

Desenvolver Competências Linguísticas para Aprender a Construir o Conhecimento Escolar

Iris Susana Pires Pereira*

“When children learn language, they are not simply engaging in one learning among many; rather, they are learning the foundation of learning itself” (Halliday 1993).

O desenvolvimento da compreensão da linguagem escrita (i.e., o desenvolvimento da competência de leitura) é frequentemente identificado com o desenvolvimento dos processos mentais que se supõe permitirem a construção adequada do significado veiculado por um texto, nomeadamente dos processos de identificação da ideia principal, de inferência, de resumo, de previsão, de elaboração, de regulação da compreensão (ou metacognitivos), entre outros, movimentos esses postulados com base na observação de comportamentos de leitura bem sucedidos (Rose 2005). No quadro teórico em que se situa este tipo de abordagem, assume-se que as dificuldades de compreensão resultam da não utilização desses processos, e assume-se também que a forma de evitar os problemas de compreensão é a aprendizagem dos movimentos mentais adequados a cada tarefa de leitura (Fisher *et alii* 2002). Em conformidade, assume-se que o conjunto dos processos cognitivos constitui o objecto do ensino no âmbito do desenvolvimento da competência da compreensão da linguagem escrita (Pearson *et al.* 1993; Sim-Sim 1995; Sousa 1998a).

Sendo inegável que, quando lemos, realizamos inferências, identificamos a informação principal, ou adoptamos estratégias de controlo da nossa compreensão, é também inegável que esses comportamentos mentais são, em primeira instância, desencadeados pela forma linguística em que os textos estão escritos. No entanto,

* Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho

quando se escreve sobre o desenvolvimento da leitura em contexto escolar, estranhamente (ou talvez não) fala-se pouco na necessidade de promover o desenvolvimento linguístico necessário para a compreensão dos textos escolares, isto é, na necessidade de ensinar a interpretar e a usar a linguagem da escola para aprender. Dito de um modo mais simples, o foco de interesse da generalidade das reflexões acerca da compreensão não recai sobre a linguagem que desencadeia determinados comportamentos mentais, mas sim sobre os comportamentos mentais implicados no uso dessa linguagem. Uma das razões para este entendimento da leitura e do ensino da compreensão é, em minha opinião, o não reconhecimento da existência de uma singularidade linguística nos textos de âmbito escolar, muito embora seja do senso comum a percepção dessa singularidade: mais tarde ou mais cedo, todos acabamos por admitir que na escola *não se escreve como se fala em casa ou com os amigos*. Consequentemente, quando se escreve sobre o desenvolvimento da leitura também não se discute o desenho pedagógico para o ensino dessa linguagem específica.

Neste capítulo, centro a minha atenção nos textos escolares cuja função é a de transmitir conhecimento. Argumento a favor da existência de uma linguagem própria a esses textos (ou, mais precisamente, de uma gramática própria a essa linguagem, que identifico através da designação genérica de *registo escolar*) e discuto a necessidade de a ensinar logo a partir dos anos iniciais de escolaridade, através da apresentação e caracterização dos princípios que devem orientar a sua pedagogia. Este texto consiste, por isso mesmo, na defesa da necessidade de desenvolver competências linguísticas como via de promoção da compreensão de textos 'informativos', e, por conseguinte, da construção do conhecimento aí veiculado.

1. Sobre a especificidade do registo escolar

A meu ver, as análises mais interessantes sobre a linguagem escolar têm sido levadas a cabo no âmbito do quadro teórico sistémico-funcional (Halliday 1994). Uma das especificidades linguísticas mais insistentemente destacadas é o seu carácter predominantemente nominal (Halliday 1985, 1994; Schleppegrell 2004; Fang *et alii* 2006), que se manifesta, por exemplo, na exploração da propriedade da recursividade interna do Grupo Nominal (GN).

A estrutura interna do GN disponibiliza um grande número de posições pré- e pós-nucleares (i.e., de posições anteriores e

posteriores ao nome) em que é possível subordinar *recursivamente* (i.e., uns dentro de outros) sintagmas nominais, adjetivais, preposicionais e mesmo orações. Esta propriedade é maximamente explorada na linguagem acadêmica em geral, que recorre a essas posições para conseguir a apresentação, de forma condensada, de muita informação sobre as entidades referidas. O seguinte exemplo ilustra a utilização da estrutura recursiva do GN:

(1a) A invenção do telefone causou uma alteração na forma de comunicação.

(1b) [_{GN1} A invenção [_{GP1} de [_{GN3} o telefone _{GN3}]_{GP1}]_{GN1}] causou [_{GN2} uma alteração [_{GP2} em [_{GN4} a forma [_{GP3} de [_{GN5} comunicação _{GN5}]_{GP2}]_{GN4}]_{GP2}]_{GN2}].

Nesta frase há dois GN principais (O GN1 e o GN2), dentro dos quais estão recursivamente inseridos vários grupos de palavras. Assim, o GN1 inclui um grupo preposicional (GP1), que introduz o GN3; no segundo caso, a exploração da recursividade é mais extensa, já que dentro do GN2 se inclui um GP2, dentro do qual se encaixa o GN4, que por sua vez inclui um GP3, dentro qual está inserido o GN5. Não cabem dúvidas de que se trata de uma frase ‘mais dos textos da escola que das nossas conversas familiares’. Muito provavelmente, o leitor deste texto reconhecerá que nas situações mais informais não falaria assim, que talvez dissesse algo como (2):

(2) Depois de Bell ter inventado o telefone, as pessoas passaram a comunicar de uma maneira muito diferente.

No entanto, a principal razão da distinção entre a frase (1) e (2) não pode ser exclusivamente atribuída à utilização da recursividade do GN, devendo-se antes e sobretudo à utilização, na frase mais acadêmica, de um recurso gramatical, designado de *metáfora gramatical*, que, no quadro dos estudos funcionais da linguagem, é considerado a propriedade mais distintiva da linguagem da escola (cf. Halliday 1985, 1993, 1994; Halliday & Martin 1993; Fang *et alii* 2006; Schleppegrell 2004).

‘Metáfora gramatical’ define-se como a expressão de significados de uma forma gramatical incongruente em relação ao que seria a sua expressão (congruente) na linguagem informal (Halliday 1985, 1993, 1994). Como se infere, a noção de ‘congruência’ refere-se à relação que se estabelece entre a ‘forma linguística e o ‘significado’ representado. Assim, na linguagem informal, as ‘coisas’ são

normalmente realizadas como ‘nomes’; as ‘propriedades’ como ‘adjectivos’; os ‘acontecimentos’, como ‘verbos’; as ‘circunstâncias’, como ‘advérbios ou grupos preposicionais’. Esta relação congruente pode observar-se na versão (2) que acima se sugeriu para a frase (1). Todavia, através do uso da metáfora gramatical, a realização desses significados assume uma forma diferente. Por exemplo, ‘acontecimentos’, ‘propriedades’ e ‘relações lógicas’ podem ser *metaforicamente* compactados e representados como ‘coisas’ através de ‘nomes’; as ‘relações lógicas’ podem ser *metaforicamente* representadas como ‘processos’, através de ‘verbos’ ou como ‘circunstâncias’, através de ‘grupos preposicionais’; etc¹.

Na linguagem escolar, a nominalização, isto é, a utilização de um nome para representar processos, propriedades, ou qualquer outro significado habitualmente não associado à forma nominal, é a operação gramatical predominante na criação de metáfora gramatical. A utilização generalizada da nominalização está na base do carácter abstracto da linguagem académica (Halliday 1985), já que este processo de transcategorização envolve sempre a criação de entidades nominais de natureza abstracta.

Voltemos ao exemplo (1), acima. É agora fácil constatar a actuação massiva da nominalização (a sublinhado) e concluir acerca da sua importância na construção desta versão tipicamente ‘escolar’ da informação original. Este exemplo também é interessante porque mostra como a recursividade do GN e o processo da metáfora gramatical podem co-ocorrer com muita facilidade neste tipo de linguagem.

