

## Para uma pedagogia situada e explícita da literacia escolar

### Nota de Leitura

**Mary J. Schleppegrell (2004).** *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.

**James Paul Gee (2004).** *Situated Language and Learning. A Critique of Traditional Schooling*, Routledge, New York & London.

A ideia de que a pedagogia da literacia deve conduzir os alunos, através da participação em contextos autênticos e significativos de uso de linguagem, à aprendizagem explícita dos instrumentos linguísticos necessários para a aprendizagem e participação social é hoje em dia inquestionável. Assim a concebeu Vygotsky (cf. Vygotsky 1979, 1995), e assim o propõem actualmente muitos investigadores (cf. Cope & Kalantzis 2000), que defendem que a pedagogia da literacia deve estruturar-se (entre outros) em actividades de *prática situada* e de *ensino explícito* da linguagem. Os livros que comento nesta resenha oferecem importantes desenvolvimentos destas duas dimensões pedagógicas centrais.

Com efeito, nas exposições de Mary J. Schleppegrell e de James Paul Gee, é assumida a necessidade de traduzir a pedagogia da literacia em contextos de *prática situada* e de *ensino explícito* da linguagem, mas a tese principal que cada autor defende acaba por fundamentar e desenvolver principalmente um ou outro destes aspectos e/ou por fazê-lo com argumentos de natureza diferente. Na verdade, pode afirmar-se que os enquadramentos teóricos subjacentes aos argumentos destes autores realizam intersecções perfeitas e, nessa medida, estes dois livros emergem como exposições complementares, pelo que o comentário conjunto acaba por ser 'favorável' a ambos: a apresentação independente de cada um implicaria a referência a aspectos referidos mas menos desenvolvidos por cada autor, o que, desta forma, se torna escusado formular.

Tanto Schleppegrell como Gee assumem noções relacionadas com a literacia que se ancoram explicitamente na teoria linguística funcional desenvolvida por Michael Halliday (1994) e nas reflexões que este e outros autores (ex. Halliday 1985, 1993; Halliday & Martin 1993) realizam acerca da linguagem e, mais vastamente, da literacia e da sua aprendizagem em contexto escolar.

Assumem, por exemplo, a noção funcional de *registo*, definido como o conjunto de propriedades linguísticas (léxico-gramaticais e discursivas) que realizam os significados de um contexto de situação específico; assumem a distinção funcional entre registos informais (ou vernaculares) e formais (ou especializados) como realizações linguísticas de diferentes contextos de situação; e assumem a ideia de que a literacia escolar resulta da recontextualização académica de registos formais. Nos seus livros, Schleppegrell e Gee exploram a principal consequência desta última assunção, nomeadamente o facto de a aprendizagem escolar ser essencialmente o processo de aprendizagem das formas léxico-gramaticais e discursivas que acomodam os novos significados, conteúdos e formas de pensar próprios de cada disciplina escolar. Com efeito, as argumentações que desenvolvem acerca da pedagogia da literacia académica referem-se especificamente à aprendizagem da linguagem de disciplinas como as ciências naturais e sociais e a matemática.

Servindo-se dos instrumentos descritivos desenvolvidos pela linguística funcional, Schleppegrell caracteriza linguisticamente a linguagem da escola identificando processos gramaticais recorrentes, de que se destacam a utilização exhaustiva da *metáfora gramatical* (que tem no processo da nominalização a manifestação mais relevante) e da recursividade da estrutura interna do grupo nominal, assim como a exploração da posição temática na organização textual. O seguinte exemplo ilustra o uso da nominalização (o sublinhado em 1a), e mostra também como o seu uso está frequentemente associado à estrutura recursiva do grupo nominal (cf. a estrutura interna dos grupos nominais em 1b):

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

(1b) [GN A invenção [GP de [GN o telefone GN]GP]GN] causou [GN uma

*alteração* [GP em [GN a forma [GP de [GN *comunicação* GN]GP]GN]GP]GN].

