

Conferência Internacional sobre o Ensino do Português

Lisboa, 7, 8 e 9 de Maio de 2007

Recomendações

1. Questões preliminares

O presente texto decorre de um compromisso que assumi, quando fui encarregado de comissariar a Conferência Internacional sobre o Ensino do Português (CIEP): enunciar um conjunto de recomendações que contribuam para aprofundar as questões abordadas, bem como para reajustar e mesmo corrigir aspectos importantes do ensino do português, tal como presentemente ele se processa entre nós. Duas observações preliminares que importa registar: em primeiro lugar, este texto apenas me vincula a mim, como comissário, embora para ele muito tenham contribuído as reflexões levadas a cabo em sede de comissão científica da CIEP, bem como, de forma mais expressiva ainda, as intervenções a que a conferência deu lugar e os vivos debates que suscitou; em segundo lugar, e conforme pode deduzir-se do que deixo dito, estas recomendações não configuram uma síntese dos trabalhos da CIEP, procurando antes traduzir o meu pensamento sobre o tema nuclear que aqui está em equação. O que significa também que serão as Actas agora em vias de publicação que de forma expressiva darão conta do que foi a conferência, enquanto reunião científica.

O sentido final que estas recomendações poderão fazer e sobretudo as suas consequências no plano operativo – ou seja: no que ao ensino do português diz respeito, enquanto prática escolar que envolve diversos agentes – transcendem o alcance imediato deste texto. Caberá aos agentes políticos, no legítimo uso dos seus poderes, interpretar o que aqui fica e eventualmente tomar decisões, traduzidas em medidas concretas que contemplem o ensino do português e os diferentes níveis em que se desenrola.

Faço notar ainda que o que se segue não obedece a uma hierarquia temática, nem sugere o estabelecimento de prioridades. Desenvolvem-se estas sete recomendações seguindo o roteiro das minhas próprias anotações, antes, durante e sobretudo depois da conferência. A exceção é a última recomendação, deliberadamente entendida como encerramento natural deste texto.

2. Recomendações

2.1 Sobre o português como língua de conhecimento

A noção de que o idioma é factor determinante de aquisição de conhecimento, de representação de conceitos e de comunicação de saberes afigura-se-me pacífica. Menos óbvio é que esta noção tenha penetrado de forma efectiva no nosso sistema de ensino e tenha sido interiorizada pelos seus actores, particularmente pelos professores de outras disciplinas que não o português. De acordo com vários testemunhos formulados na conferência, é recorrente e mesmo, por vezes, afirmada com alguma sobrançeria a afirmação de que o domínio do nosso idioma é um problema do professor e da aula de português. E contudo, não é difícil argumentar em sentido diverso: um professor de matemática (João Filipe Queiró) e uma professora de linguística (Isabel Hub Faria) afirmaram de forma inequívoca (e exemplificaram com casos concretos) que algumas das consabidas dificuldades dos nossos estudantes com a aprendizagem da matemática são, antes de mais, dificuldades com o português, pelo menos em dois planos: no da construção, pelo professor, de enunciados e no da compreensão, pelo estudante, de enunciados, mesmo quando eles são claros, o que nem sempre acontece.

Recomendação: importa sensibilizar e mesmo responsabilizar todos os professores, sem excepção e seja qual for a sua área disciplinar, no sentido de cultivarem uma relação com a língua que seja norteada pelo rigor e pela exigência de correcção linguística, em todo o momento e em qualquer circunstância do processo de ensino e de aprendizagem. Esta recomendação aponta mesmo para que um tal critério de rigor e de exigência se institua logo no momento da formação dos professores e seja um crivo importante da sua avaliação e acreditação.

2.2 Sobre o problema do erro

Nos últimos anos, cultivou-se no nosso sistema de ensino, por razões que não cabe agora indagar, a ideia de que o erro é não só tolerável, mas também criativo, do ponto de vista do processo da aprendizagem. Não é estranha a esta ideia o culto de uma atitude pedagógica perigosamente permissiva. É verdade que o erro faz parte de todo o processo de aprendizagem, como faz parte da vida; mas isso não implica que ele se instale correntemente e sem reparo, do mesmo modo que não é aceitável que ele seja justificado com argumentos supostamente científicos, tendendo a generalizar o que é exceção. A este propósito, um estudioso da área das ciências cognitivas (Alexandre Castro Caldas) notou que proliferam em Portugal os falsos disléxicos, ou seja, crianças supostamente afectadas por essa perturbação que é, de facto, raríssima; e assim, o mais certo é que muitos desses falsos disléxicos sejam simplesmente crianças em cuja aprendizagem linguística o erro foi constantemente tolerado. Contribui para esta situação a indistinção, por muitos praticada, entre o que é verdadeiramente um erro (de ortografia, de regra gramatical, de semântica, p. ex.) e o que é uma variedade dialectal ou sociolectalmente legitimada.

