cinco anos consecutivos no âmbito do Ramo Educacional da FLUP) tenho efectivamente verificado que, muitas vezes, as práticas dis-

cursivas dos professores estagiários revelam uma competência textual deficitária, visível sobretudo na dificuldade de:

- reflectir sobre os textos numa perspectiva eminentemente linguística;
- elaborar planificações de unidades didácticas textualmente bem configuradas;
- prever actividades discursivas de/para os alunos, adequadas e facilitadoras da aprendizagem;
- promover e gerir as interacções verbais da aula, reinvestindo-as na construção de uma globalidade semântica coesa e coerente.

O presente trabalho decorre dessa experiência e pretende apenas trazer a lume alguns elementos de reflexão que enfatizem a necessidade urgente de se encontrar respostas para algumas questões que a situação levanta, entre as quais sublinharei as que dizem respeito:

- aos produtos verbais do professor (os programados e os espontâneos) e à sua capacidade para suscitar nos alunos uma prática (inter)comunicativa que conduza à «recepção feliz» de textos e promova a felicidade da e na produção textual;
- à competência textual dos docentes e à sua capacidade para conduzir os alunos ao querer e ao saber produzir discursos cada vez mais autónomos.

A situação exige reflexão alargada e plural: as considerações que vou apresentar devem tão-somente ser entendidas como o relato de um caso ilustrativo e, espero, pertinente para essa reflexão.

1.3. Referências teóricas / Metodologia

Inscrita nas linhas gerais da Análise do Discurso e da Gramática de Texto, bem como nos modelos de leitura interactiva, nomeadamente de N. Holland (1985, 1988)², a análise de algumas sequências de aula que me proponho apresentar³, visará a dupla vertente de uma planificação didáctica:

- o texto escrito programador da aula;
- as incidências didácticas desse texto, tendo particularmente em conta as manifestações discursivas orais e/ou escritas que a programação desencadeia.

² NORMAN HOLLAND (1985, 1988), cuja investigação enfatiza os aspectos psicanalíticos e psicológicos da recepção estética e da interpretação textual, propõe um modelo interactivo de leitura, no qual o sujeito-leitor se assume como uma personalidade em interacção com o texto. Ele lê conhecendo-se e dessa leitura dialogante extrai também auto-conhecimento.

³ A concepção das «grelhas» desenhadas para a referida análise foi-me sendo sugerida pela leitura de FONSECA, J. (1992, 1998) e PARKER, J. (1989), textos que seguirei de perto.

Interessam-me sobretudo as virtualidades didácticas do texto, isto é, as antecipações que ele permite fazer relativamente ao desempenho do professor. Por essa razão, a versão apresentada, da inteira responsabilidade de um professor estagiário, não foi objecto de qualquer correcção. Por não ser esse o propósito do presente trabalho, abstenho-me de referir e/ou comentar erros de vária ordem que denunciam alguma incompetência discursiva do autor do texto.

Esboçarei por fim uma breve nota conclusiva que penso conter alguns elementos de resposta às questões suscitadas pela análise.

1.4. *O corpus de análise*

A escolha do material a analisar foi feita de modo aleatório e, embora não traduza um trabalho sistemático (que não caberia, de resto, no âmbito deste colóquio)⁴, nem tenha qualquer incidência estatística, representa significativamente as práticas didácticas recorrentes e generalizadamente adoptadas pelos candidatos a professores de Português, actualmente alunos do 5º ano dos cursos de Línguas e Literaturas Modernas do Ramo Educacional da FLUP⁵.

O material seleccionado que, repito, não foi submetido a qualquer processo de correcção, aparece, por razões óbvias, sob anonimato e é constituído por um texto denominado «DESENVOLVIMENTO DA AULA», correspondente ao plano de uma das três aulas que integram uma unidade didáctica sobre Almeida Garrett, planificada para uma turma do 11º Ano do Ensino Secundário.

2. Análise de dados

2.1. *Objectivos da planificação didáctica – marcas de um texto anunciado*

Os objectivos definidos na planificação de qualquer unidade didáctica constituem metas de aprendizagem e correspondem a segmentos específicos da aula que visam, de modos diferenciados, tanto a aquisição de conteúdos cognitivos como o treino de competências próprias à disciplina. A definição destas metas constitui assim o embrião de um texto programático, cuja leitura, ainda que breve, permite prever, entre outros:

⁴ Creio que no debate que se seguirá poderia ser confirmada ou infirmada pelos colegas a pertinência ilustrativa do texto seleccionado, bem como a oportunidade da reflexão que ele sustenta.

