

## A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO SUJEITO. RETRATO ARAUCÁRIO EM CINCO PINCELADAS

*Susana Mira Leal\**

### Resumo

O reconhecimento de que a aprendizagem da língua, particularmente da língua materna, se constitui como pedra basilar do desenvolvimento integral do sujeito coloca sobre a Escola olhares de exigência que reclamam desta o cumprimento do seu papel principal, o de promover aprendizagem. Em Portugal, a Escola tem-se deparado com dificuldades maiores no processo de cumprir este papel. Diversos estudos têm materializado percepções sociais cada vez mais vincadas de que a qualidade do desempenho dos alunos portugueses ao nível dos Ensinos Básico e Secundário encontra-se muito abaixo dos níveis médios europeus. Os resultados preocupam e já se fazem sentir no Ensino Superior. As soluções que se vão encontrando tendem, no entanto, a centrar-se ao nível curricular, descurando uma intervenção atenta ao nível da pessoa do aluno e do docente, das suas concepções, conhecimentos e competências e dos contextos em que interagem.

### Abstract

The awareness that the learning of language, particularly the mother tongue, plays a fundamental role in the global development of the individual challenges the Educational System to live up to the expectations and demands of society concerning language learning. In Portugal, schools have been facing difficulties in fulfilling this role. Various studies have corroborated the general perception that the quality of students' performance in our country is below average European levels. The results of these studies are disturbing and extend to higher education. The search for solutions to these problems has mainly occurred on a curricular level. It is crucial, however, that attention be given to teachers and students as individuals, to their ideas, previous competencies and acquired knowledge, as well as to the context in which their learning takes place.

---

\* Universidade dos Açores

## Pela língua se constrói o sujeito

«*Ceci n'est pas une pomme*». Então, se não é uma maçã, explique-nos Senhor Magritte do que se trata. De um conceito? De um objecto representado? Ou do que, pela palavra, associamos à imagem? Não é esta a nossa condição maior, ver o mundo pelos olhos da palavra e sentir os seus sons, odores, paladares, no que dizemos, escrevemos, lemos?...

A famosa maçã magrittiana transporta-nos para mundos que só a língua, que é nossa, nos permite. A consciência deste poder maior define a nossa própria existência humana, regula o nosso relacionamento connosco próprios, com o Outro, com o mundo. Na língua, e por ela, nos encontramos, desencontramos, reencontramos, construímos, destruímos e reconstruímos tudo o que somos... e que sois. E é no processo de aprendizagem desta que apreendemos tudo isto.

Recuperemos os ensinamentos que a História traz até nós. Vejamos como os nossos antepassados tão sabiamente souberam ler a importância da aprendizagem e do domínio da língua e como a souberam usar. Em 2000 a.C., por exemplo, esta era já reconhecida em Ensinamento para Merika (filho do faraó Kethy, da 10.<sup>a</sup> dinastia) como a espada do Homem. Três milénios mais tarde, é-nos apresentada por Vergério como a sua verdadeira força libertadora. No Antigo Egipto, a preocupação com o falar bem era tal que este constituía «*conteúdo e objectivo de ensinamento*» (Manacorda, 1989)<sup>1</sup>, concepção, aliás, não muito distante talvez daquela que, cultivada pelos Gregos e Romanos, se instituiu como a arte política do comando, a oratória.

Reconhecendo o domínio da língua como factor de afirmação e poder, o povo mexicano, por exemplo, atribuía ao imperador o título de *tlatoani*, ou seja, aquele que fala, do verbo *tlatoa*, falar, associando a palavras desta derivadas instituições como o próprio Estado ou o conselho supremo, lugar onde se fala e de onde emana a autoridade (Hagège, 1985).

Vargas Llosa, no seu romance O Falador, retrata exactamente o mesmo fenómeno, ao reportar-se aos faladores machiguengas da Amazónia, designados pelos naturais como os *Seanchaí*, ou seja, «*aquele[s] que diz[em] velhas histórias*», «*aquele[s] que sabe[m] coisas*» (1989: 124).

