

39

Revista Portuguesa de História

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra
Instituto de História Económica e Social
Coimbra 07

parecem significativos, remeto, frequentemente, ao longo do presente trabalho). Do “documento multimédia”, exibido na parte terminal da sessão, será dada notícia lá mais para o fim...

Muitos dos materiais – que, como se verá, lançam pontes e estabelecem ligações com a pedagogia e as didácticas da Língua Portuguesa e da História – visam contribuir, essencialmente, para realçar o papel da língua² e para, em conexão com este desiderato, traçar caminhos que conduzam a uma mais eficaz aprendizagem. Parto do princípio de que o grande desígnio da escola – o seu mais importante propósito –, para além de muitos outros de que tem vindo a ser investida, deve ser mesmo o de ensinar...

As minhas preocupações, com o **papel e a importância da língua** no processo de ensino-aprendizagem,³ prendem-se com razões que me parecem, cada vez mais, pertinentes e ponderosas. É que, como veremos, muitos problemas da escola enraízam na falta de bases linguísticas dos alunos que se traduzem, logo numa primeira análise, em manifestas dificuldades de aprendizagem. Estas prosaicas asserções, estes óbvios truísmos, ainda não são tão consensuais nem tão universais como seria desejável...

A montante (uma ou outra questão prévia)

Se é certo que a escola é, essencialmente, para os alunos, não se pode esquecer que ela (também) se faz com os professores. Por isso, dificilmente haverá melhoria do sistema educativo sem a participação e o empenhamento dos professores. Ora, quem está no terreno, sente, cada vez mais, que algumas

ou a sintetizar, escritos que foram pensados para serem utilizados na sessão do encontro. (Houve a preocupação de utilizar, sempre que possível, em especial no *Apêndice*, textos que sendo pertinentes e de qualidade, fossem acessíveis).

² Da língua diz-se ser a “nossa maior criação” e o “nosso mais importante património”. Pessoa insinuou (maliciosamente) ser a língua portuguesa a sua “pátria”. “As nossas cidades e as nossas vilas ou aldeias, mais do que construídas por edifícios de tijolo e ferro, são constituídas por edifícios de palavras” – Rita Maia, *PenetrArte, Revista de estudos artísticos*, nº 0, Licenciatura em Estudos Artísticos, Coimbra, Maio de 2004, p.33.

³ Alguns desses materiais, que fui produzindo (em vários registos), foram aproveitados no decorrer da sessão e também na construção deste trabalho... Ver fundamentalmente: Augusto José Monteiro, *Imaginação e criatividade no ensino da História: o texto literário como documento didáctico*, Cadernos pedagógico-didácticos da Associação dos Professores de História, 2ª edição, Lisboa 2000; “Da História ciência à História curricular: algumas reflexões”, in *Revista Portuguesa de História*, Fac. de Letras da Univ. de Coimbra, tomo XXXIV (2000), pp.369-426 (a publicação saiu em 2002, por isso aparecem citações de obras posteriores a 2000; há separata).

medidas, demagógicas e (até) inexecutáveis, tomadas pela actual equipa ministerial, têm vindo a desmotivar, de uma maneira geral, os docentes e a desvalorizar (e desqualificar) a carreira docente. (A motivação é condição essencial a bons desempenhos...)

Os professores necessitam de espaço e de tempo para pensarem o trabalho que fazem, para reflectirem sobre a sua actividade (em especial sobre o seu desempenho pedagógico). Mas, o que se tem verificado, é uma progressiva e crescente “funcionarização” (“proletarização”?) dos professores, cada vez mais asoberbados por pacotes burocráticos⁴ e pela preparação e gestão de áreas disciplinares, decorativas e folclóricas, sem verdadeiro reflexo na aprendizagem dos alunos.⁵

Há, por conseguinte, uma dimensão fundamental da actividade docente, que mal se faz (ou se faz mal...), que consiste em reflectir sobre o trabalho realizado e a realizar. Algumas destas tarefas têm vindo a ser assumidas, cada vez mais, com consequências que se afiguram desastrosas, por outros actores sociais...⁶ Os professores têm que ser profissionais críticos e reflexivos que necessitam de ver aumentada a sua autonomia. O seu quotidiano, para que possam conceber e executar com competência, não deve ser sobrecarregado com actividades que lhes retirem o “tempo necessário à reflexão e à produção de práticas inovadoras” (António Nóvoa). É que, como é sabido, a escola dos nossos dias exige uma espécie de “super-professor”: tantos e tão plurais são os saberes que o professor

