

PORTUGUÊS COMO ÁREA FULCRAL DA DIDÁCTICA CURRICULAR E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

EMÍLIA AMOR*

A primeira questão que se me colocou quando aceitei participar nestas jornadas - e estas intervenções são sempre geradoras de sentimentos ambíguos que vão da lisonja ao sentido da responsabilidade... - foi a dúvida. Que terei eu a dizer sobre Educação que outros não tenham já dito muito antes e bem melhor do que eu? Esse estado de espírito ainda mais se agravou quando atentei na expressão "viragem do século" que, no caso presente é também a *viragem do milénio*, com todas as conotações apocalípticas que, nos meus verdes anos aprendi a racionalizar e que, agora, aos da minha geração aparecem como fantasmas de novo à nossa beira... Que terei a dizer eu que, seguramente, não disporei, no próximo século, sequer de um terço das oportunidades de intervenção de que dispus neste, quanto à educação e à formação e que, no saldo de toda essa actividade, acumulei mais dúvidas, contradições e perplexidades do que certezas e, muito menos ainda, convicções?

Uma vez mais, veio-me à lembrança um texto de A. Abelaira - publicado numa secção de extinto "Jornal de Letras" - intitulado "O grande desperdício" de que apenas transcrevo uma passagem : "Porque escreve (ou fala...) este indivíduo, por que me obrigou a perder tempo...?" e, mais à frente, "Mas porque publica ele o que escreve (ou, digo eu, o comunica...), tanto mais que só depois da leitura (ou da Audição) de ter perdido, portanto, esse tempo, eu posso concluir que não valia a pena?"

Devo confessar que, para além da resposta mais óbvia e trivial, "porque me pediram", continuo sem ter a resposta que, decerto, permitiria aos "incautos"

* Universidade Aberta

(como lhes chamou o autor) evitem ser vítimas destes profissionais das comunicações (nos quais eu me incluo...).

A **segunda questão** é a da *mudança*, mais ou menos implícita na expressão citada. Desde já vos digo que não vou falar da mudança em abstracto: não pretendo, não seria capaz, e aliás, ainda que o pretendesse, sei que outros estariam habilitados a fazê-lo muito melhor do que eu.

Daí que tivesse de escolher o objecto - aquilo de que eu me atrevo a dizer que sei alguma coisa (pouca) e que, cada vez mais, me apetece dizer **sinto e vivo**: o ensino/aprendizagem da **língua**, na perspectiva da **Didáctica** e da **Formação de Professores**.

Objecto que constitui um território minado sobre que tantos falam e se sentem autorizados a falar, nomeadamente os actuais "*gurus dos audiovisuais*", no pressuposto de que, assim, estão a agir e a formar opinião - quase sempre com tanta convicção e intransigência como ignorância e erros de língua - desenhando cenários catastrofistas, imputando culpas a entidades quase míticas (o ME, a Reforma...), baseados em análises ditas "*científicas*" ou numa casuística avulsa e duvidosa, num discurso que, há muito mais de uma década, não tem passado de variações sobre o mesmo tema: os malefícios da educação e do Sistema Educativo. Discurso que, a meu ver, confirma uma das **idiossincrasias** da nossa cultura: somos óptimos produtores de enunciados de ser e de dever ser (diagnósticos, projectos, reformas, leis...) que não passam de entidades virtuais, situadas no plano das intenções e não no dos factos, antes com o suporte do papel e do lápis, hoje com o das novas tecnologias.

A **terceira questão** é a do *estatuto e registo* com que aqui me apresento: falar de fora, eu que não represento qualquer instituição e que, no momento presente, sou apenas uma simples professora do 2º ciclo, ou falar de dentro, do lado das instituições a que dei a maior e, talvez, a melhor parte do meu esforço? É que, na verdade, por muito que eu me queira distanciar - e até, seja-me permitido, defender-me da confusão generalizada... - pertenço a este pequeno universo, falando e actuando. E a prova é que estou aqui (por razões da razão e do coração...), no risco de incorrer nos comportamentos que antes denunciei: ser mais uma a dizer mais, do mesmo, a deitar lenha para a fogueira onde todos vamos queimando um pouco ou um muito das nossas vidas.

Quanto ao registo, por experiência própria, sei que quase sempre, nestes encontros, predomina o tom académico, o vocabulário especializado, o recurso

às citações e aos actos de legitimação científica. Assim sendo, como já ultrapassei o meio século e, sendo devedora do muito que aprendi em algumas (respeitáveis) instituições, não cheguei nem espero chegar a identificar-me com nenhuma delas, vou falar no meu próprio nome, num tom mais ou menos contaminado pelo academicismo ou mais ou menos transgressor mas, acima de tudo, autêntico.

