

**Erros Linguísticos em Textos Formais
de Professores e de Alunos**
Um estudo de caso

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Francisco Salgueiro de Oliveira

MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS E CULTURAIS



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

maio | 2013

UMa

Err

Erros Linguísticos em Textos Formais de Professores e de Alunos

Um estudo de caso

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Francisco Salgueiro de Oliveira

MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS E CULTURAIS

ORIENTAÇÃO

Maria Helena Dias Rebelo

Ao meu irmão Carlos, ausência presente.

À Filomena, presença permanente.

À Beatriz e ao Henrique.

Actuação Escrita

Pode-se escrever

Pode-se escrever sem ortografia

Pode-se escrever sem sintaxe

Pode-se escrever sem português

Pode-se escrever numa língua sem saber essa língua

Pode-se escrever sem saber escrever

Pode-se pegar na caneta sem haver escrita

Pode-se pegar na escrita sem haver caneta

Pode-se pegar na caneta sem haver caneta

Pode-se escrever sem caneta

*Pode-se sem caneta escrever **caneta***

*Pode-se sem escrever escrever **plume***

Pode-se escrever sem escrever

Pode-se escrever sem sabermos nada

*Pode-se escrever **nada** sem sabermos*

*Pode-se escrever **sabermos** sem nada*

*Pode-se escrever **nada***

Pode-se escrever com nada

Pode-se escrever sem nada

Pode-se não escrever

Pedro Oom, *Actuação escrita*

Agradecimentos

À Professora Doutora Isabel Moniz, que dirigiu o meu processo com tranquilidade e sabedoria e que, conhecendo o tema que eu pretendia investigar, teve a visão de me propor a orientadora certa.

À Professora Doutora Helena Rebelo, que, desde a primeira hora, aceitou orientar-me e que, sempre disponível, soube ser uma verdadeira mestra: ouviu, analisou, sugeriu, leu, corrigiu, nunca pondo em causa a liberdade e competência do discípulo. A sua orientação foi essencial para o meu crescimento como investigador.

Ao conselho executivo da escola onde ocorreu esta investigação, pelas facilidades concedidas no acesso à informação.

A todos os alunos que cederam os seus testes para este trabalho.

Ao Armando, meu tradutor credenciado.

RESUMO

Esta é uma investigação sobre os erros linguísticos mais frequentes praticados por professores e alunos em textos formais. Trata-se de um estudo de caso, realizado numa escola pública com ensino básico e secundário da Região Autónoma da Madeira. Os testes dos alunos e as atas que os professores redigem das várias reuniões em que participam na escola constituem os *corpora* dos textos formais. Os informantes foram trinta e dois alunos, todos do 12º ano de cursos científico-humanísticos, e oitenta professores de diversos grupos disciplinares. Dado que não foi possível abranger todos os tipos de erros observados, optou-se por analisar as três áreas gramaticais em que a sua ocorrência foi mais problemática, a saber, ortografia, pontuação e coesão sintática, em detrimento de outras como a semântica, a lexicologia e a coerência textual. Este é um trabalho eminentemente prático que tem como objetivos primordiais enumerar os principais erros observados e comparar as diferenças de desempenho entre os dois grupos de informantes. Para isso, dividiu-se a análise em duas partes: a primeira é, essencialmente, descritiva e interpretativa; enquanto a segunda se baseia nos dados quantitativos para chegar a conclusões que, de outra forma, não seriam perceptíveis. No final, sugerem-se algumas estratégias que poderão ajudar a diminuir a incidência do erro no meio escolar.

Palavras-chave: erro linguístico, escrita, textos formais, alunos, professores, escola.

ABSTRACT

This is an investigation about the most frequent language mistakes made by teachers and students in formal texts. This is a case study, carried out in a public school with primary and secondary education in the Autonomous Region of Madeira. The tests of the students and teachers minutes of the reunions they attend at school become the *corpora* of formal texts. The informants were thirty-two students from the 12th year of scientific-humanistic courses, and eighty teachers of several disciplinary groups. Although it has not been possible to cover all types of errors observed, the decision was to analyze the three grammar areas in which its occurrence was more problematic, i.e. spelling, punctuation and syntax cohesion, in prejudice of others as semantics, lexicology and textual consistency. This study is eminently practical and its main goals are to itemize the main errors observed and to compare the differences of performance between the two groups of informants. In order to achieve the goal, the analysis was divided in two parts: the first is essentially descriptive and interpretive; while the second part is based on quantitative data to reach conclusions which, otherwise, would not be noticed. In the end, some strategies are suggested that may help to reduce the incidence of the error in the school background.

Keywords: linguistic mistake, writing, formal texts, students, teachers, school.

ÍNDICE

Agradecimentos.....	iv
Resumo.....	v
Abstract.....	v
PRÓLOGO.....	1
INTRODUÇÃO.....	4
I. EM DEMANDA DA LÍNGUA-PADRÃO.....	8
II. O ERRO LINGUÍSTICO EM CONTEXTO ESCOLAR – O CASO.....	14
1. O erro linguístico e a escola.....	14
2. A natureza da investigação.....	17
3. Os informantes e as fontes de evidência.....	18
3.1. Os professores.....	18
3.2. Os alunos.....	19
3.3. Considerações sobre as fontes de evidência.....	20
III. ANÁLISE DESCRITIVA DE ALGUNS ERROS.....	22
A. Ortografia.....	22
A.1. Alunos.....	22
1. Confusão entre palavras homófonas e parónimas.....	23
2. Aglutinação indevida de duas palavras.....	24
3. Divisão de uma palavra em duas.....	25
4. Confusão entre formas verbais.....	25
5. Violação das regras de acentuação.....	26
6. Síntese de outros erros ortográficos.....	28
A.2. Professores.....	32
1. Uso abusivo das maiúsculas.....	32
2. Erros de ortografia de supressão, acrescentamento ou troca de letras... ..	35
3. Erros de acentuação.....	37
4. O Acordo Ortográfico como elemento perturbador da ortografia.....	39
B. O uso da vírgula.....	43
1. Colocação abusiva da vírgula.....	45
2. Supressão da vírgula.....	51

C. Coesão gramatical.....	61
1. Erros de concordância.....	62
2. Erros com os pronomes pessoais átonos.....	72
3. Fenómenos de regência.....	77
4. A sintaxe do verbo <i>haver</i>	87
5. Erros de coesão temporo-aspetual.....	89
IV. ANÁLISE GLOBAL DE BASE ESTATÍSTICA.....	102
1. Os dados dos alunos.....	102
2. Os dados dos professores.....	105
3. Comparação dos dados dos alunos com os dos professores.....	114
CONCLUSÕES GERAIS DA INVESTIGAÇÃO.....	116
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	122

ÍNDICE DOS QUADROS

Quadro 1 – Erros de ortografia.....	42
Quadro 2 – Erros no uso da vírgula.....	59
Quadro 3 – Erros de coesão sintática.....	99
Quadro 4 – Textos dos alunos por níveis de desempenho.....	105
Quadro 5 – Textos dos professores por níveis de desempenho.....	111
Quadro 6 – Média de erros por grupo disciplinares.....	112
Quadro 7 – Média de erros por departamentos.....	113

ÍNDICE DAS ESCALAS QUANTITATIVAS

Escala 1 – Desempenho individual dos alunos.....	102
Escala 2 – Desempenho individual dos professores.....	105

PRÓLOGO: *ERRO LOGO EXISTO*¹

Quando um linguista deseja tratar assuntos de norma, é bom que, antes de mais, faça as abluções lustrais apropriadas a quem se sabe contaminado pelos males que vai enfrentar.

Ivo Castro, *Actas do XVIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*

Gosto da personagem Raimundo Silva, revisor gráfico no livro *História do cerco de Lisboa* de José Saramago, pelo atrevimento de, propositadamente, ter acrescentado a palavra *não* à narrativa que estava a rever, alterando, dessa forma, a verdade histórica: “[...] agora o que o livro passou a dizer é que os cruzados Não auxiliarão os portugueses a conquistar Lisboa, assim está escrito e portanto passou a ser verdade” (Saramago, 1994: 49). Terá sido o desejo de abandonar o seu papel passivo e conservador da escrita dos outros e de se transformar em criador de novas verdades, o que o terá levado a vencer os receios e a arriscar a sua reputação profissional. Tratou-se, pois, de um ato consciente e criador. No entanto, poucas vezes, o erro acontece de forma tão voluntária. Na verdade, o normal é surgir impercetivelmente e, em vez de criar uma nova verdade, destruir, ou, pelo menos, abalar a verdade que deveria ser comunicada.

Nunca me esqueci de alguns episódios com erros ocorridos ao longo da minha vida como estudante. Recordo, com especial nitidez, dois deles que aconteceram já na universidade com dois dos meus professores. Nada de muito importante: pequenos erros de ortografia, mas que, na altura, geraram uma certa estupefação em mim, que, então, ainda via os meus mestres como infalíveis em questões de língua. O primeiro foi cometido pelo professor de Técnicas de Expressão de Português, que, um dia, escreveu no quadro *terreste*, em vez de *terrestre*. O segundo passou-se com o professor de Literatura Portuguesa I, quando, um dia, divagando sobre *Os Lusíadas* escreveu *xpetáculo* em vez de *espectáculo*. Em ambas as situações, de nada valeram as nossas chamadas de atenção para os erros, pois estavam agarrados àquelas grafias, convencidos de que tinham razão. O segundo até se mostrava espantado com a nossa ignorância, recorrendo à etimologia para mostrar que a palavra tinha de se grafar com um <-x->, porque derivava do verbo latino *expectare*, o que não é verdade, uma vez que deriva de *spetaculu(m)*.

¹ Foi uma expressão proferida por Afonso Cruz, escritor, em conversa com João Tordo, escritor, na Antena 2, no dia 22 de fevereiro passado, num programa integrado na 14ª edição das *Correntes de Escritas*, organizada pela Câmara Municipal da Póvoa de Varzim.

Já como professor, não sei se alguma vez escrevi palavras erradas no quadro, pelo menos os alunos não me chamaram a atenção para tal, mas sei que, muitas vezes, tive de fazer uma pequena pausa para pensar na grafia correta de certas palavras e, por vezes, não estando, no momento, seguro da grafia correta, optei até por as substituir por sinónimos. Lembro-me, por exemplo, de, num dos primeiros anos em que lecionei, estar a alertar os alunos para não fazerem plágio nos trabalhos. Como a maioria não conhecia nem a palavra nem o conceito, dirigi-me ao quadro para escrever *plágio*, mas, já com o giz na mão, o rei visigodo *Pelágio*, responsável pelo início da reconquista cristã, resolveu intrometer-se e baralhar-me a cabeça: *plágio* ou *pelágio*? Já não me lembro do desenlace, mas quero pensar que acabei por escrever a forma correta. Noutras ocasiões, tive de me confrontar com dúvidas suscitadas por formas parónimas como *iminente-eminente*, *discriminar-descriminar*, *despensa-dispensa*, ou com inseguranças ortográficas, como entre *digladiar* ou *degladiar*.

Com a experiência, aprendi a encarar com naturalidade estas situações e a resolvê-las com calma e, sempre que possível, com o recurso a materiais imprescindíveis a qualquer amante da Língua Portuguesa: dicionários, gramáticas e prontuários de qualidade incontestada. É, também, com naturalidade que vou convivendo com os erros com que frequentemente me deparo um pouco por todo o lado – “O jogador não foi muito listo” (televisão); “Ele foi um dos que votou contra” (escola); “Não sei porque não entreviu no programa” (conversa de café), ... – convencido de que “pecamos todos, ou temos pecado todos, [...] neste já longo processo de degradação da língua portuguesa, não há inocentes – somos todos culpados pelo estado a que ela chegou” (Borges, 2009: 164).

A consciência das nossas falhas em termos linguísticos é fundamental para que saibamos ser indulgentes com os que vemos errar, porque, um dia, errando nós, esperamos que sejam também eles indulgentes connosco. Só dessa forma evitaremos questiúnculas que a todos prejudicarão. No entanto, a nível escolar, esta tolerância com o erro não é praticada com todos os utilizadores da língua, havendo, na minha perspetiva, uma tendência para os docentes sobrevalorizarem os erros dos seus alunos e ignorarem os seus. Isto acontece no dia-a-dia, mas faz-se sentir, de uma forma penalizadora, nas provas escritas de Português, especialmente nos exames nacionais, onde a penalização por cada erro ortográfico ou de pontuação é de um ponto e, de dois pontos, por cada erro sintático ou de impropriedade lexical. Não tenho nada contra, se os corretores estiverem à altura do que se lhes exige. Na verdade, não se pode aceitar

que se marque erro, penalizando o aluno, em contextos em que não é inquestionável, como na frase “Nestes versos manifesta-se uma crítica aos nobres portugueses” (excerto de prova de exame de aluno do 12º ano), em que se descontou um ponto por o aluno não ter assinalado com uma vírgula o modificador em início de frase. No entanto, com modificadores curtos, os gramáticos afirmam que é opcional a colocação da vírgula (Nogueira, 1989; Cunha & Cintra, 1986). Em contraste com este rigor cego, os relatórios do júri de reapreciação das provas e do especialista do júri nacional de exames, elaborados como resposta à reclamação interposta pelo aluno em causa, continham erros mais discutíveis do que aquele. Vejam-se, a título de exemplo, os dois excertos que se seguem e que foram extraídos do parecer do especialista nomeado pelo júri nacional de exames: “No item B, uma vez se corrobora a argumentação e a avaliação do professor relator”, em vez de “No item B, uma vez mais, corrobora-se a argumentação e a avaliação do professor relator”; “Mantém por isso a proposta do professor relator”, em vez de “Mantém, por isso, a proposta do professor relator”. Por causa de falhas como a da referida supressão da vírgula no modificador curto em início de frase e de pequenos erros diversos, a reivindicação do aluno não foi aceite. No entanto, o especialista não teve qualquer penalização pelos onze erros (nove por faltas de vírgulas) cometidos no parecer que elaborou para fundamentar a sua posição e, talvez, nunca se aperceba deles.

Esta dissertação surge, em parte, da intuição do que poderá ser uma grande contradição e, por conseguinte, uma enorme injustiça: por um lado, docentes e discentes, todos cometem erros, mas, por outro, apenas os alunos são penalizados de uma forma objetiva, com consequências muito nefastas para o seu futuro, ou seja, as consequências da prática do erro não parecem ser atribuídas de uma forma justa e democrática, porque só os mais vulneráveis sofrem as consequências. Na verdade, a cadeia do erro é paradoxal, porque os menos culpados, os que estão ainda numa fase de aprendizagem e a quem se poderia, mais facilmente, desculpar os erros, os alunos, são controlados e castigados; mas os mais responsáveis, os que transmitem o conhecimento, os que já deveriam dominar o funcionamento da língua, os professores, castigam os que controlam, mas, não sendo controlados por ninguém, ficam a salvo de penalizações em caso de infringirem as regras do que se considera ser a boa prática linguística. Terá esta visão algum fundamento? Será o sistema justo? Estarão os professores imunes ao erro, não necessitando, por isso, de fazer as “abluções lustrais apropriadas a quem está contaminado” (Castro, 2003)?

INTRODUÇÃO²

Recentemente, o erro linguístico fez manchetes em todos os órgãos de comunicação social e esteve na boca do povo. O responsável por esta promoção do erro a “vedeta nacional” foi o Presidente da República, ao anunciar que havia detetado uma incoerência entre duas versões dos textos da Lei nº 46/ 2005, de 29 de agosto, sobre a limitação de mandatos dos presidentes dos órgãos de administração local. Assim, no texto inicial, que emanou da Assembleia da República e que foi por ele promulgado, surgiam as expressões “Presidente da Câmara Municipal” e “Presidente da Junta de Freguesia”. Contudo, no texto que foi posteriormente publicado no *Diário da República*, as contrações da preposição com o determinante artigo definido foram substituídas pela preposição simples *de*: “Presidente de Câmara Municipal” e “Presidente de Junta de Freguesia”. Como poderá compreender qualquer pessoa treinada em questões linguísticas, há uma significativa alteração de âmbito geográfico de uma versão para a outra, que terá repercussões jurídicas que durarão, no mínimo, até às próximas eleições autárquicas. No entanto, não me interessa aprofundar aqui essas implicações. O importante, nesta situação, foi a discussão linguística que se gerou à sua volta e, apesar de uma fatia considerável da população não ter percebido a diferença entre as duas versões, a importância do rigor das palavras no discurso saiu, nitidamente, valorizada.

Tudo isto não passou de um episódio que, embora marcante, muito em breve, cairá no esquecimento do povo, voltando-se, de seguida à normalidade. Ainda assim, considero este mediatismo à volta da questão como sintomático do interesse popular pelos factos da língua. Na verdade, tem-se verificado, nos últimos anos, um aumento de publicações para o grande público sobre problemas concretos do nosso idioma que, segundo alguns autores (por exemplo, Marques, 2004, 2005), têm tido boa aceitação dos leitores. Simultaneamente, os programas televisivos com os mesmos objetivos, como

² Dado tratar-se de uma investigação levada a cabo numa escola básica e secundária do ensino público, seguir-se-á a ortografia proposta pelo *Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa* de 1990 e a nova terminologia linguística contemplada no *Dicionário Terminológico*, já que ambos se encontram em vigor nas instituições de ensino básico e secundário nacionais do ensino oficial. Esta decisão não significa qualquer tomada de posição em defesa dos documentos referidos, mas antes uma atitude de coerência em relação aos princípios que orientam a minha prática docente. Considero que não devo desperdiçar, aqui, energias e tempo com tais questões, uma vez que esta investigação não tem como tema central qualquer uma delas, e porque o que há à sua volta é “mais ruído do que melodia”.

Bom Português e Cuidado com a língua, transmitidos pela Rádio e Televisão Portuguesas (sobretudo na RTP1 e RTP2) desde há alguns anos, têm conseguido boas audiências e, pela sua popularidade, mereceram, até, a replicação em formato de papel. No mundo virtual, tem-se destacado o *Ciberdúvidas*, que encontrou, na grande procura e interesse dos cibernautas preocupados com a qualidade dos seus discursos, a força para resistir aos grandes problemas financeiros que o têm afetado nos últimos anos, por falta de apoios institucionais regulares e satisfatórios. Na Região Autónoma da Madeira (RAM), são exemplos do interesse do público pelas questões e dificuldades da nossa língua as rubricas que Helena Rebelo vem dinamizando, há alguns anos, em órgãos da comunicação regional, concretamente, “*Errare Humanum est. Um por semana. Erro/ Correção*”, publicado semanalmente na *Revista Sexta do Tribuna da Madeira*, e “*Em Português Escorreito. Certo versus Errado*”, divulgado pela *Revista JA* da Associação Académica da Universidade da Madeira.

Ao contrário deste interesse do grande público pelas questões problemáticas e controversas do Português, a comunidade científica não se tem manifestado particularmente interessada no estudo do fenómeno do erro linguístico e das suas repercussões. Cheguei a esta conclusão através da dificuldade que tive em encontrar estudos especializados, quer nas livrarias, quer na internet. Na verdade, com algumas boas exceções (Peres & Mória, 2003), não se encontram, em Portugal, publicações científicas extensas sobre o assunto. Quando muito, estão disponíveis alguns trabalhos breves e uma ou outra dissertação sobre o erro ortográfico, mas perspetivas mais alargadas e aprofundadas são praticamente inexistentes. Fazem falta não só obras de grande profundidade científica, mas também grandes vultos da língua, capazes de combinar o rigor científico com a leveza e graciosidade da linguagem nas suas obras, como fizeram, noutras épocas, Rodrigo Sá Nogueira e Cândido de Figueiredo, em obras que se tornaram referências; cito, a título de exemplo, o *Dicionário de erros e problemas de linguagem* (1989a), do primeiro, e *Problemas da linguagem* (1950) e *O que se não deve dizer* (1955), do segundo. No Brasil, felizmente, o panorama bibliográfico sobre esta matéria é bem mais fecundo.

É caso para perguntarmos, em relação à situação portuguesa, o que afastará os investigadores desta temática tão frequente nas conversas de circunstância e tão presente no nosso dia-a-dia de docentes? A resposta não é fácil, mas poderá dever-se a dois fatores: primeiro, ao receio de os investigadores, por destacarem erros alheios, atraírem sobre si as atenções e virem eles próprios a ser apontados como produtores de

erros; segundo, ao desinteresse do estudo do erro quando comparado com outros temas considerados pela comunidade linguística mais atrativos e que respondem às questões de maior interesse mediático, procurando, dessa forma, cativar os olhares da sociedade, em geral, e das escolas, em particular. Posso referir, a esse propósito, temas como a escrita criativa, os novos programas das disciplinas de Língua Portuguesa e de Português, o Acordo Ortográfico de 1990³, as mudanças constantes das terminologias linguísticas ao longo dos últimos anos e tantos outros que, tratados com mais ou menos profundidade, merecem sempre a atenção de um público alargado: comunicação social, professores e alunos de diversos graus de ensino.

Por tudo isto, considero esta investigação um trabalho contra a corrente, porque, por um lado, se debruçará sobre uma temática impopular para a comunidade científica; por outro, não se limitará a apreciar textos de quem já se sabe errar, os alunos, mas procurará, também, aferir se os professores, tidos, quase sempre, como impolutos, nesta matéria, merecem a reputação que lhes é reconhecida por grande parte dos falantes e investigadores. No entanto, trata-se de um projeto modesto, consciente das suas limitações e âmbito, já que não aparece com a ilusão de poder mudar radicalmente o estado atual a nível do erro linguístico, nem com o objetivo de “malhar” (Nogueira, 1989a) em ninguém, mas, simplesmente, como resposta a duas inquietações profissionais pessoais: em primeiro lugar, identificar objetivamente os principais problemas linguísticos dos alunos de forma a prepará-los melhor, não só para as provas finais do 12º ano, mas também para as suas vidas profissionais futuras, e, em segundo, conhecer com rigor a escrita dos professores, a fim de verificar se será oportuno propor projetos formativos no âmbito dos programas de formação contínua para docentes promovidos pelos centros reconhecidos para tal. Por isso, trata-se de um trabalho mais prático do que teórico, que toma como matéria-prima as produções escritas de alunos e professores, que procura encontrar regularidades em manifestações diversas, que agrupa em grandes áreas os erros, tentando compreender os motivos que estão na sua génese, a fim de propor mecanismos eficazes que possam contribuir para a sua resolução. Além disso, tratando-se de uma dissertação de um mestrado de Estudos Linguísticos e

³ Este documento foi assinado a 16 de dezembro de 1990 pelos representantes dos países lusófonos, sendo aprovado, posteriormente, para ratificação pela resolução nº 26/91, de 23 de agosto, da Assembleia da República e promulgado pelo decreto nº 43/91 do Presidente da República. Mais tarde, sofreu muitos avanços e recuos, até à aprovação do Segundo Protocolo Modificativo pela resolução n.º 35/2008 da Assembleia da República e posterior ratificação pelo decreto n.º 52/2008 do Presidente da República. No entanto, a polémica à sua volta continua. Doravante, neste trabalho, referir-me-ei a ele simplesmente como Acordo Ortográfico ou pelas iniciais AO.

Culturais, procurei não fechar o fenómeno do erro à perspectiva meramente linguística, preferindo, antes, confrontá-lo com outras visões como as que oferecem a Literatura (daí a inserção de excertos literários a anteceder o desenvolvimento das temáticas em análise) e a cultura escolar, enriquecendo o seu estudo com certos matizes que escapariam a uma análise estritamente objetiva e asséptica.

Daqui decorre que cerca de três quartos desta dissertação sejam ocupados com a análise dos dados empíricos dos textos dos informantes, apresentados nos capítulos terceiro e quarto. No primeiro deles, faz-se uma explanação, essencialmente, descritiva, de que resulta a divisão dos erros encontrados em três grandes áreas: ortografia, pontuação e coesão sintática. Este capítulo constitui o tronco ou a parte central deste trabalho. Inicialmente, a minha intenção era incluir outras áreas em que se verificaram erros – por exemplo, a morfologia, a semântica e a lexicologia –, mas, dadas as restrições de extensão conhecidas, optei por as deixar de fora em detrimento das outras três, que abrangem cerca de oitenta por cento dos erros observados. Esta análise de carácter mais descritivo é, de seguida, complementada com um olhar, exclusivamente, estatístico, que ocupa todo o capítulo quarto. Através dos dados quantitativos, procurei oferecer uma perspectiva mais objetiva e, de certa forma, mais distante, que possibilitasse chegar a conclusões que de outro modo não seriam perceptíveis. Estes dois capítulos desembocam nas conclusões gerais da investigação, onde, depois de caracterizar o fenómeno do erro a nível geral da escola em que foi realizado o estudo, proponho algumas linhas de ação para o futuro, sobretudo dirigidas aos professores, tidos como essenciais em qualquer processo de combate ao erro linguístico.

A anteceder tudo isto, há dois capítulos propedêuticos. No primeiro, procuro esclarecer os conceitos de “erro”, “desvio”, “norma”, “uso”, “variedade” e “mudança”, sobretudo numa perspectiva intraescolar, e as inter-relações que os caracterizam. No segundo, apresento os dados mais importantes da metodologia desta investigação e as circunstâncias em que ocorreu.

I. EM DEMANDA DA LÍNGUA-PADRÃO

A língua aumenta / quando alguém escreve ou diz algo / portador de uma levíssima corrupção da norma
[...]. / A língua aumenta com os erros exactos, / não com maiores desenhos nos mapas.

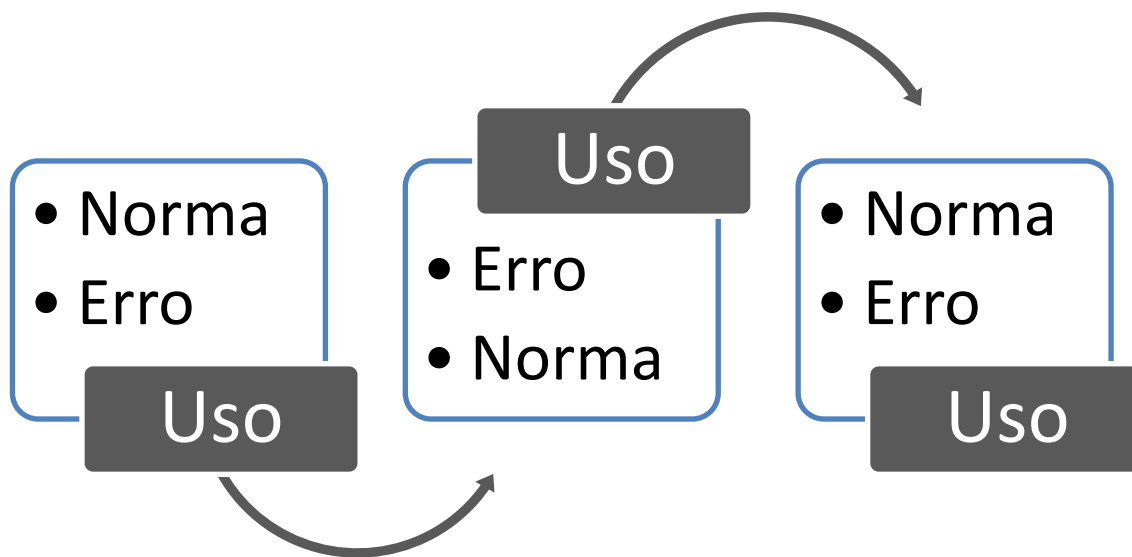
Gonçalo M. Tavares, *Uma viagem à Índia*

[...] confundiu-nos as línguas e a partir daí, como vês, deixámos de entender-nos, E agora, perguntou
caim, Agora não haverá cidade, a torre não será terminada e nós, cada um com a sua língua, não
poderemos viver juntos como até agora.

José Saramago, *Caim*

Confesso que falar de “erro”, “desvio”, “norma”, “uso”, “variedade” e “mudança” não é um desafio inferior ao que teve de assumir Teseu, quando se viu no labirinto do rei Minos para enfrentar o temível Minotauro. No entanto, faltam-me dois dos trunfos de herói grego: a confiança inabalável na vitória e a preciosa ajuda de Ariadne para encontrar o caminho de regresso. Na verdade, à partida, o que me parece mais natural ao tentar esclarecer aqueles conceitos é cair em contradição.

Para não me perder no labirinto, em que entro sem poder recorrer a qualquer fio salvador, adoto, como ponto de partida metodológico inicial, a assunção do paradoxo resultante da junção das ideias das duas citações literárias *supra* referidas: o erro e a norma existem e ambos são imprescindíveis para a sustentabilidade e sobrevivência de qualquer língua. Saber qual deles existiu primeiro é como descobrir se foi a galinha ou o ovo o pioneiro dos galináceos. De nada nos adianta recuar ao Português Arcaico, porque, dele, teríamos de retroceder ao Latim, depois, ao Indo-Europeu e, daí, até a uma suposta protolíngua. Por mais acurada que fosse a investigação, o resultado seria sempre o mesmo: o erro e a norma coexistiram desde que há linguagem, pelo que não é possível falar de um sem pressupor a existência do outro. Falta apenas entremear o uso, a *consuetudo*, segundo os romanos, entre os dois, para se perceber, de forma simplificada, a dinâmica de desenvolvimento das línguas, que poderíamos esquematizar através de um gráfico evolutivo ininterrupto:



A esta trilogia, Teixeira (2003) propõe a tetralogia “erro, moda/imitação, insistência, verdade”, mas, no essencial, nada muda, porque o uso engloba a – “moda/imitação” que, através da “insistência”, se transformará em “verdade”, ou seja, na “norma”. Ambas as propostas levam à mesma conclusão: a evolução das línguas assenta na busca contínua do equilíbrio entre duas forças antagónicas: a “força centrífuga da inovação” e “a força centrípeta da conservação” (Cunha & Cintra, 1986: 4), em que o uso desempenha o papel de fiel da balança, evitando que o processo desviante iniciado pelo erro se converta em rutura irreversível do sistema, e reconduz a um novo equilíbrio, isto é, a uma nova norma. Desta forma “o uso é transformado numa lei linguística, admitida e conservada pelo grupo social como necessária na prática da linguagem para evitar a diversidade, que prejudicaria a comunicação” (Medeiros & Gobbes, 2009: 5).

Como disse, isto é apenas uma simplificação de algo bem mais complexo que, na prática, suscita diferentes leituras e valorização de uma ou de outra das duas forças em conflito consoante os posicionamentos teóricos e pragmáticos. Assim, os adeptos da força conservadora, a norma, valorizam os aspetos supostamente estáticos da língua, enquanto os apreciadores da força dinâmica, o erro, valorizarão os aspetos desestabilizadores. O primeiro grupo é formado pelos que tentam definir regras que descrevam a língua num determinado estágio concebido como estagnado e que, por conseguinte, estigmatizarão como errada qualquer forma que não se enquadre nessa descrição padronizada. No campo oposto, em termos conceptuais, encontram-se os que

olham para a língua como uma matéria continuamente maleável, que pode ser moldada ao gosto de cada um. De um lado, estão os defensores da gramática como elemento descritivo normativo das línguas e, do outro, os inovadores ou criadores que, através de novas combinações em busca de novos sentidos, vão rompendo as barreiras impostas pelas forças conservadoras e, dessa forma, vão alargando as fronteiras expressivas e comunicativas das línguas.

Uma vez mais, tudo isto é a realidade reduzida ao elementar, porque todo o ato criativo é feito a partir do interior do próprio sistema linguístico normativo, e não a partir de outro qualquer sistema paralelo que lhe fosse estranho, pois, como disse Fernanda Irene Fonseca, citada por Azevedo (2000: 13) “só terá liberdade de infringir a norma quem a conhece”. Na verdade, a inovação pressupõe o conhecimento das estruturas normativas da língua, sendo sempre feito além delas, mas a partir delas: “para escrever bem a primeira condição é saber gramática; a segunda é esquecê-la”, nas palavras claras e diretas de José Cardoso Pires (1998). Também Fernando Pessoa, através do seu semi-heterónimo Bernardo Soares (2006: 113-114), concorda com a necessidade de se ultrapassarem as fronteiras restritivas das forças normativas da língua para alcançar outros patamares expressivos, que rompam com a visão vulgar do homem comum: “Obedeça à gramática quem não sabe pensar o que sente. Sirva-se dela quem sabe mandar nas suas expressões”. Todas estas opiniões mostram os limites da língua concebida como mero sistema de regras rígidas, pelo que a obsessão de a reduzir a um conjunto de normas objetivas e inquestionáveis não só é irrealista como conduziria ao fim da criação artística: “No dia em que atingíssemos o ideal (impossível) de uma língua perfeita, dissecada, sem excepções, teríamos matado a Arte. Ora, morrer por morrer, que morra antes a Gramática...”, afirma Rodrigues Lapa (1984: 220) e com razão, quanto a mim, porque matar a força criativa que constitui a energia renovadora e regeneradora intrínseca à própria língua seria a sua cristalização, logo, o prenúncio do seu fim inexorável. Por isso, tem razão Teixeira (1996), quando afirma que “Este mecanismo é vital para as línguas. Sem ele, sem a errância [...] do falante, as línguas não se moldavam, não evoluíam, não se reajustavam”.

