

ANA MARIA BRITO, CENTRO DE LINGUÍSTICA DA UNIVERSIDADE DO PORTO; FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

CELDA MORGADO, CENTRO DE LINGUÍSTICA DA UNIVERSIDADE DO PORTO ; ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO POLITÉCNICO DO PORTO

MARIA DO CARMO OLIVEIRA, ESCOLA SECUNDÁRIA AURÉLIA DE SOUSA

# A REFLEXÃO GRAMATICAL NA AULA DE LÍNGUA MATERNA: PORQUÊ? QUANDO? COMO?<sup>1</sup>

**RESUMO:** Neste texto, discute-se várias dimensões da reflexão gramatical na aula de língua materna, procurando responder ao porquê, ao quando e ao como ensinar gramática, perguntas que estão intimamente relacionadas. Depois de se analisar a situação atual nos ensinos básico e secundário em Portugal, propõe-se que uma prática pedagógica sistemática, capaz de relacionar a gramática com o discurso, literário ou não, e dotada de uma componente técnica, laboratorial, permitirá a consciência informada da gramática e, tendencialmente, proporcionará uma mestria linguística superior.

**PALAVRAS-CHAVE:** linguística educacional, gramática, aula de língua materna, laboratório gramatical, competência de escrita

**ABSTRACT:** This text discusses several dimensions of grammatical reflection in L1 learning, trying to answer why, when and how to teach grammar, questions that are closely related. After analyzing the current situation in Basic and Secondary Education in Portugal, it is proposed that a systematic pedagogical practice, able to relate grammar to discourse, literary or not, and endowed with a technical and a laboratory component, will allow the awareness of grammar by students and will tend to increase their linguistic competence.

---

<sup>1</sup> Este texto parte da participação de uma das autoras, Ana Maria Brito, na Mesa Redonda do *Encontro Linguística e Formação de Professores de Português*, que teve lugar no dia 8 setembro de 2017, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

**KEYWORDS:** educational linguistics, grammar, L1 learning, grammar laboratory, writing competence

### 1 – Porquê ensinar gramática?

A investigação em Linguística Educacional<sup>2</sup> nas últimas décadas tem confirmado que são relevantes a reflexão linguística e a reflexão gramatical em sala de aula da língua materna. Citaremos, a este propósito, Inês Duarte, que aponta três argumentos para justificar o papel da reflexão gramatical em sala de aula da língua materna; (i) a reflexão gramatical é uma atividade metacognitiva importante, que convida “à explicitação de aspectos do conhecimento da língua, a uma actividade de análise e reflexão que conduz à consciencialização do que antes era intuitivo” (Duarte 2000: 56); (ii) a reflexão gramatical permite a consciencialização das propriedades que regulam as variedades linguísticas que muitos estudantes trazem para a sala de aula e que podem não coincidir com as propriedades da norma padrão, que é sem dúvida a língua da escola (Duarte 2000: 57); (iii) a reflexão gramatical ajuda a distinguir o oral e o escrito; de facto, o oral, sobretudo na sua forma de conversa informal, e a escrita envolvem saberes linguísticos e propriedades que são distintas e cuja explicitação em sala de aula ajuda a refletir sobre os mecanismos gramaticais envolvidos; no caso da escrita, em que há tempo e distância perante aquilo que foi produzido, a reflexão gramatical contribui para a sua melhoria (cf. entre outros, Duarte 2000: 57).

Em Portugal, diversas experiências conduzidas no ensino têm reforçado estas ideias, em particular, a contribuição da reflexão gramatical para o desenvolvimento da capacidade de escrita. Citaremos, a este propósito, duas investigações de grande fôlego sobre esta matéria. Lopes (2004), num trabalho que teve como ponto de partida a análise de textos narrativos (diarísticos/epistolares) produzidos por alunos do ensino básico dos 5.º e 8.º anos de escolaridade básica de uma escola do Porto, concluiu, entre outros aspetos, que “o ensino da gramática da língua materna, além de se justificar (...) pela importância que tal conhecimento reveste para quem fala uma língua, é também fundamental para o desenvolvimento da competência linguística geral, e, em particular, da capacidade de escrita.” (Lopes 2004: 370) (nosso sublinhado).

---

<sup>2</sup> O termo «educational linguistics» foi introduzido por Spolsky nos anos 70 (Spolsky, B. (1978) *Educational Linguistics: an introduction*. Rowley, MA: Newbury House). Inês Duarte, no texto de homenagem a Fernanda Irene Fonseca, de 2008, refere-se a ele para designar o trabalho desenvolvido por linguistas que, nos últimos trinta anos, “têm trabalhado na elaboração e na crítica construtiva de textos normativos, na formação de formadores e de professores, na análise e na elaboração de materiais educativos, na investigação sobre aquisição do português, aprendizagem da leitura e aprendizagem da escrita” (p. 162).