A identificação das propriedades linguísticas que singularizam a linguagem da escola levada a cabo por esta corrente linguística é realizada num quadro mais amplo em que também se propõem explicações para a emergência dessas singularidades. Essas explicações passam por duas noções centrais, nomeadamente a de *registo* e a de *contexto situacional* ou de *situação*.

Neste quadro, entende-se que um *registo* é o conjunto de propriedades lexicais, gramaticais e discursivas que realiza os significados que emergem de um *contexto de situação*. Dessa forma, a linguística sistémica funcional entende que um registo é uma variedade de linguagem *socialmente situada* (porque *funcional*) num determinado *contexto de situação* (Schleppegrell 2004; Christie & Mission 1998; Christie 1998).

É com base nestes conceitos que se identificam e distinguem ‘registo informal’ e ‘registo escolar’, argumentando que a diferença entre

¹ Para uma caracterização mais detalhada das várias modalidades implicadas no processo de metáfora gramatical, veja-se Halliday (1994) e Rose (no prelo).

ambos reside no facto de serem diferentes conjuntos de propriedades linguísticas adequados à construção dos significados emergentes em cada um dos contextos de situação representados. Reconhece-se, por isso, a existência de uma pluralidade de registos escolares (o registo das ciências, da história, da matemática, etc), tantos quantos as áreas de conhecimento (i.e., os contextos de situação) realizados, assim como registos informais (pensemos, por exemplo, nos registos de famílias de diferentes classes sociais ou de diferentes regiões do país) (Gee 1996, 2004; Schleppegrell 2004; Fang *et alii* 2006)².

O quadro teórico funcional serve-se de duas outras ideias fundamentais, co-relacionadas entre si, para caracterizar as diferenças entre contextos e assim justificar a configuração das características linguísticas próprias a cada registo. Uma dessas ideias é a existência de três tipos de variáveis contextuais de significado, identificadas como o *campo* (correspondente ao conteúdo do discurso, à parcela da experiência que é representada); a *voz* (correspondente à natureza da relação que se estabelece entre os participantes na comunicação através da expressão de atitudes (avaliações/ posicionamentos) perante o que é comunicado) e o *modo* (que diz respeito à forma esperada de organizar o discurso em cada contexto). Outra dessas noções é a assunção da existência de três funções gerais da linguagem, frequentemente referidas como *metafunções*, definindo cada uma delas um sistema de escolhas gramaticais cuja *função* é a de construir, pelo menos, um dos três tipos de significados contextuais acima enunciados (Halliday 1994; Martin & Rose 2003; Schleppegrell 2004). Deste modo, sugere-se que há recursos gramaticais, designados de *ideacionais*, cuja função é a de representar os significados relativos ao *campo*, isto é, representar as actividades e representar, descrever e classificar os participantes e as circunstâncias da acção; recursos gramaticais *interpessoais*, que expressam as atitudes para com o conteúdo e o interlocutor, isto é, a *voz*; e recursos *textuais*, que realizam o *modo*, isto é, que organizam as sequências linguísticas num todo significativo e coeso, isto é, constroem 'texto' (Halliday 1994; Christie & Mission 1998; Christie 1998; Schleppegrell 2004; Martin & Rose 2003).

De acordo com estas ideias, o registo usado nos textos e tarefas que constituem as práticas escolares é linguisticamente *sui generis* em relação ao registo informal, que é o registo de linguagem que as crianças adquirem no seu âmbito familiar, e essa diferença deve-se

² Por limitações de espaço inerentes a um texto desta natureza, não exploro aqui este aspecto relativo à variedade de registos. A utilização neste texto tanto do conceito de 'registo informal' quanto do de 'registo escolar' no singular fica também a dever-se ao facto de muitos desses registos partilharem a utilização (ainda que com finalidades diferentes) das principais propriedades gramaticais (cf. Halliday & Martin 1993; Schleppegrell 2004).

às diferentes variáveis de significado contextual representadas pelos diversos recursos linguísticos em cada registo (Halliday 1985, 1993; Halliday & Martin 1993; Gee 1996, 2004, 2005; Christie 1998; Schleppegrell 2004; Fang *et alii* 2006).

Vejamos em primeiro lugar em que consistem essas variáveis contextuais representadas pelo registo escolar, tomando o registo informal como pólo de comparação, para depois ilustrar esta análise com um exemplo concreto.

Enquanto a realidade representada no registo informal tem essencialmente uma natureza dinâmica e conhecida, o *campo* que é representado pelo contexto académico é essencialmente sinóptico (isto é, 'estático', 'objectificado') e novo. Dito de um modo mais simples: enquanto no contexto quotidiano o *campo* do nosso registo consiste basicamente nos acontecimentos que constituem o fluir do dia-a-dia, acontecimentos e entidades que fazem parte do conhecimento comum, no contexto escolar o *campo* consiste, essencialmente, em informação nova sobre essa mesma realidade, em conhecimentos científicos específicos, que se apresentam na forma de termos técnicos e conceitos abstractos que fazem parte de teorias, análises, taxinomias, reflexões e interpretações sobre aspectos particulares da realidade (Halliday 1985, 1993; Halliday & Martin 1993; Schleppegrell 2004).

A distância entre o registo informal e o escolar que resulta já da caracterização da variável contextual *campo* representada por cada registo é ampliada pela diferença que também se verifica nas outras variáveis contextuais linguisticamente representadas. Assim, nos contextos de interacção informal, os sujeitos tratam de expressar a sua subjectividade e emoções (variável *voz*) a propósito dos significados contextuais relevantes (variável *campo*), sendo os discursos construídos e estruturados em função de um contexto referencial comum e da emergência mais ou menos 'imprevista' da interacção (variável *modo*). Por outro lado, nos contextos académicos, espera-se que a apresentação dos conhecimentos (variável *campo*) seja objectiva e realizada segundo uma perspectiva autorizada e fidedigna (variável *voz*), e que seja levada a cabo em textos densamente informativos, organizados e referencialmente autosuficientes (variável *modo*) (Halliday & Martin 1993; Schleppegrell 2004).

Para melhor entender esta análise, sugiro ao leitor que considere a seguinte citação, parte de um texto intitulado "A evolução da vida" retirado de uma enciclopédia. Em conformidade com o que antes expus, vou centrar-me no funcionamento do processo da nominalização/ metáfora gramatical (entre parêntesis rectos e a sublinhado) para mostrar como intervém decisivamente na realização das três variáveis contextuais que constituem o contexto

de situação representado nesta parcela de registo escolar. Esse funcionamento está esquematizado na figura 1:

“A Terra nem sempre foi o que é actualmente. Houve continentes que se deslocaram, eras glaciares vieram e desapareceram e montanhas cresceram e desgastaram-se. Ao longo de [_{GN} todas estas mudanças], os seres vivos tiveram de se adaptar a [_{GN} o seu ambiente em [_{GN} mutação]]. Para tal, foram alterando a forma, o tamanho, ou o modo de viver, de acordo com [_{GN} as condições existentes]. [_{GN} Esta adaptação] é [_{GN} um processo muito lento]. Foram necessários muitos anos para que a ínfima parte de qualquer animal ou planta se alterasse. [_{GN} Este processo] é [_{GN} a evolução] e ainda se verifica presentemente”.

