O ensino da gramática: paradigmas e desafios

Rui Tavares de Faria

https://orcid.org/0000-0002-0529-9107
Universidade dos Açores; CECH – Universidade de Coimbra
rui.mv.faria@uac.pt

DOI: https://doi.org/10.25757/invep.v11i1.236

Resumo

O ensino do Português tem sido alvo de mudanças didático-pedagógicas, nas duas últimas décadas. A atualização dos Programas, a reestruturação das práticas letivas e as frequentes reformulações no âmbito da avaliação da disciplina de Português poderão indiciar que ainda não foi delineado o melhor ensino-aprendizagem de uma unidade curricular fulcral, como é a língua portuguesa. Por conseguinte, o ensino da gramática vai passando por abordagens diversificadas: ora em contexto, a partir das fontes literárias que predominam nos manuais escolares ou ao serviço do desenvolvimento do domínio da escrita, ora fora de qualquer contexto, segundo metodologias de aprendizagem normativas e tradicionais, para dotar os alunos de um saber linguístico geral que deverá auxiliá-los no desenvolvimento das diferentes competências por que

---

Faria, R., (2021) O ensino da gramática: paradigmas e desafios, *Da Investigação às Práticas,* 11(1), 44 - 58.

DOI: https://doi.org/10.25757/invep.v11i1.236

Contacto: Rui Tavares de Faria, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade dos Açores, Campus de Ponta Delgada, 9500-321, PONTA DELGADA Portugal / rui.mv.faria@uac.pt

(Recebido em novembro de 2020, aceite para publicação em fevereiro de 2021)

se pauta o ensino-aprendizagem do Português. Que paradigma (ou paradigmas) do ensino da gramática se tem revelado mais eficaz no devido reconhecimento das estruturas gramaticais da língua portuguesa? Que vantagens oferece cada um destes paradigmas? Que desafios se colocam aos professores, aos alunos e aos falantes em geral? É necessário reestruturar o sistema de ensino? O ciclo de aprendizagens? O plano curricular?

Palavras-chave: ensino; gramática; paradigma; desafio; aprendizagem.

Teaching grammar: paradigms and challenges

Abstract

The teaching of Portuguese Language has been suffering a quite number of didactical and pedagogical changes in the last two decades. The Programs' updating, the restructuring of teaching practices and the frequent reformulations of the evaluation process may indicate that the best teaching and learning methods are not yet outlined in what concerns Portuguese Language.

Consequently, the teaching of grammar goes through diversified approaches: now in context, from the literary sources that predominate in school textbooks or in the service of the development of writing skills, now outside any context, according to normative and traditional learning methodologies, to provide students with a general linguistic knowledge that should assist them in the development of the different competences for learning Portuguese. Which paradigm (or paradigms) in the teaching of grammar has been shown to be most effective in recognizing the grammatical structures of the Portuguese language? What advantages are there in case of adopting a particular paradigm? What challenges do teachers, students and speakers have to face? Is it necessary to restructure an education system? A learning cycle? A curriculum plan?

Keywords: teaching; grammar; paradigm; challenge; learning.

Enseigner la grammaire: paradigmes et défis

Résumé

L'enseignement du Portugais a comporte plusieurs transformations didactiques et pédagogiques, pendant les dernières années. L'actualisation des Programmes, la reformulation des pratiques et les fréquentes nouvelles au niveau de l'évaluation peuvent suggérer que l'enseignement et l'apprentissage de la langue portugaise a encore un long chemin à parcourir. Ceci dit, l'enseignement de la grammaire continue à être abordé de façon peu cohérente ; soit dans un contexte textuel, à partir des sources littéraires ou au service du développement de l'écrit, soit hors contexte, selon certaines méthodologies d'apprentissage normatives et traditionnelles, pour que les élèves arrivent à bien développer un savoir linguistique général qui doit les aider à élargir des compétences spécifiques du domaine de la langue portugaise. Quel paradigme (ou

bien paradigmes) pour l'enseignement de la grammaire est le plus efficace pour la reconnaissance des structures grammaticales de la langue portugaise ? Quels sont les avantages de ce(s) paradigme(s) ? Quels sont les défis qu'on pose aux enseignants, aux élèves et à tous les parlants ? Est-il nécessaire de restructurer le système d'enseignement ? Le cycle d'études ? Les programes?

Mots-clés: enseignement; grammaire; paradigme; défis; apprentissage.

Enseñanza de la gramática: paradigmas y desafios

Resumen

La enseñanza del portugués ha sido objeto de cambios didáctico-pedagógicos en las dos últimas décadas. La actualización de los Programas, la reestructuración de las prácticas docentes y las frecuentes reformulaciones en el contexto de la evaluación de la disciplina pueden indicar que aún no se ha perfilado la mejor enseñanza y aprendizaje de un curso básico, como es el idioma portugués. En consecuencia, la enseñanza de la gramática pasa por diversos enfoques: ahora en contexto, desde las fuentes literarias que predominan en los libros de texto escolares o al servicio del desarrollo del dominio de la escritura, ahora fuera de cualquier contexto, según metodologías de aprendizaje normativas y tradicionales, para proporcionar a los estudiantes un conocimiento lingüístico general que les ayude en el desarrollo de las diferentes competencias para la enseñanza y el aprendizaje del portugués. ¿Qué paradigma (o paradigmas) en la enseñanza de la gramática ha demostrado ser más eficaz para reconocer las estructuras gramaticales de la lengua portuguesa? ¿Qué ventajas ofrece cada uno de estos paradigmas? ¿Qué desafíos enfrentan los profesores, estudiantes y ponentes en general? ¿Es necesario reestructurar el sistema educativo? ¿Es necesario reestructurar el sistema educativo? ¿El ciclo de aprendizaje? ¿El plan de estudios?

