

Este painel, o segundo no programa desta conferência que toma a Língua Portuguesa como seu objecto de reflexão, é talvez aquele que mais toca directamente as questões relativas ao ensino da língua, se bem que se proponha a sua análise mais em termos dos problemas sociais de escolarização do que do seu enquadramento didáctico. Todos os intervenientes relevam de áreas próximas: do ensino da língua, da investigação sobre a língua e da formação de professores de língua. Daí que, das participações que escutámos, haja a emergência de campos estreitamente relacionados com o ensino: gestão da escola, das aprendizagens e da formação.

Na intervenção de Armandina Soares, a escola configura-se como espaço de tensão entre aquilo que representa da sociedade que a produz e a sustém, e a pretensão que tem de mudar essa mesma sociedade, modelizando comportamentos mais conformes às expectativas dos planeadores da educação. A escola de Vialonga surge como paradigma das muitas escolas que se vêem confrontadas com a heterogeneidade social, com situações de multiculturalismo e de multilinguismo e que, num esforço motivado pela urgência imposta pelo quotidiano escolar, tentam encontrar respostas que resolvam, pelo menos localmente, os problemas mais prementes. Enfim, a escola que tenta sobreviver num mar conturbado de problemas que a transcendem claramente.

Sérgio Niza, entrando no terreno da sala de aula e das práticas pedagógicas, põe-nos perante o paradoxo criado pelo desfasamento entre os desígnios da escola europeia – fazer aceder os sujeitos à língua escrita com a preocupação de difundir os valores que os seus estrategas definem como mais válidos – e a prática inconsequente dessa mesma escola que negligencia, ou até menospreza, o ensino da escrita. Da sua intervenção, sobressai a defesa da importância do aprender a escrever como modo de construção da identidade social e cultural, como arma de competição social e esteio democratizante.

Das interrogações que possam surgir sobre o que fazer para dotar a escola de capacidade de resposta aos desafios do meio social, sobre como dotar os professores de instrumentos pedagógicos e didácticos que os habilitem a desenvolver um trabalho pedagógico que garanta a formação de sujeitos responsáveis

* Professora Auxiliar da Universidade de Lisboa.

e participativos, críticos e criativos (traços de carácter presentes nos perfis que a Escola Básica deve formar, como enunciado no *Currículo Nacional do Ensino Básico*, sobre Competências Essenciais, 2001), Emília Amor centra a sua intervenção no que considera serem os grandes pressupostos para a didáctica do Português. Se os professores se vão inserir profissionalmente em escolas onde é necessário pensar o acto educativo como um desafio quotidiano, então na retaguarda têm de possuir uma formação de qualidade. E nessa formação ocupa lugar decisivo a disciplina de didáctica da língua que deve problematizar o acto de ensinar, tendo em conta as várias dimensões daquele que aprende: sujeito marcado socioculturalmente, com expectativas de promoção da vida social e profissional que o ensino da língua poderá defraudar ou incentivar, sujeitos com faculdades cognitivas e metacognitivas que poderão ser desenvolvidas, através de um ensino estimulante e exigente orientado para o desenvolvimento de competências, ou embotadas, se forem submetidos a um ensino que os remeta para o papel de obedientes receptores e reprodutores de conteúdos declarativos não problematizáveis.

Complementam-se assim estas intervenções que me sugerem alguns comentários no sentido de as integrar e de sublinhar alguns aspectos que me parecem essenciais para o ensino da língua nos primeiros anos de escolaridade e nos seguintes.

Ensinar o que não se aprende naturalmente

A língua materna ensina-se e aprende-se desde os primeiros anos de escolaridade, precisamos é de identificar o que se aprende para além do que se adquire naturalmente, e como se ensina de forma interessante e com resultados observáveis.