Oliveira (2011) acompanhou o percurso pedagógico de aprendizagem da coordenação por parte de um grupo de jovens do ensino básico numa escola do Porto e concluiu que tais alunos “desenvolveram competências de escrita e que a sua consciência linguística suportou esse desenvolvimento específico (...)”. Em particular, a autora pôde concluir que “a escolarização e o trabalho específico sobre a gramática da língua materna contribuem para o desenvolvimento progressivo da mestria linguística, concorrendo para uma utilização mais especificada dos itens que asseguram as ligações interproposicionais, no sentido de tornar mais claro o nexos lógico que os vários conectores permitem instituir” (Oliveira 2011: 283) (nosso sublinhado).

## 2 – Quando ensinar gramática?

Assumindo como necessária a reflexão gramatical em aula de língua materna, importa pensar sobre qual o momento mais propício para fazer essa reflexão. Antes de mais, a reflexão metalinguística só deve ser praticada em sala de aula se a criança dominar previamente a linguagem nos seus usos mais imediatos. Como escreve M. Graça Castro Pinto: “Que interesse representará transmitir a uma criança uma determinada metalinguagem, se ela ainda não domina a funcionalidade dos termos que integram a linguagem que usa todos os dias?” Mais adiante afirma:

(...) Não quero obviamente deixar transparecer (...) que a terminologia metalinguística não é importante. Ela é tão importante que o seu ensino exige mesmo que seja muito bem dominada pelo professor, que, graças à sua experiência, deve ter a capacidade e o bom senso de só transmitir tais conhecimentos quando achar que chegou o bom momento. Ora, o problema reside frequentemente em saber localizar com rigor no tempo esse bom momento.

(Pinto 1998: 35-37)

Esta tomada de posição envolve duas ideias importantes: a de que a reflexão gramatical em sala de aula pressupõe um conhecimento relativamente estável e amadurecido por parte das crianças e jovens; a de que o professor deve saber decidir qual o momento certo para o ensino e a reflexão gramatical.

Por outro lado, é atualmente consensual a ideia de que a reflexão gramatical, para ser útil e interessante, tem de ser feita em coordenação com o trabalho de leitura, de escrita, de compreensão e expressão do oral (ver, entre outros, Costa 2007: 161). Esta necessidade de diálogo entre domínios da língua tem estado subjacente a vários documentos reguladores do Ministério da Educação nas últimas décadas.

Os programas em vigor à data, quer para o ensino básico quer para o secundário, preveem um trabalho especializado sobre um amplo

conjunto de itens gramaticais, com objetivos conducentes à mestria linguística, encarada numa perspectiva de uso quotidiano do português padrão, e tendentes a permitir um conhecimento gramatical capaz de «aperfeiçoar as capacidades de interpretar e produzir enunciados orais e escritos». Isto pode ser comprovado pelos objetivos 18 a 21 definidos no *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu *et al.* 2015: 6), que determinam que o estudo da gramática deve ser capaz de proporcionar a construção de «um domínio progressivo do funcionamento da língua», quer oral quer escrita, «através da capacidade de reflexão sobre as suas regularidades».

Este documento organiza o domínio da Gramática numa ótica modular, em que os alunos vão amplificando o seu conhecimento e a sua capacidade de reflexão autónoma sobre a língua, de forma a serem cada vez mais competentes nos seus usos linguísticos. Veja-se, por exemplo: “No final deste [2.º] Ciclo, pretende-se que os alunos dominem o essencial dos termos gramaticais adequados a este nível de ensino, tenham já um conhecimento reflexivo e explícito das regras gerais da língua e das suas ocorrências mais frequentes, e apliquem esse conhecimento fazendo um bom uso do português nas diversas situações de oralidade, de leitura e de escrita, de forma contextualizada e crítica.” Assim, no final do 2.º Ciclo, os alunos devem já ser capazes de desenvolver reflexões sobre a gramática do português, servindo-se de um acervo metalinguístico ajustado e competente. O 3.º Ciclo configura uma mudança no paradigma subjacente ao trabalho escolar na disciplina de Português, em que se transita de uma lógica de “aprender a ler” para uma de “ler para aprender”. Em função disto, a perspectiva do trabalho com os conteúdos gramaticais é também diversa, assumindo-se explicitamente a vantagem da interação dos vários domínios, que “só ganharão em ser cruzados com o estudo da Gramática” (Buescu *et al.* 2015: 28). Pretende-se, assim, que, no final deste ciclo escolar, os alunos “reconheçam explicitamente a estrutura geral da sua língua e os principais processos por que ela se constrói e gera sentido, e tenham capacidade de utilizar, oralmente e por escrito, passiva e ativamente, os recursos linguísticos, fazendo um uso sustentado do português padrão nos diferentes contextos discursivos e sociais em que é utilizado”. Por seu turno, o *Programa e Metas Curriculares de Português – Ensino Secundário* (Buescu *et al.* 2014) prevê, numa lógica de estudo subordinada a uma filosofia de complexidade crescente, que o domínio da Gramática determine que “o desenvolvimento da consciência linguística e metalinguística corresponda a uma efetiva melhoria dos desempenhos no uso da língua.” (Buescu *et al.* 2014: 5)