Palabras clave: enseñanza - gramática - paradigma - desafío – aprendizaje

O ENSINO DA GRAMÁTICA: PARADIGMAS E DESAFIOS.

As reformas curriculares são medidas necessárias e exigem de quem as propõe e implementa uma análise e uma reflexão aprofundadas acerca do estado da educação num dado país ou região. Em Portugal, desde a década de 70 do século passado que o ensino tem sido alvo de sucessivas mudanças, as quais se manifestam não só ao nível didático e pedagógico, numa tentativa de acompanhar o avanço dos estudos no âmbito das ciências da educação, como também ao nível das matrizes conceptuais que orientam o desenvolvimento das diferentes áreas do conhecimento. Em relação ao ensino secundário, Fontes (2002[1]) assinala, num documento publicado *online*, a propósito das Reformas Educativas levadas a cabo pelo PS, entre 1996 e

[1] A fonte consultada não apresenta paginação.

2002, que se têm verificado profundas mudanças e aponta quatro razões ou tendências fundamentais subjacentes a estas alterações: a heterogeneidade da população escolar, o aumento da escolaridade obrigatória, a transformação do ensino secundário "num mero corredor de passagem para o ensino superior" e as tentativas ministeriais para retardar o ingresso no ensino universitário, oferecendo vias profissionalizantes e intermédias aos candidatos que não ficam colocados no ensino superior, logo depois de terminado o ensino secundário. Perante este cenário, importa salientar que, na base das reformas curriculares, conforme defende Fontes, não há valorização do saber científico ou, a existir, dilui-se em questões de ordem social, económica e política. No caso concreto das unidades curriculares ligadas à língua portuguesa, a preocupação por reformulações e atualizações das matrizes programáticas obedece, também, a critérios politizados, como é o caso da implementação de uma terminologia linguística para os ensinos básico e secundário ou da instituição de um acordo ortográfico, documentos sobre os quais ainda persistem dúvidas linguísticas e outro tipo de incoerências[2].

No âmbito das competências da aprendizagem do Português, o ensino da gramática da língua vai experimentando diferentes abordagens, muitas delas resultantes dos estudos e da investigação de escolas e correntes linguísticas[3], ao nível universitário, que não consolidam efetivamente o conhecimento explícito da língua dos alunos, nos ensinos básico e secundário. Estas abordagens devem reservar-se precisamente ao ensino superior e à investigação científica. Devem, por isso, ser repensados, de alguma forma, os ciclos de estudos universitários – sobretudo ao nível da licenciatura e/ou do mestrado – da área da Linguística e do Ensino das Línguas. Os planos curriculares de muitas licenciaturas, por exemplo, dão primazia a unidades curriculares dos estudos literários e culturais e dispensam disciplinas fundamentais como a Fonologia e a Morfologia do Português[4] ou condensam, num único semestre, unidades curriculares que, no sistema de ensino pré-Bolonha, se desdobravam em duas ou se estendem por um ano letivo[5]. Até à década de noventa do século passado, as metodologias do ensino da gramática seguiam orientações normativas, orientavam-se por um saber assente em níveis taxonómicos da memorização e do conhecimento. Isto é, a identificação de uma classe morfológica, a classificação de uma função sintática, a delimitação de uma frase complexa ou a conjugação verbal eram ativadas por mecanismos de automatização que consolidavam a aquisição do conhecimento gramatical, e não se previa alcançar níveis taxonómicos mais

[2] Entre estas incertezas, há a destacar os casos de dupla grafia que confundem os falantes, de um modo geral, e certos aspetos do domínio sintático, como o desaparecimento, no âmbito das Aprendizagens Essenciais, da subclassificação dos modificadores, ao nível da frase e/ou ao nível do grupo verbal.

[3] Em 2010, o estudo defendido por Costa, em tese de doutoramento, referenciada na bibliografia deste artigo, sobre o desenvolvimento das competências gramaticais, no âmbito do chamado conhecimento explícito da língua, em relação com o desenvolvimento da competência da escrita, dá conta das dificuldades que se pode encontrar nas escolas portuguesas, relativamente a questões didáticas para uma abordagem eficaz e consolidada dos conteúdos da gramática.

[4] Veja-se, a título exemplificativo, o plano curricular da Licenciatura em Estudos Portugueses e Ingleses da Universidade dos Açores, disponível em https://uac.pt/ensino/curso.php?id=4156&l=PT&a=2020/2021&f=FCSH.

[5] É o caso da unidade curricular de Sintaxe e Semântica do Português, que comporta um único semestre em várias licenciaturas do âmbito dos estudos linguísticos, inviabilizando o estudo aprofundado de dois domínios distintos da linguística, ambos bastante relevantes no ensino da gramática (cf. planos curriculares deste ciclo de estudos em vigência nas Faculdades de Letras das Universidades de Lisboa, de Coimbra e do Porto; ou nas Faculdades de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e da Universidade dos Açores).

