

Notas sobre o conhecimento explícito nos atuais programas de português do ensino básico

p. 31 - 42

Lola Geraldés Xavier¹

Resumo

O objetivo deste artigo é abordar os conteúdos e metodologias propostos pelos novos programas de Português, que entram em vigor em Portugal, em 2011/2012, nomeadamente no que diz respeito ao ensino do conhecimento explícito da língua/gramática dos 6 aos 12 anos (corresponde em Portugal ao 1º e 2º ciclo do ensino básico).

Palavras-chave: Conhecimento explícito da língua. Abordagem ativa de descoberta. Programas de ensino. Dicionário terminológico.

Abstract

The aim of this paper is to point out the contents and methodologies proposed by the Portuguese National Curriculum, which comes into force in Portugal in 2011/2012, particularly with regard to the teaching of explicit knowledge / grammar from 6 to 12 years (corresponding in Portugal to the 1st and 2nd cycle of basic education).

Keywords: Explicit knowledge of language. Grammar-discovery approach. National Curriculum. Dictionary of (linguistics) terminology.

Para o sucesso académico, é necessário o domínio da língua materna, dado o papel transversal que ela necessariamente assume no currículo escolar.

Em Portugal, entram em vigor, no ano letivo 2011/12, os *Programas de Português do Ensino Básico* (a partir de agora PPEB), homologados em 2009. Estes Programas, da responsabilidade da Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, do Ministério da Educação, foram elaborados por uma equipe coordenada por Carlos Reis.

Os PPEB direcionam-se ao público escolar do 1º ao 9º ano de escolaridade, os três ciclos de educação básica em Portugal, ou seja, dos 5/6 anos aos 14/15 anos. Esta educação básica corresponde a um regime de monodocência no 1º ciclo do

ensino básico (do 1º ao 4º ano) e a um regime de pluridocência, numa lógica de articulação vertical, no 2º ciclo do ensino básico (5º e 6º anos) e no 3º ciclo de ensino básico (7º a 9º anos), em que se reforça a abordagem disciplinar especializada. O ensino obrigatório em Portugal foi constituído por estes nove anos de 1986 a 2010. Desde 2009, o 12º ano, último ano antes de entrada no ensino superior universitário ou politécnico, passou a ser a escolarização obrigatória.

Como se refere logo na introdução dos PPEB, para a realização dos Programas teve-se em consideração documentos produzidos de 2001 a 2008, a saber: o *Currículo Nacional do Ensino Básico* (2001), o Programa Nacional do Ensino do Português (2006-2010), o Plano Nacional da

1. Doutora em Letras pela Universidade de Coimbra, Professora da Escola Superior de Educação, Portugal. E-mail: lola@esec.pt

Leitura (2007), a Conferência Internacional sobre o Ensino do Português (2007) e o Dicionário Terminológico (2008). Neste momento, para além dos documentos de apoio ao ensino do Português, em Portugal, juntam-se as Metas de Aprendizagem (2011), ou seja, os referenciais de aprendizagem em cada ciclo escolar e disciplina.

Por outro lado, os autores dos Programas tiveram a preocupação de valorizar os textos literários, chamando a atenção para a “[...] integração inequívoca e culturalmente consequente [...]” (REIS *et al.*, 2009, p.5) da sua abordagem. Os autores tiveram igualmente em consideração a sociedade em que vivemos, nomeadamente, o papel das tecnologias de informação e comunicação. Finalmente, a forma como se apresenta o estudo da língua vem romper com a abordagem preconizada nos Programas de Português que estiveram em vigor de 1992 até 2011. A perspetiva de um funcionamento da língua dá lugar ao do conhecimento explícito da língua, plano de que nos ocuparemos neste artigo.

Vejamos, porém, antes disso, as competências específicas em que se dividem os PPEB. São elas: a compreensão e a expressão do oral, no modo oral; a leitura e a escrita, no modo escrito, e o conhecimento explícito da língua. Em relação a esta competência, passa-se do lugar periférico atribuído ao estudo da gramática, dos Programas homologados em 1991, a um lugar de igualdade em relação às restantes competências a desenvolver no âmbito do Português.

