

Ma Raquel D.Martins

Bom. Eu agora iria abrir o debate sobre estas três intervenções, sobre estes três modelos, e lembrava aquilo que disse ao princípio, que a intenção desta mesa é no intuito de avançar para estratégias que possam melhorar alguns dos problemas que se põem nesta ligação entre a linguística e o ensino. Portanto, gostaria que as intervenções fossem para apresentar propostas de trabalho; nós, mesa, também faremos uma proposta de continuação do trabalho, mas aceitamos todas as propostas no sentido de que se avance para trabalhos que possam vir a melhorar estes problemas que aqui se expuseram. Eu de resto sublinhava na intervenção do Luis Filipe esta tentativa de trabalho, este grupo que já está constituído a nível das ESE(s) e penso que até aqui nunca existiu a nível das Universidades. Os vários encontros de linguistas das Universidades, quer da Clássica, quer da Nova resumem-se a estes encontros e talvez pouco mais.

Portanto, se quiserem intervir ...

#### DEBATE

FERNANDA IRENE - Eu não assisti a todas as intervenções. Peço desculpa, mas eu queria fazer uma observação. É assim um ponto de partida para se começar uma discussão. É o seguinte: Quando se fala no ensino da Linguística, posto em relação com o ensino da Língua Materna, na formação dos futuros professores da Língua materna não se insiste suficientemente, quanto a mim, num aspecto que eu acho primordial, que é o aspecto formativo do ensino da Linguística; portanto, em vez de se falar em quantos modelos, que quantidade de modelos se vai fornecer ao futuro professor, o que, quanto a mim, insiste no aspecto informa-

---

\* Inicialmente houve também uma intervenção de Inês Duarte de que não se encontrou qualquer registo e por isso não figura aqui o seu texto.

tivo do ensino da linguística, que é o que está sempre privilegiado, porque tem sido privilegiado nas universidades, parece-me que é importante pensar que tipo de formação de base, que tipo de bagagem, de reflexão o ensino da linguística vai fornecer ao professor, que lhe permita depois ensinar de uma forma diferente, ou ensinar de uma forma diferente a sua docência, como professor de língua materna, isto é muito mais do que ver em que medida o saber linguístico vai permitir ao professor ensinar de uma maneira mais técnica, mais sábia, se quisermos mais "científica", a língua materna. Em que medida a linguística lhe vai permitir ensinar a língua materna; portanto, ele diz que só sabendo linguística é que um professor pode ensinar livremente; essa liberdade, essa movimentação, com a vontade no seio do objecto de ensino que é a linguagem, parece-me que deverá ser fornecida, só pode ser fornecida, pelo ensino da Linguística. Esse a vontade do professor em relação ao objecto de ensino, isto é, esse conhecer por dentro (porque às vezes conhecer os modelos é um bocado conhecer por fora), conhecer por dentro o que é a linguagem, a relação do indivíduo com a linguagem, todos os aspectos psicolinguísticos, sociolinguísticos, enfim, que se ligam à inserção do indivíduo na sociedade, a sua inserção como indivíduo, ser social, através do uso da linguagem. Esse aspecto parece-me que muitas vezes é descurado no ensino da Linguística e que a quantidade de informação prejudica a formação que o ensino da Linguística poderia fornecer. Uma maior insistência na teoria da linguagem, teoria da linguagem no sentido amplo, reflexão, linguística geral se quisermos, uma linguística geral que dê a linguagem, deveria ter, com a sua base semiológica, evidentemente, deveria ter um lugar maior no ensino da Linguística nas universidades, como nas Escolas Superiores de Educação, evidentemente. Isso parece-me ser mais indicado para dar essa tal formação, para esse papel formativo do ensino da Linguística para o futuro professor, o que lhe permitiria ser um professor de língua livre e não manietado pelas excessivas preocupações que às vezes marcam um conhecimento informativo excessivo em pouco tempo. Não há tempo suficiente muitas vezes, e nas Escolas Superiores de Educação talvez ainda haja mais necessidade, para que a informação seja simultaneamente formativa. Portanto, a minha opinião é que os aspectos formativos devem ser preponderantes em relação aos aspectos informativos, para que o professor possa ser um professor livre, talvez menos sábio mas mais livre ao ensinar.

ISABEL FARIA - As Escolas Superiores de Educação são neste momento uma grande aposta para nós, ditos professores de Linguística, que não temos uma formação es

pecializada no tipo da Linguística que se irá dar nas ditas escolas. Vamos tentar combater as deficiências até agora encontradas na formação dos professores, ao nível da formatização da informação do seguinte modo: a Linguística não vai ser dada abstractamente nas escolas; a Linguística vai ser dada em função da aquisição e desenvolvimento da linguagem. Ao passarmos da aquisição e desenvolvivimento da linguagem a uma linguística constituímos uma área de Gramática e Fonética. Reparem que Gramática e Fonética intervêm com um papel funcional na compreensão das capacidades primitivas das crianças, e na tentativa da integração pedagógica no desenvolvimento dessas mesmas capacidades; haverá também acumulação da comunicação nas Escolas Primárias e nas ESE(s) Escolas Superiores de Educação.

Todos nós tentamos fazer isto neste momento. Algumas escolas já têm a formação inicial, quer para os professores educadores de infância, quer para os professores de ensino primário. Em Faro, na Escola Superior de Educação, ao constituirmos a área de Gramática e Linguística e Desenvolvimento da Linguagem estabelecemos, evidentemente, umas áreas de Gramática comuns aos objectivos comuns, objectivos comuns esses que o Luis Filipe sintetizou, e muito bem, nesta intervenção. Temos que fazer o possível para que os educadores e os professores do Ensino Primário quando vão para as suas aulas conheçam as capacidades primitivas das crianças e os estádios de desenvolvimento por elas representados, e que se encontrem suficientemente apetrechados para estimularem essas capacidades primitivas.

Neste sentido, consideramos a preparação, neste momento, com conteúdos programáticos essenciais, uma vez que isto ainda é uma aposta de uma maneira experiencial. Apesar dos objectivos comuns, achamos por bem defini-los no aspecto estratégico, para já, e discutir conteúdos programáticos, se bem que, com uma área programática comum, estes conteúdos programáticos irão ser dados numa perspectiva integrada e articulada.

Dá também a necessidade de nós termos estabelecido uma gestão integrada e articulada na estatística para os futuros professores, que trabalham nesta área, poderem dispensar horas uns aos outros (...)

FERNANDA IRENE - Penso que seria bom sobretudo fornecer elementos relativos aos diferentes níveis de análise linguística, que permitissem aos alunos trabalhar com a aquisição e o desenvolvimento da linguagem. Ou seja, ao obtermos uma área programada em comum que pretenderemos fundamentalmente fazer?

Simular a prática pedagógica, através de gravações e não simular, ou seja, pretendemos ir contra a prática pedagógica, uma vez que os alunos vão ter uns intercaláveis (nos semestres e outros anualmente) sempre de práticas pedagógicas. Podemos servir-nos das produções descritivas orais das crianças para análise, o que quer dizer que, ao submetemos [...] instrumentos conceituais e metodológicos quer a nível da linguística, quer a nível da aquisição e desenvolvimento da linguagem, poderemos inclusivamente trabalhar com os alunos dos diferentes ensinos. Não se está a pensar em trabalhar na Universidade, está-se a pensar em dar-lhes instrumentos, sim, mas contextualizá-los de imediato, não se fazer como na Universidade até porque, lá está o tal problema, há número reduzido de horas de que dispomos, não nos permite estar a dar uma preparação demorada, como se faz aqui na Faculdade que tem uma configuração da cadeira de Introdução aos Estudos Linguísticos, em matéria de Fonética, Teoria, Sintaxe e Semântica e por aí fora. De maneira que, tudo isto terá de ser repensado em função das situações concretas e tendo os alunos material de análise para trabalhar. Tanto a aquisição da linguagem como a linguística serão perspectivadas em função dos cursos. Parece-me que neste momento é o que se pode dizer sobre este assunto. Para o ano poderemos dizer se isto deu resultado ou não. Agora é a proposta de trabalho que temos.

