

39

Revista Portuguesa de História

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

O poder das palavras: algumas teses e um documento

AUGUSTO JOSÉ MONTEIRO
CEIS20 da UC

Antes de tudo...

É difícil reproduzir o que foi dito e feito no workshop (como se diz em bom português...) que teve, também, como (outro) orientador o Doutor Fernando Taveira (que incidiu na temática “Palavra e imagem: simbiose ou oposição”); não é, de facto, fácil narrar o que aí aconteceu e como aconteceu...

Nesta “montagem” que é possível fazer, para dar a conhecer os objectos que fui tratando, fica a notícia desenvolvida das várias peças constituintes... Um “sumário”, entregue aos participantes, com alguns tópicos que foram abordados ao longo da sessão; um texto escrito – cerne (?) do discurso –, espécie de roteiro do que foi sendo dito... Juntam-se, ainda, mais duas secções: algumas (poucas) “teses” (outras houve que foram suprimidas), relacionadas, directa ou indirectamente, com o tema; um "Apêndice", com textos complementares – por vezes em versões muito sucintas –, pedidos de “empréstimo”, utilizados para elucidar e documentar os conteúdos tratados.¹ (Para estes textos, que me

¹ Ao rescrever e adaptar o presente escrito, tomei a liberdade de introduzir alguns (poucos) novos excertos que me parecem ser pertinentes; em contrapartida vi-me forçado a suprimir,

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 didáticas 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 didático*, Cadernos pedagógico-didáticos 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 “diarreia 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 visionamento 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...

Há palavras que não se entendem, que não se descodificam, mas que ficam e marcam pela sua intensa carga simbólica, pelo seu poder “espiritual” (religioso). O que perdem em sentido, ganham em magia. Por estas razões, adquirem um significado profundo: alimentam as emoções e os sentimentos, cumprem um papel sagrado... Vejam-se alguns excertos do inspirado e imaginativo texto – pura ficção? –, de Eduardo Agualusa, sobre o carácter “sagrado” que a língua de Camões ganhou. Lá longe, vai servir rituais e celebrações... Tudo começou com um marinheiro de Vasco da Gama – um lançado – que deixou descendentes em Malindi, no Quênia.

(Fragmentos de uma carta de Richard Francis Burton a Domingos da Paixão, escrita em Damasco, em Fevereiro de 1869)

«Disseram-me que havia portugueses na ilha. Quis conhecê-los. Levaram-me a um homem, negro como os demais, de nome Peter Mendo, que me confidenciou, sem que lhe tremesse a voz, ser descendente de um marinheiro de Vasco da Gama – um lançado. Ri-me com gosto na cara dele».

«Os, assim chamados, portugueses de Melinde, ou Malindi, vivem da pesca e alguns, poucos, do comércio de copra. São de estatura baixa, enxutos de carnes, propensos ao álcool e à fantasia, e, de uma forma geral, desprezados pelos outros povos. Ao contrário da maioria dos habitantes da costa, os quais seguem a doutrina de Maomé, os portugueses de Melinde, afirmam-se cristãos – esdrúxulo cristianismo este, que une a sagrada cruz de Cristo a primitivas e grosseiras evocações animistas.»

(*Malindi, Quênia, Junho de 2002*)

Reencontrei Joseph Mendo dois dias mais tarde na oficina de um dos primos. Levaram-me (...) até uma escola primária. (...)

O grupo organizou-se como um coral (...) Levei alguns minutos para compreender, em sobressalto, que cantavam em português, ou melhor, num idioma em ruínas que, séculos antes, havia sido o nosso. Levei bastante mais tempo, quatro a cinco dias, para compreender que aquilo que eles cantavam eram fragmentos de um diário – o testemunho de um marinheiro que Vasco da Gama deixou em Melinde, um lançado, e que por ali ficou fazendo filhos. Ao que parece, muitos filhos. (São dados *fragmentos desse diário de Diogo Mendes*).

Julgo que os descendentes de Diogo Mendes decidiram transformar em canções o diário do avô português, transmitindo-o depois, nesse formato, de geração em geração, como forma de melhor o preservarem. Pouco a pouco, porém, à medida que se iam esquecendo do sentido das palavras, passaram a atribuir-lhes propriedades mágicas. Joseph Mendo explicou-me que cada canção, cada fragmento do diário, cumpre (cumpria) um diferente

propósito. Uma servia para esconjurar espíritos maléficos; com outra atraía-se a fortuna. Com esta evitava-se o paludismo, com aquela combatia-se a tristeza. Assim, por exemplo, a Canção da Lua, na realidade um fragmento do diário no qual Diogo Mendes exalta a beleza das mulheres de Melinde e o seu talento para os brinquedos do amor, era cantada nas noites de lua cheia às adolescentes recém-menstruadas, acreditando-se que dessa forma se asseguraria a sua fertilidade.

Hoje tudo isto caiu em desuso. Fui, receio, a última pessoa a ouvir a voz longínqua de Diogo Mendes. Ou não – quiçá a música seja, realmente, folha mais firme do que o ferro de uma espada.

«A Casa Secreta», in *Catálogo de Sombras*,
D. Quixote, 2003, pp. 32-39

Aí está a palavra na preservação, na construção e na divulgação dos conhecimentos e dos saberes... Pela palavra se chega ao saber e “o acesso ao saber equivale ao acesso ao poder...”

Aí está a força das palavras ampliada, multiplicada, potenciada, distorcida e manipulada (bem e mal tratada) pelos meios de comunicação social que também são colocados ao serviço dos interesses e das ideologias dominantes (do momento) e que intentam submeter os públicos-alvo a lógicas ditadas por esses interesses.

Aí está a palavra que informa e forma. Aí está ela nos *media* que, para além de todos os incalculáveis serviços que prestam, também se tornaram o megafone do “materialismo económico...” e de ideologias que interessa impor... A palavra serve a “ditadura” dos *media*. Aí está ela, com a sua força, na comunicação – usada para fins ideológicos ou “para a venda de produtos de consumo”; ao serviço da publicidade (tantas vezes obsessiva) e da propaganda (muitas vezes, como a história comprova, responsável pela realização dos mais hediondos crimes, pelo seu encobrimento e pela sua negação.).

É incomensurável a força da palavra num mundo globalizado, onde os meios de comunicação são, cada vez mais, parte integrante das relações interpessoais e dos processos políticos e sociais... A força da palavra alimenta essa comunicação que tem, não só, a pretensão de apresentar a realidade, mas ainda de a substituir (de a ela se substituir) e de a determinar... (Sobre estas matérias, ver teses 7 e 8; texto M). Devido à capacidade e à “força” de sugestão que os meios de comunicação possuem, a palavra vê o seu poder crescer desmesuradamente...

Na qualidade de professores, pensemos, para começar, no controlo que é feito, em todos os regimes, e em especial nos menos democráticos, dos manuais escolares... (Atrevemo-nos a classificá-los como *media*...) Aqueles que se destinam

a ensinar a língua – porque por ela se faz o “comércio” das ideias e dos sentimentos – também visam ensinar ideologias e valores; são, por isso, dos mais vigiados e controlados.

“A palavra vale mil imagens” – a interactividade da palavra...

Se uma imagem vale mil palavras, uma palavra pode valer (mais de) mil imagens... Pelo que dizem, pelo que contam, pelo que guardam, pelo que evocam, pela maneira como são ditas, pelo momento e situação em que são ditas, e, sobretudo, pelo modo como delas nos apropriamos, há palavras que estão carregadinhas (trata-se de um aumentativo) de significados e de referências. Para não irmos mais longe, atente-se, por exemplo, nas palavras amor e ódio... No que elas podem evocar, dizer e significar...

Há quem tenha a paixão pela palavra: falantes, comunicadores, contadores, leitores, estudiosos, pensadores, cientistas. Essa paixão pode-se revelar e traduzir de várias maneiras... E, se muitos de nós somos leitores compulsivos, temos excelsos antepassados... É o caso deste narrador-leitor – *D. Quixote*, livro I, cap. IX – que proclama: “eu sou amigo de ler até os papéis esfarrapados da rua”.

Ao arrepio do que se apregoa, a palavra é profundamente interactiva. Quando lemos, sem o apoio de imagens explícitas, se queremos mesmo compreender, temos que participar: “imaginando” muito do que é sugerido e/ou do que lá não está... Personagens, descrições, cenários e situações exigem colaboração activa e empenhada do leitor para serem recreadas... Talvez, por isso, se torne pouco motivador ler, porque, numa sociedade em que alguns meios de comunicação de massas são tão apelativos e prendem (agarram) tanto, sobra pouca atenção para tarefas e actividades que exigem concentração e esforço. A atenção, na nossa sociedade, vai rareando... (Ver teses 2, 7 e 8; textos F e G). Não terão muitos problemas da escola que ver com esta situação? Não resulta fácil prender a atenção dos alunos...

Depois, como quer Manuel António Pina, “o texto é a mensagem” e as palavras parecem ter vontade própria, parece que têm a possibilidade de construir caminhos seus, não “pensados” por aquele que as diz ou as escreve: as palavras “são coisas que dizem muitas vezes o que lhes apetece, independentemente do que se quer que elas digam”. As palavras são “coisas...” Materializam-se: têm corpo e espessura (e som e cheiro e sabor e emoção e sentimento...)

Ainda acerca desta relação (interactiva) entre as imagens e as palavras, vale a pena transcrever um excerto de uma entrevista de João Lopes:

A minha secção no DN (Diário de Notícias) é sobre as *imagens*, no plural. Chama-se *Entre as imagens*, devido ao sentimento de que não há, no mundo contemporâneo, um conceito unificado de imagem e muito menos uma única maneira de a olhar. Enquanto espectador, lido com a pluralidade das palavras e por isso reajo à ideia de que uma imagem vale mil palavras. Penso, pelo contrário, que nos fazem falar e escrever. As imagens não se bastam enquanto tal e é necessário não nos silenciarmos face a elas. (In *FL*, Os fazedores de letras, nº 59, Jornal da Ass. dos Estudantes da Fac. de Letras da Univ. de Lisboa, ano XII, Janeiro de 2005, p. 9).

Usufruímos mais delas e entendemo-las tanto melhor, quanto maior for o domínio do léxico...

Ninguém mais indicado do que os bons escritores, artesãos da palavra, para se pronunciarem sobre a matéria com que constroem as suas obras, sobre a riqueza, significado e valor das palavras. Transcrevem-se, por isso, algumas falas, entre duas personagens do livro *A menina das cinco tranças*, de Ondjaki (Editorial Caminho, 2004).

A história fala da possibilidade de inventar ou destruir palavras. Brinca-se com os sentidos de várias palavras e redescobre-se uma palavra antiga, carregada de uma magia nova: «amizade».

– Amanhã podemos brincar com mais palavras? (disse Ynari, a menina das tranças)

- Claro. Podemos sempre brincar com as palavras...! – sorriu o homem pequenino.(...)

Estavam assim os dois conversando sobre as palavras, a importância que as palavras tinham na vida de cada um, como as usavam, quando as usavam, com quem as usavam, e que significados tinham para cada um deles. Ynari tentou explicar-lhe que havia palavras que para ela **tinham mais do que um significado** ou que lhe **provocavam mais do que uma só alegria ou uma só tristeza**. A menina disse que era difícil explicar às crianças da sua idade como gostava de palavras, e o que as palavras **podiam fazer entre duas pessoas**.

- Sempre gostei muito das palavras, mesmo daquelas que ainda não conheço, sabes? Existem **palavras que estão no nosso coração e que ainda nunca estiveram na nossa boca**... Nunca sentiste isso? – finalmente perguntou Ynari, depois de tantas e tantas palavras ditas. (Sublinhado nosso; pp. 13 e 16).

Lá estão sempre as palavras. Nos discursos e textos feitos, não apenas pelos autores (produtores), mas também pelos ouvintes e pelos leitores que lhes emprestam

significados... (Significados que, até, para o mesmo leitor, são variáveis, transmutáveis e “metamorfoseáveis”, em função dos momentos em que se lê, dos conhecimentos e referências que se têm, da disposição com que se lê...) Textos escritos pelos autores e reescritos pelos leitores. Parceria inseparável. O decisivo papel dos leitores na descodificação dos textos, na atribuição de sentidos, na criação de novos (outros) sentidos... O que o leitor daí suprime e tira e o que aí põe e acrescenta.⁹

A polissemia semântica e emocional das palavras e o que elas “podem fazer entre as pessoas”. Palavras que invocam um mundo de pensamentos, de sentimentos e de emoções. (Cf., a propósito, destas questões, teses 2, 7 e 8; texto F).

As palavras com que se brinca, como faz Álvaro Magalhães, num inspiradíssimo (e tocante) texto sobre o escritor-brincador ...

O brincador

Quando for grande, não quero ser médico, engenheiro ou professor.

Não quero trabalhar de manhã à noite, seja no que for. Quero brincar de manhã à noite, seja com o que for. Quando for grande, quero ser um brincador.

Ficam, portanto, a saber: não vou para a escola aprender a ser um médico, um engenheiro ou um professor. Tenho mais em que pensar e muito mais que fazer. Tenho tanto que brincar, como brinca um brincador, muito mais o que sonhar, como sonha um sonhador, e também que imaginar, como imagina um imaginador...

A minha mãe diz que não pode ser, que não é profissão de gente crescida. E depois acrescenta, a suspirar: “é assim a vida”. Custa tanto a acreditar. Pessoas que são capazes, que um dia também foram raparigas e rapazes, mas já não podem brincar.

A vida é assim? Não para mim. Quando for grande, quero ser um brincador. Brincar e crescer, crescer e brincar, até a morte vir bater à minha

⁹ Era boa altura para falar em emissores e receptores e nas teorias do EMEREC; para falar em toda a extensa produção que tem que ver com a(s) narrativa(s) e as teorias comunicacionais. Na perspectiva que mais nos interessa cf., entre outras, a obra de João Maria Mendes, *Por quê tantas histórias. O lugar do ficcional na aventura humana...*, Minerva Coimbra, 2001. A narrativa é vista como “o *organon* fundamental, não apenas da representação, mas também da própria constituição do mundo para o sujeito e para as sociedades humanas...”; na 1ª parte, a análise do mito, do “kérigma” e dos textos fundadores de crença, permite reavaliar “as condições em que o discurso filosófico e científico se separam do discurso ficcional”; na 2ª estudam-se as “configurações comunicacionais” que o ficcional adquiriu no séc. XX – “o séc. das imagens em movimento” (cinema, televisão, novos *media* interactivos). – (Ver teses 7 e 8). A relação com o “mundo” existe mediatizada pelas palavras (que são o nosso “*modus vivendi*” com o real). O trabalho de conversão do “real” em palavras, é modalidade de criação ficcional...

porta. Depois também, sardanisca verde que continua a rabiar mesmo depois de morta. Na minha sepultura, vão escrever: Aqui jaz um brincador. Era um homem simples e dedicado, muito dado, que se se levantava cedo todas as manhãs para ir brincar com as palavras”.