Tentando avançar com alguma segurança neste labirinto em que me encontro, eis que me deparo com uma nova encruzilhada: norma ou normas? Um caminho amplo e seguro, ou múltiplas veredas ladeadas de precipícios que conduzem não se sabe muito bem a que destino inóspito? Fará sentido valorizar mais uma variedade em detrimento de todas as outras? Para a maioria dos linguistas, a resposta parece muito simples e não

merece contestação: “do ponto de vista estritamente linguístico, uma variedade não se [pode] considerar mais ou menos correta do que outra, uma vez que cada variedade funciona para a respectiva comunidade linguística” (Mateus, Brito, Duarte, Faria & al., 2003: 34). No entanto, o que a escola valoriza na língua não é o “ponto de vista estritamente linguístico”, mas, sobretudo, o ponto de vista social, ou seja, a norma-padrão, porque a escola não só tem consciência de que essa norma é “a única admitida em certos contextos, e não a dominar nessas situações, é sinónimo de exclusão” (Nascimento& Lopes, 2011: 3), como contribui para acentuar e divulgar a importância do seu conhecimento e domínio, tanto quanto possível, perfeito. Mais, ao contrário de alguns linguistas, na escola não se perde tempo a discutir os argumentos que sustentam a fundamentação da norma-padrão ou a sua proveniência: a escola arvora-se conhecedora dessa norma e empenha-se na sua divulgação. Esta segurança não significa que haja unanimidade no reconhecimento e na identidade da dita norma-padrão na escola. Não, bem pelo contrário; o que há é a ideia de que a Língua Portuguesa não apresenta grandes dificuldades e de que, quando surge alguma, poderá, imediatamente, ser esclarecida por um qualquer professor, de preferência, de Português. Estes docentes, por sua vez, na maioria dos casos, já esqueceram as diferentes perspetivas linguísticas de que ouviram falar na universidade, e vão, na melhor das hipóteses, à procura de certezas únicas nas gramáticas, dicionários e prontuários. Todavia, em muitos casos, essa bibliografia escolar não passa de obras de cariz estritamente didático, ou seja, elementar e fechada. Daqui se conclui que a escola é normativa, sendo, pois, utópico pensar que está aberta à diversidade linguística dos alunos, ao contrário do que preconizam alguns documentos idealistas do Ministério da Educação sobre a disciplina de Português Língua Não Materna⁴. Não, a escola escarnece dos alunos que diverjam das realizações tidas como certas, porque se assume como “veículo de transmissão e controlo da língua padrão, também difundida pelos meios de comunicação” (Nascimento& Lopes, 2011: 21). Este papel que a escola atribui a si própria, e que a sociedade, em grande medida, também espera dela, pode estar além das suas capacidades, porque ela pouco tem feito para merecer essa responsabilidade de decisora no que diz respeito à língua-padrão. Na verdade, todos sabemos que esse é um conceito em constante evolução, como o da língua como sistema, respondendo às mudanças sociais e ao conceito de “prestígio” a ela associado (Mateus, Brito, Duarte, Faria & al., 2003: 35). Hoje, são muitos os

⁴ Cf. *Norma e variação*, in www.dgicd.min-edu.pt

critérios propostos que servem de fundamento à definição de língua-padrão, substituindo o argumento tradicional de que corresponderia à língua praticada pelos autores tidos como clássicos. Porém, como bem demonstraram Ali (2010) e Castro (1991, 2003 e 2006), tal fundamentação não se adequa aos nossos dias, embora continue a haver defensores desta perspectiva. No entanto, as propostas diversificaram-se muito nas últimas décadas, sendo reconhecida a autoridade na fixação da norma-padrão a várias entidades que, consoante os autores, poderão ser:

- os *media* (Castro, 2003; Mateus, 2005);
- a escola (Flora, 2000; Santos, 2002; Mateus, 2005);
- as classes sociais de prestígio (Santos, 2002; Medeiros & Gobbes, 2009);
- as classes cultas (Jucá, 2001; Kury, 2012)
- as obras de referência, como dicionários, prontuários e gramáticas (Dias, Cordas & Mouta, 2006);
- os linguistas (Castro, 2003 e 2005; Mateus, 2005);
- os utilizadores concretos ou o uso (Cunha & Cintra, 1986; Tavares & Leite, 2008);
- as comunidades linguísticas (Peres & Mória, 2003).

Note-se que nenhuma entidade se destaca das demais, pelo que alguns autores, como Ivo Castro e Mira Mateus, preferem reconhecer mais do que uma como intervenientes ativos na normalização da língua. Convém referir que algumas das propostas são contestadas por outros autores. Por exemplo, Marques (2005), Castro (2006) e Cegalla (2009) dizem que os *media* têm contribuído mais para a disseminação do erro, do que para a preservação da língua, provocando o seu “liberalismo linguístico”, muitas vezes, (Cegalla, 2009: 9) a alteração da norma.

Sendo impossível o reconhecimento, por uma grande maioria dos falantes da Língua Portuguesa, da autoridade de uma entidade sobre as demais como responsável pela fixação da norma-padrão, devem os professores “adotar posturas de tolerância linguística em relação aos seus usos”, porque “não terá grande sentido que o professor assumo o discurso moralista da reprovação” (Silva, 2009: 58). No entanto, isto não quer dizer que o professor não esteja consciente do papel determinante que a escola, em geral, e a língua, em particular, têm na democratização da educação e na ascensão social. Logo, o professor tem de perceber que a discussão linguística sobre o erro e língua-padrão, em termos teóricos, pouco interesse tem na sua prática didática diária. A

escola não é sensível ao argumento de que todas as normas linguísticas são válidas, nem à relativização do erro. Para ela, “o erro existe por privilegiar o ensino da gramática normativa” (Santos, 2009: 63). Nela, parte-se sempre do princípio que “a noção de *erro* transcende [...] a avaliação puramente linguística, não devendo, por isso, ser tomada apenas como um fato linguístico” (Poll, 2009). Ela entende a língua como um fenômeno social, pelo que o erro terá implacavelmente repercussões a esse nível, prejudicando, inevitavelmente, os que considera infratores, de nada valendo a atenuante de que “Em língua, o erro nunca é **não saber**, mas sim **saber de forma diferente**” (Teixeira, 2003).

Perante o dilema de, por um lado, ser tolerante com os erros dos seus alunos e, por outro, de não os prejudicar em termos de prestígio social, o professor pragmático deve adotar a “posição moderada” proposta por Cegalla (2009: 9-10): “nem muito ao mar nem muito à terra; nem liberal nem purista; nem demasiada condescendência com os desvios da boa norma, nem caturrice vernaculista, amarrada a velhos cânones gramaticais, infensa a qualquer inovação”. É, pois, o momento de a escola, de uma vez por todas, mudar de atitude, deixando de avaliar tudo o que diz respeito à língua pelos opostos **certo** ou **errado**, abandonando a visão ultrapassada que dela faz como algo estático e em estado de pureza absoluta. A escola não pode continuar a ignorar propostas mais sensatas e mais adequadas aos movimentos tectónicos em contínua atividade que não só revelam a vitalidade da língua, mas também constituem o seu “instinto de sobrevivência” (Teixeira, 1996).

Parece-me, pois, que a saída do labirinto da discussão teórica sobre os conceitos de “erro”, “desvio”, “norma”, “uso”, “variedade” e “mudança” não se faz com a ajuda de um qualquer fio de Ariadne, mas com a assunção do novo conceito de correção proposto pela Linguística moderna: “um conceito matizado, que substitui a oposição dicotómica entre ‘certo’ e ‘errado’ por uma escala gradativa” (Castro, 1991: 56), como o proposto por Cunha & Cintra (1986: 8) que procura: “determinar o que, no domínio da nossa língua ou de uma área dela, é de emprego obrigatório, o que é facultativo, o que é tolerável, o que é grosseiro, o que é inadmissível”.

II. O ERRO LINGUÍSTICO EM CONTEXTO ESCOLAR – O CASO

Nos grandes são mais avultados os erros, porque erram com grandeza e ignoram com presunção.

Padre António Vieira, *Sermões escolhidos*

1. O erro linguístico e a escola

Quem entra na sala de professores da escola onde esta investigação foi realizada depara-se com um cartaz, em letras grandes, na parede defronte, que diz: “Todos somos professores de Português”. Sei que já lá está há alguns anos e serão poucos os docentes que ainda dão pela sua presença. Contudo, continua a ser uma demonstração clara de que os professores se sentem preparados e que assumem a responsabilidade de ensinar a Língua Portuguesa com qualidade. Além disso, esta máxima deixa subentender a forma como os professores concebem a sua relação com a Língua Portuguesa: seus transmissores. Trata-se, efetivamente, da conceção mais frequente: os professores são os possuidores do conhecimento; logo, devem transmiti-lo aos alunos. Neste ponto de vista ultrapassado, os professores são entidades ativas porque passam o conhecimento aos outros, mas passivas enquanto recetores, ou seja, nada têm a aprender, só têm de se preocupar com o seu ensino. Os alunos, por sua vez, são entidades ativas enquanto recetores de conhecimento, mas passivas enquanto transmissores, porque nada têm a ensinar.

Esta visão acaba por marcar a forma como o erro linguístico é visto na escola: os alunos é que os cometem, os professores quase nunca são tidos como fonte do erro, porque eles é que possuem o saber. Não admira, pois, que sejam os alunos o centro das conversas sobre o erro e o motivo das queixas por parte dos professores de todas as áreas. Muitos dos docentes revelam, até, uma certa animosidade ao falarem dos erros dos alunos e uma incompreensão por eles violarem as regras da língua – como se os próprios não tivessem qualquer responsabilidade na situação e fossem perfeitos no uso que dela fazem – e desabafam: “Os alunos não sabem escrever”, numa atitude de quem pretende dizer: “Já viram? Que pouca vergonha!”.

Porém, esta atitude não é exclusiva da escola portuguesa, pelo contrário, parece ser universal, pelo menos, tendo em conta a resposta do Google à pesquisa da afirmação

“Os alunos não sabem escrever”, com aspas: 42 800 resultados, e 48 600, se retirarmos o artigo definido inicial. Sem as aspas, os resultados ainda são mais espantosos: 24 000 000 e 25 300 000, com e sem o artigo definido, respetivamente! Se a busca for feita com a expressão inglesa “students don’t know how to write”, primeiro com aspas, depois, sem elas, obteremos 8 360 000 e 1 770 000 000, respetivamente. Espantoso, tanto mais que encontramos entradas referentes aos mais diversos países do mundo e aos mais variados quadrantes da sociedade!

Não há dúvidas de que o ser humano tem a tendência de atribuir os erros aos outros, prova de que não se apercebe dos seus. Por isso, não espanta que os professores os imputem aos “seus” alunos. Significará isso que os que agem desta forma estão isentos de percalços linguísticos nos seus próprios escritos? Trata-se de uma pergunta incómoda com que, possivelmente, nunca foram confrontados, nem jamais colocaram a si próprios. Seria curioso conhecer as respostas, se tal desafio fosse concretizado. Contudo, qualquer pessoa intelectualmente lúcida sabe que todos estão sujeitos a falhar, porque, em questões de erro, “não há inocentes” (Borges, 2009: 164).

A minha experiência pessoal tem-me mostrado que sou incapaz de escrever o que quer que seja sem que as dúvidas me assaltem ininterruptamente, e não falo de hesitações ortográficas, que se resolvem num abrir e fechar de olhos, quando temos um dicionário por perto, falo de problemas de sintaxe, da pertinência do léxico, do respeito pelos princípios fundamentais da coerência, ou seja, da clareza da mensagem na ótica do leitor. Não há texto, por mais pequeno que seja, que não me lance num mar de incertezas. Porém, o resultado final, ainda que não totalmente purgado de imperfeições, compensa todas as angústias experimentadas ao longo do processo de escrita.

Pior, ainda, é o desconforto que me invade – talvez a experiência seja comum a outros que já a viveram – quando, tomando-me alguém por especialista da língua, me confronta, de surpresa, com questões gramaticais que não fazem parte do meu reportório de reflexão e estudo. A vida já me mostrou que o melhor é adotar uma postura humilde, em vez de correr o risco de cometer erros escandalosos.

Voltando aos professores, sobretudo aos de Língua Portuguesa, pergunto: será que têm autoridade para imputar os erros aos alunos? Será que, pela sua responsabilidade no ensino da língua materna, não deveriam ser mais cautelosos nas acusações de ignorância daqueles? Será que têm experiência de redação suficiente para avaliar a qualidade das produções escritas dos discentes e perceber as dificuldades de quem se encontra, ainda, em fase de consolidação das aprendizagens? Será que os

professores têm consciência das diferenças entre a redação das respostas, sob pressão e condicionadas por razões de ordem temporal, a um teste e a elaboração de um texto ao computador?

Estas e outras perguntas visam contestar a soberceria tantas vezes reveladas por alguns professores em relação aos alunos, esquecendo o momento em que também eles foram alunos e ocultando uma característica inerente ao processo de aprendizagem: o erro. O professor maduro e orgulhoso do seu trabalho deve ajudar o aluno a corrigir as suas próprias falhas e ensiná-lo que, em questões de língua, a aquisição do conhecimento é um processo inacabado, sendo, pois, natural ter dúvidas e cometer erros. Os professores profissionalmente comprometidos irão ainda mais além, confessando aos alunos, sem receio de afetarem a sua reputação, que também eles erram e que a consciência disso só os leva a estarem mais atentos e a quererem superar as suas próprias lacunas.

Vejamos, por curiosidade e para comparação com a situação dos alunos, o que nos revela o Google em relação à afirmação “os professores não sabem escrever”. Em Português, apenas quatro resultados, quando incluído o artigo definido inicial; e dez, quando subtraído. Esta escassez de resultados revela, a meu ver, uma constatação óbvia: a competência dos professores em termos de escrita não é posta em causa. No entanto, poderá, também, significar que a produção escrita dos professores portugueses não desperta atenções, seja pela sua escassez, seja pelos temas abordados, passando, por isso, despercebida. Na verdade, trabalhando em escolas há mais de vinte anos, tenho constatado que a escrita não é uma atividade familiar à maioria dos professores portugueses. Mais, muitos só escrevem se obrigados, pelo que ficam muito desagradados quando têm de o fazer. A este propósito, são muito esclarecedoras as reações dos nomeados para secretários das reuniões dos conselhos de turma, aquando da afixação das listas na sala dos professores: alguns quase entram em pânico; outros toldam o rosto de preocupação ou desconforto. Poucos encaram o facto com naturalidade e sem preocupações.

Certo dos riscos que corro, mas desagradado com o “sacudir da água do capote”, isto é, com a imputação dos erros linguísticos sempre aos alunos, por parte dos professores, achei interessante comparar, na medida do possível, textos formais produzidos por eles e pelos alunos, para tentar perceber se a qualidade dos seus escritos permite considerá-los verdadeiros modelos a seguir pelos aprendizes, ou, se pelo contrário, deveriam estar mais conscientes dos seus limites e predispor-se a reativar o

estudo da língua, considerando-o continuamente inacabado. Além disso, porque as preocupações com a Língua Portuguesa devem ser transversais a todas as áreas, pareceu-me que seria melhor alargar esta análise comparativa a todos os professores, em lugar de a limitar aos das disciplinas de Línguas e Humanidades, indo ao encontro daquela frase afixada na sala de professores.

2. Natureza da investigação

Como já ficou claro no título, esta investigação adotará a metodologia própria dos estudos de caso. Valorizará mais os aspetos de cariz qualitativo, ainda que não despreze os de natureza quantitativa, sempre que se considere poderem contribuir para o aprofundamento das questões em estudo.

O caso que vou investigar é representado por um conjunto de professores e alunos de uma escola da Região Autónoma da Madeira. Deixo, desde já, bem claro que não tenho qualquer interesse particular nem nestes professores, nem nestes alunos. O meu interesse centra-se no problema da investigação: haverá semelhanças entre os erros linguísticos cometidos por professores e alunos em textos formais? O facto de este estudo ser concretizado nesta escola deve-se às facilidades e à autorização que me foram dadas pelo seu órgão de gestão para aceder aos documentos necessários ao meu trabalho. Desta forma, tendo por referência a terminologia de Robert Stake (2009), considero a minha abordagem como instrumental, porque o que me move é “um problema de investigação, uma perplexidade, uma necessidade de compreensão global” de que poderei alcançar “um conhecimento mais profundo se estudar um caso particular” (*Ibidem*: 19). Tendo em conta a terminologia proposta por Yin (2005), parece-me que esta pesquisa está próxima do que ele considera um estudo de caso exploratório, porque, com a análise dos textos destes professores e destes alunos, procurarei compreender algo que estou certo não ser exclusivo deles, mas comum a muitos outros que trabalham ou estudam nas mais diversas escolas do país. Eles facultam-me uma amostra que acredito conter erros linguísticos comuns a textos de professores e alunos de outras escolas. Claro que estou consciente do atrevimento e do risco desta afirmação, mas, até prova em contrário, não me parece plausível encontrar muitos erros exclusivos desta escola em particular. Quando muito, poderá acontecer um

ou outro caso nos textos dos alunos, mas a maioria deles poderá ser encontrada, com certeza, noutras escolas da Madeira e do Continente. Tendo em conta isto, prescindindo de qualquer descrição pormenorizada, quer da escola, quer dos informantes, que pressuponha marcas características capazes de justificar ocorrências peculiares.

3. Os informantes e as fontes de evidência

Como já afirmei anteriormente, recorrerei a dois tipos de informante: os professores e os alunos. Passo a caracterizar estes dois grupos e os respetivos textos que constituem os *corpora* a analisar neste estudo.

3.1. Os professores

Na escola em causa, exercem a docência professores provenientes de todas as regiões do país, podendo ser divididos em dois grandes grupos: os oriundos do Continente português e os naturais da Região Autónoma da Madeira. Em relação à formação académica, a grande maioria possui, pelo menos, a licenciatura, havendo alguns com outros graus académicos superiores. Apenas um número residual não foi além do bacharelato. Estes graus académicos foram concedidos pelas mais diversas instituições de ensino superior nacionais, desde as principais universidades públicas, escolas superiores de educação e universidades privadas. Também em termos etários encontramos alguma diversidade, mas com prevalência da faixa etária entre os 30-40 anos, seguida da dos 41-50, depois da dos 51-60 e, finalmente, os dois extremos da pirâmide: os mais de 60 e os menos de 30. Podemos, por isso, afirmar que se trata de um grupo de professores jovem com experiência profissional média. É por este ecletismo de proveniências, formações académicas e idades que não me parece despropositado afirmar que os professores desta escola constituem uma boa amostra da classe docente do país.

Foram analisados cento e noventa e cinco textos produzidos por oitenta professores, o que constitui uma percentagem muito significativa em termos do número total de professores dessa escola. Visto que o estudo tem por base os textos formais,

como está explícito no título desta dissertação, decidi que o melhor seria recorrer às atas dos diversos órgãos da escola: conselhos de turma, conselhos de grupos disciplinares, conselhos de departamentos, conselho pedagógico e conselho da comunidade educativa. Nesse sentido, fiz um pedido ao órgão de gestão da escola para me autorizar a consulta das atas desses órgãos internos e mas facultar, o qual mereceu deferimento. No entanto, tratando-se de centenas de atas produzidas em cada ano escolar, resolvi optar apenas pelas do ano letivo em que iniciei este trabalho, ou seja, 2011-2012. Contudo, como englobava, ainda assim, uma grande quantidade, optei pelas seguintes: atas dos conselhos de turma para caracterização dos alunos, realizadas no início do ano letivo; atas dos conselhos de turma de avaliação do 1º período; atas do conselho pedagógico; atas dos grupos disciplinares e atas dos conselhos de todos os departamentos.

Deste modo, pretendi obter uma representatividade significativa dos professores de todas as áreas, de forma a não limitar o meu trabalho a alguns grupos disciplinares, como referi anteriormente, podendo, assim, estabelecer algumas comparações entre eles e alcançar uma visão mais abrangente do problema que constitui a temática desta pesquisa.

3.2. Os alunos

Os alunos escolhidos como informantes deste estudo foram trinta e quatro do 12º ano de cursos científico-humanísticos, vocacionados para o prosseguimento dos estudos no ensino superior. Comparando-os com os colegas de outros cursos, apresentavam um melhor desempenho escolar e, segundo os seus professores, revelavam um melhor domínio da Língua Portuguesa, quer a nível oral, quer escrito. Pareceu-me, assim, constituírem a amostra ideal para avaliar as aprendizagens, a nível da escrita, desenvolvidas ao longo dos doze anos de ensino pré-universitário. Além disso, estando os professores e os alunos separados somente pela formação do ensino superior, seria possível deduzir, ainda que indiretamente, algumas conclusões sobre os contributos daquele nível de ensino para a qualidade da escrita dos seus estudantes.

Como é natural, entre esses trinta e quatro alunos, verificavam-se diferenças significativas no domínio das estruturas da Língua Portuguesa, sendo classificados, no início da investigação, pelo seu professor, da seguinte forma: quatro situavam-se ao nível das classificações “bom” ou “muito bom”; vinte e dois oscilavam entre o “pouco

satisfatório” e o “satisfatório”; e oito não atingiam o nível “satisfatório”. Destes últimos, não considerei dois como informantes: um, porque, embora estando em Portugal há já cinco anos, revelava, ainda, muitas dificuldades próprias da aprendizagem de uma língua não materna, o que justificaria uma análise totalmente diversa da que farei; o outro, porque tinha como norma o Português do Brasil.

Que textos dos alunos serviram de fonte à minha investigação? Embora, inicialmente, tenha considerado a possibilidade de solicitar a elaboração de textos exclusivamente com esta finalidade, acabei por concluir que os testes seriam a forma natural de os obter sem qualquer condicionamento ou desconfiança perturbadora. Na verdade, os alunos sabem, desde o 10º ano, que, na avaliação das suas provas, quarenta por cento da cotação são atribuídos ao domínio da correção linguística, sendo um objetivo primordial elaborarem respostas coesas e coerentes, evitando, por isso, os fatores de desvalorização específicos: erros de sintaxe, impropriedades lexicais, erros inequívocos de pontuação, erros de ortografia, erros de morfologia e incumprimentos das regras de citação de textos ou de referências a títulos de obras.

Resolvi, por isso, digitalizar os sessenta e quatro testes, dois por cada aluno, que me foram cedidos pelo seu professor. A sua estrutura é constituída por três grupos, à semelhança da do exame nacional, nos quais os alunos têm de redigir textos de extensão e exigência variáveis consoante o tipo de pergunta. No geral, são quatro respostas curtas, de três a oito linhas, em média, relativas à interpretação de um texto literário; uma resposta de extensão média, 80 a 120 palavras, para desenvolver um tema sobre um autor do programa, e uma resposta extensa, 200 a 300 palavras, que consiste na elaboração de um texto, numa perspetiva pessoal, sobre um tema da atualidade.

3.3. Considerações sobre as fontes de evidência

Apesar do caráter formal dos textos dos alunos, atendendo à sua finalidade avaliativa e aos objetivos da disciplina de Português, que valorizam a capacidade de os alunos elaborarem textos coesos e coerentes, deve ter-se em conta que os alunos estão em grande desvantagem em relação aos professores, devido às circunstâncias distintas em que uns e outros redigem os respetivos textos-fonte que servem de base a esta investigação. Eis algumas das razões dessa desvantagem:

a) As atas redigidas pelos professores obedecem a uma tipologia bem definida e com fórmulas de abertura e encerramento próprias, enquanto as respostas dos alunos não seguem qualquer tipologia textual rígida.

b) As respostas dos alunos são sempre abertas e orientadas pelos textos em análise ou pelos temas propostos, ao passo que as atas se limitam a relatar factos e assuntos tratados nas reuniões, não havendo espaço para o improvisado ou a criatividade.

c) Os testes são elaborados durante um tempo preciso que, apesar de alargado, 150 minutos, e considerado suficiente por todos os alunos, os obriga a concluir o processo de escrita – preparação, textualização e revisão – nesse momento, sem possibilidades de correções posteriores. As atas redigidas pelos professores, com a exceção das que se referem às reuniões de avaliação de final de período, são elaboradas em casa, com a possibilidade de recurso a dicionários, gramáticas, corretores ortográficos e, até, a outras pessoas tidas como especialistas. As atas de avaliação são feitas no final das reuniões pelos respetivos secretários no computador, com alertas do corretor eletrónico, com a colaboração de um ou outro colega a quem se solicita ajuda, durante a redação, e com possíveis sugestões de todos, no momento da sua leitura.

d) Como, nas reuniões dos conselhos de turma, a estrutura das reuniões é quase sempre a mesma e se repetem os temas tratados, os coordenadores de ciclo sugerem, por vezes, o modelo a seguir e a redação de alguns pontos. Além disso, é possível constatar que muitos secretários aproveitam a redação de excertos de atas de reuniões a que assistiram anteriormente. No caso dos testes dos alunos, a redação é um ato individual que tem prescindir de qualquer sugestão alheia no momento da sua elaboração e de qualquer apoio ou material de consulta.

Podemos, por isso, concluir que a possibilidade de erro nos textos dos alunos é muito maior do que a que acontece nas atas redigidas pelos professores.

III. ANÁLISE DESCRITIVA DE ALGUNS ERROS⁵

Ofende-me o entendimento que um homem seja capaz de dominar o Diabo e não seja capaz de dominar a língua portuguesa.

Bernardo Soares, *O livro do desassossego*

A. ORTOGRAFIA

Contra todas as ideias feitas, estes milhares de páginas devoradas – e rapidamente esquecidas – não melhoraram a minha ortografia, ainda hoje duvidosa, donde a omnipresença dos meus dicionários.

Daniel Pennac, *Mágoas da escola*

A.1. ALUNOS

Apesar de considerar o erro ortográfico o menos problemático em qualquer tipologia, porque de fácil correção, quando recebe um tratamento específico, tenho de reconhecer que fiquei espantado com a regularidade com que apareceu nos textos dos alunos analisados. Se bem que seja algo com que estou muito familiarizado pelo contacto regular que mantenho com os seus textos, nunca tinha tido uma visão tão concreta da sua dimensão. Contudo, mantenho uma posição otimista: com exceção de um ou outro caso, cada erro ortográfico poderá ser um problema relativamente fácil de resolver, desde que haja interesse nisso por parte deles e um tratamento cuidado por parte dos professores. Na verdade, uma percentagem significativa desses erros parece dever-se à desatenção e à ligeireza com que abordam a escrita, podendo ser, pelo menos em parte, resolvida com uma revisão textual cuidada, que, na maioria dos casos, não existe. Pelo contrário, noutras situações, as deficiências reveladas são de tal ordem que põem em causa o princípio básico do texto escrito: a comunicação. Essas manifestações deixam transparecer problemas bem mais profundos do conhecimento da estrutura da Língua Portuguesa e podem ser vistas como verdadeiras acusações de incompetência, não só dos alunos em causa, mas de todos os educadores envolvidos na sua formação e, até, do próprio sistema educativo português.

⁵ A análise comparativa entre os erros dos alunos e os dos professores será sempre feita por cada subtipo analisado. No entanto, na ortografia, isso não foi possível por haver uma grande disparidade entre os subtipos de erros verificados entre os dois *corpora*.

Da análise da multiplicidade de erros ortográficos registada no *corpus* discente, posso concluir que não é fácil estabelecer uma tipologia simples. De uma forma geral, pode afirmar-se que há erros para todos os gostos: de troca, supressão e acrescentamento de letras ou de sílabas; aglutinação de vocábulos; confusão entre maiúsculas e minúsculas; translineação problemática; violação das regras de acentuação; desrespeito no uso do til e da cedilha; dificuldades no uso do hífen. A tudo isto, há a acrescentar uma série de perturbações motivada pelo Acordo Ortográfico, a mais óbvia das quais é a incoerência na aplicação das suas diretrizes que introduzem alterações ortográficas. Aliás, a falta de coerência talvez seja a marca caracterizadora da aplicação das regras ortográficas nos textos dos alunos, já que se verifica a outros níveis, como no uso da acentuação, no emprego do til e na troca de letras. É, claramente, uma manifestação da insegurança provocada pela deficiente sistematização na aquisição das regras ortográficas básicas.

Sendo impossível analisar destacadamente todos os tipos de erros *supra* referidos, limito-me a apresentar alguns exemplos que me parecem interessantes, porque ilustrativos do conjunto. A fim de simplificar a exposição, organizo-os em subcategorias: seis, no caso dos alunos (confusão entre palavras homófonas e parónimas; aglutinação indevida de duas palavras; divisão de uma palavra em duas, confusão entre formas verbais; violação das regras de acentuação; outros erros ortográficos) e quatro no caso dos professores (uso abusivo das maiúsculas; supressão, acrescentamento ou troca de letras; acentuação; o Acordo Ortográfico como elemento perturbador da ortografia), exemplificando-os com partes dos *corpora*.

1. Confusão entre palavras homófonas e parónimas

1.1. Entre a forma verbal *há* e a contração da preposição *a* com o determinante artigo definido feminino *a* – *à*

É um dos erros mais frequentes de confusão entre dois vocábulos, acontecendo com uma frequência surpreendente. Servem de exemplo os que se seguem:

í. [...] *o povo portugues à quinhentos anos atraz*⁶ [...] (A. 12: 63)⁷;

⁶ Nas citações dos *corpora*, apenas sublinho as partes que ilustram os erros em estudo. Nos anexos, sublinho tudo o que considero erro.

- ii. [...] *deixando-o agradado e ao mesmo tempo desagradado devido há brisa ser quente.* (A. 28: 132);
- iii. [...] *lá no fundo ainda à uma coisa que os une* [...] (A. 12: 198);
- iv. [...] *e quanto há dignidade humana, um país que é reconhecido pela boa gente.* (A. 23: 238).

1.2. Troca da 3ª pessoa do singular do presente do indicativo do verbo *trazer* pela preposição *trás*.

- i. [...] *assim como a manhã que aparece lentamente e nada de novo trás* [...] (A. 4: 19);
- ii. [...] *a mudança para a manhã já não trás esperança* [...] (A. 17: 80);
- iii. [...] *a vinda de um novo país após uma diversão quer a nível cultural ou lazer trás novas experiências* [...] (A. 1: 157).

1.3. Entre o pronome indefinido invariável *tudo* e o quantificador universal variável / pronome indefinido *todo*

- i. [...] *o homem tem algo que admira, algo que esteja acima de todo como sendo o salvador* [...] (A. 16: 76);
- ii. *Para Campos as sensações eram todo. Ele tentava atribuir a todo uma sensação.* (A. 16: 214).

1.4. Outras confusões entre formas parónimas ou homófonas

- i. *As pessoas em todo o mundo vêm num “herói” alguém que as ajuda* [...] (A. 20: 101);
- ii. [...] *era algo de prefeito.* (A: 1, 13);
- iii. [...] *que tem puderes sobrenaturais* [...] (A. 18: 92);
- iv. *Nas suas obras utiliza varias fazes* [...] (A. 12: 198).

2. Aglutinação indevida de duas palavras

2.1. Nas locuções *de certeza*

- i. *Todos nós quando eramos mais pequenos decerteza que tínhamos um herói* [...] (A. 21: 102);

⁷ As referências às citações dos alunos devem ser lidas da seguinte forma: o “A.” indica que se trata de um aluno; o número que vem em segundo lugar é a ordem desse aluno na tabela das pp. 101-103; o número depois dos dois pontos diz respeito à ordem que a citação em causa ocupa na listagem de todas as citações dos alunos, que podem ser consultadas no anexo I.

- ii. Todos os seres humanos, em criança, decerteza já sonharam em ser heróis [...] De certeza que não vamos ver por aí [...] (A. 26: 121). Note-se a incoerência deste exemplo: primeiro, aglutinado; depois, separado.

2.2. Da expressão popular *se calhar*

- i. Secalhar vou até a um lugar onde gostava muito de ir. (A. 13: 202);
- ii. [...] secalhar o povo governaria melhor. (A. 18: 226).

2.3. Da locução *a ver*, que passa a ser grafada como o infinitivo do verbo *haver*, devido à homofonia

- i. Um dos sentidos [...] tem haver com o facto [...] (A. 17: 79);
- ii. Outro problema tem haver com as raças [...] (A. 26: 252).

