

# A CONSCIENCIALIZAÇÃO LINGUÍSTICA COMO COMPONENTE FUNDAMENTAL NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS

*Sónia Valente Rodrigues*

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Centro de Linguística da Universidade do Porto

*«Whether it be a raindrop (a raindrop that was about to fall but froze, giving birth to a beautiful icicle), be it a bird that sings, a bus that runs, a violent person on the street, be it a sentence in a newspaper, a political speech, a lover's rejection, be it anything, we must adopt a critical view, that of the person who questions, who doubts, who investigates, and who wants to illuminate the very life we live».*

(Paulo Freire)

Este trabalho pretende afirmar a urgência de um investimento em medidas que, no quadro da formação de professores de Português, visem promover a sensibilidade e alargar o conhecimento explícito da natureza e dos usos da língua materna, num programa desenhado a partir da Linguística Aplicada ao ensino de línguas. A resposta a essa urgência poderá surgir através da consciencialização linguística e comunicativa que decorre do processo de reflexão inerente ao ano de estágio pedagógico em escolas do Ensino Básico, do Ensino Secundário e do Ensino Básico e Secundário, onde a língua materna se constitui, a par de outros elementos do acto educativo, objecto de aprendizagens várias para os professores em formação inicial.

1. A minha experiência na supervisão pedagógica dos estágios integrados a nível do ensino básico e do ensino secundário (e só nesse quadro as considerações que tecerei deverão ser entendidas) tem-me revelado a existência de problemas que, em última análise, se prendem com a fraca familiaridade que existe entre os estagiários e a gramática da língua materna. Na verdade, mui-

tas vezes, observando aulas sobre gramática e/ou análise textual, tenho a impressão de que o português-objecto de estudo nada, ou muito pouco, tem a ver com o português com que comunicamos dia-a-dia ou em que, depois dos cinquenta minutos de aula, todos nos entendemos. O trabalho sobre a língua resume-se frequentemente à enunciação de definições e regras num discurso mais declarativo do que reflexivo, mais expositivo do que explicativo, reflexo da atitude distante e temerosa com que os professores em estágio lidam com a gramática.

Tendo como certo que o objectivo da formação inicial é o de promover e aprofundar aprendizagens, modificar atitudes, alterar comportamentos, fazendo com que «los profesores asuman todo su potencial como académicos y profesionales activos y reflexivos» (GIROUX, 1990: 177) perante um contexto profissional em que se inscrevem como agentes educativos, não me parece viável outro modelo de formação senão o reflexivo. Segundo este modelo, «A sala de aula constitui-se como o centro da reflexão e é pela análise conjunta dos fenómenos educativos neste contexto que se opera a formação» (AMARAL *et alii* 1996: 96-7).

Neste sentido, o olhar reflexivo do professor deve incidir sobre tudo o que compõe o acto educativo, ou seja, «o conteúdo que ensina, o contexto em que ensina, a sua competência pedagógico-didáctica, a legitimidade dos métodos que emprega, as finalidades do ensino da sua disciplina» (ALARCAO, 1996: 180). Esta concepção dos *professores como intelectuais*, defendida por Giroux, deve vigorar desde a formação inicial onde «Hay que insistir en la idea de que los profesores deben ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen» (GIROUX, 1990: 176).

Importa aqui focar sobretudo «o conteúdo que (o professor) ensina», pondo a descoberto as fragilidades que emergem do confronto com o acto de ensinar e colocando hipóteses de trabalho como contributos para a sua resolução. Assim, num primeiro momento, procuro focar aquilo que considero ser as áreas críticas nas aulas de língua materna. Salvaguardo, no entanto, o facto de a amostra apresentada em 2. não passar de um apontamento breve que reclama um estudo mais alargado para a constituição de uma base de reflexão mais consistente e sólida. Considerar-se-ão somente duas situações da prática pedagógica observada que darão lugar, depois, a algumas conclusões que surgirão em 3. Num momento seguinte, em 4., pretendo evidenciar o ano de estágio como espaço propício à reflexão sobre a língua materna em qualquer das fases constitutivas do processo de formação inicial num *continuum* orientado para a consciencialização linguística. Deixarei, em nota final, algumas sugges-

tões que se prendem com a desejável articulação entre a Linguística Aplicada ao ensino das línguas e os professores dos ensinos básico e secundário, fortalecendo este processo formativo.