Schleppegrell mostra como estas (e outras) características linguísticas realizam certas propriedades contextuais gerais esperadas nos contextos escolares, nomeadamente: a abstracção e a tecnicidade na representação dos conhecimentos especializados; a opinião autorizada; a densidade informacional e a estruturação oracional e textual. Esta autora contrasta estas propriedades contextuais e linguísticas com as dos registos informais para mostrar que se trata de diferentes realizações linguísticas de diferentes finalidades contextuais em cada um desses registos.

Schleppegrell concretiza esta análise funcional genérica da linguagem escolar em dois capítulos, mostrando como as propriedades léxico-gramaticais e discursivas antes identificadas são funcionais para a realização do género expositivo, próprio do registo científico escolar, e como as mesmas propriedades linguísticas se utilizam no registo académico científico e no registo da disciplina da história para construir os significados esperados, respectivamente, de explicação e de interpretação da experiência.

Na exposição de Gee não se leva a cabo nenhuma análise linguística da linguagem específica da literacia escolar. Na verdade, Gee limita-se a listar algumas das propriedades linguísticas genéricas associadas às variáveis contextuais esperadas em contexto escolar para exemplificar a singularidade e complexidade que lhe atribui face àquilo que chama variedades vernaculares, próprias da interacção informal.

Schleppegrell e Gee coincidem em absoluto quando argumentam que o principal desafio colocado pela aprendizagem escolar se localiza precisamente no conjunto de propriedades linguísticas associadas à construção de significados nos registos académicos. Para estes autores, o domínio deste tipo de linguagem é dificultado por duas ordens de razões.

Referem, por um lado, o facto de muitas crianças iniciarem a escolarização sem nenhum tipo de conhecimento implícito dos registos formais por não terem tido experiência no uso dessas formas linguísticas nos seus contextos de socialização primária (especialmente nos contextos social e culturalmente mais afastados da cultura da escola).

Atribuem, por outro lado, a principal responsabilidade da dificuldade no

domínio da literacia escolar ao facto de, neste contexto, não ser dada atenção às propriedades formais dos registos académicos e ao facto de a aprendizagem escolar ser feita com base em textos aleatoriamente simplificados e, por isso mesmo, não adequados à função de transmissão de conhecimento especializado. Ambos referem que as posições teóricas dominantes nas áreas pedagógicas ignoram o papel da linguagem na construção do significado, não reconhecendo, por isso, a existência de uma linguagem própria da literacia escolar, não promovendo, conseqüentemente, a sua aprendizagem, e concedendo atenção exclusiva à transmissão dos conteúdos disciplinares (situação a que Gee muito pertinentemente chama *the content fetish*). Tanto Schleppegrell como Gee denunciam as conseqüências particularmente críticas que este estado de coisas assume para as crianças que não levam para a escola protótipos de linguagem escolar. Gee atribui o chamado *forth-grade slump* (isto é, o insucesso escolar devido à incapacidade de ler para além do sentido literal dos textos mais especializados, que muitos alunos revelam já a partir dos primeiros anos de escolarização) precisamente à ineficácia escolar em iniciar o processo de aquisição da linguagem da literacia académica.

Perante este estado de coisas, Schleppegrell defende a necessidade de proporcionar a todos os alunos a expansão das competências linguísticas com que chegam à escola (essencialmente informais) através da aprendizagem explícita das novas formas léxico-gramaticais e discursivas esperadas nos registos escolares. Trata-se, portanto, da defesa de uma pedagogia que promova a *aprendizagem da linguagem académica* (isto é, o desenvolvimento de um tipo de competência linguística que não poderá ser desenvolvida nos contextos de interacção informal). De acordo com a autora, a aprendizagem deste tipo de linguagem é essencial para a *aprendizagem* dos novos conhecimentos disciplinares construídos através dessa linguagem, e, portanto, para o *sucesso escolar*. Além disso, permite o *acesso a e participação* num conjunto amplo de contextos sociais e o *desenvolvimento do sentido crítico*, à medida que se compreende a forma como a linguagem funciona para estabelecer e manter práticas sociais e para fazer prevalecer ideologias dominantes.

