

Ensinar Português como língua pluricêntrica Da consciência linguística à consciência da variação linguística

Ana Luísa Costa¹

1. Ponto de partida

O meu ponto de partida é a sala de aula, lugar de diversidade linguística. Várias são as histórias que qualquer professor de Português tem para contar sobre manifestações inesperadas de consciência linguística. Lembro o meu regresso à escola, a Secundária Lima de Freitas no bairro do Viso, em Setúbal, depois de sete anos a lecionar no ensino superior. No final da primeira aula de 8.º ano, uma aluna sentiu necessidade de me avisar: “Stora, stora... A stora fala muito à fino. Nós somos do Viso, somos visigodos.”

Se a diversidade existe, a par da sensibilidade espontânea dos alunos às diferenças entre a língua tal como a usam e como é usada pelos outros, o que acaba por acontecer é que não é fácil, na prática, dar-lhe visibilidade na aula de Português.

Neste artigo, procurarei partir de episódios que me fizeram pensar sobre a minha prática e ir mudando, num movimento de questionamento a partir da aula para a procura de fundamentação linguística no modo de agir pedagógico. Não tenho, portanto, receitas teóricas para aplicar, mas inquietações que me fizeram passar a ter uma perspetiva de “tolerância cultural e linguística” (Duarte, 2008: 15) mais abrangente, colocando a pluralidade linguística no centro do ensino e da aprendizagem da gramática. Se o desenvolvimento da consciência linguística é um objetivo curricular nuclear para tornar o conhecimento linguístico intuitivo das crianças num conhecimento

explícito e metalinguístico, o ponto de partida tem de ser o conhecimento prévio das crianças. Ora esse conhecimento linguístico prévio, que os alunos trazem para a aula de língua e que deve tornar-se objeto de reflexão, está “nas cabeças das crianças”² (Hudson, 1992: 10) e corresponde às suas vivências linguísticas: o conhecimento da(s) língua(s) familiar(es) que adquiriram, nas variedades geográficas e sociais que usam para nomear o seu mundo, interagir com os outros, pensar e sonhar. Em que *língua* ou *dialeto* pensa e sonha cada uma das minhas alunas e dos meus alunos?

O que tenho estado a referir como *diversidade linguística* na sala de aula engloba o repertório linguístico completo que habita as cabeças dos alunos: as línguas estrangeiras que aprenderam em sala de aula, a língua ou línguas que adquiriram em interação com o ambiente em que vivem desde que nasceram e, dessa(s) língua(s), as variedades (geográficas, sociais e até situacionais) a que recorrem para interagir com os outros e para construir conhecimento sobre o mundo. Por *variação linguística* estou a entender a “propriedade que as línguas têm de se diferenciarem, entre si e internamente, em função da geografia, do tempo e da sociedade” (DGE, 2008).

2. Diversidade linguística na escola e na aula de Português

Na primeira década de 2000, aconteceu-me algumas vezes nas aulas de Área de Projeto, quando estávamos em atividades de exterior, ouvir várias

¹ Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal e Centro de Linguística da Universidade de Lisboa (Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/00214/2020).

² “most of the data needed for a grammar lesson are already in the children’s heads” (Hudson, 1992: 10).

P

línguas na comunicação entre os alunos. Às vezes conseguia meter-me na conversa e surpreendê-los, outras vezes o plurilinguismo servia mesmo a função de deixar a professora de fora. Sorrio sempre que me lembro das minhas alunas setubalenses da Anunciada a usar algumas expressões em crioulo aprendido ali no bairro com colegas que tinham recebido de herança o cabo-verdiano. Valia tudo para falar sem a “stora” perceber!

Por essa altura, com outra colega, mantínhamos uma página da coordenação de PLNM para ligar as famílias à escola. Lembro-me do meu espanto quando, depois de um diagnóstico das línguas faladas na escola, numa época que juntava no mesmo bairro famílias oriundas de países de Leste, de África, do Brasil, da China, contámos mais de vinte. Tantas línguas em silêncio na escola! Na altura, procurávamos dar espaço ao multiculturalismo com atividades que envolviam as famílias e a comunidade. Ficávamos, contudo, dentro do circuito do trabalho disciplinar das línguas. Acredito que atualmente, quando se faz o mesmo cômputo em qualquer agrupamento de escolas, os números continuarão a surpreender-nos. Temos agora mais mecanismos para dar voz às línguas silenciadas, para conhecer mais sobre a cultura e a identidade de cada aluna e aluno. Dar visibilidade para lá do espaço da disciplina ao património linguístico identitário e plural da comunidade educativa, eis uma dimensão a considerar em projetos dos Domínios de Autonomia Curricular, integrando não só a disciplina da língua de escolarização – o Português – e as outras línguas, mas também a Geografia, a História, com possibilidades múltiplas para a área de Cidadania e Desenvolvimento. Um bom caminho também para combater a ameaça da radicalização e dos preconceitos sobre o outro, incluindo o *preconceito linguístico*.

