

SOBRE OS OBJECTOS E OS OBJECTIVOS DA AULA DE PORTUGUÊS MUNDOS NOVOS, NOVAS CONFIGURAÇÕES

Rui Vieira de Castro¹

1. As disciplinas da área do Português: Lugares de produção

As formas de materialização das disciplinas escolares da área curricular do Português na educação básica e secundária resultam dos factores imediatamente constitutivos das acções pedagógicas (professores, alunos, universo de referência), mas também de outros factores, que mais mediadamente as constroem, entre os quais, agências do Estado, instituições de formação de professores, instâncias que operam na esfera pública e editoras escolares. Tais formas são também reguladas pelo modo como historicamente estes diversos factores se foram articulando e rearticulando.

As disciplinas em questão encontram, no discurso pedagógico oficial, uma primeira e significativa definição no desenho dos planos de estudos, sinalizada por designações que imediatamente privilegiam certas articulações e desvalorizam outras. A verificação da ocorrência, no transcurso da história, de denominações como *Português-Latim* (1936) e *Língua Portuguesa e Narrativas Históricas* (1921) ou como *Oratória, Poética e Literatura Clássica, especialmente a portuguesa* (1844) e *Literaturas de Língua Portuguesa* (2001) testemunham, desde logo, mudanças nos objectivos e objectos das disciplinas e revelam modificações significativas nas relações interdisciplinares que são favorecidas.

Num segundo nível de definição, os programas escolares, através das opções a que dão corpo, são também um lugar fundamental de produção oficial das disciplinas escolares. Gerados ao nível do Estado, estes textos, tipicamente, definem os saberes escolares legítimos e caracterizam os sujeitos que, pela aquisição ou desenvolvimento daqueles, são escolarmente legitimados.

O discurso pedagógico oficial, através dos programas escolares, propõe sempre uma determinada “versão” do mundo, que encontra correspondência no perfil

¹ Membro da linha de investigação *Literacias: Práticas e Discursos em Contextos Educativos* do Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.

de formação que, de forma mais explícita ou mais tácita, neles se encontra presente. Este perfil pode ter uma definição ‘fraca’, quando admite a possibilidade de uma sua apropriação diferenciada consoante as circunstâncias próprias de cada contexto pedagógico e as características dos sujeitos que as habitam, ou uma definição ‘forte’, quando estabelece de forma rígida as múltiplas dimensões do ser-se aluno. No caso português esta definição é habitualmente ‘forte’, favorecida por programas escolares que enunciam exaustivamente os objectivos, as formas e os conteúdos das acções pedagógicas, categorias sempre presentes nas formulações oficiais do projecto escolar do ensino do Português. Interessa notar, entretanto, que a concretização daquelas definições está dependente da natureza das relações entre o discurso oficial das disciplinas e a sua recontextualização na escola e nas aulas, a qual é historicamente variável.

A ‘versão’ do mundo que os programas escolares veiculam e a especificidade dos sujeitos que visam produzir torna-se visível na formulação dos objectivos educacionais - quando se valoriza, por exemplo, a promoção do “uso correcto e elegante da linguagem, quer falada quer escrita”, a “ilustração do espírito” e a “educação cívica dos alunos” – ou na delimitação dos textos considerados legítimos, quando se pretende que eles proporcionem “o conhecimento da terra portuguesa e dar notícia dos conhecimentos históricos que nos seus vários recantos se efectuaram”, por esta via promovendo a compreensão da relação entre o “sentimento nacional da grandeza da pátria” e a “tradição colonial”, bem como a “formação moral do aluno” (cf. os programas de 1936 para o ensino liceal).

Nesta linha de argumentação, tomemos um outro exemplo, agora contemporâneo. A ênfase na vertente profissionalizante que o discurso oficial sobre o ensino secundário tem recentemente assumido, ao poder ser interpretada como efeito de um dos vectores que têm vindo a redefinir a educação no espaço europeu - “a recontextualização da educação face ao mundo e às instituições produtivas e de trabalho” baseada na “redefinição do processo educativo para permitir a diluição (ou permeabilização) selectiva da fronteira entre educação e trabalho” (Antunes, 2000, p. 114) -, exprime a busca de “novos sujeitos” através de uma redefinição dos objectivos da educação. Neste processo, assiste-se a um *reposicionamento* da “literatura” e da “língua”, produzindo-se, em consequência, uma nova versão do conhecimento escolarmente válido, inscrita num quadro em que ganha peso a sua relevância para o desenvolvimento da “competência comunicativa” (cf. Castro, 2005).