2. Os episódios a seguir relatados foram colhidos da observação da prática na sala de aula e têm como fim exclusivo servirem de objecto de reflexão. A partir das dificuldades dos professores em formação inicial, espera-se poder dar alguns contributos para o desenho de um esquema de trabalho orientado para o desenvolvimento de competências como a sensibilidade e a consciencialização da língua que se usa e que se ensina.

Gostaria de notar que estes casos apresentam padrões de ocorrência elevados, o que lhes confere uma tipicidade justificativa do destaque que lhes é proporcionado. Esse olhar sobre a prática dos professores permitirá tirar conclusões acerca das suas atitudes face ao conhecimento da língua, ou seja, dos modos como procedem/agem em relação ao conhecimento, em geral, e à linguística, em especial, com particulares reflexos na sala de aula em áreas centrais como a análise de texto/discurso e o ensino da gramática, necessariamente articuladas, na concepção de um «ensino da língua materna como pedagogia dos discursos», como defende Joaquim Fonseca que alerta, de resto, para «a necessidade de explorar a articulação entre, de um lado, propriedades, instrumentos e mecanismos linguísticos e comunicativos operantes na estruturação e funcionamento dos discursos e, do outro lado, as condições de produção desses mesmos discursos. (...) Por esta via, pretende-se, em suma, congregar o estudo das virtualidades do sistema da língua com a reflexão sobre o seu uso efectivo» (FONSECA, 1988-89: 72-73). Ora, um domínio debilitado do sistema e do funcionamento da língua põe seriamente em risco uma análise textual/discursiva que deveria articular «o que é dito com o modo como é dito».

Pelo facto de os conhecimentos linguísticos estarem na base de todo o trabalho na aula de língua materna, dar-se-á a este conjunto de reflexões um enfoque gramatical.

2.1. Um dos procedimentos a que, algumas vezes, se assiste é o da realização de aulas pensadas para ensinar as classes morfológicas das palavras, numa perspectiva tradicional de gramática, num trabalho inequivocamente orientado para a sua memorização fora de qualquer contexto de uso, indiferente aos valores semânticos.

A redução do tratamento de itens gramaticais a intrusões arbitrárias, pouco aprofundadas, numa fuga à verdadeira reflexão linguística contextualizada, no ensino básico, alia-se ainda o discurso do professor que, na maior parte das

vezes, se caracteriza como sendo um discurso compacto, pré-definido, fechado sobre si mesmo através do qual se veiculam conceitos, definições e exemplos previamente determinados, quando é do consenso geral que só um discurso aberto, reflexivo, questionador e problematizante poderá fazer evoluir os alunos no sentido de um uso hábil, competente, autónomo da língua.

Sobre estas notas, um exemplo apenas. Depois de escrever no quadro que «“e” é uma conjunção coordenativa copulativa que une termos de idêntica função», o professor explica a definição à turma, a pedido de um dos seus alunos, nos seguintes termos: «Esta conjunção une palavras ou orações que têm a mesma função, porque há outras que ligam elementos que não têm a mesma função. Esta liga elementos com a mesma função». E a aula prossegue num outro sentido. Como se pode ver, o discurso tautológico do professor em estágio pedagógico não ajuda o aluno a compreender concretamente o funcionamento das construções de coordenação. Não seria difícil encontrar entre as explicações possíveis uma que referisse as construções de coordenação como «(...) aquelas que envolvem duas ou mais orações ou sintagmas de idêntica categoria sintáctica e em que nenhum deles é constituinte do outro. A associação entre os dois constituintes ligados pode exprimir-se ou por conectores ou por pausas» (MIRA MATEUS *et al.*, 1989: 257).