Criadores de Sonhos, Gailivro, 2004

Ladainha da palavra...

A palavra consola e desconsola; a palavra alimenta, a palavra mirra e consome; a palavra dói e fere, a palavra cura; a palavra infelicita, a palavra dá felicidade; a palavra amaldiçoa, a palavra abençoa; a palavra amargura e desconsidera, a palavra consola e reconforta; a palavra avilta, a palavra redime; a palavra perdoa, absolve e desculpabiliza, a palavra condena e culpabiliza; a palavra injuria e insulta, a palavra celebra e louva; a palavra esclarece, ilumina e clarifica, a palavra obscurece, confunde e enegrece; a palavra falseia, mente e engana, a palavra fala verdade; a palavra informa, a palavra desinforma; a palavra revela, mostra, ostenta, propagandeia e publicita, a palavra sombreia, esconde e oculta; a palavra perdoa e absolve, a palavra condena; a palavra qualifica, a palavra desqualifica; a palavra fica, a palavra passa. A palavra breve e fugaz, a palavra longa e densa. A palavra inclui, a palavra exclui... A palavra oprime e escraviza, a palavra liberta. A palavra silenciosa e sussurrada, a palavra gritada; a palavra leve, a palavra pesada; a palavra ponderada, contida, rigorosa, a palavra desmedida, desmesurada e descomandada. A palavra que celebra o amor, a palavra que destila ódio. A palavra dura e crua, a palavra meiga e eufemística. A palavra da emoção e dos sentimentos, a palavra da razão... A palavra livre e a palavra escrava; a palavra que liberta e a palavra que escraviza. A palavra amiga, a palavra inimiga. A palavra sagrada, a palavra maldita. A palavra que afaga e cura, a palavra que fere e magoa. A palavra dá vida, a palavra dá morte. A palavra é vida, a palavra é morte. Pela palavra se vive, pela palavra se morre.

A palavra tanta coisa! Tanta e tanta... A palavra por dentro e por fora; a palavra significante e o significado da palavra; a palavra e o seu contrário... As palavras ditas de tantas maneiras: mordazes e gritadas, doces e sussurradas... As palavras vulgares, quotidianas, correntes, reles e as palavras cerimoniais, distintas, solenes e graves. As palavras inovadoras e as palavras arcaicas... As palavras delirantes e loucas e as palavras certinhas e ajuizadas... As palavras pensadas e não ditas; as palavras ditas e não pensadas.

Palavras compreensíveis, palavras incompreensíveis; palavras perduráveis (que ficam) e palavras voláteis (que o vento leva...)

A palavra no seu contexto, a palavra fora do contexto (descontextualizada). Contextos mais e menos próximos, mais e menos longínquos... Contextos que se alteram, enquadramentos e circunstâncias que mudam... Textos mais e menos denotativos, mais e menos conotativos.

Palavras com que se tecem textos que se prestam a leituras apressadas e vagarosas, a leituras mais e menos atentas, mais e menos profundas; mais e menos compreensivas; que se prestam a leituras de (e a) vários níveis...

O sustentável peso da palavra na prática pedagógica. O Português obrigatório...

Numa prática pedagógica consciente, tem inteiro cabimento reflectir sobre os problemas da língua: sobre o seu poder, o seu valor, a sua importância, o seu domínio e, fundamentalmente, sobre a sua aprendizagem e a sua utilização. Porque no princípio (e no meio e no fim) das aprendizagens está fundamentalmente a palavra, é importantíssimo apercebermo-nos do valor da fala e da escrita (do valor pedagógico e educativo da palavra).

Muitos dos problemas de uma escola que assenta (que diz assentar) no demagógico discurso educativo da inclusão, de uma escola que se diz inclusiva, talvez pudessem ser resolvidos, em grande parte, se fosse dada mais atenção (muito mais atenção) ao cultivo da língua, à sua cultura..

Muitos problemas da escola e que na escola se vivem (e que vitimizam alunos e professores) – problemas de insucesso, de inêxito, de indisciplina, de abandono escolar – passam também pela falta de bases linguísticas; podem-se explicar, em parte, por um deficiente (limitado) domínio da língua, por manifestas insuficiências no campo da linguagem. É que a língua, factor poderoso de identidade, é base (primordial, fulcral) de aprendizagens múltiplas. Com palavras se ensina, com palavras se aprende... (Cf...a propósito da necessidade de despertar urgentemente para esta realidade, Inês Pedrosa, Pedro Strecht e Isabel Margarida Duarte, in *Apêndice*, textos E, B, C). Como se vai conseguir que um aluno, que tem dificuldades em seguir, por falta de conhecimentos linguísticos, a aventura da descoberta, da aquisição e da construção do conhecimento, esteja motivado, seja interessado e obtenha resultados?

Ainda há muito boa gente que não fez este diagnóstico, ou que não está consciente da sua importância, Em nome do “pedagogês” e do “eduquês”, teóricos e pedagogos (afins e correlativos...) acham que há problemas prementes e fundamentais, no campo pedagógico e educativo, que a escola formal (esta escola em que nos movimentamos) deve resolver, que há competências e saberes nos quais deve investir fortemente; mas não se

preocupam, devida e seriamente, com o problema da língua, que está na realidade a montante e de cuja resolução dependerá uma manifesta melhoria no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, na aquisição de saberes...

Feito o diagnóstico trate-se, urgentemente, da cura...

Ouve-se dizer frequentemente: a escola está em crise... (Quando deixou de estar?) Mas a crise desta escola massificada – proclamada democrática e inclusiva – tem muito que ver, como se vem a dizer, com problemas que envolvem o uso da língua materna. Alunos que têm dificuldades linguísticas não se podem interessar (nem que queiram...) pelos conteúdos e pelas matérias; alunos (e são muitos), que mal entendem ou não entendem o que se lhes diz e o que lêem (que não conseguem fazer uma “leitura compreensiva”), não podem estar motivados para a aprendizagem. Todas estas crianças e todos estes jovens dificilmente conseguirão obter êxito nos estudos, certificações e qualificações. Mais do que isso: dificilmente conseguirão ser estudantes (limitar-se-ão a serem, à força, alunos...), não terão autonomia, nem sucesso. Nunca foi tão necessário, como nos nossos dias – em que os conhecimentos e os saberes estão em constante progresso e mutação e em que tanto se diversificam –, dominar a língua... Com palavras se pensa e se conhece, com palavras se escreve, com palavras se dá conta, melhor ou pior, do que sabemos e conhecemos. Formação de “banda larga” e formação especializada pressupõem o domínio da língua.

Se os problemas existem com a palavra falada (com a oralidade), ainda se agudizam mais com a palavra escrita, com a expressão escrita (ver texto J). *É óbvio que tudo tem que começar na escola primária...* A grande reforma – assim eu fosse ministro da educação, ou primeiro-ministro – começaria mesmo pelo Português obrigatório... (Como é evidente, nada me move contra o Inglês). Por razões que nos escapam, por insondáveis e incompreensíveis razões, parece que deixou de ser “politicamente correcto” que os alunos (todos, quase todos...) aprendam a ler e a escrever no 1º ciclo...

Não se pode descurar, sob pena de os problemas com que nos debatemos se agudizarem, o trabalho com a língua, o trabalho para desenvolver as capacidades de comunicação e de expressão e as competências linguísticas. Em todos os níveis de ensino. (Sei do que falo...) De desleixo em desleixo, de descuido em descuido, de facilitismo em facilitismo, ver-nos-emos obrigados a prolongar a escolaridade obrigatória pela Universidade... Para ganhar a batalha da instrução há que ganhar a batalha da língua.

Numa análise sociológica de malha fina, conclui-se, facilmente, que o percurso escolar está grandemente relacionado com a origem social (com o

ambiente sociocultural...) do aluno. Ora, como é sabido, são os alunos oriundos de grupos sociais (mais) desfavorecidos que maiores dificuldades apresentam no domínio da língua (cf. texto de Isabel Pires de Lima e texto F). São estes que mais necessitam que a escola lhes transmita competências e capacidades nesse domínio específico. Caso contrário, acentuar-se-ão os *handicaps* (como se diz em bom português...), desses alunos condenados (?), em princípio, ao insucesso e à exclusão.

A palavra é, por conseguinte, fundamental para quem ensina – para quem quer que os alunos aprendam (finalidade essencial da escola) – e para quem aprende. A escola tem que dar a palavra aos alunos, pô-los a trabalhar as palavras e a trabalhar com elas – o que não é fácil, mas deve ser um desiderato essencial. Só assim os alunos se poderão tornar verdadeiramente activos e participativos (dentro e fora da sala de aula). Como é manifesto – e por isso a pedagogia não pode ser arredada –, todas estas actividades têm que ser devidamente pensadas e preparadas para serem postas em prática (com eficácia). Há que reflectir sobre *o que se vai fazer, como se vai fazer, com que se vai fazer* e tudo isto em função *de quem se vai fazer*.¹⁰

A transversalidade da Língua Portuguesa: todos somos professores de Português

Parece ser consensual que muitos alunos experimentam sérias dificuldades – fenómeno que, no ensino obrigatório e massificado, parece assumir uma visibilidade crescente – em “lidar” com a língua materna... Por isso, os professores, sem qualquer excepção, têm que ser professores de língua portuguesa. Há recomendações oficiais muito oportunas, nesse sentido, que não têm sido devidamente enfatizadas e observadas.

Todos os professores devem assumir a “*corresponsabilidade de criar condições nas respectivas disciplinas, para o aperfeiçoamento da capacidade comunicativa global dos alunos*”. Dada a transversalidade e a transdisciplinaridade da língua materna; dada a sua importância como “suporte de aquisições múltiplas”, dado o seu papel fundamental na estruturação do pensamento e no forjar de uma identidade, todas as disciplinas devem estar empenhadas

¹⁰ É, por conseguinte, fundamental lançarmos mão da pedagogia - embora haja quem a renegue - que talvez seja, apenas e essencialmente, a actividade de pensar o que vamos ensinar e fazer. Não ignoro que a relação pedagógica e a interacção dependem de muitos factores... Entre eles, é essencial o professor que há-de ser sujeito “epistémico”, “pedagógico” e “humano”.

na construção e desenvolvimento “das capacidades (...) de compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português...”¹¹

É indiscutível a emergência da atitude “de reavaliação do papel da língua materna na constituição e desenvolvimento dos saberes curriculares, enquanto discurso transversal aos conteúdos das várias áreas disciplinares...”.¹² É com a língua que cada disciplina se deixa apreender.

As “competências transversais” atravessam todas as áreas de aprendizagem. Para além das *competências processuais*, podemos identificar as *instrumentais*, ligadas à “aquisição de saberes essenciais à construção de outros saberes” que estão relacionados “com o domínio de diferentes formas de comunicação verbal e a utilização adequada do código linguístico aos contextos e às necessidades”, saberes que estão relacionados com as “*competências de língua materna* e ainda com a utilização das tecnologias da informação e comunicação” (ver dec. n.º 6/2001, art.º 6.º).¹³

Para uma pedagogia da leitura...

O problema é que se lê pouco em Portugal.¹⁴ Porque não se exige, entre nós, uma taxa de leitura igual à que vigora, por exemplo, em França e na Alemanha?

¹¹ O decreto-lei 268/89 define, para além do “domínio da linguagem”, outras dimensões transversais. Leia-se o que, a propósito do ensino-aprendizagem da História e da Língua Portuguesa e da “transversalidade da língua”, escrevemos in *Imaginação e criatividade no ensino da História...*, pp. 22 e ss..

¹² *O Português na Escola, hoje*, “Cadernos o Professor”, Caminho, Lisboa, 1988, pp. 21 e 22. Odete Santos acrescenta ainda: “Instituído, assim, para a língua materna, o estatuto de *pivot* sobre o qual repousa o ensino/ aprendizagem dos mais variados conteúdos escolares, emergem com contornos epistemológicos e metodológicos mais nítidos os problemas que respeitam à **intra e interdisciplinaridade** verticais e horizontais”. No relatório de “avaliação integrada”, divulgado em 13/02/2001, conclui-se que é no ensino da língua portuguesa que há maiores problemas no Básico e no Secundário. Como é evidente, os cuidados com a transversalidade da língua têm que ir muito para além da correcção de erros ortográficos... Cf., a propósito, Augusto José Monteiro, “História ciência e História curricular”..., pp. 411-412.

¹³ Lúcia Maria Valadares, *Transversalidade da língua portuguesa*, Asa, Lisboa, 2003. Para os teóricos da linha histórico-cultural, a linguagem age decisivamente na fundação do raciocínio e assume grande importância como *instrumento estruturante do pensamento* (Vigotsky) – pp.27 e 29. Ver ainda o cap. “A Língua Portuguesa como eixo central do currículo”, p. 31 e ss.

¹⁴ Em 1997, apenas 49,2% da população portuguesa (com mais de 15 anos, residente no continente) costumava ler livros. Havia, por conseguinte, mais de 50% de portugueses que não liam nenhum livro (estudo divulgado pela APEL). O resultado do tempo semanal dedicado à leitura mostra que a maioria (56,9%) lhe dedica menos de 3 horas. (Em contrapartida, 97,9% dos inquiridos, diz dispensar uma média de 17,1 horas semanais a ver televisão). Estes dados podem ser confrontados com os elementos, na sua maior parte de outra natureza, da Tese 3: “Quem

Porque não se exige que assim seja, já que, com a integração na Comunidade, temos de apresentar taxas, noutros domínios (inflação, *deficit*...) iguais às dos países mais prósperos?

Uma política do livro e da leitura tem de se congregar, como é óbvio, com outras políticas e outras práticas. É necessário perceber os mecanismos que fazem com que o livro adquira um sentido para as pessoas. “Colocar-se a pergunta de por que é que os jovens ou os adultos não lêem ou o que lêem implica uma interrogação sobre o lugar que a sociedade concede ao livro e à leitura e ainda sobre o estatuto social da leitura e dos leitores”.¹⁵

Um inquérito realizado permite relativizar o significado da concorrência à leitura por parte de outras práticas culturais, entre elas o “televisionamento”. Leitura e televisionamento não se excluem mutuamente, ao contrário, “é de supor que se potenciem...”. Muito do que se lê, lê-se por causa da TV e à volta dos “mundos” e dos interesses criados e impostos pela televisão! Revistas ditas “sociais”, publicações *light*, imprensa especializada e alguma literatura vivem essencialmente da informação sobre programas televisivos (divulgação, publicidade, análise) e sobre os “mundos” criados pelos audiovisuais (em especial pela TV).

