

# A formação em Língua Portuguesa na dupla perspectiva do formando como utilizador e como futuro docente da língua materna\*

Inês Duarte Universidade de Lisboa – Faculdade de Letras  
Departamento de Linguística Geral e Românica

## Introdução

Observámos hoje de manhã um retrato da situação, um olhar sobre dados e factos do sistema educativo que nos inquieta, desconforta e interroga.

Não me conto entre aqueles que têm da situação actual do sistema educativo a visão catastrófica que tantas vezes transparece nos órgãos de informação, não raro expressa por personalidades de quem se esperaria uma postura diferente. É frequente tal visão ocorrer associada a comparações com o que era a educação no tempo em que os articulistas eram estudantes, comparações de que emerge invariavelmente a conclusão de que tudo o que era bom então desapareceu.

Esta atitude faz-me sempre lembrar a posição da escola de Alexandria<sup>1</sup> sobre a evolução das línguas, que marcou o pensamento gramatical ocidental até ao século XIX e o ensino da língua até ao final da primeira metade do século XX: a mudança das línguas é corrupção, é decadência, é perda de uma pureza e perfeição supostamente originais, a que temos acesso através da literatura do século de ouro dos respectivos povos – para os alexandrinos, a literatura de Homero, para os latinos, a de Virgílio e Cícero, para os ingleses a literatura do período elisabetiano<sup>2</sup>, para nós a dos grandes clássicos do século XVI.

É claro para qualquer linguista que a mudança das línguas nem é corrupção ou decadência nem se pode travar: as espécies biológicas evoluem devido aos mecanismos de selecção e adaptação, as sociedades humanas evoluem, e com elas, as respectivas línguas e instituições sociais.

As inquietações e interrogações que o retrato desta manhã desperta em nós não podem, pois, ser enfrentadas recorrendo a soluções encontradas em outras épocas e em outros contextos socioculturais. Trata-se de uma situação que não se compadece com jeremiadas, e que não procede de uma qualquer inevitabilidade perante a qual devamos reconhecer a nossa impotência. É uma

\* Texto resultante de intervenção no colóquio sobre "A formação para o ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico", organizado pelo INAFOP. Lisboa, 17 de Maio de 2001.

<sup>1</sup> A escola de Alexandria tem como principal representante Dionísio de Trácia que, no século I a. C., sintetizou e codificou a tradição de pensamento gramatical grega num livro intitulado a *Arte da Gramática*.

<sup>2</sup> Ver, por exemplo, a obra de Robert Lowth, publicada em 1762, *Short Introduction to English Grammar*.

situação preocupante mas ultrapassável, se as várias instituições a quem diz respeito e os agentes no terreno actuarem conjunta e complementarmente.

Na minha intervenção, assumo os grandes princípios norteadores da educação básica expressos na *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos*, que passo a citar:

"Todas as pessoas – crianças, jovens e adultos – devem poder beneficiar de oportunidades educativas, orientadas para responder às suas necessidades educativas básicas. Estas necessidades compreendem *os instrumentos de aprendizagem essenciais* (como a *leitura*, a *escrita*, a *expressão oral*, o *cálculo* e a *resolução de problemas*) e, também, os *conteúdos básicos de aprendizagem* (como os conhecimentos, as capacidades, os valores e as atitudes) *necessários aos seres humanos para poderem sobreviver, desenvolver plenamente as suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar por inteiro no desenvolvimento, melhorar a qualidade das suas vidas, tomar decisões fundamentadas e prosseguir a sua aprendizagem.* [...]

*A educação básica*, mais do que um fim em si própria, *é a base de uma educação e de um desenvolvimento humano permanentes* sobre os quais os países podem construir, de modo sistemático, níveis e formas mais avançados de educação e de formação<sup>3</sup>."