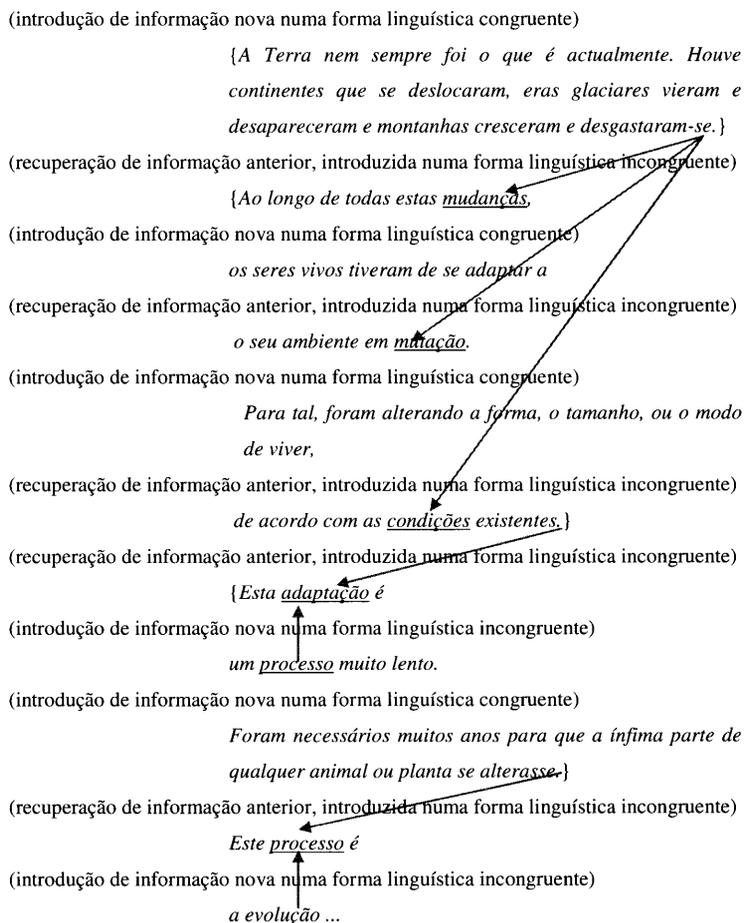


Figura 1: Esquematização das funções textuais das instâncias de nominalização/ metáfora gramatical presentes neste excerto (a sublinhado).
 Legenda: {}- Unidade informacional recuperada.

Este é um texto exemplificativo do registo escolar, e é particularmente interessante porque reúne, num mesmo parágrafo, exemplos de metáforas gramaticais e de expressões congruentes correspondentes a essas expressões metafóricas. Por exemplo, na frase <houve continentes que se deslocaram, eras glaciares vieram e desapareceram e montanhas cresceram e desgastaram-se>, a forma gramatical é a adequada à representação mais informal e congruente da realidade (os verbos designam processos; os nomes designam as entidades implicadas nesses processos); mas nas expressões gramaticalmente metafóricas <mudanças>, <mutações> e <condições>, que, sem dúvida, representam a mesma situação, a forma de expressão é incongruente porque a mesma realidade processual é 'coisificada' em expressões nominais. O mesmo se pode afirmar acerca da frase <para tal, foram alterando a forma, o tamanho, ou o modo de viver, de acordo com as condições existentes> e das expressões metafóricas correspondentes <adaptação>, <processo> e <evolução>. Convém referir que a forma gramaticalmente 'metafórica' de comunicar um conteúdo não é considerada intrinsecamente nem melhor nem pior que a forma mais congruente de representar a realidade, típica do registo informal (Halliday 1985). O que este quadro teórico assume é que a versão mais 'metafórica' ocorre predominantemente na linguagem escolar por ter vantagens ao nível da realização de todas as variáveis contextuais inerentes a este registo (Halliday 1985, 1994; Halliday & Martin 1993; Rose 2005). Com efeito, o objectivo deste excerto é o de transmitir conhecimento especializado do âmbito das ciências naturais através da introdução e explicitação do conceito abstracto de 'evolução'. Dito de outro modo, a principal finalidade deste parágrafo, em termos da variável *campo*, é a da introdução deste termo técnico, expresso através de uma metáfora gramatical.

Com esse fim, o seu significado é progressivamente construído através de uma estratégia expositiva organizada em ciclos, basicamente estruturados na apresentação de conhecimentos 'informais' e na sua imediata recuperação anafórica, condensação numa única palavra e Tematização (i.e., apresentação como Tema, ponto de partida para os enunciados subsequentes). Este processo permite a introdução progressiva, no resto de cada uma das frases, de informação nova necessária para construir o significado que se quer dar a conhecer (Halliday & Martin 1993; Schleppegrell 2004; Fang *et alii* 2006; Martin & Rose 2003). Ora, este complexo papel de gestão *textual* é sempre realizado pelo processo da nominalização/metáfora gramatical. São exemplos claros desta função as expressões <mudanças>, <adaptação> e <processo> (cf. Fig. 1). Através destes

exemplos, observa-se claramente a função *textual* de estruturação do desenvolvimento lógico, claro, coeso e simultaneamente económico do discurso argumentativo científico que é insistentemente atribuída ao processo de metáfora gramatical através de nominalização (Halliday & Martin 1993; Fang *et alii* 2006).

A função das outras nominalizações utilizadas no excerto, não deixando de ser *textual*, é sobretudo *ideacional*. Por exemplo, na expressão <(ambiente em) mutação> a forma metafórica recupera e compacta (no interior do GN) toda a informação previamente dada sobre as 'mudanças' para dessa forma qualificar a entidade <ambiente>⁴; na expressão <(de acordo com as) condições existentes> a forma metafórica recupera a mesma informação para especificar as circunstâncias dessa alteração (cf. Fig. 1). Nos dois exemplos restantes, o funcionamento textual da nominalização/ metáfora gramatical é diferente porque, em vez de recuperar informação anteriormente dada, a nominalização/ metáfora gramatical funciona na frase para introduzir informação nova. Por exemplo, na oração <esta adaptação é um processo>, a expressão metafórica <processo> reclassifica a entidade <adaptação> e introduz informação que virá a ser o Tema da última oração do parágrafo; nesta, por fim, a expressão metafórica <evolução> introduz a definição técnica e especializada de todo o <processo> anteriormente descrito.

Além disso, qualquer das instâncias de metáfora gramatical deste excerto contribui para a apresentação impessoal dos conteúdos, e, por isso mesmo, para a realização da variável contextual *voz* esperada, porque desencadeia o apagamento dos sujeitos gramaticais (agentes ou não) que emergem quando a informação é 'informalmente' apresentada. Por outro lado, o uso da metáfora gramatical para a construção do vocabulário especializado, técnico e abstracto também incute precisão, rigor e objectividade a este excerto de registo escolar.

Esta apresentação, necessariamente sumária e parcial, da caracterização do registo escolar levada a cabo pelo quadro teórico sistémico-funcional ilustra e fundamenta a primeira ideia que me propus expor neste capítulo, nomeadamente a da existência de uma especificidade linguística característica desse registo. Com base naquele quadro teórico, apresentei o uso de estruturas nominais como uma das propriedades linguísticas mais relevantes do registo académico, e argumentei que essa especificidade linguística tem

⁴ Este exemplo volta a ilustrar a utilização simultânea da recursividade do grupo nominal e da metáfora gramatical através de nominalização, mostrando particularmente a forma como essa utilização potencia a construção de textos informativamente densos.

origem nas funções sociais desempenhadas por este registo, i.e., no tipo de informação contextual que é linguisticamente representada⁵.

2. A pedagogia da linguagem escolar

2.1. A linguagem escolar como objecto de ensino

O aspecto crucial do que foi exposto no ponto anterior é, sem dúvida, o reconhecimento de que a linguagem não é um mero veículo de transmissão do conhecimento que se aprende na escola, não é um instrumento neutro ou independente que se usa para enformar os significados, sendo antes um instrumento essencial e funcional de construção desse conhecimento. Esta visão do registo escolar tem repercussões pedagógicas muito importantes, nomeadamente sobre a forma como se concebe a sua aprendizagem e o seu ensino (Hammond 2001).