Testemunho de que a palavra dá e representa poder, aliás, como afirma Benveniste, «*tous les pouvoirs de l'homme, sans exception, qu'on veuille bien y songer, découlent de celui-là*» (1966:25), é também visível pelo seu emprego como elemento aposto caracterizador de homens com poder e de poder, que se afirmaram pelo saber, pela inteligência ou pela ousadia: Alexandre Magno (séc. IV a. C.); Octávio Augusto (séc. I a. C.); D. João II, O Príncipe Perfeito (séc. XV); Solimão, O Magnífico (séc. XVI); Pedro, O Grande (séc. XVII); Luís XVI, O Rei-Sol (séc. XVII)...

Para além disso, a Língua tem-se constituído como elemento afirmador do poder político, fenómeno visível no enfoque que múltiplas nações têm colocado ao longo dos tempos na expansão e afirmação oficial das suas línguas nacionais, em detrimento de dialectos e falares, reprimidos pelo Estado pelo perigo de divisão interna que representam (Hagège, 1985; Yaguello, 1988).

Mas a Língua também se afirmou a outros níveis. Ao longo dos tempos, foi sendo investida de poderes simbólicos, sobrenaturais, institucionais... O texto bíblico testemunha o poder incomensurável da palavra, associada aqui à origem, ao poder criador, ao poder de cura e ressurreição, ao poder do perdão, da conversão, da própria salvação do Homem. As instituições, quer religiosas, quer estatais, instituem, pela palavra, sacramentos, contratos, leis... A literatura faz da palavra o seu mote, o seu instrumento, o seu próprio ser, e institui, por ela e nela, tendências, estilos, segundos sentidos.... De facto, e, como reconhece Benveniste,

<sup>1</sup> Citado por Geraldí, 1996:29.

*«L'homme a toujours senti – et les poètes ont souvent chanté – le pouvoir fondateur du langage, qui instaure une réalité imaginaire, anime les choses inertes, fait voir ce qui n'est pas encore, ramène ici ce qui a disparu.» (1966: 25).*

A Língua constitui-se, assim, desde muito cedo, como fonte de poder, por ser prova de conhecimento, meio de acesso a este e factor da sua própria construção. Desde tempos remotos, os oráculos tomaram na sua mão o poder de adivinhar e predizer o futuro e difundiram-se, de tal modo, que, nos dias de hoje, assumem as mais variadas formas e conquistam cada vez mais espaço. Idêntico poder aparece igualmente reconhecido aos profetas, que, constituindo-se como emissários da palavra de um ente reconhecido como superior, divino, tomaram nas suas mãos a doutrinação dos povos, a difusão de culturas religiosas, de valores e de crenças que vão dando forma ao pensamento e à acção do Homem. No Antigo Egipto, o escriba, pelo domínio de técnicas da leitura e da escrita, afirmava-se como aquele que não só tinha acesso ao saber (pela leitura) como o produzia (pela escrita), e era considerado por isso homem de grande poder, poder a que muitos aspiravam, como o testemunha Umberto Eco, em O Nome da Rosa:

*«-Sei que dos monges que vivem entre vós muitos vêm de outras abadias dispersas por todo o mundo: uns por pouco tempo, para copiarem manuscritos impossíveis de encontrar noutros lugares e para os levarem depois para as próprias sedes, não sem vos terem trazido em troca algum manuscrito que vós copiareis e inserireis no vosso tesouro; e outros, por longo tempo, para aqui ficarem por vezes até à morte, porque só aqui podem encontrar as obras que iluminam a sua pesquisa.» (1980: 39).*

Para o Homem, a Língua institui-se, portanto, como meio de acesso ao conhecimento e como prova de conhecimento, pela leitura e pela escrita, pela fala e pela escuta, num processo dialógico de troca de saberes, que o enriquece como Homem e que lhe dá poder sobre os outros homens com menos saber. Assim, e como afirma Pearl Buck, saber ler é acender uma luz no espírito.

