

# ACERCA DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: OBJECTIVOS, CONTEÚDOS E CONTEXTOS DE REALIZAÇÃO

Rui Vieira de Castro \*

*Tomando como ponto de partida alguns aspectos do discurso pedagógico oficial sobre o ensino da língua materna, o autor problematiza o sentido e as possibilidades de um projecto de educação linguística nas escolas portuguesas. Os objectivos, conteúdos e contextos de realização de um tal projecto são analisados em termos de uma estratégia baseada na escola*

Se quisermos proceder a uma análise do que têm sido as orientações curriculares dominantes em Portugal na última década, dificilmente poderemos contornar, como texto nuclear, a *Proposta de reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário* (Fraústo da Silva *et al.*, 1988); apresentado no âmbito das actividades da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, aquele texto, entre outros aspectos que agora importará menos considerar, sugere para a educação básica e para a educação secundária as características gerais, os objectivos, a organização estrutural e a organização pedagógica e curricular. Ao nível dos objectivos específicos formulados para a educação básica, na «dimensão das aquisições básicas e intelectuais fundamentais», institui-se como objectivo promover:

*«o conhecimento dos valores característicos da língua, história e cultura portuguesa, a consciencialização de que a língua portuguesa é instrumento*

\* Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

*vivo que se oferece à realização de cada um, o reconhecimento de que a língua portuguesa é instrumento de transmissão e criação da cultura nacional; o domínio progressivo dos meios de expressão e de comunicação verbais e não verbais; a compreensão da estrutura e do funcionamento básico da língua portuguesa em situações de comunicação oral e escrita» (pp 205-206)*

Para lá de possíveis considerações críticas relativas, por exemplo, à formulação adoptada para enunciar os objectivos pretendidos, e que já noutro lugar tive ocasião de expor (Castro, 1995), interessa realçar a importância conferida no texto da *Proposta* à língua portuguesa, através da afirmação da necessidade de, no âmbito das acções educativas, se desenvolver a capacidade de comunicar verbalmente, promover o conhecimento da estrutura e do funcionamento da língua, proporcionar a compreensão desta como instância estruturadora do homem e como factor de produção e reprodução da cultura. A concretização de objectivos desta ordem é claramente concebida num quadro transdisciplinar quando se postula o [ ] contributo de todas as matérias para a consolidação, reforço e aperfeiçoamento da expressão oral e escrita em língua portuguesa» (p. 218). O mesmo princípio surge quando, tomando como referência a Lei de Bases do Sistema Educativo, se considera [ ] ser função de todos os docentes e contributo das restantes componentes curriculares a compreensão e a produção de enunciados orais e escritos correctos e fluentes» (p. 190).

No Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de Agosto de 1989, que define novos planos curriculares para os ensinos básico e secundário, afirma-se como opção fundamental a valorização do ensino da língua portuguesa e a procura de uma perspectiva interdisciplinar para o currículo. Aí se acentua também a relevância de todas as componentes curriculares para o ensino e a aprendizagem da língua materna, afirmando-se a importância do seu contributo para o desenvolvimento nos alunos das capacidades de compreensão e produção de enunciados escritos e orais; consequentemente, o domínio da língua aparece definido como «formação transdisciplinar».

No Despacho Normativo nº 98-A/92, que estabelece um novo sistema de avaliação dos alunos do ensino básico, pode ler-se que:

*«Nos três ciclos do ensino básico todos os professores devem, no âmbito da sua disciplina e no quadro da avaliação formativa, pronunciar-se quanto à competência evidenciada pelos alunos em relação ao domínio da língua portuguesa, nomeadamente quanto ao desenvolvimento da sua capacidade de comunicação oral e escrita»*

Os textos antes citados, entre outros que a este propósito poderiam ser coligidos, permitem concluir pela relevância que, no actual momento histórico, o discurso pedagógico oficial atribui, no quadro curricular, à língua portuguesa<sup>1</sup>. Orientações de teor semelhante podem, aliás, ser encontradas em outros textos oficiais cujo âmbito extravasa o campo pedagógico. Este ponto de vista encontra, além disso, correspondência em textos de reflexão sobre o âmbito e as funções da disciplina de *Português*. Odete Santos, interrogando-se sobre o estatuto da disciplina de língua materna, acentua o seu «carácter transdisciplinar», de «discurso transversal a todas as áreas curriculares. Esta concepção supõe, do ponto de vista da autora, a abertura da aula de língua materna aos «documentos autênticos» que circulam nas transacções sociais; supõe, ainda, a consideração de todas as áreas disciplinares como espaços de ensino/aprendizagem da língua materna, assim se esbatendo