⁴ Ao reescrever este texto prossegue a “diarrea legislativa do Ministério”. Muitas das medidas não servem os professores, nem os alunos, nem a sociedade... Falta, de facto, regular, em vez de regulamentar em excesso... Para além disso, nos dias que correm, as solicitações (sociais) para o hedonismo e o consumismo, a promoção do prazer imediato e a existência de uma certa “cultura da superficialidade” (cultura *light*?) trazem problemas acrescidos à escola. A permissividade excessiva e o facilitismo – que vitimizam alunos e professores – são, também, em última análise, provas de “desamor e de abandono” - Pedro Afonso, *Público* 02.04.2008.

⁵ São muitos os exemplos do “eduquês” e do “pedagogês” (no seu pior...). Como quer Santana Castilho, o “eduquês” é a “linguagem do sistema, entendido como um pacto entre elites dominantes de académicos que abominam ensinar, de políticos incompetentes e burocratas de serviço” (*Público*, 02.04.2008). Um “monumento ao eduquês” é a surrealista e inacreditável Lei nº 23/2006, de 23 de Junho, que autoriza a constituição de associação de estudantes a crianças de 6 anos de idade (vejam-se – e pasme-se! – as regalias, os direitos e as matérias sobre as quais se podem pronunciar...). É ainda este autor que, numa apreciação muito crítica, diz que os responsáveis “burocratizaram criminosamente” e “fizeram da imposição norma...” (*Público*, 16.04. 2008)

⁶ Ver, a propósito destes e de outros problemas semelhantes o que António Nóvoa já escrevia em meados de 90: “Professores: profissão, formação contínua, associativismo”, in *Boletim da APH, O estudo da História*, n.º 12-13-14-15, (II série), 1990-93, I vol., 1994, pp. 15-19. Cf. Augusto José Monteiro, “História ciência e História curricular...”, in *ob. cit.*, pp. 416-418.

tem que dominar, tantas e tão variadas são as competências que deve possuir. (Há quem fale no “professor dos mil ofícios...”.) Por tudo isto, este trabalho de pensar o trabalho e esta dimensão reflexiva são decisivos para que os alunos aprendam de facto (ver tese 4).



SUMÁRIO

Do poder da palavra (alguns tópicos...)

I. A palavra como instrumento de poder

A língua: capital simbólico muito desigualmente distribuído.

A língua, como valor social e como valor identitário (matriz de identidade).

(Sobre estes pontos ver especialmente o texto A – in *Apêndice* – da autoria de Isabel Pires de Lima).

A língua como suporte essencial e básico de aprendizagens múltiplas.

O papel da língua na construção e estruturação do pensamento e do conhecimento.

O papel da língua na constituição e desenvolvimento dos diversos saberes curriculares – a sua transversalidade em todas as componentes curriculares. (Cf., em especial, a propósito destes tópicos, o texto B – de Pedro Strecht –, in *Apêndice*).

A “transversalidade e a transdisciplinaridade da língua portuguesa” – ou todos devemos ser professores de Português...

A necessidade imperiosa de criar (na escola) condições para o aperfeiçoamento da capacidade comunicativa global dos alunos – ao nível da compreensão e da produção de enunciados orais e escritos – e para o desenvolvimento das suas competências linguísticas. (Sobre estes pressupostos, ver teses 1 e 2; textos B, C e E)

Nota: Na escola (dita “inclusiva”) muitos dos problemas de insucesso e de indisciplina (que estão inter e correlacionados) resultam também (muito provavelmente) de insuficiências e limitações que envolvem o uso da língua. (Cf. teses 1 e 2; texto F).

II. A palavra vale mil imagens...

Quem disse que não se lê? (tese 3).

Leitura e televisualização não se excluem: pelo contrário, é de supor que se potenciem... (tese 3; texto M).

A importância da leitura – como processo cognitivo para construir sentidos, a partir de textos escritos (ver teses 1 e 2; textos B, C, E, F, G).

A interactividade da leitura (tese 7; texto F).

Uma pedagogia da leitura exige contacto com a maior diversidade de textos possível (ver tese 6; textos A, F, H).

O importante papel da “galáxia de Guttenberg” no ensino-aprendizagem: a necessidade de *(re)valorizar o texto escrito* como documento de trabalho, dentro e fora da sala de aula (ver tese 6).