### 3 – Como ensinar gramática?

Pensemos agora no como ensinar gramática em sala de aula de língua materna. Esta questão desdobra-se em várias, que se relacionam, entre outros aspetos, com a progressão e com o método.

Já vimos acima que a introdução da reflexão gramatical em sala de aula se deve relacionar com o desenvolvimento linguístico. Lopes (2004), no trabalho já atrás referido de produção de textos escritos por jovens do 5.º e do 8.º anos do ensino básico, concluiu que há uma diferença fundamental entre estruturas sintáticas, como as completivas e as relativas, que são de desenvolvimento precoce e que são dependentes da competência gramatical, e processos de conexão proposicional que relevam da competência textual/discursiva, essa mais relacionada com o desenvolvimento cognitivo em geral. Nesses processos de conexão proposicional destacam-se as que se relacionam com a expressão da causalidade e da explicação.

Assim sendo, as fases de tratamento destes tópicos em sala de aula de língua materna devem ser bem distintas. Lopes propõe que “o tratamento das orações completivas e das relativas deverá ser feito no seguimento da análise sintáctica dos constituintes sintagmáticos da frase simples, as primeiras, de acordo com propriedades de seleção argumental do verbo, as segundas, como formas de expansão do SN, (...) [e] que, pelo menos, o estudo das completivas com função de objecto directo e das relativas restritivas deve anteceder o das construções paratáticas e hipotáticas” [em que se incluem as orações explicativas e as orações causais] (Lopes 2004: 337). Sendo assim, propõe que as orações completivas com função de complemento directo e as relativas com antecedente devem ser estudadas ainda ao nível do 2.º ciclo, enquanto as orações explicativas e as causais devem ser estudadas ao nível do 3.º ciclo (cf. Lopes 2004: 339).<sup>3</sup>

Esta tomada de posição de Lopes (2004) tem uma consequência muito importante para a prática pedagógica. Se certos tópicos gramaticais se relacionam mais com aspetos sintáticos (por exemplo, as completivas e as relativas), então justificar-se-ão aulas mais autónomas de gramática; se certos temas estão mais relacionados com a organização textual (como as tradicionalmente chamadas orações coordenadas e as subordinadas adverbiais), então a abordagem gramatical deve ser articulada com a produção

---

<sup>3</sup> Esta proposta de Lopes (2004) não dispensaria, no entanto, uma reflexão acerca da aquisição de orações explicativas e causais. Conforme um revisor do texto assinalou, estruturas explicativas e causais com «porque» aparecem na fala espontânea já por volta dos dois anos, ao passo que orações com conetores como «visto que» ou «já que» surgem tardiamente e associadas a discurso escolar. Assim, poderá ser preciso promover muito antes do 3.º ciclo um trabalho de consciência sintáctica, para evitar, por exemplo, a repetição de uso de “porque” em textos produzidos pelas crianças.

textual – quer através da expressão escrita quer através da expressão oral formal (Lopes 2004: 371).

Quanto aos métodos a usar em aula, estamos de acordo com Inês Duarte, que preconiza que o trabalho de reflexão gramatical que importa desenvolver deve ser um trabalho oficial, experimental, que leve o aluno a trabalhar a língua, a construir e a desconstruir as frases e as sequências de unidades, a observar regularidades e a formular generalizações sobre essas regularidades, que não têm de ser, obviamente, as regras que os linguistas formulam sobre os mesmos tipos de dados (cf. Duarte 1998, 2000, entre outros trabalhos).<sup>4</sup> É também esta metodologia de criação de verdadeiros laboratórios gramaticais que se tentou propor na Unidade Curricular *Oficina de Gramática em Língua Portuguesa*, destinada a futuros professores de Português, do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Latim no Ensino Secundário, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Poder-se-ia pensar que esta metodologia é a preconizada em vários documentos oficiais e que tem sido adotada por grande número de professores nas salas de aula.