ALICE FERNANDES - Eu só queria fazer uma pequena observação. Oví com atenção o que acabou de dizer; trabalhar sobre as produções orais para mim representa uma lacuna grave; é que eu acho que há uma importância muito grande a dar às produções escritas, ou ao texto narrativo, de um modo geral. Portanto, a parte da chamada, ou o que eu tenho vindo a chamar ultimamente, competência narrativa, é algo muito importante dentro do funcionamento da língua, e que, para o professor de língua na terna será extremamente importante e se a análise do corpus de produções discursivas é apenas oral vai escapar-nos essa parte importantíssima, essa função importantíssima da linguagem que é a capacidade de recriar, verbalmente, uma situação diferente da situação aqui presente.

ANTÓNIO JOSÉ MIRANDA - Eu posso fazer uma pergunta? Se pudesse mudar dentro dos currículos das Universidades, acrescentar, por exemplo, em relação à linguística geral, a cadeira - Introdução aos Estudos Linguísticos, prolongar essa cadeira mais um ano, prolongava essa cadeira mais um ano?

FERNANDA IRENE - Sem dúvida. Acho a cadeira mais importante do currículo da Faculdade. Sempre o disse, aliás foi sempre a cadeira que mais gostei de ensinar, e sem dúvida que dois anos poderiam chamar-se - Introdução à Linguística no 1º ano e no 2º ano poderia chamar-se - Linguística Geral, por exemplo, ou poderia ser Linguística Geral I e Linguística Geral II, mas acho essa ideia ótima e eu subscrevê-la-ia.

ANTÓNIO JOSÉ MIRANDA - É só para dizer que a proposta de prolongar a Introdução aos Estudos Linguísticos mais um ano já foi chumbada duas vezes pelo Conselho Científico da Universidade de Aveiro. Portanto, nós já vimos que o papel da formação global, das ciências da linguagem, a teoria da linguagem, é importante, mas há de qualquer forma uma resistência à mudança.

MA HELENA DE OLIVEIRA - Não vou fazer um discurso, vou apenas dar uma achega à colega que falou há pouco e que o colega desculpe, mas que eu aprovo realmente o que disse. Só queria chamar a atenção para o aspecto informativo e formativo que na minha perspectiva estão em interacção constante. No entanto a questão da teoria e da prática tem sido um problema sempre muito condenado, quase sempre é posto separado, não é? Primeiro a teoria, enche-se ali a cabeça e tal, agora, já não quer saber disso, vai para a aula praticar, mas aquela teoria, a tal linguística entre aspas, que se dá naquele momento, já não tem nada a ver com a outra, não é?

Um indivíduo recebeu conhecimentos na Faculdade, o que depois lhe pode permitir até ir por aí acima, mas se é necessária essa simplificação que o colega falou também o professor precisa de ter mais qualquer coisa que lhe permita a investigação, mesmo enquanto é professor, para caminhar sózinho e aí precisa realmente de mais. Portanto, estamos a chegar novamente à formação universitária que eu acho que deve ser perspectivada na formação de professores, mas há o perigo de uma linguística aplicada para o ensino primário, uma linguística aplicada para as educadoras de infância, afinal que linguísticas são essas? Eu não sei que linguísticas são. E por mim vejo uma linguística geral e depois vejo é aquilo que o professor precisa saber e depois o como é que ele vai transformar esse saber numa prática pedagógica, e por isso, tem que haver uma interacção constante entre teoria e prática, e aqui a teoria é no sentido geral. Mas eu compreendo perfeitamente que no ensino pré-primário e isso tudo, é evidente que essas habilitações até infelizmente não são o que deviam ser, porque quando

se apostar realmente no ensino pré-primário e primário, eu tenho a certeza que nós resolvemos o problema do ensino em Portugal, porque aí realmente é que é a aposta, e por isso, acho muito importante a formação desses professores. Mas só tenho pena que se exija tão pouco, e, agora parece até que estamos a caminhar para que, por exemplo, no ensino básico baste apenas um bacharelato, assim também dado de qualquer maneira. Eu digo qualquer maneira, sem desprestígio para ninguém, e não quero de maneira nenhuma ir contra o que disse, porque de uma maneira geral até estou de acordo. Só tenho receio é que com o desejo de simplificar, e que eu compreendo, porque de facto também tem que ser feito esse trabalho porque as pessoas não têm o mínimo de noções sobre linguística nem noutros campos, portanto cabe de facto às Escolas Superiores de Educação ter de resolver esse problema. Eu compreendo, isto é todo um sistema que está errado. Porque na pré-primária e na primária é preciso saber áreas até, talvez, muito mais importantes que para os nossos casos. Acho muito difícil esse trabalho. A linguística por um lado [...], e depois, o professor também fica limitado, um dia, entra no assunto, vai entusiasmado naquele trabalho de investigação, mas depois faltam os instrumentos e por aí fora, são problemas normalmente muito complicados. Mas de facto, eu queria só dar esta volta, a formação e informação é a interacção para o estudante. Eu acho que para ensinar "livremente", como disse, ali, o colega, e concordo plenamente com o sentido selectivo da linguística, mas para se chegar ao "livremente" é preciso passar-se bastante e realmente é preciso trabalhar muito. Quando a pessoa já consegue - quem é capaz? quem é que consegue? - lidar com todos esses instrumentos, artilharias da arte linguística e outras, consegue naturalmente transformá-las na coisa mais simples, aparentemente, deste mundo. É um trabalho muito difícil, mas só pode ser realizado depois de ter passado pela fase dolorosa de uma aprendizagem bastante profunda.

LUIS FILIPE BARBEIRO - Eu queria responder já. Quanto ao aspecto do sistema de facto da atribuição dada às Escolas Superiores de Educação extensível ao ensino básico [...]

MA HELENA OLIVEIRA - E ao Secundário, se não se importa, não foi falado, aí, é que o Secundário [...]

LUIS FILIPE BARBEIRO - Portanto, exacto, no que diz respeito ao ensino básico, nas Escolas Superiores de Educação acho que a obrigação de as Escolas Superiores de Educação, uma vez que lhes foi atribuído, é de facto darem o melhor possível e serem exigentes para com elas próprias. Portanto, no dia em que o Ministério disser que a formação deve ser feita até ao primário, ora enquanto não for Ministro da Educação não poderei fazer nada. Não deixei de registar, de facto, talvez seja a nível do ensino preparatório, fase terminal do básico, que quanto a mim existe mais discrepância com a formação que é dada na Universidade. Portanto, o modelo que se seguiu até agora também não tem dado resultados, antes pelo contrário. Quanto à questão das linguísticas aplicadas no domínio dos instrumentos, conceitos linguísticos, etc. [...]

MA HELENA OLIVEIRA - Eu não percebi muito bem [...]