III

Prolongamentos (ditos) “atraentes”: textos “literários” nas aulas de História – alguns exemplos. (Como está implícito, proceder-se-á, neste ponto, à apresentação de alguns documentos que vivem da palavra). – Ver, infra, “Textos (ditos) literários”.

IV

Como o título sugere, exibiremos, a findar, um documento multimédia (audiovisual), construído, fundamentalmente, com base na palavra escrita e que visa valorizá-la... (Ver «Do “documento”... *Em Abril, histórias mil*»).



Breve Introdução

Quando se é amigo dos organizadores, corre-se o risco de se ser convidado para uma empresa destas... É na qualidade de “amador” (bela palavra esta!) que deve ser vista a minha intervenção. Os temas e assuntos que me proponho abordar têm que ver (como já se disse) com alguns dos meus mais sérios passatempos (“pensatempos”, como Mia Couto diria).⁷ É quase sempre pelo óbvio, infelizmente esquecido, que vamos...

⁷ Da minha reflexão sobre estes assuntos têm resultado, como sugeri, alguns escritos – mesmo no campo da ficção: ver, v. g., *Três estórias (pouco) doces*, Editorial Caminho, 1992 – que tentam valorizar a língua e chamar a atenção para a sua importância no processo de ensino-aprendizagem. Se fosse eu a escolher – até porque também tenho alguma produção nesse âmbito, dirigida essencialmente a pedagogos –, ficaria pelo campo das relações e das interacções entre a história ensinável e a história ensinada (e a ensinar). Não me “deixaram” navegar nessas águas

Quero manifestar a minha satisfação por poder trabalhar – ou não se tratasse de um workshop! – na companhia do Doutor Taveira. Era suposto, aparentemente e em teoria, que cada um de nós defendesse a sua dama, para que o debate fosse vivo e o diálogo aceso... Correndo o risco de defraudar as expectativas, vai ser uma espécie de “guerras do Alecrim e Manjerona”... E até é possível – hipótese que não é descartável – que venham a assistir a uma troca de damas....

Começo, aliás, por cometer uma inconfidência: o Doutor Taveira é um entusiasta da poesia, que vive da palavra – matéria-prima por excelência – e da sua musicalidade. (A propósito: já estou a falar do poder da palavra).

Do poder da palavra (caminhos e descaminhos)

“A palavra é um poderoso tirano, capaz de realizar as obras mais divinas”
(Górgias, *O elogio de Helena*)

Para abrir, eis um excerto de uma pequena narrativa, de Ambrose Bierce, relacionada com a força da palavra poética e os assassinos da liberdade. Como diz Nuno Bragança, “as sociedades massificadoras (por totalitarismos dos mais variados) reduzem a força das palavras” (Cf. texto D).

Jornadeava um Objecto pela estrada real, repleto de meditações e munido de mais coisa nenhuma (...) Foi preso sob a suspeita de acreditar em ritos e levado à presença do Rei.(...) O Rei ia-o mandar soltar quando o Primeiro-Ministro sugeriu o exame dos dedos do detido. Verificou-se que eram muito achatados e calosos.

– Ah! – exclamou o Monarca – eu bem vos tinha dito! O nosso homem dedica-se a contar sílabas. É poeta. Entreguem-no ao Grande Dissuasor do Hábito de Ter uma Cabeça (...)

(“O destino do poeta”, in *Fábulas fantásticas*,
Editorial Estampa, pp. 14-15)

Poeta – começou por ser o que cantava o sagrado... Não é por haver quem sustente que a poesia “não tem qualquer valor” e que “não serve para nada”, que ela deixa de fazer sentido... (Como quer Eduardo Lourenço, é a Poesia “que nos esconde da morte”). Não é por isso que deixa de haver grandes criações poéticas (obras-primas geniais). Alguns dos nossos escritores, sem que seja

e fizeram bem – têm sido sulcadas por qualificados nautas, com destaque para Maria do Céu Roldão, Margarida Louro e Isabel Barca.

necessário dar-lhes nomes, são poetas... Continuo a falar – com palavras – do muito que com elas se pode dizer e fazer.