Vejamos o que sobre isto se diz realmente no documento dos *Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, adotado desde 2015 em Portugal. A certa altura, recomenda-se que “iii) O professor de Português crie momentos específicos de trabalho de oficina de escrita ou de laboratório de língua, com recurso aos meios informáticos e a materiais de apoio diversificados: ficheiros, formulários, dicionários, prontuários, gramáticas...” (p. 109).

Não nos parece que tais oficinas e laboratórios, a estarem, na realidade, a decorrer, tenham cumprido os objetivos de que Inês Duarte falava em 1998, e que o trabalho experimental preconizado pelas *Metas* e pelos *Programas* tenha conduzido a mais conhecimentos e a competências linguísticas e metalinguísticas sólidas no âmbito do Português Língua Materna<sup>5</sup>. Parece-nos, assim, que a preocupação em desenvolver um trabalho oficial e experimental na sala de aula de língua materna, nos últimos 10 anos, não tem passado das salas da formação inicial e contínua de professores.

Observando os dados que nos chegam do ensino do Português no 1.º CEB, percebemos que o conhecimento que tem sido construído na investigação linguística, na Linguística Educacional e na relação entre a investigação-

---

<sup>4</sup> Para Duarte (1998), a reflexão gramatical é um trabalho experimental, conduzido como uma “atividade de descoberta”, com apelo à observação, à comparação e à manipulação de dados linguísticos, conducentes a uma tentativa de generalização e comportando uma etapa de classificação das unidades.

<sup>5</sup> Além disso, o documento em causa é omissivo relativamente aos modos de operacionalização e, por isso, muitos professores têm dúvidas acerca de como atingir estes objetivos.

-ação não tem tido, efetivamente, os impactos desejados, quer nas práticas pedagógicas, quer na conceção dos materiais de apoio. Um exemplo muito claro, no 1.º CEB, vem dos resultados de uma investigação desenvolvida no âmbito do projeto *Representações de e sobre género linguístico e suas implicações em contexto educativo*<sup>6</sup>. Um dos objetivos deste projeto, ao nível da aprendizagem, além de pretender analisar a categoria género linguístico, consistia em entender a relação que se estabelece entre conhecimentos implícitos e explícitos e como esta relação pode contribuir para a construção de uma gramática interiorizada e, conseqüentemente, para a gramática exteriorizada, quer no domínio da produção, quer do conhecimento e do uso da metalinguagem adequada. Os dados recolhidos junto de alunos dos 2.º, 4.º e 6.º anos de escolaridade mostram que a influência do conhecimento intuitivo e do conhecimento explícito tem pesos diferentes dependendo do tipo de tarefa solicitado e do nível de ensino: se a tarefa é de identificação explícita do valor de género, o conhecimento explícito, resultante do ensino formal, é condicionante em todos os anos de escolaridade, ainda que vá progressivamente aumentando o seu peso; se as tarefas são de correferência e concordância (tarefas de preenchimento de espaços em frases como: “*A borboleta-macho, logo pela manhã, é o primeiro/a primeira a sair dos casulos*”; “*O João é um/uma criança que costuma ir ao quadro todos os dias.*”), o conhecimento intuitivo da língua sobrepõe-se, contrariando mesmo os dados das tarefas de identificação (tarefas de identificação explícita do valor de género em nomes, como, por exemplo, *mesa, caderno, tribo, planeta, panda, elefante*). Neste sentido, os piores resultados, obtidos estranhamente para o 6.º ano, nas tarefas de identificação, revelam maior influência do ensino explícito de regras falsas e generalizações abusivas no que se refere ao conteúdo género linguístico e a metalinguagens ultrapassadas e infundadas:

“A existência de um número não esperado de respostas incorretas em alguns itens no 6.º ano leva-nos a pensar que as estratégias utilizadas para ensinar o conteúdo género têm de ser repensadas, não havendo evidências, considerando os dados apresentados, de um ensino em progressão. No ensino explícito do género, a progressão pedagógica deve iniciar-se por tarefas de produção relativas a concordância, seguidas de tarefas de correferência e, posteriormente, das várias tarefas de identificação.”

(Choupina et al. 2016: 226)

---

<sup>6</sup> Projeto inscrito e financiado pelo *Centro de Investigação e Inovação em Educação* (inED), da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, decorrido entre 2012 e 2016, e cuja amostra incluía alunos do 1.º ao 6.º anos do CEB e do Ensino Superior, assim como docentes destes níveis de ensino.