Schleppegrell sublinha que o desenvolvimento de um *conhecimento*

*explícito* da linguagem da literacia académica é igualmente relevante para professores, editores de livros e investigadores interessados no desenvolvimento da literacia em contexto escolar.

De acordo com esta autora, a aprendizagem explícita deve desenrolar-se em contextos em que os alunos exploram novos conteúdos académicos em experiências autênticas, significativas e variadas de uso da linguagem em que se constroem esses conteúdos. Só nesse contexto *situado*, argumenta, se configuram oportunidades de utilização funcional das propriedades gramaticais e discursivas adequadas à realização dos conteúdos, tornando assim possível o tipo de interacção e assistência que pode promover o entendimento explícito da funcionalidade contextual dessas escolhas linguísticas.

A formulação desta última condição significa que, para Schleppegrell, a necessidade de uma *prática situada* encontra um fundamento claro na teoria linguística funcional e serve a *aprendizagem explícita*, que é o princípio pedagógico que a autora mais enfatiza.

Gee defende essencialmente o mesmo que Schleppegrell acerca da necessidade de promover a aprendizagem explícita da linguagem académica ou literacia académica em contextos de prática situada para melhorar a aprendizagem escolar, a participação social e a consciência crítica. No entanto, Gee insiste sobretudo na necessidade de promover 'contextos de prática situada', e essa insistência resulta do conceito de 'literacia' que este autor assume.

Para Gee, a 'literacia' consiste no *domínio de um Discurso* (cf. Gee 1996), que define como um conjunto de competências convencionadas para se assumir e desempenhar adequadamente um determinado tipo de identidade social e cultural. Gee refere a existência de tantos Discursos quantas identidades culturais, pelo que, para este autor, 'literacia' é um conceito plural: há tantas literacias quantos *Discursos*. Segundo Gee, o conjunto de competências próprias a um determinado *Discurso* inclui variedades específicas de uso de linguagem, mas implica também modos particulares de agir, interagir e de pensar, bem como atitudes, valores e perspectivas específicas e instrumentos adequados ao desempenho da identidade cultural que lhe está associada. Em consequência, este conceito de 'literacia' é mais

amplo que o assumido por Schleppegrell, que identifica 'literacia' com o domínio da linguagem específica da literacia necessária para a acção escolar e social.

Decorrendo da concepção de literacia que assume, Gee entende que os registos académicos que se aprendem na escola fazem parte de *Discursos* particulares intrinsecamente relacionados com determinadas identidades e actividades sócio-culturais. Portanto, para Gee, o domínio da literacia académica traduz-se no domínio dessas identidades culturais. Assim, para este autor, a aquisição da literacia escolar, tal como a de qualquer outra capacidade cultural, deve ser levada a cabo em comunidades de prática (ou *affinity spaces*) que permitam formas adequadas de *apprenticeship* nas identidades culturais implicadas, isto é, que permitam o domínio e a prática da literacia através de actividades e interacções conjuntas com pares ou entidades mais capazes. Estes partilham os seus conhecimentos com os aprendizes e conduzem a sua atenção explicitamente para os aspectos mais importantes não só do uso linguístico específico (em função das necessidades concretas e pontuais desencadeadas pela participação nessa prática de literacia particular) como também para todos os aspectos culturais que conformam as identidades culturais em aprendizagem. Em qualquer circunstância, para Gee (tal como para Schleppegrell), é fundamental que participação e a aprendizagem nestes contextos práticos seja motivadora e levada a cabo num contexto de valorização das variedades informais que as crianças possam trazer dos contextos extra-escolares.

Gee mostra como a teoria da cognição situada fundamenta psicologicamente a sua concepção cultural da pedagogia da literacia, já que, de acordo com esta teoria, a aprendizagem é maximamente eficaz quando os aprendizes são *corporalmente* implicados. Baseando-se nessa teoria, Gee argumenta que a verdadeira aprendizagem acontece quando os aprendizes podem recorrer a registos mentais de experiências concretas (passadas ou propositadamente criadas nas comunidades de prática) que lhes permitam *simular* (isto é, situar) os significados realizados na linguagem, 'autorizando' dessa forma a acção compreensiva e/ou produtiva nos novos contextos de aprendizagem.

