

LINGUÍSTICA EDUCACIONAL: uma aposta, a formação de uma comunidade, um horizonte de desafios

Inês Duarte

Quando cheguei ao Porto, em 1976, o país vivia as cores de Abril. Os nossos dias (e noites) voavam na euforia da participação na construção de um país novo e no sobressalto das crises cuja gravidade a verdura dos vinte anos levava invariavelmente a sobrevalorizar.

Foi nesses tempos que conheci a Fernanda Irene. Uma força da natureza. Encontrámo-nos num projecto a que, com outros colegas, emprestámos o entusiasmo e o compromisso da nossa juventude empenhada: pôr o que sabíamos ao serviço de um melhor ensino da língua materna, quando era para nós já claro que muito havia a mudar numa escola em processo acelerado de democratização “quantitativa”. Já nessa altura o sabíamos ou intuíamos. Também já nessa altura sabíamos ou intuíamos que a ciência é, como sempre foi, apesar da duradoura força simbólica da representação humboldtiana do sábio isolado, uma empresa cooperativa.

Relembro desses tempos a criação de uma secção regional da então recém-criada Associação de Professores de Português e os anfiteatros cheios de professores nos encontros que promovemos.

Esse entusiasmo e esse compromisso, a Fernanda Irene viveu-os ao longo de toda a sua carreira universitária. Esse seu entusiasmo e compromisso foram decisivos na formação de docentes do ensino superior, que reconheceram no que ela gosta de chamar linguística implicada no ensino da língua materna uma área nobre de investigação. E decisivos foram na formação de muitos professores de português empenhados no desenvolvimento do conhecimento da língua dos jovens a eles confiados, na diversificação dos seus usos da língua, na formação do seu gosto como leitores e na sua aprendizagem da complexidade da escrita.

O trajecto da reconfiguração desta área, desde a sua inclusão inicial no vasto território da Linguística Aplicada até à afirmação da sua especificidade, consagrada, por exemplo, em designações como Linguística Educacional, termo utilizado no *Handbook of Linguistics* publicado pela Blackwell em 2002, é a história da criação entre nós de uma comunidade de linguistas, investigadores e professores de

vários graus de ensino que, nos últimos trinta anos, tem trabalhado na elaboração e na crítica construtiva de textos normativos, na formação de formadores e de professores, na análise e na elaboração de materiais educativos, na investigação sobre aquisição do português, aprendizagem da leitura e aprendizagem da escrita. Uma comunidade que se reconhece nos objectivos e métodos, que se encontra e debate, que colabora e coopera.

Esta comunidade desempenha um papel fundamental na resposta aos desafios que enfrenta hoje, nas nossas sociedades, a instituição “escola” em particular, no que ao português como língua materna e ou de escolarização diz respeito.

Nesta curta intervenção falarei sobre duas concepções de escola e sobre as suas consequências na aprendizagem do português.

A escola-centro comercial ou a escola-comunidade de aprendizagem?

Como as restantes instituições sociais, a escola enfrenta desafios dramáticos no mundo contemporâneo, marcado pelos fenómenos da globalização, do conhecimento como força produtiva cada vez mais decisiva, da rapidez vertiginosa da mudança tecnológica.

A mobilidade das populações à escala planetária e os fluxos migratórios determinados pela procura de melhores condições de vida repercutem no interior das sociedades europeias o abismo cada vez maior que distingue hoje os países ricos dos países pobres. Os novos públicos que frequentam a escola são muito diferentes dos “herdeiros” de Bourdieu. Nas democracias em que vivemos, mediáticas, pós-parlamentares e directas, que jogam na emoção e não na razão (cf. Timóteo Alvarez, 2006: 187), a agenda política, os modelos, os “estilos de vida” e as formas artísticas e de lazer são manufacturados e difundidos pelos *media* e pela Internet. Para além das perguntas explícitas a que as políticas educativas de cada país pretendem dar resposta (Queremos ou não uma escola laica, sem censura da ciência e das artes menos conformes a dogmas religiosos? Queremos ou não uma escola inclusiva, que assuma como missão uma formação comum das crianças e dos jovens, respeitando embora as diferenças entre grupos e indivíduos? Queremos ou não uma escola que eduque para a cidadania democrática?), outras perguntas, raramente explicitadas, condicionam inevitavelmente não só a forma de definir o que são as aprendizagens curriculares transversais e disciplinares como a de encarar a profissão docente.

