

## Gramática: produzir significados na escrita<sup>1</sup>

*Carlos A. M. Gouveia*

*carlos.gouveia@flul.ul.pt*

*Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa  
Instituto de Linguística Teórica e Computacional*

“Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades, // Muda-se o ser, muda-se a confiança; // Todo o mundo é composto de mudança, // Tomando sempre novas qualidades”. Vêm estas palavras de Luís de Camões a propósito do objectivo do presente texto e do seu título: “Gramática: produzir significados na escrita”. Efectivamente, tendo como propósito questionar a aplicabilidade de certas noções de gramática ao ensino, e em particular ao ensino da escrita, e defendendo que a análise do discurso, em geral, e o modelo descritivo da linguística sistémico-funcional, em particular, representam disciplinas e modelos de aplicabilidade também escolar, a presente comunicação evoca a mudança das vontades focada nos versos de Camões, que Foucault tão bem retratou no seu oposto (a ausência da vontade de mudança) ao falar do carácter histórico do discurso e dos chamados regimes de verdade. Mais do que a apologia de uma linguística aplicada, o que defendo aqui, a partir de considerações sobre a importância da gramática no ensino da escrita e da centralidade do lugar da escrita nas práticas sociais, é o princípio de uma linguística aplicável, aquilo a que me tenho vindo a referir como uma linguística do consumidor (*vd.* Gouveia, 2006, por exemplo).

---

<sup>1</sup> Duas versões ligeiramente diferentes deste texto foram apresentadas como comunicações em congressos: a primeira, intitulada “Escrita e ensino: para além da gramática, com a gramática”, foi apresentada na mesa-redonda “Interações com a LSF”, coordenada por Leila Barbara, no 4º Congresso da Associação de Linguística Sistémico-Funcional da América Latina, realizado em Florianópolis, Brasil, de 29 de Setembro a 3 de Outubro de 2008; a segunda, intitulada “Gramática: produzir significados na escrita”, foi apresentada no *Colóquio Gramática, História, Teorias, Aplicações*, realizado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, nos dias 22, 23 e 24 de Outubro de 2008. Agradeço a ambos os públicos as suas questões e comentários.

Essenciais às estruturas e ao funcionamento da sociedade, os regimes de verdade, no dizer de Foucault (1980), ou discursos hegemónicos, na formulação faircloughiana (Fairclough 2003: 218), são a base constitutiva das relações de poder que governam a produção e a disseminação dos discursos na sociedade, assim legitimando certas actividades e deslegitimando outras. O todo coerente de um sistema de pensamento ou regime de verdade manifesta-se, num dado tempo e espaço, em função dos vários discursos, das várias práticas, das várias leis e sistemas de crença, das várias instituições que o legitimam, e em função da relação dialéctica que estes com ele mantêm. Daí que muitas vezes se mudem os tempos, mas não se mudem as vontades, como parece ser o caso com o ensino da escrita, pelo menos no que a Portugal diz respeito, mas não só, quer quanto ao entendimento do lugar da escrita nas práticas sociais, quer quanto à importância da gramática no ensino da escrita.

Relativamente a este último aspecto, a importância da gramática no ensino da escrita, é no mínimo curioso verificar como Richard Hudson (2001: 1) coloca a questão precisamente em termos de mudança de vontades, ao dar conta das alterações, no contexto anglófono, de um paradigma do tipo “o ensino formal da gramática é irrelevante para o desenvolvimento da escrita pela criança” para um paradigma do tipo “o ensino da gramática é importante para o desenvolvimento da escrita pela criança”: “(...) muita coisa mudou tanto no Reino Unido como nos Estados Unidos da América, e o pêndulo parece estar no movimento da volta. Seria ingénuo pensar que o pêndulo é movido pela investigação académica - efectivamente, tem havido pouca investigação sobre gramática e escrita desde a agitação dos anos 60 e 70 -, pelo contrário, o pêndulo reflecte mudanças gerais de atitude na educação e mais genericamente por toda a sociedade.”<sup>2</sup>

Estas mudanças gerais de atitude na educação e na sociedade, as “vontades” de que fala Camões, fazem com que haja agora, no dizer do mesmo Hudson (*ibidem*), um maior entusiasmo e uma maior abertura em certos círculos educacionais para o princípio geral de que a gramática e o seu conhecimento explícito, alcançado por via de ensino formal, pode ter o benefício de melhorar a qualidade da escrita.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Tradução minha do original inglês: “(...) much has changed in both the UK and the USA, and the pendulum seems to be on the return swing. It would be naive to think that the pendulum is driven by academic research - indeed, there has been very little research on grammar and writing since the flurry in the 60s and 70s; rather it reflects very general attitude changes in education and more generally throughout society.”

