

O valor do conhecimento gramatical no ensino-aprendizagem da língua

Maria Cristina Vieira da Silva*

Resumo: Se parece hoje indiscutível que a língua constitui um factor de conhecimento fundamental no desenvolvimento cognitivo do falante, que se promove a par e através do conhecimento de uma (ou mais) língua(s), já não é tão consensual qual o peso que o conhecimento gramatical (ou conhecimento explícito da língua) deva assumir no processo de ensino-aprendizagem da língua materna.

Embora as orientações curriculares oficiais para o ensino do português prevejam, desde o 1º Ciclo do E.B., conteúdos/objectivos relativos ao funcionamento explícito da língua, é hoje comum reconhecer-se que o ensino da gramática foi perdendo lugar nas aulas de língua materna, em detrimento das outras competências linguísticas, como a leitura ou a escrita, ou, em menor grau, a compreensão e a expressão orais. Curiosamente, o reconhecimento de que a qualidade do uso oral e escrito da língua atingiu níveis deficitários permite-nos, hoje em dia, questionar, com renovada convicção, o abandono a que foi votada a competência do funcionamento explícito da língua, abandono esse que certamente contribui para alguns (ab)usos da língua.

De entre as possíveis soluções para esta situação, propostas a partir da identificação das causas na origem deste abandono progressivo, estarão, certamente, a formação dos professores, a estabilidade terminológica que importa instaurar, a utilização de metodologias de ensino da gramática adequadas ou ainda a articulação entre os conteúdos gramaticais e as restantes competências ao nível da língua. No que diz respeito a este último aspecto, procuraremos demonstrar como o conhecimento explícito da língua pode facilitar e desencadear competências nos domínios da oralidade, da leitura e da escrita.

Abstract: Doubtless language is a fundamental knowledge factor in a speaker's cognitive development, fostered along with and through the knowledge of one or more than one language. Nevertheless, it is not so unanimous the role the grammatical knowledge (or the explicit knowledge of the language) has to assume within the learning process of the mother tongue.

Although the official curricular guidelines for the teaching of the Portuguese Language include, right from the 1st year of school, contents and objectives

89

* ESE de Paula Frassinetti / CLUNL

that are concerned with the explicit functioning of language, it is recognised that the teaching of grammar has been losing ground within mother tongue classes, whereas other linguistic skills, such as reading or writing, or to a smaller extent, comprehension or oral expressions, have been given more importance. Oddly enough, it is recognised the deficient quality of the oral and written expressions, fact that makes us question, in a confident way, the lack of importance given to the skill of language explicit knowledge, that has certainly contributed to some languages (mis)uses.

The identification of the causes of this gradual abandonment offers us possible solutions to this situation. From all the possibilities are certainly teacher training, the terminology constancy that is urged to be provided, the use of suitable grammar teaching methodologies or the right articulation between grammar contents and other language skills. As far as this last issue is concerned, we will try to show to what extent the language explicit knowledge can enhance and foster the oral, reading and writing skills.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem; língua materna; gramática.

1. Da Língua enquanto factor de conhecimento...

Factor fundamental de identidade nacional e cultural, a língua portuguesa assume-se, no território nacional, como língua oficial, língua materna da maioria da população escolar e língua de acolhimento das minorias linguísticas que aqui habitam.

Da confluência destas realidades decorre o carácter decisivo que o domínio da mesma tem no «desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania.» (ME, 2001:31)

Assim, assume-se como objectivo curricular da área de língua portuguesa na educação básica a promoção de um conhecimento da língua que permita aos alunos:

- «(i) *Compreender e produzir discursos orais formais e públicos.*
- (ii) *Interagir verbalmente de uma forma apropriada em situações formais e institucionais.*
- (iii) *Ser um leitor fluente e crítico.*
- (iv) *Usar multifuncionalmente a escrita, com correcção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de textos.*

-
- (v) *Explicitar aspectos fundamentais da estrutura e do uso da língua, através da apropriação de metodologias básicas de análise, e investir esse conhecimento na mobilização das estratégias apropriadas à compreensão oral e escrita e na monitorização da expressão oral e escrita.» (ME, 2001:31)*

Mas se a língua é um meio ao serviço do acesso ao conhecimento e um instrumento ao serviço da promoção de outras competências, ela é também objecto de estudo em si mesmo: ao aluno deverá ser dada a oportunidade de reflectir e construir conhecimento sobre a sua própria língua (sua estrutura e uso) como acontece com outros objectos do conhecimento. Tal como noutras áreas do saber (designadamente a Matemática, a Física ou a Biologia), também o ensino da língua portuguesa deve ser fundamentado num sólido apoio científico, capaz de tornar mais consciente o conhecimento informal que os alunos já têm da sua própria língua. Só dessa forma se poderá tornar mais eficaz o seu desempenho linguístico: «joga» melhor o jogo da linguagem quem conhecer as «peças» e as regras deste «jogo».

91

2. ... ao Conhecimento Explícito da Língua

Este conhecimento (que se designa habitualmente de gramatical) encontra na expressão «conhecimento explícito da língua», consagrada nas orientações curriculares oficiais, uma definição esclarecedora: «Por conhecimento explícito da língua entende-se a progressiva consciencialização e sistematização do conhecimento implícito no uso da língua.» (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997:30).