⁵ As planificações, em paralelo com os registos de observação de aulas, constituem o *corpus* ideal para um estudo sistemático, com vista à identificação de algumas das disfunções existentes na articulação da formação científica inicial com as exigências de uma prática pedagógica eficaz.

- uma configuração textual da aula tipologicamente marcada – aula expositiva/informativa, de análise, de debate, etc.;
- os modos de interacção desse texto com outras ocorrências textuais nele inscritas – práticas de recepção/produção textual e de reflexão sobre o funcionamento dos discursos;
- as estratégias discursivas mobilizadas para a gestão das trocas verbais, bem como a sua «textualização» num todo orgânico conducente à construção progressiva, coerente e polifónica da semântica discursiva da aula.

Neste tecido textual, os objectivos podem, de algum modo, ser entendidos como complexos agregadores de sentido, correspondentes ao que poderíamos considerar subtítulos ou tópicos das sequências didácticas que ordenam.

Respeitando este princípio operatório, dividi o texto em oito sequências que a seguir comentarei.

2. 2. (Con)Sequências didácticas de uma «consciência textual»

Refiro-me num primeiro momento às características globais do texto em estudo.

Habitualmente designado como «Desenvolvimento da aula», este texto é também frequentemente referido como «guião da aula», denominação que denuncia a sua forte vocação cénica. Efectivamente, e ainda que de forma embrionária, a sua construção subordina-se à «antevisão» das falas projectadas para os actores em palco no tempo e no espaço da aula. Subordinadas à narratividade inerente a todo o acto pedagógico, as falas dos actores, isto é, as interacções verbais professor/alunos, constituem o fundamento da acção, cujo objecto é a partilha/aquisição de saberes. Trata-se, evidentemente, dos saberes sobre a língua, que nascem de uma construção partilhada, através do recurso à própria língua. Daí que a dinâmica da interacção didáctica seja geradora de discursos múltiplos, cujas realizações textuais, tipologicamente diversificadas, o «Desenvolvimento da aula» prefigura.

É o jogo cénico de cálculos e antecipações que legitima e fundamenta este guião, texto escrito na expectativa não de uma leitura mas de uma representação.

Na tentativa de abordar linguisticamente este texto, tentarei captar na sequência de frases que o realiza «*o que garante a continuidade de sentido que ao mesmo tempo as percorre e as incorpora num complexo significativo unitário que funciona adequadamente numa dada situação de comunicação*» (FONSECA, J., 1992: 229).

A situação enunciativa que enquadra este discurso organiza-se em torno de coordenadas espacio-temporais e pessoais claramente definidas. Suscitado

pelas exigências do processo de formação de docentes, o que o torna matricialmente um macroacto compromissivo, aponta para um *aqui* concreto que é a sala de aula e para um *agora* assinalado pela data – situada no futuro – em que será actualizado.

Accionalmente orientado para um alocutário colectivo – os alunos de uma determinada turma – destina-se simultaneamente aos formadores responsáveis pelo acompanhamento e supervisão do estágio profissional em curso.

Importa, pois, ao seu autor, enquanto professor, evidenciar um saber adquirido seguro e pertinente, e assegurar uma mediação capaz de promover e rentabilizar, de forma competente, iniciativas e estratégias de acesso ao saber; enquanto estagiário, cabe ao autor demonstrar a eficácia das técnicas e estratégias em que assentam as opções didácticas tomadas. É este discurso bidireccional que me proponho analisar sumariamente, com o objectivo de nele identificar forças ilocutórias e/ou perlocutórias, nexos semânticos e processos de sequencialização que permitam identificá-lo como texto e classificá-lo em função da tipologia textual disponível.

Na «carta de intenções» que sustenta todo este discurso inscrevem-se e interagem, real ou virtualmente, seqüências de enunciados que podem ir do relato, ao texto expositivo-interpretativo, ao comentário, ao texto argumentativo, etc. e que concorrem simultaneamente para a sua boa formação textual. Aliás, a competência textual dos alunos é uma pressuposição da qual se parte para definir o primeiro objectivo da aula em análise: «*Apropriar-se de técnicas de análise textual relativamente ao poema «Os Cinco Sentidos» de Almeida Garrett* [Objectivo 1].