Falamos com palavras, com palavras escrevemos... Escrever é "desenhar com palavras", como quer Nuno Bragança, num texto que celebra a palavra e diz do seu poder (mágico): «... Quando eu perguntei para que serviam as letras disseram-me: “Para desenhar palavras.” Foi das coisas mais maravilhosas que ouvira até ali: era então possível fixar num papel o que as pessoas diziam, e pensavam.» (ver, em *Apêndice*, texto D).

A palavra escrita vê-se: tem, para além do mais, representação material (visual e iconográfica); os significantes podem viver em muitos e diversificados suportes, em muitos e diversos *media*. A palavra (oral e escrita) é parte integrante constituinte (podendo ser decisiva) de muitos meios “multi-sensoriais” e informáticos.

Prossigamos... Convém não contrariar a “sabedoria” bíblica, a sabedoria dos textos fundadores de crenças... “No princípio (no início) era o Verbo”. E no meio e no fim... E volto às palavras de Nuno Bragança: “Enquanto houver pessoas haverá palavras. Eu creio no Verbo, alfa e ómega” (cf. texto D).

A revelação, que esta citação bíblica documenta, serve às mil maravilhas a essência do pensamento de George Steiner. As suas reflexões incidem, essencialmente, sobre a utilização do discurso humano para “abençoar, amar, construir, perdoar”, mas também “torturar, odiar, destruir e aniquilar”. Como sublinha Filipa Melo (*Sol* – 09.02.2008), “quer trate da criação artística, do judaísmo ou da morte de Deus, o ponto de partida (do autor) é o poder da linguagem”.⁸

Mais uma pequena e saborosa história (bastante irreverente e pouco ortodoxa) que tem cor local, a cor da minha terra natal (Bragança). Na antiga rua de Trás, começou por haver uma casa (café e taberna) pertencente a Augusto Verbo (personagem que tinha tanto de célebre como de *sui generis*). Era o “Verbo”... Outras tabernas (casas de pasto) foram abrindo. Com aquela irreverência do português, cultor da civilização da oralidade, passou-se a dizer: “No princípio era o Verbo..., depois vieram o Figo Seco e o Manuel João e, por fim, o Olho

⁸ Para esse autor, “o texto é a pátria dos judeus...” *Palavra*, do latim *parabola*: “aparece na língua da Igreja (...). Permaneceu nas línguas românicas, onde (salvo no romeno) *parabola* suplantou *verbum*, graças à frequência e à importância do seu emprego na língua religiosa e também por causa da aceção de *verbum* nessa mesma língua”. (“Unidade mínima com som e significado que pode, sozinha, constituir enunciado”) *Verbo*: palavra, vocábulo, discurso; opõe-se a *res*, “coisa”, “realidade”; “na linguagem da Igreja serviu para traduzir o gr. *lógos*”. A palavra “de Deus, ou o próprio Deus, segundo a Bíblia (inicial maiúscula)”. O verbo é, ainda, o núcleo do sintagma verbal – ver *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*.

do Cu...” (Este “por fim” marca a distância no tempo e no espaço: abriu mais tarde e já não ficava na mesma rua – era um pouco mais distante...).

“A força das palavras...”

De Fernando Madrinha (editorialista do *Expresso* e director do *Courrier International*) dá-se a conhecer o “editorial” da revista *Tema* (Fev. 2006): “A força das palavras”.

“A História dos homens é feita de palavras. São elas que comandam os acontecimentos e os passos que o mundo dá, umas vezes para a frente, outras vezes para trás. E uma simples frase pode corresponder a um salto de gigante no caminho da civilização.

Esta frase, por exemplo: «I have a dream!» (Eu tenho um sonho!). Dos homens e mulheres de hoje, poucos terão ouvido o discurso de Martin Luther King em Washington, no dia 23 de Agosto de 1963. Mas toda a gente sabe o que ela significa e o impulso que deu à luta dos negros norte-americanos pela igualdade de direitos cívicos e políticos. Há frases que se tornaram malditas porque estão ligadas a acontecimentos e lugares sinistros. Mesmo quem não domine o alemão é capaz de sentir hoje o horror associado à cínica divisa dos campos de Auschwitz: «Arbeit macht frei!» (O trabalho liberta!). (...)

A força das palavras é, pois, a força da humanidade. Ela está nos livros que as preservam e no-las devolvem para melhor compreendermos o mundo”.

Destaco, para além da qualidade e da profundidade da mensagem, o último parágrafo, pelo seu impacto no campo pedagógico: “A força das palavras... está nos livros...”