elevados, como a compreensão ou a reflexão. Impõe-se, por exemplo, um estudo para saber se quem aprendeu gramática segundo este procedimento didático revela um conhecimento explícito da língua relativamente mais ou menos consolidado. Lopes (2005[6]) afirma que "a gramática escolar deve ser descritiva, explicativa e normativa. Assim deve ser apresentada em manual e assim deve ser ensinada." A transposição dos estudos de investigação universitária para os ensinos básico e secundário, a partir do novo milénio, condicionou o ensino da gramática: os níveis de desenvolvimento cognitivo dos alunos não permitem uma reflexão analítica acerca do conhecimento explícito da língua. O exemplo que melhor ilustra esta realidade é a implementação de uma Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário. Em primeiro lugar, o documento apresentou duas versões, uma em 2004 e outra em 2007, situação que suscita, desde logo, instabilidade para alunos e docentes, os quais se deparam com um conjunto de mudanças que, no âmbito do ensino da gramática, requerem tempo e formação. Em segundo, o carácter experimental e opcional, desta nova Terminologia, durante dois anos letivos, levou a que houvesse alunos que continuaram a aprender a gramática, de acordo com a Nomenclatura Gramatical Portuguesa em vigor desde 1967, e outros a quem foram ensinados os novos termos e domínios. Em terceiro lugar, perante este delírio taxonómico que passa a caracterizar o ensino da gramática nas escolas portugueses, importa questionar a consolidação das aprendizagens dos alunos ao nível do ensino da gramática[7]. Por isso, a aprendizagem da gramática gera nos alunos da década 2010-2020 duas reações naturalmente antagónicas: amor e ódio.

No ensino superior, a redução acentuada da oferta formativa na área dos estudos linguísticos, a partir de 2005, e a implementação do regime de Bolonha manietaram a aprendizagem da gramática. Com o desaparecimento ou a redução significativa das licenciaturas das variantes das línguas e literaturas, o ensino da língua portuguesa e da respetiva gramática passou a constar dos *curricula* de disciplinas dos ciclos de estudos das ciências da educação e da comunicação. Aí tenta-se aprofundar o conhecimento linguístico descontextualizado em unidades curriculares de análise gramatical ou de introdução aos estudos linguísticos[8]. A geração de estudantes universitários que ingressou no ensino superior a partir de 2010 detém um conhecimento da língua limitado, operacionalizado em contexto, cujo ensino-aprendizagem é implementado por programas que privilegiam o estudo da literatura e da escrita orientada e relegam para segundo ou terceiro plano o estudo da gramática. O pressuposto de que, nos ensinos básico e secundário, "aprender gramática significará conhecer melhor uma dada língua natural, utilizando esses conhecimentos na melhoria das habilidades comunicativas do falante" (Silva, 2016, p. 83) tem-se revelado utópico. Apesar de as *Metas Curriculares do Português* para os ensinos básico e secundário idealizarem que "a gramática descoberta pelos alunos, não só não seria esquecida, como estes a conseguiriam mobilizar nos seus usos linguísticos, já que teriam aprendido a pensar sobre a língua e a gostar de descobrir os fenómenos extraordinários da linguagem" (Silva, 2016, p. 110), a realidade é que o aluno universitário manifesta dificuldades ao nível do conhecimento

[6] A fonte consultada não apresenta paginação.
[7] Leia-se, a propósito, o ensaio de Maria Alzira Seixa, intitulado "A TLEBS e a Educação", publicado a 31 de outubro de 2006, em https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/rubricas/controversias/a-tlebs-e-a-educacao/411.
[8] Consulte-se, por exemplo, os planos curriculares e respetivos programas das disciplinas do âmbito da linguística, ministradas nos ciclos de estudos referenciados nas notas, *vide supra* 3 e 4.

gramatical e não mobiliza saberes que se tomam como firmemente adquiridos, resultado de um ensino da gramática contextualizado ao longos dos ensinos básico e secundário[9].

A GRAMÁTICA: UM DOMÍNIO DE APRENDIZAGEM AUTÓNOMO.

No documento *Programa e Metas Curriculares de Português. Ensino Secundário*, atualizado em 2014, lê-se na introdução:

> "A não coincidência dos domínios da Leitura e da Educação Literária, no seguimento das Metas Curriculares do Ensino Básico, consagra, por sua vez, dois pressupostos essenciais: o direito de acesso a um capital cultural comum, que é função do sistema educativo, e o reconhecimento da diversidade dos usos da língua, numa ótica de valorização dos textos, predominantemente não literários nos domínios da Oralidade, da Leitura e da Escrita. A questão releva, portanto, de um quadro mais abrangente de articulação entre domínios, incluindo o da Gramática, onde se espera que o desenvolvimento da consciência linguística e metalinguística corresponda a uma efetiva melhoria dos desempenhos no uso da língua. É, nesse sentido, de destacar a exploração de um mesmo género de texto em diferentes domínios, em nome de um desenvolvimento articulado e progressivo das capacidades de interpretar, expor e argumentar, decisivas neste nível de ensino." (2014, p. 5)

A gramática surge como um domínio autónomo, mas o respetivo ensino-aprendizagem deve ocorrer em contexto, isto é, as várias competências, ao nível da oralidade, da leitura e da escrita, apoiam-se "no desenvolvimento da consciência linguística e metalinguística", por parte dos alunos. Atribui-se à aprendizagem da gramática uma importante responsabilidade, sem, contudo, se equacionar até que ponto as propostas de abordagem deste domínio se coadunam com um desenvolvimento efetivo da competência linguística dos alunos.

Ao nível dos primeiros ciclos de escolaridade, a aprendizagem da gramática tem sido alvo de diversos reajustes metodológicos. Pais (2016) explicita o percurso didático do ensino-aprendizagem da gramática ao nível do 1.º ciclo do Ensino Básico e destaca algumas mudanças. Antes das *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, os conteúdos gramaticais eram abordados apenas no 3.º ano de escolaridade; agora, no 1.º ano, a gramática já começa a ser ensinada através de metodologias contextualizadas que visam *a priori* o desenvolvimento do conhecimento implícito da língua. Paralelamente, o ensino autónomo da gramática também

[9] Sustentam esta conclusão os resultados obtidos pelos alunos em unidades curriculares como Língua Portuguesa I, Língua Portuguesa II, Bases de Análise Gramatical I, Bases de Análise Gramatical II, Introdução ao Estudo da Linguagem e Sintaxe e Semântica do Português, integradas nos cursos de licenciatura em Relações Públicas e Comunicação, Estudos Portugueses e Ingleses e Educação Básica, da Universidade dos Açores.