<sup>3</sup> A este respeito, veja-se o que diz Hudson (2001: 1), na continuação do excerto anterior: “(...) However the result is that there is now much more enthusiasm in some educational circles for

Mas a dúvida que se coloca, perante esta afirmação de Hudson, e que o próprio não parece muito preocupado em responder, é «Que gramática?», ou seja, com que noção de gramática estamos a lidar quando defendemos uma asserção como “o ensino da gramática é importante para o desenvolvimento da escrita pela criança”? O mesmo Hudson ainda (*idem*: 3), mais uma vez de uma forma clara e incisiva, questiona-se: “Se as crianças escrevem melhor quando lhes é ensinada análise gramatical, é relevante qual o tipo de análise gramatical que aprendem? Os estudos tentaram gramática tradicional, gramática transformacional (de uma “colheita” antiga) e partes específicas de gramática sistémica, mas não é claro que qualquer das abordagens tenha uma vantagem clara, e muitos estudos não foram sequer pensados para a comparação de gramáticas alternativas. Nem os estudos relevantes concordam entre si.”<sup>4</sup>

Embora importante, a questão do tipo de análise gramatical torna-se irrelevante se não nos questionarmos primeiro com que noção de gramática estamos a trabalhar e, fundamentalmente, se não investigarmos a noção de língua que lhe é subjacente e a motiva. Efectivamente, das várias palavras fundamentais da área da linguística, a palavra gramática é porventura uma das mais complexas, razão pela qual se tem prestado às mais variadas confusões ao longo dos tempos, um pouco em razão dos diferentes significados que lhe são atribuídos. Desde gramática como *estudo* das regras que determinam o funcionamento de uma língua, até gramática como *sistema* de elementos e padrões que organiza a expressão linguística, passando por gramática como “um *modelo de conhecimento* da língua do falante-ouvinte representativo de uma dada comunidade linguística, reconhecendo-se-lhe várias componentes, que correspondem aos vários tipos de saber linguístico intuitivo de tal falante” (Faria *et al.* 1996: 14), várias são as acepções possíveis a considerar na construção da noção de gramática. As estas depois juntam-se novas significações em razão dos modificadores que com a palavra são usados (por exemplo, gramática descritiva, gramática formal, gramática escolar, gramática funcional, gramática tradicional, etc.). Trata-se de um vale-tudo que em nada dignifica a área disciplinar em

---

the idea that conscious grammar (resulting from formal teaching) could have the useful benefit of improving writing.

<sup>4</sup> Cf.: “If children do write better when they are taught grammatical analysis, does it matter what kind of grammatical analysis they learn? The studies have tried out traditional grammar, transformational grammar (of an early vintage) and specific parts of systemic grammar, but it is not clear that any approach has a clear advantage, and most studies were not intended to compare alternative grammars. Nor do the relevant studies agree.”

que trabalhamos e que na língua portuguesa é agravado pelo facto de, por exemplo, não fazermos a distinção terminológica que na língua inglesa se faz entre *grammar* e *grammatics*.

Mas mesmo aceitando uma noção de gramática afastada das noções mais tradicionais de gramática como estrutura, como gramática da frase, conceptualizando-a, ao invés, como gramática da frase e do texto, um “conjunto de recursos para a produção de significado”, por exemplo, ou como um sistema “organizado em torno do conceito de gramaticalização, em função do qual o significado é construído em redes de contrastes relacionados” (Halliday, 2004: 10, 47)<sup>5</sup>, torna-se fundamental localizar tal noção relativamente à visão de língua que evoca.