Permitam-me que refira muito rapidamente uma concepção de escola de que me demarco, presente, ora no discurso das chamadas ciências da educação, ora de uma forma mais ou menos diluída na toda poderosa opinião pública, ora nas práticas dos professores.

Num livro de 1985, ao comentaram a ausência de pensamento crítico nas escolas secundárias americanas, Powell, Farrar & Cohen avançam com uma comparação provocadora entre a escola e os centros comerciais. Dizem eles:

Both types of institutions are profoundly consumer-oriented. Both try to hold customers by offering something for everyone. Individual stores or departments, and sales people or teachers, try to attract customers by advertisements of various sorts, yet in the end the customer has the final word. (p. 3)

E, mais adiante, afirmam que as escolas - centros comerciais, embora sejam instituições adaptáveis, tolerantes e, diríamos hoje, multiculturais, têm efeitos redutores e deformadores:

They have stunted the high school capacity to take all students seriously. They have blocked teachers' capacity to cultivate those qualities long valued in educated men and women – the ability to read well and critically, to write plainly and persuasively, and to reason clearly. (p. 309)

Nesta escola-centro comercial, o desenvolvimento nas crianças, adolescentes e jovens de atitudes e valores relativos ao conhecimento é subalternizado. Nesta escola-centro comercial, é subalternizado o desenvolvimento de atitudes favoráveis à aprendizagem e de valores como a persistência na prossecução de um objectivo, o esforço intelectual deliberado e continuado, a autonomia no pensamento e na acção. Um reflexo desta concepção entre nós são os termos “lúdico”, “prazer” e “gosto”, que povoam os textos normativos e os discursos sobre a educação, escondendo o facto de que ter prazer em ler, em resolver problemas matemáticos, em pintar um pôr do sol ou em formular questões sobre a natureza e as sociedades é o resultado de um processo longo, que exige esforço intelectual e persistência, aprendizagem de conceitos, de metodologias e de técnicas, e treino – muito, muito treino.

Pelo contrário, se pretendemos uma escola-comunidade de aprendizagem, concordaremos que é sua missão desenvolver nos alunos valores e atitudes favoráveis à aprendizagem e ao conhecimento e valores e atitudes consentâneos com os princípios constitucionais que consagram as grandes opções quanto aos direitos da pessoa humana e aos valores que devem orientar a vida colectiva.

Ora, neste terreno, a escola compete com outras instituições, muitas vezes de uma forma que a torna pouco relevante ou mesmo irrelevante como formadora. Conservadora nas práticas, como acontece em geral com as instituições veneráveis, a escola fecha-se habitualmente aos discursos das outras, menos veneráveis, que as crianças e os jovens vêem e ouvem, se me é permitido o pleonasma, de olhos e ouvidos bem abertos.

Para só referir dois exemplos, a televisão propõe como heróis os protagonistas das novelas reais, apresenta como exemplos de sucesso as personagens do nosso

jet set muito pequenino ou os *vips* internacionais do mundo do espectáculo e da moda; as revistas de maior circulação, consoante o público-alvo, incitam-nos à identificação com os Leonardo di Caprio, as Carolina do Mónaco, as Claudia Schiffer ou os Hermanes, as Lilis e os Figos.

Por estranho que pareça, a escola não usa esses discursos formativamente. Não mostra que os heróis das novelas reais têm um fim anunciado, que ser rico e ter o *look* da moda de cada estação não chega, que a humilhação a que alguns apresentadores de televisão sujeitam os seus dourados convidados nos diminui a todos enquanto pessoas.