Assim, se os conhecimentos escolares se representam numa forma linguística singular e funcional para a sua construção, então a aprendizagem desses conhecimentos não se pode separar da aprendizagem dessa linguagem. Dito de outro modo, a aprendizagem escolar implica a aprendizagem das novas formas de linguagem que lhe dão existência e que são necessariamente diferentes das que se usam para representar a realidade quotidiana com que se chega à escola. Por outro lado, se a aprendizagem de novos conhecimentos implica a aprendizagem de novas formas de linguagem, então a escola deve ensinar essas formas para promover as aprendizagens curriculares (Halliday 1993; Gee 2004; Martin & Rose 2003; Rose 2005; Martin & Rose 2005; Christie 1998; Schleppegrell 2004; Fang *et alii* 2006). A repercussão pedagógica mais

⁵ Paralelamente à noção de *registo*, o quadro sistémico-funcional recorre a uma segunda noção, nomeadamente a de *género*, para completar a explicação da singularidade linguística dos textos das áreas escolares. Por razões atinentes a um texto destas características, não desenvolvo aqui esta segunda noção, mas parece-me relevante mencioná-la porque as circunstâncias a que se ajusta um texto também condicionam de maneira previsível as propriedades linguísticas do género que o configura, como, por exemplo, em termos da organização do fluxo global da informação. Assim, um texto cuja finalidade é a de narrar eventos históricos não terá, necessariamente, a mesma estrutura informativa que um texto destinado a explicar fenómenos naturais.

Apesar de este não ser o objecto de atenção neste texto, talvez seja interessante para o leitor a informação de que, por exemplo, o excerto que nos tem vindo a ocupar está globalmente organizado de acordo com as propriedades de dois géneros frequentes no âmbito contextual que serve, mais concretamente o género explicativo factorial (correspondente ao primeiro parágrafo, em que se enunciam primeiro os factores (ambientais) e depois as consequências desses factores (alterações nos seres vivos)) e o descritivo, correspondente à segunda parte do texto, em que se designam/classificam essas consequências (*adaptação-processo-evolução*) e se descrevem propriedades desse processo (*lento*) (Rose 2006).

importante desta discussão é, portanto, a relativa à necessidade de trazer o registo escolar para a aula de língua e de o tornar um objecto de aprendizagem.

Voltemos ao excerto introduzido e analisado na secção anterior. Como ficou então dito, a finalidade desse excerto é a introdução e definição do conceito técnico de 'evolução'. É indiscutível que este tópico não faz parte do objecto de ensino numa aula de português: faz, na verdade, parte do *campo* próprio de uma aula de ciências. Todavia, isto não significa que este texto não tenha lugar na aula de língua. A meu ver, este texto (e outros muitos como este) ocupa um lugar incontornável na aula de português enquanto motivo de aprendizagem da forma como o significado é linguisticamente urdido. Afinal, esse significado resulta da actuação da língua portuguesa ... e a forma como está construído não será, com toda a probabilidade, o objecto de explicitação numa aula de ciências!

Esta constatação é muito significativa num contexto pedagógico que, como vimos logo de início, não costuma pensar nas exigências linguísticas colocadas pela aprendizagem dos conhecimentos escolares, estando actualmente dominado pela atenção ao ensino de processos cognitivos de interpretação, ou, no pior dos casos, à aprendizagem exclusiva dos conteúdos desses textos (cf. Gee 2004; Schleppegrell 2004). Em vista do que ficou exposto, estas preocupações são redutoras porque não representam as verdadeiras exigências colocadas pela aprendizagem escolar (Halliday & Martin 1993; Hammond, 2001; Gee 2004; Schleppegrell 2004). Considero que, uma vez ultrapassada a aprendizagem da descodificação, levada a cabo nos anos iniciais do 1º ciclo de escolaridade, uma das preocupações principais na promoção do desenvolvimento das competências em Língua Portuguesa deveria ser a de ensinar a linguagem, melhor dito, o tipo de registo com que se constroem os conhecimentos na escola. Esse trabalho pedagógico traduzir-se-ia na expansão do potencial linguístico com que os alunos chegam à escola (que, como vimos, se caracteriza sobretudo pelas formas linguísticas adequadas à representação da realidade informal), possibilitando-se assim o controlo efectivo do instrumento vital de compreensão e, conseqüentemente, de construção do conhecimento; dessa forma, estar-se-ia a potenciar verdadeiramente o sucesso escolar.

É que, tal como tem sido repetidamente dito na bibliografia que aborda este assunto (Halliday 1993; Halliday & Martin 1993; Gee 1996, 2004; Christie 1998; Schleppegrell 2004; Christie & Unsworth 2005), também a mim me parece que a principal dificuldade escolar

dos alunos pode, de facto, ser atribuída à especificidade da linguagem a que vão sendo expostos ao longo da escolarização, progressivamente mais abstracta, técnica e compacta, para a qual todavia nunca são especificamente preparados. Veja-se o que, sobre este assunto, se afirma na seguinte passagem:

“This mapping from elements of vocabulary, syntax, and discourse to a specific style of language used in characteristic social activities is just as much a part of reading and writing as is the phonics (sound-to-letter) mapping. *In fact, more people fail to become successful readers or writers because of failing to master this sort of mapping than the phonics one*” (Gee 2001:718, *italico meu*).

Há vários indícios que mostram que os alunos portugueses não são a excepção neste quadro de dificuldades de aprendizagem. Por exemplo, os resultados das provas internacionais de literacia em leitura, a primeira integrada no projecto *Reading Literacy*, realizada em 1990/1991 com alunos do 4º e do 9º ano, e a segunda, o projecto *PISA*, realizada em 2000 com alunos de 15 anos, mostraram que algumas das maiores dificuldades dos alunos portugueses se verificaram na construção de conhecimento a partir da informação contida em textos informativos, nomeadamente na realização de tarefas que implicam localização precisa e a extracção / recuperação rigorosa de informação desses textos (Gabinete de Avaliação Educacional, 2001). Apesar de (ainda) não ter sido feita nenhuma análise destes resultados em termos do tipo de linguagem implicado nos textos usados nessas provas, é lícito pensar que as referidas dificuldades se possam dever à exigência colocada pelas especificidades linguísticas do registo em que estão escritos.

Outros estudos e avaliações com dados nacionais parecem apontar mais evidências que apontam neste sentido. O jornal *Público* do dia 24 de Maio de 2005 apresenta uma notícia altamente pertinente a este propósito. Intitula-se ‘Um em cada três alunos chumba ao chegar ao ensino secundário’ e dá conta das conclusões a que chega o GIASE (Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo) a partir dos números relativos ao aproveitamento escolar no ano lectivo de 2001/2002. A notícia especifica que as mudanças de ciclo de estudo são acompanhadas por aumentos significativos dos níveis de retenção, quer dizer, de insucesso escolar:

“Do 4º para o 6º ano, ou seja, do 1º para o 2º ciclo do ensino básico, passa-se de uma taxa de retenção/desistência de 9,7 por cento para 15,5 por cento. (...) A situação repete-se

do 2º para o 3º ciclo, com 16 por cento dos estudantes a chumbar no 6º ano. No 7º, os números sobem até aos 22 por cento. Terminada a escolaridade básica, o salto torna-se definitivamente maior e a entrada no ensino secundário é marcada pela retenção de um em cada três alunos (cursos gerais) e de um em cada dois nos cursos tecnológicos” (Público, 24/05/2005).

De ciclo para ciclo, os textos são linguisticamente mais exigentes, especializados e abstractos, pelo que se pode pensar que a dificuldade revelada pelo índice de reprovação se deva ao tipo de linguagem escolar utilizado. E, na verdade, os primeiros resultados de um estudo sobre a capacidade de construção de conhecimento a partir da compreensão de estruturas linguísticas tipicamente escolares realizado com alunos do 1º ciclo apontam precisamente nesse sentido (cf. Pereira 2008).

2.2. Dimensões da pedagogia da linguagem escolar

Reivindicada a necessidade de elevar o registo escolar a objecto de aprendizagem na aula de língua, colocam-se as questões relativas ao *que fazer* e *como fazer* para configurar essa aprendizagem.