3. Divisão de uma palavra em duas

3.1. Do advérbio *acerca*

- i. Começa por divagar à cerca dessa janela incógnita [...] (A. 33: 283).

4. Confusão entre formas verbais

4.1. Entre as formas do pretérito imperfeito do conjuntivo e a conjugação pronominal

- i. [...] para que nesse ano tivessem boas colheitas, ou então que os protege-se [...] (A. 22: 104);
- ii. [...] mas se ninguém escreve-se [...] (A. 4: 164);
- iii. Os direitos humanos, para mim, custá-se o que custá-se deveriam ser equalitários em todo o mundo. (A. 23: 238).

4.2. Entre as terminações do presente e as do futuro imperfeito simples do indicativo

- i. [...] não significa que seja imortal no sentido em que nunca irá morrer fisicamente, mas no sentido em que a sua memória e os seus actos nunca morreram, ou seja seram imortalizados na nossa consciência. (A. 7: 40).

4.3. Entre formas do verbo *poder* (com as suas alternâncias vocálicas)

- i. [...] os portugueses têm todas as condições para puderem descobrir o caminho [...] (A. 12: 198);
- ii. [...] tudo para que as pessoas de cor, de feitio e de cultura diferentes se podessem entender [...] (A, 21: 232).

5. Violação das regras de acentuação

A deficiente acentuação gráfica origina erros frequentes nos textos dos alunos. Alguns deles escrevem como se os acentos não fizessem parte da ortografia portuguesa. Nota-se, em muitos estudantes, uma certa tendência (porventura premeditada) para os ignorarem, desvalorizando o seu papel de elementos fundamentais da nossa ortografia. Esta atitude, quando confrontados com os erros sucessivos, chega a ser sobranceira e desafiadora, mostrando alguns um certo orgulho na sua própria ignorância: “Para que é que servem os acentos?”, “Quero lá saber dos acentos, nunca lhes liguei nenhuma!”, “Escrevo assim desde a Primária”, “Ó professor, não ligue aos acentos; faça de conta que estão lá!”. Outros, sabendo da sua existência, mas desconhecendo as regras da sua utilização, grafam-nos ao acaso (na horizontal ou a direito) tentando, dessa forma, não ser incomodados pelos professores, que, muitas vezes, deixam passar sem correção essas grafias, por considerarem tratar-se de uma questão de caligrafia. Não admira, pois, que sejam raros os alunos que apresentam textos “imaculados” neste aspeto, como se pode verificar facilmente pelos *corpora* anexos.

Alguns exemplos da miríade de manifestações:

5.1. Supressão do acento

- i. [...] têm alguem que os protege. (A. 2: 16);
- ii. Já ninguem espera nada da noite [...] (A. 4: 19);
- iii. [...] practicamente impossíveis [...] (A. 4: 20);
- iv. Pessoa é um poeta que gosta de conhecer e interrogar o porque das coisas [...] (A. 6: 31);
- v. Podemos dar varios exemplos de herois [...] descobriram o caminho maritemo para a India. (A. 12: 63);
- vi. [...] da leitura da obra Poetica de alberto Cairo [...] (A. 16: 75);

- vii. Com isto, o sujeito poético interroga-se pois não sabe o porque de ele viver. (A. 17: 80);
- viii. Um dos celebres verso de um poema de Alberto Caeiro diz-nos [...] (A. 18: 89);
- ix. Todos nós quando eramos mais pequenos [...] (A. 21: 102);
- x. A apostrofe do ultimo verso neste caso indicanos o que o sujeito lírico está a ver na outra janela [...] [A. 34: 150];
- xi. As viagens mudam-nos e levam-nos a descobrir partes de nós que até ai não conheciamos. (A. 4: 165);
- xii. [...] as helices a girar. O meu estomago a contrair [...] (A. 13: 202);
- xiii. Viajar para países que têm dificuldades [...] (A. 17: 222);
- xiv. O pais está a afundar-se como o barquinho lá de Italia [...] o dinheiro é mal gerido e distribuido, [...] (A. 18: 226);
- xv. O sujeito poético [...] esta a auto-caracterizar-se como sendo moedeiro [...] (A. 33: 283).

Não só a partir destes últimos exemplos concretos, mas tendo, também, em consideração toda a amostra registada, é possível extrair algumas conclusões que revelam, eventualmente, tendências mais alargadas na supressão dos acentos na escrita:

- as palavras esdrúxulas são as mais afetadas por este fenómeno, quer se trate do acento agudo (exemplos: v, vi, viii, ix, x, xi, xii, e xiv) quer circunflexo (xii).

- o acento agudo como indicador de hiato parece estar a perder força (exemplos: xiii, *países*, e xiv, *pais*, *distribuido*).

- o acento, nas palavras agudas terminadas em *-ém*, é ignorado com frequência (exemplos: i. e ii, entre muitos outros registados).

5.2. Acrescentamento de acentos

- i. [...] ao dár-nos essa proteção nos propurcionarão consequências positivas [...] (A. 14: 73);
- ii. Na escrita de Fernando Pessoa ortónimo encontrámos presente está tensão entre o fingimento e a sinceridade. (A. 22: 105);
- iii. [...] o sujeito poético dá-nos a entender que para si é mais importante as sensações que as coisas lhe transmitem do que entêndê-las. (A. 33: 147);
- iv. Os sentimentos do eu nas três primeiras estrofes são de cansáso. (A. 34: 148);
- v. Através de alguns excertos podemos evidênciá-los [...] (A. 3: 161);

vi. [...] um exemplo disso são as pessoas que fazem voluntariado. (A. 17: 222).

5.3. Troca de acentos

- i. Para além disso hã algumas dùvidas existentes por parte do sujeito poético [...] (A. 5: 27);
- ii. Herói [...] deus caído ou homem divindado. (.A. 13: 68);
- iii. [...] faz-nos sentir como se fóssemos outra pessoa [...] (A. 10: 183);
- iv. [...] pode fazer com que nòs ofereçamos a nossa ajuda [...] (A. 17: 222).

5.4. Troca do lugar do acento

- i. Este facto, deixava-o em extâse. (A. 11: 53);
- ii. [...] decerteza que tínhamos um heroí [...] (A. 21: 102);
- iii. [...] nos países arabés [...] (A. 21: 232).

Perante a quantidade e a diversidade dos erros de acentuação encontradas nos textos dos alunos, não me parece restarem dúvidas de que esse é, nitidamente, um aspeto crítico da ortografia do Português, pelo menos a nível escolar. Na verdade, dos 32 alunos que constituíram a fonte de informação, apenas 4 não cometeram qualquer erro de acentuação, com a agravante de a grande maioria ter falhado mais de três vezes e alguns, mais de 10 vezes.

6. Síntese de outros erros ortográficos

Penso que haveria, no *corpus* discente, matéria mais do que suficiente para uma dissertação centrada unicamente na questão da ortografia na escola. No entanto, dado que esse não é o tema nuclear deste trabalho, apresento, de seguida, de forma sintética, outros aspetos que não seria expectável encontrar em textos de alunos finalistas do ensino secundário.

6.1. Confusão entre o uso das maiúsculas e das minúsculas

Deixando de lado situações dúbias no emprego de umas ou de outras, não pode deixar de espantar a sua utilização indiscriminada, onde não é possível vislumbrar qualquer lógica, por mais alargado que seja o critério. É o que

acontece com vários alunos (A. 5, 25; A. 31, 137; A. 179), mas que ultrapassa todas as expectativas nos testes do aluno 16 (citações 75-77 e 212-216). Dois exemplos:

- i. [...] Camões enfrentara guerras, situações de Pobreza, Naufregio, etc [...] Camões [...] agradece as Ninfas do tejo e do Mondego por o ajudarem [...] (A. 16: 212);
- ii. Alvaro_de Campos Surge como um Impulso de Pessoa Para Mostrar algo a Sá Carneiro. Alvaro de Campos Para Pessoa era o extremo oPosto de Ricardo Reis [...] (A. 16: 213).

6.2. Adulteração do ditongo *-iu* na 3ª pessoa do pretérito perfeito dos verbos de tema em *i*

- i. [...] para saber se tudo aquilo que refletio fazia algum sentido. (A. 1: 5);
- ii. [...] sem instrumentos de navegação digital conseguiu atravessar mares nunca dantes navegados [...] Louis Pausteur descobrio a vacina contra a raiva [...] (A. 12: 63);
- iii. [...] onde se sentio livre e com asas [...] (A. 12: 198);
- iv. [...] não conseguiu executar o seu objectivo [...] (A. 34: 290).

6.3. Desvalorização da função de nasalização do til

- i. Só quando a manha chega [...] (A. 1; 3) / [...] que termina com a chegada da manhã. (A. 1: 6).

Note-se a incoerência: no mesmo texto, o aluno começa por escrever a palavra *manhã* sem o til e, na segunda ocorrência, empregou o acento circunflexo. Desta forma, não só confunde os dois sinais diacríticos, como revela desconhecimento do valor de cada um deles.

- ii. [...] as mulheres nao podem mostrar o seu corpo nem a sua cara [...] (A. 21: 232).

6.4. Uso abusivo da cedilha (em contextos desadequados)

- i. [...] naquele tempo uma pessoa que fosse mordido por um cão poderia até morrer se não fosse vacinado. (A. 12: 61).

Repare-se que, nesta situação, a cedilha não tem qualquer valor, já que, certamente, o informante não pronunciará a primeira consoante como /s/.

- ii. [...] mas pareçe que ninguém se preocupa com isso. (A. 27: 261).

Também, neste caso, o uso da cedilha é despropositado porque o fonema /s/ já está presente em “ce”. Portanto, a cedilha, que se emprega em função do contexto, não era necessária aqui, porque o seu papel é redundante.

6.5. Dois exemplos de ortografia muito problemática

- i. Os Lusiadas são uma obra bastante complecha e bem formulada [...] tem como objectivo superar as outras epopeias clássicas como Eneida e Odisseia e a de Omero, pretende superalas [...] descubrimtos [...] outra caracteristica intressante [...] os versos da estrofes são decacilábicos onde em todos eles é acentuada a cilaba tónica na 6ª e 10ª silaba do verso [...]. É uma obra que só começou a ganhar o seu devido valor após a morte do seu escrito Luis Váz de Camões que nunca fora bem remenetado [...] (A. 34: 151). Note-se a incoerência ortográfica de cilaba e silaba escritas quase ao lado uma da outra.
- ii. [...] os portugueses têm todas as condições para pudarem descobrir o caminho [...] são logo premeados com eterna glória [...] Nas suas obras utiliza varias fazes como o decatissismo o sensacionismo e o futuismos [...] começou à muito tempo atraz la por volta de 1958 [...] Sofia desside partir [...] lá no fundo ainda à uma coisa que os une [...] onde se sentio livre e com asas [...] (A. 12: 198).

Com a leitura destes dois exemplos, escolhidos entre os muitos registados que poderiam rematar esta longa exposição, é difícil evitar os discursos crítico-moralistas que tantas vezes se ouvem aos professores e aos “especialistas-em-todas-as-matérias” da nossa sociedade, que mais não fazem do que se repetirem uns aos outros, como lavando as mãos duma culpa que não deveriam deixar de assumir. As catárticas investidas públicas com chavões – *É uma vergonha os alunos do secundário não saberem escrever!* ou *No meu tempo, tínhamos de saber escrever, senão apanhávamos com a palmatória!* – só servem como analgésico para as consciências atormentadas de quem as profere. Quanto ao mais, tudo fica igual.

Moralismos e escândalos à parte, as entidades competentes não podem ficar indiferentes à situação de “crise ortográfica” que os textos dos alunos informantes revelam abertamente. Na verdade, seria irresponsabilidade fechar os olhos a dois aspetos bem explícitos:

1º Em muitos excertos, a ortografia prejudica amplamente a mensagem dos textos, não podendo, por isso, ser desvalorizada;

2º Grande parte dos problemas constatados nos textos destes alunos de 12º ano integra conteúdos estudados, aprofundadamente, no 1º ciclo do ensino básico. Logo, tratando-se de matérias mais ou menos simples, é estranho que surjam neste ano terminal com tanta expressão. Isto deixa adivinhar que, nos anos intermédios dos 2º e 3º ciclos e os primeiros do secundário, a situação é bem mais grave ou, então, que, ao longo desses 7 anos de escolaridade, os alunos se limitam a reproduzir as falhas que não foram colmatadas até ao 4º ano.

A este propósito, é curioso constatar que as *Metas Curriculares de Português, Ensino Básico, 1º, 2º e 3º ciclos*, recentemente divulgadas pelo Ministério da Educação e da Ciência (MEC), e que serão um documento normativo a partir do próximo ano letivo, preconizam taxativamente que um aluno do 4º ano deve “Escrever um texto em situação de ditado sem cometer erros, com especial atenção a homófonas mais comuns” (Metas de Português, LE4, 13, 1) e “Escrever com correção ortográfica” (Metas de Português, LE4, 16, 2). No 5º ano, já deve “Escrever sem erros de ortografia” (Metas de Português, LE5, 13, 1) e “Explicitar e aplicar as regras de ortografia e acentuação” (Metas de Português, LE5, 13, 2). A partir do 6º ano, dá-se como resolvida a aprendizagem da ortografia e centra-se a atenção noutros aspetos da aprendizagem da escrita, nomeadamente em questões de coesão e de estrutura lógica.

Ora, confrontando o desempenho ortográfico observado nos textos dos alunos de 12º ano com estas metas, salta imediatamente à vista o desfasamento entre a realidade escolar e os objetivos propostos pelo MEC. Com certeza que concordo com a resolução da questão ortográfica nos primeiros anos de escolaridade, até porque, apesar de não ser simples, não deixa de ser a mais fácil na aquisição da escrita. O que me parece errado é acreditar que tudo se resolverá simplesmente com a publicação e imposição dessas *Metas*. Não, elas não resolverão as dificuldades ortográficas dos alunos. Não basta definir metas objetivas e, em muitos casos, quantificá-las em termos de resultados pretendidos em determinada fase da aprendizagem. Os professores agradeceriam se tudo fosse assim.

Esta visão determinista da aprendizagem não só choca com a realidade, mas também com outros documentos orientadores da organização curricular. Aliás, é fácil constatar a oposição entre as teorias pedagógicas que inspiraram as *Metas* e as que

deram fundamento aos atuais programas do ensino básico, que ainda nem tiveram tempo de entrar em vigor em todos os anos, o que, apenas, acontecerá no próximo ano letivo. Repare-se, por exemplo, nesta citação do *Guião de Implementação do Programa (GIP) da Escrita*: “Ao iniciar os alunos no longo e complexo processo de aquisição e domínio da linguagem escrita, muitos de nós convencemo-nos de que existe uma idade ou um grau curricular em que *já se deve ter aprendido* a escrever” (GIP da Escrita, 8). Não é isso que se deve fazer, segundo os novos programas, mas é nisso que as *Metas* insistem do princípio ao fim: há um período da aprendizagem escolar em que todos os alunos devem já ter aprendido certos conteúdos.

Por mais relevantes que possam ser as teorias pedagógicas, talvez o mais importante fosse, desde o início, eliminar as contradições entre documentos estruturantes. No que diz respeito ao ensino da ortografia, como ponto de partida, parecem-me fundamentais duas ideias: por um lado, convencer os alunos da importância da ortografia nas suas vidas pessoais e profissionais; por outro, consciencializá-los de que se trata de um problema que precisa mais de prática do que de teorias de aprendizagem.

A.2. PROFESSORES

Como era de esperar, os textos dos professores apresentam muito menos erros ortográficos do que os dos alunos. No entanto, estão longe de se encontrarem isentos de problemas que, de uma maneira geral, podemos caracterizar em quatro tópicos: tendência generalizada para abusar do uso das maiúsculas; poucos erros de ortografia causados pela supressão, acrescentamento ou troca de letras; poucos erros de acentuação; o Acordo Ortográfico como elemento perturbador da ortografia.

Analiseemos cada um deles de forma particular.

1. Uso abusivo das maiúsculas

- i. [...] procedeu-se ao lançamento e aprovação das classificações dos alunos da turma nas Áreas Curriculares Disciplinares e Não Disciplinares. (PP. 33, 14, 43, 44: 31)⁸;

⁸ As referências às citações dos professores devem ser lidas da seguinte forma: o “P.” indica que se trata de um professor; o número que vem em segundo lugar é a ordem desse professor na tabela das pp. 104-

- ii. [...] a aluna número dois, XXX obteve níveis inferiores a três nas disciplinas de Inglês e Ciências da Natureza pelo que está a cumprir o Plano de Acompanhamento. A aluna não tem sido assídua às Aulas de Recuperação de Matemática e Inglês. (P. 11: 34);
- iii. A docente do Ensino especial está a avaliar o aluno e propõe desde já que ele beneficie do Apoio Pedagógico a Português noventa minutos, Matemática e Inglês, quarenta e cinco minutos. Segundo a docente, ele será inscrito no ensino especial. (P. 45: 40);
- iv. No que diz respeito aos alunos com Plano de Acompanhamento – Despacho Normativo N°50/2005 verificou-se o seguinte [...]. (P. 46: 48)
e
O aluno tem plano de Acompanhamento. (P. 46, 50);
- v. Ao nível comportamental, na generalidade, a turma é Satisfatória [...] Quanto à assiduidade e pontualidade, os alunos são Satisfatórios. (P. 59: 77);
- vi. O Conselho procedeu depois à avaliação relativa à aluna número onze [...] O diretor de turma deu seguimento ao conselho passando à avaliação final de primeiro período dos restantes dezasseis alunos. (P. 20: 101);
- vii. Os encarregados de Educação foram informados. [...] A encarregada de Educação da aluna número treze [...] O Conselho de Turma concordou, desde que a encarregada de educação se comprometa com a assiduidade da sua educanda à sala de estudo de Inglês. (P. 26: 111);
- viii. O Conselho de turma procedeu à classificação dos alunos em cada uma das disciplinas tendo também procedido à sua anotação nos respetivos Registos Biográficos. (P. 41: 177);
- ix. [...] a docente da Educação especial [...] beneficiam de Educação Especial [...]. (P. 19: 210);
- x. [...] referentes aos Conselhos de Turma de Avaliação. (P. 57: 216);
- xi. [...] tendo de seguida o presidente fornecido as seguintes informações, aos docentes presentes: O aluno número YYY [...]. (P. 42: 240);
- xii. O Professor de Área tecnológica Integrada informou o conselho de turma [...]. (P. 53: 255);
- xiii. O coordenador das ciências Sociais e humanas, referiu não ter quaisquer alterações [...].A coordenadora do departamento de Ciências Exatas, referiu não haver alterações significativas [...] A Presidente do conselho pedagógico, solicitou que os colegas [...]. (P. 77: 584).

109; o número depois dos dois pontos diz respeito à ordem que a citação em causa ocupa na listagem de todas as citações dos professores, que podem ser consultadas no anexo II.

Poderá parecer exagerada a opção de transcrever treze frases com exemplos de erros de uso abusivo das maiúsculas. Todavia, elas não são senão uma ínfima parte das centenas de ocorrências registadas ao longo dos cento e noventa e cinco textos dos professores. Na verdade, é muito rara a ata em que não haja, senão erros inquestionáveis, pelo menos, casos muito discutíveis, porque é clara a tendência de os professores grafarem com letra maiúscula palavras comuns. Parece haver uma prática acrítica generalizada de usar as maiúsculas em situações indiscriminadas, desrespeitando as regras ensinadas desde o 1º ciclo e registadas em obras de referência: gramáticas, prontuários e outras versadas em estudos filológicos de Língua Portuguesa.

Dada a dimensão do problema, resolvi consultar as várias obras dessa natureza ao meu dispor, quer fossem de carácter didático quer científico, especializadas ou generalistas, portuguesas ou brasileiras: Freire (1983); Alves (1993); Bergstrom & Reis (1993); Estrela, Soares, & Leitão (2004); Gomes & Cavacas (2005); Oliveira e Sardinha (2005); Porto Editora (2005); Pinto (2006); Sardinha & Ramos (2006); Amorim & Sousa (2009); Bechara (2009); Costa, (2009); Medeiros & Gobbes (2009); Costa (2010); Nascimento & Lopes (2011); Pereira, Silva & Angelim (2011); Kury (2012), mas em nenhuma delas encontrei fundamento para o uso das maiúsculas assinalado nas frases *supra* citadas, nem para muitos outros registados em vários textos de professores, como “Turma”, “Diretor de Turma”, “Equipa Pedagógica”, “Avaliação”, “Professor”, “Ordem de Trabalhos”, “Dificuldades Acentuadas ao Nível do Funcionamento Intelectual”, “Necessidades Educativas Especiais”, “Adequações Curriculares”, “Dificuldades de Atenção/Concentração”, “Teste de Diagnóstico”, “Apoio Pedagógico Personalizado”, “Dislexia”, “Discalculia”, “Desordem por Défice de Atenção”, “Hiperactividade”, e tantos, tantos outros.

Esta prática tão vulgarizada entre os professores parece indiciar que muitos deles têm a ideia de que a boa escrita implica o uso frequente das maiúsculas em palavras ou expressões relacionadas com o campo semântico da sua prática profissional. Talvez seja isto que explique que cinquenta e nove (setenta e quatro por cento) professores da amostra adotem este estilo como prática corrente. Mais, se incluirmos nestes cálculos os nomes dos principais órgãos de gestão e administração das escolas (conselhos executivo, pedagógico, da

comunidade educativa, de grupo e de turma), que, na minha opinião, devem ser grafados com minúscula, então, a percentagem chega quase aos cem por cento.

Não há dúvidas, pois, de que os professores usam as maiúsculas sem critério em contextos desaconselhados pela norma-padrão da escrita. Aliás, muitas vezes, fazem-no de forma incoerente, ou seja, ora usam as maiúsculas, ora não o fazem, sem qualquer preocupação com a lógica interna da sua escrita. Vejamos, a este propósito, os exemplos (iii), *Ensino especial/ ensino especial*; (iv), *Plano de Acompanhamento/plano de Acompanhamento*; (vi), *Conselho/conselho*; (vii), *Encarregados de educação/Encarregada de educação/encarregada de educação*; e (ix), *Educação especial/Educação Especial*. Em alguns deles, a incoerência é dupla, porque a oscilação entre maiúsculas e minúsculas não só se verifica com a sua grafia em momentos distintos do texto, mas também entre os elementos que constituem essas expressões: *Ensino especial*, *plano de Acompanhamento*, *Encarregados de educação*, *Encarregada de educação*, *Educação especial*. Esta contradição interna verifica-se, também, em (xii), *Área tecnológica Integrada*, e em (xiii), *ciências Sociais e humanas*. Neste último exemplo, os cargos de gestão, *coordenador* e *Presidente*, deveriam, evidentemente, seguir o mesmo critério gráfico, o que não se verificou.

O exemplo (xi) constitui uma amostra de erro no uso das maiúsculas de outra natureza: o seu emprego após os dois pontos. Parece ter havido, por parte do professor redator, confusão entre este contexto e o que se verifica após o ponto final, onde o uso da maiúscula é obrigatório, em termos formais.

2. Erros de ortografia de supressão, acrescentamento ou troca de letras

- i. O aproveitamento foi considerado satisfatório à esceção do aluno número YYY. (P. 47: 229);
- ii. Relativamente ao aproveitamento global da turma, este foi considerado satisfatório, enquanto que o comportamento e a assiduidados foram classificados com bom. (P. 53: 257);
- iii. A reunião continuou com uma análise global do aproveitamento da turma, que foi considerado satisfatório, com exeção do aluno número XXX [...]. (P. 50: 272);
- iv. Deu-se incío à reunião [...]. (P. 22: 375);
- v. [...] no que respeita às faltas de material, atrazo ou disciplinares [...]. (P. 42: 383);

- vi. Ordem de trabalhos:.....
Informações do Concelho Pedagógico. (P. 80: 547);
- vii. Aos catroze dias do mês de Dezembro [...]. (P. 45: 517);
- viii. Os professores que teem realizado vigilâncias afirmaram que a maioria dos alunos terminam os testes meia hora ou mais antes da hora. (P. 29: 535);
- ix. [...] se os bolos forem confeccionados por fabricantes de estabelecimentos certificados para esse efeito, puderam ser vendidos. (P. 77: 583);
- x. No caso de alguém trabalhar sobre, estes temas na sala de aula, puderá facultar informações e prestar apoio [...]. (P. 77: 588).

Como já foi referido, os textos dos professores apresentam, na generalidade, muito menos erros ortográficos do que os dos alunos. Na verdade, só se registaram erros em treze (dezasseis por cento) professores e em pequena quantidade, havendo, apenas, dois com mais do que um erro deste género. Se, por um lado, isso já era esperado, porque é o tipo de erro a que os professores, em particular, e a escola, em geral, prestam mais atenção e de que têm mais consciência, por outro, muito se ficará, certamente, a dever aos corretores ortográfico, já que mais de noventa por cento das atas foram redigidas a computador. São prova disso os erros sublinhados em (iv), (v), (ix) e (x), que foram encontradas em algumas das poucas atas manuscritas. Não deixa, também, de ser significativo que tenham sido estas as que apresentaram mais de um erro. Em sentido contrário, é de estranhar que não tenham sido corrigidos erros assinalados pelo corretor ortográfico virtual, como os registados em (i), (ii), (iii), (vii) e (viii), todos eles ocorridos em atas em suporte informático. Na minha opinião, é mais uma prova da displicência com que alguns professores encaram a redação, desprezando a importância da revisão textual, talvez por confiarem em demasia na qualidade da sua escrita. Além disso, a absoluta confiança nestes corretores pode, também, ser uma manifestação das deficiências ortográficas de alguns dos professores, ao contribuírem para camuflar erros claros. É o que acontece com as palavras homófonas e parónimas que, por corresponderem a duas formas coexistentes, não são assinaladas como erros. Os exemplos de (vi) e (ix), *concelho* (erro cometido, também, pelo professor 63: 459) e *puderam*, respetivamente, confirmam o que acaba de ser dito.

Em relação aos exemplos citados, há ainda alguns erros que me parecem significativos por poderem ser manifestações resultantes da aplicação das regras do Acordo Ortográfico. O primeiro deles é a repetição do erro da palavra “exceção”, embora com formas diferentes, em (i) e (iii), por dois professores. Creio que estas realizações poderão ter sido causadas pela aplicação da Base IV, que diz respeito à supressão das consoantes mudas. Verificou-se que, neste caso, o desaparecimento da consoante *p* provocou alterações formais estranhas aos escreventes e, conseqüentemente, desorientação a nível ortográfico. Provavelmente, estes exemplos mostram que a assimilação das normas, aparentemente fácil, do novo Acordo não será tão imediata como parece transparecer de afirmações simplistas do género: “Agora é mais fácil, só se escreve o que se diz” ou, pior ainda, “Cada um escreve como quer”. Também o erro de (viii), *teem*, que aparece repetido no texto, poderá ser consequência de confusões motivadas pelo Acordo Ortográfico, nomeadamente da incorreta interpretação dos pontos 5º c) e 7º da Base IX, onde se define a acentuação de “têm” e vêm” (“vir”), no primeiro caso, e “veem” (“ver”), no segundo.

3. Erros de acentuação

- i. Deu-se inicio à reunião [...]. (P. 41: 176);
- ii. [...] a diretora de turma informou o conselho de turma de que a aluna número YYY, XXX, anulou a matricula a Matemática. (P. 49: 249);
- iii. [...] foi reforçado o apelo para que os professores sejam pontuais nas suas aulas e que cumpram os horários na integra. (P. 63. 459);
- iv. O Professor XXX solicitou ao grupo de Educação Fisica a elaboração de um pequeno texto sobre uma atividade [...]. (P. 26, 539);
- v. Os núcleos de Aeróbia e de Ginástica Acrobática comunicaram a sua futura participação nas Cerimonias Comemorativas do Dia da Criança. (P. 32, 543);
- vi. Durante esta semana o grupo de Biología e Geología propôs a seguinte, atividade, um laboratório com várias experiências dinamizadas pelos alunos do ensino secundário. (P. 77: 587).

Em termos de erros de acentuação, repete-se o que já se verificara com os erros ortográficos em geral: os professores erram muito menos do que os alunos. No entanto, há uma diferença entre os dois tipos de erros: enquanto

anteriormente, dos treze professores, apenas, dois deram mais do que um erro, com a acentuação, notou-se uma tendência para os nove professores que falharam na acentuação (onze por cento) cometerem dois ou mais erros.

Numa visão global sobre os exemplos citados, encontro dois aspetos que me parecem destacar-se e merecer um breve comentário. O primeiro vem confirmar a possibilidade, já referida no número anterior, de o uso dos meios informáticos como suporte textual poder ter influências antitéticas no desempenho ortográfico dos professores, porque, se, por um lado, contribui, nitidamente, para uma redução significativa dos erros de acentuação nos seus textos, por outro, poderá levar à confusão entre formas parónimas não assinaladas como erros. Exemplos desta última situação são os erros sublinhados em (ii), (iii) e (v), que, por não terem sido detetados pelo corretor ortográfico virtual, passaram despercebidos ao redator numa hipotética revisão. Em (i), a forma verbal *inicio* usada erradamente em vez do nome *início*, embora tenha sido, por certo, indicada como palavra a rever, terá passado despercebida ao redator. Estes exemplos provam que os corretores virtuais criaram um sistema de camuflagem causador de erros, com a agravante de, muitas vezes, desincentivarem a revisão textual aos redatores demasiado confiantes na qualidade do desempenho ortográfico dos meios informáticos.

O segundo aspeto marcante nos erros de acentuação transcritos é três deles terem ocorrido na grafia de disciplinas, ou seja, vocábulos familiares a qualquer frequentador da escola: *Física*, *Biológia* e *Geología*. A primeira delas não a estranhei, porque é vulgarmente escrita sem o acento quer pelos professores quer pelos alunos, mas as outras duas nunca as tinha visto acentuadas. Penso que o facto de terem sido grafadas desta forma revela uma total desvalorização do papel do acento como sinal auxiliar da escrita e, simultaneamente, a ignorância ortográfica do redator, que as deve ter confundido com os adjetivos da mesma família: *biológico* e *geológico*. Julgo que não serve de atenuante esta ata ter sido escrita manualmente, porque o professor deve dominar as regras fundamentais da ortografia, independentemente do suporte da escrita.

4. O Acordo Ortográfico como elemento perturbador da ortografia

- i. O aluno apresenta menção Não Satisfaz à disciplina de formação cívica e tem sido assíduo ao apoio de Língua Portuguesa. (P. 33: 4);
- ii. [...] que o aluno passe a ter apenas quarenta e cinco minutos de apoio pedagógico personalizado a língua portuguesa. (*Idem*: 6);
- iii. Português, História A, Matemática Aplicada às Ciências Sociais e Geografia A e Não Satisfaz a Formação Cívica [...] transferência do aluno XXX de ciências e tecnologias para línguas e humanidades [...] tendo efectuado mudança de matemática aplicada às ciências sociais para geografia [...] A directora informou que o aluno número YYY atingiu um terço do limite de faltas a português, ultrapassou metade do limite de faltas a filosofia, atingiu metade do limite de faltas a educação física, ultrapassou o limite de faltas a história A [...] com exceção da disciplina de Português. (P. 28: 201);
- iv. [...] que anulou a matrícula a vinte e seis de outubro [...] o qual foi transferido a dezassete de Outubro [...] com exceção dos alunos [...] às disciplinas de Cidadania e Mundo Actual [...] o que afecta as aprendizagens [...] Em anexo à acta segue o mapa de faltas. (P. 32: 284);
- v. [...] baixa auto-estima [...]. (P. 19: 367).

Recorde-se que foi precisamente no ano letivo 2011-2012, ano a que dizem respeito os textos que constituem os *corpora* deste trabalho, que o Acordo Ortográfico foi imposto às escolas como documento orientador da ortografia: “O Ministério da Educação estabeleceu como data para entrada em vigor do Acordo Ortográfico, nas escolas, o início do ano letivo 2011/2012”⁹, devendo, a partir dessa data, ser usado em todos os documentos oficiais, em todas as aulas e nos textos dos alunos. Esta decisão foi acompanhada de um conjunto de ações de formação por todas as escolas, tendo os professores de Português sido incumbidos de preparar os alunos para esta mudança. Ao contrário do que se poderia pensar, foi um processo pacífico, já que poucos professores mostraram resistência. No entanto, os textos dos docentes revelam outra realidade: a aceitação do Acordo e a assimilação das suas normas foi apenas aparente, porque o que se constata nos seus textos é uma grande incoerência a nível da aplicação. Na verdade, o que se verificou no *corpus* dos docentes foi que sessenta e nove (oitenta e seis por cento) professores não respeitaram as

⁹ Gabinete da Avaliação Educacional (GAVE) (2011). *Acordo Ortográfico – Informação 2011/2012*, in <http://www.gave.min-edu.pt/np3/373.html>

orientações de uma das bases mais discutidas, a Base IV, “Das sequências consonânticas”. Contudo, excetuando os cinco informantes que continuaram a seguir a norma ortográfica anterior ao Acordo, o que se nota nos textos dos restantes é uma total incoerência: ora seguem a nova ortografia ora seguem a antiga, sem qualquer lógica, notando-se, nuns, a prevalência da norma antiga e, noutros, a nova.