Projetos curriculares desta natureza, no contexto das escolas portuguesas, devem visar o plurilinguismo e não podem deixar de incluir a variação intralinguística. Qual é o agrupamento de escolas, da Educação Pré-Escolar ao Secundário, que não recebe crianças e jovens que se expressam em diferentes variedades do Português, esta *língua de muitos lugares*?

2.1. Ensino da Gramática e variação no tempo, no espaço e na sociedade

A descoberta do princípio alfabético, que se inicia muitas vezes de forma espontânea ainda no pré-escolar, revela algumas das primeiras manifestações de consciência fonémica, no estabelecimento das intrincadas relações entre segmentos fonológicos e a sua representação gráfica. Com a exploração intuitiva da escrita, as crianças mostram que “sabem pensar” sobre a língua (Ferreiro, 2018) e colocam hipóteses criativas nas suas tentativas de representação ortográfica. A figura 1 exemplifica a discriminação da fricativa dental não vozeada [s], no início da palavra “cientista”, da fricativa palatal não vozeada [ʃ], seguida de [t]. Crianças a aprender a escrever são mesmo cientistas da língua!

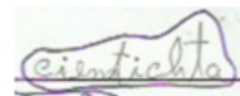


Figura 1 – Representação dos segmentos fricativos na palavra “cientista” no 2.º ano (Costa, Carreto e Cerqueira, 2017: 63)

Enquanto manifestação de consciência fonémica, o desenvolvimento da competência ortográfica, ao longo do 1.º ciclo, é um bom exemplo da presença de variação geográfica na sala de aula. Disso são exemplo representações de [s] e de [ʃ] entre os dados de Rodrigues (2012: 151), que ilustram variação dialetal no PE:

Nos dialetos setentrionais aparecem frequentemente erros como: *<nace> e *<nase> por *nasce*, *<crecem> por *crescem* e, menos frequentemente, *<crechido> por *crescido*. Já nos dialetos centro-meridionais, as formas errôneas nesta estrutura são mais raras e, quando surgem, é também com *<ch>.

Outro exemplo é a representação do ditongo nasal [ẽw̃] em dialetos setentrionais. A palavra *dragão* pode aparecer grafada ora como *<dragão> (na região de Famalicão e Guimarães), ora como *<dragaio> ou *<drago> (Rodrigues, 2012; Rodrigues e Lourenço-Gomes, 2018).

Que consequências para o trabalho em sala de aula têm dados como estes? Além da consciência de que a competência ortográfica deve ser trabalhada intencionalmente desde cedo, é útil que o professor não se limite a olhar para as grafias não convencionais como mais “erros de ortografia”. São manifestações espontâneas de atividade metalinguística. Esta capacidade é outro ponto de partida (eis o “interesse dos alunos”) para progressivamente se sistematizarem as diferenças entre os sons que estão dentro das palavras e a sua escrita. Importa, portanto, estar atento ao facto de o mapa do conhecimento fonológico na sala de aula ser frequentemente pluricêntrico: dialetos peninsulares setentrionais ou dialetos centro-meridionais, variedades do Português do Brasil, variedades do Português em África ou tantas outras sonoridades³.

Caso a turma seja constituída por crianças falantes de diferentes variedades do português, o professor pode recorrer a materiais pedagógicos

diferenciados, para apoiar cada aluno na descoberta de relações grafofonológicas ou de formatos de palavras do léxico familiar às crianças. Se tiver alunos falantes do PB, por exemplo, poderá seleccionar materiais áudio (como canções) e materiais escritos com léxico familiar às crianças, que lhes permitam ter acesso à palavra escrita partindo da sua variedade do português oral. Vale a pena apoiar (“andaimar”) bem estas relações precoces com a escrita.

