

Um percurso linguístico inspirador para a didática da língua materna

Cristina Manuela Sá

cristina@ua.pt

Laboratório de Investigação em Educação em Português¹

Universidade de Aveiro²

A docente e investigadora homenageada neste número da revista *Linguística. Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto* deixou marcas no campo da didática da língua materna através da sua reflexão sobre a escrita e o respetivo ensino, do ponto de vista da Linguística (aplicada ao ensino de línguas) e também da Psicolinguística. Para além desta dimensão, parece importante destacar o seu contributo para a abordagem das questões da literacia e da investigação sobre os níveis de literacia do povo português, logo desde o início da abordagem desta temática, situada na já longínqua década de 90 do século passado, em que surgiram vários estudos que contribuíram de forma marcante para o pensamento atual no campo da investigação sobre o ensino do Português como língua materna e as políticas educativas a ele associadas.

São estas as duas linhas que vão reger a nossa reflexão sobre a obra da Professora Maria da Graça Pinto e a sua influência no nosso trabalho.

1- Contributos para a reflexão sobre os níveis de literacia do povo português

Um dos nossos primeiros contactos com o trabalho da homenageada ocorreu quando encontrámos num dos seus livros (Pinto, 1998) um artigo crítico consagrado à obra intitulada *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica* (Benavente et al., 1996), relatório de um primeiro estudo sobre os níveis de literacia do povo português, numa altura em que ainda nem era possível entrar em linha de conta com as

¹ Trata-se de uma estrutura do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro, sediada no Departamento de Educação e Psicologia.

² Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P. no âmbito do Projeto UIDB/00194/2020.

Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), na medida em que ainda não se tinha generalizado o uso da internet, sem a qual ninguém pode passar na sociedade atual devido a imperativos de ordem pessoal, profissional e social.

Sentindo a necessidade de abordar essa temática com os nossos alunos inscritos em unidades curriculares ligadas à didática da língua materna (na altura relacionadas com o ensino da língua portuguesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico, mas também no 3.º Ciclo e no Ensino Secundário), fizemos uma pesquisa bibliográfica com o propósito de encontrar informação sobre um tema “na moda”, mas, ao mesmo tempo, pouco conhecido e sobre o qual não havia ainda muita bibliografia disponível, nomeadamente acessível para estudantes do Ensino Superior que não tinham propósitos investigativos.

O capítulo do livro da Professora Maria da Graça Pinto já referido (Pinto, 1998) veio resolver algumas das nossas inquietações. Nele encontramos imensa informação, que analisámos cuidadosamente, para compreendermos melhor o relatório da equipa liderada por Ana Benavente (Benavente *et al.*, 1996) e termos uma perspetiva mais crítica do mesmo, reunindo ideias que poderíamos partilhar com os nossos alunos. E foram vários os aspetos dessa temática e desse trabalho para os quais o texto da nossa homenagem chamou a atenção.

Antes de mais, o referido texto ajuda-nos a explanar melhor aos nossos alunos as razões pelas quais o ensino e aprendizagem da língua materna é uma preocupação essencial de qualquer sistema educativo e a contextualizar devidamente algumas ideias que tínhamos encontrado em textos reguladores publicados pelo Ministério da Educação.

Destacamos a seguinte passagem dos programas de Português em vigor na altura (Ministério da Educação, 1998, p. 97):

“Reconhece-se a Língua Materna como elemento mediador que permite a nossa identificação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia. Tem-se como seguro que a restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa humana, isola da comunicação, limita o acesso ao conhecimento, à criação e fruição da cultura e reduz ou inibe a

participação na práxis social. Entende-se que o domínio da Língua Materna, como factor de transmissão e apropriação dos diversos conteúdos disciplinares, condiciona o sucesso escolar.”

Uma outra citação mais tardia (Ministério da Educação, 2001, p. 31) vem reforçar estas ideias:

“A língua materna é um importante factor de identidade nacional e cultural. No espaço nacional, o Português é a língua oficial, a língua de escolarização, a língua materna da esmagadora maioria da população escolar e a língua de acolhimento das minorias linguísticas que vivem no País. Por isso, o domínio da língua portuguesa é decisivo para o desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania.”