Considerando que as práticas educativas são condicionadas pela formação científica e pedagógica dos docentes e, obviamente, pelas instruções e abordagens constantes dos documentos reguladores do ensino, num outro estudo do mesmo projeto, que pretendeu reconstruir o percurso *documentos oficiais - materiais didáticos - conhecimentos científicos de professores e alunos*, concluiu-se que as imprecisões e incorreções científicas e pedagógicas encontradas nas práticas pedagógicas e nos materiais didáticos relativos ao conteúdo género se encontravam já nos documentos reguladores, “sem que a influência da investigação em várias áreas da Linguística se faça sentir de modo produtivo” (cf. Choupina, Baptista & Costa 2017: 2644). Uma das conclusões deste segundo estudo levou os autores a afirmar que:

“A metalinguagem linguística utilizada nos documentos reguladores do ensino do português, no domínio gramatical, ao nível dos ensinos básico e secundário, em Portugal, surge replicada em manuais escolares, gramáticas e outros materiais pedagógicos responsáveis pela difusão de conteúdos gramaticais. Assim, acaba por condicionar a abordagem desses conteúdos, moldando não só as conceções, os conhecimentos e as práticas dos docentes como as representações e os conhecimentos dos alunos sobre o género linguístico.”

(Choupina, Baptista & Costa 2017: 2628)

Analise-se, agora no 3.º CEB, uma proposta de trabalho recolhida aleatoriamente de um manual pedagógico (P7 – Texto Editora) conforme com as Metas estabelecidas para o 7.º ano de escolaridade sobre subordinação. Relembre-se que o *Programa e Metas de Português para o Ensino Básico* introduz a subordinação neste primeiro ano do 3.º ciclo e determina o estudo das subordinadas adverbiais temporais e causais e das adjetivas relativas. Esta proposta surge no final do estudo do conto “Mestre Finezas”, de Manuel da Fonseca, após uma ficha de trabalho de duas páginas com questões de leitura e análise de texto e um exercício de escrita (um comentário pessoal com 100 a 150 palavras).

Esta primeira abordagem das estruturas de subordinação tem início com um exercício intitulado: “Como identificamos uma oração subordinada?”. Inicialmente, pede-se aos alunos – com base em duas frases – que distingam uma frase coordenada (copulativa) de uma subordinada (causal), para, num segundo momento, distinguirem em cinco frases a subordinante da subordinada, identificando a conjunção ou a locução que estabelece a conexão. Após este exercício, é solicitada aos alunos a distinção entre as subordinadas que introduzem circunstâncias de causa (2) e as que assinalam circunstâncias de tempo (3). As orações subordinadas adjetivas relativas, por seu turno, são objeto de um tratamento diferenciado no exercício reproduzido:

3. Presta atenção à frase complexa retirada do texto.  
Divide-a em duas orações.
- «– Tu queres ouvir uma música **que** eu tocava muito, Carlinhos?...» (linha 128).
- 3.1. A palavra destacada na frase é uma conjunção subordinativa ou um pronome relativo? Porquê?
4. Identifica, nas frases que se seguem, os pronomes relativos e as orações subordinadas relativas.
- a) Mestre FINEZAS, que quase sempre morria em cena, destacava-se dos outros atores
  - b) O narrador, que conheceu o barbeiro na infância, compreendia Mestre FINEZAS.
  - c) Mestre FINEZAS foi buscar o violino que estava guardado no armário.
  - d) Carlinhos ouviu de novo a música que Mestre FINEZAS tocava muito no passado.
5. Completa e conclui.
- ▶ As orações A dependem da subordinante, e podem ser introduzidas por uma B ou C ou por um pronome D, que se refere a um E que o antecede.

Figura 1. Proposta de trabalho retirada de um manual

Esta proposta de trabalho segue um percurso que tenta, de algum modo, criar uma perspetiva de observação de dados e levar os alunos a chegar a algumas conclusões sobre as características destes três tipos de frase subordinada. Contudo, há que questionar a sua eficácia, quer pela sua organização quer pelo escasso volume de material linguístico proposto para análise. De facto, é duvidoso que este conjunto de exercícios – que, relembre-se, corresponde ao primeiro contacto reflexivo dos alunos com as estruturas de subordinação – permita concretizar aquilo que Duarte (2000) preconiza ao considerar a reflexão gramatical como uma atividade metacognitiva importante, capaz de levar à análise e reflexão consciente sobre aquilo que antes era intuitivo. É também duvidoso que corresponda àquilo que o Programa define como conhecimento reflexivo sobre os principais processos pelos quais a língua se constrói e gera sentido.