Passado este aviso à navegação - neste caso aos incautos dispostos a embarcar em mais uma viagem sem destino muito claro começo por evocar um médico, o Prof. Doutor Lobo Antunes, ao citar A.Chekohw, também médico e escritor, que dizia ser a Medicina a sua mulher legítima e a Literatura a sua amante.

No meu caso que, além de não ser homem, médica ou escritora, não sou casada, não resisto a apresentar-me aqui parafraseando-o, ainda que transgredindo a ordem natural das coisas: a Didáctica da Língua (do Português) é o meu marido, a língua, em si, o meu amante.

Começando por estes amores - declarados ou clandestinos - devo dizer que, nos últimos anos, a Língua e a Didáctica da Língua têm servido para tudo, do mais sério ao mais leviano:

- para análises sobre o grau de literacia/iliteracia (eufemismo moderno para se falar de analfabetismo atávico) de cujos resultados e evidências se promoveu a divulgação mas parece não se terem extraído as orientações para a acção e as medidas mais urgentes, em termos de política da língua.
- para o desenvolvimento de projectos académicos - individuais ou colectivos - muitos deles inegavelmente válidos e credíveis mas sem consequências práticas palpáveis; muitos outros cujo primeiro, único e confessado objectivo é o de constituírem a garantia de progressão na carreira e que, por consequência, feliz ou infeliz, apenas têm servido para aumentar o acervo da chamada "*literatura cinzenta*" que se acumula nos arquivos das respectivas instituições.
- para alimento da indústria dos manuais escolares - que na sua imensa maioria se deviam chamar "*manuais de pilotagem pedagógica*" - de que os professores se tornaram, em simultâneo (e não sei bem se conscientemente) beneficiários e vítimas, já que, desse modo, cada vez

mais se lhes retira espaço e o estatuto de sujeitos das suas próprias decisões e percursos pedagógicos. Este fenómeno constitui, aliás, um caso exemplar dos efeitos perversos que, em determinados contextos, a qualidade de certo tipo de recursos pode desencadear.

- para alimento de outra indústria, talvez ainda mais florescente: a da produção de dicionários e enciclopédias que, também num número considerável, constituem trabalho de reescrita de vetustos e, a seu tempo, meritórios dicionários que, por essa via, se têm alargado em extensão sem ganhar em qualidade e sem sombra de inovação, tirando o suporte vistoso que lhes fornecem as novas tecnologias e seus sofisticados produtos.
- para bandeira e divisa de negócio políticos e parapolíticos da criação de instituições, fundações, grupos de trabalho, acordos, projectos...que, a pretexto da defesa deste património, mais do que servirem a língua se têm servido dela, ajudando a semear a confusão e o descrédito do seu próprio papel, junto do mais comum e inocente cidadão.
- para guerrilhas estéreis em que se digladiam os que mais legitimamente falam da língua como especialistas: os da linguística e os da literatura; ambos e os do Currículo, da Didáctica ou das Ciências da Educação em geral, em torno de programas, da avaliação dos saberes e das competências dos alunos à entrada e à saída dos vários níveis de ensino, criando falsas antinomias que são, antes de mais, sintomas do quanto as instituições educativas e os seus agentes - quase todos nós, afinal - não têm sabido lidar com a "escola de massas" a que a democratização do ensino, nas últimas décadas, conduziu.

Da língua, aqui e agora, para vosso sossego e resistindo à "tentação linguística", não vou senão lembrar meia dúzia de aspectos quase óbvios e do senso comum, de que todo o falante tem experiência, embora possa não ter a consciência plena, reflectida e fundamentada:

- a língua é um bem inexaurível, porque simbólico: quanto mais se reparte mais se acrescenta, desenvolve e complexifica, não apenas na palavra de todos mas nas diversas linguagens que são prolongamentos, formas materializadas do homem ser, estar e agir no mundo.