Como foi referido no painel *A Perspectiva das Ciências Cognitivas sobre a Língua Materna*, a aprendizagem da língua escrita e o desenvolvimento de capacidades de processamento são consequência das representações, construídas antes da entrada na escola, acerca do funcionamento e das funções do modo escrito e da sua relação com o oral. A elaboração dessas representações faz-se pelo contacto com documentos, impressos ou digitais, típicos da sociedade em que vivemos que, por sua vez, favorecem a emergência de formas de literacia precoces. Sabemos também que a aprendizagem da escrita, como forma secundária de representação da língua, é mediada pelas representações da língua oral que se foram fazendo em meio familiar e social. E é este aspecto que quero sublinhar: a importância do oral para a aprendizagem da escrita que, de algum modo, foi trazida à discussão pela intervenção de Armandina Soares. A descrição

do meio escolar que fez tão vivamente corroborar o que a sociolinguística tem descrito desde há décadas: em função do meio social e linguístico a que pertencem, as crianças apresentam uma grande variação linguística entre si, e entre elas e a língua ou variedade em que a escola pretende escolarizá-las (Mattos e Silva, 2004). Essa diversidade linguística tem enormes consequências para as aprendizagens essenciais da língua.

Nas escolas de primeiro ciclo, mais do que nos ciclos posteriores por motivos que são evidentes, temos crianças que quase não falam o Português ou que o falam muito mal, porque possuem outras línguas maternas. Quando Armandina Soares fala dos jovens em risco da escola de Vialonga, diz-nos que muitos são falantes de crioulos de base lexical portuguesa (de Cabo Verde e Guiné). Contudo, outros a quem também é atribuído um défice de linguagem, não o serão. Mas, pelo perfil linguístico traçado, pode inferir-se que são falantes de uma variedade do Português que não coincide com aquela que os professores usam para comunicar com os alunos, com aquela em que os manuais escolares e os materiais para o ensino da leitura estão escritos.

Detenhamo-nos um pouco no perfil linguístico destes jovens que foi traçado tão detalhadamente. Foi dito que esses jovens manifestam uma capacidade de comunicação deficitária, visível no vocabulário reduzido e limitado a contextos específicos, na inexistência de comportamentos linguísticos reguladores da interacção social em contextos formais, em erros de pronúncia em vocábulos comuns e frequentes, no uso de formas de tratamento de escopo reduzido – recurso limitado às 1.^a e 2.^a pessoas – na produção de frases curtas sem subordinação, no recurso a linguagens paraverbais, como a gestual. No que respeita à língua escrita, referiu-se a produção de uma leitura soletrada. De um quadro muito negativo se trata.

Mas, considerando a fase de desenvolvimento linguístico em que se encontram e o meio sociocultural que é o seu, se fizermos o mesmo exercício descritivo pela positiva, diríamos que estes jovens são capazes de uma comunicação contextual mediada pelas relações imediatas entre locutores num espaço e tempo presentes e próximos, que optam por formas de tratamento de onde estão ausentes relações hierárquicas que imponham um discurso formal que ainda não tiveram oportunidade de usar, que recorrem a um discurso pouco gramaticalizado mas necessariamente marcado por traços discursivos assinaladores do que é importante, que usam um léxico suficiente para a designação da sua realidade ainda limitada em termos experienciais. Quanto à leitura soletrada, esta poderá ser tomada como indicador de que os processos de descodificação estão em marcha e que as estratégias de tratamento ascendente são utilizadas adequada-

mente. O que acontece provavelmente é que ainda não se passou para uma fase de automatização dos processos de reconhecimento de palavras que permitem a recombinação das estratégias típicas desta fase com procedimentos de tratamento da informação mais governados por representações lexicais preexistentes e por capacidades de predição das estruturas sintácticas que favoreçam um tratamento mais automático. Precisam então de transitar para uma fase de desenvolvimento em que se libertam os recursos cognitivos ao serviço exclusivo da descodificação, para os colocar ao serviço da compreensão e da interpretação.

Em suma, eles sabem muita coisa, estão a caminho de saber mais se a escola estiver lá para ensinar e souber ensinar. O que não poderá acontecer é serem avaliados antes de terem sido ensinados. Já foi dito durante esta conferência: no desenvolvimento natural, o oral precede o escrito. Na escola, em situação de aprendizagem, o professor tem de trabalhar formalmente as duas modalidades a par. Ensinar a escrever, em concordância absoluta com Sérgio Niza, é dar instrumentos para uma inserção na sociedade, para preparar para a apropriação e a produção de conhecimento. Ensinar a falar também, acrescentamos nós.