Assim, para além de uma certa indefinição no que diz respeito à conceção oficial sobre o que é concretamente um trabalho oficial e experimental sobre a língua, pensamos que pesam sobre os professores várias condições que dificultam o seu trabalho pedagógico: a mudança frequente de programas; a priorização que tem sido dada ao treino dos alunos para o sucesso em avaliações nacionais (provas de aferição, exames do Ensino Básico, exames de conclusão do Secundário e acesso à Universidade); a avaliação dos

docentes; os *rankings* que ordenam as escolas. Por outro lado, especialmente ao nível do ensino secundário, verifica-se um volume de trabalho massivo com o domínio da Educação Literária, tal como prevê o Programa, o que consome grande parte do tempo letivo, inviabilizando um trabalho sistemático com a gramática. Tais condições retiram tempo aos professores para um investimento no estudo da gramática que ultrapasse aquele que surge consignado nas várias gramáticas pedagógicas e, consequentemente, para a criação autónoma de percursos didáticos que ultrapassem as propostas dos manuais escolares e, sobretudo, para o que é o fundamental: levar os alunos a pensar e a refletir sobre a língua que usam para melhorar o seu desempenho.

Assim, ainda que a média dos resultados dos exames nacionais de Português do ensino secundário pareça ter subido nos últimos anos<sup>7</sup> (a par da de Matemática), tal não deverá ser interpretado como aumento de competências metalinguísticas dos nossos estudantes. De facto, se fizermos uma análise dos Exames Nacionais de Português realizados para a conclusão do ensino secundário, verificamos que, de 2008 a 2017, as questões atinentes ao domínio da gramática incidem, em geral, sobre antecedentes de expressões pronominais ou palavras relativas (8 ocorrências em 10 exames), identificação de funções sintáticas, tipicamente o complemento direto, indireto e o predicativo do sujeito, e classificação de orações subordinadas, geralmente orações adjetivas relativas e substantivas completivas. Este tipo de questionário gramatical – cuja cotação global ao nível do exame ronda os 2 valores – implica, do ponto de vista da prática pedagógica do professor de Português, muito mais um treino específico para a sua resolução e muito pouco – como preveem os Programas – um trabalho sistemático de reflexão sobre a Gramática, sobretudo se tivermos em consideração a importância que os Exames Nacionais têm para a definição do futuro percurso académico dos jovens.

Por essa razão, os estudantes que ingressam no 1.º ano dos cursos de Ciências da Linguagem e outros das Faculdades de Letras e de Educação Básica, no Politécnico, continuam a chegar com lacunas no que toca à reflexão linguística.

---

<sup>7</sup> No ano de 2016, a média de classificação obtida pelos alunos internos no Exame Nacional (1.ª fase) à disciplina de Português foi de 10,8 valores e, no ano de 2017, na mesma fase, foi de 11,1 valores. À disciplina de Matemática, no ano de 2016 (1.ª fase) a média foi de 11,2 valores e, em 2017 (1.ª fase), subiu 3 décimas (11,5 valores). Dados obtidos em Relatórios / estatísticas da DGE (<http://www.dge.mec.pt/relatoriosestatisticas-0>).

#### 4 – Que gramática ensinar?

Decorre de tudo o que foi dito que a noção de gramática que interessa explorar ao nível didático é uma conceção modular, abrangente, que contemple os vários níveis de funcionamento linguístico sem que a questão das fronteiras entre áreas da gramática importe na fase do ensino.<sup>8</sup>

Veja-se, por exemplo, a noção de classe de palavras. Nos documentos reguladores, a definição de uma classe de palavras, como a do verbo, não é feita exclusivamente por referência a uma única área da gramática, mas a várias.<sup>9</sup> Segundo a definição do “Dicionário Terminológico” *online*, um verbo é uma “Palavra pertencente a uma classe aberta de palavras que flexiona em tempo, modo, pessoa e número, e que constitui o elemento principal do grupo verbal.” (*DT*, B.3.1.). Ao definir desse modo o verbo, estão a invocar-se critérios morfológicos – “classe aberta de palavras que flexiona em tempo, modo, pessoa e número” – e sintáticos – “elemento principal do grupo verbal”. No entanto, outros critérios poderiam ainda ser convocados para uma definição mais completa, como os fonológicos (veja-se a forma que assumem os morfemas de tempo, pessoa e número), semânticos (grelha argumental e papéis temáticos; aspeto e classes aspetuais) e pragmático-textuais (invocando, por exemplo, os valores déicticos – temporais e pessoais – das formas verbais em orações simples, os valores anafóricos temporais de certas formas verbais em frases complexas). No entanto, no *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu *et al.* 2015), até ao final do 2.º CEB, por exemplo, tal articulação de áreas e critérios não se encontra espelhada no que ao verbo diz respeito.