Mesmo os jornais de referência não dispensam alusões circunstanciadas aos *media*. Veja-se, por exemplo, o espaço que ocupam, nos suplementos culturais do *Expresso* e/ou do *Público*, a indústria cinematográfica e o mundo das imagens (filmes, DVD...), a Internet, a música... São informações, imprescindíveis nestes tempos, que atraem muitos leitores...

Aliás, não se pode confundir resistência ao livro com resistência à leitura em geral (ver teses 3 e 8). Não se lê é o que achamos que se devia ler e o que queríamos que se lesse!

Depois, ainda, há a influência que a TV e, cada vez mais, a Internet exercem nas opções de leitura dos alunos e nas temáticas que estes tratam (e na maneira como as tratam) – ver texto M.

Os audiovisuais e os *media* não vão substituir a escrita. Como é óbvio, o que acontece é que “o enriquecimento e estimulação recíprocos ainda está a dar os primeiros passos” (ver tese 7). “Não está inscrito em nenhum livro do Destino

disse que não se lê?”... Continua-se a ler pouco em “qualidade” (sobretudo em “qualidade”) e em quantidade...

¹⁵ Apesar da democratização de que foi alvo, a leitura é ainda encarada como “um factor de promoção social e profissional.” “A leitura é condição e signo de promoção social” – Carlos Assunção e José Esteves Rei, *Leitura*, Dep. do Ens. Sec., Ministério da Educação, Lisboa, 1999. Ver, ainda, AAVV, *Leitura e animação da leitura*, Dep. da Ed. Básica, Ministério da Educação, 1996.

que a adopção e multiplicação da imagem como forma de comunicação tenha, por força, de levar ao tendencial abandono do uso da palavra escrita...”

No que respeita a outra ordem de questões, relacionadas com “Internet, Ciberespaço e Literatura”, há quem defenda que “não existe oposição entre a cultura do livro e a cultura da rede. Elas podem ser consideradas como complementares e, melhor ainda, como alavancando-se mutuamente” (ver tese 7)¹⁶.

Certo é que se trata de relações complexas e que, independentemente das interacções, se exige a “aplicação de medidas que ofereçam a leitura como contrapartida à audiovisualização inconsciente e maciça. É mister que a criança se torne um leitor. Para que tal se concretize, o livro deve pertencer ao seu universo íntimo...” Acresce ainda que, como acentuava a directora geral do livro em França, a “leitura é central porque ela é condição de acesso a outras práticas culturais: não se faz a experiência do teatro, da música, ou até do cinema ou da televisão, da mesma maneira se se sabe ler ou não. Quanto mais se é culto, no sentido clássico do termo, isto é, quanto mais se é capaz de dominar a leitura, maiores são as probabilidades de ter acesso a um prazer maior...”

Deve-se lembrar, no entanto, entre parêntesis, que nas ditas “civilizações da oralidade” não se lia ou lia-se pouco (porque eram poucos os que liam...) E é bem provável que Óscar Wilde tenha em boa medida razão quando afirma que “é absurdo impor regras rigorosas sobre o que se deve ou não ler. Mais de metade da cultura intelectual moderna depende do que não se deverá ler...” Devem-se ter em conta, também, os dados do sociólogo francês, Christian Baudelot, que concluía – ao arrepio do balanço catastrofista que se vinha fazendo – que “o nível estava a subir” entre os alunos do secundário. O autor desloca os critérios de avaliação, o que não impede que nos interroguemos sobre o que se ganhou e o que se perdeu com a mudança de tais critérios. Outras conclusões: pode-se ler pouco e ter resultados positivos na escola (sendo a inversa verdadeira).

Seja como for, o livro, nesta nossa sociedade, continua a ser importante (decisivo) para uma cultura enquanto “processo de conhecimento”, em particular numa altura em que a “cultura de massas” é, muito mais, uma “cultura de reconhecimento”.¹⁷

¹⁶ Vide *Vértice*, Março-Abril, 1996, pp. 9-12; *ibidem*, pp. 58-60. Permanecem, contudo, problemas não resolvidos entre o livro impresso e a rede. “Se existir a dúvida sobre se um livro de papel é a mesma coisa que uma edição electrónica, a resposta é, com toda a evidência, não.” (O que acontece por várias razões) - ver Tereza Coelho, *Público*, 23.04.97.

¹⁷ Para José Oliveira, o livro é um vector importantíssimo de transmissão de informação: “considero que, apesar da inegável importância neste domínio de meios como a televisão, o CD-ROM e outras novas tecnologias, o livro conserva o insubstituível papel estruturador

A escola formal muito poderia fazer... Os lugares de uma verdadeira aprendizagem do prazer da leitura deveriam ser as escolas. Aligeirar o enquadramento normativo não basta (ver textos I); é imperioso descobrir outros meios, outros processos, outras práticas. A escola institucional tem de pôr os alunos a ler. Para tentar colmatar o que a escola paralela e informal não lhes dá. (Partindo, eventualmente, de apetências que esta cria nos alunos...).

Lê-se no programa do 3.º ciclo do Ensino Básico: “A escola deve ajudar o aluno a apropriar-se de estratégias que lhe permitam aprofundar a relação afectiva e intelectual com as obras, a fim de que possa traçar, progressivamente, o seu próprio percurso enquanto leitor e construir a sua autonomia face ao conhecimento. Favorecer o gosto de ler implica que a instituição escolar proporcione ocasiões e ambientes favoráveis à leitura silenciosa e individual e que promova a leitura de obras variadas em que os alunos encontrem respostas para as suas inquietações, interesses e expectativas”. (Fácil de teorizar, difícil de praticar). Deve, por isso, verificar-se em “todas as aulas de todas as disciplinas, o entusiasmo do professor enquanto mediador de leituras”.¹⁸

As experiências valiosas – ilhas isoladas –, que se vêm fazendo para incentivar a leitura, não bastam! É imperioso pôr em prática uma "política do livro", uma “pedagogia do livro e da leitura”. (Apesar de várias iniciativas neste

na leitura e na organização coerente do pensamento” (*Vértice*, Março-Abril de 1996, p. 61). A literatura é uma luta contra a precariedade da existência. “Também somos o que lemos e a literatura é uma das maneiras de resistir ao tempo.”

¹⁸ Maria de Lourdes Alarcão, *Motivar para a leitura. Estratégias de abordagem do texto narrativo*, Texto Ed., 1995, p. 15. Não cabe aqui, por falta de espaço, indicar muitos desses passos e dessas estratégias simples. Urge “dessacralizar” as bibliotecas... “As bibliotecas escolares pouco funcionam e pouco apetrechadas intimidam o aprendiz a leitor” Também: “um apetrechamento aliciante, um ambiente convidativo e uma animação permanente da biblioteca de cada escola” (*id. ib.*, p. 24). Onde o prazer de ler aconteça. Quantas bibliotecas das nossas escolas são concebidas a pensar nos alunos? Por que não o “acesso directo”? Mas é de acentuar que “face à sociedade de informação, à nova indústria dos conteúdos, o relançamento da importância e relevância do papel das bibliotecas nada têm a ver com uma mera homenagem à sua memória por relevantes serviços prestados. É de importância estratégica para o presente e o futuro garantir-lhes meios não só para o desempenho de novos objectivos que têm a cumprir como para manterem as suas funções tradicionais” (Vera Silva, “Triunfo das bibliotecas” in *Vértice*, Março-Abril de 1996, p. 67). Sobre o prazer de ler e o papel da Escola (em especial desta instituição) e das Bibliotecas Públicas para combater a inapetência pela leitura, vide Figueiredo “Pelo prazer de ler” in *Vértice*, Março-Abril de 1996, pp. 68-74. Sobre conhecimentos e conceitos básicos, relacionados com a língua e o seu ensino, ver o esclarecido (e muito actual) artigo de José Teixeira, “Pré-requisitos para o ensino da língua materna”, in *Actas X Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Évora, 1994, Ed. Colibri, Lisboa, 1995.

campo, de âmbito nacional, tuteladas pelo Ministério da Educação, ainda há um longo caminho a percorrer...)

Uma pedagogia da leitura "exige o contacto com a maior variedade de textos possível...", embora os de índole literária devam ter um lugar importante.¹⁹ (ver tese 2; textos F, G, H).

Reconhecida a ingente capacidade de pôr os alunos a ler, pouco fazemos (ainda) do muito que poderíamos e deveríamos fazer! O drama é que, se estas terríveis palavras tinham cabimento (em parte) em 1996, continuam a tê-lo nos dias que correm: "O que está em causa é, por isso também, um sistema escolar, o Estado, que, apesar da 'resistência' heróica de muitos professores, tem vindo a transformar as nossas crianças e jovens em hordas crescentes de irresponsáveis e iletrados".²⁰

Saliente-se, ainda, que a "linguagem escrita é o discurso escolar por excelência: ensinar a escrever é uma tarefa que sempre foi atribuída à escola e que, ao que parece, a escola não está a cumprir no contexto actual".²¹ Por isso, é urgente a revalorização do texto escrito, como *documento de trabalho*, no espaço da sala de aula (e fora dele).

A importância da leitura e da escrita é "nuclear": "acesso privilegiado ao conhecimento, comunicação, exercício de consciência reflexiva, organização do pensamento"²². O domínio da língua é fulcral, porque a palavra é o suporte do pensamento. O pensamento vive da palavra e com a palavra. Como quer L. Wittgenstein, "os limites da minha linguagem são os limites do meu mundo". (Acrescenta ainda: "le langage travesti la pensée").

Já há alguns anos que se vêm intensificando – e ainda bem que assim é – os debates a respeito da importância da leitura (e da literatura) para o

¹⁹ "Por um lado, se a aula de Língua Materna está aberta à pluralidade de discursos, tal significa também aberta ao discurso literário, que representa a projecção máxima da multifuncionalidade da linguagem" - Graciete Vilela, *et al.*, "Metodologia do Ensino do Português", in *Novas metodologias em educação*, (org. Adalberto Dias de Carvalho), Porto Editora, Porto, 1995, pp. 249-250. Na realidade, o texto literário, pelas suas "funções cognitivas, expressivas e comunicativas" (Aguiar Silva), constitui um objecto a privilegiar no sentido do "desenvolvimento sistemático da linguagem, do alargamento das capacidades imaginativas e do pensamento simbólico, enfim, da construção da personalidade"- ver Vitor de Aguiar e Silva, "O texto literário e o ensino da Língua Portuguesa", in *Congresso sobre a investigação e ensino do Português* (Maio 1987), Min. da Ed., 1989, p. 42; ver Maria Paula Gonsalves de Abreu, "Leitura e escrita: propostas de abordagem de um conto", in *O Professor*, Maio-Junho de 1994, p. 22.

²⁰ São palavras cruas de Guilherme Valente, in "Um Portugal europeu é uma quimera" (*Público*, 5/11/1996, p. 17).

²¹ Graciete Vilela, *art. cit.*, 1995, p. 238.

²² Guilherme Valente, *art. cit.*. Acrescente-se que a criação cultural não se reduz ao domínio da literatura e das artes; pense-se no domínio das ciências...

desenvolvimento integral dos alunos²³; torna-se, por isso, necessário avaliar e repensar os caminhos percorridos e a percorrer. Se esta necessidade já era sentida em 1996, não o é menos em 2008... (Ver, a propósito de todas estas problemáticas, Teses 2, 3, 7 e 8; textos B, C, E, F, I, J e M).

Da obra de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, *Os jovens e a leitura nas vésperas do século XXI* (Lisboa, 1994), ficam sinais animadores: os jovens vão lendo... e há ilhas isoladas onde se promove a leitura. Chama-se a atenção para o papel que a paraliteratura desempenha na criação de hábitos de leitura e alertam-se a escola e o poder para o muito que há a fazer...

O professor de História, se estiver atento, tem muito onde e como exercitar a língua: com o que muito beneficiarão as competências linguísticas, a aprendizagem da nossa disciplina e, o que é mais importante, o desenvolvimento (e crescimento) do próprio aluno.

A galáxia de Guttenberg tem que estar, cada vez mais, presente no processo de ensino-aprendizagem. Na aula de História, os documentos escritos devem ser postos ao serviço de metodologias e de estratégias que se querem nodais (ver teses 6, 5, 1 e 2).

No campo da leitura – que pode ser muito variada e diversificada, quanto às temáticas e aos objectivos; quanto às modalidades que reveste e às formas como é feita (ver, a propósito, tese 2; textos A, C, E, F, G, H e M) –, podemos lançar mão de textos, inspirados nos conteúdos programáticos, que podem funcionar como "prolongamentos atraentes", para estimular a aprendizagem. Textos literários (assim ditos) podem estar, simultaneamente, ao serviço da aprendizagem da Língua e da História. (Até porque, sem aquela, o aluno não aprenderá esta). Além do mais, as palavras podem estar associadas a documentos de diversa índole (visuais, sonoros, informáticos). Os documentos escritos – iremos referir, essencialmente, "fontes" e textos de índole "literária" – podem surgir nos mais diversos suportes, com as mais variadas apresentações e serem sujeitos às mais imaginativas e criativas explorações.²⁴ (Cf. Teses 6 e 5).

²³ A questão da "desmotivação" dos discentes e da população em geral – porque a crise existe dentro e fora da escola –, relativamente à leitura, e a polémica à volta do livro e da leitura extravasaram para a imprensa (ver o eco destas questões no já distante ano de 1996 – cf. *Imaginação e criatividade...*, p.28).

²⁴ Ver, a propósito de tudo isto, Augusto José Monteiro, *Imaginação e criatividade...*, pp. 22-30.

Algumas Teses

Tese 1 – Não basta sentá-los, há que lhes ensinar Português...

Difícil é sentá-los dá título à obra – que tem como subtítulo *A educação de Marçal Grilo* –, que reúne entrevistas com o ex-ministro da Educação (autoria de Dulce Neto, Oficina do livro, 2ªed., 2001). A frase, proferida por uma professora do 1.º Ciclo (*vide* pp. 38-39), alude a situações que vão ocorrendo, com maior ou menor frequência, e não apenas com as crianças mais jovens. É, efectivamente, importante começar por aí, ou seja, sentá-los... Até porque a indisciplina, embora esteja longe de assumir a carga catastrófica que se lhe atribui, existe realmente e é problemática.