Isto é diferente de um episódio com que me confrontaram as minhas estudantes de Introdução à Didática do Português, querendo saber a minha opinião sobre retirar material de *sites* brasileiros (há muitas propostas didáticas, de qualidade inquestionável e parece que foi um recurso em tempos de pandemia). Em concreto, deram-me o exemplo de uma folha para pintar a imagem de um “menino” e copiar a palavra “moleque”. Penso que, mesmo em crise pandémica, é fundamental ter sempre uma intencionalidade educativa clara⁴. Numa altura em que as crianças estão a estabilizar a consciência dos sons da linguagem oral e enquanto se aventuram a capturá-los na escrita, não é ainda tempo para convocar a consciência das diferenças fonémicas entre variedades do Português. Para começar, há atividades bem mais divertidas e que suscitam a curiosidade pelas diferenças linguísticas. É sempre animado ouvir e cantar a mesma música com sotaques e palavras diferentes (*os parabéns, o sapo não lava o pé...*), aprender canções desconhecidas ou ouvir contar, com sotaques diferentes, histórias por pais de amigos da sala. E não “corrigir” nunca o nome de figuras míticas da linguagem afetiva, como *Papai Noel*.

³ Sobre as variedades geográficas da língua portuguesa, consulte-se a *Gramática do português* da Gulbenkian, de Raposo, Nascimento, Mota, Seguro, & Mendes (2013).

⁴ Um bom recurso sobre leitura e escrita em tempos de pandemia é o *Aprendizagem da leitura e da escrita nos primeiros anos de escolaridade* [webinar] (Gil, Pinto & Silva: 2021), disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=srWYa2N8MsI>

P

Uma intervenção intencional para o desenvolvimento de graus progressivamente mais explícitos da consciência fonémica é um requisito didático ao longo dos doze anos de escolaridade. No 1.º ciclo, como acabei de referir, a promoção da consciência fonémica surge estreitamente associada à fase de estabilização da decifração, na leitura, e da dimensão gráfica e ortográfica, na escrita. Exercícios como os propostos em Freitas, Alves e Costa (2007) continuam a ser uma boa recomendação.

Convido agora a uma pausa na leitura deste artigo para visitar dois destes exercícios: exercício 2.3.7. “O bingo dos sons” (pp. 75-76) e exercício 2.3.10 “Dominó dos sons II” (pp. 78-79).

https://area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_fonologica.pdf

De regresso a estas linhas, repare-se que, numa sala de 3.º ou 4.º ano, conforme as origens dos alunos a jogar dominó (figura 2), os desempenhos podem ser diversos.

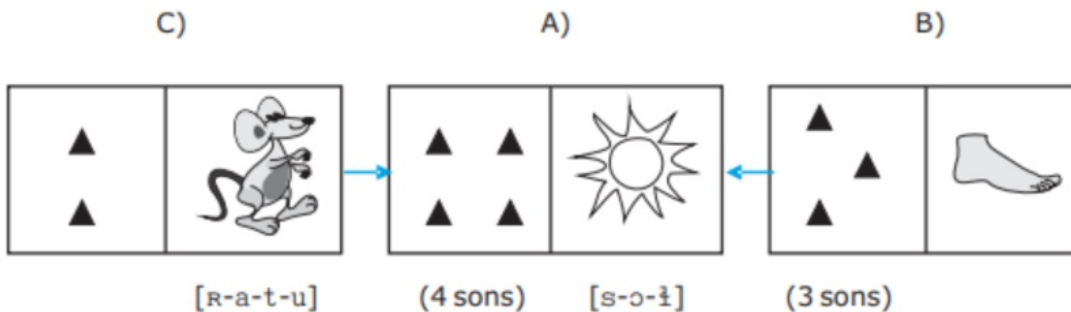


Figura 2 – Bingo dos sons (Freitas, Alves e Costa, 2007: 79)

Pode acontecer que alguns pensem em [R] e outros noutra possível realização do rótico inicial da primeira peça, pode acontecer que a segunda peça soe como [s-ɔ-t] ou [s-ɔ-w]. O jogo continua, o exercício funciona relevantemente, suscita atividade metalinguística adequada ao objetivo e a esta etapa da aprendizagem.