ocorre no âmbito do 1.º ciclo do EB. Recentes publicações permitem uma operacionalização da prática gramatical de forma descontextualizada por parte dos alunos. E por forma descontextualizada entende-se a aprendizagem da gramática como se este domínio fosse uma disciplina autónoma do ensino e não tivesse de ser uma competência ou uma componente integrada, ao lado da literatura, da escrita ou da leitura, numa área curricular. São exemplos deste paradigma os compêndios ou gramáticas que apresentam as definições e os conceitos, as respetivas ilustrações e, em seguida, *corpora* de exercícios que se destinam a um aprofundamento faseado de aprendizagens, ao nível do conhecimento gramatical[10]. O ensino da gramática da língua portuguesa segue uma estratégia laboratorial e objetiva, portanto. A confluência de duas metodologias no ensino da gramática ao longo do ensino básico, uma centrada no contexto e dependente de variáveis sobretudo pragmáticas, e outra mais autonomizada e pedagogicamente independente, é uma mais-valia para o conhecimento explícito da língua. Concluído o 3.º ciclo do EB, tem de se verificar a articulação do conhecimento gramatical com a vertente da competência comunicativa dos usos da língua para, no ensino secundário, o aluno ser capaz de mobilizar conhecimentos que se pretendem – ou pretendiam – consolidados.

Para suportar o ensino-aprendizagem da gramática da língua, os alunos não recorrem aos compêndios que se prestam ao registo exclusivo do conhecimento linguístico. Embora os docentes recomendem a consulta ou a aquisição de uma gramática, o único auxílio a que recorrem os alunos é o manual escolar adotado. É neste instrumento que constam epítomes gramaticais, alguns dos quais com exemplos pouco ilustrativos dos conceitos ou até mesmo com imprecisões.[11] Até que ponto é o instrumento pedagógico mais fiável para o ensino-aprendizagem da gramática? De que modo alunos e professores aí encontram uma conceptualização completa do conhecimento gramatical da língua portuguesa? Que espaço é reservado nos manuais escolares para a prática efetiva do conhecimento linguístico? Numa reflexão analítica acerca da configuração do ensino da gramática nos manuais escolares de Português para o 9.º ano de escolaridade, de acordo com o *Programa* e *as Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, Silva (2016, p. 100) salienta

> "os três espaços em que é patente o ensino da gramática: ao longo do manual (nas secções específicas denominadas "Gramática"), nos apêndices do manual e nos cadernos de exercícios. O domínio da gramática ocorre, então, em três contextos distintos: *de modo próximo*, no quadro das atividades didáticas associadas aos textos, em que se procede à aplicação dos conteúdos gramaticais; *de modo complementar*,

[10] A DG Edições publicou, em novembro de 2020, o volume *Princípios Fundamentos da Sintaxe da Língua Portuguesa*, da nossa autoria, que exemplifica este paradigma, em termos de aprendizagem da gramática.

[11] Sem proceder a uma exemplificação exaustiva, que contraria o objetivo deste artigo, saliente-se, a título ilustrativo, a Ficha Gramatical acerca do "Valor Temporal (II)" do manual escolar *Encontros. Português. 12.º ano*, da Porto Editora (pp. 36-37), a qual carece de objetividade sobretudo na explicitação dos conceitos de "Ponto de referência" e de "Informação temporal", ou a retoma de conteúdos gramaticais relativos às Classes de Palavras, no mesmo manual, p. 359, através de um texto que não dá conta de todas as classes de palavras enumeradas na nota preambular. Noutro manual escolar, destinado ao 11.º ano de escolaridade, *Sentidos 11*, Edições Asa, no Bloco Informativo, apresenta-se o conteúdo "Marcadores discursivos/conetores" (p. 375) e, de seguida, na tabela exemplificativa, usa-se apenas a designação "Listagem de conectores", quando muitos deles não conectam ideias ou assuntos, se forem recurso para iniciar um texto. Aí, faria todo o sentido utilizar-se "Listagem de marcadores discursivos" e não "Listagem de conectores".

> nos apêndices finais do manual, onde se explicam tais conteúdos; *de modo autónomo*, nos cadernos de atividades, em que se faz a sistematização e/ou aplicação dos itens gramaticais."

A contextualização apresentada repete-se e estende-se ao ensino secundário. Verifica-se, porém e concomitantemente, um reforço das aprendizagens no âmbito da educação literária e da escrita que condiciona – e inviabiliza – um ensino descritivo, explicativo e normativo da gramática[12]. A inexistência de uma disciplina de linguística portuguesa a figurar nos planos curriculares do ensino secundário, por oposição à integração da literatura portuguesa como unidade curricular opcional, a partir do 10.º ano de escolaridade, justifica o desmerecimento a que tem sido votado o estudo da gramática. Ainda que o documento *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário* conceba a gramática como um domínio autónomo, ao mesmo nível da educação literária, da escrita, da leitura e da oralidade, é no mesmo documento que se reconhece o lugar atribuído ao ensino-aprendizagem do conhecimento gramatical: reduzido quando comparado com os domínios associados à literatura. Esta distribuição ponderada dever-se-á ao pressuposto de que os alunos aprenderam toda a gramática da língua ao longo do ensino básico? O documento *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* apresenta uma ponderação idêntica, atribuindo ao ensino da gramática um conjunto de conteúdos linguísticos relativamente extenso para um número de horas/aulas minorado. Como se opera a consolidação das aprendizagens?