*«[...] a linha de demarcação entre os conteúdos dos saberes – afectos às respectivas disciplinas – e a forma de que se revestem os discursos dos saberes, remetida para a aula de Português» (Santos, 1988, p. 138)*

### **A educação linguística e a disciplina de Língua Portuguesa/Português**

Neste quadro, interessa interrogar as condições de realização do projecto de educação linguística previsto nos textos acima referidos. Com este objectivo, começemos por considerar o estatuto e as funções da disciplina de *Língua Portuguesa/ Português*, tal como eles são analisáveis a partir dos textos programáticos em vigor a partir de 1991.

<sup>1</sup> Para uma análise crítica deste e de outros documentos semelhantes cf. Castro (1995).

Ao nível do ensino básico e do ensino secundário, as finalidades propostas desenham um campo de intervenção para a disciplina que comporta: i) uma componente mais especializada, que individualiza o *Português*, constituindo o seu *elemento único*, e que pode incluir conhecimentos, capacidades e atitudes linguísticas – por exemplo, «Assegurar o desenvolvimento gradual das capacidades de expressão e compreensão em língua materna»; ii) uma componente menos especializada, integrando conhecimentos, capacidades, valores, hábitos, atitudes, crenças, cuja transmissão pode igualmente ocorrer em outras áreas de conteúdo, constituindo o *elemento partilhado* da disciplina – «Favorecer a interiorização dos princípios universalizantes de justiça, tolerância, solidariedade e cooperação», por exemplo<sup>2</sup>

Os objectivos programáticos, formulados em função de vários domínios de operacionalização – *ouvir/falar, leitura, escrita, funcionamento da língua* –, materializam um entendimento da disciplina de *Língua Portuguesa* nos 2<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> ciclos do ensino básico como área de conteúdo orientada para a intervenção sobre as modalidades do oral e do escrito, ao nível da produção e da recepção, e, ainda, para a aquisição de conhecimentos relativos ao funcionamento da língua, opção reveladora da ampla latitude de actuação que lhe é atribuída. No domínio do *funcionamento da língua*, o projecto disciplinar, que é também assumidamente vasto, valorizando o conhecimento linguístico explícito, vê a sua realização oscilar entre as restrições relativas ao modo de construção do conhecimento – predominantemente heurístico – e a imposição de uma orientação que privilegia o seu carácter utilitário<sup>3</sup>

Os objectivos propostos nos programas do ensino secundário podem ser cometidos aos domínios de operacionalização antes referenciados, reenviando fundamentalmente para uma matriz conceptual semelhante àquela em que radicam os textos programáticos relativos ao ensino básico. Apesar disso, será

<sup>2</sup> Esta opção pela referência a dimensões outras que não imediata e directamente verbais tem fortes tradições na história do currículo – como testemunham enunciados que afirmam a «grande influência [ ] no desenvolvimento do espírito» exercida pelo ensino da língua nacional e as vantagens para a «cultura do espírito» que ele comporta (Programa de Português de 1895); ou aqueles outros que atribuem à disciplina a função de desenvolver o «sentimento nacional e a formação moral do aluno» (Programa de Português de 1919 e 1936)

<sup>3</sup> Para uma leitura crítica dos programas considere-se Brandão (1991), Castro & Sousa (1992), Delgado-Marins et al. (1991) e Mendes (1992)

relevante referir a importância aí atribuída ao conhecimento sobre as realizações estéticas da língua, com a emergência de uma perspectiva diacrónica

A propósito da concepção de língua subjacente ao enunciado programático, verifica-se ser dominante, ao nível dos objectivos propostos, um entendimento do uso linguístico como prática ancorada em contextos de situação, embora se encontrem também perspectivas que envolvem a supressão de referências aos contextos, aos objectivos e aos efeitos da comunicação verbal.