A visão de gramática como potencial de significação que aqui convocámos, desenvolvida no quadro de investigação e descrição gramatical da chamada linguística sistémico-funcional (Halliday 1978, 1993, 2004; Martin 1992; Martin and Rose 2002), organiza-se como um instrumental de uso que explica o sistema e a estrutura da língua por conexão do texto, o que produzimos sempre que falamos, com o seu propósito social e o seu contexto motivador. Nesta acepção de gramática, o texto é tratado tanto como *artefacto* quanto como *espécime*: “(...) não podemos explicar porque um texto significa o que significa, com todas as leituras e valores variados que lhe são atribuídos, a não ser relacionando-o com o sistema linguístico como um todo; e igualmente não podemos usá-lo como janela para o sistema, a não ser que compreendamos o que ele significa e porquê. Mas o texto tem um estatuto diferente em cada um dos casos: ou é visto como **artefacto** ou, ao invés, visto como **espécime**.”<sup>6</sup> (Halliday 2004: 3). Em ambos casos, o texto deverá ser explicável no quadro de uma descrição (“*grammatics*”) que seja tão rica quanto a gramática (“*grammar*”) ela própria.

Esta noção de gramática tem por detrás uma visão de língua como realidade social e material, o que, mais do que a noção de gramática em si, ajuda a configurar e a distinguir processos, metodologias, teorizações e contextualizações fundamentais para o modo como queremos que as nossas

---

<sup>5</sup> Cf. “The perspective moves away from structure to consideration of grammar as system, enabling us to show the grammar as a meaning-making resource (...)”, e ainda “A systemic grammar is one which is organized around this concept of grammaticalization, whereby meaning is construed in networks of interrelated contrasts.”

<sup>6</sup> Cf.: “(...) we cannot explain why a text means what it does, with all the various readings and values that may be given to it, except by relating it to the linguistic system as a whole; and equally, we cannot use it as a window on the system unless we understand what it means and why. But the text has a different status in each case: either viewed as **artefact**, or else viewed as **specimen**.”

crianças se relacionem com o seu instrumento de comunicação por excelência: a língua. Quero com isto dizer que não é só a afirmação de que qualquer tipo de ensino de gramática é melhor do que nenhum ensino de gramática<sup>7</sup> que deve ser questionada e contraditada; também deve ser questionada e contraditada a afirmação de que qualquer visão da língua serve para motivar uma concepção de gramática útil para contextos escolares.

Assim, antes de nos preocuparmos com a construção da placa ou laje que possibilita a construção do primeiro andar da casa, deveremos não só verificar primeiro se o piso térreo não será suficiente para os nossos propósitos habitacionais, como verificar se os alicerces nos permitem a construção desse primeiro andar. Ou seja, antes de tudo o mais, deveremos perceber porque queremos nós que as nossas crianças aprendam gramática. Por necessidade de utilização de uma metalinguagem, uma necessidade de falarmos da língua como falamos de biologia ou de política, por exemplo, necessitando para tal de uma terminologia específica? Por necessidade de tornar explícito, e portanto, descritível e manuseável, o conhecimento implícito da língua que ainda em criança nos faz ser falantes adultos da língua? Por precisarmos de perceber e de tornar claro o uso da língua como instrumento de comunicação, potenciando assim melhores e mais eficientes comunicadores nos seus propósitos? O modo como nos relacionamos com estas perguntas e as ordenamos em termos de importância relativa, produz resultados diferentes de aplicação em contexto escolar. Até há muito pouco tempo a terceira pergunta não era de todo considerada para efeitos de ensino de língua materna, sendo a importância da comunicação apenas considerada no ensino de línguas estrangeiras. À língua materna bastava uma resposta afirmativa à segunda pergunta, constituindo-se o conhecimento explícito da língua como competência nuclear a desenvolver na sua área curricular (cf. LMEB-CN: 12). Mas enquanto capacidade de elaboração sobre o conhecimento intuitivo ou implícito da língua, o conhecimento explícito faz obviamente uso de uma metalinguagem particular, pelo que pela resposta positiva à segunda pergunta se concretiza também uma resposta positiva à primeira.