Numa escola que acolhe a heterogeneidade social e, nos tempos actuais, a heterogeneidade linguística, importa pensar a singularidade, como refere Emília Amor, de forma a não correr o risco de anular identidades e culturas. É preciso dar oportunidade de crescer na própria língua materna e criar a possibilidade de aceder à língua do país de acolhimento. Um problema que hoje se coloca com acuidade é o de como ensinar o Português Europeu, língua não materna, a quem não tem uma representação da sua própria língua como sistema organizado com regras e princípios estruturadores. Veja-se como isto é pertinente para os falantes de crioulo, por exemplo, que não possuem uma representação formal, escrita, da sua língua materna – dado não funcionar como língua veicular de aprendizagem escolar – e como é menos válido, por exemplo, para os falantes de línguas eslavas que nos chegam já com frequência escolar nos países de origem. E é ver as dificuldades de aprendizagem do Português, em que os últimos manifestam maior facilidade e maior rapidez na aprendizagem.

A este propósito, os resultados de investigação de um projecto em curso no *Instituto de Linguística Teórica e Computacional*, com apoio e financiamento da Fundação Calouste Gulbenkian, que tem por objectivo o estudo da diversidade linguística nas escolas do Ensino Básico da área metropolitana de Lisboa, mostram que, de entre uma amostra de cerca de 75 000 indivíduos, 11% não têm o Português como língua materna. Das 58 línguas estrangeiras inventariadas, 37 são faladas não só em casa mas também fora dela, o que é tomado

como um indicador da sua resistência. Tratando-se de um projecto de investigação que pretende produzir conhecimento com consequências para o ensino da língua, a uma primeira fase de levantamento da situação, passou-se a uma fase de produção de instrumentos linguísticos que permitissem averiguar quais as dificuldades específicas que falantes de cada grupo das quatro línguas mais faladas (o crioulo de Cabo Verde, o Gujarati, o Mandarim e o Ucrainiano) apresentam na aprendizagem do Português. Estão em análise os dados recolhidos, resultantes de tarefas orais e escritas, da identificação de categorias linguísticas de natureza variável em função da sua natureza sintáctica e do seu grau de complexidade, de tarefas de compreensão e de produção. Os resultados da análise serão combinados com uma caracterização linguística que descreva as principais propriedades gramaticais de cada uma das línguas em referência. Passar-se-á então à criação de referentes para a avaliação do domínio do Português e à produção de materiais didácticos que ajudem os professores a actuar didacticamente e com adequação para o ensino do Português, língua não-materna.

Com o apoio de investigação de tipo experimental e de outra de cariz fundamental, como tomámos conhecimento no painel precedente que nos deu perspectivas sobre os processos neuronais e cognitivos intervenientes no processamento da linguagem, é possível identificar as capacidades básicas sem as quais não há como compreender e produzir linguagem oral e escrita. Há informação abundante sobre como se aprende e, embora muito esteja ainda por identificar, há agora que pensar sobre o que fazer em sala de aula para que os alunos aprendam bem, apoiados por uma intervenção do professor sustentada pela investigação.

Dar sentido às aprendizagens e garantir que estas aconteçam

A escola e os professores têm de motivar os alunos para aprender, tendo também, no entanto, que garantir que as aprendizagens básicas se realizem. Disto nos falaram os três intervenientes neste painel, abordando dimensões que, na minha perspectiva, se complementam.

No caso de Vialonga, há uma resposta da escola enquanto corpo dinâmico para responder a uma vida escolar dinâmica, imparável, tumultuosa, que se impõe e que exige reacções imediatas de ambos os lados. É uma onda em movimento que a todos arrasta: os professores, na proposta de actividades empolgantes para os alunos, configurando a escola como espaço de estar e não de visita; os alunos, que participam, com cumplicidade, respeitando as regras, acatando as decisões mesmo quando estas os penalizam. Todos trabalham para a sobrevivência.