Estamos, pois, perante um entendimento da disciplina de língua materna que, não representando uma ruptura completa com a tradição, significa porém uma alteração qualitativa. Assim:

- i) É visível uma concretização progressivamente mais complexa da disciplina, através de uma cada vez maior diferenciação dos seus domínios de operacionalização, concretizando-se tendências às vezes surpreendentemente recentes (o primeiro texto que se organiza explicitamente sobre as modalidades de realização verbal data tão só de 1981 e é relativo ao programa do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário – CPES)
- ii) Este movimento de complexificação coexiste com um outro, de progressiva especificação das metas no âmbito de cada domínio (também aqui é curioso verificar que é novamente o programa de 1981 do CPES aquele em que pela primeira vez se especificam objectivos para os processos de compreensão: «compreender globalmente o que se lê; captar a estrutura do conteúdo do texto; distinguir o relato objectivo dos factos e a exposição de opiniões [ ]»)
- iii) Um terceiro aspecto que importa salientar é o da superação de uma concepção normativizadora do uso da língua, durante largo tempo dominante; ministrar ao aluno «a capacidade de [ ] ler e falar com correcção [a língua portuguesa]» é uma fórmula que, identificável no programa de 1895, pode ser reencontrada em 1919, 1936 ou 1954<sup>4</sup>, vindo a relativização da «correcção» linguística a ser assumida muito mais tarde, novamente no Programa de 1968 do CPES, sem que tal tenha signifi-

<sup>4</sup> Esta orientação em alguns momentos aparece associada à promoção do uso [ ] elegante da linguagem (Programas de 1948 e 1954) e ao desiderato de desenvolver as «faculdades de crítica e de criação no domínio da estética literária» (Programas de 1948, 1954 e 1981)

cado, entretanto, a exclusão definitiva da intenção normativizadora que reaparece, por exemplo, em 1981, no Programa do Curso Unificado

De facto, estes não são movimentos consistentes, com idêntica expressão em todos os programas de uma dada sincronia. Como o não são no interior de cada programa individualmente considerado, sendo por vezes visíveis discrepâncias entre os vários planos dos textos programáticos. Sinal claro este das contradições e indefinições que atravessaram (e atravessam?) o discurso pedagógico oficial sobre a língua materna.

Em síntese, dir-se-á que a concepção da disciplina de *Língua Portuguesa/Português* que os programas actualmente em vigor prefiguram decorre de uma tensão entre linhas de força diversas, que representam a valorização de determinadas inovações e a necessidade de as situar num quadro que não pode ser de ruptura completa; a tensão entre um entendimento totalizante do campo disciplinar e a assunção da necessidade de o concretizar em domínios ou competências mais específicas; a tensão entre uma concepção do acto linguístico como acto situado e a necessidade de operacionalizar este entendimento ao nível dos diversos domínios; a tensão entre a valorização das atitudes e capacidades e a necessidade de reservar um papel ao conhecimento. Assim, o projecto de acção educativa que decorre dos objectivos propostos para a disciplina de *Língua Portuguesa/Português* apresenta-se como marcadamente plural e, numa perspectiva diacrónica, cada vez mais complexo. Plural porque, ao lado de dimensões específicas relativas ao uso (expressivo ou receptivo) da língua e ao seu conhecimento formal, se visam dimensões inespecíficas, aparecendo a disciplina de *Língua Portuguesa/Português* como lugar *explicitamente* relevante para a promoção da socialização dos alunos e/ou do seu desenvolvimento pessoal; mais complexo, também, porque o seu âmbito de intervenção, tal como o definem os objectivos especializados que lhe são atribuídos e os domínios de operacionalização de tais objectivos, tem vindo a ser progressivamente expandido.

### **Objectivos da educação linguística**

Na literatura programática sobre o ensino do português como língua materna, é hoje recorrente a formulação do objectivo central da disciplina em

termos da promoção das capacidades de produzir e reconhecer textos verbais: desenvolver «[ ] as habilidades de expressão e compreensão de mensagens – o uso da língua; conhecer o «[ ] sistema linguístico [ ] o saber a respeito da língua» (Soares, 1976), «desenvolver a competência de comunicação» (Lopes, 1984), «desenvolver as capacidades de produção e recepção da linguagem verbal, oral e escrita» (Mateus, 1984), «[visar] o desenvolvimento e a estruturação da competência comunicativa do aluno» (Fonseca & Fonseca, 1977) são exemplos de concretizações daquela definição. Estas fórmulas relevam de uma concepção particular da educação linguística, de que o uso do conceito de *competência comunicativa* (um conceito que, como poucos, teve sucesso no domínio da didáctica das línguas) funciona como elemento identificador