Sobre o incomensurável poder da palavra muito haveria a dizer... Estamos na presença de um objecto “difícilmente objectivável”...

A palavra como instrumento de poder, porque, como acabámos de ver, é um veículo do sagrado. É pela palavra que se revelam os deuses; é com palavras que os demiurgos traduzem o pensamento e a vontade dos entes divinos. (Bastaria mencionar as “grandes religiões do livro” – o judaísmo, o cristianismo, o islamismo –, “as religiões da memória”...) A palavra ritual “opera” milagres, procede a transmutações e a consubstanciações. Servem-se da palavra os oficiantes, os manipuladores e os charlatães. Servem-se da palavra (dita mágica e sagrada) os intermediários do sagrado, toda a legião de sacerdotes, de videntes, de iluminados...

Segundo investigações recentes, crianças com dificuldade parcial de ler bem são, muitas vezes, alunos isolados que procuram superar as suas limitações linguísticas com comportamentos agressivos, rebeldes ou violentos. Para Dulce Gonçalves, a questão é clara: a leitura facilita o difícil processo de aprendizagem (...). Para além disso, um aluno que sistematicamente se sente humilhado pelo insucesso escolar tenderá a desviar-se em termos de comportamento (...).

Tempos de leitura: O tempo é outro factor fundamental no exercício da leitura. Ao contrário do que acontece na televisão ou no cinema, a leitura tem um ritmo, obrigatoriamente mais pessoal que outros meios audiovisuais (...). Enquanto o cinema ou a televisão nos impõem um ritmo em que não somos mais do que espectadores passivos, na leitura somos nós quem define o tempo, somos autores das nossas opções.

(Em destaque) **A leitura exercita a inteligência, treina a memória e inspira o pensamento. Ler é, porventura, uma das actividades intelectuais mais estimulantes, pois um livro tem o poder de nos transportar a lugares inimagináveis.** (Sublinhados a **negrito** da minha autoria)

Inês Menezes, “Xis”, *Público*, 11.10.2003.

P.S.: Eis um texto que, com simplicidade e nitidez, vem ao encontro do que se tem vindo a afirmar sobre as resistências à leitura, sobre importância de ler e de ler bem – inclusivamente para combater a indisciplina –, sobre a interactividade e o “ritmo” da leitura.

Texto G – Como ler e porquê...

São de Harold Bloom, de um livro essencial, as poucas palavras que se seguem:

Prefácio

Não há uma forma única de ler bem, apesar de existir uma razão fundamental para ler. A informação é-nos infinitamente disponível, mas onde poderemos encontrar a sabedoria? (...) Ler bem é um dos grandes prazeres que a solidão nos pode proporcionar, porque é, pelo menos segundo a minha experiência, o prazer mais regenerador. Devolve-nos à alteridade, ao que é outro em nós, nos nossos amigos ou naqueles que poderão vir a lê-lo. A literatura de imaginação é alteridade, e enquanto tal alivia a solidão. Lemos não só porque não conseguimos conhecer tantas pessoas quanto desejaríamos, mas também porque a amizade é tão vulnerável e tão susceptível de diminuir ou de desaparecer (...).

Porquê ler?

Para que os indivíduos mantenham a capacidade de formar as suas opiniões e apreciações, é importante que continuem a ler por si próprios.

(...) Podemos ler só para passar o tempo ou movidos por uma necessidade declarada, mas chegará o momento em que iremos ler lutando contra o tempo (...).

Irei considerar a leitura mais como uma prática solitária do que como um empreendimento educativo (...).

Lemos, enfim (...), para reforçar o eu, e para tomar conhecimento dos seus verdadeiros interesses. Vivemos este aprofundamento com prazer, o que talvez explique por que os valores estéticos sempre foram censurados pelos moralistas sociais, desde Platão até aos puritanos das nossas universidades (...).

Retiro também de Emerson o meu quarto princípio de leitura: *para ler bem é preciso ser um inventor* (...)

Como Ler e Porquê, Editorial Caminho, Lisboa, 2001, pp. 15-24.

Texto H – Dos clássicos...⁴²

Com a autoridade que lhe é reconhecida, Italo Calvino – in *Porquê ler os clássicos*, Editorial Teorema, 1993, pp. 9-10 – afirma:

(...) Nunca será suficiente recomendar a leitura directa de textos originais, evitando o mais possível bibliografia crítica, comentário e interpretações. A escola e a universidade deveriam servir para fazer compreender que nenhum livro que fala de outro livro diz mais que este; aliás, fazem tudo para fazer crer o contrário (...)