Mais tarde, tivemos de as complementar com uma outra citação, que passou a ter muito significado para todos os profissionais da Educação devido à imigração que caracterizou a sociedade portuguesa da primeira década do século XXI, curiosamente retirada da primeira versão das *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997, p. 66):

“Não nos podemos, no entanto, esquecer de que o português não é a língua materna de todas as crianças que frequentam a educação pré-escolar. Se o respeito pelas línguas e culturas das crianças é uma forma educação intercultural, a aprendizagem da língua portuguesa torna-se essencial para terem sucesso na aprendizagem.”

Com estas considerações sobre a importância do domínio da língua materna, passamos à abordagem da temática da literacia, pegando na seguinte definição, retirada do capítulo do livro da autoria da nossa homenageada (Pinto, 1998, p. 69): “(...) a capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, escrita e cálculo (...)”.

Nesta altura, chamamos a atenção para aspetos fundamentais desta

definição, a saber: i) o facto de que – apesar de, nos primeiros tempos, o conceito de *literacia* se focar na comunicação escrita em língua materna (*leitura e escrita*) e em alguns aspetos da linguagem matemática (*cálculo*) – atualmente abrange diversas outras áreas – nomeadamente, o conhecimento científico e o uso das TIC – e que, muito recentemente, se começou inclusive a falar de uma literacia financeira³; ii) ainda o facto de, na definição apresentada no texto da nossa homenagem se enfatizar a distinção a fazer entre as competências ensinadas e as competências aprendidas, que serve de ponto de partida para a reflexão sobre *analfabetismo e iliteracia*.

Reforçamos estas ideias com outra citação retirada do referido capítulo (Pinto, 1998, p. 72):

Quando os autores do Relatório sublinham que a literacia se centra no uso das competências e não na sua mera obtenção, pretendem também tornar nítida ‘a distinção entre níveis de literacia e níveis de instrução formal que as pessoas obtêm (...)’ (...). Com efeito, a instrução obtida, não sendo praticada, não sendo posta em uso, deixa de poder considerar-se como uma competência efectiva. (...)

Daqui partimos para a apresentação de alguma informação relativa ao estudo de Ana Benavente e equipa, sublinhando que: i) foi o primeiro estudo e se desenrolou nos anos 90 do século passado, logo não pôde ter em conta o recurso a TIC, que tanto influencia as práticas de leitura e escrita na atualidade; ii) foi feito com uma população adulta, com variados níveis de escolaridade (relembrando que, durante muitos anos, a escolaridade obrigatória em Portugal esteve abaixo dos nove anos, tendo depois alcançado esse marco, recentemente ultrapassado pela imposição dos doze anos⁴).

De seguida, passamos à abordagem dos estudos feitos no âmbito do Projeto PISA (Programme for International Student Assessment), dando destaque aos resultados relativos a Portugal na sua última edição consagrada

³ O Projeto TEdS (*Teacher education for sustainability*), de cuja equipa fazemos parte, considera que o conceito de *sustentabilidade* compreende as seguintes dimensões: “[...] equity and social solidarity; diversity, dialogue and inclusion; natural resources, environment and technology; economy and financial literacy. [...]” (cf. Dossier de candidatura).

⁴ Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto.

à literacia em leitura e escrita, que data de 2015 (Maroco et al., 2015).

Estas reflexões permitem-nos passar a apresentar aos alunos objetivos do ensino e aprendizagem do Português como língua materna, que fomos buscar ao *Currículo Nacional do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2001), e comentá-los com eles.

Começamos pelos objetivos relativos à comunicação oral – *Compreender e produzir discursos orais formais e públicos e Interagir verbalmente, de forma apropriada, em situações formais e institucionais* – em que destacamos a distinção entre *oralidade familiar* e *oralidade formal*.

De seguida, passamos ao objetivo relacionado com a leitura – *Ser um leitor fluente e crítico* – em que enfatizamos a diferença entre leitura como decifração e compreensão leitora e a importância do exercício do pensamento crítico, uma competência que se conta entre as que atualmente são vistas como transversais e essenciais (Sá, 2019).