- a língua é um bem **precário**: se não se guarda na memória (nas várias memórias individuais e colectivas que a história e o presente testemunham: oral, escrita, verbal, gestual, natural, artificial), como o mais genuíno e indiscutível património da espécie e, sobretudo, como o mais indispensável e eficaz modelizador individual, civilizacional e cultural, mais tarde ou mais cedo estará condenada a desaparecer. A língua, ou melhor, as línguas, tal como as espécies, também correm risco de extinção.
- a língua é um bem **instável e difuso**: por mais que se queira guardá-lo nas formas convencionais dos dicionários, enciclopédias, glossários, prontuários, gramáticas... ou noutras invenções e ferramentas fruto do nosso recente engenho, mais ela resiste e nos foge por entre os dedos, inclusive, pelas malhas bem apertadas dos linguistas lexicólogos/lexicógrafos que, porfiadamente, a tentam fixar, arrumar, descrever ou explicar.
- a língua é, portanto, um bem **paradoxal**: é opressão porque obriga a dizer e tende a normalizar o que se diz (já Roland Barthes dizia que cada homem é prisioneiro da sua linguagem), servindo de instrumento de graves sujeições e exclusões; mas é também transgressão, meio de libertação e de acção criativa e transformadora. Quanto mais se pretende "*policia-la*" ou, no mínimo, normalizá-la, mais ela nos permite transgredir, quer nas formas mais socialmente desqualificadas ou penalizadas, quer nas manifestações mais apuradas e esplendorosas do registo literário (o que são uma metáfora, uma ironia, um anagrama ou, afinal, toda a poesia senão uma forma deliberada e subtil de transgredir e de fruir a transgressão?).
- a língua é, em simultâneo, um processo e um produto cognitivo, afectivo, accional-relacional, sociocultural e histórico.

E quando digo língua uso um termo, uma abstracção, para dizer as múltiplas, complexas e inumeráveis línguas/linguagens de cada um - seja esse um, um indivíduo, um grupo, uma sociedade, uma nação, um país... Processo e produto que possui - não o esqueçamos nunca - a tão fascinante quanto perversa capacidade de aproximar e (re)ligar, como de dividir-se e de, com ela, nos dividir.

Estas considerações - estive tentada a chamar-lhes "*verdades*" sobre a língua/linguagem constituem, reafirmo, aquilo que eu gostaria que qualquer falante soubesse sobre a língua que diz sua.

Mas constituem, antes de mais, o ponto de partida ou o conjunto de pressupostos de que todo e qualquer professor deveria partir para a sua prática quotidiana. É que todo e qualquer professor, mesmo não sendo de língua (i.e. da sua língua materna) tem na língua o primeiro e, quase sempre, principal suporte de comunicação e reflexão; não o sabendo ou não se reclamando de tal, acaba por ser sempre um padrão de referência, um agente de ensino, ou mesmo um didacta da língua, quanto mais não seja no espaço específico que suporta e enforma o seu conhecimento e o conteúdo curricular que pretende transformar em aprendizagens com sentido, ou, ainda, no momento específico em que, pela via da função de avaliador, avalia saberes quase sempre mediante desempenhos linguísticos - discursivos (orais ou escritos).

Por maioria de razões - e dispenso-me de mais vasta e óbvia argumentação - as considerações expendidas também constituem pressupostos ou requisitos mínimos exigíveis a um professor de língua - seja ela a língua materna, a segunda, a estrangeira...

Mas, em qualquer dos casos, digo pressupostos e não dados adquiridos, porque tenho plena consciência das carências, debilidades, contradições e, sobretudo, frustrações que todos (ou quase todos) temos acumulado em dois domínios fulcrais para a qualidade do nosso sistema educativo: o da Didáctica Curricular, nomeadamente, a do Português - e que não se veja nisto qualquer forma de menosprezo pelas restantes áreas - e o da formação de professores.

Relativamente ao último destes tópicos, não me pretendo alongar. Não deixo, no entanto, de aludir ao que têm sido os discursos sobre os "*estado das coisas*", tentando sintetizar algumas ideias dominantes/dominadoras da opinião pública; no que respeita aos professores, (leia-se professores dos Ensinos Básico e Secundário), talvez mais agudamente aos de Português, mas também aos de História e de Matemática, a todos, em geral:

- são sempre os grandes responsáveis pela crise, não se sabendo bem se **com/contra/apesar de** ou **por culpa do ME**, ou se por puro laxismo e evidente incompetência;