Os clássicos são livros que quanto mais se julga conhecê-los por ouvir falar, mais se descobrem como novos, inesperados e inéditos ao lê-los de facto. (...)

Não se lêem os clássicos por dever ou por respeito, mas só por amor. Salvo na escola: a escola deve dar-nos a conhecer bem ou mal um certo número de clássicos entre os quais podemos depois reconhecer os “nossos clássicos”.

⁴² Como é óbvio, é difícil decidir que obras devem ser lidas no ensino obrigatório e no secundário – falamos de autores consagrados e de “obras literárias”... De cada vez que se mexe nos programas de Língua Portuguesa e de “Literatura” reacende-se a polémica... Uma conclusão que parece evidente: no percurso académico (incluo o ensino superior), os alunos (e os mestres?), por razões várias, mais do que irem às fontes, mais do que lerem as obras (os livros), lêem sobre as obras. Mais uma nota: mesmo em relação a alguns autores indiscutíveis, talvez as obras (de leitura obrigatória) pudessem ser outras... Porquê *Os Maias* de Eça? Não terá o autor outras obras, de qualidade, que sejam mais “acessíveis” e mais indicadas para jovens de 16/17 anos? (No ano lectivo de 2004-2005, foram interrogados, no fim do ano, vários alunos, que era suposto terem lido a obra: só pouco mais de 20% a tinham lido integralmente... Como é óbvio, outras amostras, noutras locais, podiam dar resultados completamente diferentes. São dados que dependem muito dos professores que leccionam.)

A escola destina-se a dar-nos instrumentos para exercermos uma opção: mas as opções que contam são as que se verificam fora e depois de todas as escolas. *É só nas leituras desinteressadas que pode suceder esbarrarmos num livro que se torna “nosso” livro (...)* (Sublinhado e título da minha responsabilidade. Leia-se todo o estudo: “Porquê ler os clássicos”, pp. 7-13).

Editorial Teorema, 1994 (?), pp. 9-10.

Texto I – O “massacre” no ensino do Português....

Eis as sarcásticas e demolidoras (talvez excessivas) palavras de Carlos Vale Ferraz (pseudónimo de Carlos Matos Gomes):

(...) Contudo existe ainda algo de mais inibidor e preocupante entre a literatura [...] e os leitores: um absurdo sistema de ensino do Português que parece ter sido engendrado por um espírito diabólico para matar à nascença o gosto pela leitura, que prossegue a sua sanha assassina nos que sobrevivem ao primeiro embate da escola primária e do primeiro ciclo e continua a razia pelo secundário, complementar e universitário. A não ser tomando como certa a existência de um plano, não se vislumbra outra explicação para um programa que começa na mais tenra idade a obrigar crianças de 10 anos a dissecar frases soltas e que avança com a delicadeza de uma betoneira a **derramar betão armado pelo estudo (?) de obras clássicas sobre cabeças que mal aprendem a linguagem corrente**. Deve haver uma tonelada de argumentos técnicos para a tortura de se obrigarem adolescentes de 12, 14 anos a lerem Gil Vicente, o Padre António Vieira, as *Cantigas de Escárnio e Mal Dizer*, *Os Lusíadas*, as *Líricas* e outras obras-primas, de certeza os mesmos que justificariam a entrega de um Ferrari a um recém encartado, a receita de uma feijoada à transmontana a uma criança subalimentada, mas o resultado é seguramente desastroso. Em vez de se fazer uma aproximação gradual à leitura através de obras cuja linguagem seja acessível e a temática reconhecível, atiram-se os jovens para o lugar mais fundo da piscina, esperando que eles sobrevivam (...).

É um método que já nem nos comandos se utiliza, e sei do que estou a falar. [Havia servido nos comandos]. No final, aqueles que chegam vivos ao canudo universitário em Filologia, em muitos casos, nem querem ouvir falar de livros, quanto mais lê-los. Sobram como em todos os massacres, alguns exemplares raros: são os nossos estimados e particulares leitores, os que compram os nossos livros por amizade, por espírito de colecionador de coisas raras (...) (Título da minha autoria...)