Por estranho que pareça, a escola não dá oportunidades aos jovens para perceberem que uma declaração gravada de alguém pode ser falsa, porque a tecnologia actual permite montar fragmentos de fala produzidos em diferentes ocasiões.

Por estranho que pareça, a escola não dá aos adolescentes e aos jovens oportunidades de aprenderem a ler o discurso dos *media*, a aperceber-se dos valores por eles veiculados, a formar uma opinião pessoal. A escola deixa os adolescentes e os jovens desarmados, desmunidos de instrumentos para analisar esses discursos e, para, em consequência, se posicionarem criticamente face a eles.

Além disso, que heróis propõe alternativamente a escola às crianças, aos adolescentes e aos jovens? Que modelos lhes tem a escola proposto, de entre os milhares de indivíduos que, através da sua actividade científica, artística ou política, contribuíram para um alargamento da experiência humana e, por isso mesmo, para o enriquecimento da humanidade?

E, no entanto, o que foi Carl Sagan senão um herói, como cientista, como professor e divulgador de ciência, e como lutador tenaz numa cruzada, felizmente bem sucedida, contra a corrida aos armamentos nucleares, que o levou de Washington a Moscovo, do Pentágono à CIA, na explicação do que seria o inverno nuclear?

O que foi Pablo Neruda, que deixou poemas épicos e líricos que nos transportam à raiz mais funda da emoção humana, e cuja vida de lutador pela liberdade é ela própria um romance digno de ser contado?

O que foi Picasso, cuja pintura e escultura reflecte o olhar multicultural integrador que caracteriza os catalães de génio e mudou para sempre a nossa convivência com as formas, as cores e as texturas, e a quem se deve uma denúncia da barbárie nazi contra o povo de Guernica que perdurará na memória colectiva dos homens?

Porque não dá a escola a conhecer às crianças, aos adolescentes e aos jovens estes e outros gigantes da humanidade, tornando viva, colorida e brilhante a prodigiosa aventura de espécie humana na busca de compreensão do mundo, na

procura da beleza e da felicidade, na luta pela liberdade e pela justiça? Haverá melhor forma de educar para a cidadania e de contribuir para o desabrochar de vocações para a ciência, para as artes e para a política?

Intuições, modas e práticas consistentes com os resultados da investigação

Os da minha geração lembram-se que, sempre que se lia um texto, “se tiravam os significados” das palavras desconhecidas. Ficavam registados nos cadernos e constituíam uma pequena “base de dados” (termo desconhecido na época) a que cada um de nós podia recorrer quando lia e quando estava empenhado em tarefas de escrita.

Esta prática, por simplista que fosse, correspondia a uma intuição de experiência feita: quanto maior o capital lexical do aluno tanto maior o seu sucesso na compreensão de leitura e na expressão escrita.

Na fase da contestação ao modelo clássico da aula de português, esta prática foi abandonada. Não viria daí mal ao mundo, se o aumento do capital lexical dos alunos (incluindo o desenvolvimento do conhecimento das palavras que dele fazem parte) continuasse a ser assumido como objectivo curricular prioritário e, conseqüentemente, outras práticas se encarregassem de o cumprir. De uma forma geral, não foi esse o caso.

Mas, enquanto modas pedagógicas levaram ao abandono ou subalternização deste objectivo, o que nos ensina a investigação sobre este assunto?

A investigação ensina-nos que as crianças precisam de aprender em média 3000 palavras por ano (cf. Baumann, Kame’enui & Ash 2003); e ensina-nos também que um professor não consegue ensinar explicitamente mais do que 300 a 400 em cada ano lectivo. Ora se o aumento do capital lexical de cada aluno e o desenvolvimento do seu conhecimento lexical podem e devem constituir um fim em si mesmos, sabe-se também que são aspectos cruciais na qualidade dos nossos desempenhos na leitura e na escrita.