O desenho da pedagogia da linguagem com que se constrói o conhecimento escolar tem de assentar na natureza desse mesmo objecto de ensino. Como ficou dito, o registo da escola faz uso de *formas linguísticas específicas e funcionais* para construir conhecimento em *contextos situacionais* ou *sociais particulares*. Nessa medida, a linguagem escolar apresenta uma dimensão linguística e uma dimensão social, pelo que a transmissão escolar deste objecto deve implicar a configuração de contextos pedagógicos com características adequadas à promoção dessa dupla dimensão. É esta preocupação que está na base da defesa da criação de contextos pedagógicos de ensino explícito da linguagem escolar e de prática situada, respectivamente (The New London Group 2000; Schleppegrell 2004; Gee 2004). A seguir, analiso separadamente cada um destes princípios, começando pelo de *prática situada* porque, como ficará claro, este é essencial para contextualizar a operacionalização do princípio de ensino explícito (Gee 2005).

2.2.1. A prática situada da linguagem da escola

Por *prática situada* entende-se a utilização do registo escolar em contextos em que os alunos exploram os conteúdos em situações autênticas, significativas e variadas de uso desse registo. Entende-

se que é só nessas situações que se desencadeia a necessidade verdadeiramente funcional de compreensão e de uso das formas linguísticas específicas de construção desses (novos) conhecimentos (Halliday 1993; Schleppegrell 2004; Martin & Rose 2005; Rose 2005; Fang et al. 2006).

A defesa deste tipo de pedagogia *situada na prática* fundamenta-se amplamente nas ideias de Vygotsky (1979, 1995) sobre a aprendizagem. Segundo Jones (2001), Vygotsky entende que o desenvolvimento da cognição humana apresenta duas dimensões: uma natural, responsável pela emergência de funções mentais básicas; e outra sócio-cultural, responsável pela emergência das práticas, conhecimentos, crenças, e instrumentos que fazem parte da cultura de uma sociedade, e que consiste basicamente na sobreposição da dimensão sócio-cultural sobre a linha natural do desenvolvimento, logo a partir da primeira infância.

Assim, para Vygotsky (1979) o desenvolvimento da linguagem oral e escrita (competências de ordem sócio-cultural) é um processo de natureza social, e, como tal, absolutamente dependente do estabelecimento de experiências sociais em que os 'aprendentes' são imersos e enculturados através da interação com entidades mais competentes. Nesses ambientes ricos em prática, o conhecimento é partilhado por essas entidades mais capazes e conhecedoras (sejam os pares, sejam os professores), que funcionam como modelos de utilização da capacidade a adquirir, e com os quais os 'aprendentes' colaboram na construção do seu próprio conhecimento, da sua aprendizagem.

Neste quadro teórico, o processo de aprendizagem social prática, resultante da interacção com os outros, é prioritário na condução e actualização do 'desenvolvimento interno', que consiste na transformação qualitativa dos mecanismos neurobiológicos de adaptação (Rivière 1988:65) através da interiorização (i.e., reconstrução mental) das competências, conhecimentos e instrumentos sócio-culturais aprendidos nas interacções, (Rivière 1988; Kozulin 1994).

Autores como James Paul Gee (Gee 2004, 2005; cf. The New London Group 2000) evocam ainda a *teoria da cognição situada* (Barsalou 1999), que, de certa forma, renova a teoria vygotskiana, como fundamento psicológico para a defesa de prática situada da linguagem da escola. De acordo com esta teoria, a aprendizagem só é maximamente eficaz quando os aprendizes são 'corporalmente' implicados na aprendizagem. Mais concretamente, defende-se que a verdadeira aprendizagem depende da possibilidade de os 'aprendentes' poderem recorrer a registos mentais de experiências concretas

(passadas ou intencionalmente criadas nas comunidades de prática) que lhes permitam 'simular' (isto é, situar, ancorar) os significados transmitidos pela linguagem que estão a aprender, 'autorizando' dessa forma a ação compreensiva e/ou produtiva.

Em minha opinião, esta é uma das principais virtudes do excerto que foi usado na parte inicial deste capítulo. Na medida em que capitaliza os conhecimentos que fazem parte do senso comum para introduzir novos conhecimentos, esse excerto cumpre exemplarmente a função pedagógica de transmitir, de forma *situada*, informação especializada a leitores ainda 'em especialização' e de os iniciar na aprendizagem através do registo escolar. De outra forma, competiria ao professor a criação de situações que proporcionassem aos alunos a recuperação ou a emergência desses mesmos conhecimentos...

Em síntese, com a consideração do princípio de prática situada pretendo destacar a necessidade de promover a aprendizagem do registo escolar em ambientes pedagógicos de utilização prática e relevante desse registo. Dessa forma, os alunos poderão contactar com exemplos funcionais dessa linguagem e aprendê-los de forma verdadeiramente significativa porque situada nas suas estruturas mentais.

2.2.2. O ensino explícito do registo escolar

Assume-se hoje em dia que, no contexto da prática situada do registo escolar, isto é, em função das necessidades concretas e pontuais desencadeadas pela vivência de experiências linguísticas autênticas, é fundamental que os professores implementem um tipo de ensino formal e explícito dos padrões linguísticos que caracterizam a construção do significado nesse tipo de linguagem com o fim de desenvolver nos alunos um conhecimento progressivamente consciente, sistemático e reflectido (Halliday 1993; Halliday & Martin 1993; Gee 1996, 2004, 2005; Christie 1998; The New London Group 2000; Kazden 2000; Schleppegrell 2004; Rose 2005; Martin & Rose 2005; Fang *et alii* 2006).

Uma das razões apontadas para a necessidade deste tipo de ensino passa pelo reconhecimento de que o registo da escola não se aprende espontaneamente. O suporte biológico que sustenta o período inicial de aquisição da língua materna não está preparado para apoiar o mesmo tipo de domínio das formas linguísticas próprias das áreas escolares, *since these are far too late on the human scene to have garnered any substantive biological or evolutionary support* (The New London Group 2000:31; Gee 2004). Sabe-se que o domínio do processo

gramatical da metáfora gramatical, essencial nesse registo, é tardio e prolongado (Halliday 1985, 1993; Halliday & Martin 1993; Christie 1998; Schleppegrell 2004; Gee 2004, 2005; Rose no prelo). Halliday refere que o processo de metáfora gramatical *is unlikely to be mastered until the age of eight or nine* (Halliday 1985:96), e alguns estudos têm mostrado que as formas gramaticais de expressão metafórica emergem a partir do momento em que os falantes contactam com a modalidade escrita, normalmente nos anos mais tardios da escola primária (Derewianka 2003, *apud* Christie & Unsworth 2005). Por outro lado, argumenta-se, em defesa do ensino explícito, que a prática situada não conduz, em princípio, a um controlo consciente do conhecimento da linguagem, *which is a core goal of much school-based learning* (The New London Group 2000: 32; cf. Fang *et alii* 2006). A defesa deste tipo de instrução interventiva encontra novamente fundamento de enorme importância na concepção desenvolvimental proposta por Vygotsky (1979). Este autor distinguiu dois tipos de conhecimento sócio-cultural: os conceitos ‘não científicos’, que emergem através de experiências quotidianas, e os conceitos ‘científicos’ ou formais, que constituem o conhecimento escolar e que não estão disponíveis através das interações informais. Além disso, Vygotsky distinguiu também dois ‘níveis de desenvolvimento’: o nível de desenvolvimento potencial e o nível de desenvolvimento real. De uma forma breve pode-se dizer que o nível de desenvolvimento real é o conjunto de capacidades já fossilizadas e que determinam o que a criança já sabe e pode realizar por si só; e que o nível de desenvolvimento potencial é o conjunto de competências em fase de maturação e dependentes da interacção e colaboração com indivíduos mais capazes. Entre estes dois níveis de desenvolvimento, Vygotsky postulou a existência de uma zona “charneira”, denominada de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), e definida como a distância que existe entre a zona de desenvolvimento real e o nível ou zona de desenvolvimento potencial (Rivière, 1988; Kozulin 1994; Hammond & Gibbons 2001). Estas distinções tiveram uma importância capital nas concepções pedagógicas, na medida em que a aprendizagem escolar deixou de ser encarada como uma polarização ‘sabe/não sabe’, tendo a eficácia do ensino e da aprendizagem formal passado a ser considerada em função da ZDP do aprendente. Segundo Vygotsky, as interações que efectivamente conduzem à aprendizagem de novas competências e conhecimentos só acontecem na ZDP, adaptadas, portanto, ao nível de desenvolvimento potencial da criança (Rivière 1988; Kozulin 1994); o trabalho pedagógico realizado apenas ao nível do desenvolvimento real corre o risco de não atender às capacidades