Esta situação e as já analisadas no último parágrafo do número dois, “Erros de ortografia de supressão, acrescentamento ou troca de letras”, não são as únicas em que o Acordo Ortográfico revelou ser um elemento desestabilizador, como o provam os exemplos *supra* citados. Neles, há um outro aspeto que se destaca claramente: a incoerência na aplicação da Base XIX, “Das minúsculas e maiúsculas”. São prova disso os termos sublinhados em (i), (ii), (iii) e (iv).

As três primeiras frases (note-se que i. e ii. são excertos da mesma ata) dizem respeito à incoerência na aplicação da alínea g) do 1º ponto daquela Base: a possibilidade de se grafar com minúscula ou com maiúscula “os domínios de saber, cursos e disciplinas” (A.O., Base XIX). No entanto, não me parece que o uso indiscriminado de uma ou de outra, como nos casos referidos, respeite o espírito desta Base. Julgo, antes, que se deve optar por uma ou pela outra grafia e segui-la de forma coerente, senão em todos os textos do mesmo autor, pelo menos dentro de cada um.

A frase (iv) apresenta uma nova incoerência na aplicação do Acordo Ortográfico, mas, neste caso, trata-se da violação da alínea b) do 1º ponto da mesma Base XIX, que regula não só a grafia dos meses, mas também dos dias e das estações do ano. Se tivessem sido respeitadas as suas orientações, não se deveria ter grafado o mês do ano com maiúscula, *Outubro*, mas com minúscula, *outubro*.

Finalmente, em (v), é desrespeitada a Base XVI, “Do hífen nas formações por prefixação, recomposição e sufixação”, nomeadamente o seu 1º ponto, que diz que as palavras formadas por um falso prefixo, como *auto-*, por norma, não se separam por hífen. Mas, como sabemos, e como tão bem o demonstrou Gomes (2008), os critérios para o uso do hífen na Língua Portuguesa constituem um dos aspetos mais problemáticos desde a célebre Base XXIV do Acordo de 1945, quando se tentou regulamentar a sua aplicação. O que, à partida, era um ideal meritório, resultou num labirinto de critérios sem fim, de

tal forma que quem aspirasse ao seu domínio teria de conhecer 163 regras e “identificar também largas centenas de exceções, assim se tornando inexecuível o ensino e a aprendizagem desta *Base Ortográfica*” (Gomes, 2008: 94). Segundo o mesmo autor, o novo Acordo Ortográfico não veio resolver os problemas do uso do hífen, sendo, pois, natural que as dúvidas ortográficas, neste aspeto, não se venham a desvanecer com a sua aplicação. Perdeu-se, assim, uma oportunidade de sistematizar, com critérios consistentes, o que tem sido um elemento perturbador da ortografia da nossa língua.

Conclusões

Penso que ficaram claras as grandes diferenças entre alunos e professores a nível ortográfico. Contudo, será útil lançarmos um olhar global comparativo para daí extrairmos algumas conclusões sobre esta temática. Convém notar que, no quadro 1 que se segue, reduzi a tipologia do erro ortográfico a subtipos abrangentes (numerados de I a V), de forma a poder comparar os dois grupos de informantes a partir de uma base comum, ao contrário do que fiz na análise minuciosa anterior. Assim, agrupo sob a designação de “Erros ortográficos em geral” quer os erros de confusão entre palavras, que, no caso dos alunos, tinha dividido em diversas alíneas, quer os erros de supressão, acrescentamento ou troca de letras, muito numerosos nos textos dos alunos, mas apenas analisados nos dos professores. Em “Outros erros formais” incluo erros muito diversos, como os de translineação; os do uso do hífen, do til, da cedilha; os de referência dos títulos de obras literárias. No número II, “Acordo Ortográfico: uso de consoantes surdas”, contabilizo todos os informantes que usaram consoantes surdas nos seus textos, mas não considerei o seu uso, evidentemente, como erros. Fi-lo por interesse em compreender até que ponto as intenções do Ministério da Educação estavam a ser seguidas nesta escola, no primeiro ano em que o Acordo Ortográfico foi imposto aos estabelecimentos de ensino nacionais. No ponto V, “Uso abusivo de maiúsculas”, tive em conta os critérios definidos nas obras de referência já citadas, não contabilizando aqui as situações novas resultantes das alterações preconizadas pelo Acordo Ortográfico.

Quadro 1 - ERROS DE ORTOGRAFIA

	ALUNOS		PROFESSORES	
	Total	Percentagem	Total	Percentagem
I. Erros ortográficos em geral	23	72	13	16
II. AO: uso de consoantes surdas	24	75	69	86
IV. Erros de acentuação	28	88	9	11
V. Uso abusivo de maiúsculas	9	28	59	74
VI. Outros erros formais	15	47	5	6
Valores médios dos erros deste quadro por grupo de informantes	20	62	31	39

Tendo em conta este dados, conclui-se que:

- Os alunos cometem muitos mais erros de ortografia do que os professores, havendo um grande número de discentes (cerca de três quartos) com lacunas a este nível.
- Ainda assim, em cada seis professores, um cometeu, pelo menos, um erro ortográfico, o que, tendo em conta o uso dos meios informáticos, a possibilidade de esclarecer dúvidas com os colegas e a consulta de dicionários, o fenómeno não deixa de ser significativo, tanto mais que, em tais circunstâncias ideais de redação, a perfeição seria o aceitável.
- Também em termos de acentuação os alunos erraram muito mais do que os professores. Este foi o aspeto ortográfico em que se verificou a mais alta percentagem de erros: oitenta e oito por cento.
- A percentagem de erros dos alunos foi ainda superior à dos professores nos outros erros formais, verificando-se que quase metade dos alunos falhou neste aspeto.
- Os professores, por sua vez, erraram muito mais do que os alunos no uso das maiúsculas, havendo três professores em cada quatro em falta nestas circunstâncias.
- Por fim, a maior percentagem de professores a desrespeitar a Base IV do Acordo Ortográfico poderá indiciar uma resistência maior à sua aplicação plena.

No entanto, a percentagem dos alunos é igualmente elevada, pelo que se pode concluir que, no ano da entrada em vigor nas escolas, a sua penetração era reduzida e dava, ainda, azo a muitas confusões.

B. O USO DA VÍRGULA

O ter tocado nos pés de Cristo não é desculpa para defeitos de pontuação.

Bernardo Soares, *Livro do desassossego*

Quem faz da escrita um hábito regular e procura praticá-la com rigor e propriedade há muito constatou que as dificuldades colocadas pela pontuação não se resumem às explicações simplistas das gramáticas escolares e dos prontuários (Bergström & Reis, 1993; Porto Editora, 2005; Costa, 2009), nem se resolvem com as regras generalistas por eles propostas. Na verdade, as funções da pontuação são tão diversificadas que não haverá jamais manual que possa abarcar todas as suas potencialidades. Basta observarmos a alteração da mensagem provocada pela mudança da pontuação em tantas situações. Deixo aqui dois exemplos, o primeiro utilizado, como desafio, por alguns professores de Português, quando ensinam a importância do uso apropriado dos sinais da pontuação, e o segundo citado num artigo de Maria Regina Rocha no Ciberdúvidas (18/08/2008) e por D'Silvas Filho (2010).

1º “Pontue a seguinte frase: Salazar deve morrer Não faz falta”

Deste desafio, resultarão frases com sentido completamente diferentes, das quais se destacam as seguintes:

- a) Salazar deve morrer! Não faz falta.
- b) Salazar deve morrer? Não, faz falta!

2º No seu exemplo, a consultora do Ciberdúvidas responde, também, a um desafio: o de pontuar o texto “Deixo os meus bens à minha irmã não a meu sobrinho jamais será paga a factura ao alfaiate nada para os pobres”. Consoante a pontuação, haverá um herdeiro beneficiado. Eis as hipóteses:

- a) No interesse da irmã: “Deixo os meus bens à minha irmã, não a meu sobrinho. Jamais será paga a factura ao alfaiate. Nada para os pobres.”

- b) No interesse do sobrinho: “Deixo os meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho! Jamais será paga a factura ao alfaiate. Nada para os pobres.”
- c) No interesse do alfaiate: “Deixo os meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho? Jamais! Será paga a factura ao alfaiate. Nada para os pobres.”
- d) No interesse dos pobres: “Deixo os meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho? Jamais! Será paga a factura ao alfaiate? Nada! Para os pobres.”

Estes e muitos outros (p. e., Olívia, 1982) exemplos servem para mostrar que só o contexto poderá determinar qual a pontuação mais apropriada para se transmitir a mensagem pretendida. Porém, isso só será conseguido por quem tenha um conhecimento rigoroso das funções de cada um dos sinais de pontuação. Daí a importância de se adquirir um aprofundado conhecimento teórico, ainda que, só por si, seja insuficiente, como já foi dito. Podemos, por isso, afirmar que a pontuação será tanto mais perfeita quanto mais a teoria estiver ao serviço das intenções comunicativas do redator para que o recetor compreenda com clareza a mensagem e o contexto que a inspirou. Na verdade, ao contrário do que muitas vezes se pensa e diz, quem escreve não está totalmente à vontade para dispor dos sinais de pontuação a seu livre arbítrio, antes tem de procurar o equilíbrio entre duas forças opostas: a liberdade expressiva e a regras convencionadas, porque, se há “muito de indefinido e subjectivo em pontuação, [...] também há muito de definido, convencional e gramatical” (Costa, 1994: 5). Rodrigo Sá Nogueira destaca, igualmente, a natureza dupla da pontuação, conjugando as ideias com o rigor gramatical: “a pontuação não deve depender do arbítrio de cada um: ela deve subordinar-se a princípios da lógica do pensamento, de certas regras da sintaxe gramatical” (Nogueira, 1989: 5).

Observando os textos quer dos alunos quer dos professores, constata-se que esse equilíbrio não é conseguido em muitas situações, prejudicando, nitidamente, a eficácia da mensagem. Na verdade, os erros de pontuação são os mais numerosos nos textos dos professores e ocupam o segundo lugar nos dos alunos, logo a seguir aos de ortografia, de que não distam muito. Curiosamente, há muitas semelhanças entre as dificuldades de pontuação manifestadas pelos dois grupos de informantes, que podem ser resumidas em dois pontos gerais: 1ª a vírgula é, de longe, como seria de esperar, o sinal de pontuação que mais problemas põe; 2ª há duas tendências contrárias que revelam as enormes dificuldades no uso correto deste sinal de pontuação: por um lado, acrescentam-se vírgulas em posições proibidas, enquanto, por outro, não se colocam em situações em que o seu emprego é obrigatório. Não admira, pois, que, em muitos dos textos

analisados, a coesão e a coerência sejam gravemente afetadas, acabando por afetar negativamente a eficácia da mensagem.

Dada a desproporção entre os erros no uso da vírgula e os outros sinais de pontuação, centrar-me-ei na sua análise, até porque “[d]e todos os sinais gráficos de pontuação, a vírgula é o que mais dificuldades oferece” (*Ibidem*: 6). Não admira que assim seja, porque ela congrega em si uma diversidade de funções, como nenhum dos outros sinais, mas que, simplificadamente, podemos resumir em dois tipos distintos: “funções expressivas e funções gramaticais” (Costa, 1994: 69). Assim, consoante o valor que ela tem em cada contexto, obedece a imperativos diferentes: “[n]a sua função gramatical, segue regras convencionais e o seu emprego é obrigatório; na sua função expressiva, segue escolhas individuais do escritor, sendo o seu uso opcional” (*Ibidem*: 69). No entanto, o que se nota numa grande parte dos textos analisados é que quem escreve só tem consciência da sua função expressiva, parecendo ignorar por completo a função gramatical. Mais, a forma desregrada como é usada a vírgula naquela função viola, amiúde, as regras desta última.

Convém deixar, desde já, nítido que este meu estudo incidirá, apenas, nos erros cometidos ao nível da função gramatical, porque objetivos e inquestionáveis, ao contrário do que acontece com a expressividade, onde a sensibilidade e as preferências pessoais levam a optar por uma possibilidade, quando havia outras. Logo poderá não se tratar de erros, mas de estilo.

Seguem-se os erros mais frequentes no uso deste sinal de pontuação registados nos textos dos *corpora* deste estudo e divididos pelas duas subcategorias já referidas: colocação e supressão indevidas da vírgula.

1. Colocação abusiva da vírgula

1.1. Entre o sujeito da frase e o núcleo do predicado, o verbo

1.1.1. Alunos

- i. A ideia da existência e presença de um herói, é uma ideia que conforta o ser humano [...]. (A. 9: 47);
- ii. Herói é uma pessoa em que nós pessoas, acreditamos que este será capaz de nos proteger [...]. (A. 14: 71);

- iii. Assim, a tensão nos poemas entre a sinceridade e o fingimento, levanta alguma confrontação em Pessoa [...]. (A. 19: 97);
- iv. Pessoa, afirma que o poeta é um fingidor [...]. (A. 24: 114);
- v. A relevância das perguntas que constituem a segunda estrofe, é que o sujeito poético [...] não questiona as coisas [...]. (A. 27: 127);
- vi. Um herói, não tem de ter poderes [...]. (A. 30: 136);
- vii. [...] uma excursão destas, pode acabar com as desigualdades entre continentes [...]. (A. 11: 188);
- viii. As flores dos vasos que estão às janelas, são tão lindas, tão vivas. (A. 13: 203);
- ix. Essa criança, é o sujeito lírico. (A. 19: 228);
- x. A alteração do sentido que é produzido pela mudança do tempo verbal, acentua ainda mais o passar do tempo [...]. (A. 34: 286).

Como se pode verificar pelos exemplos, este é um erro bastante frequente em textos dos alunos, tendo sido registado em treze (quarenta e um por cento) dos trinta e dois informantes discentes analisados. Trata-se, evidentemente, sempre de um erro grosseiro, mas o que mais surpreende é que ocorre, frequentemente, em orações curtas de sujeito simples seguido do verbo, como nos exemplos (ii), (iv), (vi), (vii) e (ix). Não há aí qualquer elemento que possa complicar a análise sintática e confundir o escrevente. Talvez a explicação para o erro esteja na influência perturbadora que a oralidade tem na escrita, já que nela há a tendência para se fazer uma pausa respiratória entre o sujeito e o predicado.

As outras ocorrências *supra* referidas também são de análise fácil, mas a maior complexidade da composição do sujeito afastou o seu núcleo do predicado, perturbando a análise e, conseqüentemente, a pontuação.

1.1.2. Professores

- i. O aproveitamento da turma, foi considerado satisfatório, o comportamento, foi considerado satisfatório [...]. (P.14: 15);
- ii. As datas específicas, encontram-se sujeitas a autorizações, pelo que serão dadas a conhecer antecipadamente. (P. 36: 194);
- iii. A docente informou que os alunos abrangidos pelo DLR N° 33/2009/M, são os seguintes [...]. (P. 43: 294);
- iv. O aluno, está abrangido pelos serviços da DREER [...]. (P. 46: 303);

- v. A professora de Língua Portuguesa, referiu que o aluno tem muitas dificuldades [...]. (P. 39: 352);
- vi. O docente considerou que a análise efetuada a um texto sobre Fernando Pessoa, apresentou uma interpretação bastante satisfatória [...]. (P. 6: 400);
- vii. O estudo e a reflexão mais detalhada sobre o desempenho dos alunos nessa prova, podem ser consultados nos relatórios entregues pelos docentes à delegada de grupo. (P. 4: 411);
- viii. A data de realização da referida ação, está ainda por validar. (P. 25: 443);
- ix. A docente que lecciona a turma D do sétimo ano de escolaridade, referiu que sente [...]. (P. 42: 484);
- x. [...] os professores do conselho do grupo de Educação Tecnológica, realizaram uma reunião ordinária [...]. (P. 62: 495);
- xi. Foi ainda sugerido, aplicar os testes na aula de Estudo Acompanhado [...]. (P. 38: 318).

Comparando o desempenho dos professores com o dos alunos no uso da vírgula entre o sujeito e o predicado, há apenas a registar uma redução da percentagem: passa de quarenta e um por cento para vinte e cinco por cento, ou seja, vinte informantes dos oitenta que constituem a amostra de docentes deste estudo erraram neste aspeto. Quanto aos erros, são muito parecidos na natureza e na forma, registando-se, de igual modo, quer em frases com sujeito simples e curto, (i), (ii), (iv), (v), quer, noutras, com sujeitos mais longos e complexos, as restantes. Tendo em conta o conjunto dos exemplos observados, nota-se alguma tendência para a colocação errada da vírgula em frases cujo sujeito engloba uma oração subordinada adjetiva relativa restritiva, como em (ix). Já nos alunos, se revelou essa tendência, assim o provam as três orações adjetivas restritivas transcritas em (v), (viii) e (x). De destacar, ainda, dois aspetos significativos: 1º) dos vinte informantes que cometeram este erro, metade reincide e um, do grupo 230, Ciências e Matemática do 2º ciclo, repete-o seis vezes no mesmo texto; 2º) registaram-se três ocorrências em professores da área de Letras, sendo dois do grupo 300, Português, (vi) e (vii), e um do grupo 330, Inglês, (viii).

1.2. Entre verbo e outros elementos fundamentais do predicado

1.2.1. Alunos

- i. Caeiro é um poeta das sensações, daí que demonstre, muitas sensações, nomeadamente, visual. (A. 23: 107);
- ii. [...] aquela pessoa roubou, aos ricos para dar aos pobres! (A. 27: 128);
- iii. Viajar poderá significar, fugir dos nossos problemas do dia-a-dia [...]. (A.9: 180);
- iv. Um dos heterónimos de Fernando Pessoa, era Álvaro de Campos [...]. (A. 10: 184);

Não restam dúvidas de que as vírgulas sublinhadas não deveriam ter sido colocadas, porque contrariam uma das regras básicas de pontuação: “não se separam por vírgula [...] o verbo dos respetivos *complementos*” (Nogueira, 1989: 90). Contudo, é o que acontece nos exemplos anteriores: em (i) e (iii), ela separa o verbo do complemento direto; em (ii), isola-o do complemento indireto; e, em (iv), isola-o do predicativo do sujeito, que está anteposto.

1.2.2. Professores

- i. O Conselho de Turma elaborou, Planos de Recuperação de acordo com o Despacho Normativo [...]. (P. 24: 121);
- ii. O sétimo ano, turma A, vai iniciar, a unidade “Civilizações dos Grandes Rios”. (P. 41: 480);
- iii. O grupo vai dedicar, mais um ano, ao trabalho reciclado. (P. 30: 534);
- iv. O coordenador deu início à reunião, transmitindo aos delegados e representantes, as seguintes informações [...]. (P. 74: 569).

Em todas estas frases, a vírgula interpõe-se entre o verbo e o complemento direto: os três primeiros casos são elementares, porque não há qualquer outro elemento frásico a separar aqueles constituintes fundamentais do predicado. No terceiro, há, ainda, outra vírgula mal colocada a separar o complemento direto do complemento indireto. Em (iv), parece ter sido a anteposição do complemento indireto que impediu uma boa análise sintática e, concomitantemente, perturbou a pontuação.

1.3. Entre conjunção (ou locução) e a oração por ela introduzida

1.3.1. Alunos

- i. Com isto, entende-se que, Fernando Pessoa ortónimo, nos seus poemas é tão fingidor, que “chega a fingir que é a dor / A dor que deveras sente.” (A. 19: 95);
- ii. [...] é algo que ele tem de sentir visto que, sai de casa e passeia pela natureza [...]. (A. 21: 103);
- iii. As perguntas são feitas porque, Alberto Caeiro foi um poeta que não escrevia o que pensava [...]. (A. 26: 124);
- iv. [...] em relação a este aspecto parecia que, estavam no início do sec. XX. (A. 12: 196).

Em (i) e (iv), a vírgula provoca a separação entre as orações subordinadas substantivas completivas e as respetivas conjunções; em (ii) e (iii), ela causa rutura entre as orações subordinadas adverbiais causais e os conetores que as introduzem: uma locução causal, no primeiro caso, e uma conjunção idêntica, no segundo.

1.3.2. Professores

- i. A docente da disciplina de ZZZ informou o conselho de turma, que o atraso no cumprimento da planificação [...]. (P. 19: 206);
- ii. [...] o desempenho é não satisfatório uma vez que, apenas vinte e quatro por cento dos alunos obteve nível positivo. (P. 4: 388);
- iii. Seguidamente, a Presidente do Conselho Pedagógico informou que, as informações-exame, relativas aos exames nacionais do ensino secundário, [...] foram entregues aos professores delegados. (P. 63: 454);
- iv. Referiu ainda o descontentamento manifestado pelos delegados de Matemática pela forma como têm decorrido os testes de escola, visto que, alguns vigilantes não estão a cumprir convenientemente as suas tarefas. (P. 37: 525);

Em (i) e (iii), dá-se a separação entre orações subordinadas substantivas completivas e as respetivas conjunções; em (ii) e (iv), ela provoca a rutura entre orações subordinadas adverbiais causais e as locuções conetivas que as introduzem.

Parece-me significativo que oito professores (dez por cento) tenham cometido este erro com orações substantivas completivas e cinco (seis por cento) com orações adverbiais causais.

Não deixa de ser curioso que os casos registados em ambos os tipos de informantes se limitem às orações substantivas completivas e às adverbiais causais, sobretudo, quando introduzidas por uma locução. A amostra recolhida é insuficiente para se concluir que se trata de uma tendência generalizada, mas dá indicações nesse sentido.

Como explicar estes erros? Não é fácil perceber o que terá levado quer os alunos quer os professores a colocar uma vírgula que corta a coesão intrínseca que une todo o conector introdutório e a respetiva oração. Uma vez mais, poderão ter sido razões de ordem pragmática a influenciar a escrita, pois, muitas vezes, faz-se uma pausa entre aqueles elementos na realização oral concreta, para que o locutor tenha tempo de pensar e prosseguir com um discurso lógico.

1.4. Entre outros elementos inseparáveis

1.4.1. Alunos

- i. Fernando Pessoa Ortónimo é o poeta, do fingimento Artístico. (A. 31: 137);
- ii. Estou deslumbrado, com todas estas construções de pedra. (A. 13: 203);
- iii. [...] Luíz Vaz de Camões, tem como que o dever, de exaltar o povo lusitano [...]. (A. 23: 236).

É óbvio que estas vírgulas estão colocadas entre elementos frásicos inseparáveis: entre o nome e o seu complemento, em (i); e entre o nome/adjetivo e o seu modificador, em contextos de regência nominal, causando a separação do regente e do regido, em (ii) e (iii).

1.4.2. Professores

- i. Este aluno usufrui, de acompanhamento nos serviços de psicologia da escola. (P. 14: 292);
- ii. [...] só pode ser marcada uma prova de avaliação por dia, salvo situações excecionais, apresentadas ao coordenador de ciclo e consideradas por este, justificáveis. P. (59, 38 e 35: 327);

- iii. [...] tendo a docente que lecciona as turmas B e C do sétimo ano informado, que se encontra a terminar o tema [...]. (P. 42: 483);
- iv. [...] todos os atestados médicos da disciplina de educação física devem dar entrada nos serviços administrativos a fim, de o mesmo, dar conhecimento ao órgão de Gestão da Escola. (P. 77: 586);
- v. No caso de alguém trabalhar sobre, estes temas na sala de aula, poderá facultar informações e prestar apoio [...] (idem: 588).

Estes exemplos, pela sua diversidade, são ilustrativos da colocação desregrada da vírgula. Na verdade, este sinal de pontuação surge em contextos tão variados que se torna impossível estabelecer padrões regulares das suas ocorrências. Nas frases *supra* citadas, a vírgula interpõe-se entre elementos inseparáveis, a saber: verbo e preposição que rege, (i); agente da passiva e predicativo do sujeito, (ii); verbo declarativo e conjunção completiva, (iii); elementos de uma locução conjuncional final, (iv); preposição e complemento oblíquo que introduz, (v).

2. Supressão da vírgula

Foram registados inúmeros contextos em que a vírgula foi suprimida, quando o seu uso era aconselhado. De um modo geral, os casos mais frequentes ocorrem com sintagmas e orações transpostos para o início da frase ou intercalados. Nos textos dos professores, observaram-se, também, muitos casos com complementos apositivos e com orações adjetivas relativas explicativas.

2.1. Com sintagmas ou orações transpostos para o início da frase

2.1.1. Alunos

- i. Para além disso há algumas dúvidas existentes por parte do sujeito poético [...]. (A. 5: 27);
- ii. Na primeira estrofe do poema estão representados momentos temporais [...]. (A. 14: 70);

- iii. Quando entregamos uma rosa amarela a uma pessoa doente é o mesmo que desejarmos as melhoras [...]. (A. 34: 288).

Nos dois primeiros exemplos, (i) e (ii), foram transpostos dois sintagmas preposicionais sem que a sua deslocação fosse assinalada pela vírgula. Em (iii), acontece o mesmo erro, mas com uma oração adverbial subordinada temporal.

Este erro é dos mais frequentes, sobretudo com sintagmas preposicionais que desempenham a função de modificadores, tendo sido registado em vinte (sessenta e três por cento) dos alunos; oito deles cometeram-no três ou mais vezes.

2.1.2. Professores

- i. No tocante ao primeiro ponto da ordem de trabalhos a Diretora de Turma, XXX, começou por informar os elementos do Conselho de Turma [...]. (P. 43: 20);
- ii. No que respeita ao ponto um Procedeu-se ao lançamento e aprovação das classificações dos alunos [...]. (P. 18: 53);
- iii. Para sala de estudo de Matemática e Inglês foram propostos os seguintes alunos [...]. (P. 59: 71);
- iv. Nas disciplinas de Alemão, Ciências Físico-Químicas e Educação Tecnológica o aluno demonstra um comportamento irrequieto. (P. 35: 95);
- v. De acordo com o Decreto Nacional n.º50/2005 de 9 de Novembro foram elaborados Planos de Recuperação para todos os alunos supracitados. (P. 56: 134);
- vi. Embora várias vezes solicitado nesse sentido o aluno nunca compareceu na sala de estudo de História. (P. 67: 221).

Tal com acontece com os alunos, este erro ocorre com frequência nos textos dos professores, e também essencialmente com modificadores, seja da frase, (i), (ii) seja do predicado, (iv), (v), seja do nome, (iii). A frase (vi) constitui um exemplo de anteposição de uma oração, no caso, oração subordinada adverbial concessiva.

Apesar de várias ocorrências dizerem respeito a segmentos discursivos curtos, do género “de seguida”, “posteriormente”, “em anexo”, que alguns autores (Cunha & Cintra, 1986; Nogueira, 1989; Costa, 1994) consideram dispensar a vírgula, a grande maioria dos elementos transpostos para o início das frases são longos, sendo, pois,

indispensável assinalar a sua deslocação através da colocação da vírgula, demarcando-os, dessa forma, dos demais elementos da frase.

Qualquer justificação que se procure para desculpar este erro sucumbirá sempre perante as evidências: dos oitenta professores da amostra, sessenta (setenta e cinco por cento) apresentam erros deste tipo, sendo frequentes as repetições, duas, três, quatro, cinco e, até, seis vezes, no mesmo texto. É de notar, ainda, que foram encontrados erros deste tipo em textos de onze professores da área das Letras: seis do grupo 300; três do grupo 330 e dois do grupo 200.

2.2. Com orações ou segmentos frásicos intercalados

2.2.1. Alunos

- i. A noite segundo o sujeito lírico foi longa, não houve tempo para descansar. (A. 1: 4);
- ii. [...] o povo português à quinhentos anos atrás sem instrumentos de navegação digital conseguiu atravessar mares nunca dantes navegados [...] (A. 12: 63);
- iii. [...] ele é um apaixonado pelas “máquinas” neste caso o candeeiro a petróleo. (A. 28: 263).
- iv. Camões fala da falta do culto pelas artes, que estes não se interessam mas se ninguém lhes ensinou como é que vão saber? (A. 32: 277).

Nestas ocorrências, houve a interposição de elementos sintáticos entre os constituintes fundamentais da frase, quebrando a sua ordem direta. Em (i), o sujeito foi separado do predicado por um modificador; em (ii), dá-se o mesmo caso, mas com o encaixe de dois modificadores. (iii) constitui um exemplo problemático, porque a frase não está bem construída, tendo sido omitidos dois constituintes fundamentais, o sujeito e o verbo. Na minha opinião, trata-se de uma oração subordinada adjetiva relativa explicativa; assim, o modificador “neste caso” foi colocado entre o pronome relativo “que” e o verbo “ser”, omitido. Ainda assim, a frase padece de falhas de coerência lógico-conceitual. Finalmente, em (iv), há o encaixe de uma oração subordinada adverbial condicional entre os constituintes de outra oração, interrompendo-a. Todos esses segmentos

encaixados tinham de ser assinalados por uma vírgula no início e outra no fim, o que não aconteceu.

Tendo em conta o universo dos informantes-alunos, constatou-se que este erro ocorreu em vinte e quatro (setenta e cinco por cento) deles, sendo que dez o cometeram três ou mais vezes.

2.2.2. Professores

- i. Passou-se de seguida para a aluna com Português Língua Não Materna. (P.46: 51);
- ii. Foram elaborados Planos de Recuperação, ao abrigo do Despacho 50/2005 para os seguintes alunos [...]. (P. 34: 60);
- iii. Verificou-se ao longo do primeiro período letivo falta de assiduidade às aulas de recuperação por parte dos seguintes alunos [...]. (P. 26: 107);
- iv. [...] a professora do Ensino Especial referiu que apesar de ainda se aguardar o relatório médico do aluno o processo está a seguir os termos legais. (P. 39: 160);
- v. O docente de Alemão iniciação salientou que apesar desta turma ter resultados satisfatórios, está integrada com outras turmas que têm revelado graves dificuldades a diferentes níveis [...]. (P.41: 179);
- vi. A Coordenadora do terceiro ciclo solicitou [...] que através de um aviso, os professores [...] fossem alertados para a elaboração de uma apreciação descritiva [...]. (P. 2: 595).

Nas frases (i), (ii), (iii) e (vi), os segmentos sublinhados são modificadores que foram deslocados da sua posição natural e encaixados entre elementos sintáticos que deveriam suceder-se, interrompendo a ordem direta da frase. Por sua vez, em (iv) e (v), correspondem a duas orações subordinadas adverbiais concessivas encaixadas entre a conjunção completiva e a oração que esta introduz. Estas deslocações têm de ser assinaladas com a colocação de uma vírgula antes e outra depois, quer se trate de modificadores, complementos oblíquos ou orações. Todavia, nos exemplos *supra* referidos, isso não acontece – (i), (iii), (iv) –, ou só acontece parcialmente, ou seja, só uma das vírgulas é colocada: em (ii), só foi colocada a que antecede o elemento intercalado; em (v) e (vi), colocou-se, apenas, a que assinala o fim da deslocação.

Também aqui, os números ajudam a perceber que se trata de uma omissão muito vulgar nos textos dos professores, tendo ocorrido em oitenta e oito (quarenta e cinco por cento) dos documentos analisados, havendo trinta e dois (dezasseis por cento) desses com três ou mais ocorrências. Do total dos informantes, sessenta e um (setenta e seis por cento) cometeram, pelo menos, uma vez este erro num dos seus textos. Desses, catorze são da área das Letras: cinco do grupo 300, um do grupo 320, cinco do grupo 330 e três do grupo 200.

2.3. Com complementos apositivos

2.3.1. Alunos

Não se registaram ocorrências significativas

2.3.2. Professores

- i. Foram propostas aulas de recuperação de Língua Portuguesa, de quarenta e cinco minutos semanais, para os alunos número nove, XXX e, número dez [...]. (P. 34: 61);
- ii. [...] Foram propostos os seguintes discentes: número um XXX, número três XXX, número catorze XXX e número dezanove XXX. Foram propostos para aulas de recuperação de Inglês os alunos número um XXX e número três XXX. (P. 59: 70);
- iii. Foram elaborados planos de recuperação para estes alunos à exceção dos alunos número dois, XXX e número vinte e um, XXX que, por serem repetentes, já beneficiam de planos de acompanhamento. (P. 20: 102);
- iv. De salientar a aluna número YYY, XXX que tem 4 níveis inferiores a dez [...]. (P. 28: 199);
- v. Quanto à assiduidade, verificou-se que é satisfatória, com exceção da aluna número YYY, XXX e número YYY, XXX na disciplina de História. (P. 22: 228);
- vi. [...] o aluno número YYY XXX anulou a matrícula a todas as disciplinas no dia vinte e seis de outubro de dois mil e onze [...] a aluna número YYY XXX e o aluno número YYY XXX atingiram um terço das faltas injustificadas na disciplina de ZZZ. (P. 48: 234).