“Guerra colonial e expressão literária. Falta de memória? Falta de talento? Ou nós somos mesmo assim?, in *Vértice*, II série, Jan-Fev 1994, pp. 13-16. (Ver Augusto José Monteiro, *Imaginação e criatividade...* pp. 18-19).

Texto J – O erro ortográfico

Com ironia, como neste texto do escritor João de Melo, dizem-se coisas muito sérias. (Recados que a escola deve levar a sério...)

Dá-se com os olhos nele e já não se estranha. Ele está em toda a parte: nos tapumes das obras daqueles bancos solícitos e hipócritas que pedem desculpa pelo incómodo e prometem ser breves a devolver aos peões o passeio público; nos painéis publicitários, nas legendas televisivas, nos *placards* que encimam os andaimes dos edifícios em construção. Está também nas coisas da Câmara: circula nos autocarros do Porto, de Lisboa e de todas as cidades; foi escrito a giz nos muros – como protesto político, paixão de amor, exercício *naïf* de pintura e caligrafia. Na província, atravessando as ruas, vibra nas faixas que anunciam arraiais, quermesses, eventos desportivos...

Não conhecem o erro ortográfico? O maior deles é irreversível. Consiste em não o (re)conhecermos. E esse irreconhecimento fez dele uma instituição secreta. A correcção estilística e gramatical, pela qual se bateram as gerações da exigência e da cultura, é de tal maneira uma raridade deste alegre tempo português, que da nossa indignação vamos todos nós pouco a pouco abdicando. Os professores das disciplinas científicas deixaram de o corrigir – por o não identificarem ou a ele se terem já conformado. Os das chamadas ciências sociais limitam-se a sublinhá-lo a azul ou a amarelo, com a timidez de quem não tem autoridade nem voz na matéria. Os docentes de língua materna não sabem que peso atribuir-lhe, nem se devem considerá-lo como argumento ou ónus de avaliação. Vai sendo um castigo e uma temeridade ser-se professor de Português. (...) No intervalo das aulas, em plena sala de professores, levantam-se vozes contra a ignorância frásica e a pobreza vocabular dos alunos (dizem-no de dedo apontado a nós, culpando-nos desse crime de lesa-idioma) (...).

Aos erros escritos somam-se agora, em grande, profusa e incontrolada abundância, os chamados erros de “ortografia oral”. (...) Ao cardume dos alunos junta-se a vasta legião dos conspiradores televisivos, radiofónicos, políticos e desportivos – numa imensa epidemia de labregos linguísticos (...).

João de Melo, *Diário de Notícias*, 17/01/1998

Texto L -Um debate que continua actual...

O grande Braudel, num texto notável,⁴³ reflecte sobre a História que se ensinava e a que deveria ensinar-se. Trata-se de uma lúcida reflexão, produzida no contexto da “agitação” e da polémica provocadas, em França, pelo célebre relatório Girault. Começa por notar que, quando os programas veiculavam

⁴³ Trata-se de um artigo publicado em 1983, no *Corriere della Serra*, que serve de prefácio à *Gramática das Civilizações*, 1989, pp. 5-8.

uma história de cariz essencialmente “positivista” – “história tradicional” –, os alunos denotavam graves lacunas e significativas ignorâncias.⁴⁴

Está posta em causa – escreve – “a evolução da própria história sob as suas diversas formas”: para uns a “história tradicional (...) escrava da exposição, pródiga em datas, em nomes de heróis (...) que não têm o cuidado de poupar às memórias, arruinando-as; para outros a história ‘nova’, a que se diz ‘científica’, a que (...) cultiva as grandes épocas e despreza os acontecimentos, seria a responsável pelos grandes fracassos, verdadeiras catástrofes que, no mínimo acarretam o imperdoável esquecimento da cronologia”. Depois vem, certo, o diagnóstico: recorda, aos seus pares e à opinião pública, que o debate é “sobre a pedagogia e não sobre a teoria científica”.⁴⁵