Seqüência 1

A aula terá início com a síntese da aula anterior, em que será recordado pelos alunos o poema «Este inferno de amar», de Almeida Garrett. Assim, com a orientação do professor, farão referência ao presente do sujeito poético, o qual se considera possuído de um amor fatal de tonalidades trágicas («Este inferno de amar», «Esta chama que (...) consome», «que a vida destrói»), próprio do amor carnal. Salientarão também a evidente saudade com que o poeta recorda a paz da vida passada, onde o amor teria sido «um doce sonhar», próprio do amor espiritual.

A seqüência de abertura refere, projectivamente a aula na globalidade semântica que o conceito recobre (actores, conteúdos, metodologias e discursos de/sobre a aprendizagem), inserindo-o no *continuum* textual da unidade didáctica, onde se inscrevem conteúdos tratados e a tratar.

Seqüência 2

Em seqüência do facto de o poeta, no momento presente, se encontrar possuído de um amor carnal, o docente convidará a turma a recriar o universo poético referente ao poema

a ser analisado nesta aula: «Os cinco sentidos» (cf. ANEXO 1). Assim, far-se-á a leitura expressiva feita por um aluno, acompanhada com música de fundo (cf. ANEXO 2) e simultaneamente com a projecção de uma imagem de Ingres, «O banho turco» (cf. ANEXO 3).

De seguida, de forma a que os discentes se apercebam que, não só a imagem, como também o próprio poema, sugerem os vários sentidos que a mulher suscita (no poema), passar-se-á à interpretação do facto de se ter lido o poema acompanhado com o visionamento da pintura de Ingres. Por consequência, os alunos, guiados pelo professor, identificarão determinadas sensações que a mulher retratada na imagem lhes desperta. Assim, referirão, com certeza, o predomínio da sensação visual, sugerida pelo «vago olhar» tipicamente romântico que a mulher possui, bem como a tonalidade rosada das suas faces; também existem sensações auditivas, sugerido pelo pressuposto tilintar das pulseiras, como que a sugerir uma música de encantamento; para além disso, ao observarem a imagem, os alunos dar-se-ão conta da sensação táctil que a fisionomia nêdia da mulher pode suscitar ao tocar-lhe.

Ao introduzir o poema a estudar e ao inscrevê-lo na problemática geral do amor carnal na poesia garrettiana, o professor anuncia oportunamente uma primeira isotopia estruturadora do sentido global do texto-aula. Há, contudo, problemas a nível da micro-estrutura: o conector *em sequência de*, constituindo embora uma formulação errónea, parece querer indiciar uma relação lógica de consequência entre dois elementos frásicos que, afinal, não se realiza. A não-inteligibilidade instaurada a nível local deve-se à confusão de planos enunciativos distintos: das coordenadas enunciativas do mundo textual faz-se depender sintacticamente e numa relação directa, proposições sobre estados de coisas do mundo da aula.

A não referência aos modos de operacionalização dos conteúdos didácticos parece decorrer da incapacidade de mobilizar estratégias discursivas que estabeleçam claramente a mediação entre os dois planos de enunciação em confronto.

O segundo momento desta sequência bipartida decorre de uma organização paratáctica do discurso, dominante aliás em toda a sintaxe da aula. Efectivamente, o conector *de seguida* abre o segundo parágrafo, segmento textual próximo do relato, onde é possível verificar uma certa progressão semântica, através do desdobramento da isotopia inicial. Ainda que apenas em esboço, pode perceber-se aqui o mapa de um percurso heurístico que, através de uma pesquisa lexical, poderia levar os discentes à «descoberta» da isotopia do amor carnal.

O reflexo didáctico desta estratégia discursiva, prefigurado aliás no objectivo 2 – «Relacionar a arte literária com a arte plástica» – parece ser a produção de textos globalmente configurados como comentários. No entanto, nenhuma das «instruções» a fornecer aos alunos aponta explicitamente para a produção de um tipo de texto específico. Como se pode verificar, na realização das tarefas previstas, os alunos apenas terão de formular actos ilocutó-