Recomendação: o ensino da língua deve entender o erro como efectiva transgressão e derrogação de um sistema (o sistema linguístico) que tem regras. Mesmo que se não imponha uma concepção rigidamente normativa do ensino da língua, importa acentuar que essa normatividade é um factor de coesão do idioma e uma das garantias da sua eficácia comunicativa; a todo o tempo o professor de português (e com ele, o professor de qualquer outra disciplina) deve encarar o erro como erro, alertando para a sua ocorrência e desincentivando a sua prática. Ao mesmo tempo, o professor deverá também ser sensível ao contexto regional e social de que os seus alunos são provenientes, não entendendo como erro variedades dialectais ou sociolectais.

2.3 Por uma nova interdisciplinaridade

Questão agudamente debatida nos últimos tempos, não raro com mais paixão do que serenidade, é a das relações entre ensino da literatura e ensino da língua ou, mais propriamente, a questão do papel dos textos literários no ensino e na aprendizagem da língua. Um especialista de reconhecida competência e prestígio (Vítor Manuel de Aguiar e Silva) pôde observar, com argumentos convincentes, que ciências da linguagem e ciências da literatura são duas partes de um todo e não domínios alheios entre si, muito menos adversos. É certo que, nas últimas décadas, os estudos linguísticos autonomizaram-se e institucionalizaram-se, no plano académico, como campo próprio, buscando uma racionalidade científica que os estudos literários só a espaços tentaram cultivar; mas isso não pode caucionar o fechamento do ensino da língua relativamente ao importante contributo que, no quadro de uma fecunda relação interdisciplinar, o texto literário há-de

dar-lhe, entendido como prática institucionalmente autónoma e esteticamente refinada. Não devendo ser postulado tão-só como um tipo de texto particular, sem desdobração valorativa relativamente a outros tipos de textos, ele será desejavelmente encarado como o resultado de um trabalho da língua que atinge níveis de sofisticação estética, de modelização cultural e de representatividade patrimonial que nenhum outro texto atinge.

Recomendação: os textos literários (com destaque para textos canónicos, como tal reconhecidos por entidades acreditadas) devem ser integrados no ensino da língua em função do seu potencial de criatividade, de inovação e de sedutora singularidade estilística. Aprofundando e enriquecendo a aprendizagem da língua, os textos literários valorizam culturalmente o aluno e tendem a compensar limitações sócio-culturais de muitos jovens que de outra forma jamais teriam acesso ao nosso património literário. Ao professor de português deve exigir-se uma cultura literária refinada, que fomente no aluno a descoberta da diferença estética que os textos literários, por natureza, cultivam, sendo certo que não basta, para tal, fazer apelo a autores “da moda”, supostamente mais “acessíveis”, sob o signo de uma atitude pedagógica dominada pelo culto da facilidade e não pelo critério da exigência.

2.4 Sobre a questão da gramática

A questão do ensino da gramática na aula de português apresenta-se hoje como redescoberta e como inadiável necessidade pedagógica. Trata-se agora de recuperar muito terreno e muito tempo perdidos, desde que se instalou, no ensino do português, uma concepção do ensino da língua que valorizou nela sua dimensão comunicativa, em detrimento da sua dimensão normativa e da sua gramaticalidade. Esta é, aliás, uma tendência que se verificou noutros países, conforme foi dito numa das conferências da CIEP (por Carlos Alberto Faraco). Estudos recentes têm acentuado a importância da reintrodução da gramática na aprendizagem da língua; quando está em causa o trabalho com textos literários, a singularidade destes e a sua tendência para a subversão da língua fomentam, em regime de diálogo entre práticas textuais distintas, a reflexão sobre a normatividade do sistema linguístico e das suas componentes gramaticais, sem se pôr em causa, como é óbvio, a especificidade estética dos ditos textos literários.

Recomendação: deve ser instituído ou reforçado, na aula de português, o ensino da gramática, sem propósito de ilustração de correntes linguísticas e das respectivas concepções gramaticais, privilegiando-se antes uma gramática normativa, como ponto de partida para a revalorização da gramaticalidade do idioma; complementar e previamente, torna-se necessário que a formação dos professores, tanto a inicial como a contínua, insista neste aspecto. Importa ter em conta que não poucos desses professores pertencem a

gerações cujo trajecto académico, desde os níveis iniciais até aos terminais, transcorreu à margem da gramática.