Como se pode verificar, o erro é o mesmo e acontece sempre no mesmo contexto: o nome do aluno (aqui, substituído por XXX) que, a seguir à referência do número, desempenha a função de modificador apositivo deste deveria estar assinalado por duas vírgulas, uma antes e outra depois. No entanto, é frequente só uma delas ser usada. A tendência mais generalizada é colocar apenas a que precede o modificador apositivo, como em (i), (iii), (iv) e (v); mais raramente, encontram-se textos em que é colocada a que o fecha, como em (ii), e um ou outro caso em que se elidem as duas, (vi).

O que impressiona é que um caso tão simples de perceber, logo, sem qualquer dificuldade a nível da pontuação, ocorra com tanta regularidade nos textos dos professores: sessenta e quatro (trinta e três por cento) atas apresentaram este erro e, dos oitenta informantes, trinta e três (quarenta e um por cento) cometeram-no, pelo menos, uma vez. Isto merece reflexão, porque, sendo um caso que ocorre em quase todas as atas escolares, sobretudo nas dos conselhos de turma, seria de esperar que houvesse algum conhecimento prático que limitasse a difusão deste erro. Porém, o que se constata é o contrário. Será que os professores não se interessam pelos erros dos colegas? Será que as escolas não têm qualquer mecanismo regulador que possa impedir ou, pelo menos, mitigar a propagação das construções erradas? Será que a escola, ao contrário do que se pensa, não é a guardiã da língua, mas o reflexo de uma sociedade para quem as humanísticas são valores do passado?

2.4. Com orações adjetivas relativas explicativas

2.4.1. Alunos

- i. [...] estes procuram por exemplo Fakires que são geralmente Homens que dizem controlar o corpo através da mente [...]. (A. 42: 179).

2.4.2. Professores

- i. Deu-se início à reunião na presença de todos os elementos do Conselho de Turma, à exceção dos professores XXX e XXX que deixaram as respetivas avaliações no Conselho Executivo, em envelope fechado. (P. 11: 32);
- ii. [...] foi realizada uma reunião no passado dia vinte e três de novembro com os encarregados de educação que deram parecer positivo [...]. (P. 36: 190);
- iii. [...] o atraso no cumprimento da planificação, deveu-se à falta de pré-requisitos demonstrados pelos alunos que tiveram de ser colmatados [...]. (P. 19: 209);
- iv. A assiduidade foi considerada boa e o comportamento foi considerado bom, com exceção às disciplinas de Português e Matemática que foi considerado satisfatório. (P. 37: 238);
- v. A Equipa Pedagógica procedeu ao balanço relativo ao primeiro período de aulas que se registou num impresso a anexar ao Plano Educativo Individual. (P. 50: 275).

Todas as gramáticas e prontuários consultados são unânimes: as orações adjetivas relativas explicativas têm, obrigatoriamente, de ser assinaladas por uma vírgula no início e outra no final, distinguindo-se, desta forma, das relativas restritivas, que têm de ficar ligadas à anterior sem qualquer sinal de pontuação. No entanto, esta não é a prática de vinte e sete (trinta e quatro por cento) professores da amostra deste trabalho. Na verdade, constata-se que não distinguem os dois tipos de orações adjetivas relativas, o que cria dificuldades acrescidas à interpretação do texto.

Se analisarmos os exemplos citados em cima, vemos como, em qualquer um deles, a colocação da vírgula é obrigatória. Atentemos na ocorrência (iii), deixando, por momentos, de lado os outros erros: sem a vírgula a anteceder a relativa, o pronome “que” refere-se aos alunos, logo, a redação diz que foram eles que tiveram de ser colmatados. No entanto, isso não faz sentido; o que o secretário quis dizer foi que a falta de pré-requisitos exigiu uma intervenção do professor para remediar o atraso dos alunos. Porém, tal só se consegue com o uso da vírgula; logo, o seu emprego é imprescindível. O mesmo acontece nas outras frases, em que a dispensa da vírgula cria sentidos que não correspondem aos que os redatores queriam transmitir.

Apesar de serem mais frequentes as violações das regras de pontuação com as orações adjetivas relativas explicativas, encontram-se alguns exemplos (em cinco informantes) de erros inquestionáveis na colocação da vírgula no início de orações adjetivas relativas restritivas:

[...] o Conselho Pedagógico traçou as linhas gerais para a elaboração de um Plano de Formação, que contribua para a atualização da formação do pessoal docente e não docente. (P. 80: 551)

Além dos cinco casos referidos, há muitos outros exemplos em que a colocação da vírgula antes da relativa deixa muitas dúvidas, embora se possa admitir, por vezes de forma forçada, que se trata de relativas explicativas.

Conclusões

Os tipos de erros de pontuação apresentados são, claramente, os mais frequentes, correspondendo a cerca de oitenta por cento dos casos registados. No entanto, há muitos mais, quer no desrespeito das regras do uso da vírgula, quer com outros sinais de pontuação.

Em relação ao uso da vírgula, registaram-se, ainda, muitos outros tipos de erros, sobretudo de supressão em situações em que a sua colocação era obrigatória, por exemplo, a separar orações distintas, a demarcar modificadores ou complementos oblíquos sucessivos e, ainda, a assinalar casos de zeugma.

Com outros sinais de pontuação, foram registados erros no uso do ponto final, dos dois pontos, do ponto e vírgula e do travessão. Quanto ao ponto final, só tenho em conta as situações em que foi colocado indevidamente, porque, se fosse analisar os casos em que foi suprimido, teria matéria para um capítulo idêntico ao que acabo de apresentar sobre a vírgula. Todavia, a dimensão deste trabalho não me permite uma análise tão exaustiva.

Feito o estudo, em separado, dos erros de pontuação dos alunos e dos professores, é a altura de tirar algumas conclusões de uma análise comparativa. Observemos, antes de mais, o quadro 2 com os valores apresentados anteriormente:

Quadro 2 – ERROS NO USO DA VÍRGULA

	ALUNOS		PROFESSORES	
	Quantidade	Percentagem	Quantidade	Percentagem
I. Colocação abusiva da vírgula				
1. Entre o sujeito e o predicado	13	41	20	25
2. Entre constituintes do predicado	5	16	6	8
3. Entre conjunção (ou loc.) e oração	8	25	13	16
4. Outros elementos inseparáveis	8	25	22	28
II. Supressão da vírgula				
1. Orações ou modificadores no início	20	63	60	75
2. Orações ou sintagmas intercalados	24	75	61	76
3. Complementos apositivos	-	-	33	41
4. Or. adjetivas relativas explicativas	1	3	27	34
Valores médios dos erros deste quadro por grupo de informantes	10	31	30	38

Com certeza, serão muitas as conclusões que poderemos tirar destes dados. Partindo do geral para o particular, a mim, parecem-me significativos os seguintes aspetos:

- Quer os alunos quer os professores cometem muitos erros no uso da vírgula.
- Globalmente, os professores registaram um valor médio, trinta e oito por cento, superior ao dos alunos, trinta e um por cento.
- Há mais erros de supressão da vírgula do que de acrescentamento indevido.
- O erro mais frequente em ambos os grupos de informantes é a supressão da vírgula, quando há deslocação de orações, de modificadores ou de complementos oblíquos do seu lugar natural, seja para o início da frase seja quando intercalados entre outros segmentos sintáticos.

- Nos alunos, a colocação da vírgula entre o sujeito e o predicado é o erro mais frequente dos de colocação abusiva, enquanto, nos professores, é o da colocação entre outros elementos que não se deveriam separar.
- Dos erros estudados, a colocação da vírgula entre os constituintes do predicado foi o menos comum.
- Os professores cometem menos erros de acrescentamento indevido da vírgula do que os alunos, mas cometem mais de supressão.
- Três quartos dos professores não pontua corretamente a deslocação de orações ou segmentos frásicos da sua posição natural, e uma percentagem idêntica de alunos faz o mesmo.
- Mais de um terço dos professores parece desconhecer as regras de pontuação dos modificadores apositivos.
- Um terço dos professores não distingue as orações adjetivas relativas explicativas das orações adjetivas relativas restritivas.
- Os textos analisados não permitem tirar conclusões quanto ao desempenho dos alunos na pontuação das orações adjetivas relativas explicativas e dos complementos apositivos.

No entanto, a grande conclusão que se deve tirar de todas as anteriores é que é necessário (re)ensinar os alunos e os professores a usar a vírgula, porque a forma como o fizeram nos textos dos *corpora* desta investigação prejudicou a mensagem que pretendiam comunicar.

Atendendo a que estes alunos estão no último ano do ensino pré-universitário, é de prever que continuem a pontuar mal e, pior ainda, poderão agravar o seu desempenho em termos de pontuação, se não encontrarem professores que se preocupem com esse aspeto ou se não frequentarem disciplinas que exercitem a prática escrita da nossa língua.

Quanto aos professores, a situação ainda é mais crítica, porque o mais provável é que não tenham consciência das suas deficiências. Na verdade, a minha experiência profissional tem-me mostrado que, para a grande maioria dos professores, a única preocupação, em termos de escrita, é o erro ortográfico. O que leva muitos a sobrevalorizarem a qualidade da sua escrita e a ignorarem outros problemas mais importantes para a qualidade do conteúdo.

Infelizmente, a formação contínua que tem sido promovida só se preocupa com as questões linguísticas da moda, como o Acordo Ortográfico, os novos programas de Português ou a nova terminologia linguística. Desta forma, desresponsabilizam-se as entidades responsáveis da formação e iludem-se os professores com questões que, em termos do desempenho da escrita, são secundaríssimas. Poder-se-á argumentar que têm sido promovidas muitas ações de formação sobre a escrita criativa. Com conhecimento de causa, posso afirmar que também essas abordam matérias que pouco ou nada têm a ver com o conhecimento das estruturas linguísticas fundamentais da Língua Portuguesa, nem com a prática da escrita correta. Como professor interessado no aprofundamento dos conhecimentos da língua materna, nunca tive conhecimento de nenhuma ação de formação que se centrasse nesse objetivo. Será distração minha, desinteresse de possíveis formandos ou, antes, desconhecimento, por parte das entidades formadoras, desta necessidade transversal aos professores das diversas áreas científicas? O que posso afirmar com certeza é que os dados apresentados, anteriormente, sobre o desempenho dos professores-informantes deste estudo em termos de pontuação dão indicações de que é urgente pô-los a escrever e demonstrar-lhes que não sabem pontuar. Depois, é preciso (re)ensiná-los a fazê-lo. Uma ação de formação de vinte e cinco horas, eminentemente prática, não resolverá tudo, mas poderá ajudar a reverter a situação e, certamente, terá um efeito positivo na qualidade da escrita dos alunos, ao contrário das formações que abordam os aspetos da moda referidos em cima.

C. COESÃO GRAMATICAL

Se um homem escreve bem só quando está bêbado dir-lhe-ei: embebede-se. E se ele me disser que o seu fígado sofre com isso, respondo: o que é o seu fígado? É uma coisa morta que vive enquanto você vive, e os poemas que escrever vivem sem enquanto.

Bernardo Soares, Livro *do desassossego*

Confesso que o título dado à tipologia de erros que vou analisar de seguida foi o mais difícil de atribuir. Na verdade, a maioria deles serão erros sintáticos, logo, seria natural que lhe atribuísse essa designação. No entanto, pareceu-me que muito do que aqui se apresentará, embora tendo por base questões sintáticas, vai, por vezes, além

delas. Assim, optei por uma nomenclatura mais abrangente que me permitisse uma maior liberdade de análise de erros que nem sempre se esgotam na sintaxe. Efetivamente, ao contrário dos tipos de erros que apresentei até agora, em que era possível delimitar com algum rigor o objeto de estudo, com os que se seguem, não é tão fácil fazê-lo. É a prova da complexidade da problemática do erro, o que desconstrói por completo as concepções simplistas baseadas em questões objetivas, factuais, isoladas do todo em que estão inseridas e que formam o corpo multidimensional que é o texto.

Dada a diversidade de erros registada a este nível, apresentarei aqui, apenas, os mais frequentes: problemas de concordância; dificuldades com os pronomes pessoais átonos; regências problemáticas, principalmente a nível verbal; sintaxe do verbo *haver* e dificuldades na coesão temporo-aspetual.

1. Erros de concordância

Este é, certamente, um dos aspetos sintáticos em que se encontram mais erros, porque, como explica Lapa (1984: 217): “a concordância é um campo muito vasto, em que certas combinações da inteligência, da imaginação e da vontade andam constantemente em briga com a lógica gramatical”. Estes conflitos entre a razão e a gramática explicarão, evidentemente, muitos dos erros cometidos pelos alunos e pelos professores nesta matéria, mas não explicam muitos outros que denotam desconhecimento de regras elementares de sintaxe e uma grande negligência na escrita.

1.1. Concordância do sujeito da frase com o núcleo do predicado, o verbo

1.1.1. Alunos

- i. Para mim um herói é marcado pelas acções que faz no decorrer da sua vida, é essas acções marcantes que nos transmite um fascínio, admiração, pelo que fez e pelo que é. (A. 7: 35);
- ii. [...] devem-se ao facto do sujeito poético achar que nada, nem mesmo o seu papel no mundo têm a mesma importância que a noite e a manhã [...] (A. 10: 49);
- iii. Herói é aquele que põem a sua vida em risco para salvar a vida do outro. (A.13: 67);
- iv. Em conclusão, podemos dizer que pode existir vários heróis no mundo [...] (A. 20: 100);

- v. As perguntas da segunda estrofe, remete-nos para o sentido da Natureza e os sentidos que despertam em nós [...] (A. 23: 108);
- vi. Apesar de ter melhorado bastante a dignidade humana, existe ainda mentalidades que puxa o passado para cima [...] (A. 22: 234).

Todos os exemplos apontados me parecem tão simples que pouco ou nada pode ser dito em defesa dos seus autores. Ainda assim, olhemos para eles com atenção, tentando perceber o que terá provocado o erro.

Em primeiro lugar, note-se que há um aspeto comum entre (i), (iv) e (vi): as formas verbais da 3ª pessoa do singular (*é, pode e existe*) ocorrem antes do sujeito, que está no plural (*essas acções marcantes, vários heróis no mundo e mentalidades*), respetivamente. Terá sido a anteposição do verbo o que distraiu os escreventes, confirmando um dos princípios fundamentais da concordância segundo Lapa (*idem*: 218): “a concordância varia conforme a posição do discurso”. No entanto, em (i) e (vi), há um dado que mostra que as causas dos erros de concordância nesses exemplos não se esgotam na distribuição dos elementos sintáticos na frase: em ambos os casos, as orações com erros de concordância, possivelmente motivados pela anteposição do verbo, estão seguidas de orações adjetivas relativas restritivas iniciadas por pronomes relativos que têm como antecedentes precisamente os sujeitos plurais das orações que as antecedem, o que obrigaria à colocação do verbo no plural para que houvesse concordância. Contudo, não foi isso que aconteceu: manteve-se o verbo no singular, repetindo-se o erro das orações anteriores.

As frases (ii) e (iii), que apresentam uma estrutura bastante simples, parecem dever os seus erros de concordância ao desconhecimento dos alunos da conjugação da 3ª pessoa do singular dos respetivos verbos, confundindo-a com a da 3ª pessoa do plural. Apresento dois argumentos em abono desta afirmação, um para cada um dos casos:

1º) Registaram-se outras ocorrências em textos dos alunos em que se deu a troca da 3ª pessoa do singular do presente do indicativo do verbo *ter* pela 3ª pessoa do plural (A. 8: 42; 24: 103);

2º) em (iii), o aluno compreende, claramente, que se trata de um sujeito singular, porque, antes, já tinha usado, na oração principal, uma forma verbal na 3ª pessoa do singular, é, a concordar com o sujeito, *herói*; ora, a oração seguinte, em que usa a forma da 3ª pessoa do plural, é uma oração adjetiva relativa restritiva que tem como antecedente o sujeito singular da oração principal.

A frase (v) parece-me um bom exemplo de negligência na forma como muitos alunos encaram a escrita. Na verdade, nada dificulta a identificação de *as perguntas da segunda estrofe* como sujeito da oração, o que obrigaria à colocação da forma verbal no plural. Todavia, não foi isso que aconteceu: o aluno terá identificado *segunda estrofe* como sujeito, optando, erradamente, pelo singular. Será que a colocação da vírgula entre o sujeito e o predicado perturbou a análise sintática? A resposta não é óbvia, mas a sua presença é mais uma prova da dificuldade de este aluno identificar os elementos fundamentais da frase em causa e as relações que se estabelecem entre eles.

Nos sessenta e quatro testes analisados, foram registados vinte e oito erros de concordância entre o sujeito e o predicado, cometidos por dezasseis (cinquenta por cento) dos trinta e dois alunos-informantes.

1.1.2. Professores

- i. O Conselho de Turma referiu que a turma tem falta de hábitos e métodos de trabalho, não realizam as tarefas propostas, para casa, pelos docentes para consolidação das aprendizagens o que se reflete no seu fraco desempenho. Também revelam interesses divergentes dos escolares [...] (P. 39: 139);
- ii. As docentes de Matemática A e Geografia A justificaram as classificações negativas atribuídas aos alunos nos documentos que segue em anexo. P. 23: 173);
- iii. Ainda no âmbito da assiduidade, e dado que as faltas dos alunos são adicionadas às faltas do primeiro ano, é de salientar os seguintes alunos [...] (P.32: 280);
- iv. Dever-se-á também desligar os computadores bem como os monitores, sempre que acabarem de os utilizar. (P. 67: 350);
- v. [...] cuja homologação requer que na reunião de avaliação do terceiro período, seja registado em ata, as condições especiais em que se realizarão os exames. (P. 79: 529);
- vi. [...] verificando-se que os critérios do terceiro ciclo de Educação Visual necessitava de uns ajustes de linguagem. (P.59: 555);

- vii. Foi apresentado e aprovado em conselho pedagógico as propostas de formação sobre, o novo acordo ortográfico e quadros interativos, ambas de vinte e cinco horas. (P. 32: 577).

Estes são alguns dos vinte e cinco erros de concordância registrados nos textos de dezanove professores (vinte e quatro por cento), o que me parece um número significativo pelo relevo que esta matéria tem na coesão textual e, por conseguinte, na qualidade da mensagem. Além disso, é de referir que seis desses erros foram de professores da área das Letras: quatro do grupo 330 e dois do grupo 300.

Grosso modo, podemos agrupar as sete ocorrências erradas em termos de concordância entre o sujeito e o predicado em três situações distintas: quando o sujeito aparece antes do verbo, como em (i), (ii) e (vi); quando o sujeito surge depois do verbo, em (iii), (v) e (vii); quando se dá a alteração da pessoa gramatical entre duas formas verbais que deveriam concordar entre si, em (iv).

A primeira situação é aquela em que o erro é mais óbvio e em que se torna difícil encontrar razões que o possam ter motivado, porque, tendo sido já referido o sujeito e estando ele explícito no texto, não há nada que perturbe a sua ligação lógica com o verbo. Isto é sobretudo válido em (ii), onde o sujeito da oração é representado pelo pronome relativo *que*, sendo ele precedido do antecedente, *documentos*, e seguido, imediatamente, da forma verbal no singular, *segue*, que deveria estar no plural a concordar com *documentos*, ou seja, *seguem*. Em (vi), a situação é muito idêntica, pois o sujeito precede, sem intercalação de qualquer outro elemento, a forma verbal, *necessitava*. O que poderá ter perturbado a concordância foram os dois complementos do nome associados ao núcleo do sujeito, *os critérios*, afastando-o da forma verbal e ocultando, de certa forma, a relação discursiva. Se os dois elementos estivessem lado a lado, certamente, teria sido feita a concordância: *os critérios necessitavam...*

O exemplo (i) é um caso claro de silepse, porque, apesar de o sujeito, *a turma*, ser singular, a ideia nele contida é de plural, inerente a qualquer nome coletivo. Desta forma, o valor de pluralidade foi-se sobrepondo ao de singularidade à medida que as formas verbais das orações seguintes se

vão afastando da única forma explícita do sujeito. Note-se que a forma verbal *tem*, que vem depois do sujeito, está no singular a concordar com ele, o que não acontece com as outras duas mais afastadas, *realizam* e *revelam*. Se o sujeito não tivesse sido elidido antes destas formas verbais, teria sido feita, certamente, a concordância.

Dos casos em que a antecipação da forma verbal em relação ao sujeito poderá estar na origem do erro de concordância, há dois que são muito idênticos: (v) e (vii). Na verdade, trata-se de frases passivas em que não só foram cometidos erros de concordância do verbo auxiliar, *ser*, mas também a nível da concordância em género entre as formas dos participios passados dos verbos principais e os sujeitos. Colocando as frases na ordem direta serão mais visíveis esses erros, que apresento, aqui, com propostas de correção:

v.º [...] cuja homologação requer que, na reunião de avaliação do terceiro período, as condições especiais em que se realizarão os exames sejam registadas em ata.

vii.º As propostas de formação sobre o novo acordo ortográfico e funcionamento dos quadros interativos foram apresentadas e aprovadas em conselho pedagógico; ambas serão de vinte e cinco horas.

Se, também em (iii), anteciparmos o sujeito, tornar-se-á, imediatamente, perceptível o erro de concordância:

iii.º [...] os seguintes nomes dos alunos são de salientar [...].

Finalmente, em (iv), o erro deve-se à falta de concordância entre as pessoas de duas formas verbais que deveriam concordar entre si, por representarem duas ações correlacionadas da mesma frase. Assim, enquanto, na oração principal, foi usada a 3ª pessoa do singular associada ao pronome pessoal átono *se* com valor impessoal, na oração subordinada adverbial de tempo dela dependente, empregou-se a 3ª pessoa do plural, que, no contexto, nem tem valor impessoal, nem remete para nenhum referente frásico que possa ser interpretado como sujeito. Logo, a redação deveria ser uma das que se seguem:

iv.º Dever-se-á também desligar os computadores, bem como os monitores, sempre que se acabar de os utilizar.

iv.º” Dever-se-á também desligar os computadores, bem como os monitores, sempre que alguém acabar de os utilizar.

- iv. ”’’ Dever-se-á também desligar os computadores, bem como os monitores, sempre que acabarem de ser utilizados.

1.2. Outros erros de concordância

1.2.1. Alunos

- i. As razões do sentimento de “horror” referido no verso 8 é devido ao facto da angústia de quem está em vigília nocturna [...] (A. 5: 23);
- ii. [...] naquele tempo uma pessoa que fosse mordido por um cão poderia até morrer se não fosse vacinado. (A. 12: 61);
- iii. Todos nós quando eramos mais pequenos decerteza que tínhamos um herói e até queríamos ser como ele, fazer o que ele fazia, ser livre como ele, ter coragem e super poderes. (A. 21: 102);
- iv. Caeiro é um poeta das sensações, daí que demonstre, muitas sensações, nomeadamente, visual. (A. 23: 107);
- v. [...] apesar de alguns casos ser dispendioso economicamente. (A. 5: 168);
- vi. Passado horas de viagem ainda estou anestesiado. (A. 13: 201);
- vii. Os argonautas portugueses partem para o mar [...] Os navegadores portugueses ao depararem-se com aquele obstáculo [...] (A. 18: 225).

As sete frases transcritas têm, todas, erros de concordância semelhantes, uma vez que acontecem entre um nome e o adjetivo relacionado com ele. No entanto, os contextos e os tipos de frase não são todos iguais. Assim, em (i), (ii), (iii) e (v), o adjetivo desempenha a função de predicativo do sujeito, pelo que deveria concordar com o nome a que se refere, o que não acontece. Em (i) e (v), há, ainda, a registar a falta de concordância dos verbos, que também deveriam estar no plural. Talvez tenha sido o afastamento entre os dois elementos que deveriam concordar o que impediu que os alunos se apercebessem das relações sintáticas entre eles. Se elidirmos o que os separa, não restam dúvidas de que têm de concordar:

- i. ’ As razões [...] são devidas [...];
- ii. ’ [...] uma pessoa [...] mordida [...];
- iii. ’ Todos nós [...] queríamos [...] ser livres [...];
- v. ’ [...] apesar de alguns casos serem dispendiosos [...].

Nos outros exemplos, (iv), (vi) e (vii), os adjetivos desempenham a função de modificadores do nome, sendo, por isso, obrigatória a concordância entre eles. Em (iv), terá sido a intercalação de *nomeadamente* o que terá causado o erro; em (vi), a anteposição do adjetivo participial não muda nada em termos de concordância, mas talvez haja tendência para se ver a expressão temporal em causa como impessoal, daí a propensão para ser usada no masculino; em (vii), repete-se a concordância errada do adjetivo *português*, no singular, com dois nomes plurais. Este último exemplo parece-me, uma vez mais, uma clara manifestação de negligência da escrita de alguns alunos. Aliás, tendo em conta o seu nível escolar, todos os exemplos referidos poderão ser considerados negligentes, mas o último é o mais escandaloso, porque o adjetivo está em posição restritiva e ligado diretamente ao nome, sem qualquer elemento sintático intercalado.

Foram oito (vinte e cinco por cento) os alunos que cometeram erros deste tipo em pelo menos um dos seus textos.

1.2.2. Professores

Um primeiro dado a referir sobre outros tipos de erros de concordância nos textos dos professores é, à semelhança dos alunos, a displicência com que muitas vezes parecem encarar a redação, o que os leva a prescindir da revisão cuidada da sua produção escrita. Só assim se podem explicar gralhas (aqui, não as considero verdadeiros erros, porque me parecem ter sido motivadas pela distração) como as que se seguem, que me parecem não merecer qualquer comentário adicional:

- i. [...] estão a cumprir os respetivos plano de Acompanhamento. (A. 39: 151);
- ii. [...] o aluno número treze – XXX anulou o disciplina de Geometria Descritiva. (P. 36: 189);
- iii. [...] procedendo-se, seguida, ao preenchimento do registos biográficos. (P. 31: 250).
- iv. [...] a Equipa Pedagógica destacou o exemplar postura do aluno número YYY. (P. 38: 263);
- v. [...] foi apresentado o projeto de testes intermédios previsto para este ano letivo [...] (P. 49: 450);

- vi. Na disciplina Tecnologias Informáticas terminou a unidade dois com a tema [...] (P. 53: 508).

Centremos, todavia, a atenção em casos mais complexos que são, efetivamente, erros:

- i. Quanto à avaliação global da turma, o Conselho de Turma considerou satisfatório o seu aproveitamento, comportamento e assiduidade. (P. 41: 178);
- ii. Na sua sequência, foi realizada uma reunião no passado dia vinte e três de novembro com os encarregados de educação que deram parecer positivo e, tendo faltado alguns, foram elaboradas a respectiva acta e o parecer dos encarregados de educação. (P. 36: 190);
- iii. No que diz respeito às planificações das diferentes disciplinas, as mesmas estão a ser cumpridas, à exceção de ZZZ que será cumprido no início do segundo período [...]. (P. 37: 239);
- iv. No que diz respeito à pontualidade e assiduidade, a equipa pedagógica considerou-a pouco satisfatória. (P. 32: 279);
- v. Sempre que possíveis, os docentes deverão adaptar a estrutura da prova, bem como a linguagem e tipo de questões utilizadas [...] (P. 19: 366);
- vi. Em primeiro lugar o professor delegado informou os presentes acerca dos assuntos tratados no conselho pedagógico realizado no dia catorze de setembro do presente ano e do qual se destacam os seguintes [...] (P. 40, 57, 63: 456);
- vii. A reunião iniciou-se tendo o Delegado de Grupo informado os presentes acerca dos assuntos tratados na reunião de departamento, referentes ao Conselho Pedagógico realizado no dia dois de Maio do presente ano e do qual se destacam os seguintes [...] (P. 11: 487).

Nos quatro primeiros exemplos, encontramos erros de concordância entre substantivos e adjetivos. Nuns casos, (i) e (iv), não se respeitou a coesão a nível do número; nos outros, (ii) e (iii), foi quebrada a do género.

Assim, em (i), o adjetivo *satisfatório*, que desempenha a função de predicativo do complemento direto, deveria estar no plural a concordar com o respetivo complemento direto, que é composto por três elementos: *aproveitamento, comportamento e assiduidade*. Estando no singular, aquele adjetivo apenas concorda com o nome mais próximo, *aproveitamento*, deixando os outros dois elementos de fora, o que não

corresponde à ideia pretendida de atribuir a mesma avaliação aos três aspetos analisados.

Também, em (iv), se passa algo semelhante. Existem, contudo, alguns matizes distintos: há concordância entre o complemento direto, o pronome pessoal feminino átono *a* e o respetivo predicativo, *satisfatória*, mas não se dá o mesmo com os antecedentes daquele pronome pessoal, *pontualidade e assiduidade*, quebrando, dessa forma, a coesão sintática que deveria unir todos os elementos referidos. Neste caso, nem se põe a questão de o adjetivo concordar só com o nome mais próximo, porque ambos se encontram distantes e ambos são do género feminino, não se podendo, portanto, afirmar a qual deles se refere.

Em (ii), encontramos uma oração na voz passiva em que não é respeitada a concordância de género entre o sujeito, *respetiva ata e o parecer*, e a forma do particípio perfeito do verbo principal, *elaboradas*. Ora, tratando-se de um sujeito composto por um nome feminino e outro masculino, é regra do Português que os adjetivos, ou, no caso dos complexos verbais, os particípios perfeitos, sejam colocados no masculino plural. Logo, dever-se-ia ter escrito *elaborados* em vez de *elaboradas*. Note-se que quer a forma do verbo auxiliar, *foram*, quer o adjetivo estão no plural, pelo que é indubitável que a intenção era abranger os dois elementos do sujeito.

Em (iii), há, igualmente, uma incoerência de géneros entre um nome, *planificações*, e uma forma do particípio perfeito, *cumprido*. Para ser mais preciso, a discordância é entre a forma singular daquele nome, *planificação*, que está subentendida, e a referida forma do particípio perfeito. A má construção sintática da frase poderá ter contribuído para este erro. Na verdade, foi elidido um elemento fundamental: a referência explícita à planificação destacada, que poderia ter sido feita pela retoma do nome já anteriormente enunciado, *planificação*, ou simplesmente pela inclusão imprescindível da contração da preposição *da*, subentendendo-se o nome, mas incluindo o determinante artigo definido, que o anunciaria:

iii.' [...] à exceção da planificação de ZZZ, que será cumprida no início [...] ou

iii.'" [...] à exceção da de ZZZ, que será cumprida no início [...].

A frase (v) constitui um caso único entre os exemplos citados, porque, ao contrário do que acontece nas outras situações, errou-se por excesso, ou seja, foi feita uma concordância com um adjetivo, *possíveis*, que pertence a uma locução invariável, *sempre que possível*. Não se percebe qual a associação lógica que terá levado o professor a cometer este erro, mas tanto pode ter sido a proximidade do sujeito plural, *os docentes*, como a influência do complemento direto composto, *estrutura da prova, linguagem e tipo de questões*. Qualquer que tenha sido o motivo, trata-se de um erro, porque o adjetivo *possíveis* não está ligado a nenhum daqueles sintagmas nominais.

As duas últimas ocorrências são a cópia uma da outra, embora tenham sido usadas em atas afastadas no tempo e em grupos disciplinares bem distintos. Isto pode indiciar a existência de construções sintáticas enraizadas na escola que foram sendo copiadas de umas atas para as outras, disseminando-se pela ação de professores inseguros em termos de redação e que veem, em excertos de textos de colegas que consideram bons escreventes, fórmulas a que se podem agarrar com segurança. A este propósito, note-se que a frase (vi) foi reproduzida por três secretários diferentes: 40, 57 e 63, todos de grupos disciplinares distintos.

Em relação ao erro propriamente dito, o que se constata é que o pronome relativo, *o qual*, deveria estar no plural a concordar com o seu antecedente, *assuntos tratados [...]*, mas foi posto no singular a concordar com outro constituinte da frase (possivelmente, *conselho pedagógico*) que, embora não sendo o antecedente, foi interpretado como tal.