rios assertivos, procedendo a simples enumerações ou à mera justaposição de frases sem nexos semânticos que as textualizem. É o caso das instruções dadas através dos verbos *identificar* e *referir*, que activam apenas os patamares mais baixos da cognição. Mais evidente ainda é o caso dos predicados *dar-se-ão conta*, de cujo semantismo dependem, do ponto de vista didáctico, verbos de acção relativos aos modos possíveis de aprender. A não concretização da processualidade sugerida atribui ao aluno o papel de mero espectador silencioso e retira-lhe a possibilidade de se assumir como co-enunciador de um discurso conducente ao domínio das técnicas que farão dele um receptor de textos competente. Tal esvaziamento contradiz claramente um dos propósitos da aula, anunciado pelo professor como um macro-objectivo educacional [cf. objectivo 1]. Note-se o facto de, até a produção de um discurso interpretativo (local que dá maior visibilidade ao sujeito da enunciação) ser cometida a um sujeito gramaticalmente expresso pelo pronome *se*: Indeterminado ou colectivo, ele prevê um aluno, se não totalmente silencioso, pelo menos não implicado subjectivamente no discurso a proferir.

Sequência 3

A exploração desta transparência é o ponto de partida para os discentes apreenderem as ideias principais do poema em estudo. Desta forma, serão convidados a preencherem uma Ficha de Trabalho (cf. ANEXO 4) que sintetiza o despertar dos sentidos ao longo do poema, do geral para o particular e, num segundo ponto, pede-se aos alunos que justifiquem a superioridade da mulher face à natureza.

Dominada pelo objectivo «*Apreender as ideias principais do poema*» [objectivo 3] esta sequência bipartida marca o início da actividade a que o estagiário chama análise textual propriamente dita. Embora sequencialmente bem articulados, depois de uma abordagem «intertextual» pouco conseguida, os processos de operacionalização não concorrem de modo coerente para a consecução do objectivo proposto: aos alunos apenas é pedido o preenchimento de uma ficha de trabalho que «sintetiza» conteúdos do poema, sem se explicitar qualquer critério semântico subjacente à construção do esquema aí apresentado e que é constituído por cinco linhas elípticas concêntricas. Uma vez mais, porém, a voz é apenas emprestada aos alunos: cabe-lhes tão somente tornar audível uma síntese anteriormente elaborada... pelo professor.

O segundo segmento provoca um forte desequilíbrio na sequencialização: das ideias principais do poema passa-se, por coordenação sintáctica mas sem articulação semântica, à justificação de uma tese que se pressupõe aceite mas que, na verdade, nem sequer fora enunciada. Parece-me oportuno relembrar aqui o que, sobre sequencialização, diz J. Fonseca: «A boa formação sequencial de actos de discurso /.../ exige que a realização de um determinado acto

se apoie noutro(s) configurado(s) em segmentos discursivos contíguos» (FONSECA, J., 1992: 232).

A isotopia semântica da superioridade da mulher face à natureza parece central no desenho conceptual da aula. Note-se como, depois da efemeridade do discurso oral da aula, a centralidade dessa isotopia vai ser enfatizada e permanecer na escrita residual do sumário:

*Leitura e análise das ideias do poema: «Os Cinco Sentidos», de Almeida Garrett.
A superlativação da mulher sobre a natureza.*

Embora o esquema conceptual denunciado pelo sumário revele alguma aptidão científica do professor, o seu saber-fazer é deficiente. De facto, ele não é capaz de prever actividades de leitura que fomentem a reflexão sobre as formas da língua nem sobre os processos linguísticos responsáveis, local ou globalmente, pela construção do sentido.

Abruptamente promovido de ponto a protagonista, sem saber as falas, quero dizer os argumentos, o aluno deve agora fazer ouvir a sua própria voz e produzir um texto com nítida orientação argumentativa para defender uma tese... do professor.

Sequência 4

Sendo assim, os discentes verificarão que a referência aos cinco sentidos está organizada de forma progressiva, nas cinco primeiras estrofes: visão; audição; olfacto; gosto; tacto. Para além disso, constatarão que o sujeito poético vive obcecado pela beleza da mulher amada: todos os seus sentidos estão centrados e orientados para ela que é mais bela do que as «flores» e as «estrelas»; possui uma voz mais melodiosa do que a do «rouxinol»; o aroma dos seus beijos é mais saboroso do que o dos «pomos» e a sua pele é mais macia do que a «relva luzidia / Do leito».