Segue-se o objetivo relacionado com a escrita – *Usar multifuncionalmente a escrita, com correção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de textos* – a partir do qual abordamos questões como as relações entre aprendizagens básicas (como o traçado das letras e a transcrição de textos) e a composição de textos (que implica a referência a finalidades sociais da escrita e a tipos/géneros textuais).

Terminamos com o objetivo relacionado com o domínio da gramática – *Explicitar aspetos fundamentais da estrutura e uso da língua, através da apropriação de metodologias básicas de análise, e investir esse conhecimento na mobilização de estratégias apropriadas à compreensão oral e escrita e na monitorização da expressão oral e escrita* – sublinhando a referência à relação com a comunicação oral e escrita, para que os alunos compreendam que não se deve fazer um ensino descontextualizado da gramática.

Encerramos a abordagem desta temática com uma reflexão sobre a nossa temática de eleição – a transversalidade da língua materna e a sua operacionalização associada ao desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita. De acordo com a nossa investigação (Sá, 2012), esta pode ser vista em dois sentidos: i) importância da língua materna para a aquisição/desenvolvimento de competências indispensáveis em contexto escolar, em qualquer área curricular, e em contexto extraescolar, ligadas

à comunicação oral e escrita, o que faz delas competências essenciais e transversais, uma vertente que associamos à situação de ser professor de Português; ii) papel desempenhado pelas outras áreas curriculares no desenvolvimento de competências essenciais para o domínio da língua materna (como, por exemplo, *pensamento crítico, reflexão e raciocínio*) e no seu reforço (já que o ensino de qualquer área de conteúdo é feito na língua materna/oficial do país em questão e envolve sempre atividades de comunicação oral e escrita), que relacionamos com a situação de ser professor em Português.

Nesta viagem pelo universo da língua portuguesa (encarada como língua materna), o ponto de partida é o indispensável artigo da colega que estamos agora a homenagear.

2- A reflexão sobre a escrita e o seu ensino

O segundo marco na nossa relação com a investigação desenvolvida pela Professora Maria da Graça Pinto corresponde a uma obra intitulada *Nos bastidores da iniciação à entrada no mundo da escrita* (Pinto, 2017), da qual fizemos uma recensão crítica para a revista *Palavras* da Associação de Professores de Português (Sá, 2018a).

Nessa obra encontramos ideias que exploramos com os nossos alunos futuros educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico relativas ao facto de as diversas dimensões da comunicação verbal (oralidade, leitura e escrita) funcionarem como vasos comunicantes. De facto, como a obra referida salienta (Pinto, 2017), há uma grande interdependência entre a comunicação oral (nas suas vertentes de compreensão/expressão) e a comunicação escrita (ligada à compreensão na leitura e à expressão/produção escrita), o que justifica que se passe pela primeira e que esta seja desenvolvida, para se chegar à segunda.

Deste modo, quando tratamos esta temática, começamos por abordar o desenvolvimento de competências em comunicação oral salientando várias dimensões a ter em conta (nomeadamente compreensão/expressão e oralidade familiar/oralidade formal).

Quando abordamos o desenvolvimento da consciência fonológica, refletimos sobre a infinidade de aspetos que é necessário considerar e saber

manipular no âmbito da comunicação verbal (cf. Pinto, 2017):

- Sons da língua, sua articulação, distinção dos que podem fazer parte de outras línguas e do universo sonoro em que vivemos imersos;

- Outras unidades linguísticas que podem ser constituídas a partir da sua combinação (sílabas – com a sua complexa estrutura – e palavras) e regras que presidem à sua constituição;

- Os vários níveis de construção da comunicação (fonético-fonológico, léxico-semântico, morfossintático, linguístico-discursivo, pragmático);

- A sua relação com as vivências dos indivíduos, que a alimentam e, ao mesmo tempo, são enriquecidas por esta;

- A materialidade que lhe confere o sistema alfabético de escrita em uso no Português.