Estas competências específicas estão divididas programaticamente em 1º, 2º e 3º ciclos. Para cada uma destas cinco competências específicas a abordar apresentam-se os descritores de desempenho, os conteúdos e notas com esclarecimentos e sugestões de atividades a desenvolver sobre alguns conteúdos. Por sua vez, a divisão destes nove anos de ensino está feita

em: primeiro e segundo anos; terceiro e quarto anos, 2º ciclo e 3º ciclo. No final da explicitação destas competências, os autores dos Programas apresentam sugestões sobre o *corpus* textual e/ou referencial de textos a ter em consideração nestes três ciclos de ensino. Não nos referimos aqui a este aspecto, mas temos vindo a refletir sobre a importância das sugestões de leitura de autores brasileiros e africanos de língua portuguesa para que os PPEB apontam (ver, por exemplo, Xavier 2011).

Neste artigo, e no que aos PPEB diz diretamente respeito, focar-nos-emos na competência específica do conhecimento explícito da língua (a partir de agora CEL). Os PPEB definem CEL como “[...] a reflectida capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma, levando à identificação e à correcção do erro [...]”, deste modo o conhecimento explícito da língua “[...] assenta na instrução formal e implica o desenvolvimento de processos metacognitivos.” (REIS *et al.*, 2009, p. 16).

Como sabemos a gramática tradicional surge na Alexandria, com Aristófanos de Bizâncio, Aristarco de Samotrácia e Dionísio de Trácia (séc. II a.C.). Tributária da orientação filosófica e lógica dos estudos gregos sobre a linguagem (iniciados pelos pré-socráticos e continuados por Platão, Aristóteles e os estoicos – a partir do séc. V a.C.) teve, desde então, como objetivo principal fixar um padrão ou modelo linguístico e formular/prescrever normas reguladoras do bom uso, ou seja, o uso correto da língua.

Com o desenvolvimento que a linguística teve no século XX, graças ao caminho iniciado por Saussure, ficou claro que a gramática normativa, dada a ênfase que coloca no estudo diacrônico da língua, não responde à realidade linguística, que é uma realidade em permanente transformação e

atualização no uso que os falantes fazem da língua. De fato, a gramática normativa não tem em conta os efeitos da mudança linguística e privilegia a variante da escrita literária. Ora, a distinção entre língua escrita e língua falada e o reconhecimento do primado do oral sobre o escrito é fundamental para se perceber a evolução das línguas. É igualmente imprescindível a adoção do uso consagrado pela comunidade linguística como critério demarcador das construções pertencentes à língua e das que a ela não pertencem.

Neste sentido, assumem particular relevância os estudos de Chomsky ao longo do século XX e, mais recentemente, a introdução do conceito de gramática interiorizada, internalizada ou implícita (Chomsky 1986), como o conhecimento intuitivo, pré-reflexivo que o falante-ouvinte tem da sua língua. Isto quer dizer, numa palavra, que se chegou à conclusão de que o falante conhece um conjunto de regras que lhe permite comunicar na língua usada pela comunidade linguística em que se insere sem que seja necessário submeter-se a um ensino formal. A prova disso estão, por exemplo, os estudos recentes que apontam para a forma como se desenvolve a aquisição da linguagem. Deste modo, não se pode ensinar gramática sem ter presente a implicação dos estudos realizados pela linguística no último século.

Os PPEB, a par do *Currículo Nacional do Ensino Básico* (2001), tiram a gramática do lugar periférico a que estava consignada nos anteriores Programas de Língua Portuguesa. O *Guião de Implementação do Programa [sic] de Português do Ensino Básico – Conhecimento Explícito da Língua*, da autoria de João Costa, Assunção Cabral, Ana Santiago e Filomena Viegas (2011), vem destacar a necessidade de “[...] ensinar gramática numa perspectiva articulada com outras competências.” (COSTA *et al.*, 2011, p.6).

Este *Guião de Implementação do Programa*

fala indiscriminadamente de gramática e CEL, tornando-se claro que o CEL deve ser trabalhado “[...] enquanto competência autónoma (com um estatuto idêntico ao das outras competências) e não apenas instrumental e transversal.” (Costa *et al.* 2011: 8). Este esclarecimento torna-se importante, na medida em que nos PPEB pode ler-se a dada altura sobre o CEL: «sendo esta uma competência transversal» (REIS *et al.*, 2009, p.144). Os autores do *Guião* não deixam, porém, lugar para dúvidas no que concerne ao papel nuclear do CEL em aulas de Língua Portuguesa no ensino básico.