Dentro desta lógica das relações entre as diferentes perguntas, ou melhor das respostas a essas perguntas, é de salientar, porém, que os resultados práticos decorrentes das aplicações pedagógicas consequentes de uma resposta afirmativa à última pergunta englobam em si mesmos os resultados práticos das respostas

---

<sup>7</sup> Veja-se a seguinte formulação de Hudson (2001: 2): (...)However the early research should act as a warning to any who might argue that any kind of grammar teaching is better than none.”

afirmativas às duas outras perguntas. Todavia, o inverso não é verdadeiro, isto é, os resultados práticos decorrentes de uma resposta afirmativa às duas primeiras perguntas não englobam em si os resultados práticos decorrentes das aplicações pedagógicas consequentes de uma resposta afirmativa à terceira pergunta. Na imagem da construção civil, a terceira pergunta alicerça tanto o plano térreo quanto a laje do primeiro andar.

A ênfase na comunicação que a terceira pergunta contempla permite-nos defender a pertinência da análise do discurso, em geral, e do modelo descritivo da linguística sistémico-funcional, em particular, para a pedagogia da língua materna e da expressão escrita, porquanto representam tentativas de descrição do funcionamento da língua em função de um movimento de retroacção da gramática à retórica, numa conjugação disciplinar outrora existente e que urge recuperar. Embora este aspecto possa parecer despidendo, não o é de facto, até porque, como afirmam Martin & Rothery (1993: 138), “Até muito recentemente, a gramática tradicional estava intimamente ligada ao estudo da retórica (...). Actualmente, a gramática e a retórica (para não falar da sofística) têm um mau nome, mas é importante compreender porque é que isso acontece. Christie (1981, 1990<sup>b</sup>) sugere que tal se deve, em parte, ao facto de a gramática tradicional ter sido dissociada da retórica nas escolas, pelo que perdeu o seu propósito; e uma vez afastado o propósito de ensinar os estudantes a falar e escrever mais eficientemente, a gramática também se banalizou.”<sup>8</sup>

A situação do ensino da língua materna nas escolas portuguesas ao longo das últimas décadas pode ser vista como o reflexo desta disjunção entre a gramática e a retórica nos estudos linguísticos. São os próprios documentos oficiais do Ministério da Educação, por exemplo, que operam a dissociação entre o conhecimento explícito da língua, o domínio da gramática e da metalinguagem, e a sua função comunicativa. E cito do documento *A língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares*: “À medida que o conhecimento implícito da língua se instala e que o jovem falante consolida e alarga o domínio e o uso das estruturas da língua materna, começam a surgir indicadores que manifestamente revelam alguma capacidade de distanciamento

---

<sup>8</sup> Cf.: “Until relatively recently, traditional grammar was closed allied with the study of rhetoric (...). Currently, grammar and rhetoric (not to mention sophistry) have a bad name, but it is very important to understand why this is so. Christie (1981, 1990<sup>b</sup>) suggests that this is in part because traditional grammar became disassociated from rhetoric in schools, and so lost its purpose; and once the purpose of teaching students to speak and write more effectively was removed, the grammar became trivialised as well.”

e de manipulação da língua para além de objectivos estritamente comunicativos. Dito de outra forma, estamos perante os primórdios do que virá a transformar-se no conhecimento explícito da língua.” (LMEB-CN: 46). Neste documento oficial, conhecimento explícito da língua e capacidade de manipulação retórica em função de objectivos comunicativos são, portanto, duas coisas dissociadas, com a agravante de em momento algum o documento as associar. E porque por conhecimento explícito se entende “o conhecimento reflectido, explícito e sistematizado das unidades, regras e processos gramaticais da língua”, como referido num outro documento oficial, intitulado *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais* (CNEB-CE: 32), depreende-se que estratégias de uso e manipulação linguístico-retórica não fazem parte nem do conhecimento implícito, nem do explícito, e estão para além do “conhecimento reflectido, explícito e sistematizado das unidades, regras e processos gramaticais da língua”.

Mas voltemos agora ao primeiro dos dois aspectos sobre o ensino da escrita que introduzi no início deste texto. Até agora tratei do segundo aspecto, relativo à importância da gramática no ensino da escrita; passo agora ao segundo aspecto, relativo ao entendimento do lugar da escrita nas práticas sociais.