Paralelamente, salientamos o papel desempenhado na comunicação verbal por aspetos que, não fazendo especificamente parte dela, estão associados a ela e cuja disponibilidade pressupõe o desenvolvimento de determinadas competências (cf. Pinto, 2017):

- Coordenação auditiva, visual e motora;

- Motricidade a vários níveis (incluindo a motricidade fina necessária para pegar num instrumento de escrita e usá-lo para traçar letras):

- Domínio da lateralidade (esquerda/direita) e da localização espacial (acima/abaixo; atrás/à frente; antes/depois);

- Localização temporal;

- Capacidades de observação, análise e síntese;

- Capacidades relacionadas com interação social.

A referência a estes aspetos é indispensável, porque aprender a comunicar – primeiro oralmente e depois por escrito – põe em ação várias dimensões do ser humano (cf. Pinto, 2017):

- Física (implicando o aparelho fonador e auditivo e o sistema respiratório – para a oralidade – e a visão e o uso dos membros superiores para a leitura e a escrita);

- Cognitiva e neurológica (tendo em conta todas as capacidades e competências envolvidas nesses processos, que se vão desenvolvendo à medida que a criança cresce);

- Social (porque é um processo cuja realização e afirmação exigem interação com o meio);

- Histórica e cultural (porque é condicionada pelas características da sociedade em que o indivíduo se insere).

Entramos assim no domínio da leitura e da escrita, começando por abordar os seus níveis mais elementares: decifração (para a leitura) e traçado das letras (para a escrita) como muito bem nos recorda a investigadora que agora estamos a homenagear (Pinto, 2017). É também chegada a altura de explorar os fundamentos teóricos que vão dar origem a variados métodos de leitura a que os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico recorrem para construir a sua abordagem pessoal da iniciação à leitura e à escrita (André, 1995; Bellenger, 1996).

Curiosamente, a leitura desta obra (Pinto, 2017) permitiu-nos compreender a pertinência de algumas metas curriculares e respetivos descritores de desempenho, que suscitam desconfiança, nomeadamente as que se referem à leitura de não palavras e ao controle da velocidade de leitura para medir a sua fluência (Buescu et al., 2015).

Mantendo-se a consonância entre o nosso percurso na abordagem destas questões e o que a nossa homenageada traça na sua obra (Pinto, 2017), avançamos para a reflexão sobre a comunicação escrita.

No lado da compreensão, destacamos:

- *Estratégias do leitor* (Sá, 2018b) presentes

- Na *pré-leitura* (ativar conhecimentos prévios sobre o tema abordado no texto, fazer previsões sobre o texto, formular hipóteses sobre o texto, formular questões sobre o texto),
- Na *leitura* (ler o texto com atenção, ajustar a velocidade de leitura, sublinhar elementos do texto, tirar notas, fazer inferências, recorrer ao contexto para descobrir significados de palavras/expressões desconhecidas, parafrasear excertos do texto, pensar em voz alta, ler em voz alta as passagens que não se está a compreender, confrontar predições feitas antes da leitura com a informação recolhida durante a leitura), que permitem criar uma imagem mental do texto lido,
- Na *pós-leitura* (fazer uma síntese do que foi compreendido, reler o texto várias vezes, consultar diversas fontes de informação, pesquisar *online* para tirar dúvidas, apreender as ideias do texto, identificar as ideias principais do texto, identificar o tipo/género textual);

- *Estratégias didáticas de abordagem da compreensão na leitura* (Sá, 2018b)

- *Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos através de*

- ✓ Atividades centradas em elementos do texto (palavras, frases, parágrafos) e nas ligações entre eles (como, por exemplo, ordenar elementos do texto, identificar ligações entre eles – explícitas e implícitas –, fazer inferências, fazer previsões),

- ✓ Atividades centradas em ideias veiculadas pelos elementos do texto (como, por exemplo, parafrasear ou recontar o texto, responder a questões orais ou escritas sobre o texto formuladas pelo professor ou até pelos colegas, formular as suas próprias questões sobre o texto e pedir resposta para elas aos colegas ou até ao professor);

- *Trabalhar a identificação das ideias principais dos textos lidos, através de*

- ✓ Atividades centradas na identificação do tema do texto (por exemplo, a partir do seu título, de algum sumário que o acompanhe),

- ✓ Atividades centradas na identificação das suas ideias principais e secundárias (como, por exemplo, associar partes do texto a enunciados que resumem o seu conteúdo, fazer o resumo do texto, formular perguntas sobre o texto);