De resto, pela literacia o Homem desenvolve também a sua capacidade interpretativa do real, que reconhece, de que se apropria, e provoca a mudança, garantindo o progresso necessário ao seu desenvolvimento e à sua própria sobrevivência, e potenciando a sua capacidade crítica e o seu espírito inventivo e inovador, no qual se afirma como verdadeira entidade criadora.

### **O ensino-aprendizagem da língua em Portugal: que resultados?**

Não parece, pois, haver dúvida de que as dificuldades no uso da língua vedam ao Homem a possibilidade de se cumprir plenamente como tal. Efectivamente, o que mais é suposto unir-nos, irónica e frequentemente nos separa. E, nesta medida, são preocupantes e sintomáticos os sucessivos estudos que, desde finais da década de 80 (Benavente, 1995; Bentes, 1993; Cristo & Bentes, 1993; Delgado-Martins, Ramalho & Costa, 2000; GAVE, 2001; Sim-Sim & Ramalho, 1993), vêm anunciando o baixo nível de literacia na leitura da população portuguesa, panorama que parece manter-se, a julgar pelos recentes resultados de estudos como o PISA 2000, que coloca Portugal entre os países com um sistema educativo menos eficiente, a par de países como Espanha, Itália e Grécia.

O estudo em referência revelou que 52% dos alunos portugueses com 15 anos de idade não era capaz de *«realizar tarefas de complexidade moderada, envolvendo a localização de múltiplos segmentos de informação, o estabelecimento de relações entre as diferentes partes de um texto e o seu*

*relacionamento com o conhecimento familiar e quotidiano.»* (GAVE, 2000: 6), sendo que 10% desses alunos não conseguia sequer atingir o nível mínimo de proficiência na leitura definido no contexto do estudo, sobretudo no que respeitava à extracção e recuperação de informação e à interpretação.

Pelo facto de evidenciar a divergência entre os resultados obtidos pelos alunos portugueses no contexto do estudo e as classificações obtidas por estes nas disciplinas de português, o estudo sugere ainda que a avaliação destas disciplinas não incide, ao nível da leitura, sobre as competências consideradas internacionalmente como relevantes na formação dos cidadãos.

Também reveladores são os dados resultantes dos Censos 2001, que apontam para uma percentagem de analfabetismo nacional na ordem dos 9% (apenas dois pontos percentuais abaixo da registada há dez anos atrás), e para uma taxa de conclusão do 1.º Ciclo do Ensino Básico na ordem dos 37,8%, registando-se níveis bastante mais baixos para os restantes ciclos de escolaridade obrigatória: 18,8% no 2.º e 18,7 % no 3.º. Dado curioso parece ser o facto de o Ensino Secundário, grau de ensino que se encontra fora da escolaridade obrigatória, registar uma percentagem de conclusão relativamente aproximada destas: 15% ([www.ine.pt](http://www.ine.pt)).

As recentes estatísticas apresentadas pelo Ministério da Educação a propósito do aproveitamento dos alunos matriculados nos cursos gerais e tecnológicos do Ensino Secundário regular público e privado no ano de 1999/2000 (dados que excluem os alunos das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira) são, no entanto, pouco animadoras, já que registam uma taxa de retenção na ordem dos 37%, sendo esta bastante mais baixa no caso específico do ensino privado (28,5%). ([www.dapp.min-edu.pt](http://www.dapp.min-edu.pt)).