Mais adiante no currículo, por exemplo no 3.º ciclo (DGE, 2008), quando a capacidade de manipulação (por segmentação ou comutação) dos sons estiver estabilizada, poderão ser introduzidas tarefas que despertem o interesse pela descrição e explicação do que faz os sotaques serem diferentes. Ouvir falar língua portuguesa em latitudes diferentes, ouvindo música, entrevistas ou gravações da fala de amigos e familiares dos alunos pode ser material a usar em laboratórios gramaticais para fazer o inventário de vogais e consoantes usadas em português no mundo, compreendendo as diferenças.

E é a propósito desta descoberta das vogais, semivogais e consoantes que entram pelos ouvidos e saem pela boca dos alunos que se torna significativo introduzir a explicação de processos de coarticulação. O estudo dos processos fonológicos em níveis mais avançados é uma etapa de conhecimento explícito que deve partir da consciência fonológica dos alunos, não do latim ou de diacronias da língua cujas sonoridades nunca ouvimos e, a ri-

gor, só podemos intuir com a mediação da escrita. Se é mesmo importante engrossar o currículo com ditongações, palatalizações, nasalizações, próteses, epênteses, paragoges, aféreses, síncope e apócopes (entre outras coisas que fazem lembrar enfermidades), então que se aprendam na vivência sonora da variação linguística.

Para que não pareçam estas ideias muito deslocadas do currículo, situemo-nos nas duas primeiras aprendizagens essenciais do domínio da Gramática no 10.º ano:

ORGANIZADOR
Domínio

AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES
O aluno deve ficar capaz de:

GRAMÁTICA

Conhecer a origem, a evolução e a distribuição geográfica do Português no mundo.

Reconhecer processos fonológicos que ocorrem no português (na evolução e no uso).

Figura 3 – Aprendizagens Essenciais de Português – 10.º ano (p. 10)

O estudo dos processos fonológicos “na evolução” diacrónica ganha significado se for ensinado a partir da experiência “no uso”. Além disso, “conhecer a origem, a evolução e a distribuição geográfica do Português no mundo” não deve limitar-se a exemplos da fonologia. Trata-se de uma aprendizagem que pode contextualizar melhor o estudo de processos de inovação lexical e o conhecimento de alguns processos sintáticos que são marcas de variação. Propostas didáticas que não caíram em desuso e podem ser inspiradoras para tarefas do 1.º ciclo ao secundário podem ser visitadas no *Guião de Implementação do Programa – Conhecimento Explícito da Língua* (Costa, Cabral, Santiago e Viegas, 2011). Sugiro ao leitor que navegue pelo “Conjunto 3: registos de língua” (pp. 105-133). Detenha-se um pouco mais na atividade 6 “A mesma palavra pode pertencer a registos diferente sem lugares diferentes?” (p. 131).

<http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/celoriginal.pdf>

De regresso às estórias de sala de aula, um professor de 1.º ciclo bem intencionado contou-me que tem uma menina angolana e costuma “corrigir-lhe os pronomes”. Recentemente também tive

uma conversa com colegas do 3.º ciclo e secundário a propósito de uma aluna brasileira que disse que era injusto que considerassem errada a sua maneira de falar português. Junto a estes episódios

a vez em que corriji um “já chamei eles” a uma aluna portuguesa de 3.º ciclo, explicando tudo desde a perda de caso no latim vulgar hispânico, e ouvi como resposta “então a ‘stora’ está a dizer que a minha avó fala mal”.

A nossa língua materna não pode estar errada, não pode ser incorreta, nem dar descontos nas classificações. Faz parte da nossa identidade. Como respeitar a identidade linguística, como cuidar da autoestima das crianças falantes de diferentes variedades geográficas e sociais e, simultaneamente, garantir-lhes acesso ao conhecimento do dialeto padrão, a língua de escolarização? Vários autores têm proposto estratégias de ensino da gramática comparando as variedades usadas pelos alunos com a variedade padrão (Duarte, 2008; Hudson, 1992; Oliveira e Quarezemin, 2016). Não se trata de tolerar, mas de colocar no centro da aprendizagem a língua na plenitude dos seus usos. A mudança de uma atitude de ensino prescritivista (do que está certo ou errado) para uma atitude descritivista e reflexiva sobre a língua permite focar as aprendizagens na adequação dos registos ao contexto discursivo, sabendo que os géneros escolares escritos e orais requerem registos mais formais.