No entanto, não podemos confundir actividades que promovem a escola como lugar que compensa, que acolhe, onde se está provavelmente melhor do que se está em casa ou na rua, com actividades promotoras de aprendizagens especializadas como são aquelas envolvidas na leitura e na escrita. Concursos de leitura, de escrita, de ortografia, grupos de teatro, de rádio ou de jornalismo, contribuem para a criação de contextos de comunicação, para uma aprendizagem fundada na perspectiva sociocultural das aprendizagens autênticas, mas não substituem o trabalho básico de aprendizagem de capacidades essenciais ao uso da língua, como explicado pelas perspectivas cognitivistas. Disso nos fala Sérgio Niza relativamente à aprendizagem da escrita, uma das zonas mais críticas no ensino de hoje.

Os alunos não sabem escrever, diz-se. Os alunos não aprendem a escrever, constata-se. A escola não ensina, a escola só controla o que supostamente foi aprendido, sabe-se lá quando. No entanto, deve distinguir-se o que acontece nos vários ciclos de escolaridade. Enquanto que o professor dos primeiros anos assume como responsabilidade sua ensinar a escrever, e os resultados são facilmente observáveis dado tratar-se de um processo de iniciação, nos ciclos posteriores a escrita, que deve então aperfeiçoar-se, passa a ser uma actividade relativamente esporádica, subsidiária de outras actividades mais prestigiadas, nomeadamente a leitura e a gramática.

Há então um paradoxo: quanto mais se precisa de tempo para desenvolver a competência da escrita, mais parece haver uma atitude de subalternização do seu ensino. Sérgio Niza explica este estado de coisas como um efeito perverso da escola europeia que, devendo ensinar a escrever, não o faz, restringindo o acesso ao património escrito à elite dos escritores/leitores. O acentuar de clivagens entre os que dominam ou não a escrita serve assim a perpetuação das relações de poder. Eu diria, numa outra perspectiva, que isso acontece porque ensinar a escrever é difícil e porque os professores não foram preparados para o fazer. Aprender a escrever é do domínio dos conhecimentos processuais, mobiliza processos cognitivos complexos que requerem prática contínua, aperfeiçoamento, treino (Hayes *et al.*, 1987; Scardamalia e Bereiter, 1987; Grabe e Kaplan, 1996). Para ensinar, o professor precisa de ele próprio passar pela experiência da escrita, tê-la integrada na sua vida, precisa de ter consciência da multiplicitade dos processos que a sua produção requer.

Na escola portuguesa, o padrão dominante parece ser aquele em que o professor, para ensinar a escrever, se coloca na posição mais fácil e aparentemente mais forte, com mais poder: assume-se como vigilante contínuo, filtro de tudo o que é produzido na sala de aula. Não havendo tempo para controlar tudo

o que os alunos poderiam escrever, reduz o tempo de escrita e limita os escritos a avaliar às fases finais de produção. Ora ensinar a escrever implica um trabalho de base, de organização de actividades simples que não têm visibilidade imediata, nem produto final em modo de exibição. Não o regresso à cópia e ao ditado, como alguns repentinamente iluminados defendem. Essas foram actividades centrais no ensino da escrita que tiveram a sua época como conformadoras de indivíduos disciplinados, atentos e acríticos, como refere Emília Amor. Ensinar a escrever implica um trabalhado oficinal, que favoreça condições para que o processo de escrita ocorra na sala de aula, com inclusão das operações de planeamento, de produção, e de aperfeiçoamento pela revisão e correcção. De tal modo que o professor possa observar, guiar, intervir no momento certo, para ensinar a ultrapassar dificuldades. Se o professor só vê a versão final, não saberá nunca em que fase da escrita o processo emperrou, em que dimensão da organização do texto o aluno teve dificuldade, se é nas escolhas lexicais, na estruturação das frases, na articulação das partes do texto ou na fixação das cadeias de referência. O professor tem de criar condições que levem os sujeitos a apropriarem-se da estrutura da língua, das suas possibilidades expressivas, a fim de delas tirarem partido para compreenderem bem e para se expressarem com adequação e criatividade, afinal para organizar o tal discurso interior vygotskiano e pôr o pensamento em ordem através das palavras.