Na globalidade, verificou-se que quarenta e sete (cinquenta e nove por cento) dos professores cometeram, pelo menos, um erro de concordância, sendo nove da área de Letras: quatro do grupo 330, três do grupo 200 e dois do grupo 300.

2. Erros com os pronomes pessoais átonos

Quem se preocupa um pouco com a Língua Portuguesa sabe que os pronomes pessoais átonos põem muitas dificuldades aos falantes no seu dia-a-dia. Contudo, esses problemas não se restringem ao uso oral, como se pode verificar pelos textos analisados ao longo desta investigação.

Habitualmente, fala-se dos problemas de colocação destes pronomes, mas as lacunas não se esgotam aí, já que também são frequentes outros erros, como a troca de pronomes com funções sintáticas distintas. É sobre esta área crítica do Português que me irei debruçar de seguida.

2.1. Erros de colocação do pronome átono

2.1.1. Alunos

- i. [...] refere-se ao sentimento de angústia e doença do sujeito poético, em que este sente-se cansado da monotonia do dia-a-dia [...]. (A. 13: 65);
- ii. [...] ao referir a Natureza desta maneira dá a ideia que sempre que a “sente” transmite-lhe tranquilidade e um misto de boas sensações. (A. 33: 144);
- iii. Tudo isto deve-se ao facto de se ter aventurado a escrever sobre os feitos dos portugueses [...]. (A. 2: 158);
- iv. Os elementos do discurso que, nesta estância, constituem marcas da invocação são as ninfas do Tejo e do Mondego, onde os portugueses pedem-lhe inspiração. (A. 5: 166);
- v. Podemos ver se conseguimo-nos safar mais ou menos facilmente perante uma adversidade. (A. 11: 188);
- vi. Como a era digital ainda não tinha se desenvolvido esta não poderia escreve-lhe por computador [...]. (A. 12: 197);
- vii. Sobretudo Para mim viajar é me conhecer é evoluir, é combater os meus medos [...]. (A. 16: 216);
- viii. Camões tanto faz de Vasco da Gama e dos seus homens seus superiores aos próprios deuses, como também faz-lhes críticas duras [...]. (A. 30: 271);
- ix. Outras coisas que as cores podem nos mostrar [...]. (A. 34: 289).

Conforme dizem Cunha & Cintra (1986: 310), quando se trata de um “pronome átono objecto directo ou indirecto do verbo, a sua lógica, normal, é a ÊNCLISE”. No entanto, como esclarecem logo de seguida, há

casos em que, segundo a norma culta, aquela deve dar lugar à próclise. É o que deveria ter acontecido em todas as frases transcritas em cima, com exceção de (vii), mas não aconteceu. Analisemos, então, os erros cometidos, explicitando as razões que induzem a próclise em cada uma das frases.

Nas frases (i) e (ix), o pronome átono é parte integrante de orações adjetivas relativas. Como acontece com as outras subordinadas, deve ser colocado em posição proclítica, não fazendo qualquer diferença que, em (i), o seu valor seja reflexivo e, em (ix), não, nem que, em (i), desempenhe a função de complemento direto e, em (ix), a função de complemento indireto.

Em (ii) e em (v), impunha-se a próclise porque o pronome átono faz parte de orações substantivas completivas que, por serem subordinadas, também a induzem. O exemplo (ii) é curioso porque, nele, nos deparamos com uma incoerência na aplicação da regra da colocação do pronome átono: enquanto, na oração substantiva completiva já referida, o aluno optou pela posição enclítica do pronome, na oração relativa nela intercalada – *sempre que a sente* –, aplicou corretamente a regra do Português padrão ao decidir-se pela próclise.

As frases (vi) e (viii) são interessantes, porque, apesar de haver mais do que um “atractor de próclise” (Mateus, Brito, Duarte, Faria & al.; 2003: 853), seguiram a regra geral, isto é, a ênclise: em (vi), além de o pronome átono ser constituinte de uma oração subordinada adverbial causal, há a presença do advérbio *ainda* e a frase está na forma negativa, dois fatores que induzem próclise; em (vii), por sua vez, além de se tratar de uma oração subordinada adverbial comparativa, o verbo é antecedido pelo advérbio *também*, que atrai o pronome para a posição pré-verbal.

Em (iii), a obrigatoriedade da próclise justifica-se pela presença do pronome indefinido invariável *tudo*, antes do verbo.

A frase (iv) é um caso problemático, porque está, toda ela, mal construída. Assim, se, por um lado, deveria ter sido aplicada a próclise, dada a presença (inadequada) do pronome relativo *onde*, por outro, se a frase estivesse bem elaborada, não se usaria qualquer pronome pessoal

átono: “[...] as ninfas do Tejo e do Mondego, a quem os portugueses pedem inspiração”.

Finalmente, em (vii), deparamo-nos com algo distinto dos exemplos anteriores: aqui, optou-se pela próclise, quando se impunha a ênclise, já que não está presente nenhum “atractor de próclise”.

No total, registaram-se catorze (quarenta e quatro por cento) informantes que cometeram, pelo menos, um erro de colocação do pronome átono.

2.1.2. Professores

- i. [...] o professor propõe que os horários dos professores que lecionam o mesmo nível apresentem um bloco semanal coincidente, durante o qual realizar-se-á o teste. (P. 3: 385);
- ii. No ponto um da ordem de trabalhos foram apresentadas informações referentes ao Conselho Pedagógico que teve lugar a dezoito de novembro do corrente ano e das quais destacam-se as seguintes [...]. (P. 49: 449);
- iii. [...] foi ainda aprovada uma segunda ação de formação cujo tema é “liderança emocional no trabalho”, que poder-se-á realizar em Junho ou em setembro [...]. (P. 47: 463);
- iv. É de ter em conta que o percurso escolar destes alunos reflecte-se no aproveitamento actual dos mesmos. (P. 76: 503);
- v. [...] as primeiras 4 lições serão ocupadas com uma unidade introdutória ao ano lectivo em que, para além da apresentação do professor e dos alunos, far-se-á o preenchimento das fichas individuais dos alunos [...]. (P. 78: 512);
- vi. [...] o conselho pedagógico deliberou sobre a situação escolar dos alunos com retenção repetida e que os alunos dentro da escolaridade obrigatória que ultrapassaram o limite de faltas injustificadas encontravam-se todos em situação de retenção repetida [...]. (P. 69: 572).

Como se pode verificar pelos exemplos transcritos, os erros de colocação do pronome átono registados nos textos dos professores acontecem sempre com o pronome se, que desempenha a função de complemento direto e que pode ter valor reflexivo ou recíproco. Em todos os casos registados, seguiu-se a regra geral: a ênclise, em (ii), (iv) e (vi), ou a mesóclise, com formas verbais do futuro do indicativo, em (i),

(ii) e (v). Contudo, havia fatores que exigiam a próclise, logo, foram cometidos erros. Nos seis casos, os atratores de próclise são só de dois tipos: os pronomes relativos e as orações subordinadas substantivas completivas iniciadas pela conjunção *que*. Os pronomes relativos em causa são o variável *o qual*, (i) e (ii) e o invariável *que*, (iii) e (v).

Considerando os fatores que induzem próclise, apresento as respetivas propostas correções:

i. ' [...] durante o qual se realizará o teste.

ii. ' [...] e das quais se destacam as seguintes [...].

iii. ' [...] que se poderá realizar em junho ou em setembro [...].

ou, tendo em conta que se trata de um complexo verbal cujo verbo principal está no infinitivo,

iii. ' [...] que poderá realizar-se em junho ou em setembro [...],

porque, “nas LOCUÇÕES VERBAIS em que o verbo principal está no infinitivo [...] pode dar-se [...] a ÊNCLISE ao infinitivo (Cunha & Cintra, 1986: 314).

iv. ' É de ter em conta que o percurso escolar destes alunos se reflete no aproveitamento atual dos mesmos.

v. ' [...] em que, para além da apresentação do professor e dos alunos, se fará o preenchimento das fichas individuais dos alunos.

vi. ' [...] o conselho pedagógico deliberou sobre a situação escolar dos alunos com retenção repetida e [constatou] que os alunos [...] se encontravam todos em situação de retenção repetida.

Em termos estatístico, verificou-se que quinze (dezanove por cento) dos oitenta professores da amostra infringiram as regras da norma culta do Português Europeu da colocação do pronome pessoal átono se, três dos quais da área de Letras: dois do grupo 300 e um do grupo 330.

2.2. Erros de troca de pronomes átonos

2.2.1. Alunos

i. O sujeito lírico já desistiu de esperar por algo novo e diferente que lhe liberte da sua angústia. [...]. (A. 4: 18);

- ii. Um herói faz-nos crer que tudo é possível, faz-nos crer que sempre que estivermos numa situação desagradável, teremos ele para nos salvar. (A. 17: 82);
- iii. Ele, sujeito poético, compara como se fosse alguém muito próximo dele, que lhe fizesse sentir bem [...] (A. 27: 126);
- iv. [...] o sujeito poético interroga-se porque tem de perceber as sensações que a natureza o transmite deixando-o confuso. (A. 28: 130);
- v. O sujeito poético fala ao longo do poema de luz elétrica e de como isso o causa insónias [...] (A. 18: 224).

Nestas cinco frases, estão presentes os dois modelos mais frequentes da troca de pronomes pessoais átonos: o do uso do pronome átono com função de complemento indireto em vez do que tem a função de complemento direto e vice-versa. São exemplos do primeiro modelo as ocorrências (i) e (iii); o segundo modelo está, aqui, representado pelas frases (iv) e (v).

Além destes dois paradigmas, encontramos, em (ii), outro muito frequente, que é próprio da linguagem popular, mas que se encontra com alguma facilidade em ambiente escolar: a utilização do pronome pessoal tónico, usado em contextos em que não desempenha a função de sujeito, em vez do pronome átono correspondente com a função de complemento direto.

No *corpus* dos discentes, registou-se uma maior frequência do uso do pronome átono com a função de complemento indireto em substituição do que exerce a função de complemento direto. Outro dado curioso foi constatar que, nas situações em que se deu a troca, as regras da colocação do pronome foram sempre respeitadas, tendo a maioria ocorrido em posição de próclise.

Em termos estatísticos, constatou-se a ocorrência da troca de pronomes em sete (vinte e dois por cento) dos alunos, concluindo-se que é um erro menos disseminado do que o da colocação dos pronomes pessoais átonos.

2.2.2. Professores

Não se registou nenhuma ocorrência.

3. Fenómenos de regência

Segundo Luft (2011: 5), especialista brasileiro no estudo da regência: “Em sentido restrito, e mais habitual, regência é a subordinação especial de complementos às palavras que os preveem na sua significação. [...] é, pois, a necessidade ou desnecessidade de complementação implicada pela significação de nomes (substantivos, adjetivos, advérbios) e verbos”. Neste estudo, uso o conceito “regência” neste sentido restrito, aplicando-o ao estudo quer da regência verbal quer da regência nominal.

Dado tratar-se de um campo muito vasto, pelo universo de palavras abrangido, e labiríntico, pela quantidade de possibilidades que se nos oferecem em cada situação, exige do falante, na linguagem oral, e do escrevente, na processo de escrita, uma atenção apurada e contínua, sendo, muitas vezes, imprescindível a consulta de obras especializadas. Ao longo deste meu estudo, revelaram-se preciosas ajudas algumas obras: o já citado *Dicionário prático de regência verbal*, de Luft (2011), o *Dicionário gramatical de verbos portugueses*, dirigido por Malaca Casteleiro (2007) e o *Prontuário de verbos e preposições*, de Tavares & Moranguinho (2008), no que se refere à regência verbal. Em relação à regência nominal, pelo que conheço, há uma grande lacuna em Portugal, que colmatei com o *Dicionário de regência nominal portuguesa*, do brasileiro Alfredo de Carvalho (2007), a que recorri amiúde.

3.1. Regência verbal

3.1.1. Alunos

- i. As duas razões do horror são quando o sujeito poético se aprechebe que não faz nada no mundo [...]. (A. 12: 55);
- ii. Mas esquecem-se que [...] este tipo de personagens fictícias ensinam e educam às crianças a saber distinguir o bem do mal. (A. 13: 66);
- iii. [...] heróis vindos dos videojogos que ainda continua a agradar os mais novos que outrora já agradou os mais velhos. (A. 16: 77);
- iv. [...] uma viagem interior em que a pessoa tenta descobrir-se a si própria [...] o que gosta e o que não gosta [...]. (A. 3: 160);
- v. [...] tendo-se apoderado nela uma grande força de largar a sua vida. (A. 11: 190).

Os textos analisados parecem-me insuficientes como amostra da verdadeira dimensão das dificuldades dos alunos em termos de regência verbal. Por exemplo, os erros de regência do verbo *gostar* são muito comuns nos textos produzidos em sala de aula e nos discursos orais dos alunos. Contudo, no *corpus* analisado, este caso só foi registado na frase (iv), onde aparece repetido. As ocorrências deste verbo com a supressão da preposição *de* são tão frequentes que me parece que, em poucas décadas, poderão mudar totalmente a norma-padrão.

Como se pode verificar pelos exemplos citados, a supressão da preposição *de* é a que ocorre com mais frequência, tendo sido registada, também, em (i), (ii) e (v), com os verbos *aperceber-se*, *esquecer-se* e *apoderar*. Nos dois primeiros casos, ambos verbos reflexos, foi simplesmente eliminada, o que poderá ser explicado pela confusão com muitos outros verbos que pedem apenas a conjunção subordinativa completiva *que* para completarem o seu sentido. Note-se que esta conjunção, quando deve coocorrer com a preposição *de*, exerce uma força dominadora capaz de disfarçar a necessidade da preposição aos olhos dos escreventes menos treinados. Em (v), aquela preposição foi substituída, erradamente, pela preposição *em*, talvez por influência de outros verbos que regem esta preposição, ou por analogia com outros que tanto admitem a regência da preposição *de* como da preposição *em*.

Por fim, em (iii), deparamo-nos com uma frase errada devido ao desconhecimento da regência do verbo *agradar*: rege complemento oblíquo iniciado pela preposição *a*, e não complemento direto. Assim, proponho a seguinte redação:

iii.' [...] heróis vindos dos videojogos que ainda continuam a agradar aos mais novos e que outrora já tinham agradado aos mais velhos.

Dos trinta e dois alunos da amostra, apenas seis (dezanove por cento) cometeram erros de regência verbal, dois dos quais reincidiram. Contudo, como já foi referido, estes dados poderão não corresponder à dimensão das dificuldades dos alunos nesta área crítica da Língua Portuguesa.

3.1.2. Professores

- i. Iniciou-se a reunião com a ratificação dos níveis atribuídos e ao seu lançamento nos vários documentos legais para o efeito. (P. 56: 124);
- ii. A professora de ZZZ justificou a classificação de nove valores ao aluno número YYY, XXX, devido à falta de pré-requisitos, hábitos de trabalho e empenho. (P. 41: 180);
- iii. A docente da disciplina de ZZZ informou o conselho de turma, que o atraso no cumprimento da planificação, deveu-se à falta de pré-requisitos demonstrados pelos alunos que tiveram de ser colmatados [...]. (P. 19: 209);
- iv. Informou a todos os presentes que o programa educativo individual [...]. (P. 34: 310);
- v. O Conselho de Turma determinou a que se salientasse a necessidade de [...] existirem cortinas [...]. (P. 35: 321);
- vi. Foi informado ao Conselho de Turma que os referidos discentes têm aulas de recuperação. (P. 55: 353);
- vii. A Diretora de Turma lembrou o Conselho de Turma sobre os vários pontos a ter em conta para a conjugação de atitudes relativamente ao trabalho a desenvolver com a turma [...]. (P. 41: 359);
- viii. De seguida a Directora de Turma informou a transferência da aluna [...] para o Curso [...]. (P. 36: 361);
- ix. O director de turma sugeriu aos professores para que responsabilizemos discentes no que diz respeito à pontualidade, assiduidade [...]. (P. 30: 378);
- x. A professora [...] declarou que o seu voto contra se fica a dever pela não concordância em que os testes de avaliação estejam apenas integrados na competência da escrita. (P. 4: 389);
- xi. [...] assim esclareceu os presentes que as dúvidas que forem surgindo devem ser apresentadas às consultoras do supra citado projeto. (P. 7: 394).

Como se pode verificar por estas frases, foram muitos os verbos que puseram problemas de regência aos professores. Na globalidade, registaram-se erros deste tipo em vinte e um (vinte e seis por cento) dos oitenta professores da amostra. Desses, sete eram da área de Letras: três do grupo 300 e quatro do grupo 330.

De todos, o verbo *informar* é, sem dúvida, o mais problemático, e não me refiro à preferência pela construção – exemplificada pela ocorrência (iii) – sem a preposição de nas frases com a estrutura: sujeito + *informar* + (de) + *que* + oração finita, já que, embora não sendo a

construção primária (Casteleiro, 2007; Luft, 2011), vem ganhando influência em todos os setores da sociedade. Nos textos desta investigação que constituem o *corpus* dos docentes, a maioria dos informantes-professores revelou preferência por esta construção, em detrimento da vernácula, que não prescinde daquela preposição. As dificuldades de regência deste verbo vão muito além da questão anterior que, hoje, se pode considerar, apenas, uma opção estilística. São prova disso os erros das frases (iv), (vi) e (viii). Vejamos. Em (iv), foi acrescentada a preposição a como elemento de ligação entre a forma verbal de *informar* e o complemento direto, como se se tratasse de um verbo transitivo indireto, contrariando a construção da norma-padrão. A sintaxe de (vi) é bem mais complexa, porque, nela, ocorrem vários erros em simultâneo, que advêm da opção pela forma passiva, quando era preferível a construção ativa. Desta opção, associada a uma má análise sintática, resultou uma frase agramatical. O principal erro parece ter sido, uma vez mais, a definição do verbo *informar* como intransitivo indireto, o que levou a transformar o sintagma nominal que deveria desempenhar a função de sujeito, *conselho de turma*, em complemento indireto. A partir daí surgiram outros erros, como a transformação do agente da passiva em sujeito da oração subordinada substantiva completiva. A manter-se a opção pela forma passiva, a sintaxe deveria ser a seguinte:

vi. ' O conselho de turma foi informado pelos referidos discentes de que têm aulas de recuperação.

Em (viii), a estrutura sintática deveria seguir a construção padrão do verbo em questão: *informar alguém de alguma coisa*. No entanto, o que se verificou foi uma simplificação sintática, com a eliminação de um sintagma nominal referente a seres humanos, imprescindível no contexto, e que deveria desempenhar a função de complemento direto, e a sua substituição pelo sintagma que deveria desempenhar a função de complemento oblíquo introduzido pela preposição *de*, *a transferência da aluna*. Estas alterações adulteraram o sentido da frase, passando *a transferência da aluna* a ser a entidade informada de algo e não a informação dada a alguém. Procedendo a algumas alterações e ao

acrescentando do complemento direto subentendido, chegamos à seguinte proposta de correção:

viii.º De seguida, a diretora de turma informou [os colegas] da transferência da aluna [...] para o curso de [...].

O verbo *esclarecer*, que aparece em (xi), apresenta algumas semelhanças com o verbo *conhecer*, quer na regência padrão: *esclarecer alguém de algo*, quer na tendência de os falantes prescindirem da preposição de quando seguida de uma oração subordinada substantiva completiva. No entanto, nas obras consultadas (Casteleiro, 2007; Luft, 2011), ainda não há referência a tal fenómeno como construção aceite pela língua padrão. Logo, seria preferível uma sequência como:

xi.º [...] assim esclareceu os presentes de que as dúvidas que forem surgindo devem ser apresentadas às consultoras do supra citado projeto.

Em (i), o erro de regência acontece com o verbo *iniciar*, que em princípio, não levanta muitos problemas, porque, normalmente, é seguido de complemento direto e de um grupo preposicional introduzido por em, por ou com. Foi o que fez o redator na primeira oração. Contudo, na copulativa que se lhe segue, optou pela preposição a, que é muitas vezes regida pelo mesmo verbo em locuções verbais com infinitivo, mas que, neste contexto, não é admissível, porque antecede um sintagma nominal. Se tivesse havido coerência no uso da preposição com nas duas orações, não se teria dado o erro.

Também, em (ii), é a preposição *com* que está em causa, porque, ao ser substituída pela locução *devido a*, gerou uma regência que me parece de gramaticalidade muito duvidosa. No exemplo em causa, seria preferível que o verbo *justificar* seguisse a construção sujeito + *justificar* + *com* + nome, que é a mais frequente, ou sujeito + *justificar* + *por* + verbo no infinitivo:

ii.º A professora de ZZZ justificou a classificação de nove valores [...] com a falta de pré-requisitos, hábitos de trabalho e empenho.

ii.º A professora de ZZZ justificou a classificação de nove valores [...] por haver falta de pré-requisitos e por os alunos não terem hábitos de trabalho nem empenho.

Em (v), há um acréscimo indevido da preposição a, talvez, motivado pela influência de outros verbos que regem essa preposição, como *levar a*. No entanto, tal construção com o verbo *determinar* é errada, porque este verbo, nestas circunstâncias, exigia a construção sujeito + *determinar* + um complemento direto formado por uma oração finita, sem qualquer preposição como elo de ligação entre eles. Para se corrigir o erro, basta, pois, suprimir a preposição *a*.

Em (vii), o desconhecimento das regências do verbo *lembrar* provocou dois erros que têm por base uma má análise sintática, de que resulta uma frase com sentido ambíguo. Na verdade, o que a frase significa pela forma como se apresenta é que a diretora de turma recordou o conselho de turma a propósito de algo, mas o que pretendia dizer era que ela lhe recordou algo que considerava importante. Assim, deveria estar escrito:

vii. ' A diretora de turma lembrou ao conselho de turma os vários pontos a ter em conta [...],

ou seja, exigia-se a construção sujeito + *lembrar* + complemento indireto + complemento direto, e não, sujeito + *lembrar* + complemento direto + complemento oblíquo (sintagma preposicional). Esta troca poderá ter sido provocada pela confusão com as regências de outros verbos que poderiam ser vistos como sinónimos neste contexto, por exemplo, *informar* seguido de complemento direto e de complemento oblíquo:

vii. ' A diretora de turma informou o conselho de turma sobre os vários pontos a ter em conta [...].

A frase (ix), além do erro de regência verbal, apresenta mais dois, que ocorrem na oração subordinada: um é de concordância entre o sujeito e o predicado; o outro corresponde à supressão do artigo definido antes do complemento direto, *discentes*. Na verdade, os problemas estão todos nessa oração, a começar pelo elemento conetivo que a liga à oração principal. O autor optou por uma locução de ligação própria das orações subordinadas adverbiais finais, quando a regência do verbo *sugerir* impunha a construção de uma oração subordinada substantiva completiva:

ix.⁷ O diretor de turma sugeriu aos professores que responsabilizem [responsabilizassem] os discentes [...].

Finalmente, em (x), o erro de regência consiste na substituição da preposição a pela preposição *por* na locução verbal *ficar a dever a*. Esta troca é um indício da tendência para a complexificação do que é simples, manifestada pelo secretário ao longo de toda a frase. Tudo seria mais claro se a redação tivesse sido outra, prescindindo, por exemplo, das perífrases:

x.⁷ A professora [...] declarou que o seu voto se deve à discordância de que os testes de avaliação integrem apenas a competência da escrita.

3.2. Regência nominal

Antes de citar os exemplos registados nos textos dos alunos, convém esclarecer que ocorrem, quase sempre, em locuções verbais. No entanto, não podem ser vistas como exemplos de regência verbal, porque, nelas, o termo regente é o nome e não o verbo. Apresento duas razões que sustentam esta perspetiva:

1^a Os nomes em causa continuam a exigir, quando surgem separados do verbo, o mesmo tipo de regência que pedem quando ocorrem em locuções verbais, como adiante se verá;

2^o Das obras atrás apresentadas como suporte desta investigação em termos de regência verbal, nenhuma inclui exemplos de locuções formadas por verbos e nomes no seu inventário, apesar de serem estudos exaustivos, sobretudo as duas primeiras; além disso, encontramos vários exemplos de locuções formadas por verbos e nomes no *Dicionário de regência nominal portuguesa* de Alfredo de Carvalho.

3.2.1. Alunos

- i. [...] ele tem consciência que a noite vem sempre [...]. (A. 17: 78);
- ii. [...] ao referir a Natureza desta maneira dá a ideia que sempre que a “sente” transmite-lhe tranquilidade e um misto de boas sensações. (A. 33: 144);

- iii. Um dos valores expressivos da anáfora “Agora” é os perigos que os navegadores portugueses estão sujeitos enquanto navegam [...] (A. 17: 218).

Também, aqui, foram suprimidas preposições imprescindíveis para a realização plena dos nomes *consciência*, *ideia*, e do adjetivo *sujeito*. Nos dois primeiros casos, a preposição em causa é *de* e, em (iii), é a preposição *a*.

Os substantivos *consciência* e *ideia* regem, habitualmente, um complemento do nome que se conecta àqueles através da referida preposição *de*. Por isso, quer surjam em locuções verbais, como é o caso, quer apareçam autonomamente, o emprego da preposição é sempre obrigatório. Desta forma, teremos:

- i.’ [...] ele tem consciência de que a noite vem sempre [...]. (Frase corrigida; em locução verbal);
- i.’’ O que o preocupa é a consciência da sua irresponsabilidade. (Exemplo de pura regência nominal).
- ii.’ [...] ao referir a Natureza desta maneira, dá a ideia de que, sempre que a “sente”, ela lhe transmite tranquilidade e um misto de boas sensações. (Frase corrigida; em locução verbal);
- ii.’’ A ideia da realização deste evento não foi minha, mas do meu amigo de longa data. (Exemplo de pura regência nominal).

O adjetivo *sujeito* rege um complemento adjetival introduzido pela preposição *a*, que, em (iii), foi suprimida, como já vimos. Sem ela, a frase está, evidentemente, errada. Eis, em (iii’), uma possível correção:

- iii.’ Um dos valores expressivos da anáfora “Agora” eram os perigos a que os navegadores portugueses estavam sujeitos enquanto navegavam [...]. (Frase corrigida; em locução verbal)
- iii.’’ Sujeitos aos perigos do oceano, os navegadores portugueses avançavam corajosamente. (Exemplo de pura regência nominal).

Tal como foi referido na regência verbal, também, na regência nominal, o *corpus* analisado poderá não refletir as lacunas efetivas dos

alunos. Na verdade, apenas foram registados erros em quatro alunos (treze por cento), um dos quais reincidiu.

3.2.2. Professores

- i. [...] a aluna número cinco, XXX, tem sido assídua as aulas de apoio pedagógico personalizado. (P. 44: 26);
- ii. A avaliação atribuída da Área de Atividades de Acompanhamento e Estudo teve em conta o desempenho dos alunos durante as aulas. (P. 26: 110);
- iii. A assiduidade foi considerada boa e o comportamento foi considerado bom, com exceção às disciplinas de Português e Matemática que foi considerado satisfatório. (P.37: 238);
- iv. [...] a ausência de participação no Projeto Regional de Leitura pelos alunos [...]. (P. 50: 270);
- v. Foi reforçada a informação que todos os alunos irão participar na festa de encerramento de final de período [...]. (P. 2: 596).

Ao contrário do que aconteceu com os textos dos alunos, onde os exemplos de regência nominal foram raros, os dos professores oferecem uma grande variedade de frases em que se registaram erros desse tipo. No total, foram quinze (dezanove por cento) os professores que erraram, pelo menos, uma vez nesta matéria, dos quais três eram de Letras: dois do grupo 300 e um do grupo 330.

Nos cinco exemplos citados, encontramos dois casos de regência com adjetivos, (i) e (ii), e três de substantivos, (iii) a (v).

Em (i), temos um erro que, embora sendo fácil de evitar, é muito frequente: não se assinala a crase resultante do encontro da preposição a com o artigo definido feminino, seja singular, a, ou plural, as. Esta situação pode indiciar dois tipos de erros diferentes: a pura supressão da preposição regida, neste caso, por *assídua*, ou o desconhecimento de que, do encontro das duas palavras referidas, resulta uma contração que deve ser assinalada com o acento grave. Do que não há dúvidas é que o adjetivo *assíduo/a* rege um complemento introduzido pela preposição a.

- i.´ a aluna número cinco, XXX, tem sido assídua às aulas de apoio pedagógico personalizado.

O erro de (ii) é mais claro, porque a preposição exigida pelo adjetivo *atribuído/o*, a, que é a mesma da regência do verbo que lhe deu origem, foi trocada pela preposição de, que “soa mal” aqui, porque remete para uma ideia de determinação ou de posse que nada tem a ver com o contexto em causa. Por isso, o correto seria usar a preposição a e fazer a crase que resulta do seu encontro com o artigo feminino, como se mostrou no exemplo anterior:

ii.º A avaliação atribuída à Área das Atividades de Acompanhamento e Estudo teve em conta o desempenho dos alunos durante as aulas.

Em (iii), o erro resulta, também, de uma troca de preposições, mas, desta vez, causada pela regência da locução *com exceção*. Este erro poderá ter sido originado pela confusão entre a regência desta locução e a da preposição da mesma família, *exceto*, que rege, em contextos similares, sintagma preposicional introduzido pela preposição a.

Em (iv), encontramos novo erro provocado pela troca de preposições: em vez de escrever *participação dos alunos*, o redator escreveu, erradamente, *participação pelos alunos*. Talvez, tenha sido, uma vez mais, o afastamento deste sintagma em relação ao nome regente, *participação*, o motivo do erro, uma vez que entre os dois havia outro sintagma preposicional, *no Plano Regional de Leitura*. Se se tivesse aproximado o elemento regido do regente, provavelmente, ter-se-ia escrito corretamente:

iv.º [A razão foi] a ausência de participação dos alunos no Projeto Regional de Leitura [...].

Por fim, em (v), temos uma situação idêntica à da regência do verbo *informar* + *que* + oração finita com a supressão da preposição de entre o verbo e a conjunção subordinativa completiva, *que*, como vimos, se vem sobrepondo à construção original com a preposição. No entanto, na regência do nome derivado daquele verbo, *informação*, não se pode prescindir da preposição, pois, caso tal aconteça, a oração regida por ele altera a sua natureza, ou seja, a oração introduzida pelo regente em *a informação de que* é uma oração subordinada substantiva completiva, enquanto a oração regida por *a informação que* é uma oração subordinada adjetiva restritiva. Tal modifica, de igual modo, a função

sintática de cada uma dessas orações: no primeiro caso, desempenha a função de complemento do nome e, no segundo, de modificador restritivo do mesmo nome. Tudo isto implica evidentes mudanças de sentido que, com a redação usada, parecem não corresponder ao que se pretendia comunicar. Assim, avança-se com a seguinte possibilidade:

v.⁷ Foi reforçada a informação de que todos os alunos irão participar na festa de encerramento de final de período [...].

4. A sintaxe do verbo *haver*

É do conhecimento geral que o verbo *haver* é um dos verbos mais versáteis e mais utilizados na nossa língua, podendo, seguindo a explicitação de Cunha & Cintra (1986: 532-535), “ser verbo auxiliar de verbo pessoal”; “ser verbo principal, com a forma reflexa”, “ser verbo principal, acompanhado de infinitivo sem preposição”, mudando as suas significações consoante a construção sintática em que se insere. Nos casos referidos, “emprega-se em todas as pessoas”, ou seja, é um verbo pessoal. Além disso, pode adquirir novas significações, se usado como verbo impessoal.

A minha intenção, neste trabalho, não é fazer uma análise da sintaxe do verbo *haver* em todos os contextos em que pode ocorrer, nem em todas as suas aceções. Pretendo, somente, apresentá-lo quando é utilizado como verbo impessoal com o sentido de *existir* ou indicando tempo decorrido, porque é nessas circunstâncias que costumam surgir os erros de concordância provocados por uma má análise sintática. Note-se que, ao contrário do que se passa com outros aspetos da nossa língua, a construção sintática deste verbo e os erros na sua aplicação não são exclusivos do Português Europeu, como se pode verificar pelas obras de Medeiros & Gobbes (2009), de Pereira, Silva & Angelim (2011) e de Cegalla (2009).

4.1. Sintaxe do verbo *haver* como verbo impessoal

4.1.1. Alunos

- i. Ele quer que hajam mudanças mas tal não acontece. (A. 1: 9);
- ii. [...] haviam variadas definições sobre o que era um herói. (A. 31: 138);

iii. [...] claro que havam problemas. (A. 26: 249).

Estes exemplos podem ser “desagradáveis” e chocar com conhece e pratica a norma-padrão. No entanto, convém não perdermos de vista que aquilo que, hoje, consideramos erro já foi praticado por escritores portugueses tidos como exemplares, casos de Camilo Castelo Branco e de Eça de Queirós (Castro, 2003).