[in UNICEF, UNESCO, PNUD, Banco Mundial (1990): 10-11]

Subscrever estes princípios significa, em primeiro lugar, ter consciência de que a democratização do ensino não se alcança simplesmente com o alargamento da frequência do sistema escolar. Um bom exemplo do que estou a afirmar é o que aconteceu em Portugal no final da década de 50: entre 1950-1951 e 1959-1960, o número de alunos inscritos subiu de 777 900 para 1 208 400, um aumento de 55,3% para um aumento de população de 4,4%<sup>4</sup>. No entanto, e como sabemos, este significativo alargamento da população escolar não correspondeu a uma alteração substantiva do sistema educativo, que continuou virado para a reprodução da estratificação social, apenas contribuindo para a sua degradação qualitativa.

Subscrever estes princípios significa, então, estar convicto de que a democratização do ensino só se atinge se a generalização da escolaridade for acompanhada da melhoria da qualidade do ensino, do aumento do sucesso escolar e da valorização social do papel da escola, reconhecida como instituição formadora de cidadãos conscientes e críticos, capazes de desenvolverem uma actividade profissional de forma competente, responsável e inovadora, e de continuarem a aprender e a valorizar-se, contribuindo, assim, para o desenvolvimento económico, social e cultural do país.

Aceites estes princípios, recordemos alguns dados aqui apresentados hoje de manhã.

<sup>3</sup> Os sublinhados (em itálico) são meus.

<sup>4</sup> Cf. Sampaio (1982: 455).

Os resultados das provas de aferição do 4.º ano mostraram que, no que diz respeito ao uso da língua na expressão escrita, há lacunas graves:

- na ortografia:
  - só 11% dominam as regras de ortografia
  - 16% dão mais de 10 erros ortográficos na composição
- na pontuação:
  - só 12% têm sucesso na tarefa de pontuar
- no repertório lexical:
  - só 52% utilizam um vocabulário adequado
  - só 34% dispõem de um vocabulário diversificado
- na sintaxe:
  - só 55% utilizam frases com alguma complexidade sintáctica.

No que respeita ao uso da língua na leitura, revelam problemas:

- na compreensão e manipulação de paráfrases:
  - 29% dos alunos
- na identificação da ideia principal do texto:
  - 36% dos alunos
- na identificação da sequência temporal dos acontecimentos narrados:
  - 54% dos alunos.

Recordemos ainda que, de acordo com o *Relatório Nacional da Avaliação Integrada das Escolas*, elaborado em 2001 pela Inspeção-Geral da Educação, nas 89 escolas de 2.º e 3.º ciclos avaliadas menos de 50% dos alunos concluiu o 9.º ano de escolaridade com aprovação em todas as disciplinas, 20,6% dos alunos terminou a escolaridade obrigatória com aprovação sem sucesso em Língua Portuguesa e o mesmo aconteceu com cerca de um terço na disciplina de Matemática<sup>5</sup>.

Com estes dados presentes, iniciemos então a abordagem do tema.

## O professor do 1.º Ciclo como utilizador proficiente da Língua Portuguesa

Parece-me incontroverso afirmar que só pode ser educador de infância e professor do 1.º Ciclo quem saiba usar competentemente a Língua Portuguesa nos modos oral e escrito. A meu ver, esta afirmação deve mesmo ser generalizada do seguinte modo: *ser um utilizador proficiente da Língua Portuguesa é um pré-requisito para o exercício da profissão de professor, em geral, de educador de infância, professor do 1.º Ciclo e professor de Língua Portuguesa, em particular.*

<sup>5</sup> Cf. IGE (2001: ii).

Antes de precisar as subcompetências envolvidas na expressão 'utilizador proficiente da Língua Portuguesa', permitam-me que aduza dois argumentos a favor da importância desta qualidade.

Em primeiro lugar, as teorias selectivas de aquisição da linguagem aceites pela generalidade dos investigadores do campo, se reconhecem que a linguagem é uma propriedade biológica da espécie humana, transmitida geneticamente de geração em geração, suportada por uma organização cerebral altamente diferenciada e apoiada num sistema auditivo e num sistema articulatório muito sofisticados, são unânimes em considerar a importância do *input* linguístico a que as crianças são expostas para o seu crescimento linguístico<sup>6</sup>. Por outras palavras, não só ninguém adquire uma língua no silêncio de um eremitério, como, o que não é menos importante para o tema que aqui nos ocupa, a estimulação linguística fornecida por trocas verbais diversificadas quanto aos objectivos, aos assuntos e aos estilos, ricas vocabularmente e sintacticamente complexas constitui um factor favorável ao desenvolvimento linguístico. Portanto, se queremos que as nossas crianças cresçam linguisticamente de modo a tornar-se proficientes, comecemos por lhes oferecer, nos jardins-de-infância e nas escolas, *input* linguístico de qualidade.