Inês Duarte (2010, p. 11) alerta para a volatilidade deste tipo de procedimentos metodológicos, quando se pretende conferir uma função ao conhecimento da gramática:

> "O estado dos conhecimentos sobre a linguagem e as línguas e a função social que lhe tem sido atribuída em diferentes épocas e sociedades têm como consequência que o conceito de gramática seja ele próprio variado e variável. Ora identificada com a familiarização com a variante literária, ora preocupada com o rastreio da genealogia de uma língua ou família de línguas, ora concebida como um preceituário de bons usos, ora vista como a descrição da língua. E, ora entendida como a explicitação do conhecimento intuitivo do falante nativo, permanece em muitas obras gramaticais da segunda metade do século XX uma tensão entre propósitos descritivos e normativos, alguma promiscuidade entre diferentes estádios de língua, um predomínio dos dados do modo escrito, em particular, da sua variante literária."

Ao conhecimento da gramática deve ser dado um tratamento pedagógico e didático estável. Como disciplina autónoma, a gramática tem uma função fundamental para o desenvolvimento das aprendizagens nos restantes domínios: a educação literária, a leitura, a escrita e a oralidade.

[12] Para que, à primeira vista ou numa leitura inadvertida, não haja uma interpretação errada do raciocínio apresentado, o sintagma "ensino descritivo, explicativo e normativo" não deve ser lido à luz das correntes de representação do conhecimento linguístico. O uso dos adjetivos "descritivo, explicativo e normativo" aplica-se ao ensino da gramática, i.e., deve descrever-se o conteúdo gramatical, explicá-lo e justificar a sua integração, como exemplo, dentro de uma norma ou regra.

O conhecimento linguístico permite a mobilização de saberes que estão muito além da descrição, da explicação e da norma por que se têm regido os pressupostos dos documentos orientadores do currículo para o ensino do Português, nos ensinos básico e secundário. É verdade que

> "a contradição entre documentos orientadores em vigor, uma longa tradição de anulação do ensino da gramática em nome de más leituras da teoria linguística, nos anos 70 e 80, e a reconhecida morosidade geral da alteração das práticas de ensino são alguns dos fatores que permitem perceber por que razão, apesar da centralidade da reflexão sobre a língua legitimada pelo *Currículo Nacional*, na prática, ainda se ensina pouca gramática ou ainda se ensina a mesma gramática que antigamente." (Costa 2010, pp. 29-30).

No ensino secundário, a configuração do ensino da gramática tem-se restringido a um número escasso de páginas nos manuais escolares. Não é propósito nosso proceder a uma análise quantitativa dos conteúdos gramaticais elencados nos projetos adotados para o ensino do Português, mas deixar algumas questões que poderão desencadear futuras reflexões e investigações. Que enquadramento didático tem, por exemplo, o ensino das funções sintáticas a partir de textos escritos em galego-português? Não seria de todo mais sensato recorrer às espécies textuais galaico-portuguesas para se ensinar a história e evolução da língua portuguesa? Que fundamento pedagógico assume, por exemplo, o ensino dos tempos e modos verbais a partir de textos poéticos pessoanos? Não seria de todo mais ponderado ensinar os tempos e modos verbais a partir de textos não literários? Ao serviço da progressão temporal na redação de um texto argumentativo? Que metodologias de consolidação das aprendizagens se operam, quando um manual escolar exibe um quadro com as tipologias das frases complexas e apenas disponibiliza uma dezena de exercícios, que a este conteúdo gramatical se presta, em cerca de trezentas páginas? De que valem os cadernos de exercícios que acompanham os manuais escolares, se a respetiva aquisição não é obrigatória? Como se processa a aprendizagem autónoma? Para que servem os apêndices ou epítomes gramaticais que preenchem as últimas páginas do manual escolar? Servem precisamente para desmerecer a gramática, resignando-a a um suplemento ou a um acessório para a ensino-aprendizagem da língua. Em consequência, agudizam-se as reações naturalmente adversas dos alunos perante o conhecimento gramatical da língua portuguesa até ao ensino superior.

Extintos ou reduzidos, desde 2005, os cursos de licenciatura da área dos estudos linguísticos e literários na maior parte das universidades portuguesas, cenário que, a partir de 2018, conhece novas e promissoras mudanças, a integração e o reforço de unidades curriculares do domínio da língua portuguesa noutros ciclos de estudos de licenciaturas, sobretudo no âmbito das ciências da educação, da comunicação e das relações públicas, atribui aos estudos linguísticos, e em particular ao ensino da gramática, um outro estatuto. Disciplinas como Língua Portuguesa, Bases de Análise Gramatical, Comunicação Oral e Escrita, Estudo da Linguagem e afins, têm permitido a permanência e a valorização do ensino das estruturas gramaticais a um leque variado de estudantes. A diversidade e a heterogeneidade que caracterizam os planos de estudos dessas licenciaturas pretendem dotar os alunos de competências aprofundadas, ao nível da proficiência linguística. O cenário, porém, não se mostra animador, uma vez que o conhecimento explícito

da língua dos alunos universitários não se efetivou, na maior parte dos casos, ao longo do percurso escolar dos ensinos básico e secundário[13]. Os docentes universitários da área dos estudos linguísticos e literários deparam-se, neste sentido, com alunos para quem a gramática se diluiu nos domínios da educação literária, da escrita, da leitura e da oralidade, durante o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Uma consulta dos resultados obtidos pelos alunos em unidades curriculares como as enumeradas anteriormente atesta esta realidade[14]. Paralelamente, uma consulta das classificações e das médias de ingresso no ensino superior, tidas por cerca de 80% dos alunos que ingressam em ciclos de estudos da área da educação e da comunicação, evidencia resultados pouco elevados na Prova de Exame Nacional de Português, Código 639, instrumento de avaliação externa, no qual o domínio da gramática incorre numa ponderação de cerca de 30% da classificação final. Requer-se, por isso, a preparação e a publicação de um estudo científico aprofundado acerca desta situação para uma eventual relação com as orientações emanadas, por exemplo, pelo *Programa* e *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* e *do Ensino Secundário*.