Analisando as ocorrências citadas, podemos verificar que os alunos fizeram a concordância entre o sujeito, que é plural, e o verbo *haver*, como se fosse pessoal. Se, em vez do verbo *haver*, os escreventes tivessem optado pelo verbo *existir*, essa concordância estaria certa:

- i.º Ele quer que existam mudanças, mas tal não acontece.
- ii.º [...] Existiam variadas definições sobre o que era um herói.
- iii.º [...] claro que existiam problemas.

Porém, aquilo que nos parece óbvio nem sempre é claro para os alunos. Muitas vezes, a insistência nas regras da língua culta leva a resultados contraproducentes, fruto de confusões que se enraízam por deficiente entendimento das diferenças entre construções distintas. Analisemos as duas ocorrências que se seguem, registadas nos textos dos alunos, e procuremos perceber o que as terá produzido:

- iv. [...] em muitas civilizações de outrora eram louvados e até existia sacrifícios para que nesse ano tivessem boas colheitas. (A. 22: 104);
- v. [...] existe pessoas que gostam de abusar [...]. (A. 27: 258).

A conclusão mais evidente é que há, em ambas, um erro de concordância do sujeito com o predicado. Logo, estas realizações deveriam ter sido incluídas na alínea A deste capítulo, onde foi analisada essa tipologia de erros. No entanto, prefiro não ver estes casos de uma forma tão simplista, porque me parece, claramente, que o que os motivou foi a confusão entre os verbos *existir* e *haver*, ou seja, a identidade semântica contaminou a sintaxe dos dois verbos, como se ambos fossem impessoais por terem significados idênticos.

Será tudo isto um indício de que poderá estar a iniciar-se um processo de “impessoalização” do verbo *existir*, enquanto continuam a

manifestar-se algumas forças de “pessoalização” na sintaxe do verbo *haver* com o sentido de *existir*?

4.1.2. Professores

Não se registaram ocorrências significativas

5. Erros de coesão temporo-aspetual

Admito que seja polémica a inclusão desta matéria num capítulo dominado por questões sintáticas. Na verdade, o tempo e o aspeto são tratados, normalmente, em capítulos de semântica e pragmática ou, no caso dos tempos verbais, no capítulo da morfologia. Todavia, o que aqui me interessa não é a descrição destes aspetos tão complexos da nossa língua na perspetiva de nenhuma das áreas linguísticas referidas. Neste estudo, centrar-me-ei nas conexões que se estabelecem entre as diversas formas individualmente ou os complexos verbais e as suas implicações recíprocas, a fim de aferir a qualidade da mensagem produzida. Interessa-me perceber se as regras implícitas que regem o uso concreto do aspeto e dos tempos verbais foram respeitados nos textos dos professores e dos alunos que constituem os *corpora* desta investigação, porque, como referem Mateus, Brito Duarte, Faria & al. (2003: 109):

“Qualquer sequência textual só é coesa e coerente se a sequencialização dos enunciados satisfizer as condições conceptuais sobre localização temporal e ordenação relativa que sabemos serem características das situações no mundo relativamente ao qual deve ser interpretada a referida sequência textual”.

Na minha opinião, a importância dada aos aspetos de coerência e coesão foi um dos contributos positivos da Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário, Portaria n.º 1488/2004, de 24 de dezembro, primeiro, e do Dicionário Terminológico, depois de 2008. Na verdade, estas questões não constavam das gramáticas escolares tradicionais. Pelo contrário, qualquer gramática didática publicada nos últimos anos aborda essas temáticas, em geral, e a coesão temporo-aspetual, em particular: Oliveira & Sardinha, 2005;

Amorim & Sousa, 2009; Costa, 2010; Nascimento & Lopes, 2011, por exemplo.

Passemos à análise dos textos dos nossos *corpora*.

5.1. Alunos

- i. Quando erámos crianças considerávamos vários heróis [...] desde que fosse personagens fictícias que fazia alegrar e enriquecer o nosso dia com aventuras [...]. (A. 5: 24);
- ii. [...] o homem tem algo que admira, algo que esteja acima de todo como sendo o salvador [...]. (A. 16: 76);
- iii. O herói podia funcionar como um certo “Deus”, mas na Terra, fazendo com que o nosso mundo seja um lugar melhor para viver [...]. (A. 17: 86);
- iv. No último verso, o sujeito conclui, deixando a ideia de que ora seja agrado ou desagrado que a Natureza lhe desperta [...]. (A. 24: 116);
- v. Outro caso que para nós possa parecer que não [são heróis], porque nunca damos por eles ou só nos lembramos deles quando estamos aflitos ou em perigo são as forças policiais, os bombeiros, médicos e etc. (A. 26: 119);
- vi. Há muitos assuntos para ver [numa viagem ao nosso interior] e talvez essa é a maior viagem, de aprendizagem de nós como ser humanos e seres racionais. (A. 1: 154);
- vii. Camões faz um apelo para que outros escritores depois dele se inspirarem a criar tal obra cantada com muito orgulho [...]. (A. 7: 171).

Analisando os exemplos transcritos, é fácil perceber que os sete erros neles cometidos se podem reduzir a quatro tipos: emprego de formas do indicativo por formas do conjuntivo – (i), (iv) e (vi) –; o inverso da situação anterior, ou seja, troca de formas do indicativo por formas do conjuntivo – (ii), e (v) –; o emprego do modo adequado, mas do tempo verbal impróprio, (iii); e, em (vii), a utilização da forma do infinitivo pessoal em vez da forma do presente do conjuntivo.

Vejamos, agora, cada um dos casos em particular, procurando perceber por que são erros e o que os poderá ter motivado.

Em (i), a frase está repleta de erros, quer formais, quer lógico-conceptuais. Procuremos, por agora, abstrair-nos deles, para nos focalizarmos apenas no erro em questão: o emprego da forma do pretérito imperfeito do indicativo, *fazia*, em vez da forma do pretérito imperfeito do conjuntivo, *fizesse*, ou, melhor, corrigindo a pessoa verbal para que

haja concordância com o sujeito (*personagens fictícias*, antecedente do pronome relativo *que*, que exerce a função de sujeito da relativa), *fizessem*. Na verdade, impõe-se o uso do modo conjuntivo e o tempo pretérito imperfeito, porque se trata de uma oração adjetiva relativa restritiva dependente de uma subordinada adverbial condicional (onde já tinha sido usado este tempo verbal, *fosse*) introduzida pela locução conjuncional *desde que*, que lhe dá um cariz hipotético e passado. Assim, o emprego do indicativo viola a coesão exigida pela forma verbal da oração condicional e anula o carácter hipotético intrínseco à oração.

Em (ii), passa-se o contrário: *esteja* é a forma verbal de uma oração adjetiva relativa restritiva que deveria estar no presente do indicativo para manter a coesão quer com a forma verbal da oração principal, *tem*, que está no modo indicativo, quer com a da outra oração adjetiva relativa restritiva, *admira*, que a precede. Só o modo indicativo pode dar à frase a ideia de que se trata de algo concreto e realizável, já contida nas duas formas verbais anteriores.

O caso de (iii), como já se referiu, é único entre os que se indicaram em cima, porque foi empregue o modo verbal certo, o conjuntivo, mas não se usou o imperfeito do mesmo modo na oração subordinada substantiva completiva, que era exigido pelo cariz potencial e pelo aspeto semântico de continuidade subjacente à oração principal. Com o uso do presente, a ação fica restringida ao momento atual.

A frase (iv) é toda ela problemática, porque, além do que foi assinalado, contém outros erros que dificultam a compreensão da mensagem. Ainda assim, não restam dúvidas de que deveria ter sido usado o presente do conjuntivo, *desperte*, em vez do presente do indicativo, *desperta*, para que se fizesse a concordância com as formas verbais utilizadas na disjuntiva anterior, visto que o modo verbal coloca os acontecimentos no campo hipotético e não no da realidade.

Quanto a (v), é o reverso do exemplo anterior. Dado tratar-se de uma ação real presente, era obrigatório o emprego do presente do indicativo em vez do presente do conjuntivo. Terá sido a semântica do verbo *poder* a trair o aluno, levando-o a acreditar que seria ação hipotética.

O erro de (vi) é muito fácil de demonstrar: o advérbio de dúvida *talvez* carrega um valor hipotético que só pode ser concretizado através da utilização do conjuntivo. Caso contrário, se o verbo for colocado no indicativo, a frase conterà dois sentidos contraditórios: um real e outro hipotético.

Finalmente, (vii) oferece um exemplo diferente de todos os anteriores: empregou-se uma forma do infinitivo pessoal em vez da forma do presente do conjuntivo. Também aqui, a explicação do erro parece-me simples: o aluno confundiu e, conseqüentemente, misturou, duas formas distintas possíveis de construir a oração final: iniciou-a com a locução *para que*, que exige conjuntivo, mas completou-a como se a tivesse começado pela preposição *para*, que pede uma oração substantiva não finita.

Sugere-se, de seguida, uma correção plausível de todos os erros analisados:

- i.º Quando éramos crianças, considerávamos vários heróis [...] desde que fossem personagens fictícias que fizessem alegrar e enriquecer o nosso dia com aventuras [...];
- ii.º [...] o homem tem algo que admira, algo que está acima de tudo e que poderá ser o salvador [...];
- iii.º O herói poderia funcionar como um “deus”, mas na Terra, fazendo com que o nosso mundo fosse um lugar melhor para viver [...];
- iv.º No último verso, o sujeito conclui com a ideia de que qualquer que seja o sentimento que a Natureza lhe desperte [...];
- v.º Outro caso em que nos pode parecer que não [são heróis], porque nunca damos por eles, ou só nos lembramos deles quando estamos aflitos, ou em perigo, são as forças policiais, os bombeiros, os médicos, etc;
- vi.º Há muitos assuntos para ver [numa viagem ao nosso mundo interior] e talvez essa seja a nossa maior viagem de aprendizagem como seres humanos e seres racionais;
- vii.º Camões faz um apelo para que outros escritores, depois dele, se inspirem a criar tal obra cantada com muito orgulho [...].

No caso de se optar pela construção substantiva não finita, poderá ficar:

vii.” Camões faz um apelo para outros escritores, depois dele, se inspirarem a criar tal obra cantada com muito orgulho [...].

No cômputo final, foram registados erros de coesão temporo-aspertual em nove (vinte e oito por cento) dos informantes-alunos, tendo três deles reincidido.

5.2. Professores

- i. Assim, a aluna obtem nível dois fundamentado pelo que antes se descreve. (P. 11: 35);
- ii. A assiduidade da turma foi considerada satisfatória, não obstante a aluna número dois, XXX tenha atingido um terço do limite de faltas à disciplina de Introdução às Tecnologias de Informação e Comunicação. (P. 56: 125);
- iii. Em relação às aulas de Apoio Pedagógico foi proposto que o aluno deixe de ter noventa minutos a Matemática para passar a ter quarenta e cinco minutos [...]. (P. 39: 148);
- iv. O Diretor de Turma deu início a este Conselho, procedendo-se à análise das propostas de classificação de cada um dos professores da turma, referentes ao décimo ano do Curso [...]. Depois de ratificadas as notas e analisadas as faltas de cada aluno, são de salientar os seguintes factos: [...] tem nota inferior a dez valores [...] Atingiu (Ultrapassou) o limite de faltas injustificadas [...]. (P. 29, 51: 213);
- v. A professora XXX refere que o elevado número de níveis inferiores a dez na disciplina de YYY resulta da falta de pré-requisitos, falta de empenho e falta de trabalho individual por parte dos alunos. (P. 25: 267);
- vi. O aluno XXX, número YYY, teve falta disciplinar à disciplina de ZZZ no dia onze de outubro de dois mil e onze. A professora deu conhecimento ao diretor de turma, sendo entregue a participação escrita na direção executiva. (P. 46: 302);
- vii. Relativamente a este plano, a delegada do grupo de informática, lamenta o facto de o grupo 550 não ter conhecimento do conteúdo deste plano. (P. 51: 502);
- viii. O coordenador das atividades de complemento curricular informou que a data de publicação do suplemento da escola no Diário de notícias saíra no dia 11 de Abril solicitando aos interessados em publicar artigos [...] que o contactem. (P. 69: 571);
- ix. O coordenador das atividades de complemento curricular pediu especial atenção para as datas apresentadas nos planos de atividades, as quais devem ser bem definidas e poderão enviar-lhe esses documentos através do seu endereço eletrónico. (P. 32: 582).

Foram muitas as incoerências a nível da coesão temporo-aspetual observadas nos textos dos professores. No entanto, dizem respeito a apenas treze (dezasseis por cento) informantes que, na maioria dos casos, reincidiram várias vezes ao longo dos seus textos. De referir que muitas dessas falhas têm a ver, precisamente, com a tipologia em causa: a ata. Na verdade, é comum julgar-se que todos conhecem a sua estrutura e as normas principais da sua redação. Contudo, constatei, neste trabalho, que nem sempre é assim. Por exemplo, alguns professores parecem desconhecer que todos os verbos descritivos das ações da reunião devem estar no pretérito perfeito do indicativo, porque, como se sabe, a ata relata acontecimentos passados (tempo) já concluídos (aspeto). É por esta razão que é este o tempo verbal que aparece logo na fórmula de abertura: “Aos _____ dias do mês de _____ [...] reuniu o conselho _____ [...]”, como marcador fundamental do discurso subsequente, pelo que deve manter-se ao longo de todo o texto como tempo principal da narração. Todas as ações posteriores serão situadas em função dele, quer em termos temporais quer aspetuais. Todavia, não foi isto o que se verificou em alguns textos de professores da amostra, como se pode confirmar pelos excertos transcritos, cujos erros, maioritariamente, estão relacionados com esta questão. As exceções são as frases (ii), (vi) e (viii). Debrucemo-nos, então, sobre cada um dos exemplos para percebemos a natureza dos erros apresentados e as causas que os poderão ter originado.

Quanto a (i), é um exemplo paradigmático do que se acabou dizer, porque o secretário da reunião usou o presente do indicativo, *obté*m, para narrar o que se tinha passado na reunião e manteve-o em *descreve*, apesar de, posteriormente, se referir ao seu próprio processo de escrita como sendo passado, através da locução *pelo que antes*. Ambas as formas verbais da frase deveriam estar no pretérito perfeito do indicativo:

i.’ Assim, a aluna obteve nível dois fundamentado pelo que antes se descreveu.

São possíveis outras redações, consoante o gosto estilístico:

i.’’ Assim, a aluna obteve nível dois pelas razões que antes se descreveram.

i.’’’ Assim, a aluna obteve nível dois fundamentado no que antes foi descrito.

Qualquer que seja a preferência não se pode substituir o pretérito perfeito do indicativo por outro tempo verbal sem quebrar a coesão temporo-aspetual própria da natureza da ata.

Em (ii), deparamo-nos com um erro diferente, porque tem a ver com a construção de uma oração subordinada adverbial concessiva iniciada pela locução *não obstante*, que exige o infinitivo. Neste caso, deveria ter sido usado o infinitivo pessoal composto. Contudo, não foi essa a decisão do redator, que optou pelo pretérito perfeito do conjuntivo, como se o conector introdutor da concessiva fosse a conjunção *embora*, que apresenta essa construção, mas, nesta situação, pela relação temporo-aspetual entre as duas ações descritas, deveria ser o tempo mais-que-perfeito do conjuntivo. Eis as duas hipóteses:

ii.º A assiduidade da turma foi considerada satisfatória, não obstante a aluna número dois, XXX, ter atingido um terço do limite de faltas à disciplina de Introdução às Tecnologias de Informação e Comunicação.

ii.º A assiduidade da turma foi considerada satisfatória, embora a aluna número dois, XXX, tivesse atingido um terço do limite de faltas à disciplina de Introdução às Tecnologias de Informação e Comunicação.

Em (iii), o erro consiste no emprego do presente do conjuntivo, *deixe*, na oração subordinada substantiva completiva, quando se impunha o uso do pretérito imperfeito do mesmo modo, pela relação que se estabelece com a forma passiva do pretérito perfeito do indicativo da oração principal, *foi proposto*. Percebe-se que, com o presente, o secretário da reunião pretendeu dar a ideia de continuidade da ação, que se prolonga no tempo. No entanto, o pretérito imperfeito do conjuntivo, no contexto em questão, tem, também, esse valor e acrescenta-lhe a ideia de que a decisão tem validade desde a altura em que foi tomada, ou seja, a partir de um momento passado, agora narrado, como se vê por esta versão:

iii.º Em relação às aulas de Apoio Pedagógico, foi proposto que o aluno deixasse de ter noventa minutos a Matemática para passar a ter quarenta e cinco minutos [...].

Em (iv), o redator adotou o pretérito perfeito do indicativo como tempo de referência, mas, a meio da narração, quebrou a coesão temporal ao usar uma forma do presente do indicativo, *são*, sem qualquer

justificação lógica, uma vez que continua a narrar os factos da reunião. Por isso, a redação deveria ter sido outra. Por exemplo, apresenta-se a seguinte possibilidade:

iv.º Depois de ratificadas as notas e analisadas as faltas de cada aluno, foram salientados os seguintes factos [...]

A frase (v) é outro exemplo claro da violação das normas textuais inerentes à natureza da ata, já que o secretário adotou o presente do indicativo para narrar o que se passou na reunião. Na situação apresentada, descrevem-se as justificações dadas por uma professora para os maus resultados, que deveriam, evidentemente, ter o pretérito perfeito do indicativo como referência.

v.º A professora XXX referiu que o elevado número de níveis inferiores a dez na disciplina de YYY resultou da falta de pré-requisitos, falta de empenho e falta de trabalho individual por parte dos alunos.

Em (vi), o erro não se deve à troca de tempos verbais, mas de verbos auxiliares no complexo verbal *sendo entregue*, que deveria ser *tendo entregue*. A diferença está no valor aspetual de cada um deles neste contexto: o verbo *ter* indica que a ação a que se refere aconteceu no passado em simultaneidade com a da oração principal, enquanto o verbo *ser* dá à ação uma indefinição temporal e um aspeto contínuo desadequados à situação.

Na ocorrência (vii), voltamos a ter, erradamente, o presente do indicativo como tempo de referência da ação, em vez do pretérito perfeito desse modo. Além disso, o uso do infinitivo pessoal simples do verbo *ter* na oração subordinada não finita também não responde às exigências do sentido da frase, mesmo dando como certa a forma verbal *lamenta*, porque o que o contexto exigia era o infinitivo pessoal composto do mesmo verbo, *ter tido*. Esta continua a ser a forma certa após a correção da forma verbal da oração principal:

vii.º Relativamente a este plano, a delegada do grupo de informática lamentou o facto de o grupo 550 não ter tido conhecimento do conteúdo deste plano.

A frase (viii) apresenta outros problemas além do de coesão temporo-aspetual, o que implicará uma reformulação mais profunda da

frase. Quanto à tipologia de erro em análise, deu-se com o emprego da forma do pretérito mais-que-perfeito do indicativo, *sáira*, na oração subordinada substantiva completiva, em vez da forma do futuro do indicativo do mesmo verbo, *sairá*. Poderá ter sido mera distração, ou poderá ter sido motivada pelo desconhecimento da acentuação deste verbo, problema que, dada a existência das duas formas, não foi sinalizado pelo corretor ortográfico informático. Só uma revisão cuidada e o domínio da acentuação deste verbo poderiam ter auxiliado a corrigir tal erro. Além desta incongruência, há, ainda, a registrar as desadequações temporo-aspetuais das formas do gerúndio, *solicitando*, e do presente do conjuntivo, *contactem*, que deveriam ter sido substituídas pelas formas *tendo solicitado* e *contactassem*, para referir um pedido feito e concluído no passado, embora o seu efeito se tivesse prolongado até à data da publicação do dito suplemento. Por fim, note-se que, em termos semânticos, há uma incompatibilidade entre o sujeito da frase, *a data de publicação [...]* e o sentido do verbo *sair*, pelo que se impõe a alteração de um deles. Assim, a correção da frase poderá ser feita de várias formas. Proponho as seguintes, mas não esgoto as possibilidades:

viii.' O coordenador das atividades de complemento curricular informou que a data da publicação do suplemento da [nossa] escola no *Diário de Notícias* será o dia 11 de Abril, tendo solicitado aos interessados em publicar artigos [...] que o contactassem.

viii.>' O coordenador das atividades de complemento curricular informou que a publicação do suplemento da [nossa] escola no *Diário de Notícias* será no dia 11 de Abril, tendo solicitado aos interessados em publicar artigos [...] que o contactassem.

viii.>' O coordenador das atividades de complemento curricular informou que o suplemento da [nossa] escola no *Diário de Notícias* sairá no dia 11 de Abril, tendo solicitado aos interessados em publicar artigos [...] que o contactassem.

Por último, em (ix), o redator começou, como convinha, por situar a ação no passado, *pediu*, mas rapidamente alterou a sua perspetiva

temporal para o presente, o que o levou a usar o presente do indicativo, *devem*, para referir algo potencial que se inicia no momento da escrita e se prolonga no tempo, e o futuro do indicativo do verbo *poder*, para indicar uma ação potencial a ser realizada no futuro. No entanto, todas as ações deveriam ter sido perspectivadas a partir do pretérito perfeito inicial, o que levaria, por exemplo, à seguinte redação:

ix.º O coordenador das atividades de complemento curricular pediu especial atenção para as datas que seriam apresentadas nos planos de atividades, as quais deveriam ser bem definidas e [informou, ainda, que] poderiam enviar-lhe esses documentos através do seu endereço eletrônico.

Conclusões

Analisados os aspectos de coesão gramatical selecionados para esta investigação, é conveniente deixar bem claro que apenas abordei aqueles que me pareceram ser os mais notórios e os mais repetidos nos textos dos *corpora*. No entanto, correspondem a uma sistematização de uma pequena parte dos erros registados e são, claramente, os mais simples de qualquer tipologia do erro. Ficaram de fora, por exemplo, problemas de coesão entre constituintes da mesma oração (contração indevida de preposições com determinantes, elisão e troca de preposições, ordem problemática das palavras, repetições desnecessárias, supressão de elementos fundamentais que não podem ser subentendidos, orações passivas com verbos que não admitem essa construção) e de coesão entre orações distintas (supressão e troca de conjunções ou locuções conetivas, divisão dos parágrafos, ordenamento das orações). Apesar disto, estou em crer que os aspectos analisados permitem pôr a nu algumas das principais dificuldades sentidas quer por professores quer por alunos a nível sintático, como é evidente na sistematização e quantificação dos resultados obtidos. Retomemos, agora de uma forma sintética, os principais dados quantitativos já apresentados.

Quadro 3 – ERROS DE COESÃO SINTÁTICA

	ALUNOS		PROFESSORES	
	Total	Percentagem	Total	Percentagem
I. Concordância sintática				
1. Do sujeito com o predicado	16	50	19	24
2. De outros constituintes da frase	8	25	47	59
II. Pronomes pessoais				
1. Colocação desses pronomes	14	44	12	15
2. Troca de pronomes átonos	6	19	-	-
III. Regências				
1. Regência verbal	6	19	21	26
2. Regência nominal	4	13	15	19
IV. Sintaxe do verbo <i>haver</i>	3	9	-	-
V. Coesão temporo-aspetual	9	28	13	16
Valores médios dos erros deste quadro por grupo de informantes	8	25	16	20

Eis algumas conclusões possíveis de tirar a partir da comparação dos valores registados nos textos dos dois grupos de informantes:

- Apesar de se verificar um abaixamento geral da média de erros por tipos de informantes, os valores totais continuam a ser elevados: vinte e cinco por cento nos alunos, vinte por cento, nos professores.
- Os erros de concordância são os que apresentam uma maior frequência global de entre os erros de coesão sintática.
- Em termos de coesão sintática, os alunos cometem mais erros de concordância entre o sujeito e o predicado, enquanto os professores cometem mais entre outros elementos constituintes da frase;
- Metade dos alunos não domina as regras básicas da concordância entre o sujeito e o predicado.

- Mais de metade dos professores apresenta o mesmo problema com a concordância entre outros constituintes da frase.
- Os alunos erram mais na sintaxe dos pronomes pessoais átonos do que os professores, que, ainda assim, apresentam um valor significativo, dezanove por cento, nas dificuldades de colocação desses pronomes.
- Os professores erram mais do que os alunos tanto nas regências verbais como nas nominais, havendo um quarto de professores que falha no primeiro caso e um quinto no segundo. Tal poderá dever-se à maior complexidade semântica e sintática dos textos dos docentes.
- Só os alunos cometeram erros de sintaxe do verbo *haver*, mas o valor, nove por cento, não é significativo.
- Os alunos apresentaram mais problemas de coesão temporo-aspetual, vinte e oito por cento, mas não se pode considerar o valor registado nos textos dos professores, dezasseis por cento, despidendo.

Também aqui a grande conclusão a tirar destes resultados é a necessidade de (re)ensinar aos professores e aos alunos as regras elementares da coesão sintática. Por detrás desta evidência, esconde-se outra mais problemática que põe em causa as práticas de ensino do Português ao longo das últimas décadas, sobretudo quanto à didática da gramática no ensino básico. Na verdade, todos os aspetos sintáticos abordados neste capítulo, com exceção da coesão temporo-aspetual, são objeto de estudo pormenorizado e sistematizado ao longo dos nove anos do ensino básico, com especial cuidado nos 2º e 3º ciclos. No entanto, o que se constata é que uma boa parte dos alunos atinge o ensino secundário com muitas deficiências em matérias básicas da estrutura da nossa língua. Nada disso seria grave se se constatasse que essas lacunas iam sendo ultrapassadas ao longo dos ensinos secundário e universitário, de forma a estarem sanadas após a vida académica. Contudo, os resultados dos professores mostram-nos uma realidade que nos obriga a ver esse ensejo como utopia. Desta forma, os valores dos dois grupos de informantes parecem impor-nos outra conclusão: quem não domina as regras da coesão sintática depois de concluído o ensino básico, muito provavelmente, nunca mais o conseguirá (Azevedo, 2000). Evidentemente que tudo isto carece de confirmação com outros estudos mais alargados e aprofundados, mas as percentagens quase sempre significativas (salvo na troca de pronomes pessoais átonos e no domínio do verbo *haver*

com o sentido de *existir*) registadas nos textos dos professores, sendo algumas superiores às dos alunos, levam-me a crer que, se, por um lado, vai havendo certa melhoria no domínio de uma ou outra matéria com a experiência, por outro lado, regista-se um agravamento de certos aspetos, o que, na minha opinião, poderá ser explicado pela complexificação do discurso dos adultos que procura acompanhar o refinamento da razão.

IV. ANÁLISE GLOBAL DE BASE ESTATÍSTICA

Nos capítulos anteriores, fiz uma análise qualitativa dos erros registados nos textos dos alunos e dos professores e acrescentei, apenas, alguns dados estatísticos referentes a cada um dos tipos de erro em estudo. Este capítulo que agora se inicia difere quanto à sua natureza e quanto aos objetivos que pretende alcançar. No primeiro caso, o seu objeto de estudo serão os dados meramente estatísticos que resultam de um olhar global sobre os textos de cada um dos grupos de informantes. Em relação aos objetivos, o que se pretende é procurar aferir a qualidade dos textos a partir da análise qualitativa. Parece-me que os dados estatísticos, embora sendo muito incompletos e, de certa forma, cegos, poderão ajudar a compreender a dimensão do problema que constitui o erro em contexto escolar.

Começarei por apresentar duas tabelas com a quantidade de erros cometidos por cada grupo de informantes em todos os seus textos analisados. Essa tabela contém alguns dados genéricos do informante e uma escala dividida em sete níveis, desde os textos sem erros até aos que apresentaram mais de trinta. Em primeiro lugar, vem a tabela referente aos informantes-alunos, seguida de alguns dados gerais, e, depois, a que diz respeito aos textos dos professores. No final, extrairei algumas conclusões que resultam da análise comparativa dos dois grupos.

1. Os dados dos alunos

Escala 1 – Desempenho individual dos alunos

Aluno	Teste	Doc.	Sem erros	1- 5	6-10	11-15	16-20	21-30	+ 30
1	1	1							
	2	35							
2	1	2							
	2	36							
3	1	3							
	2	37							

Aluno	Teste	Doc.	Sem erros	1- 5	6-10	11-15	16-20	21-30	+ 30	
4	1	4								
	2	38								
5	1	5								
	2	39								
6	1	6								
	2	40								
7	1	7								
	2	41								
8	1	8								
	2	42								
9	1	9								
	2	43								
10	1	10								
	2	44								
11	1	11								
	2	45								
12	1	12								
	2	46								
13	1	13								
	2	47								
14	1	14								
	2	48								
15	1	15	Aluno com Português Língua Não Materna							
	2	49								
16	1	16								
	2	50								
17	1	17								
	2	51								
18	1	18								
	2	52								
19	1	19								
	2	53								
20	1	20								
	2	54								
21	1	21								
	2	55								
22	1	22								
	2	56								
23	1	23								
	2	57								

Aluno	Teste	Doc.	Sem erros	1- 5	6-10	11-15	16-20	21-30	+ 30
24	1	24							
	2	58							
25	1	25							
	2	59							
26	1	26							
	2	60							
27	1	27							
	2	61							
28	1	28							
	2	62							
29	1	29	Aluno de norma brasileira						
	2	63							
30	1	30							
	2	64							
31	1	31							
	2	65							
32	1	32							
	2	66							
33	1	33							
	2	67							
34	1	34							
	2	68							

A partir desta tabela e dos dados que recolhi, podemos tirar as seguintes conclusões:

- Nos textos dos alunos, foram registados mil cento e quarenta e sete erros no total, o que dá uma média de dezoito erros por teste.
- Não houve nenhum texto sem erros.
- Cinquenta e seis, cinquenta, quarenta e sete, trinta e nove e trinta e três erros foram os registos mais elevados observados.
- Os melhores testes apresentaram apenas dois, três, quatro e cinco erros.
- Não se verificou uma tendência definida quanto ao número de erros por teste, observando-se uma repartição muito idêntica por cada um dos níveis da escala:

Quadro 4 – Textos dos alunos por níveis de desempenho

Nível	Quantidade de erros	Quantidade de testes por nível	Porcentagem
0	-	-	-
1	1-5	10	15,5
2	6-10	9	14
3	11-15	12	19
4	16-20	12	19
5	21-30	11	17
6	+ 30	10	15,5
	Total	64	100

- A maioria dos alunos teve valores idênticos nos dois testes, mantendo-se no mesmo nível ou passando para um nível contíguo. No entanto, há seis que saltaram um nível e dois que saltaram dois níveis, não sendo possível a partir dos dados recolhidos, justificar esta alteração surpreendente.