Sentar os alunos é de facto um bom começo. Mas não basta. A indisciplina, o desassossego e a irreverência também têm que ver, para além de muitas outras razões, com a pedagogia e as práticas pedagógicas.

É essencial mantê-los sentados e “sossegados” e, fundamentalmente, mantê-los interessados e motivados. Ora, o “domínio da língua” pode contribuir muito para que tudo isto seja possível... Alunos, que tenham competências linguísticas, poderão ser, muito mais facilmente (como já se acentuou), alunos interessados, atentos e motivados. (Assim sendo, será, por conseguinte, mais fácil mantê-los sentados...).

Para combater a indisciplina e ainda o inêxito, o insucesso e o abandono (que não se combatem com paliativos que visam essencialmente melhorar os resultados estatísticos); mesmo para combater a “info-exclusão” (que tanto parece preocupar os responsáveis políticos que dizem apostar na “modernidade”) e levar os jovens (o maior número possível) a utilizar com proveito os meios informáticos (o que estes lhes podem proporcionar);, para ganhar todas essas batalhas há que pôr, realmente, os alunos a ler e a escrever (ver o texto F). Só os que possuírem capacidades linguísticas conseguirão aproveitar, efectivamente, ao longo do seu percurso escolar, as informações e os saberes postos ao seu dispor por estes meios; só estes alunos serão os verdadeiros beneficiários das potencialidades dos meios audiovisuais e das TIC – tecnologias de informação e de comunicação. (Os demais, ainda que lhes facultem todos esses meios e instrumentos, não os aproveitarão devidamente e continuarão a ser “info-excluídos”).²⁵

²⁵ Da análise dos resultados do Relatório Nacional sobre as provas de aferição de Língua Portuguesa, alusivos ao 6.º ano, conclui-se que é nas competências relativas à compreensão da leitura, expressão escrita e conhecimento explícito da língua que os alunos mais falham. Pelos elementos relativos à prova do 9.º ano, conclui-se que o conhecimento explícito da língua

É altura – e já tarda – de os responsáveis pela educação investirem e insistirem, verdadeiramente, no ensino da Língua Portuguesa. É altura – e já tarda – de mobilizar todos os agentes educativos (e a opinião pública) para uma campanha que tenha objectivos, claros e bem definidos, quanto à aprendizagem da língua materna.

Há projectos, como é sabido, para melhorar as competências e os resultados nos domínios (ditos prioritários) da Língua e da Matemática. Investir prioritariamente na Matemática – como parece ter acontecido em dado momento (quando fiz esta comunicação) – não será o caminho mais indicado... Ao contrário do que ensina a Matemática, a ordem dos factores não é, neste caso, arbitrária (a ordem dos factores altera mesmo o produto). É que os problemas da (e com a) Matemática podem ser, em princípio, e em boa medida, problemas de língua; começam por ter, na sua base, limitações e dificuldades linguísticas. É, por conseguinte, pela língua materna que tem de se começar... (Em disciplinas mais abstractas, mais conceptuais e conceptualizantes, a língua desempenha um papel ainda mais importante).²⁶

Tese 2 – Do ensino do Português... e da História...

Isabel Duarte parece ter razão quando acentua que a “grande dificuldade da parte dos professores de Português está em não fazer da língua o objecto a ensinar (...). Não preparam actividades que tenham como objectivo o ensino e a aprendizagem do Português, o treino programado, faseado e repetido de

ainda causa grandes problemas: estes alunos revelam sérias dificuldades para compreender informação que não esteja explícita no texto e para expressar opiniões fundamentadas. Em suma: *deficit* de língua... Dados alusivos ao ano de 2004 (podem ser consultados na Internet); universo 95.344 alunos (4.º, 6.º e 9.º anos) - ver *Público*, 11.05.2005.

²⁶ Problemas resultantes de aprendizagens básicas, nos campos do Português e da Matemática (disciplinas consideradas essenciais e básicas), afectam gravemente todo o percurso escolar (incluindo o superior). Apesar da consciência que há sobre o investimento que nelas tem que ser feito (estamos em 2008 e a situação continua longe de ser satisfatória), a enxurrada legislativa, de medidas avulsas e descoordenadas, não tem resultado... Nos anos 70 debateram-se muito, como é sabido, os problemas das aprendizagens básicas... Em França, neste ano de 2008, há um regresso em força do Francês (Língua Materna) e da Matemática à Escola. Os programas deverão pôr o acento “nas aprendizagens fundamentais”, ao serviço de um ensino orientado para a “aquisição de saberes de base” (os novos programas do primário fazem eco destas preocupações). A ortografia deverá deixar de ser uma “batata quente” que passa de nível para nível – ver *Le Monde*, 21.02.2008. Num cartoon, alguém diz: «é necessário regressar aos “fundamentos”, os alunos já não compreendem porque não gostam da escola...»

competências de recepção de produção de discursos, o conhecimento reflectido da língua que falam”²⁷.

Depois, há outras razões para denunciar como contraproducentes as práticas obrigatórias e normativas... Por isso, Pennac não andar­á longe da verdade: “O verbo *ler* não suporta o imperativo. É uma aversão que compartilha com outros: o verbo *amar*... o verbo *sonhar*...”²⁸ E Clara Ferreira Alves –*Expresso*, “Revista”, 21.09.1996 – tem motivos para sentenciar: “O património literário português, seja ele os versos de Camões, Pessoa, O’Neill ou Mourão-Ferreira, não comove ninguém. A escola ignorou, esqueceu-se. Destruiu *Os Lusíadas* e *Os Maias*, não percebeu que tornar obrigatório não é ensinar a amar. A academia enfronhou-se numa esterilidade de influência francesa e, com ansiedade, desatou a interpretar autores em textos indecifráveis e cheios de ódio à literatura”. (Com um registo aparentado e muito mordaz, ver obrigatoriamente Carlos Vale Ferraz – *Apêndice*, texto I). Além do mais deve-se atender ainda a esta objecção: “A escola não valoriza a leitura em si mesma e impõe as suas leituras sem procurar uma articulação com os gostos pessoais dos alunos, que, naturalmente, lhe competia desenvolver e transformar.”²⁹

As “regras do jogo” são agora outras e diferentes (para melhor). Mas, talvez não estejamos muito longe, provavelmente por outros motivos, dos tempos (que muitos de nós recordamos) em que se cantava: “Camões poeta, herói e soldado / jaz morto e sepultado / num mar de orações / entre o sujeito e o predicado”.

Tudo isto é tanto mais preocupante quando é certo que já se detectam no ensino da língua portuguesa e da história – para falarmos apenas das áreas que, de momento, nos preocupam – sérias (e perigosas) tentações regressivas. Bom, bom, era o que se ensinava – e a maneira como se ensinava – nos “saudosos” tempos do “Estado Novo”, antes de todas estas “perniciosas” reformas!

²⁷ Clara Ferreira Alves – *Expresso*, 08/02/1997, “Revista” – faz a caricatura de alguns “cientismos” desajustados. “Falei de literatura e de desditosos professores da dita (Será zeugma? Será hipálage? Quiasma não é certamente...) que tentam transformá-la numa ciência. Falei de ensinar a amar os livros e não de destruir os livros, destruindo de caminho quem os escreveu. Quando vou ler Moby e Dick não vou contar os zeugmas e as metonímias (...). Entrar num livro com a curiosidade de um entomologista tem como efeito perverso o desmembramento do livro. É o equivalente chique de divisões de orações n’Os Lusíadas”. Não é difícil aceitar que a “aventura da leitura” seja mais importante, como já foi dito, “do que a qualidade dos livros”. “A ideia de prazer da leitura e de encantamento é essencial.”

²⁸ Daniel Pennac *Como um romance*, 7.^a ed., 1996. O que interessa é que se leia não importa o quê, não importa como - ver cap. II, “É preciso ler (o dogma)”, pp. 59-97.

²⁹ Carlos Assunção e José Esteves Rei, *ob. cit.*, p.10.

Eis mais um diagnóstico sobre o que se passa com o ensino de Português: "Durante duas décadas, com efeito, muitos professores de Português descuraram o ensino da língua na sua vertente oral e muito especialmente na sua vertente escrita por se terem preocupado predominantemente com a transmissão de pesados aparelhos formais e terminológicos transpostos directamente, sem a necessária adaptação, do ensino universitário".³⁰

Acerca do ensino da História, Fernand Braudel, com a autoridade que lhe é reconhecida, denuncia procedimentos paralelos e semelhantes na formação de professores de História e no processo de ensino da nossa disciplina. Nota que ensinar (para que os alunos aprendam) não se pode confinar à transferência (transposição), sem mais, da ciência para a docência... Considerações ainda actuais são, também, as que avança sobre as metodologias (Cf., em *Apêndice*, Texto L).

Tese 3 – Quem disse que não se lê?

Alguns (poucos) números

(Na altura em que realizámos a sessão, apurámos, para um pequeno – mas significativo – universo de publicações, os dados que se seguem...)

DIÁRIOS:

JN: 128.689; *24 Horas*: 85.209; *Público*: 68.041; *DN*: 56.047 (tiragem média – Março de 2008: 65.307)

³⁰ Graciete Vilela lembra ainda que "a formação universitária de um professor de Português tem que assegurar-lhe, evidentemente, o domínio de vastos e sólidos conhecimentos teóricos sobre a língua – mas não para os transmitir tal e qual aos alunos, antes para sobre eles estribar a construção de estratégias que rentabilizem a produção oral e escrita dos alunos e a sua progressiva consciencialização do funcionamento da língua."- *art. cit.*, 1995, pp. 231 e 238-239. Para a História: Braudel (texto L); *Imaginação e criatividade...*: "Do ensino - aprendizagem da História e da Língua Portuguesa", pp. 17-23; ver os trabalhos, com grandes contribuições, de Maria do Céu Roldão, Margarida Louro e Isabel Barca. Dificuldades na aprendizagem da História resultam (frequentemente) de requisitos linguísticos da própria disciplina. Contudo, por vezes, as questões de linguagem são apenas o elemento visível de problemas mais complexos que radicam na existência de dificuldades cognitivas que obstam a uma correcta compreensão e utilização de certos termos e conceitos.

DIÁRIOS DESPORTIVOS:

Os 4 mais (em milhares de leitores):

Record: 733; *A Bola*: 728; *Desporto - Correio da Manhã*: 479; *O Jogo*: 433
(Janeiro-Março de 2005 – Bareme/Marktest)

SEMANÁRIO:

Expresso: 153.200 (tiragem média – Março de 2008: 160.400)

REVISTA SEMANAL:

Visão 125.950 (tiragem média – Fevereiro de 2008: 156.500)

Não esquecer a imprensa *on line*...

REVISTAS SEMANAIS (sensacionalismo, consultório sentimental, jet-set, TV, horóscopo...)

Classe A (?)

TV 7 dias: 223.425; *Nova Gente*: 177.944; *TV Guia*: 147.000

Flash: 100.000; *TV Mais*: 91.981

Classe B (?)

Maria: 297.005 (um record; tiragem média – Janeiro de 2008: 278.250)

Ana: 98.028; *Mariana*: 70.000

Nota: não esquecer os jornais de distribuição gratuita e *Dicas* (do Lidl); a revista integrada no *DN* e no *JN*; revistas para o público feminino (v.g.: *Máxima*, *Activa*) revistas de modas, revistas para jovens; revistas especializadas (desportos motorizados...), revistas de divulgação científica. (Mesmo os jornais de qualidade acabam por ter de veicular informação sobre estes mundos que fazem as preferências das revistas cor de rosa...)

ALGUNS LIVROS:

Anjos e Demónios, Dan Brown – 120.000 exemplares (em 3 meses)

O Código Da Vinci, Dan Brown – 350.000

Equador, M. Sousa Tavares – 225.000

Nota: da autoria de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada já foram vendidos cerca de 1.500.000 exemplares; atente-se ainda nas tiragens astronómicas de

Harry Potter; nas vendas de Paulo Coelho e de Margarida Rebelo Pinto; vejam-se as tiragens das obras de José Saramago. No campo da leitura, há ainda a considerar um dado muito importante: muitos dos livros que se adquirem, de obras com grandes edições – veja-se, v. g., a *História de Portugal* de José Mattoso –, não são lidos.

Um inquérito – Hábitos de leitura em Portugal, APEL, 2004

26% – lêem entre 30 min. e 2h semanais

À pergunta: *costuma ler livros?*: Sim – 91,35% (70% liam à data do inquérito); Não – 8,65%.

Dos 90% que lêem: 40% não lê mais que 5 (por ano); 13% apenas lê 2; 30% mais de 10; 6% mais de 20.

Lêem por gosto: 72,4% (preferem livros de literatura geral, não escolares, não técnicos); 50% (lêem as duas categorias).

Tese 4 – Os conhecimentos substantivos: sua importância

Uma certa subalternização dos conteúdos – e relativização do seu peso – é resultante, em boa parte, de algumas concepções teóricas dos anos 60 e 70, que se concretizaram especialmente, entre nós, a partir das reformas feitas depois de 1974. (Não se esqueça que antes se insistia fundamentalmente no cumprimento “compulsivo” dos programas). Para Maria do Céu Roldão, “a natureza e significado dos conteúdos aprendidos desempenham um papel relevante na qualidade da aprendizagem, sem prejuízo das suas inevitáveis limitações relativamente à constante e rápida evolução do conhecimento”.³¹

Maria Emília Diniz faz notar que “um dos problemas da actual prática pedagógica é que, ao ter descoberto a importância do desenvolvimento das capacidades e das atitudes, perdeu de vista o valor dos conhecimentos e despreza os processos básicos da sua aprendizagem”.³²

Aliás, a antítese – de um lado “pedagogia da descoberta e da criatividade e do outro “memorização e consolidação dos conhecimentos” – não encontra fundamento nos documentos da reforma curricular. Aí se acentua que o facto

³¹ “O ensino da História e as reformas curriculares no final do século XX”, in *O Estudo da História* – Boletim da Associação de Professores de História, n.º 12-13-14-15, I vol., 1994, pp. 417-422, p. 418.