Em suma, o discurso oficial, nos seus diversos níveis da sua concretização (para além dos já referidos, a avaliação externa constitui um importante elemento de circunscrição do universo de referência das práticas pedagógicas), exerce um papel decisivo na constituição das disciplinas escolares.

Um dos factos novos que oferece o nosso tempo é de a definição oficial das disciplinas da área do Português, caracterizável aliás por uma certa instabilidade, ter entrado em interacção concorrencial com a esfera pública, lugar onde a comunicação social vai assumindo um papel particularmente relevante como arena onde se confrontam posições contraditórias relativamente ao desenho e ao desenvolvimento do currículo.

Três “casos” contemporâneos poderiam aqui ser rapidamente convocados - o do Programa de Português para o Ensino Secundário, que vigora na sequência do processo de revisão curricular desencadeado no final dos anos noventa, o dos manuais escolares de Português para o Ensino Secundário, surgidos na sequência da referida “revisão”, e o da Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário.

No primeiro caso, a propósito das opções relativas aos conteúdos programáticos e aos princípios organizadores do programa, um vasto movimento de opinião interrogou radicalmente aquelas opções, designadamente a propósito do estatuto e funções da literatura canónica. Na segunda situação, foi a legitimidade da inclusão de certos textos nos manuais escolares a motivar reacções diversas, com impacto efectivo no conteúdo daqueles materiais. No último caso, é novamente um movimento com ampla expressão na comunicação social (não interessando agora esmiuçar as suas motivações ou o argumentário produzido) que coloca em xeque a Terminologia Linguística (ver, a propósito, Castro, 2005). Comum a estes casos foi o efeito que o debate público teve na redefinição do discurso oficial sobre o ensino do Português que havia sido inicialmente formulado e, com elevado grau de probabilidade, sobre as práticas pedagógicas correspondentes. Não despidendo, como base de sustentação da argumentação que neste contexto vai sendo produzida, serão os resultados de estudos produzidos por organismos internacionais, como a OCDE, que tomam como objecto as práticas e as competências de literacia dos estudantes².

Um outro lugar onde se assistiu, nestes últimos anos, a significativas transformações, com importantes implicações na modelação das disciplinas escolares, foi

² A ênfase colocada na “avaliação de competências” e os efeitos derivados dessa avaliação, bem como a versão de “ensino de línguas” que lhe subjaz “contaminam” decisivamente os discursos oficial e público. A apropriação dos resultados obtidos pelos estudantes portugueses nas diferentes fases do PISA (Ramalho, 2001) são um bom exemplo deste também novo fenómeno; ainda que eles aparecem com frequência amalgamados, desarticulados das suas variáveis explicativas e deficientemente enquadrados no contexto internacional, servindo assim de máscara retórica a medidas não necessariamente congruentes com a situação que aqueles resultados de facto diagnosticam.

o do livro escolar. Nunca como hoje existiu um mercado de materiais pedagógicos tão pujante e agressivo, nunca como hoje é colocado à disposição dos professores um tão vasto leque de recursos que cobrem literalmente todas as suas áreas de acção. Uma consequência deste facto é a emergência, em força, de novos lugares de produção do currículo com a conseqüente redução da esfera de acção profissional dos professores. Esta tendência para a descapacitação destes profissionais é potenciada pela magnitude dos problemas que têm de enfrentar e que vão da acelerada transformação dos públicos que são os seus à intensificação do trabalho pedagógico e à concorrência que, num plano mais vasto, é movida à escola por novas instâncias de socialização.