Verifica-se, portanto, que a inabilidade do professor se revela a dois níveis. Num primeiro momento, o professor pretende explicar determinado conteúdo gramatical, limitando-se a veicular uma definição imprecisa/incorrecta. Num segundo momento, ao dar resposta a um pedido de clarificação de um aluno, o professor enreda-se num discurso circular e vazio de conteúdo. A apresentação maquinal de definições e regras quando é esperada uma explicação, as simplificações nem sempre necessariamente válidas, as reformulações circulares e pseudo-explicações de noções que se mantêm indefinidas e vagas para os alunos, exemplificadas na situação relatada, permite-nos concluir que o professor fez uma aquisição apressada dos conteúdos gramaticais a trabalhar na sala de aula, reflexo de um domínio débil da língua materna.

A mesma situação permite ainda uma nota crítica relativa ao modo como o ensino-aprendizagem se processa. Mais do que ensinar um conjunto de termos metalinguísticos, o professor deveria promover, junto dos seus alunos, uma prática de reflexão da língua, considerando que a aquisição de um saber explicativo ou metalinguístico cumpre a sua função ao «fazer conhecer bem aquilo que se sabe que existe» (FARIA, 1995: 10). A promoção de uma prática de reflexão, condição necessária para a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e competências (linguísticas e comunicativas) do aluno enquanto falante consciente, é essencial no ensino da língua materna aos alunos do Ensino Básico. Convém não esquecer que os Programas de Língua Por-

tuguesa do 3º ciclo do Ensino Básico (adiante, P.L.P.), no que ao tratamento do Funcionamento da Língua em aula diz respeito, apontam justamente nesse sentido (P.L.P., 1996: 48).

No entanto, essa prática reflexiva baseada em «estratégias pedagógicas orientadas para a resolução de problemas» para que o P.L.P. aponta nem sempre se verifica nas aulas observadas no contexto do estágio pedagógico, sendo mais frequentes situações como a que se procurará descrever no ponto seguinte.

2.2. É consensualmente aceite como prática pedagógica rentável a utilização do erro como tópico de reflexão para a consciencialização do funcionamento da língua por parte dos alunos; na verdade, ao ensinar a pensar sobre o erro, o professor, ao mesmo tempo que aumenta alguns conhecimentos, solidifica outros, mas sobretudo conduz os seus alunos para uma progressiva autonomização.

Os episódios que a seguir apresento, sendo da mesma natureza e de ocorrência também elevada, servem para ilustrar um procedimento, típico nas aulas do Ensino Básico, relativo à análise de segmentos descritivos, que se resume quase sempre à detecção da presença do imperfeito do indicativo e à quantificação dos adjectivos.

#### Exemplo 1 (sobre *O Cavaleiro da Dinamarca*, de Sophia de Mello Breyner)

P: Para que servem os adjectivos?

A: Para qualificar.

P: Muito bem. Para qualificar, neste caso, o Inverno. Vão agora sublinhar todos os adjectivos que encontram nessa descrição.

A1: «os rios *gelam*».

A2: «grinaldas (...) que punham a *flutuar* no rio».

A3: «o vento de Outubro *despia* os arvoredos.

P: E isso são adjectivos?»

#### Exemplo 2 (sobre «A origem de Timor e o crocodilo»)

P: Então, digam-me lá os adjectivos que encontraram no texto.

A1: «A terra *escaldava* como ferro em brasa».

A2: «(O crocodilo) *Rastejava* a custo.

P: Isso não é um adjectivo, é um verbo.

A2: «Mas “escaldava” e “ferro em brasa” dão mesmo a ideia de um dia muito quente!

P: Sim, mas não são adjectivos».

Em ambos os casos, os professores limitaram-se a uma rectificação da categoria gramatical das palavras em evidência, afirmando «Isso não é um adjectivo, é um verbo.» ou interrogando «Isso é um adjectivo?» Ou seja, em ambos

os casos se descarta uma compreensão do *erro* do aluno que levaria certamente a um aprofundamento da análise através da referência a valores aspectuais-temporais dos verbos.

Comentários muito breves aos episódios pedagógicos relatados poderiam tomar duas direcções: uma no sentido do saber (competências científicas) e outra no sentido do saber-fazer (competências interaccionais e pedagógicas).