³² In “O ensino da História”, *Boletim APH* (III série), n.º 5, 1/2, Fev./Jun. 1995, pp. 3-9, p. 7.

de ser "dar prioridade ao desenvolvimento das capacidades", não deve levar à *minimização do conhecimento substantivo*".³³

Afastam-se, por conseguinte, nos textos programáticos e norteadores, certas perspectivas "pedagogistas extremas". Conceitos e modelos globais aprendem-se com base em conhecimentos substantivos. Como quer Kieran Egan, como "adultos educados", como personalidades estruturadas, todos reflectimos, nalguma medida, "não só o *como* mas também *aquilo* que estudámos e aprendemos". Para este autor, "ser um cidadão bem formado e interveniente passa afinal também, em larga escala, por aquilo que se aprende".

Num texto, fortemente satírico, que visa problematizar, essencialmente, a formação de professores, António Patrão Reto começa por citar um escrito (de 1985) de Clément Rousset: "Se a escola é feita para ensinar, então é necessário que ela ensine alguma coisa. Ora, o acto de ensinar (...) já não consiste, segundo parece, em transmitir um saber, mas em exercer uma pretensa ciência do ensino. Já não se aprende alguma coisa, aprende-se a aprender (...) A pedagogia acabou por suplantar a própria ilustração. Temos hoje docentes que não sabem nada, mas que possuem uma misteriosa ciência da educação, verdadeira mitologia dos tempos modernos. Resultado: desde há uma dezena de anos, vemos chegar ao ensino superior estudantes analfabetos."³⁴ Os professores não deverão esquecer-se de que também estão na escola para "transmitir saberes e conteúdos, com competência, profissionalismo e responsabilidade".³⁵

Os professores não podem ter a veleidade de negligenciar os aspectos informativos e os saberes (ditos) académicos, pensando que não é neles que assenta a formação... Há um complexo, mas entusiasmante, trabalho a fazer – de mediação, de "tradução" – para transformar o objecto do saber a ensinar em objecto ensinável. À falta de melhores palavras, chamamos, a este decisivo trabalho de mediação – selecção, (re)elaboração, (re)adaptação – "transposição didáctica".

³³ Ver "Transposição didáctica", in Augusto José Monteiro, "História ciência e História curricular...", pp.414-415. Cf. *Organização Curricular e Programas - Ensino Básico, 3.º Ciclo*, vol. I, pp. 27 ss. (dada a avalanche legislativa do Ministério, nada nos garante que estas teorias e concepções se mantenham em vigor).

³⁴ In "Aprender a aprender... ou aprender de facto", *Público*, 22.10.1993.

³⁵ Os cursos de formação de professores estão a ser dominados pela "ideologia pedagoga" e, como diz com algum exagero, os seus conteúdos resumem-se "a um enunciado de técnicas retóricas sobre como promover a alegria e a empatia na sala de aula, ou como mobilizar os alunos para a realização de projectos extracurriculares giros e interactivos..." – *Ibidem*. Ver, ainda, Augusto José Monteiro, "História ciência e história curricular"..., pp. 412-416.

Tese 5 – O discurso educativo sobre as práticas (pedagógicas) não coincide, por norma, com as próprias práticas

Ao contrário do que se proclama, ainda se privilegia a metodologia expositiva. Meramente e exclusivamente (atrevo-me a dizê-lo) expositiva – casos há em que nem a galáxia de Guttenberg, com a análise de simples textos escritos e /ou de excertos do manual, chega a entrar na sala de aula... Na prática, uma percentagem muito significativa das actividades na sala de aula, continua a regular-se pelo paradigma de “explicação de uma matéria” assente, apenas, na exposição oral. Devo proclamar que nada me move contra a(s) metodologia(s) expositiva(s). Os problemas e as dificuldades resultam do facto de, frequentemente, não ser devidamente pensada e preparada... Resultam do seu uso (e abuso!) "quase naturalístico": não é pensada com o devido cuidado, nem "reflectida e trabalhada" como metodologia – também ela complexa e exigente – que deve ser desenvolvida de forma conscienciosa.³⁶

Seja como for, e independentemente das características do estatuto da nossa disciplina³⁷ e das metodologias utilizadas, para aprender quer uma História mais “narrativa”, quer uma história mais “explicativa” – quer ambas –, exigem-se capacidades para descodificar, compreender e assimilar os discursos orais e escritos.

Tese 6 – Do documento histórico ao documento didáctico...³⁸

Por todas as razões e mais uma, os mais diversos “documentos escritos” devem ter um espaço privilegiado dentro e fora da sala de aula.

“Um aspecto prévio, sobre que importa reflectir, é o da confusão, ainda hoje frequente, entre fonte histórica e documento didáctico”. É Arlindo Caldeira que esclarece: “Evidentemente que qualquer fonte pode ser usada como documento didáctico (...). No entanto, na maioria dos casos, o documento didáctico deve

³⁶ Ultimamente, os temas da discussão teórica sobre a metodologia expositiva têm sido reelaborados em função da importância dada à narratividade e da utilização da estrutura da narrativa. Tem-se desenvolvido muita investigação “sobre a valia pedagógica da dimensão da *narratividade* como instrumento metodológico” - Maria do Céu Roldão, in *O ensino da História*, Boletim da APH, nº 15, Out. 99, pp. 25-30 (ver tipificação das metodologias predominantes).

³⁷ Sobre estas questões, sobre epistemologia, sobre a construção do conhecimento histórico e a ordem do discurso historiográfico - ver Augusto José Monteiro, “História ciência ...”, pp. 396-402.

³⁸ *Ibidem*, pp. 409-412.

ter uma relação mediatizada com a fonte.³⁹ De uma forma geral, o documento didáctico (...) precisa de ser sujeito a adaptações mais ou menos profundas: selecção de excertos, cortes, simplificação da linguagem. Embora seja desejável, naturalmente, o maior respeito pelo ‘espírito’ da fonte, o professor não deve hesitar em proceder a essas adaptações, de acordo com um critério principal: a adequação do documento ao nível dos alunos (...)” A “didactização” dos documentos implica que sejam preparados para o suporte em que vão ser apresentados (*scripto*, audiovisual...) e que sejam adequados, como se viu, aos conteúdos que se pretendem estudar e ao nível dos alunos.

Tese 7 – Da palavra, da imagem... e do professor...

Não esquecer os variados recursos, audiovisuais e *media* de todas as espécies (entre os quais, pelas suas características, me atrevo a incluir os livros, sobretudo os livros escolares e, em especial, os *manuais*...). É muito o que podem fazer por qualquer disciplina...

Apenas um apontamento fugaz sobre os “recursos multi-sensoriais” como “auxiliares didácticos” do professor (este sim, principal meio e recurso) e instrumentos – veículos, ferramentas – auxiliares da aprendizagem. O professor tem que se adaptar às novas realidades (que revolucionaram as nossas vidas). Contudo, todos estes “meios” não são activos por si e em si, é o professor que os torna activos. “Os modernos instrumentos de ensino só podem ser eficazes se não se lhes pedir que substituam os professores...” (Pierre Bourdieu). São apenas auxiliares preciosos. Se a “monodocência verbal” deve ser afastada, mais deve ser de evitar um ensino que pretenda assentar no “exclusivismo icónico”. Fundamental para uma proficua activação didáctica desses meios: imaginação, sensibilidade e criatividade...

No século XX “voltámos a ter que reinventar tudo, voltámos a renascer com tecnologias de que ainda desconhecemos os limites”. Renascimento portanto, mas também Pré-História (como quer José Carlos Abrantes). “Duplo sentimento que nos ajuda a aceitar as nossas limitações naturais dado o lado pré-histórico do nosso tactear, bem como nos ajuda a perceber os desafios da criatividade que as novas tecnologias e os seus produtos nos colocam”.⁴⁰

³⁹ Acrescentamos nós: sem prejuízo de existirem documentos didácticos que podem ter uma relação pouco mediatizada com a fonte. Há mesmo “fontes” que, pelas suas características, não necessitam de ser “didactizadas”.

⁴⁰ José Carlos Abrantes, *Os media e a escola. Da imprensa aos audiovisuais no ensino e na formação*, 1992, pp. 12-13. Contribuem para mudar a forma como o homem aprende e aprende - *ibidem*, p. 22-26. Todos os recursos e instrumentos, ao contrário do que faz pensar a

A recente articulação, entre as técnicas audiovisuais da comunicação de massas e as técnicas informáticas, veio aumentar ainda mais as imensas potencialidades de todos esses recursos e das “tecnologias de informação e comunicação”. A escola formal não lhes pode voltar as costas. A escola deve ajudar a aprender a “ler” os *media* e os audiovisuais, embora sejam muitos os problemas da educação para os *media* e pelos *media*.

É grande o fascínio que a imagem (que além do mais depura) consegue exercer e a adesão entusiástica que suscita... Não se sente mais emoção (e comoção) no visionamento de uma cena dramática de um filme, do que propriamente na presença da realidade que a imagem retrata? Fiquemo-nos com uma breve história (exemplar?) que comprova esse fascínio e a credibilidade que é atribuída à imagem como substituto (preferencial) da realidade. (Vivemos numa “iconosfera”; vivemos a “Cultura do Espaço Virtual”).

Uma mãe passeia um bebé num carrinho. A amiga, que a cumprimenta, felicita-a entusiasticamente pela beleza da criança. A mãe agradece e diz-lhe convencida: – Parece-lhe bonita? Se visse a fotografia que tenho lá em casa!...

Tese 8 – O verdadeiro ministério da educação é a TV

Os jovens são solicitados e envolvidos, cada vez mais, por outras “forças”, para além da família e da escola. São postos perante a escalada de “escolas paralelas”: “*media*” de todas as espécies – que difundem, abundantemente, informações que se tornam persuasivas, porque recebidas, muitas vezes, passiva e acriticamente – que ameaçam tornar-se numa “nova didáctica”.⁴¹ A excessiva abundância de informação não garante, à partida, um conhecimento mais vasto, nem sequer mais esclarecido. Num mundo repleto de estímulos e de “excesso” de comunicação é manifesta a dificuldade dos jovens (e dos adultos) em se orientarem...

Descontado o exagero, talvez não seja descabido afirmar – como já foi dito – que o novo e, porventura, verdadeiro Ministério da Educação é, nos nossos

representação corrente, são essencialmente uma questão de pessoas – são as pessoas o objecto e o sujeito dos audiovisuais e dos *media* – e bem menos uma questão de máquinas - cf. José Carlos Abrantes, *ob.cit.*, pp. 19-21.

⁴¹ Cf. Augusto José Monteiro, *História ciência e História curricular*, p. 395. Não se pode perder de vista a enorme influência da Internet e as confusões, a que aludimos, entre os planos da ficção e da realidade. Manuel Castells, numa obra importante, face aos novos caminhos trilhados pelo capitalismo actual, designa-o por “capitalismo informacional”.

dias, a TV!... Se, por um lado, a televisão, a rádio e os meios informáticos e electrónicos contribuíram (e contribuem) decisivamente para a expansão exponencial dos saberes e para a "democratização" da cultura, também não é menos verdade, por outro, que as "práticas culturais" estão limitadas por todos esses *media*. Os *mass media* – *media* convencionais e interactivos – são determinantes na socialização dos saberes... É também importante reflectir – o que vem sendo feito – sobre a mutação que as novas (e novíssimas) tecnologias estão a operar nos conceitos tradicionais (por sinal fortemente ideológicos) de literacia e iliteracia...

A escola, como se disse, deve assumir responsabilidades na “alfabetização” para a imagem e para as tecnologias de informação e comunicação. Os alunos devem adquirir competências e capacidades que lhes permitam extrair, desses mares de informação – cada vez mais distribuída em rede –, conhecimentos e saberes. Para que não sejam meros depositários acríticos e possam fazer (vir a fazer) uma leitura crítica da “iconosfera”, a escola tem que aprender a lidar e a “jogar” com estas realidades.

Além disso, como atrás se notou, numa sociedade “sobredensificada” de informação, a atenção é já (é cada vez mais) um recurso escasso. São muitas as solicitações e os apelos para a “distracção”... São muitos os jovens que não conseguem estar atentos, quando é necessário, porque não se concentram (perderam essa capacidade e/ou nunca a adquiriram) e porque, como alguém acentuou, “não conseguem estar consigo próprios” (por falta de hábito; por “recearem” a solidão...). Para aprender – não nos iludamos – exige-se um esforço que mobilize a “totalidade do indivíduo”, que implique atenção e concentração.



Textos (ditos) literários... (Alguns exemplos)

(No trabalho, muitas vezes aludido, *Imaginação e criatividade...*, apresentamos alguns exemplos de textos literários que foram “explorados” na leccionação de diversos conteúdos: cf. «“Prolongamentos atraentes”: ficção e textos literários – sua utilização na aula de História», pp. 31-46).

Na impossibilidade de ir mais longe, vamos referir, aqui e agora, alguns (poucos) textos. Os de um 1º grupo têm que ver com os antecedentes e com o movimento do 25 de Abril. (O documento multimédia – apresentado na parte final da minha intervenção – aborda, também, a “revolução dos cravos”...) Acerca dos 3 (muito diversos) do 2º grupo: o 1º era utilizado para compreenderem o

“perene” legado árabe no território que vai ser Portugal; o 2º, com um registo lúdico, devia ajudar, em especial os alunos mais jovens, a apreenderem melhor a noção de história (através do conceito de mudança); o 3º permitia uma iniciação aos complexos problemas ecológicos de “o nosso mundo”.

I.

À volta do 25 de Abril...

Para estudar, no contexto da rubrica “Do autoritarismo à democracia”: “o regime salazarista e a revolução do 25 de Abril”, os antecedentes da revolução de 1974, servia-me de alguns textos que me pareciam apropriados... Deixam-se aqui alguns exemplos. (Não avanço com indicações sobre a exploração que era feita). Não refiro, por falta de espaço, os documentos mais utilizados, alusivos à censura e aos livros escolares, que me parecem particularmente indicados para dar a conhecer, a alunos do 3º ciclo (mas também do Secundário), o ambiente profundamente ideologizado e “asfixiante” que se vivia em Portugal (ver, exemplos in *25 de Abril: outras maneiras de contar a mesma história*, de Manuela Cruzeiro e Augusto José Monteiro, Editorial Notícias, 2000; ver ainda, Augusto José Monteiro “Nos 25 anos do 25 de Abril...”, *Património Escolar, Educação do Centro*, Revista da Direcção Regional de Educação do Centro, Abril, 1999, pp. 5-12).

Para a guerra colonial deixam-se estes dois exemplos...

A mina

Nos meus sonhos de menina
havia sempre uma mina.

Uma mina, um tesouro,
com pedrinhas todas de ouro.

Uma mina de brilhantes,
turquesas e diamantes.