No início do seu percurso escolar, a maioria das crianças já é capaz de comunicar com relativa segurança e eficácia, fazendo uso da língua da comunidade em que se inserem, com base no *input* linguístico a que tiveram acesso e que lhes permitiu construir uma «gramática» implícita, de forma inconsciente e informal. Assim como os adultos não alfabetizados, apenas têm acesso aos modos primários da língua (expressão oral e compreensão do oral), iniciando agora formalmente as restantes competências relativas à linguagem escrita (leitura e escrita) e ainda ao conhecimento explícito da língua.

Esta última competência é, aliás, pensada com uma tríade de objectivos, identificados em Duarte (1998) em torno de:

- i) objectivos instrumentais (permitir o acesso ao domínio do Português padrão, potenciar o aperfeiçoamento e diversificação do uso da língua, favo-

-
- recer a aprendizagem de uma língua estrangeira e propiciar o desenvolvimento de competências de estudo)
- ii) objectivos atitudinais-axiológicos (desenvolver a auto-confiança linguística e a tolerância cultural e linguística dos alunos)
 - iii) objectivos cognitivos gerais e específicos (promover o ensino de métodos científicos e o treino do pensamento analítico, aprofundar o conhecimento da língua).

Lamentavelmente, o entendimento que se tem feito das competências de compreensão e produção (nas vertentes oral e escrita) como competências nucleares e a subalternização da competência do conhecimento explícito da língua resultaram num «abandono» progressivo, ao longo da escolaridade, desta última. Depois de uma fase, nos anos 60, em que o ensino da gramática foi associado a práticas elitistas e metodologias centradas na memorização, esta foi, mais recentemente, ostracizada pelas abordagens comunicativas importadas das metodologias de ensino das línguas estrangeiras que reivindicavam a inutilidade do ensino da gramática.

Tal abandono não será certamente alheio à situação deficitária que, no que toca ao desempenho linguístico dos alunos portugueses, tem sido largamente diagnosticada.

3. O domínio da Língua: diagnóstico

Estudos internacionais como o *Reading Literacy* da IEA (Elley, 1992) ou o *Programme for International Student Assessment* (OCDE, 2000/2003 e GAVE/ME, 2004) quer nacionais (Benavente, 1996) ou ainda as provas nacionais de aferição (ME/DGIDC (2004; 2005)) revelaram que o ensino da língua materna apresenta resultados pouco animadores quer no que diz respeito à competência da expressão escrita, quer ainda à literacia de leitura.

Há já uma década que Duarte (1998), num texto incontornável intitulado «Algumas boas razões para ensinar gramática», identificara o problema e chamara a atenção para as suas consequências:

«Se me parece incontroverso que a compreensão do oral, a leitura, a expressão oral e a escrita constituem competências nucleares a desenvolver na disciplina de Português, do 1º ao 12º anos de escolaridade, estou convicta de que a subalternização que merece nos programas e na prática pedagógica o «funcionamento da língua» assenta num equívoco de consequências dramáticas: o pressuposto de que os alunos podem atingir os níveis de

desempenho em cada fim de ciclo na compreensão e expressão oral e escrita através de um practicismo puro, sem que se lhes ensine sistematicamente seja o que for sobre a sua própria língua.»

(Duarte, 1998:110)

E continua:

«Mas o que importa aqui [...] é avaliar os custos que esta moda pedagógica tem relativamente às aprendizagens dos alunos.

Alguns desses custos são visíveis e audíveis para qualquer bom observador. A generalidade dos estudantes que entra no ensino superior não domina os géneros formais e públicos do oral nem do ponto de vista da compreensão (por exemplo, não sabe escutar exposições longas, conferências ou debates, tendo dificuldade em seguir o fio condutor dos mesmos), nem do ponto de vista de expressão (por exemplo, tem dificuldade em expor com clareza as suas dúvidas, não consegue fazer apresentações orais aceitáveis). Do mesmo modo, não atingiu os níveis necessários nas competências de leitura para estudo, pelo que dificilmente compreende um texto científico argumentativo, evidencia problemas na elaboração de resumos e sínteses de artigos e ensaios e responde muitas vezes erradamente nos testes de avaliação porque não compreende o enunciado das perguntas. Também na escrita se detectam problemas graves, desde a organização da página à ortografia e pontuação, desde os princípios básicos da caligrafia à fragilidade da arquitectura frásica e transfásica, desde a escassez de vocabulário activo e imprecisão vocabular à incapacidade de revisão, autocorreção e aperfeiçoamento do texto.»

(Duarte, 1998:111)

Diagnosticado o problema, necessário se torna agora identificar as soluções, no sentido de melhorar o ensino do português na Educação Básica.

4. Possíveis soluções a considerar

Não temos a pretensão de considerar que a solução para o diagnóstico acima apresentado seja passível de ser encontrada com umas quantas medidas avulsas, nem supomos que todos os problemas com que se confronta o ensino-aprendizagem da língua portuguesa decorrem da (in)competência ao nível do conhecimento explícito da língua. Achamos, no entanto, que o conhecimento que hoje possuímos sobre a aquisição e desenvolvimento da linguagem e das línguas pode e deve ser posto ao serviço de um

ensino exigente que qualifique utilizadores proficientes do português enquanto língua materna ou segunda. É nesse sentido que devem ser lidas as propostas que adiante oferecemos:

4.1. Formação de professores

A questão da formação inicial e contínua de professores de Língua Materna insere-se numa problemática mais vasta, dado que se enquadra numa política geral de formação.