A noção de competência comunicativa emerge num quadro intelectual que, tendo como contraponto mais imediato o pensamento chomskiano, se orientava para o redimensionamento da Linguística e do seu objecto, projecto que se concretizaria numa «linguística socialmente constituída», assente na concepção dos fenómenos linguísticos como fenómenos situados, radicalmente sociais e pessoais (Hymes, 1984, p. 20) Tal projecto, na forma em que é exposto em *Vers la compétence de communication*, incluía, como vectores importantes: um entendimento da língua não apenas enquanto sistema formal, mas também enquanto conjunto de meios possuídos e efectivamente utilizados na realidade (p. 40); uma «noção dual» da competência dos falantes que se entendia partilharem um saber linguístico e um saber sociolinguístico, ou seja, «[ ] une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi» (p. 47)

A esta luz, compreende-se o fascínio que este entendimento do trabalho linguístico e alguma da utilidade teórica que o consubstanciava exerceu no domínio da didáctica das línguas; tal fascínio radicava em larga medida no facto de este novo quadro permitir abrir caminho no sentido de uma concepção que superasse o paradigma da «correção», que dominou durante largo tempo e de que ainda recentemente eram são visíveis manifestações<sup>5</sup>; por

<sup>5</sup> Vejam-se a título exemplificativo, os seguintes enunciados de objectivos programáticos: «ministrar a capacidade de [ ] ler e falar com correcção [a língua nacional]» (Programa de 1895 – 1º e 2º ciclos); «habituar o aluno ao «uso correcto e elegante da linguagem, quer falada quer escrita»» (Programa de 1954 – 3º ciclo); «comunicar oralmente e por escrito com correcção e elegância» (Programa de 1981, 7º ano)

outro lado, um tal quadro fornecia um suporte para colocar em evidência, de forma consistente, o carácter pragmático da acção pedagógica, aspecto particularmente apelativo no caso do ensino da língua materna; permitia, ainda, aproximar o campo pedagógico do campo da investigação científica, em geral, e linguística, em particular, com o acréscimo de legitimidade que daí advinha. A assunção, no plano do discurso pedagógico, da relação entre os usos linguísticos e os contextos da sua realização, representa uma importante ruptura com uma concepção que privilegiava a dissociação entre aqueles dois termos e que, por isso, favorecia formulações mais normativas e, em consequência, redutoras.

Entretanto, e entre nós, Fernanda I. Fonseca tem vindo a chamar a atenção para a necessidade de superar um entendimento restritivo da noção de competência comunicativa no âmbito da pedagogia da língua materna; considera F. I. Fonseca que a concepção de competência comunicativa, constituindo um alargamento de outras concepções anteriores, é ainda redutora em relação à(s) competência(s) dos falantes, não cobrindo suficientemente as necessidades que os orientam na sua actividade linguística:

*«[...] nem só saudar, ordenar, censurar, argumentar, etc., são actos de linguagem; são-no igualmente imaginar, narrar, reflectir, pensar. Estes são, aliás, muito mais essencialmente actos de linguagem já que só por meio da linguagem podem ser realizados» (Fonseca, 1992, p. 29)<sup>6</sup>;*

a autora propõe a designação de *competência narrativa* ou *evocativa* para descrever esta outra competência que faculta ao locutor «[...] em complemento do uso da linguagem como forma de inserção actuante num contexto interaccional, usá-la também como meio de desinserção fictiva desse contexto» (p. 29).

Concepções de uso linguístico deste teor e concepções semelhantes permitem a derivação de formas mais complexas e certamente mais ajustadas e produtivas de entender a educação linguística.

<sup>6</sup> Cf. igualmente Fernanda I. Fonseca (1994), designadamente, os artigos «Competência narrativa e ensino da língua materna» e «Ensino da língua materna: do objecto aos objectivos».

## A educação linguística e o conhecimento *sobre* a língua

Uma questão que neste quadro importa discutir é a do estatuto, funções e conteúdos da transmissão do conhecimento *sobre* a língua e a linguagem

Inês Duarte, não questionando o carácter central do trabalho sobre os usos linguísticos na aula de *Português*, entende ser esta

*« [...] o espaço curricular em que a reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua deve caber como componente autónoma [...] as aulas de língua materna não podem fixar, como objectivo único, o desenvolvimento ou o treino de usos competentes da língua: têm de se preocupar igualmente em proporcionar a aprendizagem e a sistematização de conhecimentos sobre a língua, utilizando para tal a terminologia apropriada» (Duarte, 1992, p. 165)*