2.5 Sobre o multilinguismo nas escolas

Como é sabido, as mutações sócio-económicas que Portugal conheceu nos últimos anos contribuíram para a criação de comunidades de imigrantes com diversas proveniências, determinando, sobretudo em escolas de grandes centros urbanos e respectivas periferias, o aparecimento de populações escolares multiculturais e multilingues. As complexas situações linguísticas inerentes a esta realidade tornam-se mais árduas e problemáticas quando estão em causa alunos com línguas maternas muito afastadas da “família” latina, como é o caso das línguas eslavas. Sendo certo que, tal como foi observado (por Maria Helena Mira Mateus), é corrente nos países da União Europeia a criação de escolas multilingues que respeitem a diferença linguística dos alunos, não é menos certo que a institucionalização do multilinguismo em contexto escolar pode bloquear a comunicação pedagógica e mesmo constituir factor de exclusão. Este é, pois, um problema com diversas facetas, parecendo evidente que a construção de currículos alternativos ou a leccionação em línguas estrangeiras dificilmente podem ser encarados como situações correntes e a todo o tempo viáveis; o que não impede que pontualmente, em função de casos concretos e quando os números o justificarem, o professor de português seja alguém com formação específica neste domínio, viabilizando um ensino em contexto multilingue.

Recomendação: em articulação com as universidades em que a problemática do multilinguismo é objecto de estudo, deverá ser transferida para as escolas que o justificarem, através de programas de trabalho orientados nesse sentido, a reflexão científica produzida e eventuais respostas operativas fundamentadas naquela reflexão; mas em sentido diverso, importa sobretudo fomentar programas de integração linguística das comunidades de imigrantes, sensibilizando-as, com coragem e sem mistificações, para a conveniência dessa integração, como factor de uma mais ampla e harmoniosa integração social.

2.6 Sobre a questão da leitura

A questão da leitura está na ordem do dia e, no que toca a níveis etários como o dos adolescentes, chega a alimentar uma espécie de má consciência cultural, tão natural como sombria. Diz-se e repete-se: os jovens lêem pouco, a escola não fomenta a leitura, o ensino do português dificilmente pode recorrer a ela como auxiliar pedagógico, tão fortes são as resistências que encontra e tão poderosos os adversários com que se confronta. Iniciativas

meritórias (e até ao momento, pelo que se sabe, bem sucedidas) como o Plano Nacional de Leitura são, ao mesmo tempo, reconhecimento desta realidade e tentativa de resposta para ela. A verdade é que a situação da leitura mudou, porque o lugar, a função e a dimensão simbólica da escrita e dos textos verbais também se alteraram, em boa parte por força de mudanças técnicas correlatas das que no passado ocorreram e que, então, fizeram da palavra escrita e da sua leitura factores de dignificação cultural e, como foi dito (por João Luís Lisboa), de acesso ao património. Não há, contudo, como negar não só que a aquisição da informação se faz agora por outras vias e linguagens (José Pacheco Pereira sublinhou-o de forma enfática), como sobretudo se afirmam no mundo de hoje paradigmas valorativos que, se não desqualificam a leitura, pelo menos afectam drasticamente a sua condição de medula das práticas culturais e da aquisição do saber. As literacias que a escola hoje cultiva já não se esgotam no domínio da escrita e da leitura; e a informação disponível é tão variada, multiforme e mesmo, não raro, enganosa que se estabeleceu já, através do conceito de *literacia informativa* ou *informacional*, a noção de que importa saber com precisão quando se necessita de informação e possuir competência para a localizar, para a seleccionar, para a avaliar e para a utilizar de maneira eficaz.

Recomendação: num cenário em que os textos verbais e a sua leitura já não detêm o exclusivo do acesso à informação, o estímulo e as práticas de leitura, no sentido convencional do termo, devem conviver com a aprendizagem da chamada literacia informacional; uma tal convivência favorecerá interacções que não cancelarão a leitura nem o seu campo de acção próprio e irrevogável. Fomentar-se-á, ao mesmo tempo e sem complexos (mas não necessariamente na aula de português), o contacto orientado e criterioso com outras linguagens e técnicas de informação e comunicação (televisão, Internet, etc.), conduzindo à sua utilização crítica, ponderada e justificada. Por outro lado, deverão ser criadas ou reforçadas práticas e comunidades de leitura propriamente ditas; isto significa que a leitura deverá ocupar um espaço e um tempo próprios, na situação de concentração que para ela se requer. Tal só será viável, contudo, desde que se recupere o trabalho da memória (e sem isso a presente recomendação fará pouco sentido), entendida em dois planos: o da memória técnico-operativa que, permitindo reter e sedimentar informação, auxilia a leitura que dela carece no seu desenvolvimento seguro e consequente; o da memória de largo alcance, com incidência patrimonial, que leva a valorizar textos do passado, sobretudo os considerados canónicos, como factor de auto-conhecimento colectivo e identitário. Em ambos os casos, a acentuação do valor do esforço e do trabalho será absolutamente decisiva.