94

A formação inicial, em particular, tem estado sujeita ao longo do tempo a alterações que nem sempre resultaram de uma avaliação dos efeitos decorrentes das propostas anteriores. Acresce ainda que a disseminação do número de instituições que, nas últimas três décadas, assumiu este tipo de formação resultou numa diversidade de concepções programáticas e de práticas em coexistência. Dado que estas concepções e práticas são bastantes variadas, desejável e necessário se torna definir índices mínimos de referência, de forma a assegurar alguma uniformidade e a necessária qualidade na formação.

No que diz respeito aos normativos, a formação inicial rege-se, em primeira instância, pelos princípios consignados na Lei de Bases do Sistema Educativo. Mais recentemente, foi publicado o Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro que aprova o regime jurídico de habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Este prevê que o mestrado passe a ser o grau mínimo de qualificação para acesso à carreira docente, estruturando a formação dos professores em dois ciclos distintos: um primeiro ciclo de formação (licenciatura) incidirá sobre as áreas científicas específicas de cada domínio de habilitação para a docência e um segundo ciclo (mestrado), conferindo habilitação profissional, contemplará sobretudo a prática pedagógica supervisionada, as didáticas específicas e a formação educacional geral.

A determinação, por parte da tutela, de que o acesso à profissão docente passe a implicar um número mínimo de créditos ECTS na(s) área(s) de docência nos níveis e ciclos de ensino abrangidos veio exigir às instituições uma maior atenção para a necessidade de valorizar a componente do conhecimento disciplinar, mediante a oferta de uma sólida formação nas diversas áreas científicas que integram o respectivo currículo (nomeadamente na área da língua portuguesa).

Ainda que a garantia de mínimos de formação em língua portuguesa nos planos de estudo dos futuros docentes não se traduza automaticamente em melhor formação,

não queremos deixar de acreditar que a oportunidade criada resultará no desenho de *currícula* de formação consistentes, actualizados e adequados, que garantam um domínio sólido de conhecimento de língua portuguesa perspectivado na sua aplicação em termos da intervenção educativa. O traçado/desenho do perfil de formação do professor de língua portuguesa é ainda uma questão em aberto, mas que passa certamente pela formação pedagógica em didáctica da leitura, da escrita, da oralidade e da gramática alicerçadas numa formação científica em áreas do saber linguístico, literário, pedagógico e cultural.

Não esquecendo que a formação inicial constitui apenas o primeiro momento de uma formação que se deverá prolongar ao longo da vida, importa ainda repensar a formação contínua numa perspectiva de maior eficácia, em que se promovem as reais necessidades dos docentes (e não tanto as áreas de interesse dos formadores), em que se motivam os professores que a (não) procuram e em que se avaliam os seus reflexos no sucesso dos alunos (i.e., nas práticas em que a mesma ganha visibilidade).

95

4.2. Uniformização terminológica

Sendo a gramática de uma língua o conjunto de regras a que obedece o seu funcionamento, é natural que à medida que se desenvolve o conhecimento sobre a mesma, a própria gramática vá registando alterações, sendo alguns dos seus termos substituídos. O estudo sobre a língua portuguesa tem acompanhado o progresso no conhecimento que se tem registado noutras línguas, beneficiando desse mesmo conhecimento e contribuindo, por seu turno, para o conhecimento mais global sobre a forma como as línguas são adquiridas e aprendidas e, naturalmente, como devem ser ensinadas. Tal evolução ocorre em todas as áreas de conhecimento e justifica a revisão e os ajustes a que os programas curriculares são periodicamente sujeitos.

Como em qualquer área do conhecimento, também na área da língua portuguesa (e do seu conhecimento gramatical em particular) se torna necessária a existência de uma base estável dos termos relevantes que sirva de referência para o trabalho a efectuar ao longo dos diferentes níveis de ensino. Acresce ainda que, especificamente no que ao funcionamento da língua diz respeito, mais necessário se torna ainda criar distância entre o instrumento utilizado para analisar o objecto de estudo e o próprio objecto de estudo (a língua portuguesa). É com a língua que se estuda a língua e daí advém, justamente, a necessidade de uma metalinguagem que permita criar a tal distância que possibilite ao indivíduo analisar o funcionamento da língua, recorrendo à própria língua.

A Nomenclatura Gramatical Portuguesa de 1967 há muito que deixou de ser uma referência produtiva, desconhecida que é a sua existência para muitos professores e ignorada como é nos programas, nos manuais e na prática pedagógica. A necessidade sentida de actualizar esta classificação levou a que, cerca de três décadas depois, fossem concretizados os primeiros esforços para uniformizar e actualizar os termos linguísticos usados nas aulas de língua portuguesa, num processo de elaboração de uma Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (TLEBS) que se vem desenvolvendo desde 1997 e que passou por duas fases de experimentação (piloto em 2005-2006 e generalizada em 2006-2007).

O Ofício-Circular nº 2/DSEE/2007 da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular veio prolongar o período de teste deste instrumento, de forma a viabilizar «a revisão científica da Terminologia prevista desde a respectiva aprovação», «a produção de um referencial didáctico para a Terminologia Linguística nos diversos níveis de ensino», «a produção de manuais e outros suportes pedagógicos adequados ao ensino da estrutura da língua de forma harmoniosa e cientificamente rigorosa.»