- faltam muito e escandalosamente (umas vezes porque o ME não os coloca, outras vezes por oportunismo);
- não cumprem os programas, ou então, querem cumpri-los à força, sabendo que eles são extensos, ambiciosos, pseudoeruditos (tanto mais que foram muitos desses professores que os fizeram...);
- defendem interesses corporativos acima dos princípios e das soluções verdadeiramente pedagógicas;
- ensinam pouco/demais e muito mal; avaliam mais e pior do que ensinam e, para cúmulo, recusam-se a ser avaliados;
- introduziram as pedagogias não-directivas (não se diz nunca onde, quando e como...);
- ocupam-se de “modernices” como a interdisciplinidade, a *área - escola* (...) e têm manias bizarras e obsoletas como a de quererem educar e formar quando deveriam, como nos bons velhos tempos, instruir e ensinar a ler, escrever e contar (não se diz se pelos dedos, se com processadores de texto e calculadoras electrónicas);
- ainda acreditam - pelo menos alguns e numa postura filosoficamente ingénua - na Reforma de Ensino ou na necessidade de uma reforma, quando já nem os próprios autores dela se lembram ou mesmo rejeitam essa paternidade e, numa saudável atitude de abertura e modernidade, a criticam, alinhando nas hostes de uma necessária mudança de sistema e, quiçá, de paradigma;
- não percebem (se é que chegam a ler) as catadupas de textos com que o ME, nas suas diversas instâncias, os pretende esclarecer, ou, quando os percebem, não os aplicam; ou, ainda, quando os aplicam, fazem-no deliberadamente em viés, para comprometer o sistema;
- teimam em falar uma linguagem esquisita, onde avultam termos como **currículo**, **avaliação formativa** e **sumativa**, **ensino diferenciado** etc. inventada sabe-se lá por quem e com que desígnios...
- são profunda, escandalosa e irremediavelmente ignorantes, incultos, relapsos e andam sistemática e maquiavelicamente “a *analfabetizar os nossos filhos*” (também se ignora se, neste balanço, se incluem os filhos

deles, que não hão de ser assim tão poucos, a avaliar pelas estatísticas oficiais da Função Pública).

As saídas para a crise, enunciadas ao nível deste tipo de discursos sobre o "*estado das coisas*" podem ser *grosso modo* arrumadas em quatro grandes correntes:

- a tendência liberalizante: na essência, acabar com o ME e entregar a educação ao sector privado, na crença de que o ensino se resume a uma questão de mercado e de que as leis do mesmo são a chave do problema;
- a tendência conservadora, pragmático-populista: voltar ao sistema salazarista - saber ler, escrever e contar - a que já aludi;
- a perspectiva reformista descentralizadora: dada a urgência e a iminência da regionalização, a solução consistirá em entregar todo o ensino às regiões e respectivas autarcias - com ou sem recursos humanos e materiais - que lá se hão-de haver com o problema e resolvê-lo, quanto mais não seja porque estando muitas delas à beira da desertificação física e humana, tenderão a desaparecer do mapa político - eleitoral.
- a solução minimalista pós-moderna que configura os caminhos da mudança nas novas tecnologias e em toda a sua parafernália: informatização de todas as escolas ao nível administrativo, organizacional e pedagógico, ligações à Internet, mais um módico de *software* e de formação tecnológica dos professores e tudo se resolveria quase miraculosamente.

Estarei, talvez, nesta síntese do "*estado das coisas*" e das crenças sobre como resolver os problemas da educação na viragem do século, a abusar do registo caricatural, mas todos sabemos que o humor e a ironia são quase sempre formas saudáveis de encarar as nossas incapacidades ou de exorcizar os nossos males...

Há, contudo, no amontoado de críticas, reflexões, propostas - mais ou menos sérias, pertinentes e fundamentadas - que têm por alvo ou pano de fundo o estado da língua, dos professores, do ensino e das escolas que temos, aspectos ou questões que quase nunca se equacionam.

Tentarei aqui, o mais breve que me for possível, alinhar alguns exemplos:

No tocante à **língua materna** e ao **grau de iliteracia** de que padece, de facto, grande parte da população nacional (nela incluídos os jovens em idade escolar) a par do estrondo com que os resultados do inquérito levado a cabo pela equipa dirigida pela actual Secretária de Estado, Prof.^a Doutora Ana Benavente, foi extremamente significativo o desconhecimento do termo e do seu conteúdo por muitos que dele passaram a utilizar-se (registra-se, aliás, a sua ausência da maior parte dos dicionários disponíveis); mais significativa, ainda, foi a confusão criada em torno da própria grafia do mesmo pelos meios de comunicação social (iletrado, iliterado, iliterato, etc.) cruzando-se, assim, num mesmo corpo, letra, leitura e até literatura.

Esta confusão ou mesmo ignorância que, julgo, ainda hoje se mantém não é tão grave, em si, mas pelo que revela de alheamento da natureza, dimensão e fontes do problema. Daí que, pelo jogo de associações que referi, se passasse desde logo à atribuição de culpas: em primeiro lugar à Escola, e, logo de seguida, às disciplinas de Português e de Matemática.