De facto, resultados de investigação realizada fundamentalmente a partir dos anos oitenta, mostraram que:

1. O conhecimento lexical está intimamente relacionado com o sucesso na compreensão de leitura e com o sucesso escolar (Chall, Jacobs & Baldwin 1990, Graves 2000, e.o.) e capitais lexicais reduzidos, particularmente nas crianças de meios mais desfavorecidos, são um factor determinante do insucesso escolar (Chall, Jacobs & Baldwin 1990, Biemiller 2004, e.o.).

2. Uma exposição repetida a palavras novas constitui uma fonte importante de desenvolvimento lexical (Nagy 1988, Baumann et al. 2003, e.o.); um ensino do léxico rico, multifacetado e profundo propicia um desenvolvimento lexical com

um forte impacto na compreensão de leitura (Nagy, Anderson & Herman 1987, Beck, McKeown & Kucan 2002, e.o.) e constitui um aspecto fundamental do alargamento do repertório de recursos de escrita (Grabe e Kaplan 1996).

3. Um ensino eficaz do léxico baseia-se numa combinação das dimensões declarativa, procedimental e metacognitiva do conhecimento lexical (Ruddell 1994); em particular, ensinar às crianças estratégias de auto-regulação encoraja-as a monitorizar a compreensão e a responsabilizar-se pelo seu desenvolvimento lexical (Graves 2000, e.o.).

4. A leitura é uma fonte importantíssima de aprendizagem de novas palavras, pelo que quanto mais se lê tanto mais rápido é o desenvolvimento lexical (Stanovich 1986, Swadorn & de Glopper 1999, e.o.); por outro lado, a utilização de estratégias de inferência do significado de uma palavra a partir do contexto e da estrutura interna ajuda as crianças a tornarem-se leitores autónomos (Nagy 1988, Baumann et al. 2003, e.o.).

5. Um ensino eficaz do léxico iniciado no 1.º ciclo contribui para diminuir a distância entre crianças de diferentes grupos sócio-económicos no que respeita ao sucesso escolar (Biemiller 2004, e.o.).

O modelo conceptual apresentado na figura 1 que representa as interrelações entre conhecimento lexical, compreensão de leitura e qualidade da produção escrita.

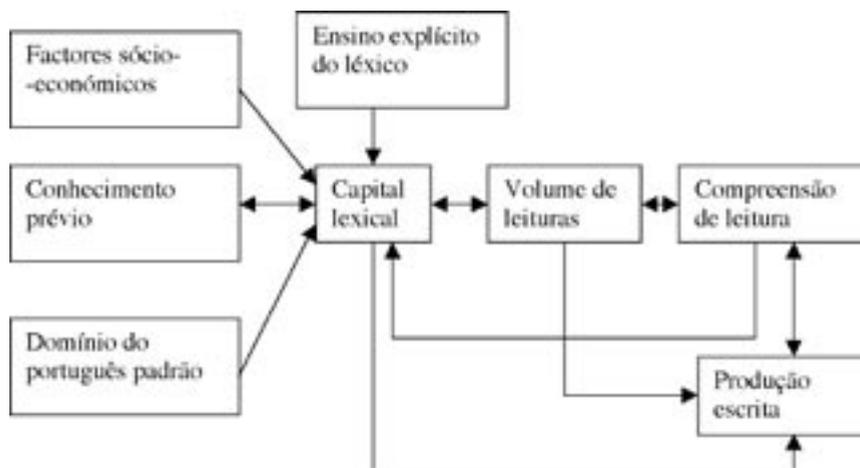


Fig. 1 - Modelo conceptual que interrelaciona conhecimento lexical, compreensão de leitura e qualidade da produção escrita

Neste modelo, factores sócio-económicos (e.g., nível de escolarização dos pais, material impresso que existe em casa), conhecimento prévio sobre o

mundo (condicionado, por exemplo, pela riqueza das interações com adultos e pelo acesso a manifestações culturais) e variedade linguística de origem das crianças determinam o capital lexical com que entram na escola. Este capital lexical influencia e é influenciado pelo volume de leituras e pelo nível atingido na compreensão de leitura. Por sua vez, capital lexical, volume de leituras e nível atingido na compreensão de leitura são factores que favorecem a qualidade da produção escrita, a qual, por sua vez, tem efeito positivo na compreensão de leitura. Finalmente, o ensino explícito do léxico colmata as limitações do capital lexical de partida e “desencadeia a espiral ascendente que conduz ao sucesso escolar” (Lublinter 2005: 10).