LUIS FILIPE BARBEIRO - Atenção, a minha perspectiva não foi redutora em relação a esses aspectos. Aliás, seria redutora se eu dissesse: Eu tenho três anos para formar professores do ensino primário, pré-primário, ou outros, professores do ensino básico são os mesmos, portanto é uma licenciatura e não um bacharelato; isto é uma correcção, são quatro, é o mesmo tempo da formação universitária. É uma licenciatura e não um bacharelato, portanto. Quanto ao domínio dos conceitos e instrumentos linguísticos, se a perspectiva fosse redutora, então, eu tenho três anos para formar educadores de infância e professores do ensino primário; na Universidade dão cinco modelos, dão os modelos, eu tenho que aproximar-me desse grau superior, do escalão acima em relação às Escolas Superiores de Educação, a não ser um ensino superior de segunda classe, então eu tenho que dar ao menos três ou quatro desses modelos. Não é essa que seria uma perspectiva redutora, porque eu estou convencido que o aluno da Escola Superior de Educação, o aluno do ensino superior, universitário, que saiba trabalhar com as produções, com a fala e a escrita das crianças, é perfeitamente capaz de estar no quadro a trabalhar com outras produções de linguística. Acho até muito mais difícil trabalhar com as produções das crianças e é preciso uma preparação muito maior, estar atento a muito mais coisas e é, até, muito mais exigente do que trabalhar com outros níveis.

MA HELENA OLIVEIRA - Estamos de acordo.

RAQUEL DELGADO MARTINS - Eu só queria dizer uma coisa. É que a apresentação que fez da metodologia de trabalho não implica simplificação das áreas linguísticas. Porque, por exemplo, a propósito da aquisição ou desenvolvimento da linguagem, tem que se saber fonética, fonologia, sintaxe, semântica, pragmática, não sei quantos, e isso é aquilo que em vez de dizer que se dá uma introdução aos estudos linguísticos, assim só há linguística mas ligada a essa área. É a maneira de fazer a ligação entre a linguística e provavelmente esse nível de ensino, a seguir a leitura e a escrita e provavelmente no fim, se conseguir, esta interacção terá que chegar a todos, à teoria linguística e em todas as áreas e portanto eu penso que não deve ser, não é concebido como uma simplificação.

MA HELENA OLIVEIRA - Não é redutora, é o que interessa.

RAQUEL DELGADO MARTINS - Não é redutora da teoria linguística.

MERCÊS MOITA - Queria só dizer, trabalhos futuros sobre a relação, informação, formação para que os alunos universitários não continuem a sair das Universidades como informadores e passem nas escolas básicas e secundárias a serem fundamentalmente formadores, queria dizer, e, em nome da Associação de Professores de Português, que esperamos que as propostas de trabalho futuro que enviámos à Associação Portuguesa de Linguística e aos departamentos de Linguística desta Faculdade, da Nova e ao Departamento de Literatura desta Faculdade e das Novas, não venham, enfim, a ficar paradas e talvez, daqui a um ano, dois anos, etc., nós possamos já realizar um trabalho em comum, a Associação de Professores de Português, que é a prática no terreno real, e vocês que são os nossos formadores e formadores de todos os professores. E de facto que daqui a uns tempos já possamos tirar algum resultado das reflexões que viemos a fazer em conjunto.

FERNANDA IRENE - É só em relação à intervenção da Mercês Moita. Eu gostava de dizer que poderia também mandar para a Faculdade de Letras do Porto, porque nós temos uma cadeira de Linguística Aplicada ao ensino de Português que já tem neste momento 120 alunos; também se levantam problemas no ensino da língua materna e que, portanto, poderiam também mandar essas propostas. Serão bem recebidas. Porque realmente o país não é só Lisboa, não é?



ELISABETE RANCHOD - O que me parece é que nós temos que tentar perceber; fique com a ideia de que estamos a discutir um problema que ainda não foi bem definido. E penso que a primeira coisa que há a fazer é definir rigorosamente o problema que queremos resolver. Não tenho assim uma proposta brilhante para dizer como isso se faz, mas se queremos evitar aquilo, e outras coisas, o que foi dito, a que vocês chamaram "feed-back" eu chamaria andar em círculo à volta de um problema que ainda não foi definido. E isso acontece. O que disse a Alice Fernandes na primeira intervenção é motivo para reflectir. Como disse o Tô-Zé, que ele podia alargar para mais um ano o ensino da linguística geral, mas continuaria a ser pertinente a questão da linguística geral. Talvez se constituíssemos grupos de trabalho, eu não diria interdisciplinares, mas que incluíssem educadores infantis, professores primários, do ensino secundário e das Universidades, conseguíssemos, em primeiro lugar, definir rigorosamente a questão e depois mais tarde alargar esse debate para tentar encontrar soluções.

INÊS DUARTE - Posso dizer uma coisa? Não é obviamente uma resposta às várias coisas que foram ditas, mas é um pouco dizer aquilo que me parece importante e que eu penso em relação a uma série dessas coisas. Eu continuo a insistir que me parece fundamental que os linguistas se encontrem para definir o problema realmente, mas a minha posição relativamente à definição do problema é a seguinte: eu penso que há determinados princípios que a gente não pode aplicar. Uma coisa que me parece central é que se alguma coisa pode mudar a qualidade do ensino do Português, é a formação inicial dos professores e a formação, enfim, continua, o que quiserem, portanto, não é a alteração dos programas, não são reciclagens de uma semana de dois em dois anos, completamente desprogramados, que vão mudar alguma coisa. Bom, portanto, a bola passa claramente para o terreno das escolas que formam professores. Eu penso que isto é, pronto, é uma coisa que todos nós sabemos: é uma questão de querer enfrentar ou não querer enfrentar. Há um segundo princípio do qual eu, pessoalmente, não estou disposta a abdicar, eu penso que só pode haver formação linguística, e o termo utilizado foi sempre formação linguística, aqui assim, não é? neste lado da mesa, se realmente essa formação linguística estiver assente naquilo que eu chamaria investigação fundamental. Eu não acredito nas linguísticas aplicadas sem investigação fundamental que suporta, que seja o motor de quaisquer averiguações, de quaisquer transformações pedagógicas ou outras, por exemplo. Uma terceira questão que eu acho que, digamos assim, reflecte um pouco aquilo que eu há bocado falava, que eu há bocado

falei, da sensação de espaço das Faculdades de Letras, o discurso da linguística é um discurso minoritário. O que me parece é que também no interior da própria comunidade dos linguistas há discursos minoritários e discursos majoritários, como aliás seria de esperar. Nesse sentido, por exemplo, eu não compreendo como é que um professor de língua materna pode ser formado para ensinar, isto é, para desenvolver competências discursivas várias, no oral ou no escrito, na língua materna, para, justamente como passo para desenvolver algumas dessas competências, levar as crianças, o adolescente, os meninos mais crescidos a compreenderem o que é que eles sabem acerca da sua língua, o que é que eles fazem com a sua língua, se nós conseguimos ter modelos. Modelos são, pura e simplesmente, guias para a compreensão desse real.

Ninguém raspa uma casca de limão com um apara-lápis não é? Como ninguém apara um lápis com um ralador de casca de limão. Quer dizer, nós precisamos, penso eu, acentuar o papel de formação que temos de dar aos professores de Português, porque temos de lhes dar guias para compreenderem o que é que eles fazem com a sua língua e para, justamente, levarem os alunos a compreenderem isso também. Portanto, eu penso que, talvez, esteja na hora de realmente nós desenvolvermos, promovermos no interior da própria Associação Portuguesa de Linguística, um trabalho sério, enfim, continuar sobre estes problemas, isto é, temos primeiro de nos entender todos um pouco sobre isso.