Uma mina, uma nascente
de água fresca, transparente.

Hoje ainda sou menina,
mas já pisei uma mina.

Tenho o sonho em estilhaços:
fiquei sem pernas, sem braços.

(Luísa Ducla Soares, in *A cavalo do tempo*,
Civilização, Lisboa, 2003)

(Para esta temática da guerra era explorado, também, o conhecido poema – que conheceu 2 versões musicadas: uma de José Afonso e a outra de Adriano Correia de Oliveira – de Reinaldo Ferreira, *Menina dos olhos tristes...* Trata-se de um texto “pré-monitório”, escrito antes de 1960; ver, a propósito, *Imaginação e criatividade...*, p. 42).

Excerto de uma entrevista de António Lobo Antunes

A guerra vista, num registo irónico, por um grande escritor que nela participou. (Algumas das suas mais importantes obras vivem, com é sabido, dessa vivências...) Um pretexto para falar da guerra...

(Fala-se da “guerra do ultramar”, em Angola).
(...)

Visão: Ainda sonha com a guerra?

ALA: (...) Apesar de tudo, penso que guardávamos uma parte sã que nos permitia continuar a funcionar. Os que não conseguiam são aqueles que, agora, aparecem nas consultas. Ao mesmo tempo havia coisas extraordinárias. Quando o Benfica jogava, púnhamos os altifalantes virados para a mata e, assim, não havia ataques.

Visão: Parava a guerra?

ALA: Parava a guerra. Até o MPLA era do Benfica. Era uma sensação ainda mais estranha porque não faz sentido estarmos zangados com pessoas que são do mesmo clube que nós. O Benfica foi, de facto, o melhor protector da guerra. E nada disto acontecia com os jogos do Porto e do Sporting, coisa que aborrecia o capitão e alguns alferes bem nascidos. Eu até percebo que se dispare contra um sócio do Porto, mas agora contra um do Benfica?

Visão: Não vou pôr isso na entrevista...

ALA: Pode pôr. Pode pôr. Faz algum sentido dar um tiro num sócio do Benfica?

(*Visão*)

Dos muitos textos significativos e ilustrativos dos manuais escolares, apenas um “esclarecido” “problema”:

Problema

No dia 28 de Abril, dia do aniversário do Sr. Presidente do Conselho, (...) foi, numa escola, afixado um quadro onde se lia: **VIVA SALAZAR !**
Se a legenda tiver custado 38.50, quanto levou o pintor por letra?

(Caderno de Exercícios e problemas da 3ª classe, 1943, in Natércia Crisanto et al., *Nova História, 9ºano*, Porto Editora, p 139).

Mais dois documentos breves que permitem explorar facetas da revolução de Abril... Num deles (brevíssimo) a reacção ao golpe inesperado que deixa muito boa gente incrédula; no outro, as críticas àquilo que, no entender do autor, eram os desvios e as inflexões que a revolução estaria a sofrer. Diga-se de passagem que, nos 30 anos da revolução, se assistiu a uma grande polémica acerca do *slogan* que a comissão das comemorações escolheu: “Abril é evolução...”

Um governo que escorrega...

A minha namorada escreveu-me dizendo que tinha havido uma revolução e que o Governo tinha caído.

E eu pensei: ‘Mas caiu como? Escorregou?’

Jorge Brás, ex-militar em África. Depoimento a Kathleen Gomes e Aníbal Rodrigues, “Abril em tempo de guerra”, *Público*, 25.04.1999.

“Evolução”

Quando o autor grafou estes Contos do *Gin-Tonic* estava-se em meio do ano de 1973. Imperavam na governação nacional um barrigudinho e um outro com óculos. Foram retirados em Abril de 1974, por sinal que com bastante benevolência.

Os contos ficaram e, entretanto, várias coisas se passaram. O autor pulou de gozo (simbolicamente, claro) e parou de escrever. Havia mais que fazer.

Agora pediram-lhe a segunda edição. Ela aqui está. Neste fim de Julho de 1976 o autor deixou de pular (...)

Vem agora à memória da autor, não se sabe bem porquê, a frase inicial de um discurso. Reza assim: “A revolução não é um estado de coisas permanente e não podemos permitir-lhe que assim queira caminhar. A corrente da revolução desencadeada deve ser conduzida pelo canal da evolução”.

Tudo nos levaria a crer que é uma frase recente, muito recente. Realmente, é de 6 de Julho. 6 de Julho de 1933 Adolfo Hitler na Chancelaria do Reich, no seu discurso aos Reichstatthalter nacionais e socialistas, todos perfilados e impecavelmente fardados. Ficariam conhecidos na generalidade por NAZIS. E foi o que se viu. (Título da minha autoria...)

Mário Henrique Leiria, *Contos do gin- tonic*, 2ª ed., pp. 9-10.

II

Não sabia que, sem saber, sabia árabe...

Era uma **aldeia**, voltada ao sol, chamada **Alfagar**. Maior do que hoje. Os **aldeões**, da minha infância, eram mais de 100. Por falar em números: foram os **Árabes** que divulgaram os **algarismos** que utilizamos e que inventaram o **zero**. (Excepcionais invenções! (Experimentem fazer contas com a numeração romana...)) Foram bons na **álgebra**.

Um sítio, com muita água e algumas hortas, tinha o nome de **Alverca** e um outro, onde havia uma pequena ponte, chamava-se **Alcântara**. Aos quintais cercados, havia quem lhes chamasse **almuinhas**. Quase toda a gente trabalhava a terra. Entre os muitos e variados trabalhos agrícolas, havia o **alqueive**. Na horta, junto ao ribeiro, o tio Telmo **Moura**, homem da **Fátima**, tinha uma **nora**. Ainda oiço o barulho dos **alcatruzes** a tirar água. A horta dava belas **alfaces**. (Era como comer frescura). E era um **alfobre** de produtos bons, de mimos. Perto estava o moinho da aldeia: uma **azenha** com uma grande roda.

Nos campos não faltavam árvores de fruto. Havia algumas que davam **alperces**, também conhecidos por **albricoques**. Não sabíamos o que eram **alfarrobeiras**. (O meu pai dizia que só as havia no **Algarve**...). As **laranjeiras** eram escassas e nós não tínhamos dessas árvores de frutos de ouro. Mas, sempre que comíamos **laranjas**, trazidas da vila, era uma regalo.

Eram poucas as casas que tinham **algerozes** para canalizar as águas dos telhados. (Um dos nossos entretenimentos era ver cair os pingos e apreciar os salpicos...) Algumas já tinham **azulejos** nas fachadas.

Os cereais mais cultivados eram o trigo e o milho. Não havia campos de **arroz**... Só alguns habitantes colhiam vinho e **azeite**. As **adegas** tinham medidas para os cereais e para o vinho: os **alqueires** e os **almudes**; na do regedor havia um **alambique** para fazer aguardente. A minha avó chamava à **azeiteira**, que vinha para a mesa, **almotolia**. As candeias, que nos alumiam, eram a **azeite**. Existia uma lamparina, para aquecer a sopa da avó, que funcionava a **álcool**. Lembro-me bem de desinfetar, com esse **álcool**, embebido em **algodão**, uma ferida no dedo, feita na **aldraba** da porta. Mas, a pimenta que nos punham na língua, quando dizíamos palavrões, queimava mais do que o **álcool**...

A matança do porco (pobre bicho!) era uma festa. Lá estavam, na cozinha, os **alguidares** cheios das saborosas carnes e o pão, partido às **fatias**, para fazer os enchidos. Gostava de todas as iguarias que a minha mãe preparava, com excepção das **almôndegas** que, felizmente, eram um prato raro. A **açorda**, temperada com muito alho, ia bem com os carapaus... Até o **xarope** caseiro, que a avó fazia para a tosse, era saboroso!

O mobiliário da casa era escasso e pobre. Entre os móveis, contava-se um aparador, onde repousavam algumas **xícaras** de loiça chinesa e um **almofariz**

(com o qual eu brincava). As camas tinham **almofadas** grandes e pequenas (travesseiros e travesseiras). Brincávamos com elas à travesseirada. Nessa e noutras brincadeiras, com os meus primos, era muita a **algazarra** e a **algaraviada**.

O São João, que era a maior festa da **aldeia**, celebrava-se com grandes comezainas e, entre os muitos rituais, fazia-se a queima da **alcachofra**. Recordo as arrematações – o dinheiro era para o santo – das **garrafas** de vinho do Porto e as teatradas (havia quem lhes chamasse “esterlóquios”) que eram feitas no **armazém** grande do regedor...

O farmacêutico da vila, velho republicano, que passava férias entre nós, tinha acesas discussões com o padre. Era a única pessoa que tinha carro: um velho Ford **azul** escuro. Como amante de livros antigos, gastava muitas horas nos **alfarrabistas**.

- Se o Drº não acredita em Deus, não diga **oxalá**. Seja coerente... – atirava-lhe o padre.

- O Srº é um dos **fulanos** mais limitados que já conheci! O que lhe vale é a amizade que lhe tenho e o bem que lhe quero...

- Deixe-se lá de cortesias e de **salamaleques**. O Drº é mesmo um **sicrano** sem alma...

- Para mim, Deus, que aliás é o mesmo que **Alá**, só existe na cabeça dos homens. Comigo, nem Bíblia, nem **Alcorão!** Nem Cristo, nem **Maomé**, nem catolicismo, nem **islamismo!** Nem igrejas, nem **mesquitas!**

- Lá esta o jacobino!

- Não me chame nomes! Se não se porta bem, ainda lhe confisco a **resma** de livros velhos que guarda na sacristia. Aliás, se não fosse **mesquinho**, já mos tinha oferecido...

O tio do meu pai, que era **alfaiate**, tinha como **alcunha** – quase toda a gente tinha uma – o **Alimonde**. (Os seus antepassados tinham vindo desse lugar distante). Também lhe chamavam, o Drº Agulha. O pai dele tinha sido **albardeiro**. Como diziam na **aldeia**, “o filho continuava a **albardar**... os de duas patas”. Como esse tio contava, tivera um bisavô **almocreve** que não tinha parança. Corria Ceca e **Meca**. Muitas vezes passava a **alfândega** do Caia para ir a Espanha... Nas cargas que vinham de Espanha, nunca faltavam as **alpercatas**.

Mais podia contar, com outras palavras **árabes** que por cá ficaram. (O tio José, professor, disse-me que eu, sem saber, ainda conhecia outras). Deixem que diga que é muito o que devemos aos **Mouros**, que tinham como língua o **árabe**, e eram **maometanos**. Andaram, por aqui, séculos e foi muito o que nos deixaram...

(De um conjunto de textos, não publicado, a que atribui o título de “brincadeiras” históricas...)

Antigamente

Mais um poema de Luísa Ducla Soares (para os mais e menos pequenos), que tanto tem que ver com a matéria histórica – permite-nos ajudar a compreender melhor o passado (onde a autora mergulha com ironia) e o muito que mudou. Relevam as diferenças com o presente e acentua-se o que se foi realizando, sem os meios actuais...

A nossa Mãe Eva
mais o Pai Adão
nunca se vestiam,
nem com um calção.

Jesus não provou
jamais coca-cola
nem jogou futebol
no pátio da escola.

Não tendo fogão,
a Virgem Maria
comeu muitas vezes
a sopinha fria.

Dom Afonso Henriques
vestia armadura
e não se queixava
de a roupa ser dura.

A Rainha Santa
não tinha sanita.
Onde iria ela
se estava aflita?

O Vasco da Gama
fazia viagens
sem um telemóvel
para mandar mensagens.

Luís de Camões,
repara, que horror,
não escreveu os livros
num computador.

O Marquês de Pombal,
com tanto salão,
não pôde comprar
uma televisão.

Ó jovem que estás
sempre descontente,
não querias viver
como antigamente?

in *A Cavallo do tempo*, Civilização, Lisboa, 2003

Tendo que ver com as temáticas ecologistas e ambientalistas, mais especificamente com as sociedades de consumo – onde as pessoas se “consomem a consumir...” –, escrevi esta breve narrativa que era explorada no contexto de “o mundo dos nossos dias”, do cap. “A Europa e o mundo (da II Guerra Mundial aos nossos dias)”. Dava para chamar a atenção para a inadiável política dos 3 R’s (que, como os “3 Mosqueteiros”, são 3 mais 1): Recuperar, Reciclar, Rentabilizar e **Reagir** (*sobretudo reagir aos desperdícios indecorosos...*)

A caixa de bombons:...

Ofereci uma caixa de bombons, comprada numa loja da especialidade, a uma jovem amiga. Abriu-a na minha presença e ofereceu-me um bombom (como o nome indica produto bom e bom...). Ela tirou outro. Reparei no longo caminho que percorreu e na quantidade de gestos que teve que fazer até chegar ao produto desejado... Só depois de saborearmos as guloseimas, me atrevi a propor um jogo que Maria (assim se chamava a amiga) aceitou, mais do que com prazer, com curiosidade... Tratava-se de inventariar os revestimentos e invólucros, que foi necessário afastar, até chegar ao cerne da questão: as guloseimas. Era, de facto, um nunca mais acabar de materiais... Não foram fáceis, embora tenham sido estimulantes, as tarefas de pôr de lado e de despir todas as excessivas e cuidadas roupagens – desde as vestimentas exteriores até àquela roupa mais íntima (*a lingerie*) que envolvia a pele das doçuras...

Eis a surpreendente lista – pela quantidade e pela diversidade – de materiais destinados a serem luxo e lixo...

Saco de papel (para transportar a caixa), com decorações e **logótipo** identificativos da loja; **asas** do saco – cordel entrançado (de algodão?), de qualidade, de cor azul.

Papel multicolor a embrulhar a caixa. **Fita azul** a envolver a embalagem; o inevitável **laçarote** (de fita mais estreita) para embelezar; **etiqueta** (colante),

com o nome da casa, aplicada junto ao laço. **Papel transparente** que revestia a caixa.

Cartão da caixa, revestido com **papel**: uma cor para o exterior e outra para o interior (como comprovámos quando a abrimos). Excelente reprodução, em papel de qualidade, de uma **pintura** romântica (inglesa?), aplicada na tampa.

Papel “almofadado”, sob a face interior da tampa (para, numa primeira linha, amortecer eventuais choques). **Folha de “prata”** (doirada) que cobria os bombons. **“Palhinha”** (de material sintético), colocada estrategicamente sobre eles, para melhor os proteger... **Alvéolos** (de plástico?) onde as guloseimas repousavam.