Dado relevante a juntar a este parece ser o facto de a taxa de conclusão do Ensino Superior ter duplicado no espaço de 10 anos. E, muito embora ainda apresente valores bastante baixos, à volta dos 8,8%, exhibe uma taxa de conclusão na ordem dos 83% ([www.ine.pt](http://www.ine.pt)). Tal não parece querer dizer, no entanto, que o nível de desempenho e proficiência dos alunos do Ensino Superior seja o desejável, pois as estatísticas revelam também que estes despendem, em média, mais dois anos para a conclusão de uma licenciatura com a duração de 5 anos.

Estes dados e um estudo levado a cabo pelo Centro de Investigação das Políticas do Ensino Superior (CIPES) e dirigido pelo Prof. Alberto Amaral, cujos resultados apontam para o facto de cerca de 30% dos alunos que ingressaram no Ensino Superior neste ano lectivo o terem feito com uma classificação negativa nas provas de ingresso a este nível de ensino (Diário de Notícias, 30 de Janeiro de 2003; [www.educare.pt](http://www.educare.pt), 30 de Janeiro de 2003), levou já o actual governo a apresentar uma alteração ao diploma que regula o regime de acesso e ingresso no Ensino Superior (Decreto-Lei n.º 296-A/98, de 25 de Setembro, alterado pelo Decreto-Lei n.º 99/99, de 30 de Março), limitando o número de elencos alternativos de provas de ingresso a 3 e estabelecendo como nota mínima de acesso 9,5 valores (Decreto-Lei n.º 26/2003, de 7 de Fevereiro).

As alterações propostas derivam do reconhecimento de que o nível de desempenho dos alunos à conclusão do Ensino Secundário tem vindo a baixar, registando-se num número crescente de alunos do Ensino Superior uma formação falha em competência comunicativa na língua, particularmente aos níveis linguístico e pragmático, mas também ao nível sociolinguístico (acepções enquadradas pelo Quadro Europeu Comum de referência para as línguas), ao nível da capacidade reflexiva e crítica, e no domínio de métodos de trabalho e pesquisa...

## O ensino-aprendizagem da língua em Portugal: que caminhos?

A tomada de consciência de que os diversos níveis de ensino têm revelado dificuldades em promover aprendizagens efectivas e significativas ao nível da língua, com repercussões gravosas no desempenho dos alunos ao longo do seu percurso académico e na sua vida profissional e

peçoal, coloca sobre os nossos ombros a responsabilidade acrescida de procurar respostas satisfatórias. A este nível, parece que temos dispensado mais tempo a procurar culpados do que a buscar soluções, que temos andado a observar o fenómeno de fora, como se não fossemos parte integrante dele.

Os problemas estão já largamente diagnosticados, faltam-nos as soluções. Impõe-se, pois, trilhar um percurso de crescente reflexividade, empenhamento e abertura, na sua procura; a assunção das responsabilidades individuais e o reconhecimento dos nossos contributos pessoais. Nem tudo depende de nós, mas muito está nas nossas mãos. É neste sentido que cada vez mais se defende que o ensino da língua, pelo qual somos todos responsáveis, como vem cada vez mais sendo enfatizado, passa por um trabalho colaborativo e em sintonia nas diversas áreas disciplinares e não disciplinares que integram o currículo escolar dos nossos alunos, no sentido da promoção de algumas competências consideradas fundamentais e confluentes com os objectivos do Sistema Educativo Português, que passam pelo uso e aprendizagem da língua e que vêm ao encontro de máximas cada vez mais frequentes como a que hoje nos acolhe na página da web do Ministério da Educação ([www.min-edu.pt](http://www.min-edu.pt)): «*Aprender a ser, a pensar, a fazer, a conviver, a conhecer*».