A opção por um paradigma descritivista no ensino da gramática tem sido a decisão assumida pela maior parte dos docentes universitários do campo da língua e da linguística. A aprendizagem reflexiva e avaliativa sobre a gramática da língua, adotada e desenvolvida ao longos dos anos 90 do século XX nas universidades portuguesas, dá lugar a uma aprendizagem que se orienta precisamente pelo desenvolvimento de apenas certas taxonomias de objetivos educacionais do domínio cognitivo, como o conhecimento, a compreensão, a aplicação e a análise. Uma investigação acerca do desenvolvimento das aprendizagens, segundo os níveis taxonómicos, afigura-se fundamental. Impõe-se reconhecer a efetivação do ensino da gramática pela recolha de evidências que demonstrem, com validade e fidedignidade, o conhecimento linguístico que os alunos detêm de facto. Depois de um percurso escolar de cerca de doze anos, no qual a configuração do ensino da gramática acompanha tendências pedagógico-didáticas que se pretendem promotoras do sucesso das aprendizagens, importa questionar, por um lado, até que ponto tem sido viável e eficaz um ensino da gramática contextualizado e/ou pela descoberta. Por outro, é necessário refletir sobre o estado real da consolidação das aprendizagens a um nível de ensino mais avançado, como o secundário e o universitário. Houve uma inversão de procedimentos: antes, o ensino descritivo e normativo da gramática, numa primeira fase, preparava e dotava os alunos dos conhecimentos linguísticos para, numa fase posterior, se refletir sobre as estruturas gramaticais nos mais diversos contextos comunicativos, se avaliar e se sintetizar as respetivas particularidades. Agora, nos documentos orientadores, manuais escolares, cadernos de exercícios, propõe-se um ensino da gramática holístico e não uma análise isolada do conhecimento linguístico através dos seus diferentes domínios, opção didático-pedagógica que, no nosso entender, se tem revelado, em termos de consolidação das aprendizagens, incipiente.

[13] Tenha-se em atenção as informações e análises relativas à disciplina de Português, constantes do *Relatório Nacional 2010-2016, Exames Finais Nacionais. Ensino Secundário*, publicado em maio de 2017 pelo IAVE, disponível em https://iave.pt/wp-content/uploads/2020/02/Relat_ES_2010_2016_LV.pdf.
[14] A divulgação das médias finais e das classificações obtidas nas Provas de Ingresso, em particular na Prova de Português – Código 639, pode ser consultada no sítio https://www.dges.gov.pt/pt.

PROMOÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DO CONHECIMENTO GRAMATICAL: DESAFIOS.

Lopes (2005[15]) refere que

> "O ensino das línguas, guardadas as devidas distâncias, deve acompanhar os estudos linguísticos. A linguística visa a compreensão do fenómeno da linguagem e do funcionamento das línguas, ou seja, dos princípios e das regularidades das suas gramáticas. Acontece que a descoberta desses princípios e dessas regularidades não é feita na língua abstrata, mas na língua concreta, usada pelos falantes. Os linguistas procuram descobrir a gramática interiorizada. Assistimos, então, a um movimento circular, aparentemente paradoxal: os estudos linguísticos descobrem a gramática que os falantes usam e que eventualmente nunca aprenderam; os professores ensinam a gramática, desse modo descoberta, aos falantes, que já a possuem. Por dedução lógica, poder-se-ia concluir que o ensino da gramática é um exercício obsoleto: o ensino de um sistema necessariamente incompleto e imperfeito a quem o contém integralmente."

Perante as considerações transcritas, é necessária uma reflexão sobre a consolidação do conhecimento gramatical. O "movimento circular, aparentemente paradoxal" constatado por Lopes (2005[16]) tem razão de ser e reflete-se no processo de ensino-aprendizagem da gramática. Opera-se um conjunto de metodologias e estratégias que acompanha tendências educacionais e não se centra na questão fundamental: consolidar o saber linguístico por parte dos falantes. Conscientes da evolução a que está sujeita qualquer língua, a conclusão apresentada por Lopes (2005[17]) não deixa de ter certo sentido: como sistema mutável, a língua integra novidades constantes, logo, a respetiva aprendizagem é inconclusiva. Todavia, a gramática da língua deve assumir-se como um substrato consolidado, i.e., o desenvolvimento e a aquisição do conhecimento gramatical, enquanto domínio base para novas aprendizagens, é o desafio que deve ser abraçado por linguistas, docentes, alunos e falantes em geral. E este processo só é possível se se seguir um paradigma de ensino da gramática descritivo, explicativo e normativo.

Seguindo-se os pressupostos da descrição gramatical e desenvolvendo-se, num primeiro momento, o conhecimento através da memorização de factos específicos, de padrões de procedimento e de conceitos, lança-se as bases para um ensino da gramática descontextualizado, enquanto domínio autónomo no âmbito das aprendizagens da língua portuguesa. A aplicação segue-se à memorização como estádio promotor da compreensão do conhecimento. De início esta metodologia de natureza prática deve continuar a desenvolver-se fora de qualquer contexto ou domínio. Apenas ao nível da análise é que o ensino contextualizado da gramática, a partir de fontes literárias, de orientações de leitura textual,

[15] A fonte consultada não apresenta paginação.
[16] A fonte consultada não apresenta paginação.
[17] A fonte consultada não apresenta paginação.

entre outros, se poderá efetivar. Por exemplo, no plano da educação literária, apenas os alunos que sabem que o recurso estilístico da apóstrofe é realizado por um procedimento linguístico de ordem sintática poderão identificar a expressão apostrófica como sendo operacionalizada por um vocativo; apenas os alunos que reconhecem o valor atributo de um adjetivo poderão comentar a expressividade literária de uma dupla ou tripla adjetivação; apenas os alunos que têm conhecimento da ordem padrão dos constituintes frásicos em Português conseguirão identificar, estilisticamente, um hipérbato ou uma anástrofe, e explicitar as intencionalidades do autor, narrador ou poeta, quando se opera uma alteração da padronização sintática da frase.