Neste quadro deve suscitar especial reflexão a questão da fragilidade do campo profissional. Após a queda do regime ditatorial, em 1974, viveu-se, em Portugal, um período marcado por profundas mutações no ensino do Português, impulsionadas por colectivos de professores, com um forte investimento no desenvolvimento de práticas inovadoras, envolvendo uma acentuada redefinição dos objectivos, dos conteúdos, dos materiais e das metodologias; neste processo, exploraram-se muitas vezes novas articulações com os saberes produzidos nos campos académicos, alguns dos quais, como é o caso dos estudos linguísticos, se encontravam em busca correlativa de novos tipos de reconhecimento social. Na “normalização” que se seguiu, os programas de formação inicial e contínua de professores poderiam ter-se tornado lugar relevante de consolidação daqueles movimentos. Ora, apesar dos significativos avanços verificados a este nível, é frequentemente referida a inadequação dos programas de formação, com base, pontualmente, numa sua menor coerência e, generalizadamente, na sua não assunção como projecto, isto é, na não consideração de que a formação de professores, devendo obviamente envolver contributos de diferentes domínios do saber, dos estudos linguísticos, dos estudos literários, dos estudos culturais, da didáctica e dos estudos educacionais, deveria subordinar a natureza dos contributos destas diferentes áreas de trabalho científico à unidade de objectivos. Ao invés, aquilo que muitas vezes se verificou foi uma forte insularização entre aqueles domínios, o que fez com que a natureza das respectivas contribuições tenha aparecido motivada mais por razões atinentes à sua lógica interna do que por uma intenção clara de contribuir para um perfil de formação específico. Não parece, por outro lado, que os programas de formação contínua tenham suprido de forma totalmente satisfatória as necessidades que as práticas concretas colocam, dependentes que têm estado de lógicas que, muitas vezes, minorizam os saberes especializados.

2. As disciplinas da área do Português como produção académica

Até aqui, procurei, de forma necessariamente indicativa, sinalizar alguns dos

vectores que, em minha opinião, têm organizado hoje a produção das disciplinas da área do Português, referindo designadamente:

- a. a forte sensibilidade “política” dos programas de educação em línguas, que inevitavelmente pressupõem e visam construir olhares específicos sobre os indivíduos e os seus contextos;
- b. a relevância do discurso oficial, expresso sobretudo pelos programas escolares, na configuração das disciplinas escolares da área do Português;
- c. a importância que hoje assume a esfera pública no debate sobre a educação em línguas, a qual exerce uma efectiva regulação sobre as medidas de política educativa e sobre as práticas pedagógicas;
- d. o relevo das editoras escolares na conformação do desenvolvimento do currículo;
- e. as tensões que atravessam o campo profissional e a existência de lógicas desprofissionalizantes que, de certa forma, coarctam as possibilidades de produção autónoma da profissão;

A sinalização destes vectores serve para, neste texto, estabelecer os limites e as possibilidades de um outro vector constitutivo das disciplinas da área do Português, aquele que ganha corpo em disciplinas do campo académico, seja através do trabalho de investigação nelas desenvolvido, seja através de textos de natureza ensaística e reflexiva, as quais, num e noutro caso, contribuem para a compreensão do ensino do Português como campo de práticas.

É, pois, neste quadro que me proponho agora situar o debate sobre os objectos e os objectivos do ensino do Português e novas configurações que lhes podem ser associadas. Faço-o a partir de um ponto de vista que pretende evitar caminhos de idealização, atento portanto, tanto quanto me é possível descortiná-los, aos factores que ficam em jogo numa formulação que se pretenda operativa.

Sendo relativamente extensa a bibliografia disponível sobre o ensino de Português em Portugal, diria que não são frequentes as situações em que ela elege como objecto as formulações matriciais relativas aos objectos e aos objectivos das disciplinas da área, substituída esta análise pela ponderação de aspectos dos vários domínios que lhe dizem respeito ou, mesmo, de aspectos particulares no interior desses domínios.

Talvez este facto possa ser explicado pela dificuldade em construir dispositivos teórico-analíticos capazes de suportar a produção de uma visão de conjunto sobre um objecto que, como antes procurei assinalar, se revela particularmente complexo na sua multidimensionalidade, complexidade bem expressa nas palavras de Michael Stubbs quando constata que, em certos momentos, parece pretender-se

que os professores de línguas sejam responsáveis “... not only for the linguistic development of their pupils, but also for their psychological, moral and interpersonal development — and to expect them also to provide a world view and philosophy of life” (Stubbs, 1982: 138).