Se pretendemos que o ensino do léxico promova o desenvolvimento lexical dos alunos e contribua para um melhor desempenho em tarefas de compreensão de leitura e de produção escrita, então ele tem de contemplar três dimensões do conhecimento (Ruddell 1994):

- A dimensão declarativa: ensinar ao aluno **o que** ele precisa de saber sobre cada palavra.
- A dimensão procedimental: ensinar ao aluno **como** usar estratégias de aquisição lexical quando está a ler e estratégias de precisão lexical quando está a escrever.
- A dimensão metacognitiva: ensinar ao aluno **quando** usar estratégias reguladoras de aquisição lexical em tarefas de leitura e de selecção e precisão lexical em tarefas de escrita.

A dimensão declarativa visa o aprofundamento do conhecimento das palavras. Importa, portanto, considerá-las nas suas várias dimensões, propondo actividades que permitam aos alunos aprender mais sobre o seu significado, a sua estrutura e a sua forma fónica. Mas cada palavra entra em relação com outras, quer no plano abstracto do conhecimento da língua, quer nas manifestações concretas de uso, em discurso e em texto. Importa, por isso, igualmente, levar os alunos a explorar essas relações. Actividades de *cloze*, de estabelecimento de redes semânticas associadas a palavras, de construção de mapas semânticos a partir de um conjunto de palavras ou de um texto, de escrita de poemas gráficos a partir de palavras graduáveis ou opostas, de construção de matrizes classificatórias promovem o aprofundamento do conhecimento das palavras.

A dimensão procedimental visa a aquisição pelos alunos de estratégias a utilizar na compreensão de leitura e na produção escrita. No primeiro caso, trata-se de estratégias que lhes permitam inferir o significado de uma palavra desconhecida; no segundo, trata-se de estratégias que lhes permitam seleccionar, no seu capital lexical, a melhor palavra para exprimir o que pretendem. Procurar na memória, observar a estrutura interna da palavra, procurar no contexto pistas

para a compreensão do seu significado, tentar substituir a palavra desconhecida por um sinónimo e, se nada disto resultar, consultar diários de registo de palavras entretanto aprendidas ou dicionários são estratégias que os leitores fluentes e os escritores experientes usam quer automaticá quer reflectidamente.

A dimensão metacognitiva tem em vista a aprendizagem de estratégias de monitorização da compreensão de palavras na leitura e da selecção e precisão lexicais na produção escrita. No que à leitura diz respeito, pretende-se que o aluno venha a interiorizar e passe a aplicar automaticamente, quando ouve ou lê uma palavra que desconhece, o procedimento representado na figura 2 (cf. Lubliner & Smetana, 2005).