Em razão do que até agora enunciei, tenho para mim que a escrita, enquanto prática inegavelmente social, é mais bem explicada, ensinada e avaliada no quadro de teorias que encaram a língua como uma realidade fundamentalmente social e material (Beaugrande 1998; Hyland 2001), e a própria escrita como um sistema que não é meramente secundário face à oralidade. Apesar dessa secundariedade ser defendida, por exemplo, no documento oficial do Ministério da Educação atrás citado (cf. LMEB-CN: 24), em que se afirma claramente que “(...) a linguagem é primariamente oral, sendo a escrita, enquanto representação do oral, um sistema secundário”, só muito restritivamente poderemos dizer que a escrita é (apenas) a representação do oral. De facto, a escrita é também um sistema autónomo de funcionalidade complementar à oralidade, usado na cultura em razão de motivações e contextos que de secundário nada têm e que nada devem à oralidade.

A insistência neste aspecto, isto é, da secundariedade da escrita relativamente à oralidade, pressuposto de importância indiscutível para o desenvolvimento dos estudos linguísticos ao longo do século XX, pode ser profundamente contraproducente, quando as motivações do olhar são antropológicas e sociais e com reflexos educacionais. Em primeiro lugar, porque tal pressuposto não é pacífico para certos autores, como Derrida (1967), por exemplo, que questiona a precedência temporal e a conseqüente primazia da palavra falada sobre a

palavra escrita.<sup>9</sup> E em segundo lugar, e muito mais importante, porque o mesmo desencadeia linhas de raciocínio e de desenvolvimento de asserções fundamentais de investigação e de descrição que não são completamente correctas, nem fazem jus à especificidade da escrita, como, por exemplo, a caracterização (não apenas didáctica, infelizmente) da pontuação, toda ela explicada a partir da subsidiariedade da escrita relativamente ao oral, como se a sua função fosse apenas a de substituir na escrita aspectos que são fundamentalmente orais.

Mesmo aceitando o carácter secundário da escrita, coisa que qualquer linguista de bom senso não deixará de fazer, será sempre necessário, para um correcto ensino da escrita, perceber a funcionalidade da escrita como sistema autónomo de significação. Como refere Halliday (2004: 7), “Uma vez que a linguagem se desenvolveu como fala na vida da espécie humana, todos os sistemas de escrita são na origem parasitários da linguagem oral; (...). Mas à medida que os sistemas de escrita se desenvolvem, e à medida que vão sendo dominados e postos em prática pela criança no seu processo de crescimento, eles tomam vida própria, indo directamente ao fraseado da língua em vez de acederem ao fraseado via o som; e este efeito é reforçado pela complementaridade funcional entre a fala e a escrita. A escrita desenvolveu-se nos seus contextos funcionais próprios da contabilidade e da administração, à medida que a ‘civilização’ inicialmente se desenvolveu – nunca foi apenas “fala posta no papel”; e (pelo menos até aos avanços recentes da tecnologia) as duas continuaram a ocupar domínios complementares.”<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> A escrita enquanto sistema alfabético, notacional, é sem dúvida dependente da fala, da oralidade, no sentido em que a representa visualmente, mudando o modo da comunicação (do modo oral para o modo escrito, este fundamentalmente visual). Mas a escrita na sua dimensão semiótica, de modo visual, é não só uma alternativa à oralidade, como um sistema de significação de pleno direito. Nesta segunda acepção, a que nos interessa do ponto de vista da génese e produção textual, a escrita tem as suas origens não no aparecimento dos alfabetos, mas na expressão visual paralela à expressão oral, que desde sempre existiu, desde as pinturas rupestres aos hieróglifos egípcios ou às pinturas aborígenes na areia. É esta dimensão da escrita, enquanto sistema alternativo de comunicação, com funcionalidades e contextos de uso próprios, que é relevante no âmbito da presente texto e que tenho estado a defender para valorização nos documentos oficiais do Ministério da Educação.

<sup>10</sup> Cf.: “Since language evolved as speech, in the life of the human species, all writing systems are in origin parasitic on spoken language; (...). But as writing systems evolve, and as they are mastered and put into practice by the growing child, they take a life of their own, reaching directly into the wording of the language rather than accessing the wording via the sound; and this effect is reinforced by the functional complementarity between speech and writing. Writing evolved in its own distinct functional contexts of book keeping and administration as ‘civilizations’ first evolved – it never was just ‘speech written down’; and (at least until very recent advances in technology) the two have continued to occupy complementary domains.”