A publicação, em 1977, do livro *Pragmática Linguística e Ensino do Português*, de Fernanda Irene Fonseca e Joaquim Fonseca, representa, a meu ver, um momento de viragem nas formas de conceptualizar, entre nós, o ensino do Português e de entender as bases para o seu desenvolvimento. Neste texto, pela primeira vez, de uma forma articulada, e em linha com o que noutros contextos nacionais se passava no que à renovação do ensino das línguas dizia respeito, particularmente do ensino das línguas maternas, eram equacionados aspectos fundamentais do ensino do Português, dos seus objectivos aos saberes “legítimos” e às formas da sua construção.

Esta viragem, na leitura que faço, exprime-se, desde logo, nas condições previstas para a produção das próprias disciplinas da área do Português. A explicitação que é feita das condições de produção do texto é a este respeito esclarecedora: ela relevaria da intenção de contribuir para a constituição de uma comunidade profissional, construída sobre um efectivo diálogo entre professores e linguistas, e da consciência de que as transformações nas práticas pedagógicas não poderiam operar efectivamente pela aplicação de um qualquer receituário, mas antes que a reflexão teórica, a “teorização da prática”, seria condição insubstituível para a reconstrução da prática didáctica.

Outro lugar importante de afirmação desta viragem encontrava-se na assunção de uma orientação “comunicativa” para o ensino do Português:

“Para nós, a aula de Português é antes de tudo e sempre *aula de língua*. Trata-se, pois, de adquirir linguagem, isto é, de desenvolver e estruturar plenamente a *competência comunicativa* do aluno [...]. O objectivo é levar o aluno a usar melhor a sua língua – usar melhor não apenas como aperfeiçoamento de tipo estrutural, de correcção de estruturas e aquisição de estruturas novas, mas também e sobretudo como obtenção de plenitude na realização da *adequação* do acto verbal à situação de comunicação” (p. 99).

Esta definição era assumida em contraponto a uma situação diagnosticada em que aparecia como dado maior o “*esvaziamento* de sentido” da aula de Português, tornada um lugar onde “se tem feito tudo” (Fonseca & Fonseca, 1977: 16).

Nesta formulação, o conceito de “competência comunicativa” ganha uma grande centralidade, emergindo e ganhando sentido num quadro teórico e disciplinar muito determinado, aquele que, frente às orientações idealistas e psicologistas,

aspirava à concretização de uma “linguística socialmente constituída” (Hymes, 1984: 20).

Um entendimento das línguas não apenas como sistemas formais, mas também como meios possuídos e utilizados de facto por sujeitos dotados de historicidade, um entendimento da competência dos falantes como integrando, para lá de um saber especificamente linguístico, um saber sociolinguístico, ou seja “une connaissance conjuguee des normes de grammaire et des normes d’emploi” (Hymes, 1984: 47), o entendimento da comunidade linguística como “organização da diversidade” surgiam como representações particularmente aptas para desenhar novos caminhos para a educação linguística e literária. O modelo “formal”, durante longo tempo dominante, cuja inadequação vinha sendo estabelecida a partir de diferentes ângulos, teve neste conceito e nas formas como ele foi sendo apropriado um poderoso factor de desgaste. No caso do ensino do Português, a ideia dos conteúdos declarativos como núcleo disciplinar e o entendimento do *bem falar* e do *escrever com elegância* como objectivos dominantes são, a esta luz, radicalmente postos em causa.

Neste movimento, e esta é uma das marcas mais fortes da proposta avançada, é enfatizada a necessidade da “abertura crítica da aula de Português à pluralidade dos discursos”, vista como “via correcta de realização da integração da escola na vida”, um processo que necessariamente envolverá a instituição como objecto dos discursos produzidos na própria aula, valorizando-se uma articulação produtiva entre reconhecimento e produção. Transpostas estas orientações para a sala de aula, elas evidenciam a imprescindibilidade, pelo professor de Português, de “um conhecimento suficientemente alargado e esclarecido do fenómeno comunicativo e linguístico, do processo de aquisição da linguagem e do seu funcionamento” (Fonseca & Fonseca, 1977: 155-156).