que estão em vias de desenvolvimento e, por isso, de não promover esse desenvolvimento; e o trabalho realizado para além do nível de desenvolvimento potencial não está ao alcance da criança, portanto, não é aprendido. Passou, pois, a entender-se que as propostas pedagógicas não devem atender apenas ao que a criança é capaz de fazer sozinha, devendo sobretudo atender ao que poderá fazer com ajuda na interacção prática com outras entidades mais capazes. Esta ideia complementa a defesa da necessidade de interacção (cf. Secção 2.2.1.), mas também esclarece a necessidade de levar a cabo um tipo de ensino explícito.

Vygotsky defende que, nas situações de aprendizagem, os professores, à partida teoricamente mais capazes, devem conduzir explicitamente a atenção dos alunos para os aspectos relevantes da capacidade a aprender, apoiá-los durante essa aprendizagem, e diminuir progressivamente esse apoio à medida que os alunos mostram competência na realização independente. De acordo com Vygotsky, são essas intervenções externas que proporcionam as aprendizagens conscientes e controladas necessárias ao desenvolvimento interno de conhecimentos formais/ científicos que o mero contacto social não pode, por si só, fazer emergir (Kozulin 1994; The New London Group 2000). Este tipo de acção pedagógica explicitamente guiada pelo professor, simultaneamente desafiante (na medida em que conduz os alunos para além das suas capacidades de trabalho autónomo), e contingente (na medida em que é feita de acordo com as capacidades dos alunos) (Wells 1986, *apud* Hamnmod & Gibbons 2001) foi designada *scaffolding* por Bruner (1978, *apud* Hamnmod & Gibbons 2001).

É em função do reconhecimento da necessidade de promover um tipo de ensino explícito das competências sócio-culturais formais que se assume, hoje em dia, a necessidade de explicitar o funcionamento do registo escolar (Gee 2004; The New London Group 2000; Hammond & Gibbons 2000; Schleppegrell 2004; Martin & Rose 2005; Rose 2005).

Em termos mais concretos, o que se espera é que o professor conduza a atenção dos alunos para os aspectos linguísticos relevantes na construção do significado que lhes está a ser ensinado, aspectos esses que passariam inadvertidos (ou não compreendidos) sem esse apoio externo. Assim, é amplamente defendido que, para se aprender a compreender e a escrever o registo da escola, é fundamental ensinar explicitamente 'the forms of meaning' (The New London Group *idem*:20), isto é, os recursos léxico-gramaticais e discursivos com que esse registo constrói os significados associados a cada uma das variáveis contextuais representadas (*campo, voz e modo*) (Halliday

1993; Halliday & Martin 1993; Christie 1998; Martin & Rose 2003; Gee 2004, 2005; Schleppegrell 2004). O quadro 1 sistematiza alguns desses recursos linguísticos⁶:

Recursos linguísticos associados à construção do significado no registo escolar
<p><i>Recursos Ideacionais:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - para representar entidades, técnicas e abstractas (ex: nomes e nominalização); - para classificar essas entidades (ex: exploração da sintaxe interna do GN); - para representar processos (verbos, muitos dos quais relacionais); - para representar relações lógicas entre as situações representadas (ex: conjunções e outros recursos linguísticos, como, por exemplo, a nominalização).
<p><i>Recursos Interpessoais:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - para transmitir a voz autorizada sobre a informação (ex: modalidade assertiva); - para construir avaliações objectivas (ex: advérbios e expressões de quantificação, etc); - para 'diluir' a referência aos sujeitos gramaticais das frases (ex: metáfora gramatical).
<p><i>Recursos Textuais:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - para criar coesão referencial (ex: GN, especialmente pronomes e nominalização); - para criar densidade informativa (ex: recursividade do GN); - para apresentar e organizar o fluxo informacional na frase em termos de Tema + Informação Nova (ex: nominalização);

Quadro 1: Alguns recursos linguísticos frequentes no registo académico (adaptado de Schleppegrell 2004).

É evidente, no quadro 1, que uma das propriedades linguísticas mais relevantes do registo escolar é o uso dos recursos linguísticos nominais. A discussão, levada a cabo na secção 1 a propósito do excerto retirado da enciclopédia, mostrou como esses recursos são maximamente explorados na representação dos significados *ideacionais*, *interpessoais* e *textuais* no registo escolar. Mas este quadro inclui outras propriedades linguísticas, algumas das quais também facilmente detectáveis no excerto que tem ocupado a nossa atenção. Por exemplo, a definição "*Este processo é a evolução*" ilustra perfeitamente a utilização da modalidade assertiva, neste caso associada à utilização de um verbo relacional (verbo *ser*). A representação do conhecimento especializado que assim se obtém é indiscutivelmente mais 'autorizada' que a conseguida através de

⁶ Para descrições mais detalhadas das características linguísticas do registo académico veja-se Schleppegrell (2004). Cope & Kalanzis (2001) oferecem uma descrição mais sistematizada desses recursos, e Martin & Rose (2003) oferecem uma excelente sistematização dos recursos linguísticos implicados na construção geral dos significados, por isso não tão centrada no registo escolar.

uma versão como, por exemplo, <este processo talvez seja a evolução>, em que a modalidade marca a incerteza de quem fala relativamente ao que diz, significado este pouco apropriado para representar a variável *voz* num contexto de transmissão de conhecimento científico. Outras propriedades referidas podem ser identificadas no exemplo (1), antes discutido, sobretudo quando comparado com a versão (2)⁷.

Em função do anteriormente exposto, algumas das propriedades linguísticas alvo potencial da atenção explícita do professor e dos alunos são agora certamente mais claras, destacando-se no nosso excerto, pelas razões enunciadas, a actuação do processo de nominalização/ metáfora gramatical. Conscientes do 'que explicitar', é agora necessário reflectir sobre o 'como explicitar'.

Julgo que a interacção que se estabeleceria numa aula de língua a propósito do excerto que nos tem ocupado (assim como de qualquer outro texto) com o fim de levar a cabo a explicitação das escolhas, realizadas no interior do sistema linguístico, que são funcionais na construção das informações veiculadas teria necessariamente de estar contextualizada na construção do significado transmitido.