Como sabemos, definir a classe do verbo e estabelecer subclasses implica, no decorrer da tradição gramatical luso-brasileira, convocar as noções de transitividade e intransitividade. Como foi notado por Choupina (2015), os termos “transitividade” e “intransitividade” não surgem, diretamente, no documento regulador do ensino do Português (Buescu *et al.* 2015). No entanto, “estas noções são convocadas nos descritores relativos às classes de palavras, aquando da explicitação das subclasses do verbo, especificamente no 6.º ano” (Choupina, 2015: 360), o que leva a crer que não há uma articulação entre o domínio do funcionamento sintático e o domínio da terminologia

<sup>8</sup> Em Brito (1998, 2007), defende-se que a questão das fronteiras entre áreas da gramática não importa muito na fase de ensino; assim, não será necessário invocar o que é Morfologia, ou Sintaxe, ou Morfosintaxe, ou Semântica quando se estuda um determinado item gramatical.

<sup>9</sup> Na antiga *Nomenclatura Gramatical*, de 1976, as classes de palavras estavam simplesmente integradas no domínio Morfologia, sendo as subclassificações propostas para o verbo as de a) Regulares/Irregulares; b) Defetivos: pessoais, unipessoais e impessoais; c) Principais e auxiliares. Já no *DT*, os verbos classificam-se em: a) verbo principal, onde cabem os intransitivos, transitivos diretos, transitivos indiretos, transitivos diretos e indiretos e o transitivo-predicativo; b) verbo auxiliar e c) verbo copulativo.

classificatória dos tipos de verbos. Dado que a definição de transitividade é, indiscutivelmente, uma problemática transversal aos diferentes tempos e teorias linguísticas e é marcada por vários pontos de vista, desde a gramática à filosofia, continuando a ser usada para categorizar os verbos no ensino, então deveria investir-se na sua discussão e especificação aos vários níveis gramaticais implicados.

Outro exemplo ainda mais ilustrativo da importância da interação entre áreas gramaticais já várias vezes referida neste texto relaciona-se com a conexão frásica.<sup>10</sup> Brito (2011) mostra que práticas oficinais muito simples de supressão, substituição, movimento, podem ser desenvolvidos em sala de aula, nos vários anos do ensino básico, para distinguir a “subordinação substantiva” – as orações completivas – da “subordinação adjetiva” – as orações relativas. Veja-se, no mesmo sentido, Lopes (2004).

Porém, se os tópicos a explorar forem os da coordenação (sobretudo as tradicionalmente chamadas orações explicativas e as conclusivas) e os da “subordinação adverbial” – que envolve as orações condicionais, causais, concessivas, finais, temporais –, tal exige novos conceitos e novos instrumentos teóricos que vão muito para além da mera etiquetagem das orações. Assim, mais do que qualquer outro tipo de temas, a coordenação explicativa e conclusiva e a subordinação adverbial ganham com uma perspetiva textual e discursiva. Tal distinção foi preconizada por Neves (2002) e Lopes (2004) e já a ela nos referimos acima. Leia-se a este propósito Neves (2002: 242): [enquanto] “classes como nomes e verbos se prendem basicamente a uma investigação intra-oracional (...), certas palavras [a autora refere explicitamente os conectores] têm o seu estatuto ligado antes a seu funcionamento no texto (...) e a sua “gramática”, portanto, só se equaciona completamente numa visão que contemple a organização discursivo-textual.”

Nessa medida, o estudo da coordenação e da subordinação, ao nível dos ensinos básico e secundário, exige ferramentas didáticas diversificadas, desde exercícios de operacionalização, que permitam analisar experimentalmente os dados gramaticais, a trabalho a partir de textos e discursos.

## 5 – Algumas conclusões

Neste texto ressaltámos a importância da reflexão gramatical no ensino da língua materna. Refletimos brevemente sobre o seu enquadramento temporal e a necessidade de articulação da reflexão gramatical com outras

---

<sup>10</sup> Nas *Metas Curriculares*, encontra-se o objetivo de distinguir frase complexa de frase simples (por exemplo, no 6.º ano, meta 23, alínea 6); no 7.º ano: dividir e classificar orações.

competências a adquirir em língua materna, assim como sobre a vantagem de se usar uma noção modular e abrangente de gramática, que permita não só um trabalho experimental e oficial, mas também, quando isso se justificar, uma relação com o trabalho sobre textos e discursos.