A orientação comunicativa que assim se adoptava não exilava preocupações socioculturais, sendo a aprendizagem do Português vista como

“[...] suporte e instrumentos fundamentais do desenvolvimento cultural, da descoberta e reinvenção, da capacidade de análise crítica e de participação, da vontade de intervenção, em suma, da capacidade, que se deseja plenamente assumida, de transformação da vida individual e colectiva – valores e imperativos indeclináveis que finalmente vingam na sociedade portuguesa e de que não mais se abdicará” (p. 18).

Descontado algum optimismo histórico que atravessa a última parte da formulação, e esta é uma constatação evitada de incomodidade, o que importará relevar é a consciência aguda da natureza política do projecto do ensino do português.

Sugeria-se também, e este é um outro dado que me parece de relevar, um quadro disciplinar, ou melhor interdisciplinar, académico, para a discussão das questões relativas ao ensino do Português. Recusando qualquer dissociação entre o *que* e o *como* do ensino e da aprendizagem, os autores imputam à Linguística Aplicada³ o levantamento do “objecto do ensino”, bem como as “tarefas da selecção e organização dos materiais - tarefa que não pode levar a cabo sem que defina os objectivos do mesmo ensino-aprendizagem” (p. 32).

Mais do que a questão do campo disciplinar onde tais tarefas deveriam ser objecto de problematização (não me parece que analisado o percurso posterior de construção e reconstrução dos campos disciplinares, algum deles, entre nós, tenha vindo a revelar suficiente capacidade para gerar este tipo de respostas ou sequer para problematizar as perguntas correspondentes), importa valorizar a afirmação da relevância da *démarche* interdisciplinar e da indissociabilidade, na problematização, da questão dos objectivos, dos objectos e das metodologias do trabalho pedagógico, com especial atenção aos princípios subjacentes – “terá ficado patente que entre o *que* e o *como* ensinar se travam interacções profundas e ainda que no *como* não cabe apenas (nem sobretudo) a referência a procedimentos e técnicas de exploração de materiais pedagógicos, mas igualmente (e sobremaneira) a consideração de determinados princípios que dão consistência e conferem adequação e viabilidade ao processo didáctico” (p. 34).

Dez anos depois, em texto que posteriormente seria recolhido na colectânea *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*, Fernanda Irene Fonseca haveria de visitar aquele texto seminal, procurando “ir ‘mais além’, desenvolvendo o que nele[e] estava implícito e tentando obviar certas limitações decorrentes de aplicações simplistas” (Fonseca, 1994: 117-118).

A tónica é, então, colocada na crítica a entendimentos restritivos da “competência comunicativa” que valorizariam fundamentalmente os usos utilitários da língua e que rasuram “os usos em que a língua se flecte sobre si própria estabelecendo uma auto-referência criadora de possibilidades estéticas e cognitivas novas e insuspeitadas” (p. 124).

³ A ancoragem era feita num campo académico especializado - a Linguística Aplicada - entendida como domínio que, na sua vertente de implicação no ensino de línguas, deveria contemplar “os aspectos centrais que decorrem do conhecimento científico da natureza e funcionamento da linguagem e das línguas, da sua aquisição e domínio por parte de um falante, do papel que desempenham no seio das comunidades”, neste caminho se constituindo como “instrumento de configuração, de equação e também de resolução de problemas que atingem [a didáctica]” (p. 23).

Em contracorrente face ao que se entendia ser “uma sobrevalorização da função comunicativa da linguagem”, assinala-se a relevância de objectivos associados a “actividades de ordem cognitiva e lúdico-afectiva” (p. 119), em dissociação, portanto, relativamente a uma concepção instrumental da linguagem que sustentaria uma pedagogia circunscrita aos “usos transparentes ou transitivos da linguagem” (p. 121). É neste contexto que, ao objectivo de desenvolver nos alunos uma capacidade de “inserção actuante e eficaz na praxis social deverá associar-se o de [lhes] exercitar a *desinserção* dessa realidade imediata” (p. 127).