Aliás, deu-se sempre "*de barato*" que o inquérito/estudo não padecia de falhas ou de inadequações e era válido e fiável para o que pretendia medir - questão que não me parece pacífica, embora não disponha de dados para ir mais longe.

Penso sim que era, e ainda é, importante referir que foi a primeira vez que tal tipo de estudo se aplicou e que, portanto, não dispúnhamos de termos de referência anteriores, não devendo incorrer-se em comparações grosseiras (como a que, há pouco tempo, foi feita, a propósito das provas de avaliação, nas disciplinas de Português e de História, no Ensino Secundário).

Por outro lado, muito mais importante: o problema transcende, em muito, o âmbito escolar; sendo escolar, trata-se antes, durante e depois do período de escolaridade, de uma questão cultural, o que significa dizer que muitas das aprendizagens que se iniciaram na escola já o deviam ter sido antes (na faixa pré-escolar, no mínimo) e terão de desenvolver-se num **continuum** paralelo e posterior ao período de escolaridade básica, em todas as agências e instituições socializadoras em que a vida de dos indivíduos se desenvolve, em termos permanentes e recorrentes.

No entanto, e no que respeita à Escola, mesmo com uma reforma (aquela em que se investiu e de que já se desistiu e se esgotou, ou qualquer outra que venha a seguir-se, sob o título de *"revisão curricular participada"*), não quero deixar de questionar algumas ideias feitas, no sentido de ver mais claro e mais longe o espaço da nossa intervenção. Faço-o do ângulo do Português, língua e disciplina, na expectativa de que outros o façam de outras igualmente pertinentes perspectivas:

Da parte dos professores, há resistências ou rotinas a ultrapassar:

- a) o radicalismo da oposição língua/literatura, patente nos programas, nos manuais e nos quadros mentais de muitos professores (não apenas dos Ensino Básico e Secundário...) e de uma boa parte dos que falam sobre estas questões; radicalismo cego, que pretende ignorar que a literatura por ser algo mais, não deixa de ser uma manifestação essencial e primordial da língua e que esta, em todas as formas e registos, se recria, permanentemente, no texto literário;
- b) a desconfiança com que, em alguns graus de ensino, se encara o trabalho sobre a diversidade de tipos e modelos de discursos de textos do quotidiano com os quais grande parte dos alunos saem da escola sem saber confrontar-se; desconfiança essa que é, simultaneamente, causa e consequência de duas posições extremadas e mutuamente lesivas: a trivialização do ensino pela recolha aleatória e o tratamento nulo ou estéril de certos textos (o uso e o abuso da B.D., de textos jornalístico - informativos mal redigidos, de slogans e clichés publicitários banais etc.) ou, na inversa, a obsessão pelo cânone literário e pelo texto de autor, em detrimento de modelos de texto essenciais à própria recolha e construção do saber.
- c) a ideia de que promover a oralidade, a leitura e a escrita, em registo informal ou formal, é objectivo de que só os professores de Português se devem ocupar em termos intradisciplinares ou, quando muito, alguns outros, de áreas ditas *"afins"*, em termos de convergência disciplinar. Há que recordar que a linguagem é uma faculdade e uma acção, traduz-se em actos transitivos: falar/escrever é sempre de/sobre algo - que até pode ser a própria língua ainda que, por vezes e só na aparência, os poetas pareçam apostados em negá-lo. Quando se ouve/lê alguma coisa, aprende-se sempre essa mesma coisa no recorte que a palavra lhe

conferiu. É por isso que **língua e cultura** mutuamente se implicam e que, pela língua, se passam saberes, valores, crenças, modos específicos de fazer, de estar e de ser;

- d) a valorização da transmissão de conteúdos (no entendimento restritivo dos mesmos às nomenclaturas gramaticais e às categorias literárias) sobre os métodos, as linguagens e os instrumentos de acesso aos mesmos - o modo como se constroem/desconstroem/reconstroem esses conteúdos, num processo de progressiva apropriação do saber e de autonomia intelectual do sujeito de aprendizagem;
- e) a tendência para considerar esses conteúdos como algo fechado e definitivo, em nome de uma cientificidade pura que pode não passar, afinal, de uma pseudo-cientificidade e de uma escolástica balofa. Há, pois, que alertar para o fraco questionamento da validade, actualidade e pertinência científica e pedagógica desses conteúdos.