ISABEL HUB-FARIA - Bom, eu queria pedir desculpas [...] e portanto se dá para dizer alguma coisa posso já introduzir. Na situação entre as Escolas Novas, e eu acho que esta perspectiva de que nós vamos começar alguma coisa de novo tem sido porreiro, mais vale começar direito, e começar [...] com algumas coisas que nós queremos, pelos quais temos lutado estes últimos anos. Portanto a actividade disciplinar, no sentido de definir disciplinas sócio-linguísticas e [...] linguísticas [...] se calhar, neste caso, deveriam ser postas para um segundo plano, e pensamos que uma relação [...] disciplinar, isto é, o que é que me parece fundamental na formação dos professores das crianças mais pequenas, penso que é uma perspectiva de relação entre linguagem verbal e cognição e de linguagem global e comportamento, e de facto estou completamente de acordo com a Inês; acho que há mesmo trabalho a nível da investigação fundamental, que já tem sido feito e que aí, penso, devíamos tomar posse das coisas tecnológicas que a gente tem, aquilo que já foi dito há varios anos e que nós não temos, de facto, conhecimento, porque não temos tido acesso, porque não temos tido relações internacionais suficientes

para as lermos ou para as vemos e portanto acho que as Escolas com as Universidades e com a Associação deviam, de facto, tomar posse daquilo que já existe. E aquilo que existe neste momento de interessante, penso não é tanto a definição [...] de uma linguística geral ou de uma linguística teórica ou de uma linguística aplicada, mas as relações epistemologicamente relevantes para a criação, construção de uma coisa nova a partir de agora. E nesse sentido, eu acho que a formação de base dos novos professores das Escolas Superiores de Educação, de facto deve ser bastante exigente [...] não tanto no que respeita à ligação entre formação e informação, porque isso parece-me inevitável, mas à ligação entre linguagem, cognição e comportamento e, de facto, podíamos avançar para, se calhar, materiais e conhecimentos também, um pouco mais sofisticados, porque são necessários. É necessário que eles sejam sofisticados, porque as crianças são muito mais complexas do que de facto se pensa.

JOÃO FERNANDES - Penso que chegámos a um novo ponto de partida que poderá, em certa medida, ser o ponto de partida mais frutífero que algumas discussões já havidas. E um deles tem a ver exactamente com a ligação entre a dita formação e informação, problema que não se coloca tanto na medida em que nós não somos [...] pela formação linguística que podemos fornecer e que devemos fornecer como um olhar, não como uma realidade. Portanto olhar sobre uma realidade neste momento metodológico com o qual trabalharemos e com o qual os nossos alunos trabalharão. De qualquer modo, muitos problemas se colocam aqui, até, indefinição estrutural de todo o sistema de ensino. Quem é que forma professores? Temos neste momento, na verdade, algumas instituições criadas, recém-criadas como as Escolas Superiores de Educação. No entanto, em relação às Faculdades, por exemplo, a sua articulação em todo um sistema de ensino está longe de estar clara, está longe de estar estabelecida. Era em função disto que se devia inserir toda a discussão do ensino do português, também na organização de todo um sistema de ensino para ver, na verdade, quem vai formar professores, qual o estatuto neste momento na Faculdade, qual o estatuto, neste momento, numa Escola Superior de Educação, como é que as Universidades Novas se estão a integrar neste momento em tudo isto.

Esta discussão está longe, neste momento, de se encontrar esclarecida e isso nomeadamente em relação à instituição universitária que cria problemas. E cria problemas quando se fala nesse estranho paradoxo que é o facto de a Faculdade formar professores e no entanto se afirmar sempre curiosamente vocacionada para a investigação científica. Portanto, ou nós não formamos, na verdade, para a investigação; não saem das Faculdades milhares de investigadores anualmen

te, ou fala-se, na verdade, em professores que em termos de qualidade científica, inclusivamente, muito deixariam a desejar. É todo esse trabalho que importaria desenvolver. De qualquer modo, aproveitando desde já as disponibilidades de cada instituição, nomeadamente as disponibilidades das Faculdades que teriam todo um trabalho a fazer com as Escolas Superiores de Educação, por exemplo, em termos de estabelecimento de um novo ponto de partida para a abordagem do problema do ensino da linguística, da formação de professores de português. E que isto tivesse a ver não apenas com a obsessão das ciências da educação, das metodologias ou das didáticas, nem com a obsessão dos modelos e dos modelos da própria educação; não devíamos cair nem na tentação da alergia ao modelo, nem na tentação da solução pelo modelo. O modelo é apenas um instrumento operatório, como a Inês agora o referiu.

Isto tem a ver com todo o papel funcional da nossa actuação no nosso trabalho. Isto tem a ver com a criação de áreas de investigação, áreas de investigação que não serão simplificadoras, não são simplificadoras, nem em termos de metalinguagens de um novo tipo de linguagem padrão, como às vezes se diz por aí, assim, em certos trabalhos que nós fazemos nas áreas de pedagogias da educação; serão problematizadores de toda a série nova de problemas que se nos colocam a partir de agora. E aí, eu penso que toda a informação linguística das Faculdades que podem, que têm neste momento disponibilidade, será o ponto de partida para um trabalho concreto das Escolas Superiores de Educação. Trabalho esse concreto que neste momento tem já alguns princípios para a sua formulação, para a sua estruturação. Nós temos alguns pontos de partida: o problema da aquisição e desenvolvimento da linguagem será inserido e será problematizado a partir de uma análise de produções. Uma análise de produções orais e que sem dúvida depois acaba por suscitar um problema. Na verdade, desta análise surgirá o problema da aquisição e desenvolvimento da linguagem. O material permitirá aos alunos, e a nós próprios, começar a reflectir sobre tudo isto a partir de pontos concretos, não caindo, na verdade, na teoria da linguagem abstractizante ou generalizadora que não insira os problemas concretos que vão ser suscitados aos alunos, que neste momento trabalharão numa Escola Superior de Educação. Em relação aos determinados problemas que aqui foram colocados, também o problema, por exemplo, dos equipamentos que referiu. Em relação às disponibilidades de equipamento das Escolas Superiores de Educação, importava desde já alertar as pessoas para determinados aspectos. Um deles é o seguinte: há na verdade muito material acumulado nas Escolas Superiores de Educação, mas não há umas coisas elementares para o ensino do português, que seriam indispensáveis, como, por exemplo, um laboratório de fonética. Eu não sei se há alguma Escola Supe-

rior de Educação com um laboratório de fonética em construção ou algo que possa na verdade auxiliar. Temos, na verdade, computadores, temos máquinas para encaixilhar diapositivos, temos máquinas de projectar, temos inensas coisas, há retroprojectores às dezenas, mas um simples gravador, por exemplo não há. Eu não sei se a linguística tem ocupado na verdade um espaço dominante nos projectos de construção destas escolas, de forma a esse espaço ser aproveitado depois em termos concretos de funcionamento.