3. “Entrando num mundo novo”

É hoje muito comum um diagnóstico sobre o ensino do Português nas escolas básicas e secundárias que tende a apreciar negativamente os seus efeitos: a ideia de que a escola se tem vindo a revelar incapaz de assegurar a promoção de níveis de desempenho suficiente no domínio das competências de comunicação verbal, da leitura, da escrita, da comunicação oral, é muito frequente no discurso do cidadão comum como no dos “fazedores de opinião”, no discurso político como no académico ou mesmo no dos profissionais da área.

Poder-se-á argumentar, e com alguma razão, que a expressão da insatisfação com a acção da escola no campo do ensino do Português não é de hoje, que nos mais diversos momentos históricos é possível encontrar testemunhos de natureza semelhante e que, portanto, não estaremos senão perante mais uma manifestação, ainda que com novos contornos, de um *topos*.

No entanto, a possibilidade de se aprofundar o fosso entre o pretendido e o obtido é porventura maior hoje quando verificamos as mutações profundas que se estão a verificar no universo comunicacional, as quais podem incrementar a dissociação entre as práticas de leitura e de escrita, as práticas de literacia, que a escola idealiza e aquelas em que os jovens já hoje se movimentam ou que virão a caracterizar os seus mundos futuros.

Quando se afirma a relevância da escola para a inscrição sucedida das pessoas nos diversos mundos comunicacionais, e não esqueçamos que este foi porventura o contributo maior das orientações comunicativas, uma questão que evidentemente se coloca é a de se saber para que mundos e para que vida se prepara. Sendo improvável que possamos estabelecer, com algum grau de plausibilidade, os contornos de tais mundos face à velocidade das mudanças a que vamos assistindo, a possibilidade de serem gerados desajustamentos é, aqui, grande. Como assinala Gunther Kress (2003), “[the] communicational world of children now in school is both utterly unremarkable to them and yet it looks entirely different to that which the school still imagines and for which it still, hesitantly and ever more insecurely, attempts to prepare them” (p. 16).

Não cabe aqui, obviamente, analisar extensivamente as características desse “mundo novo” em que vamos entrando. Valerá a pena, no entanto, recuperar alguns dos sinais que o caracterizam. A este propósito, Dionísio (2002) faz notar que as

“[...] características das leituras que caracterizam os tempos de hoje não existem fora de um quadro de novos tipos/gêneros textuais – estes também tornados possíveis pelas tecnologias disponíveis. Gêneros textuais ainda sem nome que combinam de novíssimas e cada vez mais criativas maneiras a palavra, a imagem, o som, a animação. Textos mutantes entre a linguagem dos livros e a linguagem dos outros sistemas de significação que assentam sobretudo em noções de hibridismo e onde o conceito de intertextualidade faz como nunca antes sentido” (pp. 461-462).

Este mundo novo não é já o mundo da comunicação de massas em que a informação é difundida de poucos para muitos, mas aquele em que as mudanças tecnológicas permitem que muitos comuniquem para muitos. Como refere ainda Gunther Kress, no texto atrás citado,

“[...] the potential of these technologies imply a radical social change, a redistribution of semiotic power, the power to make and disseminate meanings. This change becomes even more potent now, when the new economies are increasingly economies in which information is both the major source in production and the main commodity for consumption” (p. 17).

As economias de que se fala, pela sua parte, têm vindo a produzir uma acentuada reconfiguração das pessoas, requerendo que, como diz James Gee (2000), elas se representem “as flexibly rearrangeable portfolio of the skills, experiences, and achievements they have acquired through their trajectory” (p. 61). Nestes portefólios, os saberes comunicativos têm obviamente um papel relevante.

Mudanças como estas que refiro, que têm implicações profundas no mundo escolar e nos seus diversos subcontextos, ganham corpo em transformações nas formas de acesso aos textos, bem como em alterações nas relações sociais que estruturam os processos de produção de significados.

Tais mudanças, que ocorrem em circunstâncias em que persistem ou se aprofundam desigualdades no acesso aos bens materiais e simbólicos, colocam hoje grandes desafios à escola e nela às áreas curriculares que elegem como objecto central a língua e os seus usos.

Como intervir pedagogicamente de forma a que, por um lado, aqueles que não experienciaram as formas de linguagem que lhes são socialmente exigidas - de natureza especializada, académica ou típicas da esfera pública - as possam adquirir e que, por outro lado, essas aquisições lhes permitam o necessário distanciamento crítico face aos mundos que serão os seus?