É precisamente o reconhecimento desta complementaridade entre a oralidade e a escrita que não conseguimos encontrar expressa nos documentos oficiais do Ministério da Educação, em Portugal, onde o que se coloca mais insistentemente é *de facto* a subsidiariedade da escrita relativamente ao oral, como se pode ver em mais um exemplo: “A mestria da vertente escrita da língua contempla a competência de extracção de significado de material escrito (leitura) e o domínio do sistema de tradução da linguagem oral em símbolos e estruturas gráficas (expressão escrita).” (LMEB-CN: 35). Num outro documento, a expressão escrita é “o produto, dotado de significado e conforme à gramática da língua, resultante de um processo que inclui o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado” (CNEB-CE: 32).

Penso que não restam dúvidas sobre a situação e as práticas de ensino da escrita no ensino básico em Portugal, se tivermos como referência o que se defende nos documentos oficiais do Ministério da Educação. A política educativa da língua materna em Portugal atribui uma importância reduzida a aspectos antropológicos e sociais das dinâmicas de uso da língua e à necessidade da aprendizagem desses aspectos em contexto escolar. Neste aspecto em particular, a política de ensino da língua portuguesa como língua materna em Portugal é radicalmente diferente da política de ensino da língua portuguesa como língua materna no Brasil. A menorização da função comunicativa da língua, primeira e fundamental, que certos sectores da linguística e das ciências da educação em Portugal continuam a defender e a praticar<sup>11</sup>, tem reflexos sérios em todo o

---

<sup>11</sup> Um exemplo daquilo que acabo de escrever ocorreu num dos contextos de apresentação de uma versão preliminar deste texto, no colóquio *Colóquio Gramática, História, Teorias, Aplicações*, realizado no Porto, em Outubro de 2008. A minha defesa da importância da dimensão comunicativa da língua e do carácter determinante que certas teorias lhe atribuem na descrição foi contra-argumentada com uma pergunta recorrente nestes debates: “Mas qual a função comunicativa de um texto literário?” ou “Qual a minha intenção comunicativa quando escrevo um poema ou um romance?” Tais perguntas, para além de desconhecerem questões fundamentais abundantemente discutidas na área da teoria da literatura e dos estudos literários, e de uma certa caracterização social da literatura (por oposição à sua caracterização meramente linguística), descaram o papel da alteridade, da interpessoalidade e da intencionalidade (e consequentemente das suas manifestações via comunicação), na caracterização do ser humano. O trabalho de Tomasello (por exemplo, 2003, 2004 e 2008) é fulcral em tal apreciação. Veja-se, a título de exemplo, Tomasello (2003: 21): “(...) children begin to acquire language when they do because the learning process depends crucially on the more fundamental skill of joint attention, intention-reading and cultural learning – which emerge near the end of the first year of life. And importantly, a number of studies have found that children’s earliest skill of joint attentional engagement with their mothers correlate highly with their earliest skills of language comprehension and production (...). This correlation derives from the simple fact that language is nothing more than another type – albeit a very special type – of joint attentional skill; people use language to influence and manipulate one another’s attention.”

sistema de ensino português. Em comparação com os documentos brasileiros *Parâmetros Curriculares Nacionais*<sup>12</sup>, também produzidos na segunda metade da década de noventa do século passado, os dois documentos oficiais do Ministério da Educação aqui convocados perdem em pertinência, em modernidade, em eficácia e em resultados.

O Ministério da Educação português, como o seu homólogo brasileiro, reconhece que a aprendizagem da escrita carece de ensino formal<sup>13</sup>, mas, muito mais do que aquele, constrói tal processo apenas como um processo cognitivo, individual e descontextualizado, descrito e potenciado como um acto de luta individual pela expressão do significado, sem atentar a aspectos antropológicos e sociais, como se depreende de uma formulação como: “Esta competência [a expressão escrita] implica processos cognitivos e linguísticos complexos, nomeadamente os envolvidos no planeamento, na formatação linguística, na revisão, na correcção e na reformulação do texto” (CNEB-CE: 32). Nesta acepção, a escrita é encarada como um processo, de facto, mas um processo cognitivo, não um processo social, pelo que pouca ou nenhuma atenção é dada ao modo como os significados são socialmente construídos.