Assim, o trabalho com a gramática a realizar em sala de aula deve ter o seu tempo próprio e estar em conformidade com a maturidade linguística dos alunos, sendo que se considera que a escola contribui igualmente para essa maturidade, não ficando esta naturalmente restrita aos *inputs* adquiridos por imersão. O estudo da gramática implica o domínio de uma (meta)linguagem específica, que vai sendo aprendida através do estudo e que deve ser objeto de atualização em relação aos vários tópicos abordados, sem que as várias áreas da gramática sejam estanques. Uma prática pedagógica sistemática capaz de relacionar a gramática com o discurso, literário ou não, e dotada de uma componente técnica e laboratorial permitirá a consciência informada da gramática e, tendencialmente, proporcionará uma mestria linguística superior.

## REFERÊNCIAS

Brito, A. M. 1997. Que gramáticas ensinar? In: *Aprendendo a ensinar português. Actas do II Encontro Nacional da APP*. Lisboa: APP, 255-261.

Brito, A.M. 1998. Retomar e reinventar o ensino da gramática da língua materna. In: *A língua materna e a paixão de aprender. 2º Encontro de Professores de Português. Homenagem a Eugénio de Andrade*. Porto: Areal Editores, 53-64.

Brito, A.M. 2011. Subordinação: da investigação ao ensino. In: I. Duarte; O. Figueiredo (orgs.). *Português, Língua e Ensino*. Porto: UPorto Editorial, 141-172.

Buescu, H. C.; Morais, J.; Rocha, M. R.; Magalhães, V. F. 2015. *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Choupina, C. 2015. Particularidades da sintaxe dos predicados verbais e do ensino da transitividade no 2º Ciclo EB. *Exedra. Revista Científica. Didática do Português. Investigação e práticas*. Número temático: 353-382.

Choupina, C.; Baptista, A.; Costa, J. A.; Oliveira, I.; Querido, J. 2016. Conhecimentos e regras explícitos e implícitos sobre género linguístico nos alunos dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico: a influência da classe formal do nome. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*. 1: 121-150.

Choupina, C.; Baptista, A.; Costa, J. A. 2017. A implicação da metalinguagem linguística na difusão de conteúdos gramaticais e na construção do conhecimento em alunos e agentes educativos. In: G. Rosa; K.

Chulata; F. Atti; F. Morleo (Orgs.). *De volta ao futuro da língua portuguesa. Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa*. Lecce: Universidade de Salento, 2627-2648.

Costa, J. 2007. Conhecimento gramatical à saída do ensino secundário: estado actual e consequências na relação com leitura, escrita e oralidade. *Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa.

Dicionário Terminológico online. 2008. Disponível em: <http://dt.dgic.min-edu.pt/>.

Duarte, I. 1998. Algumas boas razões para ensinar gramática. In: *A língua mãe e a paixão de aprender. 2º Encontro de Professores de Português. Homenagem a Eugénio de Andrade*. Porto: Areal Editores, 110-123.

Duarte, I. 2000. *Língua Portuguesa, Instrumentos de análise*. Lisboa: U. Aberta.

Duarte, I. 2008. Linguística Educacional: uma aposta, a formação de uma comunidade, um horizonte de desafios. In: F. Oliveira; I. M. Duarte (orgs.). *O Fascínio da Linguagem. Actas do Colóquio de Homenagem a Fernanda Irene Fonseca*. Porto: CLUP, 161-171.

Lopes, H. C. 2004. *Aspectos sintácticos, semânticos e pragmáticos das construções causais. Contributo para uma reflexão sobre o ensino da gramática*. Tese de Doutoramento em Linguística apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Oliveira, M. C. 2011. *A sintaxe da coordenação e os conetores conclusivos – estudo de caso: a coordenação conclusiva na estruturação de textos argumentativos de jovens em idade escolar*. Tese de Doutoramento em Linguística apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Neves, M. H. M. 2002. O ensino da gramática. In: *A Gramática: História, Teoria e Análise, Ensino*. S. Paulo: Editora UNESP, 237-253.

*Nomenclatura Gramatical*. 1967. Elaborada sob coordenação de Manuel de Paiva Boléo e aprovada pela Portaria n.º 22664, de 28 de abril de 1967. Disponível em <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/1967/04/10100/08210827.PDF>

Pinto, M.; Graça C. L. 1998. *Saber viver a linguagem*. Porto: Porto Editora.