Um segundo argumento a favor da proficiência em Língua Portuguesa como pré-requisito para os educadores de infância e professores do 1.º Ciclo reside no papel de organizador e estimulador de aprendizagens que caracteriza o exercício da profissão. Um profissional (?) pouco proficiente em Língua Portuguesa dificilmente identificará o estado de desenvolvimento linguístico de cada um dos seus alunos e dificilmente desenhará estratégias conducentes à progressiva diversificação e complexificação dos seus comportamentos linguísticos.

O que é então ser um utilizador proficiente da Língua Portuguesa?

É:

1. Dominar o português europeu padrão, no que se refere ao vocabulário, à morfologia, à sintaxe e às formas de tratamento, e utilizar esta variedade nas situações institucionais que o exigem – em particular, na sala de aula.
2. Saber ouvir discursos em várias variedades do português, captando a informação expressa e reconstituindo inferencialmente informação implícita.
3. Ser fluente na expressão oral, dominando um repertório diversificado de estilos, e saber falar em público, prendendo a atenção da audiência.
4. Ser um leitor fluente e crítico, com hábitos de leitura instalados.
5. Escrever com clareza e correcção linguística, dominando as técnicas requeridas pelos vários géneros textuais.

<sup>6</sup> A distinção entre teorias selectivas e instrucionais em Biologia deve-se ao imunologista e prémio Nobel Niels Jerne. Sobre o conceito de teoria selectiva de aquisição da linguagem, veja-se, entre outros, Jenkins (2000: 83-86).

6. Ter competência metalinguística e utilizá-la como meio de controlo e correcção da sua produção oral e escrita e como instrumento de monitorização da compreensão oral e da leitura.

Supõe-se que esta proficiência está atingida no final do ensino secundário, após 12 anos de escolaridade em português: para isso apontam os programas.

## **A componente Língua Portuguesa – ensino da Língua Portuguesa na formação do professor do 1.º Ciclo**

Concordaremos todos que uma das tarefas centrais do professor do 1.º Ciclo é introduzir as crianças no modo escrito.

Aprender a ler e a escrever é uma tarefa complicada e árdua, mas os dados de investigação mostram que mais de 95% das crianças são bem sucedidas se o ensino da leitura e da escrita for planeado, orientado e organizado por profissionais competentes.

Um profissional competente nesta área tem de ter conhecimentos sólidos sobre a estrutura da Língua Portuguesa, sobre as variedades socioculturais e geográficas em presença no português moderno, sobre características estruturais e funcionais dos discursos orais e dos textos escritos, sobre as diferenças linguísticas entre oral e escrito, e sobre o sistema de representação gráfica do oral adoptado pela comunidade linguística a que pertence. Tem de ter conhecimentos sólidos sobre desenvolvimento linguístico em geral e sobre a leitura e a escrita enquanto processos psicolinguísticos.

Um profissional competente nesta área tem de saber, por exemplo, que se uma criança não atingiu o nível de consciência fonológica (*i.e.*, a capacidade de dividir uma palavra em sílabas e segmentos e de distinguir sílabas acentuadas e átonas), é inútil tentar iniciá-la na leitura e na escrita antes de desenhar um programa de estimulação linguística orientado para o desenvolvimento da sua consciência fonológica.

Um profissional competente nesta área tem de ter consciência de que as crianças que chegam à escola com uma variedade de origem distinta do português-padrão precisam de ser expostas a esta variedade, confrontadas com diferenças sistemáticas entre a sua variedade de origem e a língua-padrão – não por razões elitistas, mas, pelo contrário, porque o modo escrito utiliza a língua-padrão e as crianças que não a dominem têm dificuldades acrescidas na aprendizagem da leitura e da escrita – e tem de saber intervir pedagogicamente em conformidade.