Para D. Crystal há um conjunto significativo de razões que justificam plenamente que se estude a gramática de uma língua:

*«We are constantly curious about the world in which we live, and wish to understand it and (as with mountains) master it. Grammar is no different from any other domain of knowledge, in this respect. But more than mountains, language is involved with almost everything we do, as social beings [...] To understand this aspect of our existence would be no mean achievement. And grammar is the fundamental organising principle of language» (Crystal, 1988, pp. 8-9)*

Uma das questões mais controversas a propósito do ensino da gramática é a das relações entre a aquisição de conhecimentos neste âmbito e o desenvolvimento de capacidades nos vários domínios de acção linguística: ler, escrever, ouvir, falar. De algum modo, esta questão pode ser dilucidada teoricamente se tivermos em conta os princípios constitutivos da gramática escolar; ao discutirem a relevância pedagógica dos métodos de análise linguística, um pouco retoricamente, J. Sumpf e J. Dubois (1970) interrogam-se:

*«Si l'on substitue ces méthodes d'analyse aux précédentes, obtiendra-t-on des*

*résultats «meilleurs» dans l'enseignement? Mais cela suppose résolue la première question; la connaissance grammaticale a-t-elle une influence quelconque sur la maîtrise de la langue? La description scientifique et la description pédagogique de la langue ne sont-elles pas totalement différentes? L'ambiguïté de la seconde ne contredit-elle pas l'effort de désambiguïsation de la première?» (p. 6)*

A este propósito podemos encontrar, na literatura, ora posições que afirmam a existência de uma relação de causalidade entre os dois tipos de aquisições<sup>7</sup>, ora posições que matizam substancialmente o efeito deste processo de conscientização, reconhecendo-se que qualquer esforço de formalização transporta consigo «problemas de oportunidade e doseamento didáctico», sendo natural ter-se da língua materna uma consciência operatória muito atrasada em relação à maneira como de facto operamos todos os dias [ ] numa sociedade que não é a das gramáticas e estilísticas ainda em uso escolar» (Lopes, 1976, pp 377 e 389). Há quem questione, por vezes radicalmente, qualquer tentativa de estabelecer relações entre o *saber* e o *saber fazer* linguístico:

*«[ ] personne n'a jamais réussi à prouver qu'une bonne connaissance théorique de la grammaire, scolaire, historique, «structurale» ou transformationnelle, améliorerait les capacités d'expression dans la langue maternelle. Sur ce terrain, l'incidence réelle de l'enseignement grammaticale risque bien d'avoir été, à l'échelle historique, et d'être encore, à l'échelle de l'individu, essentiellement négative.» (Chervel, 1977, p. 279)*

Entre nós, M<sup>a</sup> Raquel Delgado-Martins e Inês Duarte assumem posição pró-

<sup>7</sup> Este ponto de vista tem, aliás, uma grande tradição no contexto português; considerem-se, por exemplo, as primeiras linhas da Introdução à *Arte de Grammatica* de Reis Lobato: A muitos parecerá desnecessária a presente Grammatica por entenderem que para se fallar perfeitamente a lingua Portugeza, basta sómente o uso, sem necessidade de recorrer a regras, a que só lhes parece que estão sujeitas as linguas Grega e Latina; porém sem dúvida julgarião o contrário, se conhecessem os erros, que commettem todos aquelles que ignorão os principios fundamentaes da mesma lingua; e o carácter utilitário do texto gramatical é reafirmado quando se expõem as razões que justificam a necessidade da «[ ] notícia da Grammatica da lingua materna: primeira, para se fallar sem erros; segunda para se saberem os fundamentos da lingua que se falla usualmente» (p. VII)

xima quando, ao discutirem o lugar da reflexão sobre a estrutura e funcionamento da língua no quadro da aprendizagem da língua materna, definem *fazer gramática* como «[ ] o trabalho desenvolvido sobre a língua, sob proposta cientificamente fundamentada e pedagogicamente adequada do professor, conducente a um conhecimento explícito da estrutura e funcionamento da língua por parte do aluno», conhecimento visto como condição da plena autonomia dos sujeitos como falantes (Delgado-Martins & Duarte, 1993, p. 15)

Questões importantes e sempre discutidas quando se fala do ensino da gramática são as da informação linguística legítima, ou seja, dos conteúdos que devem ser objecto de transmissão, e da distribuição desse conhecimento, isto é, do nível do currículo em que devem ser localizados. A crítica de Evanildo Bechara (1991) ao currículo tradicional com vista à educação linguística é, a este propósito, violenta:

*«O currículo tradicional que se põe em execução com vista à educação linguística se mostra, em geral, na prática, antieconómico, banal, inatural e, por isso mesmo, improdutivo. Antieconómico por ensinar aos alunos fatos da língua que eles, ao chegarem à escola, já dominam, graças ao saber linguístico prévio [ ]; banal, porque o tipo de informações que são subministradas aos alunos nada ou pouco adiantam à capacidade operativa do falante, limitando-se, quase sempre, a fornecer-lhes capacidade classificatória [ ]; inatural, porque muitas vezes segue o caminho estruturalmente inverso à direcção do desenvolvimento linguístico dos alunos, partindo dos componentes linguísticos não dotados de significação para os dotados dela; por exemplo, da fonética e fonologia para a morfologia e, depois, a sintaxe e a semântica» (p. 23).*

Porém, a defesa da legitimidade de certos conteúdos pode aparecer associada não só à aquisição sistemática de conhecimentos ou ao desenvolvimento de capacidades, mas também à promoção de atitudes; Azevedo Ferreira (1989), por exemplo, considera que a introdução da história da língua nos primeiros anos do currículo secundário (características dos textos medievais, história das grafias, aspectos da morfologia histórica, aspectos da onomástica portuguesa) não só permitirá que se crie e desenvolva desde cedo «[ ] uma verdadeira

consciência do uso da língua materna», como [ ] enriquecerá o espírito dos nossos alunos e incutir-lhes-á respeito e admiração [pela língua]» (pp 95 e 96)

### **A educação linguística: projecto disciplinar ou tarefa da escola?**

Se aceitarmos que o desenvolvimento de uma consciência crítica acerca do mundo e dos outros e da nossa relação com o mundo e os outros deve ser um objectivo da educação, a educação linguística é uma dimensão que certamente deve ser considerada. Sobretudo, e desde logo, porque a língua nos constitui de forma radical e constitui o nosso mundo. Se a escola pretende configurar-se como lugar de aquisição e desenvolvimento de um conhecimento analítico e operativo sobre o mundo, tal implica que a escola procure assegurar, em alguma medida, a tomada de consciência acerca das características das línguas naturais e do seu estatuto e funções nas sociedades.

Duas ordens de razões justificam a relevância do trabalho a desenvolver no âmbito da educação linguística: i) a escola deve no âmbito da sua esfera de influência procurar assegurar um acesso tão alargado quanto possível aos bens simbólicos, pois que ser «não letrado» significa, hoje, a amputação de importantes dimensões da cidadania, impedindo ou dificultando a participação na vida da comunidade, o desenvolvimento pessoal, a possibilidade de se interagir significativamente com os outros, ou de lidar com situações problemáticas; ii) a escola deve criar condições para que os alunos possam, no seu interior, ter condições de sucesso.

Nas escolas, de modo mais ou menos adequado, realiza-se sempre algum tipo de intervenção sobre as competências linguísticas: os procedimentos que os professores adoptam, o currículo no âmbito do qual trabalham, os tipos de avaliação que perfilham interferem nos processos de aquisição e desenvolvimento linguístico. Por outro lado, a passagem da casa para a escola representa a passagem de uma cultura predominantemente oral para uma cultura em que o escrito ganha relevo especial; e, deste facto, a escola não se pode alhear sob risco de gerar enormes perversões, tanto mais incompreensíveis quanto o trabalho sobre a linguagem. Embora envolva a regulação de aquisições que não dependem principalmente das escolas e dos professores, é parte de um pro-

cesso de aprendizagem e maturação que nas sociedades contemporâneas pode beneficiar da supervisão de profissionais qualificados.

Uma interpretação que julgo ajustada do âmbito da intervenção escolar na educação linguística pode ser encontrada em alguns autores situados na corrente que normalmente se designa por *Language Awareness*. Procurando caracterizar o escopo da «consciência linguística», Carl James e Peter Garrett (1991) circunscrevem-no em função de cinco domínios: o domínio afectivo – especificado em termos de formação de atitudes, do desenvolvimento da atenção, sensibilidade, curiosidade, interesse e resposta estética; o domínio social – envolvendo o desenvolvimento da consciência dos alunos acerca das origens e características da sua língua e do seu lugar no conjunto das línguas e dialectos falados no mundo circundante; o domínio do poder – elegendo como objecto os significados escondidos, as assunções tácitas e as armadilhas retóricas construídas por aqueles que tradicionalmente têm mais acesso aos meios de comunicação; o domínio cognitivo – com a instituição da linguagem em geral e das línguas em particular como objectos legítimos de estudo; o domínio da realização – incidindo no desenvolvimento das capacidades linguísticas a partir da valorização da auto-avaliação.