O primeiro desses comentários estará, sem dúvida, relacionado com a falta de conhecimentos do professor relativos à temporalidade/tempo, à substituição categorial, à reescrita/sintaxe impeditiva de uma interpretação adequada do *erro*. Na verdade, os alunos, ao salientarem as palavras que lhes pareciam estar a qualificar/predicar algo (o Inverno, a terra, o crocodilo), independentemente do pedido específico do professor para destacarem os adjectivos, dão uma resposta coerente com a sua intuição de falantes.

O segundo relaciona-se com a inabilidade do professor na interpretação do erro dos alunos, já que se poderia considerar a resposta à pergunta feita um pedido de explicitação do conhecimento linguístico que eles intuitivamente possuem, ou seja, a de que haverá outras formas de predicação além dos adjectivos. Tanto assim é que um dos alunos contesta a correcção do professor, dizendo: «Mas “escaldava” e “ferro em brasa” dão mesmo a ideia de um dia muito quente!», ao que o professor responde, simplesmente: «Sim, mas não são adjectivos».

Conclui-se, portanto, que a reformulação, a correcção, o comentário das respostas dos alunos exigem do professor um elevado grau de domínio da língua e dos conteúdos, informado pelo conhecimento dos contributos de vários ramos da Linguística, além de saberes dos domínios sociolinguístico e cultural que confirmam ao discurso pedagógico uma maior eficácia, visto que a situação de comunicação pedagógica exige uma mestria discursiva que se reflecte em actos de fala que constituem o acto comunicativo como: explicar, perguntar, dar instruções, parafrasear, reformular, entre outros<sup>1</sup>.

3. É importante que não se percam de vista as finalidades pedagógicas do ensino da língua materna aos alunos do Ensino Básico e do Ensino Secundário que apontam como caminho privilegiado a reflexão sobre a estrutura e os usos da língua, com base em «estratégias de didáctica da língua, especialmente dirigidas à tarefa de ‘criar consciência’, *i.e.*, de conhecer, ou melhor, ‘*reconhecer o que se sabe*’, e à tarefa de alargar e diversificar o que se sabe, *i.e.*, de ‘saber cada vez mais sobre o que se conhece’» (FARIA, 1995: 11).

<sup>1</sup> Sobre a prática da interpretação de textos nas aulas de português, as trocas verbais problemáticas e a sua resolução, ver Maria de Lourdes Dionísio de SOUSA (1993).

No entanto, aquilo que mais amiúde se observa é a veiculação de saberes estanques e definitivos ou de análises produzidas antes e fora da aula que se ensinam depois aos alunos, numa atitude reverente e cerimoniosa face ao conhecimento, tratando a gramática da mesma forma «atomizada» através da qual os professores agora em estágio a terão conhecido enquanto alunos, numa reprodução ininterrupta de um modelo de ensino-aprendizagem desajustado da realidade e dos objectivos programáticos. Este procedimento não é nada revelador de uma «consciência linguística» fortemente informada por meios explicativos do funcionamento da língua oriundos dos vários quadrantes das Ciências da Linguagem. Não faz sentido valorizar-se predominantemente a memorização e o saber factual através de um modelo predominantemente expositivo com nítida influência de um modelo interiorizado de professor<sup>2</sup>.

Tendo em conta as consequências<sup>3</sup> que estas inabilidades acarretam para os alunos, nos Ensinos Básico e Secundário, é imperioso que se invista, na formação inicial, em medidas relacionadas com a consciencialização linguística e comunicativa. Há, portanto, urgência em alterar a atitude dos professores em estágio face à língua que ensinam. E o ano de estágio é justamente o momento em que os orientadores deverão apontar cada erro ou falta para que o estagiário vá à procura dos conhecimentos em falta, num processo inacabável de investigação para a acção; deverão questionar, problematizar, fundando na atitude dubitativa a construção das diversas aprendizagens que terá como corolário a tomada de consciência, sabendo que a

«Dúvida (...) me inquieta mas também me devolve à incerteza, único lugar de onde é possível trabalhar de novo necessárias certezas provisórias (...) Sendo metódica, a certeza da incerteza não nega a solidez da possibilidade cognitiva. A certeza fundamental: a de que posso saber. Sei que sei. Assim como sei que não sei o que me faz saber: primeiro, que posso saber melhor o que já sei; segundo, que posso saber o que ainda não sei; terceiro, que posso produzir conhecimento

---

<sup>2</sup> Sobre a urgência de uma abordagem reflexiva da língua ou da pedagogia da língua materna como descoberta, e consequentemente como consciencialização, ver ROULET, 1980 (sobretudo o capítulo segundo, «L'enseignement de la langue maternelle»), JAMES & GARRETT 1992 e também WRIGHT, 1999.