Cito neste ponto as palavras do Prof. Doutor Aguiar e Silva sobre aquilo que, de há muito, tem sido o ensino da Literatura, deixada que ficou, para trás, a própria língua: *"não o gosto de ensinar a ler e a formar leitores"* (ler é um acto hermenêutico que só em parte deve/pode ser ensinado, na sua complexidade) mas tão só o ensino cumulativo, bancário, exaustivo e, em muitos casos, levado à alienação, da História da Literatura mais recentemente associada à Teoria da Literatura. Ou seja, e na sua rigorosa e feliz síntese: *"a tecnocracia da literatura versus o empenhamento e a fascinação pela língua e pela literatura"*.

Mas de facto, e voltando à questão mais geral da **literacia**, as dificuldades, rotinas ou resistências sentidas ao nível da escola não podem iludir uma questão mais ampla: o nosso sistema político e a nossa sociedade não privilegiam os diversos espaços/agentes culturais. Nesse plano os défices são seguramente maiores do que os da Escola: não vale a pena falar das televisões, dos jornais, das revistas que temos (e, sobretudo, dos que não temos). Nesse âmbito, aliás, afundar-nos-íamos em contradições: as novelas são pobres e alienantes mas foi no contacto diário com elas e com a leitura fragmentar das legendas dos filmes que muitos aprenderam algo mais do mundo exterior ao seu próprio mundo; também não vamos longe, falando dos jornais temos: eles são a única leitura de uma larga fatia de potenciais de leitores e casos há, até, de quem aprendeu a ler em e para ler *"A Bola"*.

Quanto ao livro e às redes de leitura, desenham-se projectos, alimentam-se expectativas e, de facto, vai-se fazendo alguma coisa. Mas apetece perguntar: que edições dos clássicos têm sido promovida? Que instrumentos fundamentais de acesso ao saber como dicionários e enciclopédias ajustadas aos diversos públicos têm sido fomentados? Continua a achar-se que um dicionário ou uma gramática são **escolares** apenas pelo seu reduzido tamanho (versão de bolso) ou mais baixo custo...

Apetece-me aqui citar um dos tais gurus dos audiovisuais - Vasco Pulido Valente - quando, em plena fase de alargamento da Reforma Curricular, escreveu no jornal "*O Independente*" que uma boa maneira de fazer a reforma era promover a concepção e dotar todas as escolas de um bom dicionário. É claro que tal se afigura um exagero mas, sobre dicionários, posso-vos assegurar que levamos, no mínimo, 30 anos de atraso - e que, pela minha parte, já me contentaria com uma boa **nomenclatura** do Português actual. E, no entanto, vamos tendo computadores, algum *software*, ligações à Internet; acontece é que sozinhos eles não ensinam nem motivam à leitura; e, se é certo que têm um enorme potencial de tratar e conservar saber, também têm a terrível faculdade de reproduzir exponencialmente a asneira.

Uma outra área fundamental é a das instituições públicas e de serviços e da diversa literatura que as sustenta: a imensidade de folhetos ilegíveis ou a ausência de sistemas de comunicação claros, funcionais; a situação é também de tal ordem, que permite alimentar uma verdadeira indústria de mediadores, desde os auxiliares de preenchimentos de impressos do B.I. e de outros formulários, às agências que se ocupam das coisas mais diversas: cartas de condução, declarações de impostos, obtenção de licenças etc.

Uma coisa é certa ao alijar certas cargas, por falta de tempo mas, muito mais, por baixo grau de literacia, o cidadão alheia-se de um conjunto de práticas e funcionalmente analfabetiza-se, relativamente a saberes que a sociedade cada vez mais lhe solicita.

No tocante aos professores e à sua formação, são muitas as zonas de penumbra ou nas margens das análises e discussões lidas e ouvidas:

Quem são de facto os nossos professores?

Como se chega, hoje, a esta profissão?

Que percursos de profissionalização tiveram ou estão a ter?

Quem assegura essa formação e com que resultados, no plano qualitativo?

Qual foi/é o destino e quais os efeitos (em termos de custo/benefício) do investimento na formação, a qualquer nível ela se situe?

Subcrevo as perguntas de um leitor do jornal "Público":

"Onde está e o que faz (no ensino) a maioria dos formados pelas Universidades e Institutos Superiores?"

E temo que a resposta que o próprio dá seja verdadeira:

"Basicamente, muito pouco. Operações de aritmética elementar, redacções e muitas assinaturas".

Tanto mais que, a esta tirada posso associar a constatação de quem participou - justamente o Prof. Doutor Victor Aguiar e Silva - no processo de avaliação, ao nível nacional, da formação universitária dos cursos de Francês: a do relativo analfabetismo literário dos alunos dos referidos cursos.