Essa promoção, passa, em nosso entender, por uma estratégia conjunta e concertada entre os diversos intervenientes no processo, que procure (cf. Mira Leal, 2000):

- a) chamar a aluno a participar na organização, reflexão e avaliação do processo de ensino e aprendizagem, das estratégias de aprendizagem que usa e das de que dispõe; uma participação que se pretende real, desejada e potenciada, e não residual, promotora efectiva de competências organizacionais e de aprendizagem e, por via disso, da autonomia, da capacidade reflexiva e crítica do aluno;
- b) incentivá-lo à interacção com colegas, textos e contextos diversos, quer pela recepção, compreensão, análise, quer pela produção, reprodução, de forma relevante e adequada, e conduzi-lo para a «*observação crítica da sua própria actividade linguística*, [numa tomada de] *consciência* [progressiva] *da dignidade inerente ao [seu] estatuto de falante*» (Nogueira, 1989: 9), no sentido da promoção efectiva de competências de comunicação e metacomunicação;
- c) ajudar o aluno a criar laços de afectividade para com a escola, o saber e a aprendizagem, em busca do seu maior envolvimento no processo de ensino e aprendizagem e da valorização desse envolvimento;
- d) e, finalmente, favorecer a consciencialização e reflexão do aluno sobre as relações sociais que se estabelecem dentro e fora da sala de aula e que passam necessariamente pelo uso e domínio da língua.

Saibamos ler os ensinamentos alheios. Grande parte dos adolescentes do nosso país reconheceria provavelmente o excerto que abaixo apresento, e que emprestou o subtítulo a esta comunicação (subtítulo que espero agora vir esclarecer), como pertencente à famosa obra de Michel Tournier, Sexta-feira ou a vida selvagem:

«(...) Um dia, Sexta-feira mostrou a Robinson uma mancha que palpitava na erva, e disse-lhe:

- Malmequer.

- Sim – respondeu Robinson –, é um malmequer.

Porém, mal pronunciara estas palavras, o malmequer bateu asas e pôs-se a voar.

Estás a ver – disse ele imediatamente –, enganámo-nos. Não era um malmequer, mas sim uma borboleta.

- Uma borboleta branca – retorquiu Sexta-feira –, é um malmequer que voa.

Antes (...) quando era o dono da ilha e de Sexta-feira, Robinson ter-se-ia zangado. Teria obrigado Sexta-feira a reconhecer que uma flor é uma flor, e uma borboleta é uma borboleta. Agora, porém, calou-se e ficou pensativo.

Mais tarde, Sexta-feira e Robinson passeavam pela praia. O céu estava azul, sem nuvens, (...) o disco branco da lua ainda era visível (...). Sexta-feira, que apanhava conchas, mostrou a Robinson um pequeno seixo, que produziu uma mancha redonda e branca na areia pura e limpa. Ergueu então a mão para a lua, e disse-lhe:

- Ouve: acaso a lua é o seixo do céu, ou é este pequeno seixo que é a lua da areia?

E desatou a rir, como se soubesse antecipadamente que Robinson não poderia responder a esta pergunta.

(...)

Robinson começava a compreender. Admitia, pouco a pouco, que coisas mais distanciadas umas das outras – como a lua e um seixo (...) – podem assemelhar-se até ao ponto de se confundirem, e as palavras voam de uma coisa para outra, mesmo que isso confunda um pouco as ideias.

Entrou completamente no jogo quando Sexta-feira lhe explicou as regras do Retrato araucânio em cinco pinceladas. Sexta-feira dizia-lhe, por exemplo:

- Qual é a coisa, qual é ela, que é uma mão que te embala, um cozinheiro que põe sal na tua sopa, um exército de soldados que te faz prisioneiro, um grande animal que se zanga, ruge e se agita quando faz vento, uma serpente com mil escamas que brilham ao sol?»

«- É o Oceano!» (2002: 79-80).

Como nos dão que pensar estes personagens! Pela língua que Robinson lhe ensinou, Sexta-feira aprende outras formas de dizer o mundo, mundo que Robinson redescobre pelo olhar outro de Sexta-feira. Impõe-se, pois, ao aluno deixar-se ensinar novas linguagens para poder dizer o mundo de outras formas e ao professor deixar-se aprender novos mundos para redescobrir outras linguagens.