<sup>3</sup> As consequências de que se fala têm como referencial os objectivos gerais das disciplinas de Língua Portuguesa e de Português contitativas do ciclo de estudos dos ensinos básico e secundário, respectivamente. É, no entanto, aconselhável a leitura de Fonseca 1988-89 e de Silva 1988-89, onde se descreve o ensino-aprendizagem da língua como «acção educativa integral», no dizer de J. FONSECA, «um poderosíssimo instrumento de culturalização e socialização, de desenvolvimento cognitivo, de capacidade crítica, de apuramento da sensibilidade, de potenciação da fantasia lúdica e da criatividade», nas palavras de Vítor Manuel de Aguiar e SILVA. Do alcance desse ensino-aprendizagem inferem-se naturalmente as responsabilidades acometidas ao professor de língua portuguesa.

ainda não existente (...) Saber melhor o que já sei às vezes implica saber o que antes não era possível saber. Daí a importância de educar a curiosidade».

(Freire, 1996: 18-19, citação retirada de *Apple & Nóvoa*, 1998: 138).

Dada a ausência de uma perspectiva epistemológica consciente torna-se necessário investir em atitudes científicas que promovam a reflexão sobre o sistema e os usos da língua. No ponto seguinte, procurar-se-á propor uma forma de otimizar o ano de estágio com vista a esse objectivo.

4. Centremo-nos agora no processo de formação inicial para averiguarmos as fortes potencialidades de desenvolvimento e de aprofundamento da tomada de consciência da língua materna.

Para o que a seguir se propõe é importante que o estágio pedagógico seja entendido como um espaço de reflexão constante sobre a língua, onde se possa ver, questionar, duvidar, procurar soluções para os problemas encontrados, investigar. Deste modo, a formação partiria da dúvida, do problema que confere à língua materna a visibilidade/opacidade do objecto de estudo, gerando a aquisição de saber. Os orientadores e os metodólogos têm como função, neste processo, problematizar, criando a dúvida que incentiva a procura/descoberta de respostas/soluções. Trata-se, no fim de contas, de instaurar uma *prática da racionalidade*, tendo como certo que «De um entendimento correcto da centralidade da reflexão sobre a língua e o seu funcionamento decorrerá (...) uma selecção certa de estratégias e metodologias complementares que permitam distribuir, de modo equilibrado e variado, as diferentes actividades realizadas na aula de Português» (VILELA *et alii*, 1995: 248)

Esse entendimento permite ainda ao professor adquirir as competências necessárias para incrementar junto dos seus alunos a mesma atitude crítica e reflexiva sobre a língua, com o objectivo de desenvolver o poder de observação e análise da língua num processo de descoberta do seu sistema e funcionamento<sup>4</sup>.

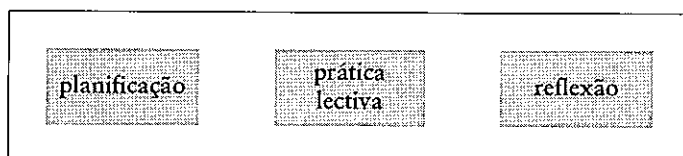
<sup>4</sup> Transcrevo como curiosidade a citação que Roulet utiliza na obra já mencionada para mostrar que esta pedagogia da descoberta no ensino da língua materna não é uma invenção moderna, mas é já defendida em 1911 por um pedagogo francês como o método mais vantajoso:

«Une dernière remarque pour terminer: la grammaire doit être un exercice d'observation. C'est en interrogeant les élèves, en éveillant leur attention sur leur propre manière de s'exprimer, sur ce qu'ils lisent, qu'il faut arriver à trouver des phénomènes constants qui seront ensuite établis sous forme de règle. Découverte par l'effort du maître et de l'élève, elle donnera toute l'importance au sens et rien à la forme qui pourra aisément varier. On évitera ainsi de tomber dans la routine, dans la mécanique.