James Gee (2000), na esteira das propostas do New London Group (2000), reforça os sentidos e as potencialidades de uma pedagogia (i) que valorize práticas de literacia situadas - “embodied experiences of authentic and meaningful social practices involving talk, texts, tools, and Technologies of the sort that help one imagine contexts that render what is being taught meaningful”; (ii) que afirme a relevância de práticas de ensino explícito - “forms of guidance and scaffolding [...] that focus learner’s attention, in a reflective and a meta-aware way, on the important parts of the language and practice being taught”; (iii) que gere práticas que possibilitem o acesso a um enquadramento crítico - “ways of coming to know where in the overall system of knowledge and social relations does the language and knowledge [people] are learning stand”; (iv) que se oriente pelo princípio de que aos sujeitos devem ser criadas condições para produzir e transformar conhecimento e não apenas consumi-lo (GEE, 2000: 67-68)⁴.

Um trabalho pedagógico orientado por princípios desta natureza reposiciona necessariamente sujeitos, textos e contextos, face àquilo que são as práticas dominantes na escola; daqui decorrerão, entre outras orientações: a valorização do reconhecimento e da produção de textos significativos, escritos, visuais e orais, articulando o capital experiencial e de conhecimento dos alunos com novas experiências e conhecimentos; o uso dos textos num quadro de sensibilidade às diferentes funções sociais e culturais que desempenham dentro e fora da sala de aula; a leitura crítica e a transformação dos textos, reconhecendo-se que estes não são objectos “naturais” ou ideologicamente neutros (cf. Luke & Freebody, 1999).

A prática social que designamos como “ensinar português” é atravessada por tensões que decorrem, entre outros aspectos, da natureza diversa das perspectivas sob que ela é encarada. Como referem Robert Protherough e Peter King (1995), “arguments about how children should speak and write, what they should read, or what knowledge of language they should have, are really arguments about how education should shape young people’s view of the world” (p. 4).

⁴ Um olhar sobre a realidade escolar portuguesa inspirado por estes princípios pode ser encontrado em Pereira (2008).

As perspectivas em confronto neste domínio têm sido descritas como correspondendo a quatro paradigmas principais: (i) o da transmissão da “herança cultural”, centrado em elementos culturais que corporizam essa mesma “herança”, entre os quais avultam os textos literários; (ii) o do “crescimento pessoal”, focado no desenvolvimento das crianças e jovens, nas esferas afectiva, cognitiva, estética, nos planos pessoal e relacional; (iii) o das “necessidades da vida adulta”, valorizando particularmente as exigências colocadas aos jovens pela sua futura inserção na vida adulta, social e profissional; (iv) finalmente, o da “análise cultural”, centrado na compreensão crítica da sociedade e da cultura em que as crianças e os jovens se encontram imersos (cf. Poulson, 1998, e Sawyer & Van de Ven, 2007, para o desenvolvimento desta caracterização).

Neste contexto, a concepção e o desenvolvimento de práticas de linguagem que possam, de forma integrada, promover as competências de comunicação, assegurar condições de desenvolvimento pessoal, moral e estético, possibilitar o reconhecimento de quadros culturais e ler criticamente o mundo constitui um desafio maior. Num quadro cada vez mais complexo, em que a escola é colocada perante desafios, exigências e pressões a que frequentemente não é capaz de dar a resposta socialmente adequada, e em circunstâncias em que as questões relativas ao ensino do Português aparecem com grande visibilidade, habitualmente pelo lado mais negativo dos diagnósticos, urge construir uma resposta que seja adequada à complexidade dos desafios que se colocam.

Uma tal resposta, para ser significativa, será politicamente orientada, teoricamente informada e colectivamente construída.

Há-de ser politicamente informada no sentido em que, sendo a educação um acto político, as suas finalidades e os meios seleccionados para a sua consecução - conteúdos, pedagogia e avaliação - não podem deixar de ser escrutinados. A este propósito, não poderei deixar de anotar a perplexidade que me provoca a defesa do “back to basics” no domínio da educação linguística e literária, postulada muitas vezes em função de uma mítica idade de ouro em que a escola tornava todas as crianças e jovens comunicativamente “competentes”.