Um profissional competente nesta área tem de saber ultrapassar dificuldades advindas do facto de: (a) não existir no sistema ortográfico português biunivocidade total entre som e letra; (b) cada letra ou dígrafo não representar uma realização fonética particular de um som mas sim uma unidade mais abstracta, passível de diferentes realizações fonéticas em função quer da posição que ocupa na cadeia fónica (*e.g.*, a letra «l» representa o segmento /l/, que tem uma realização fonética na posição de ataque de sílaba e outra na

posição de coda), quer de factores dialectais (e.g., a sequência de letras «ou» é realizada como ditongo em dialectos setentrionais [ow] e como vogal média [o] nos dialectos centro-meridionais). E tem de saber intervir pedagogicamente em conformidade.

Um profissional competente nesta área tem de conhecer as regras do sistema ortográfico, sem o que não será capaz de perceber, por exemplo, que muitas das dificuldades de representação gráfica do som [u] podem ser resolvidas se se ensinarem às crianças regras gerais muito simples (e que não têm excepções) do tipo: (a) o som [u] é sempre representado pela letra «u» em sílaba tónica; (b) o som [u] nunca é representado pela letra «u» em sílaba átona final. E tem de saber intervir pedagogicamente em conformidade.

Um profissional competente nesta área tem de ter consciência que o sistema de pontuação actualmente em vigor, contrariamente ao que afirma a tradição gramatical, não assinala invariavelmente a entoação e as pausas. Na realidade, o nosso sistema de pontuação é sensível a considerações sintácticas, uma vez que não permite, por exemplo, que se utilizem sinais de pontuação que separem unidades entoacionais coordenadas copulativa e disjuntivamente, nem unidades entoacionais seleccionadas como argumentos do verbo de que dependem. E tem de saber intervir pedagogicamente em conformidade.

Um profissional competente nesta área tem de perceber que a aprendizagem da leitura e da escrita terá tanto mais sucesso quanto mais rico e diversificado for o léxico passivo e o léxico activo das crianças. E tem de saber intervir pedagogicamente em conformidade.

Um profissional competente nesta área tem de ter consciência que o domínio progressivo da complexidade sintáctica permitida pela gramática do português, nas vertentes da compreensão e da produção, é um factor importante no sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita. E tem de saber intervir pedagogicamente em conformidade.

No que respeita ao desenvolvimento do oral, nas vertentes de compreensão e produção, um profissional competente nesta área tem de saber que "actividades de interacção e de exposição oral como o diálogo informal [...], o relato de experiências/vivências [...], a expressão de sentimentos e emoções [...], por exemplo, são normalmente denominadas espontâneas, pelo que não dependem fundamentalmente de uma aprendizagem escolar. São as variedades de uso da língua mais planeadas, formais, públicas, específicas e especializadas que, não sendo adquiridas espontaneamente, têm de ser aprendidas, e se consideram cruciais para a efectiva extensão do repertório de fala de cada aluno [cf. Carter (1990), DES (1990-1), Harris & Wilkinson (1990)]"<sup>7</sup>. E tem de saber intervir pedagogicamente em conformidade.

Finalmente, um profissional competente nesta área tem de ser capaz de ler resultados de projectos de investigação, de reflectir sobre as consequências de tais resultados para a sua prática pedagógica e de os integrar no planeamento, organização e orientação da sua intervenção educativa.

<sup>7</sup> in DLGR (2001: 15).

Aceitando o que acabei de afirmar, o problema que se coloca às instituições de formação inicial de professores é o de desenhar currículos de formação que garantam *um domínio sólido destes conhecimentos na perspectiva da sua aplicação na intervenção educativa*.

Em minha opinião, tem de estar subjacente ao desenho destes currículos a consciência muito clara de que se trata de cursos profissionais, que preparam directamente, e ao nível esperado no ensino superior, para o exercício de uma profissão – no caso em apreço, a de professor de 1.º Ciclo.