Não cabe aqui, dada a dimensão da questão, a discussão sobre as virtudes ou defeitos desta terminologia (tanto mais que a mesma se encontra em fase de revisão), nem tão pouco da forma como todo o processo se tem desenrolado. Registamos, no entanto, que à dimensão mediática que a discussão pública em torno da TLEBS ganhou, certamente não será estranha a questão que aqui nos ocupa: a do peso e do mérito do ensino da gramática no espaço de aula de língua portuguesa.

Resta-nos esperar que esta constitua, efectivamente, um oportunidade para revalorizar e repensar a importância da reflexão sobre o funcionamento da língua na aula de língua portuguesa bem como para integrar o trabalho sobre o funcionamento da língua no desenvolvimento das competências *ouvir, falar, ler e escrever*.

4.3. Adequação das metodologias de ensino da gramática

Assumindo como imprescindível o ensino da gramática visando o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos, com base na explicitação e sistematização do conhecimento da língua que estes já manifestam, importa agora centrarmo-nos na forma como deve ser planeado e posto em prática o ensino desta mesma competência. O ensino da gramática deverá, tanto quanto possível, seguir uma lógica de desenvolvimento progressivo do grau de dificuldade, hierarquizando os conteúdos a trabalhar do mais simples para o mais complexo. No âmbito da sintaxe, por exemplo, só após um trabalho sistematizado e coerente sobre as funções sintácticas centrais (sujeito e

predicado) fará sentido partir para a análise dos constituintes internos do predicado. Porque só este trabalho sistematizado e coerente sobre as funções sintáticas centrais, (em que o sujeito não seja simplisticamente descrito como «aquele que pratica a acção» ou que «responde à pergunta *quem*» e em que se clarifica a noção de predicado, muito frequentemente confundida com a categoria gramatical verbo) permitirá avançar com segurança para níveis de maior especificidade e/ou complexidade.

O ensino-aprendizagem progressivo da língua fará tanto mais sentido quanto mais sistematizado for o tipo de tarefas propostas. Ao invés de se pretender que o aluno se limite a recitar regras que depois não sabe aplicar, preconiza-se que seja dada ao aluno oportunidade de observar, colocar hipóteses para descobrir os mecanismos de funcionamento da língua e manipular a língua, de forma a compreender as regras que deste processo vai extraindo.

Tal como defendido em Hudson (1992), o estudo gramatical deve ser orientado pelo professor como uma actividade de descoberta, no âmbito da qual Duarte (1998) propõe que professor e alunos desenvolvam um trabalho que se desenrola em quatro fases:

97

«Na primeira, da exclusiva responsabilidade do professor, este selecciona o tópico a trabalhar, estuda-o e aprofunda-o numa extensão e grau muito superiores aos que estarão em jogo em aula [...]. Identificado o objectivo a atingir, o professor reúne e organiza os dados linguísticos que considera mais significativos para a compreensão desse tópico. Organiza-os em dois blocos, servindo o primeiro para a primeira etapa do trabalho da turma e o segundo para o teste das generalizações descritivas formuladas pelos alunos. Na segunda etapa, será dada oportunidade à turma para descrever tais dados, agrupando-os em função das suas semelhanças e diferenças, detectando regularidades, e sendo-lhe, sempre que apropriado, ensinado o termo que designa o(s) conceito(s) gramatical(is) necessários. A partir da observação e descrição dos dados, a turma será convidada a reformular a generalização descritiva que capta o comportamento dos dados e, com a ajuda do professor, «afiná-la-á» de modo a que ela seja o mais clara e geral possível. Atíngida esta etapa, o professor fornecerá novos dados do mesmo tipo, que servirão para os alunos testarem a validade da generalização que formularam. Como resultado deste trabalho, a turma pode ser levada a reformular tal generalização por os novos dados apresentados terem revelado a sua inadequação) ou a mantê-la. A terceira etapa do trabalho envolve a realização de exercícios de treino propostos pelo professor, que devem ser de diferentes tipos – produzidos para serem realizados em pequenos grupos e individualmente, com e sem recurso a materiais auxiliares [...], na aula e em casa –, destinados a garantir que as generalizações descritivas descobertas na

fase anterior do trabalho fiquem armazenadas na memória de longo prazo e possam, portanto, ser activadas pelo aluno sempre que necessário.

A quarta etapa consiste na avaliação dos conhecimentos aprendidos sobre o tópico gramatical estudado.»

(Duarte, 1998:119-120)

98

Entendido deste modo, o ensino-aprendizagem da gramática permite a tomada de consciência e a sistematização do conhecimento da língua, com base em metodologias activas de descoberta e resolução de problemas que são, aliás, utilizadas noutras áreas curriculares. Ao ser chamado a tomar consciência e a reflectir sobre as operações que realiza quando usa a sua língua, o aluno desenvolve uma capacidade de elaboração mental, para a qual contribui a capacidade da memória e atenção focadas sobre os dados linguísticos. É a partir da observação destes que o aluno, sistematizando e generalizando, formula regras pelas quais treina a capacidade de abstracção e a própria criatividade, na busca de soluções adequadas aos problemas que sucessivamente se lhe vão colocando.

Tais concepções e práticas andam, infelizmente, arredadas daquilo que é a prática pedagógica de muitas aulas de língua portuguesa e estão, demasiado frequentemente, ausentes de muitos dos manuais e gramáticas, os quais, ainda que não devam constituir o instrumento de referência das práticas pedagógicas, são, muitas vezes, o recurso mais fácil e imediato.