2. Os dados dos professores

Escala 2 – Desempenho individual dos professores

Prof.	Ata	Sem erros	1- 5	6-10	11-15	16-20	21-30	+ 30
GRUPO 300 – PORTUGUÊS (3º CICLO E SECUNDÁRIO)								
1	88							
2	89							
	195							
3	80							
	90							
4	82							
	92							
5	83							
	93							
6	87							
7	85							
8	84							
	94							

Prof.	Ata	Sem erros	1- 5	6-10	11-15	16-20	21-30	+ 30
9	81							
	91							
10	86							
GRUPO 200 – PORTUGUÊS (2º CICLO)								
11	5							
	48							
	139							
	140							
12	96							
	97							
13	178							
	183							
14	2							
	45							
	95							
	177							
15	98							
	99							
GRUPO 320 – FRANCÊS (3º CICLO E SECUNDÁRIO)								
16	104							
17	175							
GRUPO 220 – INGLÊS (2º CICLO)								
18	8							
	51							
	100							
	103							
	176							
72	101							
	102							
GRUPO 330 – INGLÊS (3º CICLO E SECUNDÁRIO)								
19	24							
	67							
	111							
	112							
	173							
20	13							
	56							
	106							
21	107							
22	30							
	72							
	174							

Prof.	Ata	Sem erros	1- 5	6-10	11-15	16-20	21-30	+ 30
23	20							
	63							
	105							
	109							
24	16							
	59							
	108							
25	41							
	110							
GRUPO 620 – EDUCAÇÃO FÍSICA (3º CICLO E SECUNDÁRIO)								
26	14							
	57							
	165							
27	19							
	62							
	162							
28	23							
	66							
29	25							
	68							
	163							
30	33							
	76							
	161							
31	38							
32	43							
	164							
	166							
	187							
	188							
	189							
	190							
	193							
GRUPO 260 – EDUCAÇÃO FÍSICA (2º CICLO)								
33	1							
	44							
GRUPO 520 – BIOLOGIA (3º CICLO E SECUNDÁRIO)								
34	9							
	52							
	159							
35	12							
	55							
36	22							

Prof.	Ata	Sem erros	1- 5	6-10	11-15	16-20	21-30	+ 30
36	65							
	157							
37	35							
	158							
79	160							
GRUPO 510 – CIÊNCIAS FÍSICO-QUÍMICAS (3º CICLO E SECUNDÁRIO)								
38	11							
	40							
	54							
39	18							
	61							
40	29							
	71							
GRUPO 400 – HISTÓRIA (3º CICLO E SECUNDÁRIO)								
41	21							
	64							
	133							
	136							
42	36							
	79							
	137							
74	134							
	138							
	179							
	181							
	184							
75	132							
	135							
GRUPO 230 – MATEMÁTICA E CIÊNCIAS NATURAIS (2º CICLO)								
43	3							
	46							
	155							
44	4							
	47							
45	6							
	49							
	154							
46	7							
	50							
	153							
	156							
77	194							
78	152							

Prof.	Ata	Sem erros	1- 5	6-10	11-15	16-20	21-30	+ 30
GRUPO 430 – ECONOMIA (SECUNDÁRIO)								
47	31							
	74							
	114							
	120							
48	34							
	77							
49	37							
	115							
50	42							
	113							
	119							
63	116							
	118							
64	117							
GRUPO 550 – INFORMÁTICA (3º CICLO E SECUNDÁRIO)								
51	26							
	69							
	149							
52*	32							
	75							
	148							
53	39							
	151							
54	78							
76*	147							
	150							
GRUPO 600 – ARTES VISUAIS (3º CICLO E SECUNDÁRIO)								
55	15							
	58							
56	17							
57	27							
	73							
58	170							
	191							
	192							
GRUPO 530 – EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA (3º CICLO)								
59	10							
	53							
	145							
	171							
	172							

Prof.	Ata	Sem erros	1- 5	6-10	11-15	16-20	21-30	+ 30
60	141							
	144							
61	142							
	146							
62	143							
GRUPO 420 – GEOGRAFIA (3º CICLO E SECUNDÁRIO)								
65	70							
	180							
	185							
66	126							
	128							
67	28							
	60							
	129							
	131							
68	127							
	130							
GRUPO 410 – FILOSOFIA (SECUNDÁRIO)								
69	182							
	186							
70	122							
	124							
71	123							
	125							
GRUPO 290 – EDUCAÇÃO MORAL RELIGIOSA CATÓLICA								
73	121							
GRUPO 240 – EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA (2º CICLO)								
80	167							
	168							
	169							

*Professores que lecionam Informática, mas com formação de base em Português.

Os dados recolhidos permitem tirar as seguintes conclusões:

- Nos textos dos professores, foram registados três mil e quarenta e cinco erros no total, o que dá uma média de cerca de dezasseis erros por ata.
- Não houve nenhum texto sem erros.
- Sessenta, quarenta e cinco, trinta e nove, trinta e cinco e trinta e dois erros foram os registos mais elevados observados.

- Os melhores textos apresentaram apenas um (três professores) e dois (três professores) erros.
- Os níveis extremos da escala (tanto positivo, como negativo) foram os que apresentam percentagens mais baixas, em contraste com os níveis intermédios, sobretudo o nível dois, que registou a percentagem mais elevada de todos, 26%, o que é visível no quadro síntese que se segue.

Quadro 5 – Textos dos professores por níveis de desempenho

Nível	Quantidade de erros	Testes por nível	Percentagem
0	-	-	-
1	1-5	20	10
2	6-10	50	26
3	11-15	39	20
4	16-20	37	19
5	21-30	34	17
6	+ 30	15	8
	Total	195	100

- Cerca de metade dos professores apresentou valores idênticos em todos os seus textos, mantendo-se no mesmo nível ou passando para um nível contíguo. A outra metade saltou dois, três ou mais níveis entre os diversos textos. Estas alterações acentuadas foram registadas, como é óbvio, nos professores com mais documentos analisados e devem-se, em grande parte, pensa-se às diferentes naturezas e extensões das atas escritas.

Para a análise dos erros por grupos disciplinares, observemos o quadro que se segue.

Quadro 6 – Média de erros por grupos disciplinares

Grupo disciplinar	Quantidade de erros	Atas analisadas	Percentagem média de erros
300 – Português (A)	177	16	11
200 – Português 2º ciclo (A)	199	14	14
320 – Francês (A)	20	2	10
220 – Inglês 2º ciclo (A)	117	7	17
330 – Inglês (A)	415	21	20
620 – Ed. Física (D)	340	23	15
260 – Ed. Física 2º ciclo (D)	31	2	16
520 – Biologia (C)	233	11	21
510 – Físico- Química (C)	180	7	26
400 – História (B)	214	14	15
230 – Matemática 2º Ciclo (C)	318	14	23
430 – Economia (B)	166	14	12
550 – Informática (C)	148	11	13
600 – Artes Visuais (D)	86	8	11
530 – Ed. Tecnológica (D)	141	10	14
420 – Geografia (B)	118	11	11
410 – Filosofia (B)	74	6	12
290 – Religião e Moral (B)	18	1	18
240 – Ed. Tecnológica, 2º ciclo (D)	50	3	17
Total	3045	195	16

(A) Departamento de Letras e Humanidades; (B) Departamento de Ciências Sociais e Humanas;

(C) Departamento de Ciências Exatas; (D) Departamento de Expressões

Este quadro mostra que:

- Todos os grupos disciplinares registaram valores médios bastante elevados, oscilando entre os dez e os vinte e seis erros.
- O grupo 320 – Francês foi o que teve a média mais baixa, dez erros, embora a quantidade de atas analisadas, duas, não seja significativa.

- Em segundo lugar, ficaram três outros grupos de departamentos distintos: o grupo 300 – Português, do departamento de Línguas e Humanidades; o grupo 600 – Artes Visuais, do departamento de Expressões; e o grupo 420 – Geografia, do departamento de Ciências Sociais e Humanas.
- Os grupos com médias mais altas são todos do departamento de Ciências Exatas: o grupo 510 – Físico-Químicas, com 26%; o grupo 230 – Matemática do 2º ciclo, com 23%; e o grupo 520, Biologia, com 21 %.
- Houve dois grupos do departamento de Letras e Humanidades com resultados superiores à média global observada nos textos dos professores: o grupo 220 – Inglês do 2º ciclo, com 17%, e o grupo 330 de Inglês do 3º ciclo e secundário, com 20 %.
- Além dos grupos disciplinares enumerados nos dois pontos anteriores, apenas mais dois superaram a média global: o grupo 290 – Religião e Moral, com 18%, e o grupo 240 – Educação Tecnológica do 2º ciclo, com 17%.

Por fim, parece-me pertinente analisar os dados estatísticos por áreas do conhecimento mais abrangentes e extrair daí algumas conclusões.

Quadro 7 – Média de erros por departamentos

Departamento	Quantidade de erros	Atas analisadas	Percentagem média de erros
Letras e Humanidade	928	60	15
Ciências Sociais e Humanas	590	46	13
Ciências Exatas	879	43	20
Expressões	648	46	14
Total	3045	195	16

Julgo que este quadro revela alguns resultados surpreendentes, a saber:

- O departamento de Letras e Humanidades ficou, apenas, em terceiro lugar com um valor muito próximo da média global, que foi de dezasseis erros por texto.

- O departamento de Ciências Sociais e Humanas foi o que obteve a melhor média, treze erros por documento, mas ainda assim, bastante elevada para o que seria expectável em textos de professores.
- O departamento de Expressões, surpreendentemente, ficou em segundo lugar, à frente do departamento de Letras e Humanidades.
- O departamento de Ciências Exatas foi o que revelou o pior desempenho, com um valor bastante acima da média global e à distância dos outros três departamentos.
- A formação de base adquirida no ensino superior parece não ser fator determinante na qualidade da escrita.

3. Comparação dos dados dos alunos com os dos professores

Salvaguardando as diferenças já apresentadas e analisadas entre os diversos tipos de erros cometidos pelos dois grupos de informantes, o que os dados quantitativos revelam é que, ao contrário do que se poderia esperar, em termos estatísticos globais, há mais semelhanças do que diferenças entre eles. Assim, constatou-se que a diferença entre as duas médias totais registadas é, apenas, de dois erros: dezoito, nos alunos, e dezasseis, nos professores. Se compararmos a média dos cinco textos com mais erros de cada grupo, constata-se, também, que a diferença não é significativa: quarenta e cinco erros, nos textos dos alunos e quarenta e dois, nos dos professores. Verificaram-se, ainda, valores percentuais quase coincidentes nos níveis três, quatro e cinco: 19%, 19% e 17%, respetivamente, nos textos dos alunos, e 20%, 19% e 17%, nos dos professores. Por seu lado, as diferenças observadas não parecem, em termos globais, muito significativas: ocorreram nos níveis um, dois e seis da escala, registando-se 15,5%, 14% e 15,5%, respetivamente, nos alunos, e 10%, 26% e 8%, nos professores. Por tudo isto, pode concluir-se que os alunos e os professores erram mais do que seria de esperar e muito mais do que seria desejável. No entanto, se os alunos já eram acusados de incompetência na proficiência da escrita, a surpresa maior destes dados foi constatar que também o são muitos professores. Pior, ainda, estes dados mostram que os professores

“cometem os mesmos erros que corrigem nos alunos, ainda que em escala [...] menor” (Leffa, 2000: 83-84). Por outro lado, esperava-se que os professores de Língua Portuguesa se destacassem pela positiva, mas o que se verificou foi que “não são diferentes dos profissionais de outras áreas” (*Ibidem*: 88), porque “escrevem como os profissionais de outras áreas [...] sem deixar a marca de sua profissão no texto produzido” (*Ibidem*, 86). Podemos, por isso, afirmar que o fenómeno do erro em larga escala é transversal a todas as áreas científicas.

CONCLUSÕES GERAIS DA INVESTIGAÇÃO

E não adianta dizer que o aluno não sabe escrever, porque é à escola e aos professores que compete a iniciação e o desenvolvimento na linguagem escrita.

Guião de Implementação do Programa – Escrita

Esta investigação, além de provar que a extensão do fenómeno do erro em larga escala é maior do que se poderia julgar, revela outra situação alarmante: a escola não está a cumprir o seu papel de meio privilegiado no tratamento e no ensino da Língua Portuguesa (Marques, 2005), não merecendo, portanto, o reconhecimento como entidade com autoridade na determinação da norma-padrão, conforme sugerem alguns autores (Flora, 2000; Santos, 2002; Mateus, 2005). Contudo, a constatação desta realidade, fruto da presença persistente e omnipresente do erro, não pode ser vista como o fim da linha que leva ao desânimo, ao conformismo e à inércia. Não, bem pelo contrário, a assunção consciente de que o erro existe deve ser o móbil que ajudará a mudar o *statu quo* atual. Além disso, não se pode continuar a atribuí-lo, apenas, aos alunos, vendo-os como os únicos responsáveis pela sua disseminação na escola. Não há qualquer dúvida: toda a comunidade escolar tem sido agente desse vírus. É, pois, altura de todos assumirem as suas responsabilidades e mudarem de atitude.

Partindo da consciência da existência do erro, a escola poderá exercer uma das suas “funções mais nobres [...] conhecê-lo e preveni-lo. E corrigi-lo, se os cuidados anteriores não tiverem sido suficientes” (Castro, 2006: 1). Na verdade, o erro deverá ser encarado como um trampolim para a aprendizagem ou a “passagem obrigatória para o saber” (Azevedo, 2000: 65). Para isso, a escola deve desenvolver um processo de reflexão em busca das razões da existência do erro e da sua alargada propagação. Uma reflexão que não parta, uma vez mais, do preconceito de que os alunos é que são os únicos infratores e os únicos culpados. Os professores não podem continuar a fingir que não têm problemas com a língua, porque, como foi dito na introdução, qualquer pessoa, por mais especialista que seja no seu conhecimento e domínio, já se deparou com inúmeras hesitações e dúvidas acerca do seu uso correto. Os professores têm de assumir as suas responsabilidades e, num ato de humildade, rever as suas práticas de escrita, quer na forma como a ensinam aos alunos, quer como meros praticantes. Se o fizerem com vontade de se conhecerem e de melhorar a sua prática docente, dar-se-ão conta de

um dos maiores paradoxos profissionais: agem como se os alunos devessem dominar a escrita, criticam-nos por escreverem mal e exigem que escrevam com correção; porém, também eles fogem dela e, na maioria dos casos, não a praticam senão quando são obrigados, como acontece ao serem nomeados secretários de reuniões escolares. Por isso, se não escrevem com regularidade, os professores não podem ser bons escreventes, porque, como afirmou Elbow (citado por Sousa, 1999:14): “é teoricamente impossível aprender a escrever”. Logo, se não sabe escrever, se não conhece os seus processos, se não domina os medos e as dificuldades que é preciso vencer em cada momento da escrita, o professor não a pode ensinar. Ensinar a escrita não é o mesmo que ocupar os alunos com a resolução de fichas de gramática, porque, embora o seu domínio seja necessário, escrever é um processo bem mais complexo do que a obtenção de sucesso nesses exercícios (Pires, 1998). Também não basta ser bom leitor, porque os benefícios da leitura na escrita não são tão visíveis como se julgava (Niza, Segura & Mota, 2010). Hoje, sabemos que ninguém nasce bom escritor, que a aprendizagem da escrita é um processo inacabado, que implica uma aprendizagem para toda a vida, pelo que é fundamental que os professores a pratiquem com regularidade; pois, só poderão ser modelos para os alunos se ela fizer parte das suas rotinas e não for, apenas, algo que é feito de vez em quando (Azevedo, 2000; Pereira, 2001; Niza, Segura & Mota, 2010). Não ter consciência disso, é uma desvantagem, quando se pretende ensinar a escrever.

Para remediar esse problema e contribuir para a redução do erro na escola, os professores precisam de fazer duas mudanças estruturais: uma é em relação à forma como percebem os alunos enquanto escreventes, e a outra em relação a si próprios, enquanto professores e praticantes conscientes da Língua Portuguesa. De uma forma mais pormenorizada e explícita, direi que os professores precisam de:

- Deixar de dizer que os alunos não sabem escrever.
- Não olhar para os alunos como escritores falhados.
- Não partir do pressuposto que os alunos, quando chegam às suas mãos, já deveriam saber escrever de uma determinada forma.
- Assumir a obrigação de ensinar os alunos a escrever, qualquer que seja o nível de proficiência destes.
- Fazer da escrita uma prática regular e não uma obrigação a cumprir em situações profissionais específicas.

- Construir, com os alunos textos, de forma a mostrar, na prática, as dificuldades inerentes ao processo de escrita.
- Com os alunos, debater as dúvidas e dificuldades no uso da Língua Portuguesa.
- Partilhar, regularmente, textos por si produzidos.

Contudo, isto é mais fácil de dizer do que de aplicar, porque, como já foi referido, muitos professores não têm consciência dos erros dos seus textos, o que é mais uma prova de que não fazem da escrita um hábito regular. Na verdade, quem escreve está muito mais ciente das suas limitações do que quem não o faz. Não admira, pois, que alguns professores avaliem as suas produções escritas muito acima do seu real valor, entrando, assim, num círculo vicioso próprio de quem, por escrever pouco e só o fazer por imposição externa, conhece mal os mecanismos estruturais da língua: escreve com erros, não se apercebe deles; não sente necessidade de os corrigir; continua a escrever com erros. Daqui, só se pode concluir que uma grande parte dos professores não está preparada para ensinar a Língua Portuguesa, contrariando a máxima “Todos somos professores de Português”, afixada na sala de professores da escola em que ocorreu esta investigação, e dando razão a autores como Leite (2008), Aguiar e Silva (2010) e V. Graça Moura (2009) que afirmam não estar os professores, muitas vezes, à altura das exigências e das responsabilidades da sua profissão.

Vistas as coisas nesta perspectiva, poder-se-á tirar duas conclusões óbvias: primeira, os alunos são mais vítimas do que culpados; segunda, a necessidade de se repensar e reformular a formação de professores. Para que a escola reassuma a sua responsabilidade de curadora da Língua Portuguesa, é ao nível dos professores que se deve intervir prioritariamente, porque, recaindo sobre eles, em primeiro lugar, a responsabilidade de cuidar da língua, os efeitos de qualquer melhoria a esse nível repercutir-se-ão por todo o meio escolar e, de seguida, por toda a sociedade. Este é um projeto para ser concretizado em décadas, não em anos, como alerta V. Graça Moura (2009: 305): “Repito que serão precisos pelo menos trinta anos para se conseguir um resultado minimamente satisfatório na formação dos docentes, na preparação dos discentes, na realização da língua portuguesa”. Ainda assim, não há motivos para desânimos, porque mais do que se olhar para o futuro como algo distante, o importante, quanto antes, é a tomada de consciência de que ninguém sai favorecido pela situação atual: os professores veem o seu prestígio, já debilitado por razões estranhas à língua, cada vez mais posto em causa, quando o poderiam fortalecer ao assumirem-se como

praticantes reputados e divulgadores de confiança da mesma; os alunos, por seu lado, veem as suas habilitações serem olhadas com desconfiança pela sociedade em geral e com um certo desdém por muitos dos possíveis empregadores, sendo o fraco desempenho linguístico apontado como razão principal: “Tem o 12º ano e nem sabe falar ou escrever!”. Todos têm, por isso, a ganhar com a mudança do paradigma atual em que o erro está difundido por toda a escola.

Por onde começar, parece ser o grande problema. Sobre isso, concordo com Lúcia Jorge (2009: 355) “Nada mudará se os professores não estiverem dispostos a participar na mudança” e, até, vou mais longe: para que essa mudança se faça têm de ser os professores os grandes impulsionadores, porque, se não o forem, continuarão os políticos, sob pressão dos teóricos, a impor novos programas, novas terminologias e novas ortografias, na esperança de melhorarem o ensino e a aprendizagem do Português, mas que, na realidade, não são mais do que “comboios de corda a entreter a razão”, parafraseando a célebre autopsicografia de Fernando Pessoa (2006: 97). A mudança não se faz por aí, com imposições externas e forçadas. O verdadeiro combate ao erro linguístico nas escolas tem de ser promovido e liderado pelos professores, e não me refiro apenas aos de Letras, mas a todos os professores, independentemente da área de formação e de lecionação. Trata-se, evidentemente, de uma revolução de mentalidades, porque os professores não estão habituados a decidir, a liderar, mas acomodam-se a ser comandados a partir de legislação e deliberações que lhes são impostas. Em relação à promoção da Língua Portuguesa, os docentes terão muito a ganhar se se autoproclamarem seus paladinos, não no sentido fiscalizador, próprio duma atitude conservadora e normativa retrógrada. Ganhariam com uma perspetiva didática e orientadora, que visasse iluminar as áreas mais obscuras e os caminhos escosos da língua, procurando e propondo soluções que combinassem as tendências do momento com as raízes vernáculas da nossa língua, ou seja, contribuindo para a evolução do organismo vivo que é a língua, através da conjugação das forças centrífugas e centrípetas que nela coexistem e se digladiam continuamente (Cunha & Cintra, 1986: 4).

Assumindo esse desafio, os professores têm de concentrar as suas energias em dois objetivos distintos, mas complementares: por um lado, devem exigir uma formação consentânea com as exigências do novo papel que pretendem desempenhar em prol da qualidade da Língua Portuguesa e, por outro, procurar desenvolver atividades de charme a nível da escola, de forma a torná-la mais atrativa e o seu uso apropriado desejado.

A nível formativo, há que distinguir a formação inicial, proporcionada pelas instituições de ensino superior, e a formação contínua, oferecida pelos centros de formação de professores. No caso da primeira, os docentes só poderão exercer a sua influência de forma indireta, pelo que a mudança poderá ser mais difícil. Pelo contrário, em termos de formação contínua, os professores poderão exigir diretamente ações formativas que os preparem adequadamente para serem os paladinos da Língua Portuguesa. Deverão mostrar que muitas das ações até agora oferecidas nada lhes acrescentavam, quer profissionalmente, quer como cidadãos.

A nível da escola, os professores têm ao seu alcance a possibilidade de desenvolver inúmeras atividades e projetos que não só elevarão o padrão de qualidade da Língua Portuguesa, mas também farão dela um bem primário imprescindível e apetecível. Eis algumas propostas que me parecem de fácil exequibilidade:

- Elaborar um manual de redação adequado às principais exigências profissionais dos professores
- Instituir, em todos os estabelecimentos de ensino, um consultório de Língua Portuguesa, que esclareça quer os docentes quer os discentes nas suas dificuldades linguísticas.
- Desenvolver concursos de Língua Portuguesa, com prémios aliciantes, que suscitem interesse pelo conhecimento e pela resolução dos principais problemas linguísticos do quotidiano.
- Promover sessões de oratória e de declamação públicas que estimulem o gosto pela beleza prosódica da língua e pelos textos adequadamente construídos.
- Promover publicações internas com as dificuldades linguísticas detetadas na comunidade escolar e as respetivas soluções, à semelhança da rubrica “Em Português Escorreito. Certo *versus* Errado”, coordenada por Helena Rebelo, da *Revista JA da Associação Académica da Universidade da Madeira*.
- Criar as Olimpíadas escolares da Língua Portuguesa a nível nacional, seguindo o modelo das Olimpíadas da Matemática que, partindo das eliminatórias nas escolas, promove finais regionais e uma finalíssima nacional que apura o campeão do país.

- Aproveitar as aulas de substituição para a promoção de jogos e curiosidades da Língua Portuguesa.

Estes são, apenas, alguns exemplos que podem contribuir para o fim do imobilismo e da apatia da maioria dos estabelecimentos escolares em relação à Língua Portuguesa. A escola e a sociedade lucrariam se fossem promovidos com o envolvimento dos professores das várias áreas disciplinares. Não só fariam do axioma “Todos somos professores de Português” verdade atualizada a todo o momento, mas também provocariam, certamente, uma redução significativa do erro linguístico em ambiente escolar e, conseqüentemente, na sociedade em geral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS

- Ali, M. S. (2010). *Dificuldades da Língua Portuguesa- Estudos e observações* (8ª ed.). Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras.
- Alves, A. (1993). *Nem tanto erro!*. Braga: Editorial Franciscana Montariol.
- Amorim, C. & Sousa, C. (2009). *Gramática da língua portuguesa*. Porto: Areal Editores.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever – Através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Bechara, E. (2009). *Moderna gramática portuguesa* (37ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira e Editora Lucerna.
- Bergström, M. & Reis, N. (1993). *Prontuário ortográfico e guia da Língua Portuguesa* (25ª ed.). Lisboa: Editorial Notícias.
- Borges, D. (2009). “Os problemas da prática da língua Portuguesa”, in *A Língua Portuguesa: presente e futuro* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Casteleiro, J. M. (direção) (2007). *Dicionário gramatical de verbos portugueses*. Lisboa: Texto Editores.
- Castro, I. (1998). *Falar melhor, escrever melhor*. Lisboa: Selecções do Readers Digest.
- _____ (2003). *O linguista e a fixação da norma, in* http://www.clul.ul.pt/files/ivo_castro/2003_linguista_e_norma.pdf, acedido a 25 de junho de 2012.

- _____ (2006). “Norma linguística e ensino do Português”, *Caderno Escolar. Pensar a Escola*, nº 3, pp. 30-34, consultado em http://www.clul.ul.pt/files/ivo_castro/2006_norma_e_ensino.pdf, acedido em 30 de junho de 2012.
- Cegalla, D. (2009). *Dicionário de dificuldades da Língua Portuguesa* (3ª ed.). Rio de Janeiro: Lexicon.
- Costa, J. (coord. editorial) (2009). *Prontuário da Língua Portuguesa*. Lisboa: Escolar Editora.
- _____ (coord. editorial) (2010). *Gramática Moderna da Língua Portuguesa*. Lisboa: Escolar Editora.
- Costa, M. Rosa (1994). *A pontuação*. Porto: Porto Editora.
- Cunha, C. & Cintra, L. (1986), *Nova gramática do Português contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Dias, D.; Cordas, J. & Mouta, M. (2006). *Em Português? Claro!*, Porto: Porto Editora.
- Dicionário Terminológico, in <http://dt.dgicd.min-edu.pt>
- D’Silvas Filho (2010). *Prontuário. Erros corrigidos de Português* (5ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Estrela, E.; Soares, M. & Leitão, M. (2004). *Saber escrever, saber falar* (4ª ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Figueiredo, C. (1950). *Problemas da linguagem* (4ª ed.), 3 volumes. Lisboa: Livraria Clássica Editora.
- Figueiredo, C. (1955). *O que se não deve dizer – Bosquejos e notas de filologia portuguesa* (5ª ed.), 3 volumes. Lisboa: Livraria Clássica Editora.

- Filho, D. (2010). *Prontuário – Erros corrigidos de Português* (5ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Freire, A. (1983). *Lições de filologia e Língua Portuguesa*. Braga: Publicações da Faculdade de Filosofia.
- Gabinete da Avaliação Educacional (GAVE) (2011). *Acordo Ortográfico – Informação 2011/2012*, in <http://www.gave.min-edu.pt/np3/373.html>, consultado em 1 de abril de 2012.
- Gomes, A. & Cavacas, F. (2005). *Escrever direito – Ortografia*. Lisboa: Clássica Editora.
- Gomes, F. (2008). *O Acordo Ortográfico*. Porto: Edições Flumen e Porto Editora.
- Jorge, L. (2009). Síntese de enceramento da Conferência Internacional *A Língua Portuguesa: presente e futuro*, dezembro de 2004, publicada na obra homónima, em Lisboa, pela Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jucá, C. (2001). *Dicionário das dificuldades da Língua Portuguesa* (6ª ed.). Belo Horizonte: Livraria Garnier.
- Kury, A. (2012). *Para falar e escrever melhor o Português* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Lexicon.
- Lapa, M. Rodrigues (1984). *Estilística da Língua Portuguesa*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Leffa, V. J. (2000). “Como escrevem os que ensinam a escrever: Análise da produção textual de professores de língua portuguesa”. *Letras*, Santa Maria, RS, nº 17, pp. 67-92.

- Leite, M. Q. (2008). “Gramática, uso e norma: a contribuição de Maria Helena de Moura Neves ao ensino”, in *Congresso de Linguística em homenagem a Maria Helena Noura de Neves*, consultado em www.fflch.usp.br/dlcv/lport/linhadagua, acessado a 28/12/2012.
- Luft, C. (2011). *Dicionário prático de regência verbal* (9ª ed.). São Paulo: Ática Editora.
- Marques, A. (2005). *Tento na língua!...* 1 (5ª ed.). Lisboa: Plátano Editora.
- _____ (2004). *Tento na língua!...* 2. Lisboa: Plátano Editora.
- Mateus, M. H. M. (2005). *A mudança da língua no tempo e no espaço*, in http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2005-mhmateus-mudanca_lingua.pdf, acessado em 12 de julho de 2012.
- Mateus, M. H. M., Brito, A. M., Duarte, I., Faria I. H. & al. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa* (6ª ed.). Lisboa: Editorial Caminho.
- Medeiros, J. & Gobbes, A. (2009). *Dicionário de erros correntes da Língua Portuguesa* (5ª ed.). São Paulo: Editora Atlas.
- Ministério da Educação (2012). *Metas Curriculares de Português, Ensino Básico, 1º, 2º e 3º ciclos*.
- Ministério da Educação, *Norma e variação*, in www.dgidec.min-edu.pt.
- Moura, V. G. (2009). “Sobre a Língua Portuguesa e algumas políticas para ela, in *A Língua Portuguesa: presente e futuro* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nascimento, Z. & Lopes, M. (2011). *Domínios – Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Plátano Editora.

- Niza, I.; Segura, J. & Mota, I. (2010). *Escrita – Guião de implementação do programa*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Nogueira, R. S. (1989). *Guia alfabético de pontuação* (2ª ed.). Lisboa: Clássica Editora.
- Nogueira, R. S. (1989a). *Dicionário de erros e problemas de linguagem* (3ª ed.). Lisboa: Clássica Editora.
- Oliveira, L. & Sardinha, L. (2005). *Saber Português Hoje. Gramática pedagógica da Língua Portuguesa*. Lisboa: Didáctica Editora
- Olívia, M. (coord.) (1984). *Uso da vírgula* (4ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Oom, P. (1980). *Actuação escrita*. Lisboa: & Etc.
- Pennac, D. (2009). *Mágoas da escola*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, C., Silva, E. & Angelim, R. (2011). *Dúvidas em Português nunca mais* (3ª ed.). Rio de Janeiro: Lexicon.
- Pereira, M. L. A. (2001). “Outras razões para o João(zinho) (não) saber escrever”, in *Educação, Sociedade e cultura*, nº 15, pp. 99-115.
- Peres, J. A. e Móia, T. (2003). *Áreas críticas da Língua Portuguesa* (2ª ed.). Lisboa: Caminho.
- Pessoa, F. (2006). *Ficções do interlúdio – 1914-1935*. Lisboa: Assírio e Alvim e Planeta de Agostini.
- Pinto, J. (2006). *Novo prontuário ortográfico* (7ª ed.). Lisboa: Plátano Editora.
- Pires, J. C. (1998). “Trabalhar a palavra como um traço de sonho”, in *Jornal Público*, 21 de março de 1998.

- Poll, M (2009). “O erro linguístico e os seus eufemismos”, Revista *Memento*, nº 2, v. 1, julho-agosto 2009, in <http://revistas.unincor.br/index.php/memento>, acedido em 06/03/2012.
- Porto Editora (2009). *Bom Português*. Porto: Porto Editora.
- Porto Editora (2005). *Prontuário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Rebello, Helena (2010-2013). “*Errare Humanum est*. Um por semana. Erro/ Correção” in *Revista Sexta. Tribuna da Madeira*. Madeira: O Liberal.
- Rebello, Helena (2013). “Em Português Escorreito. Certo *versus* Errado” in *JA. Revista da Associação Académica da Universidade da Madeira*. Madeira: AAUMA.
- Rocha, M. R. (2008) in www.ciberduvidas.pt, acedido em 27/05/2012.
- Rocha, M. R. & Costa, J. M. (2008). *Cuidado com a língua!*. Lisboa: Oficina do Livro.
- Sacconi, L. (2005). *Dicionário de dúvidas, dificuldades e curiosidades da Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Harbra.
- Santos, D. (2002). *Prestígio Linguístico e Ensino da Língua Materna*. Porto: Porto Editora.
- Santos, V. L. (2009). “O erro no ensino de Língua Portuguesa”, in *Ensino de Língua Portuguesa*. Curitiba: IESDE Brasil S.A.
- Saramago, J. (1994). *História do cerco de Lisboa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- _____ (2009). *Caim*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Sardinha, L. & Ramos, L. (2006). *Prontuário e conjugação de verbos*. Lisboa: Didáctica Editora.

- Silva, A. C. (2009). "Sobre algumas (in)coerências da norma linguística (II): análise de propostas das 'novas' gramáticas da TLEBS", in Pinto, P. (org.). *Gramática, para que te quero?! O ensino da gramática: sentido(s) e possibilidades*. Lisboa: Associação de Professores de Português.
- Silva, V. A (2010). *As humanidades, os estudos culturais, o ensino da literatura e a política da Língua Portuguesa*. Coimbra: Edições Almedina.
- Soares, B. (2006). *O livro do desassossego*. Lisboa: Assírio e Alvim e Planeta de Agostini.
- Sousa, O. C. (1999). *Competência ortográfica e competências linguísticas*. Lisboa: ISPA.
- Stake, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tavares, A. & Moranguinho, J. (2008). *Prontuário de verbos com preposições (e locuções prepositivas)*. Lisboa: Plátano Editora.
- Tavares, S. D. & Leite, S. A (2008). *S.O.S. Língua portuguesa*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Tavares, G. (2011). *Uma viagem à Índia* (3ª ed.). Lisboa: Editorial Caminho.
- Teixeira, José (1996). "ERRARE HUMANUM EST (Sincronia, diacronia e erro) " in *Diacrítica*, nº11, Braga: Universidade do Minho.
- _____ (2003). "Norma Linguística e Erro – Uma abordagem Cognitiva" in *Revista Portuguesa de Humanidades*. Vol. 7. Braga: Universidade Católica Portuguesa.
- Vieira, A. (1985). *Sermões escolhidos*. Lisboa: Editora Ulisseia.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Porto Alegre: Artmed.

DOCUMENTOS OFICIAIS CONSULTADOS

Decreto nº 43/91 do Presidente da República, de 7 de agosto.

Decreto nº 52/2008 do Presidente da República, de 29 de julho.

Resolução nº 26/91 da Assembleia da República, de 4 de junho.

Resolução nº 35/2008 da Assembleia da República, de 29 de julho.