Neste sentido, o trabalho a desenvolver não deverá ser sobre o funcionamento da língua. Destaque-se a clarificação que este *Guião* faz entre conhecimento explícito da língua e conhecimento implícito, enquanto conhecimento de regras da gramática de que não temos um conhecimento consciente e sistematizado, a par da distinção entre CEL e funcionamento da língua (COSTA *et al.*, 2011, p.14). De fato, a distinção clara entre funcionamento da língua e CEL, bem como a relação do CEL com o conhecimento implícito da língua, tem implicações didáticas importantes. A partir do momento em que se tem a noção de que os alunos, quando entram no 1º CEB, já sabem gramática, já têm um conhecimento implícito da língua, o ensino da gramática não pode ser feito como se de algo novo se tratasse. Deste modo, o *Guião* sistematiza a função do professor de português no que diz respeito ao ensino do CEL: tomar consciência dos aspetos da língua que não decorrem de uma aquisição espontânea; investir em descrições mais adequadas da gramática do português; tomar consciência do grau de desenvolvimento linguístico dos alunos; investir num ensino da língua que capitaliza as regularidades e orientar o estudo da gramática em dimensões para além da mera correção do erro

(COSTA *et al.*, 2010, p.10-11).

Não podemos, porém, abordar esta competência específica sem percebermos em que terminologia linguística se assenta. Em Portugal, a terminologia linguística vigente era a que se baseava na Nomenclatura Gramatical, em vigor desde 1967 (Portaria n.º 22.664, Ministério da Educação Nacional, *Diário do Governo*, I série, 28 de Abril de 1967). Em 2004, é dada a conhecer a nova terminologia (com a portaria n.º 1488/2004, de 24 de Dezembro). Surge, assim, a Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário, mais conhecida pela sua sigla, TLEBS. Começa, então, um período conturbado de vozes a favor e, sobretudo, de vozes contra as propostas apresentadas na TLEBS. Neste contexto, a terminologia foi suspensa pelo Ministério da Educação em 2007 para revisão e discussão pública.

Após a dita revisão, que se traduziu, sobretudo, em redução do número de entradas, a TLEBS foi transformada num Dicionário Terminológico (DT), em 2008, disponível *on line* no site do Ministério da Educação. No entanto, a supressão de cerca de um terço das entradas da versão original introduziu novos problemas de remissão e desequilibróu a estrutura conceptual original.

Neste momento, o DT apresenta-se como uma ferramenta de auxílio ao ensino da gramática e ao estudo de textos. Enquanto documento normativo, não se confunde com um programa, com uma gramática escolar ou com uma lista de conteúdos, devendo ser entendido apenas como dicionário terminológico.

A TLEBS, convertida em DT, tem pontos positivos, nem que seja apenas porque era necessário atualizar a Nomenclatura Gramatical em vigor desde 1967. Os pontos negativos têm sido enfatizados e surgem em maior número.

Destaca-se o fato de assim como a gramática tradicional, a TLEBS não permitir saber identificar e caracterizar, de forma rigorosa, numerosas possibilidades que a língua portuguesa oferece. Por outro lado, o sistema dos tempos verbais não aparece completamente explicitado, muito menos caracterizado. Fruto de cortes da versão da TLEBS, de 2004, o DT evidencia lacunas, desequilíbrios, conceitos mal estabelecidos, substituindo termos estáveis e consagrados por termos linguísticos novos e apresentando exemplos inadequados ou de relevância pouco clara.

De fato, apesar da filosofia que enforma a TLEBS e, conseqüentemente, o DT ser de inspiração descritiva, a tendência, por exemplo, verificada na Conferência Internacional sobre o Ensino do Português (2007) é a de se defender o retorno a uma perspectiva normativa-prescritiva do ensino da língua.

Neste sentido, os conteúdos do CEL nos PPEB são tributários do Dicionário Terminológico e remetem para ele. Seguem, pois, não só a terminologia como a organização deste Dicionário, apresentando-se dividido em vários planos, a saber: plano fonológico; plano morfológico; plano das classes de palavras; plano sintático, plano lexical e semântico, plano discursivo e textual, plano da representação gráfica e ortográfica, plano da língua, variação e mudança (2.º e 3.º ciclos).

Apresentaremos, a seguir, alguns quadros que sintetizam os conteúdos a abordar nestes nove anos de ensino básico. Como ilustração, referem-se apenas os planos morfológico, o plano das classes de palavras, o plano sintático e o plano lexical e semântico. Vejamos, em primeiro lugar, a forma como os conteúdos propostos pelos PPEB no plano morfológico se distribuem pelos vários anos/ciclos de ensino básico.