Num estudo em que se procurou caracterizar a forma como a gramática é trabalhada nos manuais escolares do 1º Ciclo do Ensino Básico (nível de ensino em que esta competência é, apesar de tudo, trabalhada de forma mais insistente, ainda que nem sempre com o devido rigor), foi possível concluir-se que:

- i) «o conhecimento gramatical que é construído num determinado momento não é reutilizado pelas gramáticas na construção de outros conhecimentos gramaticais subsequentes. Por exemplo, a definição de frase nunca faz uso de aspectos de morfologia verbal ou nominal; em muitas gramáticas, a definição de GN não faz uso da noção «nome»; raramente a noção de frases complexa faz uso da noção de sujeito ou de predicado;»
- ii) «O conhecimento gramatical não é utilizado pelas gramáticas para o aperfeiçoamento de outras competências. Por exemplo, pronominalização e construções com frases complexas são estruturas cruciais para leitura e escrita de textos [...], mas os exercícios das gramáticas nunca contemplam essas situações.»

(Pereira, I. et al., 2003:158)

Um outro estudo, centrado sobre o último ano da escolaridade obrigatória, procurou identificar as representações que professores e alunos possuíam relativamente ao ensino da gramática, o grau de importância que lhe era atribuído e ainda a forma como esse ensino era regulado e fundamentado. As conclusões são preocupantes:

«Parece haver uma grande sintonia de visões entre docentes e discentes. [...] o ensino da gramática é visto como uma actividade que se tolera, mas que não aparece como uma situação de descoberta e de desafio. Dizem-na importante para reforçar outras competências linguísticas, mas não lhe dedicam uma atenção e interesse, motivadores de aprendizagem. Para os professores é algo que decorre de um programa superiormente determinado, cujo ensino não parece obedecer a uma planificação global integrada no desenvolvimento do currículo; os alunos culpam-se da falta de interesse e de estudo, atribuindo a si próprios as dificuldades encontradas.

As práticas de ensino gramatical não surgiram com uma metodologia consistente, reduzindo-se a exercícios de treino, questionários sobre textos lidos, explicações orais de conhecimentos dispersos, normalmente propostos pelos manuais adoptados. Os manuais e as fichas parecem ser os grandes auxiliares de aprendizagens gramaticais dos alunos. O ensino da gramática é visto como pouco estimulante pelos alunos que só encontram indicadores de regulação de aprendizagem nos testes conducentes a uma nota. Por seu lado, também não extravasa do discurso dos professores uma atitude gratificante pela transformação do conhecimento implícito da língua, que as crianças dominam, em conhecimento explícito e sistematizado que o ensino da gramática deve perseguir.»

(Sim-Sim, I. & P. Rodrigues, 2006:136-7)

99

Idênticos cenários foram já traçados relativamente ao ensino da gramática quer nestes quer noutros níveis de ensino (Castro (1995), Figueiredo (1999)), naquilo que parece corresponder a um processo de organização e transmissão do conhecimento linguístico envolto em contradições e desarticulações.

4.4. Articulação entre conteúdos gramaticais e restantes competências

Atendendo ao carácter instrumental que subjaz ao objectivo de desenvolvimento previsto para o conhecimento explícito da língua, o qual passa pelo desenvolvimento, alargamento e sedimentação progressivos da consciência linguística ao longo dos diferentes ciclos do Ensino Básico, importa agora verificar de que forma esta progressiva consciencialização do funcionamento da língua serve, entre outros objecti-

vos, o desenvolvimento de competências tidas como nucleares, ao nível da oralidade, da leitura e da escrita.

Antes, porém, convirá clarificar o que se entende por consciência linguística e a que níveis pode esta ser desenvolvida. Para que a consciência linguística se possa desenvolver, é, antes de mais, necessário que o falante tenha um conhecimento linguístico da oralidade, o qual, como vimos, é implícito e inconsciente e movido pela necessidade de comunicação. É sobre esse primeiro patamar de conhecimento que se desenvolve a consciência linguística enquanto capacidade de reflectir sobre a língua – as suas unidades e regras – o qual não sendo espontâneo, exige um treino específico. Por fim, num último nível, temos o chamado conhecimento metalinguístico, geralmente associado ao contexto escolar, construído através do ensino gramatical. Sendo um conhecimento reflectido, explícito e sistematizado das propriedades e regras da língua, permite à criança tratar a língua como qualquer outro objecto de estudo e análise, facilitando-lhe a identificação das dificuldades no uso da língua e ajudando-a a descobrir as regras gramaticais.

4.4.1. Oralidade

Duas das competências a que o conhecimento explícito da língua terá vantagem em ser aplicado são justamente a expressão oral e a compreensão do oral.