Tudo isto requer um trabalho muito mais discreto, muito mais privado, na medida em que acontece entre professor e aluno. Trata-se de aprender com sentido e por isso com prazer, não no sentido do brincar gratuitamente, mas no sentido do prazer que dá a consciência do salto no conhecimento, o ser capaz de responder a um desafio e de superar as próprias capacidades.

A este propósito, não podemos deixar de remeter para os resultados agora em divulgação, do projecto *LITTERA*, apoiado e financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, e que Emília Amor, que o referiu fugazmente na sua intervenção, dirigiu. Trata-se de um projecto de investigação que gira em torno da aprendizagem da escrita nos dois primeiros ciclos e da formação dos professores que nele participaram. Na primeira publicação disponível (Amor, 2004), o que ressalta é uma metodologia onde as aprendizagens são planeadas em seqüências didácticas, numa integração séria de conhecimentos e de processos, e em que a actuação dos professores é regularmente examinada no sentido de reavaliar as práticas e de as fundamentar. Sobressai um modo consistente de trabalhar que parece garantir as aprendizagens básicas, com ressalva de todos os pressupostos para uma actuação didáctica coerente com os objectivos educacionais para a sociedade de hoje.

Formar professores para a escola actual

De forma mais ou menos explícita, pode inferir-se das intervenções deste painel que o ensino da língua que promova um desempenho linguístico capaz de responder às expectativas da sociedade que tão desiludida está com a sua escola depende crucialmente de professores capazes de entenderem os novos desafios emergentes de uma sociedade em mudança (Costa, 2004, Delgado Martins *et al.*, 1996; Duarte, 2004; Darling-Hammond, 1999).

Hoje, o professor confronta-se com situações reconhecidamente novas a que tem de reagir, de entre as quais se podem destacar (i) a falência comprovada das aprendizagens da população escolar quanto ao uso funcional da língua escrita, confirmada pelas avaliações internacionais (Elley, 1992; OECD, PISA 2000), (ii) a diversidade linguística existente nas escolas que obriga ao ensino do Português como língua segunda ou mesmo estrangeira (Mattos e Silva, 2004), (iii) o avanço da sociedade da informação que oferece fontes altamente competitivas para formação paralela, (iv) o uso das novas tecnologias de informação e comunicação que requerem o domínio de estratégias de tratamento da informação rápidas e eficazes.

Numa escola imersa numa sociedade que muda tão rapidamente, e em que ela própria é objecto de sucessivas reformas que passam pela reestruturação curricular, por novos programas, por novas formas de avaliação, é preciso que o professor tenha autoconfiança e coragem para enfrentar dilemas que obrigam à tomada de opções muitas vezes mal apoiadas por indicadores seguros da sua eficácia ou da sua bondade (Smylie, 1999). Para reagir adequadamente, é preciso que os professores sejam capazes de mobilizar conhecimentos, meios e estratégias existentes mas, sobretudo, que sejam capazes de reconhecer a necessidade de novos recursos conceptuais e instrumentais, e que os procurem.

E o problema está aí: em que se podem apoiar os professores no confronto com situações com que nem sonhavam há poucos anos atrás? Com certeza que o farão na base de convicções pessoais, de valores éticos, e seguramente na sua formação profissional. Mas, na maior parte dos casos, essa formação é incompleta ou é recuada no tempo, e por isso desajustada aos problemas que enfrenta.

A meu ver, na crise do ensino da língua, a formação de professores é parte do problema, não é a fonte do problema. Imputar o fracasso do ensino da língua exclusivamente à formação de professores, e relacionar esta com os novos

modelos de formação, parece-me precipitado. Basta pensar que, em termos de formação, o que havia antes era nada, ou quase nada. E que se a investigação ainda está muito distanciada de campos de aplicação, antes, nestes domínios específicos, nem sequer existia. Quando as universidades tomaram a seu cargo a formação de professores, na década de 80, não havia produção científica que fundamentasse a didáctica do Português e era então muito difícil constituir um programa sustentado pela produção nacional. Passados menos de 20 anos, a situação alterou-se significativamente, por via do desenvolvimento da investigação em estudos linguísticos e psicolinguísticos, que nos ajuda a melhor caracterizar o objecto de aprendizagem e os processos cognitivos implicados no seu uso, e da investigação em ciências da educação, que nos esclarece sobre os processos e os contextos de aprendizagem. A produção científica existe e está disponível, aliás, alguma dela é divulgada pela própria Fundação Calouste Gulbenkian.