A desordem sintáctica da aula torna-se mais evidente a partir do objectivo para o qual esta sequência aponta: «*Justificar a gradação presente na organização das diferentes sensações*» [objectivo 4]. Esta meta de aprendizagem convoca, pela polémica inscrita na força ilocutória que a orienta, a produção de um texto de índole argumentativa.

Ora, para uma construção fundamentada dessa argumentação, podiam contribuir decisivamente actividades discursivas, incoerentemente projectadas apenas para momentos posteriores da aula.

A falta de coesão e a descontinuidade na sequencialização textual reflectem-se numa notória incoerência no plano da operacionalização didáctica: o discurso argumentativo projectado pelo verbo *Justificar* actualiza-se afinal em produtos verbais dos alunos prefigurados como actos ilocutórios assertivos – *constatar, verificar*. A justaposição de enunciados desta natureza nada tem a ver com o jogo argumentativo que o objectivo didáctico *Justificar* promete pôr em cena.

Sequência 5

Em seguimento desta Ficha de Trabalho, o docente, através de um questionário orientado, proporá aos alunos a identificação da estrutura interna do poema em estudo, tendo como ponto de partida o título que quantifica (cinco): soma de elementos que, depois no poema se enumeram um a um. Assim, os discentes identificarão como a primeira parte as cinco primeiras estrofes, onde se nota o desdobramento pentagonal do amor, face a face, sugerindo a construção de um sólido perfeito, reflectindo em cada face a imagem do amor: a beleza (visão); a melodia da voz (audição); o cheiro da amada (aroma); os seus beijos (gosto) e a pele macia (tacto). Como segunda parte do poema, os alunos identificarão a última estrofe que funciona como a soma das cinco sensações; os discentes salientarão, sob ajuda do professor que esta segunda parte representa o apogeu do sentimento do poeta,, pois os sentidos que a mulher amada lhe provoca são tão intensos que acabam por ser «todos num confundidos», o que conduz o poeta ao delírio, concretizando a ideia do amor físico e sensual.

O objectivo 5, «*Identificar a estrutura interna do poema*», sequencializado sem coesão, é um tópico comentado sem coerência no enunciado contíguo: a verdadeira intenção do professor parece ser a de elaborar um discurso interpretativo sobre o poema. Saliento o emprego do pronome pessoal *se* na subordinada «*onde se nota o desdobramento pentagonal do amor*» para realçar a expectativa de uma recepção passiva, o que não garante, como se sabe, a compreensão do texto em análise.

O tópico «*o desdobramento poligonal do amor...sugerindo a construção de um sólido perfeito*», pela sua orientação interpretativa, podia ter constituído (se conceptualmente mais claro) uma linha de força dominante na condução da(s) leitura(s). Infelizmente, não será comentado, nem retomado nem se ouvirão ecos da sua presença em macro-estruturas intermédias ou globais do discurso interpretativo.

Para além de uma sequencialização pouco coesa, os enunciados 4 e 5 denunciam ainda falta de domínio de técnicas de análise do texto literário que, de forma integrada dêem conta das virtualidades semânticas e estéticas da língua.

Exemplo flagrante do que acabo de referir é a sequência 6, didacticamente determinada pelo objectivo: «*Indicar os elementos textuais que contribuem para a expressividade da linguagem*» [objectivo 6].

A juntar à enumeração pura e simples de recursos expressivos, apresenta-se uma descrição do valor semântico das preposições.

É difícil perceber a intencionalidade didáctica desta gramática formal, totalmente descontextualizada, sobretudo se avaliarmos a pertinência e a funcionalidade desta sequência à luz do *objectivo 1*.

Ninguém interage com ninguém: cria-se um grande hiato na comunicação,

sobretudo na que se pretende que aconteça entre o aluno, o texto e a língua em que este se materializa.

Sequência 6

De seguida, o docente orientará os alunos no sentido de constatarem no poema em estudo a expressividade da linguagem utilizada. Sendo assim, através de um questionário orientado, os discentes verificarão que no poema estão presentes vários recursos expressivos, tais como: sinestesias (nomeadamente na última estrofe): «...a ti só os meus sentidos / Todos num confundidos / Sentem, ouvem, respiram); assonância do -i, a sugerir o grito de prazer; metáforas, respectivamente, dos seios e da pele da mulher: «Formosos são os pomos saborosos» e «Macia – deve a relva luzidia»; adjectivação expressiva: «divinais», «densa», «umbrosa» «agrestes», «sequiosos», «luzidia». A propósito do estudo da linguagem, o professor suscitará a atenção dos alunos para verificarem o escalonamento das preposições a (a ti!), de (de ti!), em (em ti!). Desta forma, far-se-á uma reflexão acerca do Funcionamento da Língua: a preposição a, exprime, neste caso, a direcção do poeta para a mulher amada; a preposição de exprime uma relação de proveniência («que vem de ti- de ti!») a preposição em, a destacar a aproximação cada vez mais intensa do poeta e da amada; finalmente, a preposição por designa uma relação de causa («Será morrer por ti»).