A capacidade de inferir o significado de palavras desconhecidas aumenta à medida que a criança se torna capaz de analisar a estrutura interna da palavra, em função de afixos (prefixos e sufixos) que alteram o sentido ou a categoria gramatical das mesmas de forma regular. Senão, vejamos: em português, palavras terminadas em *-oso* são tipicamente adjectivos, tendo este sufixo a capacidade de se associar a outras palavras, para cujo formação contribui com o sentido de «cheio de» (venenoso, «cheio de veneno»). De igual modo, é possível trabalhar o significado de palavras desconhecidas a partir do significado que prefixos de negação como *des-* oferecem à palavra a que se associam, explorando nomeadamente a distinção entre palavras assim derivadas por prefixação (*desembaraçar*, *desembrulhar*, *desfazer* ou *desculpar*) de outras cuja formação não passa por esse processo (*descer*, *descrever*, *desenhar* ou *desejar*). Este trabalho sobre a identificação das regularidades da língua ao nível morfológico e semântico permite à criança aumentar, de forma mais autónoma, o seu vocabulário, de onde decorrem benefícios quer em termos da produção quer da compreensão orais. Aliás, até em níveis mais elementares, as crianças são capazes de construir tais regras de forma autónoma, como mostram alguns dos erros cometidos por falantes

em fases iniciais da aquisição da língua, ao generalizarem o prefixo de negação a formas que não o admitem (**desvestir* por *despir*, eventualmente por analogia com o par *calçar/descalçar*).

O trabalho sobre o conhecimento explícito da língua pode ainda ser utilizado para contribuir para a correcção de desvios à norma frequentemente assinalados no discurso oral, como acontece com a flexão do verbo *intervir* na 1ª pessoa do singular do pretérito perfeito em **interviu*, desde que seja explicitado que esta forma é derivada do verbo *vir* (e não de *ver*), pelo que segue a flexão do primeiro em *interveio*.

De igual forma, a descoberta de regras gramaticais permite a identificação de excepções à regra como as que encontramos em *quaisquer*/**qualqueres* ou ainda em *hás-de*/**há-des*, em que a regularização faz com que os morfemas flexionais ocorram (como aliás, é típico) no final da forma, quando, no primeiro caso, se perde a consciência da constituição morfológica da palavra *qualquer*, e, no segundo, se reanalisa a forma como uma só palavra.

Também no que diz respeito à capacidade de processar estruturas fráscas ambíguas, o recurso à metodologia acima explicitada em termos do trabalho sobre o conhecimento explícito da língua permite distinguir as diferenças de interpretação possíveis de encontrar em (1):

(1) A Ana trouxe o livro da biblioteca.

Numa interpretação (*O que a Ana trouxe da biblioteca foi o livro*), *o livro* e *da biblioteca* constituem unidades distintas, ambas complementos do verbo; noutra leitura (*O que a Ana trouxe foi o livro da biblioteca*), *o livro* e *da biblioteca* formam uma única unidade complexa, com a função de objecto directo.

Ainda ao nível de estruturas mais complexas, como é o caso de frases contendo orações subordinadas, o trabalho sobre o conhecimento explícito dos conectores de subordinação permite à criança compreender a diferença entre o valor comparativo da oração em (2), por contraste com o valor consecutivo presente em (3):

(2) Ele é tão simpático como eu imaginava.

(3) Ele é tão simpático que me ofereceu a casa.

A frase comparativa exprime um termo de comparação, ao passo que a consecutiva exprime um efeito ou uma consequência do elevado grau da propriedade anteriormente expressa (*ser simpático*). Em última análise, a não distinção entre estes dois valores pode resultar na incapacidade de processar o sentido das frases, o que compromete a eficácia em termos comunicativos.

Estes são apenas alguns de entre muitos exemplos que dão conta da aplicabilidade dos conceitos gramaticais na promoção de uma melhor capacidade de expressão e

compreensão orais, razão pela qual defendemos que este tipo de trabalho gramatical deverá ser continuado ao longo de todo o Ensino Básico e Secundário.

4.4.2. Leitura e escrita

Também no que às competências leitora e escritora concerne, o conhecimento do funcionamento da língua pode trazer benefícios e vantagens evidentes.

Aprender a ler e a escrever é uma tarefa árdua, como bem sabem os professores do 1º Ciclo, dado que o nosso sistema de escrita assenta num alfabeto que representa isoladamente os sons que surgem seguidos no contínuo sonoro. Esses sons organizam-se em classes (a que se aplicam termos como vogal e consoante), de acordo com as suas características articulatórias, sendo necessário um trabalho programado de desenvolvimento da consciência fonológica (i.e., da capacidade de distinguir e manipular unidades como a sílaba e os segmentos fonológicos em diferentes posições e formatos) antes de a criança ser iniciada nas competências de leitura e escrita.

As actividades de consciência fonológica ajudam a criança a aprender a distinguir sons individuais nas palavras. Esta consciência é facilitadora da aprendizagem da associação de sons com letras na leitura e da segmentação de palavras na escrita. De facto, a consciência fonológica é crítica para o desenvolvimento da leitura e da escrita porque as crianças que não têm este tipo de consciência linguística estão entre os piores leitores (W. Blevins, 1997). A consciência fonológica afecta assim o sucesso da leitura devido à natureza ortográfica da língua portuguesa, cujas unidades mínimas são os fonemas, representados pelas letras no alfabeto escrito. Esta consciência fonológica equipa, pois, a criança com um entendimento suficiente da estrutura sonora para usar no momento em que contacta com as letras e ajuda a entender as relações entre letras e sons.

Dado que a relação entre som e letra não é totalmente biunívoca no sistema ortográfico português (cada letra ou dígrafo pode ter diferentes realizações fonéticas em função da posição que ocupa na cadeia fónica), só a tomada de consciência das regras de representação do sistema ortográfico permitirá à criança ultrapassar as dificuldades que este lhe coloca. Assim, tal como a criança é levada a aplicar a regra que dá conta da leitura do grafema <s> como [z] em contexto intervocálico, de igual forma é possível levá-la a explicitar a regra (que geralmente a criança acaba por descobrir e interiorizar ao fim de pouco tempo de iniciação, sem que tal seja alguma vez explicitado) que dá conta do facto de o som [u] ser sempre representado pela letra <u> quando ocorre em sílaba tónica e nunca poder ser dessa forma representado quando ocorre em sílaba átona final.