No que respeita ao processo inerente ao estágio pedagógico nos estabelecimentos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, destacam-se vulgarmente três fases, como tentei representar no esquema que se segue:

Esquema 1



No esquema apresentado são considerados três momentos da actividade pedagógica do professor, a saber: a planificação, em I, a execução, em II, e a avaliação, em III.

Cada uma das etapas mencionadas é normalmente desenvolvida, em conjunto, pelo orientador da escola e pelos estagiários, colectiva ou individualmente, em sessões de trabalho semanais, excepto a prática lectiva que é da estrita responsabilidade do estagiário. O metodólogo também intervém nesse processo observando aulas que servem de objecto de reflexão para todo o grupo num momento posterior ao da execução. Como se poderá facilmente perceber, são várias as questões que se levantam neste processo, decorrentes da multiplicidade das dimensões que compõem o acto educativo, na globalidade, e o ensino da língua materna, em particular. Os estagiários são confrontados com episódios críticos sobre os quais reflectem: analisam, avaliam, explicam, procuram soluções, aprofundam saberes.

Apesar de, em todas as fases representadas em esquema, estarem implicadas actividades de «consciencialização linguística»<sup>5</sup>, ao tomarem como objecto de reflexão e análise a língua como conteúdo e como veículo de aquisição de aprendizagens, não há um espaço que especificamente se ocupe da gramática e da correcção de erros. Dada a necessidade de questionar e consolidar sabe-

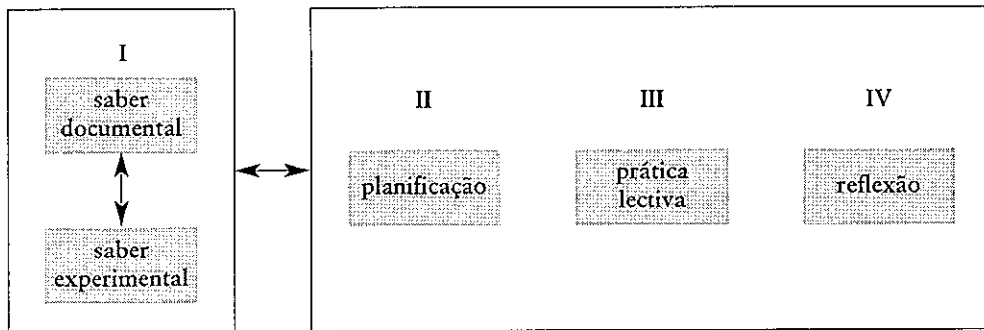
---

Ainsi l'enfant sera appelé à observer, à rapprocher des faits les uns des autres, à exprimer enfin ce qu'il a découvert. N'est-ce pas là justement ce qu'une saine pédagogie réclame de lui. Vous avez fait fonctionner son cerveau et l'enfant qui a travaillé sur son propre fonds en a éprouvé du plaisir» (BRUNOT citado em ROULET, 1980: 35-36).

<sup>5</sup> Este termo provém das experiências de formação de professores de inglês desenvolvidas na Grã-Bretanha nas últimas décadas, inseridas no chamado «Language Awareness movement», uma experiência que conta com a colaboração estreita entre linguistas, formadores e professores que desenvolvem programas orientados para o desenvolvimento da «language awareness» definida como «a person's sensitivity to and conscious awareness of the nature of language and its role in human life» (DONMAY, 1985).

res relacionados com os conteúdos a leccionar, deveria considerar-se a utilidade de incluir no plano de trabalho do estágio uma fase pré-planificação, autónoma e estruturada. O esquema 2 representa esse novo plano ao incluir um outro campo de trabalho.

Esquema 2



Nesta fase, evidenciada pela linha marcada a **negrito**, desenvolver-se-iam actividades tendo em vista a «consciencialização linguística» e a sensibilização para a língua. Esse espaço poderia comportar actividades que decorrem da implicação da Linguística na Formação Inicial de Professores de Língua Materna como:

- i) promover, junto dos estagiários, a reflexão sobre a estrutura e sobre os usos da língua materna em contexto pedagógico;
- ii) fazê-los olhar de novo pela primeira vez para as suas próprias produções (escritas e orais), descrevendo-as e tornando-as objecto de juízos críticos;
- iii) desenvolver um discurso metalinguístico sistemático e reflectido.