Apenas a título de ilustração, comparem-se as citações sobre escrita que tenho vindo a fazer dos dois documentos portugueses com a seguinte citação do volume dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* brasileiros relativo aos 4 primeiros anos de ensino: “As pesquisas na área da aprendizagem da escrita, nos últimos vinte anos, têm provocado uma revolução na forma de compreender como esse conhecimento é construído. Hoje já se sabe que aprender a escrever envolve dois processos paralelos: compreender a natureza do sistema de escrita da língua – os aspectos notacionais – e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever – os aspectos discursivos; que é possível saber produzir textos sem saber grafá-los e é possível grafar sem saber produzir; que o domínio da linguagem escrita se adquire muito mais pela leitura do que pela própria escrita; que não se aprende a ortografia antes de se compreender o sistema alfabético de escrita; e a escrita não é o espelho da fala.” (PCNLP1-4: 48).

---

<sup>12</sup> Refiro-me aqui a dois documentos em particular, o documento *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa Ensino de primeira à quarta série* (PCNLP1-4), publicado pela Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, em 1997, e o documento *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa (5ª a 8ª séries)* (PCNLP5-8), publicado pela mesma Secretaria em 1998.

<sup>13</sup> Tal asserção é visível no seguinte enunciado (LMEB-CN, p. 24): “A emergência e o desenvolvimento da escrita não são um produto directo do processo de aquisição, pelo que exigem ensino formal.”

É de facto aos aspectos discursivos referidos nesta citação, ou seja, “às forças fora do indivíduo, que ajudam a conduzir os objectivos, a estabelecer relações e que ajudam a configurar a escrita” no dizer de Hyland (2003: 18)<sup>14</sup>, que a política educativa da língua materna para o ensino básico em Portugal tem atribuído uma importância reduzida, para além de que, em termos da relação escrita/oralidade, tudo se passa, em tais documentos, como se o acto de escrita, por oposição ao acto de oralidade, que é visto como espontâneo, fosse sempre um acto de premeditação. Ora, o que é verdade em termos gerais não é válido em termos particulares, uma vez que também há preparação e premeditação na oralidade, como há também espontaneidade na escrita. Veja-se, mais uma vez, o que nos diz um dos documentos aqui em análise: “Deste modo, o ensino da expressão escrita não se esgota no conhecimento indispensável da caligrafia e da ortografia, mas abarca processos cognitivos que contemplam o planeamento da produção escrita (selecção dos conteúdos a transmitir e sua organização), a formatação linguística de tais conteúdos (selecção dos itens lexicais que os exprimem com maior precisão, sua formatação em sequências bem formadas, coesas, coerentes, e adequadas), o rascunho, a revisão, correcção e reformulação e, finalmente, a divulgação da versão final para partilha com os destinatários” (LMEB-CN: 30).

Todos estes aspectos mostram que, na política do Ministério da Educação, à reduzida importância atribuída aos processos de uso da língua, tem correspondido uma excessiva caracterização mentalista e psicolinguística dos fundamentos, processos e práticas do ensino/aprendizagem, muitas vezes sem uma afirmação clara da noção de língua e de linguagem que os motiva. Isso mesmo descreve Hyland (2003: 18) ao referir-se às chamadas abordagens processuais da escrita: “Basicamente, o escritor precisa de se basear em princípios gerais de reflexão e de composição para formular e expressar as suas ideias. Mas enquanto esta visão nos direcciona para o reconhecimento das dimensões cognitivas da escrita e para encarar o aprendente como processador activo de informação, ela negligencia os verdadeiros processos de uso da língua”.<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> Cf.: “Because process approaches have little to say about the ways meanings are socially constructed, they fail to consider the forces outside the individual which help guide purposes, establish relationships, and ultimately shape writing.”

<sup>15</sup> Cf.: “Basically, the writer needs to draw on general principles of thinking and composing to formulate and express his or her ideas. But while this view directs us to acknowledge the cognitive dimensions of writing and to see the learner as an active processor of information, it neglects the actual processes of language use.”