Ocorre-me, então, perguntar como se ensina e, sobretudo, se avalia, não à saída do EB e do ES, mas durante e à saída do Ensino Superior? (Obviamente, sem querer entrar no confronto recente entre Faculdades e E.SEs...). Que modelos de ensino-aprendizagem-avaliação são propostos aos formandos, futuros formadores? Seriam muitas as perguntas a fazer, mas algumas há que não abduco de formular, no pressuposto de que a Didáctica Curricular (a do Português ou a de qualquer outra área) é parte integrante e crucial das Ciências da Educação, como interface de diversos saberes:

Como se questionam as instituições - esta inclusive - sobre o binómio formação-investigação neste domínio:

- onde se desenvolvem práticas de formação-investigação nas várias Didácticas Curriculares?
- sobre que conteúdos/ problemáticas?
- como e em que condições concretas?

- com que relações, implicações, resultados e consequências institucionais? A que níveis?

Em suma, que saber concreto têm produzido na área da Ciências da Educação e das Didácticas - que, nas suas vertentes específicas, constituem, a meu ver, o "núcleo duro" da teoria curricular - sobre a nossa realidade? Questiono-me, tendo presente que elas têm sido apontadas a dedo (como hoje se diz, quase "diabolizadas") como as grandes responsáveis pelo actual estado de coisas...

Sei, evidentemente, que não terei aqui/agora as respostas a estas questões e que não é esta a instância única ou este o momento apropriado para as obter.

Mas gostava que ficasse claro que não as formulo como recurso retórico. É que "*estado de coisas*" sendo uma expressão nominal, assenta num **particípio passado**. Por tudo o que disse, penso que estamos no momento de passar ao **particípio presente**, das responsabilidades assumidas e **efectivamente participadas** e, tanto quanto possível, em conformidade com o lema destas jornadas, a um **futuro próximo**, ainda que imperfeito e incerto. Nesse sentido, ocorre-me ainda uma última incursão, neste caso, no terreno da política educativa.

De há um tempo a esta parte, numa tentativa de antecipação de cenários e de construção dos caminhos educativos do futuro próximo, tem-se levantado ampla discussão, infelizmente mais ao nível internacional do que nacional, em torno dos ditos três grandes desafios para o Sec.XXI:

- o da sociedade da informação
- o da mundialização
- o da civilização tecnológica

As respostas a tais desafios, no plano educativo, consubstanciam-se, no Livro Branco para a Educação, como um projecto de construção de uma "*sociedade cognitiva*". Trata-se de configurar e pôr de pé uma sociedade assente no valor instrumental do conhecimento (para adquirir, construir, questionar e reformular outro conhecimento), no seu papel formativo, humanizador e libertador das novas sujeições a que um modelo de crescimento economicista e competitivo pode conduzir (e conduziu já, de facto), na circulação mais fácil do

mesmo conhecimento, e no acesso do maior número possível de indivíduos a esse bem, condição de uma cidadania plena e responsável.

Das estratégias ditas como "*mais ajustadas*" a este grande desígnio, destaco duas que particularmente nos tocam: a primeira consiste na revalorização da **cultura geral**, ou seja, na aquisição de uma base de conhecimentos sólida e vasta, literária e filosófica, científica, técnica e prática que permita ao indivíduo compreender o mundo - tarefa bem difícil, convenhamos... - que, ao trabalhador, facilite a reconversão a novos papéis, mas que a ambos ajude a serem seres humanos completos e não, apenas, **instrumentos da economia**. A segunda passa pelo **plurilinguismo**. Ponto crucial para a construção da identidade e da alteridade, reforço do sentimento de pertença e da capacidade de aceitação da diversidade, o plurilinguismo tem um alcance formativo duplo, porque alia à vertente cultural, a sua condição de instrumento básico de acesso ao saber e, também, ao emprego, em espaços geográfico-profissionais cada vez mais alargados (ou restritos...).

Será face a estes cenários de futuro, por sua vez antagónicos mas virtualmente complementares, que a Escola do próximo século terá de se posicionar e se vai reformando, mesmo à escala do país periférico que somos.

Quanto à questão da **cultura geral**, hoje, revalorizá-la em nome da "*sociedade cognitiva*" não pode ser o perpetuar de uma cultura de elite, o arremedo de uma animação sociocultural ou, tão só, a gestão de um fundo residual de saberes e modos de agir antes cometidos à família. Há que apostar numa cultura ecléctica mais ampla e menos "*escolarizada*", virada para a realidade, em que os alunos se reconheçam, mas com ressonância **estética e ética** - o antídoto possível da manifestação e da aculturação desenfreadas a que os meios de comunicação de massa (os "*educadores selvagens*") nos submetem a todo o momento. Sobre o acesso à cultura, julgo que já disse o suficiente para se perceber a importância da aposta transversal ao currículo (e, obviamente, extra-curricular) na língua-mãe.