Como síntese, os discentes concluirão que Garrett aborda a temática da mulher e do amor de uma forma bastante original. A mulher deixa de ser motivo de contemplação, para participar no delírio dos sentidos. Ela é tão real que o poeta se submete totalmente à sua força sedutora.

Sequência 7

Posteriormente, a turma será convidada pelo professor a verificar a presença de coordenadas românticas presentes no poema. Desta forma, através de um diálogo vertical e horizontal, os alunos salientarão que se trata de uma poesia romântica pela rejeição do conhecimento racional e pela apologia do conhecimento pelos sentidos (o sentir submerge ao saber; o coração predomina sobre a razão; para além disso, existe a superlativação da mulher e a natureza (apesar de bela, divina, celeste...) é relegada para segundo plano quando em confronto com a mulher amada; também é tipicamente romântica a ligação amor/morte, patente na última estrofe).

O objectivo 7, «Verificar a presença de coordenadas românticas presentes no poema em estudo, parece visar o alargamento dos horizontes culturais dos alunos.

Contudo, a organização paratáctica que o conector *posteriormente* anuncia ao introduzir nova sequência, restringe esse campo e favorece o aparecimento de novas enumerações num momento em que a aula carece de conclusões aglutinadoras.

Falta explicitar a subordinação desta sequência ao texto precedente; falta a previsão clara do recurso ao saber enciclopédico dos alunos; falta a explicitação das estratégias que favoreçam o investimento desse saber em novas aquisições cognitivas.

Sequência 8

A aula terminará com a proposta do trabalho de casa que consistirá na composição de um texto poético, em que a mulher retratada é superior à própria natureza. Seguidamente, registar-se-á o sumário.

Apesar dos propósitos manifestados no objectivo 1, creio ter ficado claro que aos alunos não foram dados os instrumentos nem a oportunidade para desenvolverem a sua competência no uso de processos de recepção textual. Uma rápida leitura dos verbos que traduzem os comportamentos previstos para os alunos (situados, na sua maioria, nos patamares mais baixos da cognição) fundamentará esta conclusão.

Acabou (mais) uma aula onde o texto não disse nada ao aluno porque o aluno nada lhe pôde perguntar. E no final desta aula de mútuos silenciamentos, o aluno deve, sem modelos ou instruções precisas, «*Produzir um texto segundo técnicas e modelos*» [objectivo 8].

A tarefa proposta na sequência 8, para além de violar a marca da situacionalidade (não é pertinente nem relevante na situação em que ocorre) também não incorpora a marca da aceitabilidade (não se liga de modo coeso e coerente com o texto-aula que acaba de ser enunciado). Duas razões de ordem textual que, por si só, invalidam a proposta de trabalho. Para além disso, é sabido, como bem salienta Odete Santos, que «a relação pedagógica pressuposta no binómio aprender a escrever/aprender a ler /.../ não é automática nem mecanicista» e que «ensinar estratégias de produção escrita pressupõe uma pedagogia da recepção que familiarize os aprendentes com as características dos discursos» (SANTOS, O., 1994: 136).

2. Nota final

O pano caiu, terminou a função, cumpriu-se o ritual. Porém, nesta como em grande parte das aulas, os alunos, tão insistentemente apontados como elemento central do processo de ensino-aprendizagem, limitaram-se a um desempenho de figurantes ou, na melhor das hipóteses, de coro de tragédia. O desempenho do professor não trouxe informatividade, não provocou «modificações cognitivas nem passionais» (FONSECA, J., 1992: 241).

Ao professor faltou saber escrever o guião da sua aula. E o que é trágico é que esta aula revela o estado generalizado do ensino do Português: local privilegiado – diz-se – para o desenvolvimento da competência comunicativa, isto é, textual, deste local se tem vindo a banir com assustadora frequência o exercício da textualidade.