Assim, por exemplo, lida e compreendida a primeira frase, o professor poderia interagir com os alunos no sentido de construir o significado do primeiro GN da segunda frase <todas estas mudanças>. Poderia perguntar, por exemplo, 'Esta frase começa por dizer <Ao longo de todas estas mudanças>. O texto diz quais foram essas mudanças numa outra frase... Que mudanças foram essas?' e esse seria um contexto idóneo para levar os alunos a prestar atenção ao papel 'anafórico' desta expressão linguística: 'Então quer dizer que dizer <todas estas mudanças> significa o mesmo que <deslocaram-se continentes, vieram e desapareceram e cresceram e desgastaram-se montanhas>. Vamos tentar reescrever a frase do texto com toda esta informação. O que acham desta versão?... O que é que isto nos mostra?'. Ainda na segunda frase, uma pergunta como 'Os seres vivos tiveram de se adaptar às muitas mudanças que aconteciam no planeta Terra. Há outras palavras na mesma frase que significam 'mudança no planeta Terra'. Quais são?' conduziria os alunos à expressão linguística <ambiente em mutação>, que permitiria ao professor ampliar a rede de referência antes explicitada; e assim sucessivamente... Na minha opinião, este seria um óptimo exercício

⁷ Para além da explicitação das escolhas linguísticas que realizam as variáveis de significado atinentes ao registo, é também assumida, no quadro sistémico funcional, a necessidade de se explicitar as propriedades referentes a género textual como forma de facilitar a aprendizagem da leitura dos textos (cf. nota 4).

de aprendizagem da forma como se deve ler os textos escritos neste (e em qualquer) registo para aprender e construir conhecimento. O princípio de ensino explícito prevê que o professor de língua, através deste tipo de interacção intensiva e sistemática, leve os alunos a desenvolver, a médio ou longo prazo, o metaconhecimento do funcionamento linguístico, i.e., o conhecimento das propriedades linguísticas que lhe permitam descrever, analisar e explicar a construção dos significados dos textos em cada contexto ou situação. Para tal, advoga-se a introdução e utilização progressiva de metalinguagens descritivas, i.e., de linguagens de generalização reflectiva (Gee 1996; Christie 1998; The New London Group 2000; Schleppegrell 2004; Martin & Rose 2005; Rose 2005; Fang *et alii* 2006). Concebido desta forma, o ensino explícito permite gradualmente aos alunos a utilização consciente e controlada da linguagem da escola, quer na leitura independente de textos comparáveis, quer no uso dos padrões de linguagem trabalhados em conjunto com o professor, uma manifestação clara do mecanismo de desenvolvimento interno concebido por Vygotsky (Martin & Rose 2005; Rose 2005).

Antes de terminar, uma nota final acerca das condições pedagógicas enunciadas por Vygotsky para a implementação do ensino explícito, neste caso, da linguagem da escola. Se, como vimos na secção 2.2.1, a concepção social de aprendizagem proposta por Vygotsky implicou a valorização da dimensão interactiva na construção da aprendizagem e a reconceptualização do estatuto dos intervenientes nesse processo, sobretudo do aluno, a quem foi reconhecido um papel activo na construção do seu conhecimento; o que vemos agora é que a concepção explícita da condução dessa aprendizagem, ancorada na noção de ZDP, é absolutamente dependente da qualidade da interacção que é levada a cabo com os aprendentes, o que renova definitivamente o papel do professor.

Com efeito, no quadro pedagógico vygotkiano, o professor detém o papel central na gestão da aprendizagem: para além de preparar a comunidade de prática e de deter a responsabilidade de ser um modelo de funcionamento da competência que quer ensinar, o professor passou a ser entendido como um agente activo do desenvolvimento dos alunos, regulador das interacções pedagógicas e gerador de aprendizagens intencionalizadas (Rivière 1988; Hammond 2001; Jones 2001), deixando por isso de ser visto como um juiz espectador, alheio ao desenvolvimento interno dos seus alunos.

Assim sendo, a concepção do ensino explícito do registo escolar, ancorada na teoria vygotkiana da aprendizagem, *autoriza e convida*

os professores a introduzir nas suas aulas textos linguisticamente cada vez mais exigentes, capazes de desafiar as capacidades em desenvolvimento nos seus alunos e a implementar o ensino explícito 'dentro da ZDP que assim potencialmente se desenha'. Todavia, a aprendizagem efectiva de novas competências *exige* dos professores determinadas atitudes pedagógicas, porque, como ficou dito, a natureza do apoio dado (*scaffolding*) é crítica e imprescindível para a criação de ZDP e, conseqüentemente, para o êxito na aprendizagem, neste caso da linguagem da escola (Hammond 2001). Quer dizer, perante um texto desafiante e sem o devido apoio do professor, não se activa nenhuma ZDP. A natureza desse apoio depende, por um lado, do conhecimento das necessidades efectivas dos alunos para assim poder antecipar essas necessidades e proporcionar um apoio contingente na interpretação dos textos e na explicitação das propriedades relevantes (Hammond 2001; Sousa 1998b,c); e, por outro, depende também do conhecimento das propriedades formais da linguagem da escola e do seu funcionamento na construção do significado para que as planificações das actividades e as intervenções dos professores sejam adequadas e sistemáticas (Schleppegrell 2004; Martin & Rose 2005; Rose 2005; Fang *et alii* 2006).

3. Conclusão

Neste capítulo, argumentei a favor da necessidade de promover, na aula de português, o desenvolvimento da competência linguística dos alunos através da elevação do registo ou linguagem tipicamente escolar a objecto visível de aprendizagem. Fundamentei essa argumentação no reconhecimento da singularidade linguística desse registo face ao(s) registo(s) informal(is) com que os alunos chegam à escola, assim como no reconhecimento da necessidade de promover a sua aprendizagem como forma de potenciar as aprendizagens escolares, tal como argumentado no quadro linguístico sistémico-funcional.

Na verdade, a preocupação por tornar a língua o objecto visível do trabalho pedagógico não é nova no contexto das reflexões sobre a pedagogia da língua materna. Por exemplo, Fonseca & Fonseca (1977), Fonseca (1994) e Costa (1991, 1996, 1998), argumentam precisamente nesse sentido. Por outro lado, as conclusões a que chega Dionísio (2000) a propósito da análise do perfil de leitores configurado pelos manuais escolares revelam a pouca visibilidade

que a língua detém nas actividades aí propostas, e, por conseguinte, na aula de língua, lugar onde, como se sabe, o manual detém frequentemente o papel central (Castro & Sousa 1998). Com este texto, espero, portanto, poder contribuir para o alargamento e aprofundamento do quadro de reflexões iniciado por estes autores. Reconhecida a singularidade do registo escolar e a necessidade de o conceber como objecto de ensino, apresentei e discuti os princípios que considero centrais na pedagogia desse objecto de aprendizagem, nomeadamente o de prática situada e o de ensino explícito, e destaquei a centralidade da qualidade da interacção dirigida pelo professor. Novamente, estes aspectos são também reivindicados por autores como Fonseca & Fonseca (1977) e (parcialmente) por Sousa (1993, 1998b,c). Neste texto, procurei além disso enquadrar e fundamentar cada um desses princípios na teoria vygotskiana de aprendizagem e na teoria de cognição situada.

Ao longo deste texto, é possível que o leitor se tenha perguntado sobre a relevância de toda esta discussão, já que a especificidade da linguagem com que se constrói o conhecimento escolar não é referida, nem explicitada, nem desenvolvida nas orientações curriculares para a Língua Portuguesa no ensino básico (cf. Direcção do Ensino Básico 2001). Naquele documento encontramos, quase exclusivamente, referências ao desenvolvimento de processos cognitivos de compreensão e ao conceito de Língua Padrão. Como deve ser agora claro, esta última noção não é sinónima da de registo escolar, a que me referi ao longo deste texto: a língua padrão é uma das dimensões do registo escolar, mais concretamente a que regula a correcção léxico-gramatical dos enunciados; por outro lado, também espero que se tenha tornado progressivamente claro que o fundamento último de muitos dos processos cognitivos aí referidos deriva da singularidade das propriedades da linguagem usada na construção dos significados escolares.

Apesar da ausência curricular da noção de registo escolar, não deixa contudo de ser relevante constatar que o domínio da língua portuguesa é considerado “decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania” (Direcção do Ensino Básico 2001: 31, *itálico meu*); que, ao nível da competência da leitura, o objectivo de desenvolvimento estabelecido para o 1º ciclo seja a aprendizagem dos mecanismos básicos de *extracção do significado do material escrito* (*idem*:31, *itálico meu*); ou ainda que se reconheça um lugar específico à leitura para fins informativos e que se estabeleça que esse tipo de leitura tenha como objectivo, no 1º, no 2º e no 3º

ciclos de escolaridade, a aprendizagem da extracção do significado com o objectivo de transformar a informação em conhecimento (Sim-Sim, Duarte & Ferraz 1997). A meu ver, estas afirmações acabam por validar o interesse pelo conhecimento e descrição do registo escolar e pela sua pedagogia, que expus ao longo deste capítulo.