Como se depreende, muitas destas questões estão para além de qualquer consideração sobre a importância da gramática no ensino da escrita, porque a elas se não restringem, e dependem muito mais da permanência e manutenção, nas ciências da linguagem e nas ciências da educação, de certos discursos hegemónicos ou regimes de verdade, do que propriamente do valor ou pertinência da realidade que aqui defendi (cf. Gouveia, 2006; 2008). Uma coisa me parece óbvia, porém: é que quanto mais social for a teoria de explicitação do funcionamento do sistema linguístico, ou seja, quanto mais preocupada ela estiver com as dimensões simbólicas da comunicação linguística humana, mais abrangente será a noção de gramática que dela venha a resultar. Como afirma Tomasello (2003: 9): “(...) o uso humano de símbolos é fundacional, com o cenário evolutivo mais plausível a ser o de a espécie humana ter desenvolvido competências motivadoras do uso de símbolos linguísticos filogeneticamente. Mas a emergência da gramática é um caso histórico-cultural – provavelmente originado muito recentemente na evolução humana – sem o envolvimento de eventos genéticos adicionais *per se* (excepto possivelmente algumas competências de processamento de informação auditório-vocais que contribuem indirectamente para processos de gramaticalização).”<sup>16</sup>

Enfim, mudaram-se os tempos, urge agora mudar as vontades e fazer da dimensão comunicativa da língua, oral e escrita, uma realidade pedagógica nas aulas de português língua materna, mas fazê-lo para além da gramática, com a gramática.

## Referências

- Beaugrande, R. de 1998. Performative speech acts in linguistic theory: The rationality of Noam Chomsky. *Journal of Pragmatics* 29: 765-803.
- Departamento de educação Básica (s/d): *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Derrida, J. 1967. *De la grammatologie*. Paris: Les Éditions de Minuit. Tradução inglesa de Gayatri Chakravorty Spivak, *Of Grammatology*. John Hopkins University Press, 1998.

---

<sup>16</sup>“(...) the human use of symbols is primary, with the most likely evolutionary scenario being that the human species evolved skills enabling the use of linguistics symbols phylogenetically. But the emergence of grammar is a cultural-historical affair – probably originating quite recently in human evolution – involving no additional genetic events concerning language *per se* (except possibly some vocal-auditory information-processing skills that contribute indirectly to grammaticalization processes).”

- Foucault, M. 1980. *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977*. Ed. by C. Gordon. New York: Pantheon Books.
- Fairclough, N. 2003. *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge. London.
- Gouveia, C. A. M. 2006. A linguística e o consumidor: teoria, política e política da teoria. *Actas do XXI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, Porto, 2005*. Lisboa: APL, pp. 427- 433.
- Gouveia, C. A. M. 2008. A glória de uns e o domínio de outros: sobre relações de poder na prática da linguística. Texto apresentado na *Oficina de Filosofia das Ciências Sociais e Humanas*, 27 Maio 2008, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. (Edição em linha disponível em: <http://www.iltec.pt/pdf/TextosOficina.pdf>)
- Halliday, M. A. K. 2004. *An Introduction to Functional Grammar*. 3<sup>rd</sup> Ed. revised by C. M. I. M. Matthiessen. London: Arnold.
- Hudson, R. 2001. Grammar teaching and writing skills: the research evidence. *Syntax in the Schools*, 17 (1): 1-6.
- Hyland, K. 2001. *Teaching and Researching Writing*. London: Longman.
- Hyland, K. 2003. Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12: 17-29.
- Martin, J. R.; J. Rothery 1993. Grammar: Making Meanings in Writing. In Cope, B. & M. Kalantzis, eds.: *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. London: The Falmer Press: 137-153.
- Secretaria de Educação Fundamental 1997. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa - Ensino de primeira à quarta série*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto.
- Secretaria de Educação Fundamental 1998. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - língua portuguesa (5ª a 8ª séries)*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto.
- Sim-Sim, Inês et al. 1997. *A língua materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação-Departamento da Educação Básica.
- Tomasello, M. 2003. *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Tomasello, M. 2004. What kind of evidence could refute the UG hypothesis? Commentary on Wunderlich. *Studies in Language*, 28 (3): 642-645.
- Tomasello, M. 2008. *Origins of Human Communication*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Wyse, D. 2001. Grammar for Writing? A Critical Review of Empirical Evidence. *British Journal of Educational Studies*, 49 (4): 411-427.

Carlos A. M. Gouveia