Ora, se há dimensões da educação linguística que são exclusivamente enquadráveis no âmbito da aula de língua materna – seria o caso da gramática formal ou da literatura –, outras dimensões haverá cujas possibilidades de exploração serão afectadas no quadro de uma abordagem que considere apenas as formas mais tradicionais, mais insuladas, de organização curricular – é o caso, parece-me, do desenvolvimento das capacidades ou das atitudes linguísticas que, encontrando na aula de língua materna o seu lugar privilegiado de realização, ganhariam em ser instituídas como tarefa de outros espaços disciplinares ou, sobretudo, transdisciplinares. O que aqui se defende, em consequência, é uma *estratégia de base escolar* para a educação linguística e não mais uma *estratégia puramente disciplinar*.

A adopção de uma tal estratégia radica na verificação de dois factos incontornáveis – o uso linguístico é constitutivo de todo o processo educativo, o que significa que toda a experiência escolar é em larga medida uma experiência linguística; depois, os modos de usar a língua e as atitudes para com os usos linguísticos são adquiridos e desenvolvidos *antes* da escola e *ao lado* da escola;

Neste domínio curricular, ao contrário do que em outros acontece, não estamos pois perante um corpo de conhecimentos que possa ser apropriado ou reconstruído por parte dos sujeitos a partir de uma relação de exterioridade objectual.

Uma estratégia deste tipo coloca importantes desafios à organização curricular e também à disciplina de língua materna que no seu desenvolvimento terá um papel central. À organização do currículo porque ela impõe a necessidade de uma estreita cooperação entre as diferentes disciplinas escolares, na procura de espaços comuns e de práticas complementares, orientação que não é facilitada por uma tradição fortemente arraigada de insularidade entre as disciplinas. Aliás, não por acaso certamente, mesmo em países com uma tradição de organização curricular flexível, a promoção de práticas transversais de educação linguística tem-se revelado extremamente problemática (Mittins, 1991, p. 10). A adopção de uma estratégia transdisciplinar no plano da educação linguística supõe, de facto, alterações a um currículo baseado nas disciplinas e mudanças na atitude dos professores para com as suas especialidades porque envolve, em alguma medida, uma redefinição das suas tarefas, a que corresponderá a aquisição ou o desenvolvimento de novas competências no âmbito da análise e da intervenção sobre as práticas linguísticas. Neste processo, aos professores cuja especialidade é a língua materna, cabem especiais responsabilidades como agentes de concepção, desenvolvimento e avaliação de projectos de educação linguística.

Se aceitarmos, com Christopher Brumfit, que quem está na escola necessita adquirir conhecimentos acerca da sua herança cultural na língua e na literatura e do seu significado, desenvolver capacidades de funcionar efectivamente com a língua escrita e falada, interiorizar uma perspectiva crítica acerca de toda a actividade linguística (Brumfit, 1995, p. 27), dificilmente poderemos aceitar que as tarefas da educação linguística não sejam assumidas como projecto colectivo, transversal, defendendo-se, no entanto, que pelo menos algumas vertentes deste projecto têm nas disciplinas de línguas um lugar especializado de realização.

Este alargamento do âmbito de concretização da educação linguística é condição para que a escola possa cumprir uma função que não pode alienar – a da promoção da equabilidade social:

*«A língua [ ] é o capital simbólico por excelência de uma comunidade. É*

*um capital, porém, desigualmente repartido, e esta desigualdade impõe limitações graves à capacidade de entendimento, de expressão e de comunicação de muitas mulheres e de muitos homens e, por conseguinte, cerceia a liberdade e a participação política de muitos cidadãos. Só a educação e a escola [ ] podem tornar menos desigual e menos injusta a repartição deste capital simbólico e dar assim aos jovens a possibilidade de virem a ser homens e mulheres mais dialogantes, mais livres, mais solidários e mais responsáveis.* (Aguiar e Silva, 1989, p. 18)

Correspondência: Rui Vieira de Castro, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Gualla, 4710 Braga