Plano Morfológico

Conteúdos	Anos / Ciclos		
	1º / 2º	3º / 4º	2º CEB
Morfologia Flexional	X	X	X
Flexão nominal, adjetival: - número (singular, plural) - género (masculino, feminino) - grau (aumentativo, diminutivo, normal, comparativo, superlativo)	X X X	X X X	
Flexão pronominal: - número (singular, plural); género (masculino, feminino), pessoa (1.ª, 2.ª, 3.ª) - Pronomes pessoais: caso nominativo, acusativo, dativo e oblíquo	X X	X X	X X
Determinantes			X
Flexão verbal: - Verbo regular - Verbo irregular Conjugação (1.ª, 2.ª, 3.ª) - pessoa (1.ª, 2.ª, 3.ª) singular, plural - número (singular, plural) - vogal temática Modos verbais: indicativo, imperativo, condicional, infinitivo	X X	X X X X X X	X X X X
Tempos verbais: - presente, futuro, pretérito perfeito - pretérito imperfeito Formas verbais finitas: mais-que-perfeito do indicativo; condicional (tempo e modo) - presente, imperfeito e futuro do conjuntivo	X	X X	X X
- Formas verbais não finitas: gerúndio, participípio, infinitivo pessoal - Verbos defetivos: impessoais; unipessoais; forma supletiva			X X
Palavras variáveis e invariáveis Palavra: - palavras simples - palavras complexas		X X X X	
Radical, sufixo, prefixo		X	
Derivação – prefixação, sufixação Derivação não-afixal		X	X X
Composição: morfológica; morfossintática		X	X

O plano morfológico está intimamente ligado ao plano das classes de palavras. Vejamos

agora como se divide o estudo das classes de palavras nestes ciclos de ensino.

Classes de Palavras

Conteúdos	Anos / Ciclos			
	1º / 2º	3º / 4º	2º CEB	3º CEB
Classe aberta e classe fechada de palavras			X	X
Nome - próprio, comum (colectivo) - contável, não-contável	X	X	X	X

Determinante: - artigo (definido), possessivo, demonstrativo - artigo indefinido - interrogativo, relativo		X X	X X	X
Quantificador: - numeral - universal, existencial		X	X	X
Pronome: - pessoal (forma tónica e átona), possessivo, demonstrativo, interrogativo - relativo, indefinido - próclise, mesóclise, ênclise		X	X X X	
Adjetivo: - numeral, qualificativo - relacional	X	X	X	
Verbo: - principal: intransitivo; transitivo direto, direto e indireto - copulativo, auxiliar - indireto - transitivos-predicativos - auxiliar (dos tempos compostos, da passiva, temporal, aspectual, modal)		X	X X X	X X
Advérbio: - negação, afirmação, quantidade e grau - de inclusão e exclusão, interrogativo - de predicado, de frase, conectivo Locução adverbial		X	X X X	X X
Preposição Locução preposicional		X	X X	
Conjunção coordenativa: - copulativa - adversativa, disjuntiva - conclusiva, explicativa		X	X X X	X
Conjunção subordinativa: - temporal, causal, final - completiva - condicional - comparativa, concessiva, consecutiva Locução conjuncional		X X	X X X	X X
Interjeição			X	

Da observação destes quadros, podemos observar, por exemplo, que a morfologia flexional está presente do 1º ao 6º ano. Por sua vez, a morfologia derivacional assume destaque do 3º ao 9º ano. O 2º ciclo é aquele em que o estudo do verbo assume maior ênfase. Neste sentido, o estudo da morfologia e das classes de palavras apresenta-se de

forma gradativa de complexidade, centrando-se o estudo da generalidade dos conteúdos gramaticais a este nível no 2º ciclo do ensino básico.

Vejamos agora a forma como os conteúdos do plano sintático estão divididos pelos nove anos de escolaridade.