O desafio que se propõe é a readoção de metodologias que se enquadram numa perspetiva de ensino da gramática tradicional. Embora refute esta prática, na abordagem que faz de perspetivas mais tradicionais do ensino da gramática, Costa (2010, p. 32) afirma que

> "o ensino parte da apresentação de regras normativas e assume, como principal estratégia, a memorização ou o conhecimento de definições. Segundo esta perspetiva, os conteúdos gramaticais são todos declarativos e saber gramática corresponde a conhecer um elenco de definições e de termos que, supostamente, amparam o bom uso da língua. As principais vantagens das abordagens tradicionais são o treino das capacidades de memória e o conhecimento das normas da variedade padrão da língua. Efetivamente, há aspetos do conhecimento da gramática da língua que têm de ser memorizados, uma vez que decorrem de convenções (por exemplo, regras de ortografia, certas regras de uso de vírgula, etc.). Do conhecimento destes aspetos, depende o uso correto de registos mais formais da língua."

E acrescenta (2010, p. 32, nota n. 12), ainda, que, "para o ensino da gramática, o professor deve desenvolver uma atitude descritiva e explicativa, mas, também, normativa." Apesar de a readoção do paradigma que vigorou durante décadas comportar certas fragilidades, assinaladas fundamentadamente pela autora, como a eventual falta de relação entre o domínio da gramática e os outros domínios – oralidade, leitura, escrita e educação literária –, crê-se, com base em estudos internacionais, como os desenvolvidos por Kohonen (1992), O'Malley e Chamot (1990) e Batstone (1994), no âmbito do ensino de uma língua estrangeira, os quais defendem que uma aprendizagem consciente das regras gramaticais funciona como um precursor que leva a uma automática execução das mesmas, que a consolidação do saber gramatical, segundo uma metodologia descritiva, explicativa e normativa, pode ser mais bem assegurada.

Relativamente às outras competências de ensino da língua portuguesa, "a ideia de que a aprendizagem da gramática tem efeitos positivos no desenvolvimento da competência de escrita comporta uma série de controvérsias." (Costa, 2010, p. 6) No cerne das controvérsias estão causas de ordem vária, desde a formação dos docentes de língua portuguesa à implementação de documentos orientadores que suscitam dúvidas ou evidenciam inconformidades, mas a causa mais nítida resulta da ineficácia reflexiva sobre o conhecimento gramatical que, normativamente, se efetivou e consolidou, através da memorização, da aplicação e da análise. Como justificar o emprego da pontuação, mesmo conhecendo as classes morfológicas ou identificando as funções sintáticas? Como comentar o uso pertinente de marcadores discursivos na redação de um

texto, quando os alunos até conseguem identificar relações de causa/efeito, de adição ou oposição, de concessão ou conclusão, e sabem classificar as orações que compõem as frases complexas do discurso? Como explicitar a progressão temática de um texto (literário ou não literário), mesmo que os alunos dominem a conceptualização prática dos mecanismos de coesão textual? Não havendo uma inter-relação reflexiva entre a gramática e a escrita, o aluno que detém conhecimento gramatical pode revelar dificuldades na redação de um texto, assim como o aluno que manifesta destreza ao nível da expressão escrita, resultado de situações diversificadas, como a aquisição e desenvolvimento de hábitos de leitura, o meio sociofamiliar em que se encontra inserido ou até uma capacidade inata, não tem consciência das estruturas gramaticais de que se serve para a elaboração de um enunciado escrito.

O mesmo cenário ocorre no âmbito da oralidade. Isto é, a inexistência de uma inter-relação entre o ensino da gramática e o desenvolvimento das competências inerentes à oralidade e respetivas performances condiciona a eficácia das aprendizagens. Perante a identificação de erros gramaticais em enunciados, os alunos alegam que esta competência não tem tanto valor quanto a escrita ou a gramática. É, por exemplo, comum a omissão da preposição 'de', num contexto comunicativo oral, em sequências como (1) *O livro que eu gosto. ou (2) *O aluno que te falei é aquele. Pode existir a probabilidade de ocorrência do mesmo erro num enunciado escrito. Os alunos detentores de um saber gramatical consolidado, em matéria de regências verbais no âmbito dos processos de relativização oracional, integrarão a preposição na sequência escrita, mesmo que a omitam oralmente. Para os alunos que não têm consolidada a competência gramatical ao nível das regências verbais, a presença ou ausência da preposição 'de' nos contextos apresentados em (1) e (2) não se afigura relevante, porque não há consciencialização do erro cometido. Há também os alunos que se expressam muito bem oralmente, com a devida correção gramatical, mas que, no contexto de escrita, motivados por variáveis inúmeras, apresentam sérias falhas, a maior parte delas decorrentes do desconhecimento gramatical da língua. É desafiante assinalar as ocorrências possíveis entre as inter-relações desenvolvidas em torno dos vários domínios de ensino-aprendizagem do Português para delas se concluir que o ensino da gramática, segundo os moldes tradicionais, pode ser o substrato para o desenvolvimento efetivo das competências da escrita e da oralidade.