Este episódio recorda-me uma vez mais a maçã magrittiana e esta as palavras de Álvaro Gomes, que aqui recupero:

«Se se pedir a alguém que corte uma maçã ao meio, o corte [é geralmente longitudinal]. Se a maçã funcionar como metáfora da escola, quer seja cortada de oriente para ocidente (escola ex-soviética), quer de ocidente para oriente (escola ocidental), quer de norte para sul (escola das regiões ricas), quer de sul para norte (escola das periferias)... os resultados são em tudo equivalentes: a monotonia de uma maçã cortada como "toda a gente a costuma cortar"<sup>34</sup>. E, no entanto,... bastaria um pouco de engenho e arte para que a mesma maçã deixasse revelar alguns dos seus segredos. As crianças, porém, têm um outro entendimento destas coisas (s.d.:48) (...) têm essa imprevista sabedoria de encontrar soluções não cartesianas, e que são, afinal, as soluções simples da vida. É essa capacidade criativa que lhes permite extrair o verdadeiro sabor das coisas (...).» (idem: 70),

Talvez seja esta a fonte a que devemos ir beber a água cristalina que se espera capaz de hidratar o nosso sistema de ensino, em geral, e o ensino-aprendizagem da língua, em particular, sob pena de perecerem, a curto prazo, de desidratação.

## Referências bibliográficas

- Benavente, A. (Coord.) (1996). *A literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale* (Tomo I). Paris: Galimard.
- Cristo, F., & Bentes, M. C. (1993). *Avaliação da aprendizagem em Língua Portuguesa no contexto dos novos programas – 6.º ano de escolaridade*. Lisboa: IIE.
- Delgado-Martins, M. R., Ramalho, G., & Costa, A. (2000). *Literacia e sociedade. Contribuições pluridisciplinares*. Lisboa: Edições Caminho.
- Diário de Notícias. (30-01-2003). Politécnicos vítimas de nota positiva.
- Eco, U. (1980). *O nome da rosa* (11.ª ed.). Lisboa: DIFEL.
- GAERI. (2000). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: ASA.
- GAVE. (2001). *Resultados do estudo internacional PISA 2000. Programme for International Student Assessment*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gomes, A. (s.d.). *Da escola e do mito de Fénix. Em busca do(s) sentido(s) perdido(s)*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Geraldi, J. W. (1996). *Linguagem e ensino: Exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras – ALB.
- Hagège, C. (1985). *L'homme de paroles*. Paris: Fayard.
- Instituto Nacional de Estatística. (2001). *Censos 2001*. Consultado em 25 de Novembro de 2002, em <http://www.ine.pt/prodserv/destaque/d021021/d021021.html>.
- Llosa, V. (1989). *O falador* (1.ª ed.). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Ministério da Educação. Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento. (2000). *Estatísticas da Educação – 1999/2000*. Consultado em 5 de Março de 2003, em <http://www.dapp.min-edu.pt/estat/99-00/estatística.html>.
- Mira Leal, S. (2000). *O Exercício de poder pela linguagem em aula de língua materna. Um projecto de investigação-acção com professores-estagiários de Português*. Aveiro: Universidade de Aveiro (tese de mestrado não publicada).
- Nogueira, J. T. (1989). O ensino da língua materna – tópicos para uma reflexão. *Palavras*, 8, 5-13.
- Sim-Sim, I. (2001). Um retrato da situação: Os desafios e os factos. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, Vol. I., 65-76.
- Sim-Sim, I., & Ramalho, G. (1993). *Como lêem as nossas crianças?* Lisboa: GEP-ME.
- Tournier, M. (2002). *Sexta-feira ou a vida selvagem* (13.ª edição). Colecção Estrela do Mar. Lisboa: Editorial Presença.
- Yaguello, M. (1988). *Catalogue des idées reçues sur la langue*. Paris: Point et Virgule.