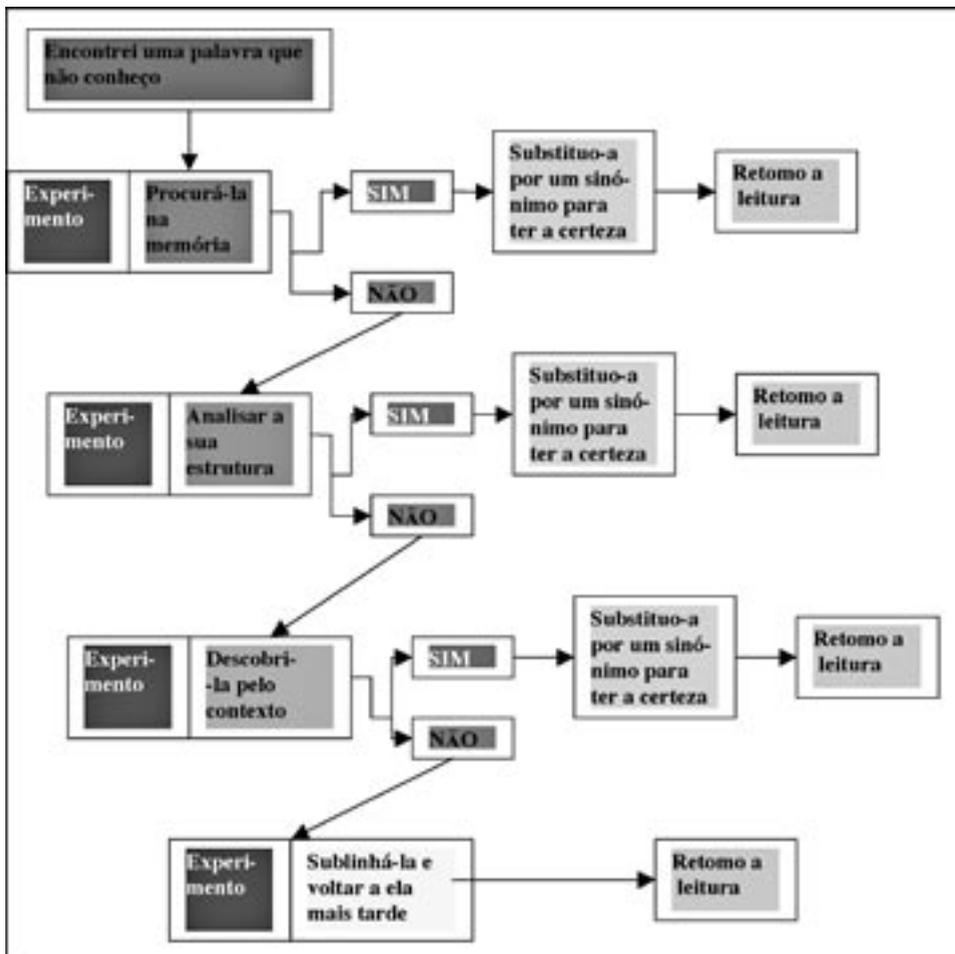


Fig. 2 – Procedimento de monitorização da compreensão de palavras desconhecidas

Se o aumento do capital lexical dos seus alunos e o aprofundamento do seu conhecimento das palavras for assumido como objectivo curricular central, seremos certamente poupados a desempenhos orais de adultos com níveis superiores de escolarização, profissionais dos *media*, da política e da educação, como os que passo a exemplificar. Numa reportagem sobre a descoberta de brucelose em caprinos de uma dada região, a jornalista descrevia as medidas que estavam a ser tomadas para isolar a população caprina doente do seguinte modo: “formou-se um *cordão humanitário* para isolar a região”; há uns anos, num programa radiofónico, um autarca afirmava convictamente: “não quero ser um *bode expiratório*”. Contra as expectativas, estes desempenhos orais de adultos escolarizados são análogos, do ponto de vista linguístico, aos desempenhos orais de motoristas de táxi que *controlam* rotundas em vez de as *contornarem*, de empregadas domésticas que limpam sistematicamente o pó às *trapeleiras*, de doentes com baixo nível de escolarização que, no auge da intervenção da NATO nos Balcãs, diziam ao médico, na primeira consulta, que estavam a tomar dois *kosovares* por dia¹.

Se o aumento do capital lexical dos seus alunos e o aprofundamento do seu conhecimento das palavras for assumido como objectivo curricular central pelos professores de português, teremos certamente leitores mais fluentes e escritores mais experientes.

Em conclusão

A comunidade que a Fernanda Irene tanto contribuiu para formar é uma comunidade de linguistas, investigadores e formadores de professores. O nosso “negócio” é o conhecimento das propriedades da linguagem e das línguas, do modo como se adquirem, usam e mudam ao longo do tempo, e das formas de transposição desse conhecimento para o contexto educativo. Temos a sorte (e a terrível responsabilidade) de viver numa época em que o conhecimento se tornou uma força produtiva decisiva. Ora, como afirmam Davies & Ellisson (1999):

As rápidas alterações e a necessidade de as nossas crianças competirem no contexto global implicam múltiplas e frequentes transformações do sistema educativo, bem como uma considerável ênfase na aprendizagem ao longo da vida, de forma a que os indivíduos possam continuar ou retomar a aprendizagem em resposta às necessidades que vão surgindo. (p. 163)

¹ O nome do medicamento é ‘Cozaar’.