A crítica, sobre a história ensinada, que não consegue fugir a “modismos” científicos e pedagógicos, é mordaz: “Infelizmente, passou-se com a história ensinada às crianças o que se passou com a matemática ou com a gramática... Por que se há-de recorrer a linhas e botões de cuecas para ensinar aos miúdos de dez anos o que é um conjunto se eles nunca hão-de dominar o mero cálculo e se só alguns hão-de abordar, mais tarde, as altas matemáticas? A linguística revolveu a gramática como o focinho do javali revolve um campo de batatas. Revestiu-a com uma linguagem pedante, complicada, incompreensível, e, o que é pior, perfeitamente desapropriada. Resultado: nunca se ligou tão pouco à gramática e à ortografia! **Mas não são a linguística, a alta matemática ou a história mais avançada as responsáveis por esta incongruência.** Elas fazem o que têm a fazer. Não se preocupam com o que se deve ou não ensinar nesta ou naquela idade. **O responsável, neste caso, é a ambição intelectual dos programadores, que querem ir demasiado longe**”. Ainda acrescenta mais uma judiciosa reflexão: “Agrada-me que eles sejam ambiciosos para si próprios, mas que se esforcem por ser **simples para aqueles que estão a seu cargo**, até, e principalmente, quando for difícil”. (Sublinhados e título da minha autoria).

P. S.: A necessidade de ajustar os programas e os currículos (aos níveis etários dos alunos) continua a ser uma tarefa importante para os programadores e os pedagogos. As matérias disciplinares (ensináveis) não se podem

⁴⁴ Como sugere Braudel, já por volta de 1930, uma revista de História se deleitava a publicitar as asneiras escolares (quando o “bom ensino” era feito pelo sacrossanto manual de Malet-Isaac, o mesmo que hoje recebe o elogio de tantos polemistas).

⁴⁵ No que se refere às crianças – fala com conhecimento de causa – defende uma exposição simples uma “história tradicional mas melhorada, adaptada aos *media* a que as crianças se adaptaram (...). Que o tempo que se reconhece pouco a pouco, se preste o menos possível à confusão! (...) Estamos aqui ou ali, em Veneza, em Bordéus ou em Londres (...) A par da aprendizagem do tempo *impõe-se também a aprendizagem do vocabulário...*” (sublinhado nosso)

limitar a reproduzir (a replicar), sem ajustamentos necessários, os modelos académicos mais avançados. (Longe de mim a ideia de que os professores devem ignorar as aquisições científicas recentes). As discrepâncias e os desfasamentos entre o que se aprende e o que se ensina não podem ser atribuídos aos cientistas, nem imputados às ciências...

Ver Augusto José Monteiro, “História ciência e História curricular...”, pp. 378-380. (Complementar com o que escrevemos sobre o processo de aprendizagem da História – *ibidem*, pp. 380-382)

Texto M – Ver, ler, escrever: um triângulo fundamental na aprendizagem

Da influência da TV...

(...) Em inquéritos feitos a dois mil alunos do 7º e 8º anos de escolaridade em escolas da região centro e norte ficamos impressionadas com a homogeneidade de respostas à questão “o que mais gostas de ler?”. Assim, se “aventuras” vinha à cabeça da lista, seguiam-se depois “livros científicos” e “obras de mistério”. (...)

Os alunos do 9º e 10º anos questionados parecem ter gostos mais definidos e específicos, ocorrendo, também, nesta idade de entrada na adolescência, uma separação entre os sexos: se os jovens do sexo masculino insistem em falar na sua preferência por literatura de aventuras, as raparigas apontam para “romances de amor”, consumindo regularmente literatura cor-de-rosa. (...)

Toda esta uniformidade de temas levou-nos a procurar o condicionante dos gostos juvenis ou, pelo menos, o seu traço uniformizador. Verificada também *a paixão colectiva pela imagem*, não foi difícil percebermos a *influência decisiva da televisão*.

Realmente, poucos alunos parecem ter contacto regular com outros meios de comunicação social: jornais quase não lêem; revistas, só as relacionadas com interesses pessoais, como revistas de computadores ou de rock ou de desportos. (...). Mas com a televisão o relacionamento dos alunos é muito diferente (...)

Os programas de televisão ocupam um espaço de aquisição de saber tradicionalmente concedido ao livro. Na altura em que passava no pequeno écran a excelente série de Carl Sagan “Cosmos”, (...) na resposta ao questionário sobre as leituras, referiam que tinham lido o livro “Cosmos” e alguns foram mesmo ao ponto de acrescentar que “Cosmos” de C. Sagan tinha sido o livro de que mais tinham gostado. Em conversa posterior com os alunos, descobrimos que raros tinham lido a obra. (...)

Esta justificação comprova uma substituição clara de fontes de saber, em que o livro deixou de ser dominante e a mais aliciante, ao mesmo tempo que aponta para uma *função didáctica da televisão* em geral.