- *Trabalhar a identificação da estrutura característica de um dado tipo de texto num texto lido através de*

- ✓ Atividades centradas na identificação das diferentes categorias da estrutura característica do texto e da sua organização no texto lido (como, por exemplo, formular/responder a perguntas direcionadas para as categorias da estrutura do texto, ordenar elementos do texto lido – sobretudo parágrafos –, preencher quadros relativos à estrutura do texto lido com elementos retirados deste, completar textos lidos respeitando a sua estrutura, elaborar esquemas que traduzam a sua estrutura e a forma como a informação está organizada no seu interior),

- ✓ Atividades centradas na identificação de marcas textuais que ajudem a definir as diferentes partes características da respetiva estrutura num dado texto.

No lado da expressão, destacamos a importância de desenvolver a competência compositiva, que implica recorrer a operações de (Sá, 2018b):

- *Planificação*, responsáveis pela

- Ativação das informações pertinentes para a elaboração do texto,
- Respetiva organização e hierarquização,
- Adequação do texto ao público a que se destina,
- Determinação da sua finalidade, que envolve a seleção de um tipo/género textual;

- *Textualização*, que

- Corresponhem à redação do texto,
- Implicam a gestão de constrangimentos globais (coerência e coesão) e locais (com destaque para a ortografia e a pontuação);

- *Revisão*, ligadas à releitura crítica do texto produzido, que deverá levar à sua reescrita e melhoria.

Nesta reflexão, vamos explorando exemplos relacionados com práticas (cf. Sá, 2018b).

Notas conclusivas

Encerramos este texto afirmando que encontramos nos trabalhos da colega homenageada nesta publicação ecos de uma preocupação bem atual com a educação do indivíduo para a integração numa sociedade globalizada, para que chama a atenção o recente *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Martins et al., 2017), que atribui à comunicação oral e escrita e aos textos um papel fundamental.

REFERÊNCIAS

- André, A. (1996). *Iniciação da leitura. Reflexões para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coleção “Educação Básica”, n.º 7. Porto: Porto Editora.
- Bellenger, L. (1995). *Les méthodes de lecture*. Coll. «Que sais-je?», n.º 1707. 6e éd. corrigée. Paris: PUF.
- Benavente, A. (coord.), Rosa, A., Costa, A. F., Ávila, P. et al. (1996). *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Conselho Nacional de Educação.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programas e metas curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Maroco, J. (coord.), Gonçalves, C., Lourenço, V. & Mendes, R. (2016). *PISA 2015: Literacia científica, literacia de leitura e literacia matemática*. Vol. 1. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa.
- Martins, G. d’O, Gomes, C. S., Brocardo, J. L. et al. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica/Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação (1998). *Organização curricular e programas: Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional do Ensino Básico. Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Pinto, M. G. L. C. (1998). *O Estudo nacional de literacia: do recado que encerra às políticas de intervenção que evoca*. In *Saber viver a linguagem. Um desafio aos problemas de literacia*. Coleção “Linguística”, n.º 11 (pp. 65-137). Porto: Porto Editora.
- Pinto, M. G. L. C. (2017). *Nos bastidores da iniciação à entrada no mundo da escrita: do CALE a intervenções e pressupostos de ordem cognitiva e neurológica*. Porto: Universidade do Porto/Centro de Linguística.
- Sá, C. M. (2012). Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação. *Exedra*, 28, 364-372.
- Sá, C. M. (2018a). Destaques bibliográficos: Maria da Graça Lisboa de Castro Pinto (2017). *Nos bastidores da iniciação à entrada no mundo da escrita: do CALE a intervenções e pressupostos de ordem cognitiva e neurológica*. Porto: Universidade do Porto/Centro de Linguística. *Palavras*, 52/53, 123-124.

- Sá, C. M. (2018b). *Técnicas de comunicação oral e escrita*. Coleção "Educação e Formação – Cadernos Didáticos", n.º 2. Aveiro: UA Editora.
- Sá, C. M. (2019). *Flexibilidade curricular e perfil do aluno para o século XXI*. Coleção "Educação e Formação – Cadernos Didáticos", n.º 3. Aveiro: UA Editora.