2.7 Sobre a identidade do professor de português

Por diversas vezes, ao longo da CIEP, foi questionada a identidade do professor de português. Trata-se de um problema nuclear, sendo certas para mim duas coisas, uma delas

óbvia, a outra nem tanto. A óbvia: sem professores de português motivados e empenhados nada do que aqui é dito fará sentido. A menos óbvia: o perfil e a identidade do professor de português que hoje parecem dominantes estão longe de corresponder ao desejável, ressaltando-se, como é evidente, a dedicação com que muitos professores se consagram ao ensino. Significa isto que, na minha concepção, o professor de português não é um “técnico” da língua, nem um agente de doutrinas pedagógicas não raro irrealistas e permissivas; do mesmo modo, a actividade do professor de português não se resolve apenas pelo recurso a soluções didácticas pré-concebidas e accionadas acriticamente por quem pouco ou nada lê, por quem não vive a língua com a consciência de que labora com parte relevante do nosso património (conforme foi dito por Guilherme d’Oliveira Martins), por quem não tem cultura literária nem gosto ou vontade de a adquirir. Penso ainda que não é aceitável que outras formações, que não as que basilarmente apontam nesse sentido, procurem ajustar-se à missão de ensinar português, por efeito de reconversão forçada. No passado ainda próximo, o nosso sistema educativo foi excessivamente complacente com a ideia de que essas outras formações (em Filosofia, em História, em Direito, em Teologia, em Sociologia, etc.) eram reaproveitáveis para o ensino do português; perante os resultados que estão à vista, entendo que esse foi um erro colossal.

Recomendação: deve ser corajosa e drasticamente repensada a identidade do professor de português, incluindo-se nisso tanto a formação inicial como a profissional. Os próprios critérios de acesso à condição de professor de português deveriam ser norteados por estádios de acreditação pós-académica como os que hoje são impostos por certas ordens profissionais. Não se fala aqui de um qualquer professor, mas sim (e com respeito por todos os outros) daquele cujo magistério condiciona decisivamente toda a relação do aluno com os saberes que vai adquirindo. E assim, recomenda-se vivamente que o professor de português consuma menos tempo com as chamadas ciências da educação e mais tempo com a sua cultura literária e linguística; que se preocupe menos com as técnicas pedagógicas e bem mais com o conhecimento da língua, da sua evolução e das suas regras sistémicas; que seja capaz de fazer interagir esse conhecimento da língua e do seu potencial expressivo com outras linguagens, incluindo as da imagem; que tenha critério para destrinçar os usos sofisticados da língua dos seus usos triviais e meramente utilitários; que seja culto, exigente e claro na denúncia do erro. Por fim e não menos importante: que seja acompanhado e apoiado através de actividades de formação complementares que contemplem o que fica dito.

3. Considerações finais

Conforme ficou sugerido, as recomendações que aqui deixo decorrem sobretudo da minha reflexão, apoiada naquilo que na CIEP foi dito e discutido, bem como em

comentários qualificados que pude recolher, tanto em relação a este texto como em relação à conferência. No que a esta diz respeito, importa notar que os campos temáticos em que ela incidiu não esgotaram, obviamente, as matérias que neste contexto suscitam preocupação. Pela necessidade de fazer escolhas em função do tempo disponível, só de forma pontual foi possível abordar questões tão relevantes como a formação dos professores de português, a ligação entre o ensino e a investigação científica, os materiais de aprendizagem (em particular, os manuais) ou a configuração e a operacionalidade dos programas. Por outro lado, deve reconhecer-se que algumas ou muitas das áreas aqui referidas serão já objecto de eventuais intervenções por parte do Ministério da Educação, o que certamente contribuirá para atenuar ou resolver problemas em aberto.

Registo, para terminar, duas notas que considero muito positivas e que devidamente sublinhei na minha intervenção final. Uma: a disponibilidade dos professores de português para aderirem a iniciativas como foi esta conferência, conforme foi bem evidenciado não apenas pelo número de participantes, mas também pela forma atenta e empenhada que caracterizou a sua adesão, tudo atestando uma consciência profissional que importa apoiar e valorizar. Outra: a conveniência de se apostar na reedição de iniciativas como foi a CIEP, porventura noutros locais do país e mesmo com concentração em temas específicos.

Lisboa, 14 de Julho de 2007
Carlos Reis