Um problema que as Escolas Superiores de Educação vão colocar, bastante curioso, que será um ponto de partida diferente para a discussão, é a sua articulação epistemológica com toda uma série de outras áreas como as Ciências da Educação, as Didáctica Pedagogias, e tudo mais, a Psicologia do Desenvolvimento, tudo isso. Em que medida é que isto se vai poder concretizar, em que medida é que a interdisciplinaridade funcionará ou não funcionará? Por exemplo, na minha experiência concreta na Escola Superior de Educação do Porto, eu não me sinto muito, neste momento, em condições de falar sobre isso, porque não conheço quase o que as outras áreas se encontram a fazer. Não sei se há um conhecimento efectivo, não sei se está criado já esse ponto de partida para um espaço diferencial que poderá assumir a discussão de uma forma muito mais problematizadora, envolvendo nela as diferentes áreas, os diferentes contributos suscitados por diferentes áreas do saber e informação, claro.

Era um pouco sobre esta necessidade não de uma mera herança de esquema de saber, de esquema de reflexão mas sim um ponto de partida novo, que suscita o orçamento de novos espaços, que no entanto tem de ser articulado como um esquema, um esquema de ensino, neste momento, o sistema de ensino português. O sistema de ensino português está preso não da informação linguística que é dada nas Universidades mas de toda uma ambiguidade de estruturas do sistema de ensino, onde não se sabe quem vai formar quem e qual o objectivo de cada instituição neste momento existente.

FERNANDA IRENE - Eu posso fazer uma pequena observação? É que no decorrer da discussão que se seguiu à minha intervenção inicial eu suponho que há dois aspectos que seria preciso, rapidamente, explicar melhor. Quando eu falei que seria mais importante uma formação do que uma acumulação de modelos, de maneira nenhuma estava a manifestar aquilo que o João referiu como alergia aos modelos, que pode ter sido referido como um pôr de parte a importância da existência do modelo como modo de compreender o funcionamento da linguagem. Eu apenas reagi contra a observação feita por um colega de que, por exemplo, na Faculdade, dão cinco modelos. Eu

acho é que não está certo que se pense em modelos como em coisas que se acumulam, um, dois, três, quatro, cinco, quantos mais modelos eu conhecer mais eu sei. Eu creio que cada pessoa, cada linguista mesmo, acaba por ter só um modelo e quando conhece um novo vai aprofundar ou acrescentar alguma coisa ao seu próprio, ao 1º ou 2º, àquele que adoptou. Não vai acumular, e dizer: eu sei cinco, portanto sei mais que aquele que só sabe um. No fundo, cada pessoa e cada professor, hoje, um professor de língua materna, vai possuir um modelo de trabalho de concessão e de relação com a linguagem. Os modelos que conhece não se acumulam, ajudam, acrescentam alguma coisa a um só. Portanto, eu suponho que se isso ficou subentendido foi errado, eu não tenho qualquer alergia aos modelos, eu tenho apenas alergia à ideia de que se acumulam modelos como quem acumula saberes ou como quem colecciona livros numa estante. Por outro lado também, outra observação em relação a que a minha preocupação com uma formação geral, uma linguística geral da linguagem, de maneira nenhuma vai contra a preocupação com o concreto. Não há uma oposição, a preocupação do concreto com a evidência do uso da linguagem e a generalidade teórica, porque em linguística geral a linguagem é justamente aquilo que nos permite pôr em questão a evidência como o João disse, e arranjar uma maneira de explicar e aprofundar essa evidência do concreto, que é essa evidência de que nós falamos.

ANDRÉ ELISEU - Eu não tenho nada de particularmente interessante para dizer nem de muito construtivo, só queria dar conta da minha perplexidade perante o que se está aqui a passar. A perplexidade começa logo com o título da Mesa Redonda; eu penso que a menos que seja um título provocatório não entendo muito bem que seja chamada assim. Isto é, numa associação de matemáticos, por exemplo, discutiriam o ensino da matemática na formação de professores de matemática. Parece-me lógico. Por outro lado, parece-me que temos estado sempre a discutir falsas questões; parece-me que o problema da teoria e da prática, da formação e informação são falsos problemas, portanto, mais do que, ou, para além de, não termos definido o problema, temos estado, parece-me, a perder, pelo menos em parte, o nosso tempo, discutindo falsos problemas. Penso, no entanto, que algumas coisas que foram aqui ditas o deviam ser, nomeadamente o que disse a Inês, e, digamos com uma perspectiva mais pragmática o que disse há bocado a Isabel Faria. Portanto eu penso, se a mesa pode conduzir, se pode continuar o debate que seja nesse sentido.

RAQUEL DELGADO MARTINS - Eu gostava para já de responder a uma coisa; é que aqui lo que parece para ti uma evidência, talvez não tenha sido reconhecida até agora como evidência que a linguística seja, e isso basta ver os currículos, por exemplo, do Magistério Primário e ver: Português I, Português II e Português III. E eu acho que isso é um esforço a fazer, por exemplo, nas novas Escolas e fora das Universidades onde isso parece ser uma realidade, mas também não está, obviamente, ligado ao ensino português. Isso é uma coisa. Agora a reflexão que tínhamos feito [...] Manuela [...] queres [...] para eu depois introduzir outro problema? [...]

MANUEL ÂMBAR - Eu acho é que nós, de facto, já se disse aqui, andamos sempre à volta do mesmo problema; é preciso fazer qualquer coisa. O ensino do Português não vai bem. Os professores queixam-se e têm toda a razão, nós na Faculdade queixamo-nos que há coisas para fazer; de facto, de concreto faz-se sempre muito pouco. Esta discussão lembra-me a discussão do ano passado; perdeu-se um ano e as coisas continuam um pouco na mesma. O que eu penso sobre o ensino do português em relação ao ensino com linguística e estas coisas são um bocadinho complicadas, porque primeiro era preciso saber exactamente o que é a linguística, e quando se diz formação linguística em que é que as pessoas estão a pensar. Eu acho que no ensino secundário os professores vão ensinar alunos que estão ali para aprender o português, e desenvolver capacidades de comunicação para reflectirem sobre uma língua que já conhecem. Põem-se várias questões. O ensino do português não toca apenas a linguística. O professor de português é um eixo e conjuga em si várias disciplinas. Para ensinar português precisa de saber história da literatura, precisa de saber análises semióticas, precisa saber, no campo da linguística, várias coisas que não são apenas gramática; também, era preciso saber, exactamente, o que é que é a gramática, o que é que engloba; mas para além de uma análise descritiva da língua têm que focar os pontos: a sociolinguística, a psicolinguística, e o que a Isabel Faria referiu parece-me que é uma parte, e acho que a formação dos professores de português tem que passar por um trabalho interdisciplinar; isto é, o que eu acho, de facto, é que reúna especialistas das diferentes áreas na linguística e fora da linguística. Na linguística, pois, para além do ensino da gramática, isso é obviamente complicado porque acho que se tem sempre de confundir o ensino da gramática com reflexão sobre a língua e a maior parte dos modelos actuais preocupam-se com os seus objectos de estudos. Não é?

Quando no ensino secundário se continua a falar de gramática generativa e a fazer gramática generativa, pensando que a gramática generativa resol-

ve os problemas da língua, cai-se, obviamente, num erro; é que a gramática generativa não estuda a língua, estuda uma componente abstracta que entra no sistema de algo que será a língua. Portanto tudo isto tem que ser tudo muito bem definido. E acho que só pode, só podemos obter alguns resultados se resolvermos formar uma equipa com professores de linguística, professores do ensino secundário, dos diferentes níveis, professores do ramo da psicologia, da sociolinguística, da sociologia, da didáctica e criarmos um plano que permita esta formação, que também não poderá ser, obviamente, uma formação feita no ano dos concursos de reciclagem que não resolvem absolutamente nada. As pessoas quando muito ficam admiradas porque põem em questão verdades que não são, mas pôr no ar um trabalho de continuidade é mais útil.