Quando os professores jovens entram no sistema de ensino têm pouco mais de 20 anos, com expectativa de uma vida profissional de pelo menos 36 anos de serviço. Não se pode esperar que estejam munidos de tudo o que lhes faz falta, ou vai fazer, para ensinar. Por outro lado, os professores que já estão há mais tempo no sistema, contam com a formação recebida em início de carreira, com a sua experiência e mais nada.

Quanto à formação inicial, parece-me urgente proceder a uma avaliação séria que permita comparar modelos de formação, recolher dados do seu efeito no campo próprio e inferir dos defeitos e qualidades de cada um, no sentido de os ajustar.

Quanto à formação em serviço, tem estado entregue aos próprios professores reunidos em associações, como é o caso do *Movimento da Escola Moderna*, da *Associação de Professores de Português*, ou da associação *Ensinar é Investigar*, entre outras. Além de ser claramente insuficiente, não é eficaz. Impõe-se a criação institucional de um programa de formação que apoie os professores ao longo da sua vida profissional, no sentido de melhorarem e actualizarem consistentemente a sua formação. É preciso que as instâncias governativas se encarreguem da formação em serviço, que saibam tirar partido do que já existe com qualidade e façam melhor. Que se construa um programa de formação, consistente, fundamentado e flexível em função das necessidades de formação objectivamente identificadas. A criação do Observatório para a Língua Portuguesa, já referido nesta conferência, poderia ser também útil para a recolha de indicadores que pudessem servir para uma planificação das necessidades de formação de professores de língua materna.

Referências

- AMOR, E. (2004). *LITTERA – escrita, reescrita, avaliação. Um projecto integrado de ensino e aprendizagem do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- COSTA, A. (2004). Ser professor de português numa sociedade em mudança. Comunicação apresentada no encontro *Ensino do Português para o Século XXI* (em publicação).
- DARLING-HAMMOND, L. (1999). Educating teachers for the next century: rethinking practice and policy. In Griffin, G. A. (Ed.). *The Education of teachers. Ninety-eighth Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: NSSE/ The University of Chicago Press.
- DELGADO MARTINS, M. R., ROCHETA, M. I. & RAMOS PEREIRA, D. (Orgs.) (1996). *Formar Professores de Português, Hoje*. Lisboa: Ed. Colibri.
- DUARTE, I. (2004). Ensinar Português para o Desenvolvimento: Diagnóstico e Propostas Terapêuticas. Comunicação apresentada no encontro *Ensino do Português para o Século XXI* (em publicação).
- GRABE, W. & KAPLAN, R. (1996) *Theory and Practice of Writing*. Londres: Longman.
- GRIFFIN, G. A. (Ed.). (1999). *The Education of Teachers. Ninety-eighth Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: NSSE / The University of Chicago Press.
- HAYES, J. H., FLOWER, L., SCHRIEVER, K. A., STRATMAN, J. F. & CAREY, L. (1987). Cognitive processes in revision. In Rosenberg, S. (Ed.). *Advances in applied psycholinguistics, Vol. 2. Reading, writing, and language learning*. Cambridge: CUP.
- MATTOS E SILVA, R. V. (2004). "O Português são dois...". *Novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola Editorial.
- SCARDAMALIA, M. & BEREITER, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In Rosenberg, S. (Ed.). *Advances in applied psycholinguistics, Vol. 2. Reading, writing, and language learning*. Cambridge: CUP.
- SMYLIE, M. A., BAY, M. & TOZER, S. E. (1999). Preparing teachers as agents of change. In Griffin, G. A. (Ed.). *The Education of teachers. Ninety-eighth Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: NSSE/ The University of Chicago Press.
- ELLEY, W. B. (1992). *How in the world do the students read?* The International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Hamburg: IEA
- (2001) *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: ME/DEB.
- (2001) *Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- (2001). *Resultados do estudo internacional, PISA 2000. Primeiro relatório nacional*. Lisboa: ME/GAVE.