Esta possibilidade pedagógica, de acordo com Duarte (2008), deve estar presente logo desde o 1.º ciclo:

Levar todas as crianças a acederem ao português padrão não significa erradicar da escola outras variedades sociais ou geográficas, tanto

P

mais que a exposição das crianças à variação característica de todas as línguas vivas é uma oportunidade educativa importante. (p. 10)

Convém reforçar que, numa atitude intercultural, coerente com uma visão curricular inclusiva, não se podem penalizar na avaliação crianças e jovens falantes de variedades não europeias do português enquanto nos deleitamos, na Educação Literária, a dar-lhes a ler literatura da lusofonia.

É então tempo de fazer mais uma pausa e reler *O Gato e o Escuro*, um conto de Mia Couto com ilustrações de Danuta Wojciechowska (pela editora Caminho). Como nos podemos aperceber, a musicalidade do texto verbal não se explica apenas pela criatividade literária. Há pronomes incorrigivelmente em próclise e estruturas frásicas que ressoam a variedades do português em África. É uma maravilhosa prosa poética. E não vale estragar o prazer da leitura à procura de diferenças e semelhanças.

O livro é sugerido para o 1.º ciclo. Nesta fase, é suficiente ler e ouvir ler com prazer... Basta a vivência do texto. Talvez alguma criança pergunte por que é que está escrito assim. Ou, quem sabe, diga “Eu me aflijo também”. E o importante é falar sobre medos, tema que não acaba em idade nenhuma. Por isso, nada obsta a que venha a ser lido noutras idades, com outros olhares. Só não pode deixar de ser lido.

Já no 8.ª ano, é frequente ler outra história com gato, *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*, de Jorge Amado. Por esta altura, já estará estabilizado o conhecimento explícito dos padrões de colocação de pronomes átonos. Eis uma boa oportunidade para fazer algum trabalho de aprendizagem contrastiva de propriedades que diferenciam o PE do PB. Recorde-se a seguinte passagem:

– Tu me achas feio? De verdade?

– Feíssimo... – reafirmou lá de longe a Andorinha.

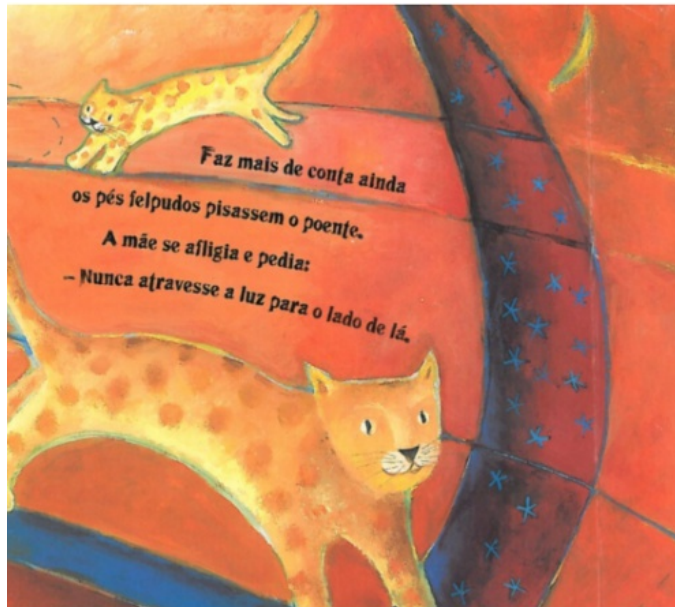


Figura 4 – Página de *O Gato e o Escuro* (Mia Couto e Danuta Wojciechowska)

– Não acredito. Só uma criança cega poderia me achar feio.

– Feio e convencido!

O exercício proposto na figura 5 poderia estar incluído numa etapa de treino de um laboratório gramatical (Duarte, 2008) sobre padrões de colocação de pronomes átonos.

Observa e compara

Como diz o Gato Malhado?	Como digo eu?
Tu me achas feio?	
Só uma criatura cega poderia me achar feio.	



Ilustração de Carybé

Figura 5 – Exercício de comparação de padrões de colocação de pronomes átonos

A leitura literária é uma fonte inesgotável de consciência da diversidade linguística, tema com um breve apontamento na próxima secção.

2.2. Educação Literária e consciência da variação linguística

Se, nos exemplos anteriores, a consciência da variação linguística foi motivada pela leitura de

textos de um autor moçambicano e de um autor brasileiro, há muitas obras de literaturas que se constroem justamente sobre a consciência da variação linguística dos seus autores. Este facto pouco ou nada tem de novo. Afinal, o que fazemos quando estudamos o cómico de linguagem de Gil Vicente? Construir (e desconstruir, pela interpretação) a

tessitura literária com marcas linguísticas que assinalam diferenças sociais, geográficas e até históricas é a arte de muitos autores.