Há-de ser teoricamente informada no sentido em que não se podem ignorar os contributos que de distintos campos têm sido produzidos acerca dos contextos e das práticas de educação em línguas; nesta medida, o desafio que se coloca é, por exemplo, o de se privilegiar uma visão mais compreensiva das questões da aquisição e do desenvolvimento da linguagem, de se valorizar aspectos da variação histórica e geográfica da línguas, de se considerar a língua como um fenómeno social, sensível, na sua actualização, aos contextos e condições de uso, de se favorecer a compreensão da forma como ela constrói a realidade e nos posiciona perante ela.

Há-de ser colectivamente construída porque uma tal resposta, para ser efectiva, deve incorporar as práticas e os saberes que os profissionais vão construindo no seu quotidiano, num quadro de interacção com os saberes produzidos no campo académico.

Universidade do Minho

rvcastro@iep.uminho.pt

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antunes, Fátima, 2000, “Novas instituições e processos educativos. A reforma portuguesa do ensino secundário no contexto comunitário (1988-1996)” in Pacheco, J. Augusto (org.), *Políticas Educativas. O neoliberalismo em educação*, Porto, Porto Editora, pp. 109-134.
- Castro, Rui Vieira de, 2005, “O Português no Ensino Secundário: processos contemporâneo de (re)configuração” in Dionísio, M^a de Lourdes & Castro, Rui Vieira de (orgs.) *O Português nas Escolas. Ensaios sobre a língua e a literatura no ensino secundário*, Coimbra, Almedina, pp. 31-78.
- Dionísio, M^a de Lourdes, 2002, “Promoção da leitura e influências das novas tecnologias na LIJ portuguesa”, in Agrelo Costas, Maria Eulália et al. (coord.) *Narrativa e promoción da lectura no mundo das novas tecnoloxías*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, pp. 457-465.
- Fonseca, Fernanda Irene & Fonseca, Joaquim, 1977, *Pragmática linguística e ensino do Português*, Coimbra, Almedina.
- Fonseca, Fernanda Irene, 1994, “Ensino da língua materna: do objecto aos objectivos” in Fonseca, Fernanda Irene, *Gramática e Pragmática. Estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino do português*, Porto, Porto Editora, pp. 117-131.
- Gee, James Paul, 2000, “New people in new worlds. Networks, the capitalism and schools” in Cope, Bill & Kalantzis, Mary (eds) *Multiliteracies*, London, Routledge, pp. 43-68.
- Hymes, Dell, 1984, *Vers la Compétence de Communication*, Paris, Hatier-Crédif.
- Kress, Gunther, 2003, *Literacy in the new media age*, London, Routledge.
- Luke, Allan & Freebody, Peter, 1999, *Further notes on the four resources model*. <http://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html>. Acedido em 06.03.2006.
- Pereira, Íris, 2008, *Para a caracterização do contexto de ensino-aprendizagem da literacia no 1º ciclo de escolaridade. Das competências dos alunos às concepções e práticas dos professores*, Tese de doutoramento em Estudos da Criança apresentada à Universidade do Minho.
- Poulson, Louise, 1998, *The English Curriculum in Schools*, London, Cassell.

- Protherough, Robert & King, Peter, 1995, “Whose curriculum?” in Protherough, Robert & King, Peter (eds.) *The Challenge of English in the National Curriculum*, London, Routledge, pp. 1-16.
- Ramalho, Glória (org.), 2001, *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000. Primeiro relatório nacional*, Lisboa, Ministério da Educação.
- Sawyer, Wayne & Van de Ven, Piet Hein, 2007, “Starting points: Paradigms in mother tongue education” *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 7(1), pp. 5-20.
- Stubbs, Michael, 1982, “What is English? Modern English language in the curriculum” in Carter, Ronald (ed.) *Linguistics and the Teacher*, London, Routledge and Kegan Paul, pp. 137-155.
- The New London Group, 2000, “A pedagogy of multiliteracies. Designing social futures” in Cope, Bill & Kalantzis, Mary (eds) *Multiliteracies*, London, Routledge, pp. 9-37.

Instituto de Educação e Psicologia
Universidade do Minho
rvcastro@iecp.uminho.pt