Para além da consciência fonológica, importa ainda desenvolver junto das crianças outras modalidades de consciência linguística, como a consciência de palavra e de frase. Efectivamente, para conhecer as regras a que a escrita está sujeita, contribui de forma decisiva o conhecimento gramatical, o qual permite evidenciar quais as relações entre palavras e frases ou entre frases e o texto, possibilitando generalizações e tornando explícitas as operações que realizamos.

No que à escrita diz especificamente respeito, e para além da questão ortográfica, outra das áreas que pode ser positivamente afectada pelo conhecimento gramatical localiza-se no âmbito da micro-estrutura textual: trata-se da pontuação. Ao contrário do que se crê, o sistema de pontuação actual não se rege apenas por critérios de natureza fonológica. Para além de marcar a entoação e as pausas, o sistema de pontuação é determinado ainda por questões de natureza sintáctica, dado que não legitima a utilização de sinais de pontuação para separar unidades entoacionais seleccionadas como argumento do verbo de que dependem. Isto é, a vírgula, por exemplo, não pode ocorrer entre o sujeito e o verbo, entre o verbo e um seu complemento, nem tão pouco entre a conjunção e a oração que esta introduz. Para além destas situações, em que o uso de pontuação é restringido, outras há ainda em que se recorre a conceitos sintácticos ou semânticos, como se pode observar da análise dos seguintes dados:

- (4) a. Se o homem soubesse o valor que tem a mulher andaria de rastos à sua procura.
 b. Se o homem soubesse o valor que tem, a mulher andaria de rastos à sua procura.
 c. Se o homem soubesse o valor que tem a mulher, andaria de rastos à sua procura.

Em (4), e a partir da frase ambígua que encontramos em (4a.), a presença ou ausência da vírgula em determinadas posições permite registar diferentes estruturas sintácticas, a que estão associadas diferentes interpretações. Assim, em (4b.), o sujeito da oração principal está expresso (*a mulher*), ao passo que, em (4c.), o sujeito da oração principal tem como co-referente o sujeito da oração subordinada condicional (*o homem*).

Em níveis mais elementares, é igualmente desejável que a consolidação deste tipo de trabalho sobre a pontuação seja levada a cabo, podendo usar-se como metodologia, a exploração das diferentes possibilidades de pontuação associadas a frases simples:

- (5) a. O João não faz falta à aula. (i.e., a presença do João é desnecessária na aula).
 b. O João não. Faz falta à aula. (i.e., o João não sai porque é necessária a sua presença).
 c. O João não faz. Falta à aula. (i.e., o João não faz o trabalho porque falta à aula).

A um nível já de macro-estrutura, é igualmente possível explorar, com benefícios, o conhecimento da língua quer em termos de expressão escrita, quer da compreensão leitora, nomeadamente no que à explicitação dos diferentes géneros textuais respeita. Com efeito, a identificação do género textual facilita o processamento em termos de leitura e escrita, dado que as estratégias utilizadas para ler /escrever um poema são distintas das que activamos face à proposta de leitura/ escrita de um relatório, por exemplo.

5. Algumas conclusões

104

Por tudo o que acima foi dito, defendemos a revalorização do ensino explícito da língua (ou conhecimento gramatical) numa perspectiva metodológica activa, que passa pela descoberta e sistematização das regras de funcionamento da língua portuguesa. Acresce aos argumentos acima apresentados que a importância do ensino-aprendizagem do conhecimento gramatical é ainda patente no espaço que lhe é atribuído nos planos curriculares de outros países, nomeadamente no Reino Unido, que começou justamente por optar pela subalternização do ensino da gramática. Em 1988, no relatório divulgado pela Comissão Kingman, encarregue de analisar o papel do conhecimento gramatical no ensino do Inglês, foi entusiasticamente defendido o ensino da gramática, com base numa sólida argumentação. Uma outra comissão, responsável pela elaboração do *National Curriculum for English*, adoptou estas conclusões, pelo que o ensino da gramática foi reintroduzido nas escolas inglesas e galesas a partir de 1990, abrangendo alunos dos 5 aos 16 anos.

Os efeitos positivos do ensino-aprendizagem do conhecimento explícito da língua são ainda visíveis e podem comprovar-se no universo escolar português junto de crianças oriundas de outros ambientes escolares em que esta competência é valorizada, o que lhes facilita a aprendizagem de uma outra língua (estrangeira ou segunda) num período de tempo curto e com resultados evidentes. Veja-se o caso de alunos provenientes dos países de Leste, notável pela rapidez e eficácia da aprendizagem do Português como língua segunda, chegando estes alunos frequentemente a evidenciar-se como tendo os melhores níveis de aproveitamento escolar, inclusive na disciplina de língua portuguesa, ultrapassando o desempenho de falantes nativos.