Procurar-se-ia aí a consolidação e o desenvolvimento dos saberes sobre a língua, exigidos a qualquer professor de língua materna, redimensionados pelo contexto educativo em que se inscrevem. Refiro-me à resolução de dificuldades de vária ordem, no que ao ensino da língua materna diz respeito, reveladoras da falta de «uma base de conhecimentos gramaticais, de uma capacidade de reflexão para apreciar a distância que vai entre a especialização linguística e a sua utilização na sala de aula» (VILELA *et alii*, 1995: 253) e da autonomia necessária para estabelecer a ligação entre os estudos linguísticos pertencentes à sua formação académica e as aulas de língua materna em que assenta a sua formação profissional.

Convém não esquecer que, no ano de estágio, movidos pelas exigências inerentes ao ensino da língua, os estagiários se encontram especialmente motivados para uma reflexão cuidada sobre os seus conhecimentos linguísticos e conseqüentemente mais receptivos a actividades orientadas para o desenvolvimento de capacidades de análise e reflexão, de problematização da língua na sua estrutura e nos seus usos.

Este procedimento mobiliza «um conjunto de saberes vastos e aprofundados» (VILELA *et alii*, 1995: 257), em articulação com uma atitude crítica e reflexiva que poderá e deverá ser implementada depois junto dos alunos dos Ensinos Básico e Secundário. Esta reflexão sobre a língua e sobre a aprendizagem habilitá-los-á, assim, a reflectir sobre o modo como a aprendizagem dos seus alunos poderá ser conduzida mais eficazmente.

5. A Linguística e o estudo da língua, no quadro da formação inicial de professores de línguas (materna e estrangeiras), permite otimizar todo o processo formativo, na medida em que ajuda a formar o professor que reflecte, entre outras dimensões do acto educativo, sobre o objecto da sua disciplina: a língua materna.

No fundo, trata-se de implicar a Linguística no contexto do estágio pedagógico, dotando os professores de Português de conhecimentos capazes de melhorar a sua competência linguística e comunicativa, condição de um ensino consciente da língua materna. Não se trata de encontrar soluções didácticas ou modelos para o ensino/aprendizagem da língua materna, mas sobretudo de desenvolver no estagiário uma consciencialização linguística e comunicativa que se torne operante na prática educativa. Neste sentido,

«(...) aplicar a Linguística significa informar a selecção, a organização e a apresentação dos materiais pedagógicos dos resultados da descrição-explicação das línguas particulares, nas suas diferentes variedades; aplicar a Linguística comporta sintonizar a actuação didáctica com uma clara noção de aprendizagem da língua e do complexo de operações actualizadas no desempenho; aplicar a Linguística envolve a compreensão das coordenadas e dos termos que configuram o acto verbal e bem assim do complexo de funções nele preenchidas; aplicar a Linguística passa pela utilização sistemática de uma metalinguagem coerente e explícita e pelo recurso adequado e oportuno aos próprios métodos que guiam a investigação».

(Fonseca e Fonseca 1977: 25)

Aplicar a Linguística é, em síntese, consciencializar dos meios pelos quais usamos a língua na realização de diferentes significados. É, no âmbito da formação inicial, fazer com que os estagiários adquiram um sentido de controlo

e de orientação para um trabalho de desenvolvimento, junto dos seus alunos, de um uso fluente e autónomo da língua em várias situações com vários objetivos comunicativos.

Assim, creio que a formação de professores de língua materna se tornaria mais produtiva se contasse com um trabalho de consciencialização da e uma maior sensibilização para a língua a ensinar, que é, de resto, uma componente da Linguística Aplicada ao Ensino das Línguas.