Plano Sintático

Conteúdos	Anos/Ciclos			
	1º / 2º	3º/ 4º	2º CEB	3º CEB
Frase, não-frase Frase simples, frase complexa Frase e constituintes da frase Tipos de frase – declarativa, interrogativa, exclamativa, imperativa	X	X X X		
Frase ativa Frase passiva			X X	X
Expansão do grupo verbal e nominal	X			
Processos de concordância		X	X	X
Funções sintáticas: - Sujeito (simples, composto) - Sujeito nulo	X	X	X	X
- Predicado	X	X		
- Complemento direto - Complemento indireto		X	X X	X
- Complemento oblíquo - Complemento agente da passiva			X X	
- Complemento do nome - Complemento do adjetivo - Complemento do advérbio				X X X
- Modificador		X	X	X
- Predicativo do sujeito			X	X
- Grupo nominal (GN) - Grupo verbal (GV) - Grupo adverbial (GAdv)	X X	X X X	X X X	
- GAdv. modificador de frase - Grupo preposicional (GPrep)			X X	X X
- GN_Sujeito - GV_ Predicado		X X	X X	X X
Vocativo			X	X
Elipse			X	X
Coordenação entre frases: - Oração coordenada: - copulativa - disjuntiva - adversativa - conclusiva - explicativa Coordenação assindética			X X X X X X	X X X
Subordinação: - Oração subordinante - Oração subordinada substantiva completiva - Oração subordinada adjetiva (relativa restritiva e relativa explicativa)			X X X	X X
- Oração subordinada adverbial: - causal - final - temporal - condicional - comparativa - concessiva - consecutiva			X X X X X X X	X X

Em relação aos conteúdos sintáticos, apesar de, uma vez mais, estarem sobretudo centrados no 2º ciclo do ensino básico, a maior complexidade é reservada para o 3º ciclo, sobretudo visível a nível das categorias sintáticas e das orações.

Finalmente, observe-se o plano Lexical e Semântico.

Plano Lexical e Semântico

Conteúdos	Anos/ Ciclos			
	1º / 2º	3º / 4º	2º CEB	3º CEB
Vocabulário	X	X	X	
Família de palavras	X	X		
Relações semânticas entre palavras		X	X	
Sinónimos, antónimos	X	X		
Híperonímia, hipo-nímia			X	X
Merónímia, holonímia			X	
Extensão semântica, sigla, acrónimo, empréstimo, amálgama, truncação			X	X
Neologismo/ arcaísmo			X	X
Onomatopeia			X	X
Valores semânticos da frase:		X		
Significado			X	X
Campo semântico				X
Valor temporal				X
- Tempo: anterior, simultâneo, posterior		X	X	
Léxico		X		
Significação lexical				X
- monossemia				X
- polissemia		X	X	X
Estrutura lexical				X
Expressão idiomática			X	
Referência e predicção			X	
Frase afirmativa e frase negativa		X	X	
Aspeto:				
- eventos não durativos, durativos; situações estativas			X	X
- lexical				X
- gramatical				X
Modalidade:				
- apreciativa, epistémica, deontica			X	X

Uma vez mais, constata-se que é dada preferência a uma repetição de alguns conteúdos em dois ciclos de ensino, numa perspetiva gradativa de complementaridade e de complexidade.

Vimos, pois, pela análise dos quadros que sintetizam os conteúdos a abordar ao longo dos três ciclos do ensino básico que o estudo do CEL apresenta uma estrutura que pressupõe uma gradação de aquisição de conhecimentos linguísticos e metalinguísticos. Nos PPEB, lê-se

para o 2º e 3º ciclos que “[...] o desenvolvimento da consciência (trans)linguística será feito no sentido de fazer evoluir o conhecimento implícito da língua para um estágio de conhecimento explícito. Trata-se de desenvolver um conhecimento reflexivo, objectivo e sistematizado da estrutura e do uso do português padrão” (REIS *et al.* 2009, p. 91 e 128).

Podemos constatar que a ênfase no estudo dos conteúdos gramaticais se dá sobretudo no 1º e

2º ciclos do ensino básico. No 3º ciclo aprofunda-se e treina-se os conhecimentos adquiridos anteriormente. Verifica-se uma articulação e coerência entre os três ciclos de ensino tentando evitar repetições. A forma como os conteúdos estão organizados, segundo o princípio da progressão, é pedagogicamente compreensível e aceitável, porém, pode desresponsabilizar o professor de cada ciclo/ano de ensino. Como no geral há um número razoável de professores que parece ter medo da gramática, é mais fácil partir do pressuposto confortável de que determinados conteúdos já foram apreendidos anteriormente. Caso isso não tenha acontecido, o aluno terá dificuldades em compreender e adquirir com sucesso os conteúdos mais complexos do 3º ciclo, que pressupõem todo um trabalho de conhecimento explícito da língua realizado antes, sobretudo no 2º ciclo.