O maior desafio reside na eventual reestruturação da matriz curricular dos ensinos básico e secundário e estende-se a uma reformulação programática coerente e coesa, com relação à disciplina de Português, enquanto língua materna. A coexistência, nas escolas básicas e secundárias portuguesas, de "dois modos antagónicos de atuação no ensino da gramática: uma abordagem tradicional e perspetivas difusas de um ensino contextualizado do funcionamento da língua" (Costa, 2010, p. 36) deve ser questionada e, *a posteriori*, eliminada. Não faz sentido promover, por exemplo, o ensino da gramática no 1.º ciclo, seguindo a perspetiva tradicional e com recurso a metodologias de ensino que se apoiem na descrição, na explicação e na norma, para, no 2.º ciclo, o aluno ser confrontado com questões pontuais sobre o conhecimento gramatical, a partir da leitura de um conto popular que consta do manual adotado. Faria sentido a criação de uma disciplina de Gramática da Língua, com uma carga horária semanal adequada, por nível e ciclo de ensino, para dotar os alunos-falantes das ferramentas apropriadas a um progressivo desenvolvimento do conhecimento gramatical, com implicações diretas na promoção e melhoria performativa das competências linguísticas e comunicativas. Só assim estariam criadas as condições para garantir ao ensino da gramática um estatuto curricular

autónomo, a resposta a um desafio inovador, mesmo que apoiado na readoção de metodologias tidas por obsoletas.

Ao ensino superior reserva-se a aprendizagem reflexiva da gramática, tanto nos planos curriculares dos ciclos de estudos da área dos estudos linguísticos, como nos das licenciaturas em ciências da educação e ciências da comunicação. Se a consolidação das aprendizagens se desenvolver e se efetivar *de facto*, ao longo dos ensinos básico e secundário, através de uma disciplina destinada exclusivamente ao ensino da gramática, o aluno universitário detém, então, o conhecimento explícito da língua que lhe permitirá operacionalizar reflexões e discussões sobre as estruturas gramaticais com as quais possa vir a deparar-se, não só no domínio da linguística, mas também no âmbito das competências da escrita e da oralidade, por exemplo. A base é o conhecimento gramatical, portanto. Os conceitos gramaticais memorizados, aplicados e analisados no decurso de cerca de uma dezena de anos de ensino materializar-se-ão e operacionalizar-se-ão naturalmente no meio universitário. Seria a concretização de um desafio possível.

REFERÊNCIAS

Amor, E. (1993). *Didática do Português. Fundamentos e Metodologia.* Lisboa: Texto Editora.

Batstone, R. (1994). *Grammar*. Oxford: Oxford University Press.

Brito, A. M. (Org.) (2010). *Gramática: História, Teorias, Aplicações*. Porto: Universidade do Porto.

Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M.R. & Magalhães, V.F. (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Catarino, A., Felicíssimo, A., Castiajo, I. & Peixoto, M. J. (2016). *Sentidos 11*. Lisboa: ASA.

Castanheira, M. T. (Coord.) (2017). *Relatório Nacional 2010-2016, Exames Finais Nacionais. Ensino Secundário*. Lisboa: I.A.V.E.

Costa, A. L. (2010). *Estruturas Contrastivas: Desenvolvimento do Conhecimento Explícito e da Competência da Escrita*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Faria, R. T. (2020). *Princípios Fundamentais da Sintaxe da Língua Portuguesa*. Lisboa: DG Edições.

Ferreira, M. A. T. (2016). *O papel da gramática no ensino de línguas baseado em tarefas*. Relatório de Mestrado. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Fontes, C. (2002). "Reformas do PS – 1996-2002", in *Navegando na Educação*, filorbis.pt/educar/reformas.htm [consultado a 19-11-2020].

Jorge, N., Aguiar, C. & Magalhães, M. (2020), *Encontros. Português. 12.º ano*. Porto: Porto Editora.

Kohonen, V. (1992). Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education. In D. Nunan (ed.), *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 37-56.

Lopes, A. J. L. (2005). "A gramática: como ensiná-la", in *Ciberdúvidas da Língua Portuguesa*, https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/rubricas/ensino/a-gramatica-como-ensina-la/1816 [consultado a 24-10-2020].

Nunes, M. C. T. (2012). *Ensino da Gramática – uma aprendizagem de Qualidade: abordagens das funções sintáticas*. Tese de Mestrado. Coimbra: Escola Superior da Educação de Coimbra.

O'Malley, J. M. & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pais, A. (2016). "O ensino da gramática nos primeiros anos de escolaridade", in F. Azevedo, M. G. Sardinha, P. Osório (Coord.), *Elementos da Didática da Língua e da Literatura em Contexto Pedagógico*, Braga: C.I.E.C./I.E., 59-90.

Seixo, M. A. (2006), "A TLEBS e a educação", in *Ciberdúvidas da Língua Portuguesa*, https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/rubricas/controversias/a-tlebs-e-a-educacao/411 [consultado a 16-02-2021].

Silva, A. C. (2016). "A configuração do ensino da gramática nos novos manuais de Português do 9.º ano", *Diacrítica*, vol. 30, n. 1, 83-112.

Vieira, P. M. F. P. (2010). *Da 1.ª à 2.ª Versão da TLEBS. Análise comparativa das duas versões da TLEBS nas áreas da Semântica e da Análise do Discurso, Retórica, Pragmática e Linguística Textual*. Dissertação de Mestrado em Estudos Portugueses Multidisciplinares. Lisboa: Universidade Aberta.

Xavier, L. G. (2012). "Ensinar gramática pela abordagem ativa de descoberta", *Exedra*: número temático (dezembro): 467-477.

Xavier, L. G. (2013). "Ensinar e aprender gramática: algumas abordagens possíveis", *Exedra* n.º 7: 139-148.