Acho que há, de facto, que fazer qualquer coisa de concreto. Vamos marcar uma reunião. Quem se propõe? Quem está disponível, para ver se não chegamos ao próximo ano e não continuamos a discutir estas coisas quase com uma certa fatalidade que não tem solução, e que acho que é possível. Acho que estes problemas não se põem no ensino da matemática, da física ou da química. Porquê? Porquê? Resolveram provavelmente os problemas. Com certeza que não estão a ensinar às crianças filosofias, teorias, mas dão-nos uma visão actual das coisas. E acho que isso é importante.

INÉS DUARTE - Posso dizer só uma coisa em relação a isso que tu estás a dizer e que tem a ver com a preocupação do André. Eu acho que de facto o problema continua a existir por as pessoas continuarem a pensar: basta ser falante nativo de uma língua para poderem ensinar essa língua. Essa é, digamos assim, uma ideia, que ainda me parece dominante e inclusive nas habilitações próprias que são dadas para o ensino, ou melhor, que são exigidas para o ensino do português, isso é uma realidade, infelizmente ainda...

MANUELA AMBAR - Talvez seja um ponto de partida ...

ANDRÉ ELISEU - Há só uma coisa que eu me tinha esquecido de dizer. Parece-me evidente que há aqui uma questão que deveria ser discutida com uma certa profundidade. Em todas as intervenções a que eu assisti, quer em comunicações quer agora em intervenções aqui de várias pessoas, têm sido feitas afirmações



que me causam mais uma vez perplexidade. Fala-se muito no problema da comunicação, fala-se no problema do português falado, do material recolhido directamente, e para mim não é de modo nenhum evidente como é que isso pode ser directamente utilizado pelo professor numa aula de português.

LUÍS FILIPE - Como é utilizado? ...

ANDRÉ ELISEU - Se eu não interpretei mal, houve pessoas que falaram mesmo em relação ao próprio ensino na formação de professores.

LUÍS FILIPE - Eu apenas direi, como é que o curso é dado? Na aula de formação de professores ou na aula, depois, na escola?

ANDRÉ ELISEU - Para mim é nos dois casos...

ANTÓNIO JOSÉ MIRANDA - Posso dizer uma coisa? É só para responder ao André. Uma associação de matemática, acho eu, também poderia discutir o papel da matemática na formação dos professores. Em relação à Manuela, eu acho que o ensino da matemática e o ensino da biologia e o ensino da física e da química põem tantos problemas como o ensino do português; basta olhar para as taxas de insucesso escolar a nível da matemática, por exemplo. Eu pessoalmente sei que põem problemas porque também existe a formação de professores de matemática, de física, de química, etc. e isto também levanta problemas. Em relação ao problema que se está aqui a discutir sobre nós andarmos à volta do mesmo assunto, quer-me parecer, e peço imensas desculpas por nós nesta Associação quando tratamos destes problemas, acabamos por andar cada um à volta do nosso umbigo, da nossa especialização, da nossa visão das coisas e no fundo recusamos uma coisa que a Isabel disse há pouco: é partir de novo, fazendo um pouco, digamos, eu sei o que sei, mas eu quero fazer uma coisa nova. E essa coisa nova implica, às vezes, uma reformulação de esquemas dentro do pensamento e depois de actuação que tem de ser, passar para um ponto seguinte que nós tínhamos pensado. Tudo bem. De facto, já o ano passado falámos nisto. O que é que nós vamos fazer? Propostas concretas. Há, de facto, essa proposta concreta da interdisciplinaridade feita dentro da discussão para fazer alguma coisa, mas não se vai fazer alguma coisa sem definir os objectivos daquilo que eu vou fazer. E os objectivos passam pelas necessidades e pela avaliação e por um

diagnóstico da situação face ao público que nos entra nas Escolas Superiores de Educação, nas Universidades novas, ou velhas ou antigas. Portanto este é um primeiro ponto. O segundo ponto é saber o que é que se vai fazer a nível do diagnóstico, o que é que se vai fazer em termos de um ano, estou de acordo com o ensino em liberdade, eu gosto mais de falar de autonomia e nós na Universidade de Aveiro sabemos que os alunos são mais autónomos agora porque estão, não criaram dependências face à Linguística, não estão dependentes de uma droga. Temos de entrar em linha de conta com uma série de coisas, em que baralhamos os sistemas completamente e depois não se faz nada, temos medo de ser simples e humildes nas próprias coisas que arriscamos, cozinhas, como fazer uma pergunta a um aluno para saber se ele sabe ou não sabe.

Ah! Mas a pergunta está mal feita. Ah! Aquele tipo, fazer aquela pergunta já quer dizer, é porque não está informado do livro, da New-Have, lá da linguística não sei quê. Quer dizer, andamos todos, é por isso que não se faz nada. É muito mais fácil as pessoas criticarem o que está feito do que arriscarem fazer alguma coisa. Com todos os riscos que se correm, é evidente, portanto vamos passar essa fase com propostas concretas.

ISABEL FARIA - Em termos muito concretos, a propósito do programa da criação do 2º ano em relação aos estudos linguísticos, estrategicamente parece que é capaz de ser possível ter, não uma cadeira chamada Introdução aos Estudos Linguísticos mas uma outra durante dois anos, e isso de facto, envolvia muitas outras coisas.

ANTÓNIO JOSÉ MIRANDA - Agora, há um problema a seguir a esse. Tudo bem, vamos passar para dois anos, mudamos o nome. Agora, conteúdo de formação? Vai dar, no Minho dá-se um, em Aveiro dá-se outro e os professores vão sair todos profissionalizados para o mesmo grau de ensino. E no fundo vão ensinar os mesmos alunos que um dia irão à Universidade com formações, então completamente diferentes.

RAQUEL DELGADO MARTINS - Nesta perspectiva de que ao fim ao cabo os alunos formados, os alunos do complementar que chegam à Universidade são formados por professores do secundário, formados pelas Universidades e que cada universidade até agora tem, apesar de ter um currículo parecido ou igual, ensina, isto corresponde a conteúdos diferentes, a modelos diferentes, contra o qual,

possivelmente ninguém tem nada, porque cada professor tem o seu modelo e que pode, e que deve, utilizar como instrumento de trabalho e de formação. No entanto, há um problema simples e nós pelos vistos não temos medo de pôr os problemas simples, que é assim, qual é a situação dos alunos que chegam ao ensino superior? Quer dizer, chegam aqui; o que é que o professor sabe desses alunos para começar a dar introdução aos estudos linguísticos ou fonologia generativa, ou sintaxe, generativa já não mas, enfim, talvez outra? Enfim, o que é que se supõe como bases para o ensino que se faz actualmente? Eu digo isto porque o Tô-Zé, por exemplo, contou a experiência ao grupo e faz um teste diagnóstico à entrada e verifica, por exemplo, que há alunos que não sabem distinguir um adjectivo. E a experiência que se tem e, provavelmente os professores do secundário dirão, que se há miúdos que dividem tudo - sintagma nominal, sintagma verbal, sintagma proposicional - provavelmente não sabem o que é uma proposição. E penso que não estou a exagerar.