Por outro lado, a divisão de conteúdos por ciclos e não por anos (à exceção da divisão em dois momentos no 1º ciclo), apesar de permitir uma flexibilização dos conteúdos a abordar, poderá desresponsabilizar o professor de cada ano. Os manuais escolares terão aqui um papel a desempenhar, não só na divisão dos conteúdos por anos, como na sugestão de atividades que sejam consentâneas com a filosofia dos PPEB.

Os Programas referem, no entanto, algumas orientações a nível da progressão que deve ser feita, por exemplo no 3º ciclo, nível de ensino que inclui mais anos letivos. Na secção *Orientações da gestão* para o 3º ciclo do ensino básico, os PPEB referem que:

Deve privilegiar-se, no 7º ano, o trabalho de sistematização (...), na medida em que esse trabalho se reporta a um estudo já iniciado anteriormente e que deve ser consolidado no início deste ciclo. (...) No 8º ano deverá aprofundar-se o estudo dos aspectos referentes às classes de palavras e aos processos sintácticos de articulação associados à frase complexa e alargar-se o estudo dos elementos situados no plano lexical e semântico e no

plano discursivo e textual. No 9º ano, para além do aprofundamento dos conteúdos trabalhados ao longo dos anos anteriores e consequente complexificação de tarefas associadas, deverão abordar-se, de forma sistematizada, os conteúdos relacionados com a variação histórica do português (REIS *et al.* 2009, p.144-145).

Por falta de espaço, não apresentamos os quadros referentes às sínteses do plano fonológico, intimamente ligado ao desenvolvimento da consciência fonológica. Podemos adiantar, porém, que se reservou o estudo dos sons, dos fonemas, da sílaba, da classificação das palavras quanto à acentuação (3º e 4º anos) para o 1º ciclo, enquanto o estudo dos ditongos, da estrutura silábica e da relação entre palavras escritas e da grafia com a fonia fica reservado para o 3º ciclo. Em relação ao plano discursivo e textual, a maior parte dos conteúdos estão centrados no 2º e 3º ciclo de ensino básico, remetendo-se o estudo das figuras de estilo para este último nível de ensino. Estes dois planos, o fonológico e o discursivo e textual, interrelacionam-se intimamente, pois ambos se focam na comunicação e interação discursiva, privilegiando as relações entre o oral e o escrito e os vários registos de discurso. De acrescentar ainda que o plano discursivo e textual é o que mais conteúdos apresenta a serem explorados no 2º CEB.

Por sua vez, no que concerne ao plano da representação gráfica e ortográfica a divisão de conteúdos pelos três níveis de ensino apresenta-se de forma bastante equilibrada. Finalmente, no que diz respeito ao plano da língua, variação e mudança, abordado apenas no 2º e 3º ciclos, este plano é enfaticamente explorado no 3º ciclo do ensino básico, com destaque para conteúdos sobre a variação histórica e as variedades do Português.

Os PPEB apresentam igualmente sugestões de atividades a desenvolver com os alunos de Português. Na verdade, e como dissemos atrás, a evolução da linguística no século XX

não permite que se ensine gramática da forma tradicional, expositiva. Ao ter-se a percepção de que qualquer falante de língua natural ao entrar no 1º ano de escolaridade consegue se comunicar inter pares, a não ser que tenha algum problema de desenvolvimento, não se pode ensinar gramática sem ter em consideração o conhecimento prévio que ele possuiu.

Como se alerta no Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico – Conhecimento Explícito da Língua se se implementar o atual programa com “[...] práticas idênticas às anteriores ou sem uma apropriação dos pressupostos inerentes a estas diferenças, corremos o risco de estar a fazer uma falsa implementação do programa.” (COSTA *et al.*, 2011, p.14). De fato, estarão os professores preparados, ou a ser preparados, para metodologias que o Programa pressupõe?

Richard Hudson (1992) reflete sobre estas preocupações que não são exclusivas do ensino em Portugal. O autor inglês questiona-se por onde deve começar o ensino da gramática ao professor/a do 1º ciclo. A resposta que apresenta é iniciar esse estudo pela estrutura da palavra, classes de palavras, família de palavras e finalmente pela sintaxe, sem receios de misturar os vários domínios, pois uma das principais características da gramática é a ligação intrínseca entre as várias partes. A sintaxe deverá sempre ser a coluna vertebral para as restantes áreas e o sucesso depende da forma como se descobrem as relações complementares entre as várias partes da gramática.