Fica o desafio para esta articulação significativa entre didática da gramática, didática da educação literária e desenvolvimento de competências multiculturais, com particular foco na consciência da variação linguística como artefacto literário. Para aguçar a curiosidade, sugiro a (re)leitura de três obras para três tipos de variação. Esta lista pode ser uma coleção a completar entre professores de um mesmo grupo de trabalho. Não sei em que listas de leitura figuram estas obras, por isso o melhor será enquadrá-las nos projetos de leitura das turmas.

riosidade, sugiro a (re)leitura de três obras para três tipos de variação. Esta lista pode ser uma coleção a completar entre professores de um mesmo grupo de trabalho. Não sei em que listas de leitura figuram estas obras, por isso o melhor será enquadrá-las nos projetos de leitura das turmas.

Tabela 1 – Pistas de leituras com consciência da variação linguística

Título	Autor/a	Pista de trabalho	Referência completa
“Terteão”	Graciliano Ramos	Variação diacrónica	Ramos, G. (2015) <i>Infância</i> . [1945]. Editora Record. [episódio relatado nas páginas 108-109]
“Papos”	Luiz Fernando Veríssimo	Variação geográfica e social	Veríssimo, L.F. (2001). “Papos”. In <i>Comédias para se ler na escola</i> . Objetiva.
“Hades”	Luísa Costa Gomes	Variação social	Gomes, L. C. (1997). “Hades”. In <i>Contos outra vez</i> . Cotovia.

Espero que tenham apreciado estas leituras!

No episódio “terteão”, a criança-narrador sofre com a aprendizagem das primeiras letras e desconhece a forma mesoclítica, espécie em vias de extinção pela evolução diacrónica, sobrevivente apenas nos *habitats* mais formais da língua. Para quantos dos nossos alunos do século XXI “ter-te-ão”, “far-se-ão” ou “trar-se-á” não evocarão também nomes de obscuras personagens? Esta leitura constitui um bom motivo para construir conhecimento explícito do uso de pronomes átonos em formas do futuro e do condicional, adequadas a registos mais formais.

A crónica “Papos” proporciona uma aula bem humorada não só sobre variação geográfica, mas também sobre consciência da variação social, pois “pronomes no lugar certo é elitismo”.

Com a leitura de “Hades”, a situação familiar que nos faz sorrir do princípio ao fim do conto pode apoiar uma aula séria entre o lugar da norma e o papel das aprendizagens em Português. Afinal, para que serve estudar Português?

3. Sem ponto de chegada

Há 20 anos, no ano letivo 2001/02, usei a seguinte citação, retirada do livro *Renunciar à escola* (Benavente, 1994), num teste de Organização e Desenvolvimento Curricular:

– (...) O Português não serviu de muito. O Português ensinou-me a corrigir o meu português.

– Que mal tinha o teu português?

– Prontos... não era assim um português correcto, embora não seja ainda, mas já está melhor. (Maria) (p. 101)

A diversidade linguística existe em sala de aula e na escola. Sempre lá esteve. Vem nas cabeças das crianças e jovens, faz parte da sua identidade, circula entre bocas e ouvidos e olhos e salta para os seus textos escritos. Mesmo que se não lhe preste atenção e se tente corrigir, está presente no que tradicionalmente define a aula de Português, os textos de autores da lusofonia na educação pela literatura.

Ponto final? Não. A discussão sobre como “pôr em prática” está em aberto. Sei que não são suficientes as sugestões que faço neste artigo para conseguir manter o frágil equilíbrio entre valorizar a

diversidade linguística e promover proficiência linguística em situações discursivas formais, que exigem conhecimento da norma. Deixo três questões que precisamos de, coletivamente, debater:

- Ao contrário de há 20 anos, temos hoje *Aprendizagens Essenciais de Português* (DGE, 2018) que preveem a progressiva consciencialização linguística até à construção de conhecimento explícito sobre variação diacrónica, geográfica e social. Que barreiras existem no ensino da língua a impedir que estas aprendizagens se tornem efetivas? Que tipo de formação sobre variação linguística é necessário reforçar? Que efeito têm os exames na forma como os professores conceptualizam “o português correto”?
- Ao contrário de há 20 anos, o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (DGE, 2017) incentiva-nos a prevenir o preconceito linguístico promovendo um maior conhecimento interlinguístico, entre variedades e intercultural, para que os alunos valorizem o respeito pela diversidade cultural e rejeitem todas as formas de discriminação (DGE, 2017: 16). Como temos



envolvido os alunos de cada uma das nossas salas de aula nesta questão? Que ideias têm eles próprios sobre o tema? Como o relacionam com os problemas que afetam a sua geração e como o posicionam face ao futuro que só eles vão conhecer?