Sobre o plurilinguismo não me vou expraiar; lembro apenas que ele pressupõe - permitam-me o abuso - "*linguismo*", isto é, conhecimento sólido da língua primeira.

Reeditando, para os que me ouvem do lado do sistema, algumas prioridades relativas ao ensino do Português (como língua materna, sobretudo,

mas algumas delas também como segunda língua ou mesmo língua estrangeira) insisto:

- inclusão de um corpo/núcleo disciplinar longitudinal ao currículo (em todos, os níveis e áreas de ensino) no qual se ensine e aprenda língua portuguesa (mestria da língua), isto é, em que se adquiram competências cognitivo-linguístico-discursivas **básicas**: resumir, tomar notas estruturadas, ler e interpretar um gráfico, extrair implicações, etc.,etc. Note-se que elas são designadas básicas não por serem da exclusiva responsabilidade do Ensino Básico, mas porque são essenciais, no uso funcional da língua, a todos os aprendentes, não apenas como instrumentos de acesso ao saber, mesmo especializado, mas de uso quotidiano, para lá do universo escolar. Esta opção que, obviamente, implicaria uma reformulação criteriosa do que actualmente se inclui, no EB e S., nas disciplinas de Língua Portuguesa, deveria e poderia, de facto, ser feita sem prejuízo de um outro corpo disciplinar (“núcleo curricular básico”...) no domínio da Literatura e nas restantes disciplinas.
- fixação de referenciais claros, por ciclo(s) de estudo e de critérios de progressão no ensino-aprendizagem, ou seja, reforço dos elementos que assegurem coerência curricular, ao nível de objectivos e conteúdos, no plano intradisciplinar.
- transversalidade da língua no currículo: identificação de domínios e fomento das práticas que visem o uso funcional, formativo e cultural da língua.
- criação ou reformulação de instrumentos básicos de sistematização: taxinomias de funções/competências linguístico-discursivas, descrições gramaticais ajustadas e estabilização de terminologias, lexicografia aplicada ao ensino (note-se aliás, a distância a que o ensino do Português se encontra, quanto a este tipo de recursos, do ensino das outras línguas...).
- manuais escolares e para-escolares: mecanismos e critérios de racionalização da produção e salvaguarda da qualidade científica e pedagógica dos mesmos.

- informatização da língua e apoio a instrumentos que estimulem o ensino, a aprendizagem e a difusão da mesma.
- conhecimento e caracterização dos contextos em que se desenvolve o e.a. do português como segunda língua, junto das diversas minorias étnico-culturais, etc. etc. etc.

Para finalizar, e como me alonguei muito mais do que esperava e devia, umas palavras breves para aqueles que ainda não ouvem (ou já estão surdos, de tanto ouvir...) do lado do sistema, ou seja, para os que são, gostam e desejam continuar a ser e, sobretudo, para os que, na viragem do século, se irão cometer ao grande e arriscado empreendimento que é ser professor:

- mais do que serem formados, aprendam a formar-se e a descobrir múltiplos e diversificados usos para aquilo que aprenderem (não o guardem, apenas, na gaveta ou no curriculum vitae);
- na preocupação - às vezes obsessão - de se formarem, não deixem de viver; formação sem vida e prazer de viver não é formação é deformação;
- alarguem e diversifiquem as áreas de formação e, se possível, aprofundem algumas delas - mas sem, no esforço de verem a árvore, perderem de vista a floresta;
- acreditem e sejam **rigorosos** no uso das teorias e dos modelos, mas não se esqueçam nunca de que todos eles são certos e valem mas, como nós, só "a prazo"...
- por último amem a língua e os livros (ou tudo o que os vier substituir) como um grande poeta pouco conhecido do grande público, Al Berto, cujas palavras dizem melhor tudo o que eu quis dizer-vos:

"Os livros eram como carne a cobrir ossos. E de repente apercebi-me que a biblioteca fantástica não estava nos objectos, nos livros. A biblioteca estava dentro de mim, eu tinha dentro de mim uma estante cheia de livros. Comecei a olhar para a estante e a sentir que os livros de que gostava estavam dentro de mim. Uma memória que eu nem sabia que tinha e que, de repente, se aguçou..."

Educar é, tão só, construir e ajudar a construir esse livro, essa memória.