## Bibliografia

- AGUIAR E SILVA, Vitor (1989) «Discurso do Prof. Doutor Aguiar e Silva, Coordenador da Comissão Nacional da Língua Portuguesa, na tomada de posse dos seus Membros», *Boletim da Comissão Nacional da Língua Portuguesa*, 1
- BECHARA, Evanildo (1991) *Ensino da gramática: Opressão? Liberdade?*, São Paulo: Ática
- BRANDÃO, José A. (1991) *O domínio da expressão escrita nos novos programas de língua portuguesa*. Comunicação apresentada no Encontro sobre os Novos Programas de Português, Braga: Universidade do Minho (texto policopiado)
- BRUMFIT, Christopher (1995) *Language education in the national curriculum*, Oxford: Basil Blackwell
- CASTRO, Rui Vieira de & SOUSA, M<sup>a</sup> Lourdes (1992) «Os novos programas de Português: Entre a ruptura e a continuidade», *O Professor*, 24 (3<sup>a</sup> Série)
- CASTRO, Rui Vieira de (1995) *Para a análise do discurso pedagógico: Constituição e transmissão da gramática escolar*, Braga: Universidade do Minho
- CHERVEL, André (1977) *et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français: Histoire de grammaire scolaire*, Paris: Payot
- CRYSTAL, David (1988) *Rediscover grammar*, London: Longman
- DELGADO-MARTINS, M<sup>a</sup> Raquel et al. (1991) *Documentos do encontro sobre os novos programas de português*, Lisboa: Colibri
- DELGADO-MARTINS, M<sup>a</sup> Raquel & DUARTE, Inês (1993) «Brincar com a linguagem, conhecer a língua, fazer gramática», in M<sup>a</sup> Fátima Sequeira (org.) *Linguagem e desenvolvimento*, Braga: Universidade do Minho
- DUARTE, Inês (1992) «Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo», in M<sup>a</sup> Raquel Delgado-Martins et al., *Para a didáctica do português: Seis estudos de linguística*, Lisboa: Colibri

- FERREIRA, José Azevedo (1989) «O papel da história da língua na aula de Português», *Diacrítica*, 3-4
- FONSECA, Fernanda I & FONSECA, Joaquim (1977) *Pragmática linguística e ensino do Português*, Coimbra: Liv Almedina
- FONSECA, Fernanda I (1992) *Deixis tempo e narração*, Porto: Fundação Eng<sup>o</sup> António de Almeida
- FONSECA, Fernanda I (1994) *Gramática e pragmática Estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino do português*, Porto: Porto Editora
- FRAUSIO DA SILVA, J *et al* (1988) «Proposta de reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário», in CRSE, *Documentos preparatórios - I*, Lisboa: Ministério da Educação
- HYMES, Dell (1984) *Vers la compétence de communication*, Paris: Hatier-Grédif
- JAMES, Carl & Garrett, Peter (1991) «The scope of Language Awareness», in Carl James & Peter Garrett (eds) *Language awareness in the classroom*, Londres: Longman
- IOBAIO, A J Reis (1871) *Arte da gramática da língua portuguesa*, Lisboa
- LOPES, M<sup>a</sup> Fátima (1984) «Linguística e ensino da língua materna», in AAVV, *Actas do 1<sup>o</sup> Encontro dos linguistas portugueses*, Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística
- LOPES, Óscar (1976) «Necessidade de um mínimo de consciência formal da língua na prática escolar», in AAVV, *Actas do 1<sup>o</sup> Encontro Nacional para a Investigação e o Ensino do Português*, Lisboa
- MATEUS, M<sup>a</sup> Helena Mira (1984) «Linguística e ensino do português: algumas questões», in AAVV, *Actas do 1<sup>o</sup> Encontro dos linguistas portugueses*, Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística
- MENDES, Margarida Vieira (1992) «A educação literária no ensino básico Novos programas de Português e hábitos pedagógicos», *O Professor*, 26 (3<sup>a</sup> Série)
- SANTOS, Odete (1988) *O Português, na escola, hoje*, Lisboa: Editorial Caminho
- SOARES, Magda Becker (1976) «O ensino do português no Brasil», in AAVV, *Actas do 1<sup>o</sup> Encontro nacional para a investigação e ensino do português*, Lisboa
- SUMPF, J & DUBOIS, J (1970) «Linguistique et pédagogie», *Langue française*, 5