Assim, estes cursos não têm como objectivo formar investigadores, um equívoco com efeitos perniciosos que transparece em muitos currículos. Aliás, actualmente, em qualquer área do saber, seja ela “mole” ou “dura”, a formação de investigadores é feita a nível da pós-graduação.

Estes cursos também não têm como objectivo formar professores de Língua, de Matemática, de História, de Ciências Físicas ou Naturais, de Educação Física, etc., etc., pelo que a aposta na extensão, quantidade e exagerada diversidade de conteúdos detectável em muitos currículos me parece uma aposta condenada ao fracasso.

Estes cursos não têm igualmente como objectivo formar meros aplicadores de técnicas e métodos, bem treinados mas incapazes de perceberem os fundamentos do que estão a aplicar e sem formação que lhes permita aprender e aplicar novas técnicas e métodos que a investigação na área tenha demonstrado serem mais adequados e potenciadores de sucesso.

Finalmente, estes cursos têm de preparar os futuros professores do 1.º Ciclo para trabalhar cooperativamente, “para pensar e viver a escola como espaço educativo, de crescimento social, afectivo e cognitivo, como instituição promotora de oportunidades iguais de aprender, como um lugar em que professores e alunos têm prazer em estar, em trabalhar, em construir, em descobrir. Como um espaço que, sem estar desligado do mundo e da vida de cada um e sem com eles se confundir, cria a distância necessária para os observar, compreender e neles vir a actuar inovadora e criticamente.”<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> in Duarte (1996: 81).

## Bibliografia

- CRYSTAL, D. (1987). *Child Language, Learning and Linguistics: An Overview for the Teaching and Therapeutic Professions*, 2.ª edição. London: Edward Arnold.
- DLGR (2001). *Parecer sobre o "Projecto de Programa de 10.º Ano do Ensino Secundário da Disciplina de Língua Portuguesa"*. <http://www.fl.ul.pt/www/parecerLP-DES.htm>
- DES (1990-1). *Language in the National Curriculum (LINC): Materials for Professional Development*. London: HMSO.
- DUARTE, I. (1996). Se a língua materna se tem de ensinar, que professores temos de formar?. In M. R. Delgado-Martins, I. Rocheta e D. R. Pereira (orgs.), *Formar Professores de Português Hoje*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 75-84.
- DUARTE, I. (1998). Algumas boas razões para ensinar gramática. In *A Língua Mãe e a Paixão de Aprender. Actas*. Porto: Areal, pp. 110-123.
- DUARTE, I. (2000). *Língua Portuguesa: Instrumentos de Análise* (Com a colaboração de Maria João Freitas). Lisboa: Universidade Aberta.
- GRABE, W.; KAPLAN, R. (1996). *Theory and Practice of Writing*. Londres: Longman.
- HARRIS, J.; WILKINSON, J. (orgs.) (1990). *In the Know: A Guide to English Language in the National Curriculum*. Cheltenham: Stanley Thornes.
- HUDSON, R. (1992). *Teaching Grammar. A Guide for the National Curriculum*. Londres: Blackwell.
- IGE (2001). *Avaliação Integrada das Escolas. Relatório Nacional. Ano Lectivo 1999-2000*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação.
- KEMENY, H. (org.) (1993). *Learning Together Through Talk; Key Stages 3 & 4, The Work of the National Oracy Project*. Hodder & Stoughton, Kent.
- MACLURE, M.; PHILLIPS, T.; WILKINSON, A. (1988). *Oracy Matters. The Development of Talking and Listening in Education*. Milton Keynes: Open University Press.
- MATA, A. I. (1992). É só ouvir... em Português, claro. Analisar e reflectir sobre funções da entoação no ensino da língua materna. In M. R. Delgado-Martins, D. R. Pereira, A. I. Mata, M. A. Costa, L. Prista e I. Duarte, *Para a Didáctica do Português: Seis Estudos de Linguística*. Lisboa: Colibri, pp. 45-74.
- SALVADO SAMPAIO, J. (1982). O sistema escolar português. *Análise Psicológica*, 4, série II, 453-470.
- SIM-SIM, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- UNICEF, UNESCO, PNUD, Banco Mundial (1990). *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos*. Lisboa: Editorial do ME.