Deste modo, conhecer e aplicar estratégias de abordagem da gramática por intermédio da descoberta permitirá aos alunos sistematizarem o seu conhecimento implícito em conhecimento explícito e o seu conhecimento intuitivo em conhecimento metalinguístico.

Em Portugal, Inês Duarte tem escrito sobre esta metodologia, e em particular sobre o laboratório de língua, desde 1992. A adaptação da filosofia do método científico ao objeto de estudo, a língua, aos responsáveis pela pesquisa, os alunos, e ao contexto, as salas de aula, determinou o estabelecimento das seguintes quatro fases do estudo de comportamentos da língua: a 1ª fase será a planificação e apresentação dos dados; a 2ª fase, a observação e descrição dos dados (formulação de hipóteses e testagem com novos dados); a 3ª fase, a realização de exercícios de treino e a 4ª fase, a avaliação da aprendizagem realizada. Esta metodologia opõe-se, assim, ao ensino expositivo da gramática e da realização repetitiva e desmotivante de exercícios propostos aos alunos. Com esta metodologia, os alunos são o centro da aprendizagem, quais cientistas da língua que observam, formulam e testam hipóteses e criam regras sobre o uso da língua que confirmam em gramáticas e em dicionários.

Numa perspetiva cognitiva, permite que os alunos não só desenvolvam uma atitude de rigor na observação, aproximando o modo de estudo da gramática a outras áreas curriculares, como também permite que tomem consciência do conhecimento que têm sobre a sua língua de uma forma reflexiva e estruturada.

Por não ser este o objetivo do artigo, não desenvolveremos aqui a informação sobre esta metodologia ativa de descoberta, de que temos vindo a explorar as várias fases, vantagens e desvantagens, também com base nos estudos desenvolvidos no Canadá por Suzanne-G. Chartrand (Cf. Xavier: no prelo). Alguns mestrandos nossos, sobretudo professores do 1º ciclo de educação básica, do mestrado em Ensino do Português, da Escola Superior de Educação de Coimbra, têm colocado em prática esta metodologia com resultados francamente

animadores.

Na verdade, os PPEB remetem-nos para esta metodologia nas notas aos conteúdos e aos descritores de desempenho para cada ciclo. Remetem frequentemente para atividades que permitam “[...] manipular e comparar dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua.” (REIS *et al.*, 2009, p. 26-27). Este objetivo pode cumprir-se ao permitir que o aluno descubra regras, por exemplo, de flexão dos nomes e adjetivos em número e em gênero (cf. Reis et al 2009: 48). A manipulação e observação de dados é também uma das atividades proposta com frequência para os vários anos de ensino básico. A questão que se coloca é se de fato os professores de português sabem como proceder a atividades de manipulação. São atividades que se podem inserir na segunda etapa da abordagem ativa de descoberta, a da observação e descrição dos dados, e que podem ser de deslocamento, substituição, supressão e/ou de adição.

O ensino da gramática não deverá, porém, cingir-se a esta metodologia, antes deverá combinar várias. É o caso do ensino (obrigatório) da gramática em contexto e tendo em consideração o co-texto, independentemente da metodologia que se adote. A escolha de materiais linguísticos que estejam próximos do real dos alunos, sobretudo nos primeiros anos do ensino básico, é também relevante, pois aproxima a gramática do quotidiano e destaca a importância do seu estudo. Por outro lado, o ludismo é também importante na aula de português. Terá outro encanto abordar várias partes da gramática por meio de *Emília no País da Gramática*, de Monteiro Lobato, adaptado sempre que necessário, ou por intermédio da peça de teatro de *Na Casa da Língua Moram as Palavras*, de Júlia Nery, ou ainda, por exemplo, por meio dos livros de Erik Orsenna. As explicações cinestésicas, metafóricas e as personificações

usadas por esses autores aproximam a gramática dos alunos e mostram que também se aprende a brincar. Por outro lado, por meio da abordagem destas obras, ou de excertos contextualizados delas, interrelaciona-se a língua com a literatura.