Ao contrário do que se pretende por vezes fazer crer, colocando a questão em termos de um antagonismo (artificial) entre o ensino da gramática *versus* o ensino da literatura, o primeiro contribui decisivamente para uma mais completa fruição do texto

literário, possibilitando uma melhor compreensão do trabalho excepcional (no sentido de fuga à norma linguística) que o autor elabora com base na língua que constitui a matéria-prima da sua criação. Ao potencializar ao extremo as qualidades da língua, a literatura torna-as mais evidentes e explícitas, promovendo assim o encontro entre duas perspectivas, como se pode ler na proposta «salomónica», desapaixonada e isenta do historiador Rui Tavares:

«Há um aspecto que me intriga e estimula: esta tensão fundamental entre os que defendem a prioridade ao estudo da língua e os que defendem a prioridade à literatura. Para uns, é essencial conhecer os alicerces, os tijolos e as traves-mestras da língua; para outros, habituar-se a passear pelos palácios da literatura. Por experiência pessoal, sou sensível ao argumento de Vasco Graça Moura de que o domínio da língua vem depois do entusiasmo da leitura, como quem diz: levem-nos a visitar o mosteiro da Batalha, em vez de lhes dizerem o que é um arcobotante. Por outro lado, quem ainda não esqueceu o último grande pânico a propósito dos níveis de literacia compreende que se os estudantes desconhecerem os materiais de que é feita a língua não só nunca atingirão as alturas do mosteiro da Batalha (ou d'Os Maíás), como terão dificuldades em ler um artigo de jornal ou em escrever uma carta de reclamação. Mas que devemos, então, ensinar-lhes: a engenharia, a arquitectura ou a decoração de interiores da língua portuguesa? A resposta a essa pergunta é outra pergunta: desde quando uma coisa nos obriga a prescindir da outra?»

Tavares (2006)

Por fim, e como procurámos demonstrar, a importância do ensino da gramática não se limita à transmissão do saber linguístico por si só, dado que esta competência contribui igualmente para a formação genérica do indivíduo, como há alguns anos se verificava relativamente ao latim ou como ainda hoje em dia se diz da matemática. Efectivamente, o ensino-aprendizagem da gramática não só melhora as competências de leitura e escrita, como ainda promove as capacidades de análise, síntese e de abstracção que, exercitadas igualmente noutras áreas curriculares, concorrem para o desenvolvimento de competências cognitivas fundamentais.

Referências bibliográficas:

- BENAVENTE, Ana et al. (1996). *A Literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Conselho Nacional de Educação.
- BLEVINS, Wiley (1997). *Phonemic Awareness: Activities for Early Reading Success*. New York: Scholastic Professional Books.
- CASTRO, Rui V. (1995). *Para uma Análise do Discurso Pedagógico: Constituição e Transmissão da Gramática Escolar*. Braga: IEP-CEEP.
- COX COMMITTEE (1988). «Cox Report». In *English for Ages 5 to 16*. Londres: DES and Welsh Office.
- DECRETO-Lei nº 43 do Ministério da Educação, publicado no *Diário da República*, 1ª série, nº 38 de 22 de Fevereiro de 2007.
- DUARTE, I. (1998). «Algumas boas razões para ensinar gramática». In *A Língua Mãe e a Paixão de Aprender: Actas*. Porto: Areal Editores, pp. 110-123.
- ELLEY, B. Warwick (1992). *How in the world do students read? IEA Study of reading Literacy*. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- FIGUEIREDO, O. M. (1999). «O Manual Escolar de Português: que ponto de intersecção entre a gramática e o discurso?». In Castro, R. V. et al. *Manuais Escolares. Estatuto, Funções, História: Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: IEP – CEEP.
- GAVE/ME (2004). *Resultados do estudo internacional PISA 2003: Primeiro relatório nacional*. Lisboa: ME.
- HUDSON, R. (1992). *Teaching Grammar: A Guide for the National Curriculum*. Oxford: Blackwell.
- KINGMAN COMMITTEE (1988). *Report of the Committee of Inquiry into the Teaching of the English Language*. Londres: HMSO.
- ME (2001). *Curriculo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*.
- ME/DGIDC (2004). *Provas de aferição do ensino básico 4º, 6º e 9º anos: análise comparativa (2001-2003): língua portuguesa, matemática*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- ME/DGIDC (2005). *Provas de aferição do ensino básico 4º, 6º e 9º anos: 2004: língua portuguesa, matemática*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- NOMENCLATURA Gramatical Portuguesa, Portaria nº 22664, do Ministério da Educação Nacional, publicada no *Diário do Governo*, I série, de 28 de Abril de 1967.
- OCDE (2000/2003). *PISA – Programme for International Student Assessment*.
- OFÍCIO-Circular nº 2/DSEE/2007 da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (consultado em <http://www.dgic.min-edu.pt/TLEBS/oficiocircularn22007.pdf> em 30 de Maio de 2007).
- PEREIRA, I. et al. (2003). «O objecto do ensino gramatical configurado pelos manuais de gramática do 1º ciclo de escolaridade». In *Actas do XIX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, p. 153-162.
- SIM-SIM, I.; DUARTE, I.; FERRAZ, M. J. (1997). *Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: ME-DEB.
- SIM-SIM, I.; RODRIGUES, P. (2006). «O Ensino da Gramática Visto por Professores e Alunos». In Sim-Sim, I. (coord.) *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Asa, p. 125-138.
- TAVARES, Rui (2006). «Uma proposta salomónica». In *Público* de 2 de Dezembro de 2006, p.5.
- TERMINOLOGIA Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (TLEBS), Portaria nº 1488, do Ministério da Educação, publicada no *Diário da República*, 1ª série-B de 24 de Dezembro de 2004.