Como articular os contributos da linguística com o ensino da língua materna é, sem dúvida, assunto para um diálogo fecundo entre linguistas e professores. Um diálogo que tem hoje como espaço privilegiado a formação inicial de professores de língua materna, contando também com a intervenção de formadores. É necessário, quanto a mim, intensificar esse diálogo, fazendo com que a Linguística Aplicada tenha uma intervenção mais visível neste processo de formação.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, Isabel (1996) – «Ser professor reflexivo», ALARCÃO, Isabel (org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, pp. 171-189.
- APPLE, Michael e NÓVOA, António (orgs.) (1998) – *Paulo Freire: política e pedagogia*, Porto: Porto Editora.
- BRUMFIT, C. (1992) – «Language Awareness in teacher education», JAMES & GARRETT (orgs.), *Language Awareness in classroom*. London: Longman, pp. 24-39.
- CARVALHO, Adalberto Dias (org.) (1995) – *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.
- DONMALL, B. G. (1985) – «Some implications of Language Awareness work for teacher training (pre-service and in-service)», in National Congress on Languages in Education, *Papers and Reports 6: «Language Awareness»*, London: Centre for Information on Language Teaching and Research, pp. 96-106.
- DUARTE, Inês (1996) – «Se a língua materna se tem de ensinar, que professores temos de formar?», DELGADO-MARTINS, Maria Raquel *et alii* (orgs.) – *Formar professores de Português, hoje*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 75-84.
- FAIRCLOUGH, Norman (org.) (1992) – *Critical Language Awareness*. London: New York, Longman.
- FARIA, Isabel Hub (1995) – «Conhecer o que se sabe e saber o que se conhece», in APP, *Português, a língua dos nossos projectos*, Actas do I Encontro de Professores de Português.
- FONSECA, F. I. e FONSECA, J. (1977) – *Pragmática linguística e ensino do Português*. Coimbra: Almedina.
- FONSECA, F. Irene (1994) – *Gramática e pragmática: estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino de Português*. Porto: Porto Editora.
- FONSECA, Joaquim (1988-89) – «Ensino da língua materna como pedagogia dos discursos», *Diacrítica*, 3-4, Universidade do Minho, 63-67. Também se pode encontrar em FONSECA, J.

- (1992), *Linguística e Texto/Discurso. Teoria, Descrição, Aplicação*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, Ministério da Educação, pp. 235-248.
- FREIRE, Paulo (1985) – *The politics of education: culture, power and liberation*. South Hadley: MA: Bergin & Garvey.
- FREIRE, Paulo (1996) – *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água.
- GIROUX, Henry A. (1990) – *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: M.E.C., Ediciones Paidós.
- HALES, Tom (1997) – «Exploring data-driven language awareness», *ELT Journal*, volume 51/3, July, Oxford University Press, pp. 217-223.
- HALLIDAY, M. A. K. e HASAN, Ruqaiya (1991) – *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press (1ªed.: 1985).
- MCGRATH, Ian (org.), (1997) – *Learning to train: perspectives on the development of language teacher trainers*, Hertfordshire, Prentice Hall Europe in association with the British Council (papers from a Symposium held at the Institute for Applied Language Studies, University of Edinburgh, November 1995).
- MIRA MATEUS, Mª Helena et al. (1989) – *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- POERSCH, José (1999) – «Implicações da consciência linguística no processo ensino/aprendizagem da linguagem», ISALP 97, *5<sup>th</sup> International Congress of the International Society of Applied Psycholinguistics. Proceedings*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 513-531.
- ROULET, Eddy (1980) – *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*. Paris: Hatier-Crédif.
- SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e (1988-89) – «Língua materna e sucesso educativo», *Diacrítica* n° 3-4, Universidade do Minho, pp. 17-24.
- SOUSA, Mª Lourdes Dionísio de (1993) – *A interpretação de textos nas aulas de Português*. Rio Tinto: Edições Asa.
- VILELA, Graciete et alii (1995) – «Metodologia do Ensino do Português», in CARVALHO, Adalberto Dias de (org.), pp. 251-256.
- VILELA, Mário (1993) – «O ensino da gramática na escola: que saída e que justificação?», *Diacrítica* n° 8. Braga: pp. 143-166.
- WRIGHT, Margaret (1999) – «Grammar in the languages classroom: findings from research», *Language Learning Journal*, June, n° 19, pp. 33-39.