Trata-se, portanto, da defesa de uma pedagogia da literacia em que a *prática situada* é claramente o princípio pedagógico central, princípio esse que o autor fundamenta social, cultural e psicologicamente. Nesta concepção pedagógica, a finalidade da prática situada é a de proporcionar o domínio de múltiplas identidades culturais, o que inclui necessariamente (embora ultrapassando) o ensino explícito da linguagem da literacia.

Uma das mais-valias do livro de Gee é a concretização da tese que defende através da consideração do processo de aprendizagem dos videojogos (cf. Gee 2004). Num dos capítulos descreve o caso da sua própria aprendizagem de um desses jogos para demonstrar como, não obstante a dimensão, a complexidade e o grau de dificuldade dos videojogos, a aprendizagem que constroem é motivadora e igualmente bem sucedida independentemente de qualquer variável sócio-cultural. Essa aprendizagem é corporizada (os aprendizes são imersos na experiência de mundos virtuais e assumem proactivamente novas identidades); a informação explícita é dada de forma pontual e situada nessa experiência; e a aprendizagem prática desenrola-se em comunidades que extravasam necessariamente a relação individual de um jogador com um jogo em particular. Gee conclui que é por incorporarem estes e outros princípios de aprendizagem (num total de trinta e seis por ele identificados e descritos (cf. Gee 2004)) que os videojogos são mais estimulantes que a escola tradicional.

Embora Gee argumente a favor da necessidade da aprendizagem da linguagem da literacia académica em contextos de prática situada durante a maior parte do livro, chama a atenção para a limitação que o tipo de conhecimento meramente académico, tal como ele se configura nas escolas de hoje, revela na sociedade neo-liberal actual. Gee refere que o sucesso no mundo actual, altamente tecnológico e globalizado, exige a formação de um tipo de identidades projectivas a que Gee chama *portfolio people*, caracterizadas pelo domínio versátil de um conjunto vasto de competências, e que actualmente apenas alguns adquirem em contextos extra-escolares privilegiados. Gee reconhece, por isso mesmo, que o tipo de aprendizagem escolar adequado às exigências modernas, que se traduziria na criação de comunidades de prática em que se adquirem conhecimentos úteis, distribuídos e equitativamente partilhados por todos os alunos, futuros *portfolio people*, só

poderá ser desenvolvido à margem da escola tradicional ou, então, num contexto social e politicamente renovado.

Para terminar, refiro que a leitura destes dois livros foi para mim simultaneamente inquietante e interessante. Inquietante por deixar a descoberto, não tanto a situação pedagógica da escola *tradicional* no nosso país (é do senso comum que não goza de boa saúde), mas sim as dimensões da pedagogia da literacia que haveria que repensar e renovar (desde a concepção de literacia à concepção do objecto de ensino e da forma de ensinar a literacia académica); interessante porque ambos livros indicam caminhos de renovação possíveis e conciliáveis. É, por isso e a meu ver, uma leitura altamente recomendada para quem se interessa por estas questões.

## Referências

- COPE, Bill & KALANTZIS, Mary (eds.) (2000). *Multiliteracies*. London: Routledge.
- GEE, James Paul (1996). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*. 2ª ed., London: Taylor & Francis.
- GEE, James Paul (2004). *Lo que nos Enseñan los Videojuegos sobre el Aprendizaje y el Alfabetismo*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- HALLIDAY, Michael A. K. (1985). *Spoken and Written Language*. Victoria: Deakin University.
- HALLIDAY, Michael A. K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5, pp. 93-116.
- HALLIDAY, Michael A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. 2ª ed. London: Edward Arnold.
- HALLIDAY, Michael A. K. & MARTIN, James (1993). *Writing Science. Literacy and Discursive Power*. London: The Falmer Press.
- VYGOTSKY, Lev (1979). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica.
- VYGOTSKY, Lev (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.

**Iris Susana Pires Pereira**  
Universidade do Minho