Cintas de papel colorido, ostentando a marca do produto, que abraçavam as **“pratinhas”** (a dita *roupa interior*) que revestiam cada uma e todas as doces guloseimas.

Se repararem bem, não são apenas os produtos ditos “finos” a exigir um manancial de materiais de embalagem, que redundam em incalculáveis desperdícios. Para avolumar muitíssimo os problemas existentes, os produtos empacotados, de uso quotidiano, têm direito, frequentemente, a mais do que um invólucro...

É o que acontece, nos nossos dias, neste nosso mundo desenvolvido! Porque há outros mundos onde não há produtos!...



Do “documento” multimédia *Em Abril histórias mil...*

Esta produção, uma narrativa audiovisual, exibida na parte final da sessão, teve como principal intuito pôr a imagem ao serviço da narrativa escrita... (“Se podes olhar vê; se podes ver, repara...”). O “documento” apresenta, fundamentalmente, duas partes distintas: a primeira – “Histórias sem Abril” – alusiva a todas as histórias (ficcionais e não-ficcionais); a segunda – “Histórias com Abril” – inclui resumos de contos de grandes escritores, sobre (e com) Abril de 1974, e ainda esta *“Carta sem uma letra”* (de que vamos falar).

O texto (escrito) de *Em Abri, Histórias mil...* acabou por ser publicado na *RCI – Região Centro Informação*, Revista do Sindicato dos Professores da Região Centro, nº 144, Maio 2005. (Está em curso uma versão mais evoluída para uma futura publicação...)

O texto, aqui revelado, é uma versão, adaptada e bastante simplificada, de um outro intitulado *Novas do 25 de Abril...* (in AAVV – *25 de Abril: uma aventura para a democracia. Textos para os alunos*, Centro de Documentação 25 de Abril, Coimbra 2000; há uma 2ª ed. da Afrontamento). Esta adaptação breve, de *Novas do 25...* – **Carta sem uma letra** –, foi utilizada, devidamente ilustrada e sonorizada, na produção do documento.

Carta sem uma letra...

Para ficar a saber um pouco mais, sobre a revolução de 1974, leiam a carta escrita pelo Eduardo, natural de Évora, onde frequentava o 6º ano do Liceu (10.º ano dos nossos dias). A máquina de escrever do pai tinha uma letra encravada. Mesmo assim, não desistiu... Tinha pressa em relatar, o que se estava a passar e o que estava a viver, a sua prima Maria Ana, de 15 anos, que residia em Paris na companhia dos pais (emigrantes portugueses).

Évora, 27/04/1974

Cara Ana:

Era uma vez... (Este é um bom começo! Um começo de quase todos os contos...) Era uma vez o quarto mês do ano de 1974. “Um mês como os outros” – pensavam as pessoas... Mas, pelo que está a acontecer, e pelas mudanças que julgamos que acontecerão no futuro, será um mês sem par, um mês para recordar.

Não posso escrever o nome deste mês que corre, porque me falta a letra que representa uma vogal que entra em grande parte das palavras. A tecla está mesmo estragada. Vou tentar e ver o que resulta, porque são grandes a vontade e a pressa de te relatar o que está a suceder. (Esperta como és, já percebeste de que letra se trata!) Também está em jogo uma aposta com o nosso avô Augusto. Ele acha que não sou capaz de escrever um texto decente sem essa vogal e eu tenho a certeza de que vou ganhar a aposta.

A 25 deu-se um golpe de estado – como começaram por lhe chamar –, levado a cabo por elementos das forças armadas, pertencentes ao MFA, que derrubou o governo de Marcelo Caetano. Hoje, a 27, já se fala em revolução. É o que as pessoas pensam e sentem.

– Agora – como declarava o avô – é que é mesmo de vez. Acabou-se o medo e a opressão. Espero bem que recuperemos o que não temos há tantos anos e que tanta falta nos faz.

Os chefes da revolta são jovens das forças armadas e têm quase todos um posto que não posso nomear... Revoltaram-se para pôr termo a este velho

Estado que, só por graça, se chamava “Estado Novo”. Estavam fartos, como o povo português estava... Querem dar-nos um Portugal novo. Pensaram a acção em grande segredo. Nem a DGS, que tanto se preocupava com a segurança e que tudo pensava controlar, deu conta do que se estava a passar. Convenceram e prepararam as tropas que trouxeram para esta sua luta e, dos lugares, de Norte a Sul, onde estavam aquarteladas, avançaram sobre a nossa grande urbe.

Quase todos os postos-chave foram ocupados como estava planeado e quase tudo se consumou na alvorada de 25... Os homens do MFA, já cansados da guerra no ultramar, se bem pensaram as acções, melhor as executaram. As poucas forças afectas ao governo foram apanhadas de surpresa, não deram luta. Como se provou, os governantes estavam sós e desacompanhados. Os chefes supremos, Marcelo Caetano e Tomás, já estão presos, postos em sossego...

Após a surpreendente madrugada, ocorreram cenas que nem pela cabeça nos passavam... Soldados e povo... Soldados na rua, pessoas a saudarem os soldados. Cravos vermelhos, dados aos soldados, por mãos gratas. Cravos que eram colocados na boca das metralhadoras. Armas transformadas em vasos!

– Os homens do MFA devolveram-nos o melhor tesouro que um povo pode ter. Arrancaram-no, com armas, das mãos dos ladrões. É espantoso o que devemos a estes homens sem medo e sem sono... – esta é outra conversa do avô.

Os tanques, que percorrem as ruas, transformaram-se em cachos humanos, tantos são os populares que para eles trepam... Trocam-se abraços entre as pessoas que se conhecem e as que não se conhecem. Nas praças é um mar de gente. Um encontro que parece não acabar. Dos olhos desapareceu o medo... Cravos que dão cor à festa: nas mãos, nas lapelas, nas janelas. Já lhe chamam – e bem – a “revolução dos cravos”. Cravos vermelhos da cor do sangue que quase não chegou a correr...

As mulheres vêm para a rua e até se esquecem de fazer o almoço e o jantar. Pessoas que foram expulsas estão a regressar... As pessoas reúnem-se a todo o momento. Falam, fazem projectos e devoram as novas que nos entram em casa pela TV.

Afastada a censura, “acabou a mudez”, na expressão do avô. Pode-se falar. Com conversas novas... Até se escreve e desenha nas paredes. As palavras, que não se podem conter, saltam para os muros. As paredes também falam...

Palavras contra os opressores, palavras para celebrar o MFA... Palavras que saúdam o futuro. Canta-se a “Grândola” do Zeca Afonso. (Uma das canções que os rebeldes usaram, como senha, para a arrancada). A canção, de tão cantada, é já o canto da revolução.

A esperança nasceu. Voltou. O que mudou em tão pouco tempo! Esta nossa revolução – chegada em pés de rola, sem se dar por ela – é, até agora, uma revolução tolerante. (Faço votos para que vá por este andar...) As reacções

que chegam lá de fora são boas: já houve algumas nações que reconheceram a Junta de Salvação nomeada, pelos revoltosos, para nos governar. Portugal anda mesmo nas bocas do mundo...

O nosso velho professor de português, hoje, a 27, já a revolução era uma certeza, entrou na sala de aula com um cravo na lapela e teve esta conversa: “Já não esperava ver o que estou a ver. Agora posso morrer descansado. Os problemas que vamos ter, na construção do novo Portugal, hão-de ser ultrapassados. Estou orgulhoso por quem fez a revolução e pelo comportamento do nosso povo. Faço votos para que os três “Dês” do programa do MFA não sejam postos de lado. São tão urgentes como pão para a boca! (...)” E, após ter falado do que a revolução nos há-de dar, lembrou os que não podem estar na festa, por terem tombado na luta contra os governos de Salazar e Caetano.

Vamos poder ter e poder fazer o que se tem e o que se faz em nações como a “tua” França. A revolução nasceu há pouco, mas parece que tem pés para andar. Agora é tempo de festa...

Abraços para todos os parentes que estão por essas terras de França. Um grande abraço do teu Eduardo.

P.S.: Chegou a altura de mostrar a carta ao avô.

– Reconheço que passaste no exame. Tenho de confessar que ganhaste a aposta...

– Ó avô, agora reparo que, apesar de tudo, nem me fez grande falta a tal letra. Se fosse o **a** é que era o cabo dos trabalhos!...

Como o avô já leu, podemos fazer um pouco de batota. (Basta que acrescentes a letra em falta).

Os pr nc pa s responsáveis pelo Mov mento das Forças Armadas (MFA), que tão bem prepararam o golpe e que tão valentes foram, são jovens cap tães. São eles os autores desta grande aventura.

Os três “Dês!”, que constam do programa do MFA, são o D de Democrat zar, o D de Descolon zar e o D de Desenvolver.

Somos um povo L VRE! Já não era sem tempo!... O tesouro, de que tanto se fala, é a L BERDADE... V VAA L BERDADE! (Estava deseioso por escrever estas palavras, mesmo sem a tal letra...).



Apêndice

Texto A – Tópicos para uma reflexão sobre a formação de professores de Língua Materna

«1. O consenso em torno da importância da língua como valor patrimonial (finalmente reconhecido na Lei de Bases do Património Cultural – Lei n.º 107/2001); como **valor social** – a sua competência é potenciadora de sucesso escolar, profissional, pessoal e de prática de uma cidadania consciente e crítica; como **valor identitário** a nível individual e colectivo, na medida em que permite estruturar o pensamento e aceder ao conhecimento e comunicar, devendo o cidadão conhecer o seu funcionamento (...); como valor económico, potenciador de expansão.

2. A tomada de consciência cada vez mais aguda de quanto a língua é um **capital simbólico muito desigualmente distribuído**, havendo uma correlação entre a literacia ou a iliteracia funcional e a origem sócio-cultural do cidadão.

Impõem que se trate as questões de ensino da língua com redobrada atenção desde a educação pré-escolar (...) até ao ensino secundário e reclamam que com urgência se atente de **modo inovador na formação dos professores de língua materna**, tendo em conta de modo particular as seguintes vertentes a montante e a jusante.

A montante:

1. Apetrechar mais e melhor no domínio da Pedagogia da leitura (nomeadamente da leitura recreativa...); 2. Apetrechar mais e melhor no domínio da Pedagogia dos discursos. 3. Apetrechar mais e melhor no domínio da Didáctica da Língua e da Literatura, reclamando a inseparabilidade do ensino da Língua e da Literatura. (...) **O texto literário** aparece nesta perspectiva não como uma via exclusiva de acesso ao estudo da literatura, mas antes **como um espaço privilegiado para estudar a língua e aspectos do seu funcionamento**.

Claro que esta presença do texto literário não inibe a presença, sobretudo nos programas de Língua, de outras tipologias discursivas que de resto muitas vezes confinam em situação de hibridismo com o discurso literário. (...)

Só haverá vantagens em explorar, elucidando, as características das diversas modalidades discursivas até porque, quanto mais aprofundado for o conhecimento da língua quotidiana, mais capacidades se adquirem para descobrir os modos como o escritor explora no texto literário as virtualidades da língua, mais apto se fica para retirar da leitura maior prazer estético (...).

A jusante:

Ao nível da formação continuada do professor, 1. apostar em actividades que incentivem os próprios professores à leitura (...), 2. apostar no reforço/

atualização da sua formação ao nível das aludidas Pedagogias da leitura e dos discursos e da Didáctica da língua e da literatura.

Isabel Pires de Lima, *Jornal da FENPROF*, Fev./Mar. 2005, p. 13

P.S.: São tópicos que todos nós, professores, devemos ter bem presentes. Atente-se na importância não apenas do texto literário, mas das diversas modalidades discursivas.

Texto B – “Escritores na sala de aula”

(...) A possibilidade de ler e disso tirar gosto e prazer, isto é, de a leitura poder funcionar como fonte de conhecimento, descoberta, imaginação ou sonho, implica um longo caminho do desenvolvimento emocional que, infelizmente, muitos não conseguem atingir. Acresce ainda que, num país onde felizmente o número de analfabetos reais tem vindo a decrescer (facto a que a democratização da escola tanto ajudou), vemos continuamente a aumentar o número daqueles que se comportam como analfabetos funcionais, ou seja, dos que sabem ler mas não tiram disso qualquer proveito, pois não conseguem compreender a mensagem que está subjacente (...).

Quem não sabe ler ou compreender o que leu não pode igualmente aprender Matemática, Estudo do Meio, História, Ciências e, muito menos, uma segunda língua, seja ela o Inglês, ou outra qualquer. E isto é, hoje em dia, **um verdadeiro drama de contornos de saúde pública**, dadas as características epidémicas desta verdade, sabendo-se que se o problema não for rapidamente atacado, as sequelas futuras serão altamente nefastas, não só no plano individual como no social. (...) **A capacidade de leitura encerra a possibilidade de expansão autónoma do pensamento** da criança e do adolescente, obrigando-o a pensar por si, levando-o a campos da comunicação e da expressão que são muito mais latos e, sobretudo, mais críticos e libertadores do que outros de qualidades mais condicionadoras, como são os casos dos videojogos ou da televisão. **Ler permite conhecer, questionar, duvidar e, por isso mesmo, pensar e simbolizar.**

Ora, uma das maiores falhas do campo emocional de muitas crianças e adolescentes diz respeito ao desenvolvimento de uma capacidade de simbolizar (...).

Ler também implica outra questão fundamental no equilíbrio afectivo de todos, expressa na capacidade de estar só, na importância de alguém se escutar a si mesmo nos seus silêncios, de se organizar perante a ausência, de comunicar mentalmente através de uma linguagem não falada e de a ela conseguir ligar as representações afectivas que a leitura sugere. Quem lê sente e quando alguém sente tem que, automaticamente, saber digerir o impacto dessas mesmas emoções. (...).

Por outro lado, **é a capacidade de leitura que favorece a aprendizagem da escrita e vice-versa** (...) Claro que **uma criança ou um adolescente**

que não tem estes instrumentos é sempre alguém com um *handicap individual e social*. Se nos recordarmos do facto de que uma boa parte da imagem de si próprios é construída através de um bem-estar escolar, percebemos mais facilmente o impacto dramático desta situação e da forma como ela já afecta milhares dos nossos rapazes e raparigas.

Ler é, por isso, uma capacidade de muitos, sobretudo daqueles a quem, independentemente de determinado potencial de base, um meio social, familiar, escolar, favoreceu mais do que a outros (...). (Os sublinhados a **bold** são da minha responsabilidade).

Pedro Strecht, Público, 17.06.2005, in *Escritores na sala de aula. Cadernos Público na Escola*, nº1/Ano lectivo 2005-2006, p. 9.

