

## Educação Linguística

Luciana Maria Almeida de Freitas

**N**os últimos vinte anos, observamos uma ampliação do uso do termo “educação linguística” tanto na área de educação quanto nos estudos de linguagem. Vemos, inclusive, seu emprego em algumas situações em que antes encontraríamos “ensino de (língua)” ou “ensino-aprendizagem de (língua)”. Entretanto, não são termos que designam o mesmo referente, ainda que estejam no mesmo campo: a educação.

Para iniciar a reflexão, é necessário entender que ensinar faz parte de um processo maior, que é o de educar. Se, no espaço escolar, ensinar está no âmbito do domínio de certos conhecimentos – quase sempre disciplinares – presentes no currículo, educar vai muito além disso. Arroyo (2021, p.44) defende a perspectiva integral de educação, um processo escolar mais amplo que articula “o direito ao conhecimento, às ciências e tecnologias com o direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, expressões, ritmos, vivências, emoções, memórias e identidades diversas”. Assim sendo, o que está em pauta não é o desenvolvimento da cognição pelo domínio de certos conhecimentos (LIBÂNEO, 1999), mas algo que vai além do “instruir” e envolve o “formar”. Conforme afirma o Patrono da Educação

Brasileira: “Educar é substantivamente formar” e “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, 1996, p.16; 9).

Como o currículo escolar está organizado disciplinarmente, por meio de componentes curriculares que nem sempre dialogam entre si, a concretização da educação integral é complexa. Entretanto, temos visto esforços das diversas áreas do conhecimento presentes na escola para uma aproximação à perspectiva integral. A educação linguística é uma delas, assim como a educação matemática, a educação histórica, a educação científica, dentre outras.

No que diz respeito especificamente à noção de educação linguística, a primeira conceituação produzida no Brasil está em um artigo de Bagno e Rangel intitulado *Tarefas da educação lingüística no Brasil*, publicado em 2005. O texto afirma:

Entendemos por educação lingüística o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e

que compõem o que se poderia chamar de imaginário lingüístico ou, sob outra ótica, de ideologia lingüística. Inclui-se também na educação lingüística o aprendizado das normas de comportamento lingüístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir. (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 63)

O artigo, portanto, entende a educação linguística como um processo que ocorre dentro e fora da escola, ao longo de toda a vida, com foco em um conjunto de saberes sobre língua e sobre linguagem, nem sempre adquiridos e desenvolvidos em uma ação consciente.

Sem negar as diversas aprendizagens sobre língua e linguagem ocorridas fora da escola, cuja existência é inegável, entendo a educação linguística como um processo escolar que articula a ampliação: (1) da competência lingüístico-discursiva do estudante por meio da produção de sentidos, de textos e de reflexões sobre a língua e sobre a linguagem; (2) do pensamento crítico sobre questões socialmente relevantes que se materializam em textos verbais, imagéticos e verbo-visuais. No caso da educação linguística em línguas adicionais, tais questões envolvem tanto o país ou contexto em que o processo educativo ocorre, quanto os diversos países ou contextos em que a língua adicional em foco é falada. Assim, é possível abarcar diversos elementos da educação integral conforme a concepção de Arroyo (2021): o conhecimento, as ciências, as tecnologias, as culturas, os valores, o universo simbólico, as vivências, as emoções, as me-

mórias e as identidades. Esses aspectos podem estar presentes ao longo de todo o processo de educação linguística escolar. Por exemplo, em uma proposta de atividade de compreensão leitora para o ensino médio com os poemas *Memórias I*, de José Carlos Limeira, e *Vozes-Mulheres*, de Conceição Evaristo, diversos elementos presentes nos textos desses autores, que carregam a negritude em seus corpos e em suas obras, podem levar à reflexão sobre culturas, valores, simbolismos, vivências, emoções, memórias e identidades. Além disso, a leitura dos poemas permite uma ampla discussão envolvendo os elementos lingüístico-discursivos desses textos específicos e do gênero discursivo poema (COSTA; FREITAS; ALMEIDA, 2020).

Cabe ressaltar a centralidade do texto como objeto tanto do ensino de línguas, quanto da educação linguística. Vivemos em um mundo letrado; portanto, o acesso a diversos saberes presentes na vida cotidiana e também na escola é perpassado pela escrita. Mesmo quando não há escrita, há língua, há linguagens, sejam verbais, imagéticas, verbo-visuais, gestuais ou corporais. Sendo assim, o estudo da língua e da linguagem é central, tendo como objeto o texto, ou seja, “qualquer conjunto coerente de signos” (BAKHTIN, 2003, p.307).

Trabalhar textos em uma sala de aula da educação básica pressupõe, antes de tudo, uma opção política, conforme já nos alertava João Wanderley Geraldi em um celebrado texto produzido nos anos 80 e ainda tão atual (GERALDI, 2006). Essa opção, que

carrega uma determinada teoria de compreensão e de interpretação da realidade, envolve todo o currículo escolar, entendido não como um documento prescritivo, mas como uma práxis (GIMENO SACRISTÁN, 2000), como ação e transformação, como vida e como discurso sobre a vida. Geraldi, no mesmo texto, sugere que a questão central na práxis educativa não deve ser o “o que”, o “como” ou o “quando”, e sim o “para que”: “para que ensinamos o que ensinamos?” (GERALDI, 2006, p.40). Esse questionamento diz respeito à educação linguística: “uma resposta ao ‘para que’ envolve tanto uma concepção de linguagem quanto uma postura relativamente à educação” (GERALDI, 2006, p.41). Consequentemente, tal perspectiva sobre educação envolve a explicitação de um projeto político; explicitação, convém reforçar, pois as escolhas políticas estão constitutivamente presentes em sala de aula, em qualquer escolha que se faça, seja ela consciente ou não.

A pesquisa em educação linguística seria aquela que tem como foco esses processos escolares envolvendo: (1) línguas, linguagens, seja na educação básica, seja na formação inicial ou continuada de professoras e professores; (2) políticas educativas sobre as línguas e também sobre a formação docente. Assim, uma diversidade de práticas de linguagem podem ser objeto das investigações, como, por exemplo: textos orais e escritos produzidos por estudantes, por docentes ou por outros profissionais da educação; anotações resultantes de trabalho de campo em escolas ou em universidades; ma-

teriais didáticos; textos legislativos ou normativos sobre educação; quaisquer outros textos sobre escola, sobre docência e sobre educação.

Para concluir este breve texto, Paulo Freire nos mostra a importância não apenas do ato de ler, mas de letrar-se, que é o propósito da educação linguística: “aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade (FREIRE, 1989, p.7).

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, J. (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

BAGNO, M.; RANGEL, E.O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.

BAKHTIN, M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003c, p.307-335.

COSTA, E.G.M.; FREITAS, L.M.A.; ALMEIDA, R.L.T. **Ações em linguagens: projetos integradores: linguagens e suas tecnologias**. São Paulo: Richmond Educação, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GERALDI, J.W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: \_\_\_\_\_ (org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2006, p.39-46.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1999.

#### SOBRE A AUTORA:

Luciana Maria Almeida de Freitas é mulher cis, branca e brasileira. Docente Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense, é doutora em Letras Neolatinas (UFRJ), mestra em Linguística (UERJ) e licenciada em Letras (Português-Espanhol) e em História. Realizou estágio pós-doutoral na Facultad de Ciencias de la Educación da Universidad de Sevilla e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF. Tem desenvolvido pesquisas relativas à educação linguística e à formação docente sob a perspectiva teórica da Sociologia do Discurso do Círculo de Bakhtin, sempre articulando os campos da linguagem e da educação.