Por todas estas razões, cabe-nos uma tarefa que nenhuma mudança curricular ou texto normativo pode, por si só, assegurar: formar professores de português que estimulem o desenvolvimento linguístico dos seus alunos, que os conduzam na aprendizagem da leitura e da escrita desde as etapas iniciais até aos níveis de desempenho que caracterizam os leitores fluentes e os escritores experientes, contribuir para que formem o seu próprio gosto de leitores. Professores que gostem de ensinar a língua porque têm o vício de aprender mais sobre ela e sobre as melhores formas de ela ser aprendida e experimentada.

Para que a frase de Oscar Wilde *Education is an admirable thing, but it is well to remember from time to time that nothing that is worth knowing can be taught* seja apenas isto: um *mot d'esprit*.

Universidade de Lisboa
Centro de Linguística de Lisboa

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baumann, J. F., E. J. Kame'enui & G. Ash (2003). Research on Vocabulary Instruction. Voltaire Redux. In Flood, Lapp, Jensen & Squire, orgs. *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts*. Nova Iorque: Macmillan.
- Baumann, J. F. & E. J. Kame'enui, orgs. (2004). *Vocabulary Instruction. Research and Practice*. Nova Iorque: The Guilford Press.
- Beck, I., M. McKewon & L. Kucan (2002). *Bringing Words to Life*. Nova Iorque: The Guilford Press
- Biemiller, A. (2004). Teaching Vocabulary in the First Grades: Vocabulary Instruction Needed. In Baumann & Kame'enui, orgs.
- Chall, J. S., V. A. Jacobs & L. E. Baldwin (1990). *The Reading Crisis: Why Poor Children Fall behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Davies, B. & L. Ellison (1999). A Escola entre o Local e o Global. Perspectivas para o Século XXI. O Caso do Reino Unido. In J. Barroso, org. (1999) *A Escola entre o Local e o Global. Perspectivas para o Século XXI*. Lisboa: EDUCA.
- Lublinter, S. & L. Smetana (2005). *Getting into Words. Vocabulary Instruction that Strengthens Comprehension*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Grabe, W. & R. Kaplan (1996). *Theory and Practice of Writing*. Londres: Longman.
- Graves M. F. (2000). A Vocabulary Program to Complement and Buster a Middle Grade Comprehension Program. In Taylor, Graves & van den Broek, orgs. *Reading for Meaning: Fostering Comprehension in the Middle Grades*. Newark, DE: International Reading Association.
- Nagy, W. (1988). *Vocabulary Instruction and Reading Comprehension*. Technical Report nº 431. Urbana: Illinois University, Center for the Study of Reading.

- Nagy, W., R. Anderson & P. A. Herman (1986). The Influence of Words and Text Properties on Learning from Context. Urbana: Illinois University, Center for the Study of Reading.
- Nagy, W., R. Anderson & P. A. Herman (1987). Learning Word Meanings from Context during Normal Reading. *American Educational Research Journal*, 24.
- Powell, A., E. Farrar & D. Cohen (1985). *The Shopping Mall High School*. Boston: Houghton Muffin.
- Ruddell, M. R. (1994). Vocabulary knowledge and comprehension: A comprehension-process view of complex literacy relationships. In R. B. Rudell & M. R. Rudell & H. Singer, orgs., *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quaterly*, 21.
- Swanborn, M. S. L. & K. de Glopper (1999). Incidental Word Learning while Reading: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 69.
- Timóteo Alvarez, J. (2006). *Gestão do Poder Diluído*. Lisboa: Colibri.