Concluindo, o estudo nuclear do conhecimento explícito da língua para que os atuais Programas de Português do Ensino Básico remetam tem, entre outros, como objetivos, a aquisição gradual de metalinguagem necessária à explicitação do conhecimento implícito, o melhorar a produção escrita, a compreensão leitora e a expressão oral dos alunos portugueses. Para isso, é necessário que os professores de Português tenham perfeita noção da distinção entre funcionamento da língua e conhecimento explícito da língua e da distinção daquele com o conhecimento implícito da língua. Estas distinções permitem retirar ilações sobre as metodologias didáticas a abordar no ensino da língua materna.

Por outro lado, o primeiro objetivo a atingir no ensino da gramática não poderá ser a correção linguística, esse será um objetivo decorrente da reflexão e conclusão a que o aluno chegará por meio de atividades de aprendizagem, pelas descobertas propostas pelo professor. Esta metodologia não deverá ser, no entanto, usada em exclusivo, mas antes intercalada e/ou combinada com outras metodologias de ensino.

Defendemos o estudo gramatical partindo da frase, da sintaxe, para os restantes constituintes da gramática, centrado em enunciados contextualizados, e não partindo de meras palavras isoladas e descontextualizadas, com listagens extensas e pouco estimulantes.

Neste aspecto, a atuação do professor revelar-se-á de primordial importância. Será o professor a propor atividades e a arranjar estratégias para que o ensino/aprendizagem da gramática não reverta em aulas entediantes, que

privilegiam exercícios repetitivos, o decorar de conjugações de verbos e uma infinidade de regras e exceções desligadas da realidade concreta da vivência da língua portuguesa.

Referências

AA.VV. **Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português**. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC, 2007.

CHARTRAND, Suzanne-G. (dir.), **Pour un Nouvel Enseignement de la Grammaire**. Montréal/Paris: Éditions Logiques, 1996.

CHOMSKY, **Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use**. New York: Praeger Publishers, 1986.

COSTA, João et al. **Guião de implementação do programa de português do ensino básico** – conhecimento explícito da língua. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC, 2011. Disponível em: <<http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=90> e <http://area.dgicd.min-edu.pt/download/CELInternet.html>>. Acesso em: 18 out. 2011.

DUARTE, Inês. Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo. In: DELGADO-MARTINS et al. **Para a didáctica do Português. Seis estudos de Linguística**. Lisboa: Edições Colibri, 1992. p. 165 – 177.

HUDSON, Richard. Is grammar teachable? **English** 4-11. Department of Phonetics and Linguistics, UCL, Spring 1998. Disponível em: <<ftp://ftp.phon.ucl.ac.uk/pub/...Grammar/Teach.rt>>. Acesso em: 18 out. 2011.

LOBATO, Monteiro, **Emília no País da Gramática**. São Paulo: Círculo do Livro, s/d. Disponível em: <http://www.miniweb.com.br/cantinho/infantil/38/Estorias_miniweb/lobato/Emilia_No_Pais_Da_Gramatica.pdf>. Acesso em: 18 out. 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Dicionário**

Terminológico. Disponível em: <<http://dt.dgicd.min-edu.pt/>>. Acesso em: 18 out. 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Metas de aprendizagem**. Disponível em: <<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/>>. Acesso em: 18 out. 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Currículo Nacional do Ensino Básico**. Disponível em: <http://metas.corefactor.pt/wp-content/uploads/2010/09/Curriculo_Nacional1CEB.pdf>. Acesso em: 18 out. 2011.

NERY, Júlia. **Na casa da língua moram as palavras**, Porto, Edições Asa, 1993.

ORSENNA, Erik **A Gramática é uma canção doce**. Porto: Edições ASA, 2003.

ORSENNA, Erik. **Os cavaleiros do conjuntivo**. Porto: Edições ASA, 2006.

REIS, Carlos et al. **Programas de Português do Ensino Básico**. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC. Disponível em: <http://www.oei.es/pdf2/Programas_LPEB.pdf>. Acesso em: 18 out. 2011.

XAVIER, Lola Geraldés. Os programas de português do ensino básico e as literaturas de países de língua portuguesa. **Máthesis**, nº 20. Viseu: Universidade Católica Portuguesa, 2011. p. 129-146.

XAVIER, Lola Geraldés. Ensinar Gramática pela Abordagem Ativa de Descoberta. **Exedra**. Coimbra: Escola Superior de Educação, (no prelo). Disponível em: <<http://www.exedrajournal.com>>

Artigo enviado em: 30/10/2011

Aceite em: 30/11/2011