Então, a partir desta observação, convinha que se começasse por uma ponta, que se começasse pelo princípio e na Universidade por enquanto, poder-se-ia alargar depois a outros graus, e perguntar: O que é que nós professores de linguística das Universidades consideramos que está adquirido, quais são os conceitos básicos que nós consideramos adquiridos quando se propoem cadeiras, as outras cadeiras de linguística, e será que esses princípios básicos, que esses conceitos básicos sobre a língua, a reflexão sobre a língua, reconhecimento da utilização da língua, será que esses conceitos estão adquiridos para a partir daí prosseguir com as diversas disciplinas? Ou não será que um dos problemas que temos actualmente, e que se vai reflectir nos outros níveis, é estar a construir ou dar uma informação que está para além, ou que está, deixa um vazio e começa numa etapa muito aquém das bases, está desligado da construção desta ciência que é a linguística?

Há bocado dizia-se que havia máquinas para encaixilhar os "slides", 40 por minuto, mas se calhar não há uma máquina para tirar "slides", não é? Bom, é um pouco estes saltos que se dão entre nós em cartas áreas, quer seja construção ou científicas e que penso que podem criar grandes problemas no ensino. O professor, por exemplo do ensino preparatório, supõe que as crianças quando chegam lá têm que saber ler e escrever. O que é saber ler e escrever? É uma série de coisas que têm que ver com a compreensão, com a percepção, com a língua. São já princípios linguísticos que o miúdo quando chega ao ensino preparatório tem que saber. E depois parte para a análise, para princípios linguísticos, o

emissor, o receptor, não sei quantos, como se o resto já estivesse tudo adquirido. Ora é muito possível que ele não saiba ler e escrever, de facto de maneira suficiente ou adequada para entrar no resto dos problemas do português e dar outras disciplinas, e que também vai acarretar o insucesso das outras disciplinas. É esses saltos que, provavelmente, geram um grande insucesso quer no português, quer nas outras disciplinas. Por exemplo, agora assiste-se a esta coisa, os alunos que não passaram a português já não passam, não é? De maneira que eu penso que o português vai-se tornar um problema de todas as disciplinas e não só dos professores de português que têm as costas largas nestas coisas. Bom, então o que nós nos propúnhamos aqui, é lançar, fazer uma espécie de diagnóstico aos alunos que entram na Faculdade e isso com coisas extremamente simples. Perguntas de conceitos básicos, que nós consideramos adquiridos quando os alunos chegam à Faculdade. E isto para quê? Para já ter uma ideia dessas bases e fazer, a partir daí, sim, poder trabalhar ainda durante este ano em propostas. Para já tratar esses dados, recolher e tratar esses dados e possivelmente repensar a maneira como se vai ensinar linguística no 1º, no 2º, no 3º e no 4º ano. Portanto isto é a nossa proposta. Os membros desta mesa elaboraram algumas perguntas sobre alguns temas que consideram essenciais por ordem crescente de dificuldade, desde problemas de simples reconhecimento até problemas de produção de alguns conceitos básicos da linguística ou do conhecimento da língua e em várias áreas, que também tiveram a preocupação de não serem já conceitos que serão dados na Universidade. Portanto, estes são os conceitos que em princípio o aluno deve ter e que vêm no programa do secundário. Fazem portanto a passagem entre o secundário e o superior.

O questionário não está de modo nenhum elaborado até ao fim, tem sugestões. O que nós propomos é que cada um que tem o 1º ano, por enquanto, alunos do 1º ano na Universidade ou nas Escolas Superiores de Educação passassem este teste, este questionário no início do ano lectivo, recolhessem esses questionários e, ou nos mandassem para um grupo que se irá constituir para fazer o tratamento desses dados, ou fizessem também parte desse grupo que irá trabalhar sobre esses dados e fazerem depois propostas para continuar, para propor alterações ou modificações, ou estratégias de ultrapassar essa dificuldade inicial. Isso poderia depois passar para os outros anos e também ter as suas recaídas para os anos anteriores. Os professores, por exemplo, podiam aplicar este mesmo diagnóstico talvez nos alunos do 11º ano, dado que o programa do 12º é sobretudo de literatura.

O 10º e 11º de Letras também é fundamentalmente história da literatura. Isto seriam conceitos que já deveriam estar adquiridos, sei lá no 9º e 10º, ou no fim do 10º. Eu gostava de ouvir a vossa opinião sobre um tipo de trabalho deste género, e se estariam dispostos a participar.

GABRIELA MATOS - Desculpa Raquel, eu não ouvi bem, no caso desses conhecimentos não estarem adquiridos, o que é que acontece? O professor parte do princípio ou o aluno passa ou não passa para o ano...

RAQUEL MARTINS - Isso podia-se ver depois não é? Eu não disse, nem sei, mas ...

GABRIELA MATOS - [...] Corre-se o risco de se estar sempre a ensinar a mesma coisa, por exemplo, por vezes na cadeira que eu lecciono tenho a sensação de estar a perder tempo com coisas ... sei lá ... Afinal de contas que nível é desejável, que nível intelectual é desejável que os alunos tenham numa Universidade e quando saíem dela?

ANTÓNIO JOSÉ MIRANDA - Há aí um problema neste diagnóstico. Há duas coisas que parece-me que são um bocado, enfim, não são independentes, mas são um bocado diferentes. Uma coisa é a reflexão conjunta em relação aos conteúdos de formação de cadeiras de linguística com o perfil de professores que se quer formar, e outra coisa é este questionário, fazer um diagnóstico da situação para eventualmente as pessoas se porem de acordo. Porque ou os alunos continuam na santa ignorância daquelas coisas que são supostas saberem ou não sabem ou sabem mal, ou consideramos que sabem mal ou inadequadamente, ou então adoptam-se estratégias de remediação logo a seguir ao tratamento dos dados, mas isto no 1º ano, não tem nada a ver em princípio, é uma tentativa de nós tentarmos pelo menos uniformizar e dar áqueles que não tiveram, porque há muitos que dizem: "Eu não sei porque não dei no secundário" Então, mas no ciclo não deu? "Não sei, porque não dei no ciclo." Quer dizer, será o papel da Universidade reprovar os alunos que não sabem o que deveriam saber de outros graus de ensino, ou adopta no início do ano inicial uma estratégia de remediação em relação a isso?

GABRIELA MATOS - É essa a minha questão.

ISABEL FARIA - Agora posso falar no 1º ano. Estou preocupada especialmente, porque a minha primeira reacção é dizer que não gostaria de aplicar esse questionário, porque eu não quero ficar triste logo no primeiro ano. Isto tem alguma razão de ser, porque também eu não sei o que é que vou fazer com o questionário, porque se vou ler, isto é um pouco aqueles inquéritos que a gente faz para ver se finalmente não é aquilo que a gente pensa, que eles são sempre o que a gente já sabia e portanto fica a saber. De facto, aquelas crianças que não sabem aquilo que deveriam saber, o que é que eu vou fazer com isso? Isso poderia ser um problema. Agora o que eu acho é que a introdução aos estudos linguísticos começou assim: ou tínhamos de facto uma cadeira no secundário, que aliás já foi proposta há uns anos, e que introduzia, que punha a nível do último ano ou dos últimos anos do ensino do liceu isto é, preparava os meninos para não terem que fazer um teste e nós ficávamos contentes ou, de facto, nós temos que saber ensinar o português de forma a superar a ausência, por exemplo, de conhecimento do que é um adjectivo por mais ridículo que pareça, e sabermos ensinar ao fazê-lo e eles perceberem que sabem o que é um adjectivo, de outra maneira. E assim deste modo talvez alguns cheguem lá. Eu tenho a sensação de que as pessoas que se inscrevem em Línguas e Literatura Modernas (estou a falar de introdução aos estudos linguísticos) para estes cursos simplesmente, e não para uma licenciatura (em linguística), as crianças inscrevem-se porque gostam de línguas, não que lhes interesse adjectivos ou substantivos, etc., e transformar esse gosto num conhecimento, percepção da capacidade de raciocínio e transformar o conhecimento mais significativo é tarefa da introdução, que não seja desapontada logo de início.