- Tal como há 20 anos, “corrigir o português”, ignorando identidades linguísticas, todas elas

pluricêntricas, pode não servir de muito. Um trabalho sobre a língua indiferenciado não é garantia de um melhor acesso aos registos da variedade padrão. Como fazer para que o Português sirva, cada vez melhor, para fazer a diferença?

Bibliografia

- Benavente, A., Campiche, J., Seabra, T. & J. Sebastião (1994). *Renunciar à escola: O abandono escolar no ensino básico*. Fim de século.
- Costa, J., Cabral, A. C., Santiago, A., & F. Viegas (2011). *Guião de implementação do Programa de Português do ensino básico: Conhecimento explícito da língua*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.
<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/celoriginal.pdf>
- Costa, A. L., Carreto, V. & S. Cerqueira (2017). ‘E essa é a minha opinião’. Para o estudo da emergência da escrita argumentativa. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, n.º 3, pp. 51-73.
<http://ojs.apl.pt/index.php/RAPL/issue/view/2>
- Direção Geral de Educação (2008). *Dicionário terminológico para consulta em linha* (DT). Ministério da Educação, Direção Geral de Educação. <http://dt.dge.mec.pt/>
- ____ (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação, Direção Geral de Educação.
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- ____ (2018). *Aprendizagens essenciais do ensino básico*. Ministério da Educação, Direção Geral de Educação.
<https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
https://area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_linguistica.pdf
- Ferreiro, E. (2018). Acerca de las dificultades para aceptar que los niños piensan sobre lo escrito. *Bella-terra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*. Vol. 11(2), May-June 2018, 13-34.
<http://doi.org/10.5565/rev/jtl3.769>
- Freitas, M. ., Alves, D. & Teresa Costa (2007). *O Conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
https://area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_fonologica.pdf.pdf
- Gil, B., Pinto, M., & E. Silva (2021). *Aprendizagem da leitura e da escrita nos primeiros anos de escolaridade* [webinar]. Direção Geral de Educação.
<https://www.youtube.com/watch?v=srWYa2N8MsI>
- Hudson, R. (1992). *Teaching Grammar: A Guide for the National Curriculum*. Blackwell.
- Oliveira, R. P., & Quarezemin, S. (2016). *Gramáticas na escola*. Editora Vozes.

- Raposo, E., Nascimento, M. F., Mota, A., Seguro, L., & A. Mendes (2013). *Gramática do Português*. Vol. I. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodrigues, C. (2012). Aspetos segmentais e variação dialetal. In M. J. Freitas, C. Rodrigues, T. Costa & A. Castelo. *Os sons que estão dentro das palavras* (pp. 143-170). Colibri.
- Rodrigues, C., & M. C. Lourenço-Gomes (2018). Representação ortográfica de núcleos nasais na escrita do 2.º e 4.º anos do Ensino Básico: dados do português europeu. In C. Lazzarotto-Volcão & M. J. Freitas (orgs.). *Estudos em Fonética e Fonologia: coletânea em homenagem a Carmen Matzenhauer* (pp. 365-394). Editora CRV.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & M. J. Ferraz (1997). *A Língua Materna na Educação Básica: Competências nucleares e níveis de desempenho*. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Básico.
<https://area.dge.mec.pt/gramatica/LINGUAMA.pdf>

Obras literárias referidas

- Amado, J. (autor) e Carybé (ilustrador) (1991). *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*. 3.ª edição. Publicações Europa-América.
- Couto, M. (autor) e Wojciechowska, D. (ilustradora) (2001). *O Gato e o Escuro*. Caminho.
- Gomes, L. C. (1997). Hades. In *Contos outra vez*. Cotovia.
- Ramos, G. (2015). *Infância*. [1945]. Editora Record.
- Veríssimo, L. F. (2001). Papos. In *Comédias para se ler na escola*. Objetiva.

P

em linha 4
Pa
la
revista
Palavras
vras