P. S.: Destaque para a linguagem como base de aprendizagens. Óbvio e essencial: **“Quem não sabe ler ou compreender o que leu não pode igualmente aprender” qualquer outra disciplina**. Destaque para os inúmeros benefícios da leitura. Ver sugestões de actividades de leitura – *ibidem*, pp. 55, 61-62, 64.

Texto C – A leitura, a literatura e os jornais

“Agora não posso... Estou a ler...”

Para que os jovens leiam, é preciso que gostem de ler, quer dizer, é necessário que tenham tido pelo menos um encontro feliz com um livro. (...) Para nos tornarmos leitores a sério, **temos que ter passado por essa fase de voracidade em que lemos tudo o que nos aparece**, em que somos levados, pelo desenrolar da história, pelo desejo de saber a sorte das personagens, pelo encantamento que as palavras em nós provocam, a ler sempre mais. Somos capazes de vir a separar o trigo do joio quando passámos já pela fase da leitura compulsiva. Quando dizemos, repetindo um saboroso título de Maria de Lourdes Dionísio, “agora não posso. Estou a ler”. (...)

E porque colocam pais, professores, bibliotecários, psicólogos, tanta esperança nos benefícios da leitura? Porque ela permite aos jovens porem-se no lugar do outro, dando-lhes **uma experiência e um conhecimento do mundo que outras formas de expressão, porque de consumo mais rápido e imediato, lhes não dão**. Mas, também, porque permitem o saborear lento, o regresso a uma ideia de que se gostou, de um verso que nos apetece reler, o voltar atrás para perceber melhor o enredo e as relações entre as personagens, porque permite um consumo silencioso e íntimo, demorado e feito de silêncios e ao nosso ritmo. **Quem lê, familiariza-se com a estrutura escrita da língua** (que não é igual à do uso informal e quotidiano da oralidade, a que estamos todos mais habituados e expostos) (...). Quem lê, tem um acervo lexical mais rico (...). Quem lê, aumenta a sua autonomia cognitiva

e a capacidade de simbolizar, tão importante, segundo Pedro Streckt, para um crescimento psíquico harmonioso. **Aquele que lê, habitualmente ganha poder de abstracção e capacidade de “comunicar na ausência da realidade” (...)** Quem lê, adquire mais conhecimento do mundo, **tem uma enciclopédia mais rica**, passando a ter, devido ao léxico mais variado e à familiaridade com estruturas sintácticas complexas, (...) mais prazer em ler. Estamos, portanto, numa espécie de ciclo vicioso (...).

E os outros? Como podemos interromper o percurso de insucesso em relação à leitura? Creio que pais, professores, bibliotecários, animadores de jovens, psicólogos, todos os responsáveis pelo seu crescimento intelectual e afectivo têm obrigação de lançar mão de todos os expedientes possíveis para, com imaginação, tornar os jovens leitores. Em primeiro lugar, é preciso que os adultos que estão perto do jovem também leiam. Como tornar leitor um adolescente que não tem livros em casa, não frequenta bibliotecas e não vê nenhum adulto ler? **Só consegue entusiasmar os alunos o professor que lhes fale de livros (...)**. (Os sublinhados a negrito e o subtítulo são da minha responsabilidade).

Isabel Margarida Duarte, in *Escritores na sala de aula. Cadernos Público na Escola*, nº 1/Ano lectivo 2005-2006, p. 54

P. S.: Quem lê familiariza-se com a estrutura escrita da língua. “Quem lê ganha poder de abstracção”. Ouvir falar de livros e contactar com eles são estratégias importantes. Muitos de nós ganhámos o gosto de ler porque tivemos momentos felizes com livros. (Alguns dos que mais nos marcaram, falaram-nos, verdadeiramente, à emoção e ao sentimento). Mas atenção: D. Quixote era o resultado dos livros que tinha lido!...

Texto D – O desenho livre das palavras

Quando eu tinha quatro anos e um rescaldo de doença, puseram-me diante de uma máquina de escrever. Travaram essa “Smith-Corona” na posição de escrever maiúsculas e disseram-me: “Carregue com força. Aqui.”

Carreguei, houve um estalido. Depois mostraram-me o papel envolvendo o rolo: tinha aparecido lá um sinal idêntico ao que estava pintado na tecla em que eu tinha carregado. Aquilo fascinou-me. Comecei a carregar nas várias teclas e a ver aparecerem no papel os sinais pretendidos.

Quando perguntei que sinais eram aqueles, disseram-me: “São letras”. *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.*

Ao fim de uma semana eu já sabia “desenhar” várias palavras. E queria tanto aprender mais e mais que a minha mãe (que tivera a ideia inicial) apanhou um susto, e tentou fazer-me esquecer aquilo com medo que “fizesse mal

à cabeça do pequeno.” É o esqueces. De tal maneira que aprendi a ler escrevendo. (...)

Comecei a escrever histórias. Depois cartas. Um dia descobri (ao escrever uma carta de um amigo imaginado a outro amigo imaginado) que era possível usar o desenho das palavras para desabafar.

Isto continuou até que passei a estudar segundo os métodos oficiais. Pouco a pouco fui perdendo o gosto pela escrita. Sobretudo quando as minhas redacções começaram a ser censuradas, e asperamente: não correspondiam ao como deve ser.

O liceu foi (quase) o golpe de mestre. Obrigavam-nos a ler e trabalhar textos antigos, que nada tinham a ver com o mundo imediato em que vivíamos. Quando tocou a esquarterjar Lusíadas (ah as orações intercaladas) cheguei à conclusão de que entre eu e o que aparentemente dava pelo nome de “literatura” havia um abismo: o da abominação que essa palavra passara a significar para mim.

Do encanto inicial, restava-me a memória dos tempos em que escrevia as tais histórias, ou primeiras cartas. Continuei a escrever cartas ao meu modo. E a meu modo fui escrevendo um Diário onde apontava com indicação da data e lugar, coisas importantes: coisas que aprendia pelos sentidos, ou sentidas no interior de mim. Um dia escrevi um desses apontamentos, e ao contrário do costume, antecedi-o de um título. Sem o saber, estava a escrever um capítulo do meu primeiro “romance”, *A Noite e o Riso*.

Quando vejo o avanço escolar no campo do desenho livre, pergunto-me por que diabo é que não se faz o mesmo em matéria de composição escrita?

*Diz-se que a literatura é uma arte moribunda. Por causa da TV, do cinema comercial, das bandas desenhadas? Calma, amigos. Enquanto houver pessoas haverá palavras. Eu creio no Verbo, alfa e ómega. Se a palavra se está empobrecendo, isso resulta da falta de criatividade no ensino. Mas quando a palavra empobrece, embota-se um dos pólos mais vitais na pessoa humana. E as sociedades massificadoras (por totalitarismos dos mais variados) reduzem a força das palavras. Compete a quem ensina lutar contra essa intoxicação. (...) (Com excepção de *A noite e o riso*, todos os sublinhados são da minha autoria).*

Nuno Bragança, “O desenho livre das palavras”, in, *Cultivar o gosto pela Leitura*, Departamento de Educação Básica.

P. S.: Belo texto – as palavras, que se desenhavam com letras, servem para fixar no papel o que as pessoas pensam, dizem e sentem... Atenção aos efeitos nefastos – que o autor consegue superar com “vacinas” eficazes – dos métodos (ditos) oficiais... (Ver, a propósito, Carlos Vale Ferraz – *Texto I*).

Texto E – Primeiras letras

Queixamo-nos de que os jovens não lêem. Ou que, na melhor das hipóteses, lêem livros muito maus. Não tenho dúvidas de que é melhor ver um bom filme, uma boa série de televisão ou até jogar um bom jogo (pode ser de Game Boy ou Play Station, alguns deles desenvolvem capacidades de resposta eficiente e rápida a situações difíceis, o que é bastante útil) do que ler um livro muito mau. **Tenho também sérias e experimentadas dúvidas quanto ao impacto de certos livros muito bons em mentes muito jovens**; pasmo quando oiço certos intelectuais garantirem que aos 10 anos liam o seu Dostoievski e o seu Eça com grande proveito e fulgor (sublinhado nosso). Aos 11 anos, lembro-me de ter devorado com paixão (mas devorar não é exactamente ler) o *Amor de Perdição* do Camilo, *A Sereiazinha* do Andersen e as *Novas Cartas Portuguesas* das três Marias – e este último livro, que me despertou para a elasticidade erótica da palavra, li-o porque estava escondido na gaveta das camisas do meu pai. **Mas não percebi nada de obras para mim hoje fundamentais** como *O Delfim*, de José Cardoso Pires, ou *A Sibila*, de Agustina Bessa-Luís, que li no liceu, três ou quatro anos mais tarde. (...).

A leitura em voz alta atraiu-me para a música da escrita, os ditados e as cópias ensinaram-me o rigor e a exactidão – para além da **humildade da disciplina, hoje tão subestimada quanto desesperadamente necessária, nas nossas escolas**. Por isso me espanta ver como se digladiam os especialistas da educação em torno dos métodos de aprendizagem da língua: todos não são demasiados; tem é de haver o bom senso de os aplicar consoante os contextos concretos de cada turma. E, evidentemente, há que falar com as crianças e os jovens num português tão exigente quanto límpido, sem paternalismos desresponsabilizantes – o paternalismo é o verdadeiro pai da mediocridade – sejam eles do tipo arraial lúdico ou da raça snob do pedagogs, esse idioma que serve para disfarçar academicamente a falta de contactos íntimos com a leitura e as ideias.(...)

Sim, queixamo-nos de que os jovens não lêem – muitos dos queixosos tapam com esse douto manto de queixume o seu próprio alheamento da leitura. Pelos liceus do país (...) encontro, a par de um número crescente de professores que amam a literatura e praticam a leitura (e só o exemplo autêntico se torna contagioso), um número ainda perigosamente alto de professores que alegam, descaradamente, “não ter tempo para ler”. (...) Enquanto a carreira docente não for, em todos os graus do ensino, dignificada e respeitada, esta situação melhorará pouco, devagar e sempre e só à custa do sacrifício dos “carolas”, à boa maneira portuguesa (...). Há muitos anos que **Portugal acorda demasiado tarde – e depois chora, entretém-se a chorar. Porque não tem tempo para ler**. (Sublinhado a **bold** da minha responsabilidade).

Inês Pedrosa, in “Única”, *Expresso*, 08.12.2004

P.S.: Atente-se, sobretudo, no sublinhado... Também experimento sérias dúvidas “quanto ao impacto de certos livros muito bons em mentes jovens...” (cf. texto I). Plenamente de acordo: todos os métodos de aprendizagem da língua não são demasiados... (Mais uma modalidade de “pedagogês” que aqui é criticado...) A autora tem razão quando afirma que é melhor ver uma boa série de TV do que ler um mau livro... Mas atenção: muitos e bons leitores – que se transformaram, até, em escritores – descobriram o prazer de ler, o gosto pela leitura, com a paraliteratura...

Texto F – Ler: prazer arrebatador

Para quem gosta de ler nunca haverá demasiado tempo. Mais do que um prazer, ler pode ser uma actividade incrivelmente regeneradora e, em certos casos, terapêutica. Na verdade, a palavra escrita tem o poder de transformar.

Um livro é capaz de nos transportar para mundos desconhecidos e de nos fazer viajar no espaço e no tempo. Ler inspira e dá mais sentido à vida. Não há maneiras boas ou más de ler nem existem lugares melhores ou piores para ler um bom livro (...).

Numa época em que tudo é tão rápido e tão efêmero, em que as relações são tão precárias e os amigos tão vulneráveis, é bom saber que podemos sempre contar com um livro para nos fazer companhia. E para nos tornar infinitamente mais ricos (...).

Estudiosos da matéria admitem que o excesso de consumo de televisão, DVD e vídeo impedem em grande parte a leitura, mas acrescentam que esta falta de prazer também pode estar relacionada com o facto de vivermos numa cultura de facilitismo. E **a leitura implica sempre um esforço de construção e participação por parte do leitor (...)**.

No entanto, Dulce Gonçalves, psicóloga, considera que a **televisão e a leitura podem ser complementares (...)**.

Benefícios da leitura: Antes de mais, devemos reconhecer que a leitura pode ser uma das actividades que mais prazer nos proporciona, já que permite criar imagens que nos transportam para outros mundos, ajudando-nos, inclusivamente, à criação de espaços virtuais (...). A razão reside no facto de **a leitura exercitar a nossa capacidade criativa e a nossa imaginação como mais nenhum outro suporte de comunicação (...)**.

Por tudo isto, “**ler exige sempre um esforço de reconstrução pessoal, já que tanto a leitura como a escrita implicam actividades cognitivas complexas, para além de exigirem uma atitude participativa. Assim, somos levados a relacionar o que o texto diz com os conhecimentos já adquiridos, pois ler implica recordar, evocar imagens, sentidos e produzir novos significados**”, sublinha esta psicóloga.

Construção da personalidade: Especialistas em comportamento garantem que a construção da personalidade também é modelada pela leitura. (...)

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 *naif* 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 correção 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.

(...) A maioria das composições feitas em sala de aula ou como trabalho de casa são constituídas por textos narrativos e, uma boa parte delas, revela uma organização interna e mesmo alguns pormenores que demonstram a influência das telenovelas brasileiras. (...)

Um outro tipo de enriquecimento do texto escrito, produzido pelos alunos, surge quando eles fazem a transposição de algumas estruturas internas dos filmes de aventuras, criando composições em que as acções se sucedem com grande dinamismo. (...)

Mas foi a paixão por programas científicos televisivos que mais se e reflectiu directamente na sala de aula (...)

Quanto ao texto prioritariamente imaginativo, também este sofreu uma clara evolução, sendo agora frequentes as composições em que, em vez de o aluno se refugiar em qualquer acontecimento da infância, perdido no tempo e no espaço, recorre à História ou à Pré-História, dando-nos uma descrição de factos científicos (...).

A qual (TV) *mudou as preferências de leitura dos alunos e*, como consequência, alterou as temáticas privilegiadas da sua escrita, assim como as formas de expressão linguística. (Itálico nosso).

Lurdes Castro Moutinho e M. de Fátima Albuquerque, in *X Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Actas, Évora, 1994, Ed. Colibri, Lisboa, 1995, pp. 375-380.

P.S.: Atente-se na influência fundamental da TV com repercussões, até, no campo da estrutura cognitiva.

Nota: Não se incluem reproduções de muitos documentos visuais (ilustrei o que queria dizer, sobretudo, com transparências) que foram utilizados...