ANTÓNIO JOSÉ MIRANDA - Eu acho que isso pode ser uma certa [...]

JOSÉ VICTOR ADRAGÃO - Eu só queria dizer que a minha posição é contrária à da Isabel, porque todos os anos em que dei Introdução aos Estudos Linguísticos, a primeira coisa que fiz foi um teste diagnóstico para saber que língua falava com eles e nunca fiquei nem eu mal disposto com eles nem eles mal dispostos comigo. E entendemo-nos sempre perfeitamente. O meu trabalho era sempre de adaptar a minha linguagem não àquilo que eu imaginava que eles sabiam mas àquilo que eu já sabia que eles sabiam. Julgo que é possível. Eu sempre tive vantagem nisso, pelo menos...

INÉS DUARTE - Eu penso que a questão não está em saber se eles sabem definir um adjectivo, ou que eles sabem definir uma preposição ou que eles sabem definir um fonema, por exemplo, isso realmente eu acho que não é preciso que eles saibam. Agora o que eu acho que é importante é que eles já tragam dentro de si uma consciência de determinados processos e unidades da língua que falam. Inclusive se esse trabalho não for feito algures durante todo o seu percurso escolar até chegarem à Universidade, há coisas que eles vão continuar, pura e simplesmente, incapazes de fazer. Como, com esta abundância com que se usa actualmente o termo de "competência", as pessoas falam muito de "competência narrativa", isto, e "comunicativa" aquilo, não é?, esquecem-se que competência, ou enfim, dizer que todos os falantes de uma determinada língua têm competência nessa língua, isso quer dizer uma coisa muito concreta, não quer dizer que as criancinhas nasçam e aos 6 anos ou 9 anos, já saibam como descrever um texto escrito. Eu penso que, embora não pareça, que o nosso trabalho fundamental seja de andar a recolher dados para saber qual é a realidade que está à nossa frente, isso poderia ser um ponto de partida. Um ponto de partida que, digamos assim, nos pusesse a todos claramente, sem aquilo que a gente imagina que é o real que está à nossa frente, perante o real. Agora eu dou muito mais importância, digamos assim, a todo o trabalho a fazer depois disso e volto a dizer, a bola está no nosso terreno. A bola é o que é que a gente vai ensinar aos alunos.

ISABEL FARIA - Era só pedir uma informação. É que como não foi definido o que é que se deveria fazer com esses inquéritos e pareceu-me que era para nós depois reflectirmos sobre ele. Se isto for, por exemplo, um inquérito nacional e tiver alguma acção positiva perante a situação actual [...] Neste momento as pessoas mais conscientes já somos nós. Portanto se isto se transformar em [resultados] tudo bem.

RAQUEL MARTINS - Um processo de trabalho.

INÉS DUARTE - A nossa ideia era justamente propor às pessoas que estivessem interessadas em participar no grupo de trabalho sobre estas questões, a realização do trabalho, digamos assim, que justificasse, permitisse, um encontro das pessoas realmente interessadas neste tipo de questões.

RAQUEL MARTINS - Um ponto de partida para um grupo de trabalho, para uma reflexão, para uma tomada de posição. Eu tinha várias coisas que eu penso que eram interessantes para dizer, mas dado o adiantado da hora penso que a minha contribuição melhor seria dizer que acabasse.

P - Posso só dizer uma coisa muito simples? Só queria acrescentar isto. A ideia do inquérito ou lista, acho muito boa, mas não estou a ver tão proveitosa no sentido de ponto de partida, como uma espécie de exigência, diremos, dos professores que querem partir de um certo ponto, levarem para os últimos anos liceais, por exemplo, para saberem os professores que estão aí, em que é que eles devem, de facto preparar os alunos. Eu não sou professora de português, mas de inglês. É uma necessidade que sinto sempre, porque também noto que os alunos que chegam à Universidade estão sem bases e estão sempre à espera que os professores que lá estão recomecem no início. Isto é um defeito para mim, porque significa que quando saíem da Universidade ainda não chegaram àquele nível que deviam ter chegado. Eu tenho uma ilusão que isto poderia partir nesse sentido.

RAQUEL MARTINS - Mas como nós aqui temos mais pessoas e assumimos, resolvemos nesta mesa assumir a responsabilidade para a Universidade... É evidente que se estivessem de acordo podia depois ser generalizado, não este, mas outros processos, que fizesse o ponto da situação e que levasse as pessoas a entenderem o que é que é o objectivo de cada grau de ensino, onde e a que se deve chegar. Eu penso que esse é que é o objectivo disto. É o lançamento de uma ideia. De resto eu iria passar estas folhinhas, quem quisesse participar respondia para a Associação e, de qualquer maneira, eu penso que o grupo da mesa estará disposto a fazer qualquer coisa nesse sentido e quanto mais pessoas melhor, será mais significativo, mas nós iríamos mesmo trabalhar nesse sentido. Portanto as pessoas que quisessem...

ANDRÉ ELISEU - Qual é finalmente o objectivo do inquérito? E depois?

ANTÓNIO JOSÉ MIRANCA - Depois é tentar adoptar estratégias. Saber para já a que conclusões chegamos e depois adoptar estratégias, quer na Universidade, quer como recomendações ao secundário. Saber estes pontos, estas áreas, apesar de entenderem ao programa, não são áreas [...]



ANDRÉ ELISEU - Eu acho que é uma contradição. Se este inquérito se destina a avaliar o que o indivíduo devia saber quando entra para a Universidade, de maneira nenhuma, no meu ponto de vista, pode ter incidências sobre o ensino da Linguística na Universidade. Se é assim eu não estou de acordo.

ANTÓNIO JOSÉ MIRANDA - Não tem sobre o ensino da linguística na Universidade? O ensino da linguística na Universidade é uma reflexão que é à parte, conteúdos de formação, o que é que se vai fazer para repensar, digamos, o ensino, os conteúdos de formação.

ANDRÉ ELISEU - Os inquéritos levam a repensar esse ensino?

ANTÓNIO JOSÉ MIRANDA - Eu suponho que sim.

ANDRÉ ELISEU - Eu pessoalmente não estou de acordo.

JOÃO FERNANDES - É só uma coisa, eu acho que os resultados desse inquérito podem obrigar ...

ANTÓNIO JOSÉ MIRANDA - Não é inquérito.

JOÃO FERNANDES - esse diagnóstico poderá obrigar a repensar o estatuto de certas cadeiras existentes na Faculdade como, por exemplo, essa cadeira - Técnicas da Expressão do Português - . Essa poderá ser uma outra questão. Eu acho que este inquérito não vai resolver, estou de acordo com o André, não vai obrigar a um repensar sistemático de todo o trabalho de reflexão linguística que há na Faculdade e que deverá ser dado aos alunos.

ANTÓNIO JOSÉ MIRANDA - Repensar conteúdos de formação na Universidade não tem o conteúdo que tu lhe estás a dar.