Considero o domínio das regras da boa formação de textos indispensável a uma discursivização adequada dos conteúdos de aprendizagem. Quero com isto dizer que os planos de aula, textualmente bem configurados, devem não só antecipar a «dramatização didáctica», mas também prever e convocar, para uma interacção feliz, práticas lectivas textualizadas com pertinência e adequação.

Simultaneamente, penso que uma sólida formação teórica de base em Linguística (de Texto, nomeadamente) é fundamental para a adopção de atitudes sistemáticas de reflexão sobre a natureza e funções dos textos, bem como sobre as regras que determinam a sua formação e o seu funcionamento. Esta atitude é a primeira condição de felicidade para a realização de todo o acto pedagógico eficaz.

A experiência tem-me feito constatar que a incompetência textual dos jovens professores de Português, que acabo apenas de ilustrar, denuncia disfunções na articulação entre o saber e o saber-fazer, nascidas de um mal-querer, melhor, de um mal-saber amar os textos que se quer fazer amar. Para uma recepção feliz do texto literário, creio ser do maior interesse o desenvolvimento daquilo a que chamaria uma «gramática emocional» e basear quer as interacções dos alunos com os textos quer a mediação que entre eles o professor garante, nas recentes contribuições da pesquisa sobre inteligência emocional⁶, que podem ajudar a compreender processos de aquisição de conhecimento até agora incompreensivelmente subalternizados⁷.

Embora consciente da multiplicidade de causas responsáveis pela situação e, conseqüentemente, da natureza diferenciada das medidas que urge tomar, penso que um denominador comum a essas medidas devia ser o carácter «oficial» a imprimir aos contextos de aprendizagem, e estou a referir-me aqui particularmente ao ensino superior. Como só se torna competente quem tem condições para treinar competências, considero indispensável que sejam criadas condições para um treino efectivo da competência textual ao longo da formação universitária.

Penso também que à Universidade, como local de permanente retorno de professores continuamente interessados na sua formação, compete a tutela,

⁶ A formação dos professores deveria integrar, a meu ver, componentes disciplinares vindas das áreas de investigação sobre a actividade cognitiva, nomeadamente no que diz respeito ao papel da afectividade na complexa dinâmica da comunicação. Uma pesquisa sobre os recentes trabalhos realizados com base nas propostas de GARDNER, H., (1983) e nas pistas abertas por D. GOLEMAN (1995) parece-me da maior importância para a referida formação dos professores.

⁷ Nos seus estudos sobre o funcionamento do cérebro humano, o neurologista António DAMÁSIO veio provar que «os sentimentos e as emoções fazem parte da complexa maquinaria da razão» (cf. DAMÁSIO, A., 1995).

com carácter regular e sistemático, dos docentes que nas escolas garantem a orientação pedagógico-didáctica dos novos professores.

Numa sociedade que reclama cada vez mais profissionais altamente qualificados, penso que a Universidade deve constituir-se como um motor de qualificação e construir, não necessariamente à medida, mas sem um desfazamento muito grande em relação à realidade, as respostas de qualidade que a sociedade procura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, J. M. (1990) – *Éléments de Linguistique Textuelle*. Liège: Mardaga.
- DAMÁSIO, A. (1995) – *O Erro de Descartes*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- FONSECA, J. (1992) – *Linguística e Texto/Discurso*, Ministério da Educação, ICALP.
- FONSECA, J. (1998-89) – «Ensino da língua materna como pedagogia dos discursos», in *Diacrítica* n° 3-4, Universidade do Minho, pp. 63-77.
- GOLEMAN, D. (1995) – *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- HOLLAND, N. (1985) – *The I*. New Haven: Yale University Press.
- HOLLAND, N. (1988) – *The brain of Robert Frost: a cognitive approach to literature*. New York: Routledge.
- PARKER, J. (1988-89) – «Teoria do Texto e o Ensino do Texto Poético», in *Diacrítica* n° 3-4, Universidade do Minho, pp. 47-71.
- SANTOS, O. (1994) – «Um modelo de estratégia de ensino-aprendizagem da escrita na aula de língua materna, in *Pedagogia da Escrita – Perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp. 123-153.
- SEARLE, J., (1969) (1972) – *Les Actes de Langage*, Paris, Hermann (Tradução francesa de *Speech Acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press).