Referências Bibliográficas

- Barsalou, L. W. (1999). Language comprehension: Archival memory or preparation for situated action. *Discourse Processes*, 28, 61-80.
- Bruner, J. S. (1978) The role of dialogue in language acquisition. In A. Sinclair, R. Jarvella & W. J. M. Levelt (Eds.), *The Child's Conception of Language*. NY: Springer-Verlag.
- Castro, R. V. & Sousa, M. L. (1998). Práticas de comunicação verbal em manuais escolares de Língua Portuguesa. In R. V. Castro & M. L. Sousa (Orgs.), *Linguística e Educação. Actas do Encontro da Associação Portuguesa de Linguística* (pp.43-68). Lisboa: Edições Colibri/APL.
- Christie, F. & Mission, R. (1998). Framing the issues in literacy education. In F. Christie & R. Misson (Eds.), *Literacy and Schooling* (pp. 1-17). London: Routledge.
- Christie, F. (1998). Learning the literacies of primary and secondary schooling. In F. Christie & R. Misson (Eds.), *Literacy and Schooling* (pp. 47-73). London: Routledge.
- Christie, F. & Unsworth, L. (2005). Developing dimensions of an educational linguistics. In R. Hasan, C. Matthiessen and J.J. Webster (Eds.), *Continuing Discourse on Language. A Functional Perspective, Vol. 1* (pp. 217-250). London: Equinox.
- Costa, M. A. (1991). Programas de língua portuguesa: competências linguísticas e práticas de língua. In R. Delgado-Martins, I. Duarte, A. Costa, D. Pereira, L. Prista & A. Mata. *Documentos do Encontro sobre os Novos Programas de Português* (pp. 9-20). Lisboa: Edições Colibri.

- Costa, M. A. (1996). Se a Língua Materna não se pode ensinar, o que se aprende nas aulas de Português?. In M. R. Delgado Martins, M. Rocheta & D. Pereira (Orgs.), *Formar Professores de Português, Hoje* (pp. 63-74). Lisboa: Edições Colibri.
- Costa, M. A. (1998). Saber ler e saber ensinar a ler do básico ao secundário. In R. V. Castro & M. L. Sousa (Orgs.), *Linguística e Educação. Actas do Encontro da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 67-83). Lisboa: Edições Colibri/APL.
- Cope, B. & M. Kalanzis (eds.) (2000). *Multiliteracies*. London: Routledge.
- Derewianka, B. (2003) Grammatical metaphor in the transition to adolescence. In AM Simon-Vandenberg, M. Taverniers and L. Ravelli (Eds.), *Grammatical Metaphor: views from systemic functional linguistics* (pp. 185-220). Amsterdam: Benjamins.
- Dionísio, M. L. T. (2000). *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores. Leituras do Manual Escolar*. Coimbra: Almedina.
- Direcção do Ensino Básico (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fang, Z., Schleppegrell, M. & Cox, B. E. (2006). Understanding the language demands of schooling: Nouns in Academic Discourse. Manuscrito cedido por uma das autoras, a publicar em *Journal of Literacy Research*.
- Fisher, J. B. (2002). Improving reading comprehension of at-risk adolescents. C. C. Block & M. Pressley (Eds.). *Comprehension Instruction. Research-based best Practices* (pp. 351-364). New York / London: The Guilford Press.
- Fonseca, F. I. & Fonseca, J. (1977). *Pragmática Linguística e Ensino do Português*. Coimbra: Almedina.
- Fonseca, F. I. (1994). *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística geral e de Linguística aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.
- Gee, J. P. (1996). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourse*. 2ª ed., London: Taylor & Francis.

- Gee, J. P. (2001). Reading as situated language: A sociocognitive perspective". *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44 (8), 714-725.
- Gee, J. P. (2004). *Situated Language and Learning. A Critique of Traditional Schooling*. New York / London: Routledge.
- Gee, J. P. (2005). Decontextualized language: A problem; not a solution. Manuscrito cedido pelo autor.
- Gabinete de avaliação educacional (2001). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Halliday, M. A. K. (1985). *Spoken and Written Language*. Victoria: Deakin University.
- Halliday, M. A. K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5, 93-116.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. 2ª ed. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. & Martin, J. (1993). *Writing Science. Literacy and Discursive Power*. London: The Falmer Press.
- Hammond, J. (2001). Scaffolding and language. In J. Hammond (Ed.), *Scaffolding: Teaching and Learning in Language and Literacy Education* (pp. 15-30). Sydney: Primary English Teaching Association.
- Hammond, J. & Gibbons, P. (2001). What is scaffolding?. In J. Hammond (Ed.), *Scaffolding: Teaching and Learning in Language and Literacy Education* (pp. 1-15). Sydney: Primary English Teaching Association.
- Jones, P. (2001). Mind in the classroom. In J. Hammond (Ed.), *Scaffolding: Teaching and Learning in Language and Literacy Education* (pp.69-90). Newton: PETA.
- Kazden (2000). "Taking cultural differences into account". In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies* (pp. 249-266). London: Routledge.

-
- Kozulin, A. (2001). *La psicología de Vygotski*. Madrid: Alianza.
- Martin, J.R. & Rose, D. (2003). *Working with Discourse: Meaning beyond the Clause*. London: Continuum.
-
- Martin, J.R. & Rose, D. (2005). Designing literacy pedagogy: scaffolding asymmetries. In R. Hasan, C. M. I. M. Matthiessen & J. Webster (Eds.), *Continuing Discourse on Language* (pp. 251-280). London: Equinox.
- The New London Group (2000). A Pedagogy of multiliteracies. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies* (pp. 19-37). London: Routledge.
- Pearson P. D. et al. (1993). Developing expertise in reading comprehension. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What Research has to say about Reading Instruction* (145-199). Newark, Delaware: IRA.
- Pereira, I. S. P. (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*. Braga: Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho, Braga.
- Rivière, A. (1988). *La psicología de Vygotski.*, 3ª ed. Madrid: Visor.
- Rose, D. (2005). Democratising the Classroom: a literacy pedagogy for the new generation. *Journal of Education*, 37, 127-164.
- Rose, D. (2006). Reading Genre: a new wave of analysis. *Linguistics and the Human Sciences*, 2:1, 25pp.
- Rose, D. (no prelo). Grammatical Metaphor. *Encyclopaedia of Language and Linguistics*, 2nd Edition. Oxford: Elsevier. Manuscrito cedido pelo autor.
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Sim-Sim, I. (1995). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In A. D. Carvalho (Org.), *Novas Metodologias em Educação* (pp. 199-227). Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I., I. Duarte & M. J. Ferraz (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: ME, DEB.
- Sousa, M.L. (1993). *A Interpretação de Textos na Aula de Português*. Porto: ASA.
- Sousa, M.L. (1998a). Da leitura em interacção à leitura como interacção. In R. V. Castro & M. L. Sousa. *Entre Linhas Paralelas. Estudos sobre o Português nas Escolas* (pp. 74-127). Braga: Angelus Novus.
- Sousa, M.L. (1998b). Agora não posso. Estou a ler. In R. V. Castro & M. L. Sousa (Eds.), *Entre Linhas Paralelas. Estudos sobre o Português nas Escolas* (pp. 55-70). Braga: Angelus Novus.
- Sousa, M.L. (1998c). Contributos para a caracterização do discurso pedagógico na aula de Português. In R. V. Castro & M. L. Sousa. (Eds.), *Entre Linhas Paralelas. Estudos sobre o Português nas Escolas* (pp. 223-241). Braga: Angelus Novus.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Wells, G. (1986). *The Meaning Makers. Children Learning Language and Using Language to Learn*. London: Hodder & Stoughton.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Textos usados:
A evolução da vida. In E. Antoniou *et alii* (1994). *Enciclopédia da Ciência*, vol. 4. Lisboa: Verbo.
- Um em cada três alunos chumba ao chegar ao ensino secundário. *Jornal o Público*, 24/05/2005.