

Para uma didáctica da gramática: a aula de língua portuguesa como um laboratório de língua

Maria Cristina Vieira da Silva

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Abstract

Aiming at question the way grammar has been taught and learned, we intend to show how it is possible to lead the students to discover the grammatical properties of a given language by means of a grammar laboratory. We will analyse a diagnosis on the grammatical knowledge of 100 undergraduate students on Educação Básica and a questionnaire carried over 75 elementary school teachers in order to evaluate the difficulties sensed by both undergraduate students and teachers in grammar teaching. According to the results, it seems necessary to reconsider the way grammatical contents should be taught and learned, by means of a process of manipulation and experimentation allowing students to deconstruct incorrect assimilated concepts and to reconstruct, by means of an oriented discovery, the relevant grammatical properties (Hudson, 1992). Finally, we will offer an example of a grammar laboratory on adjectives.

Keywords: Grammar Teaching, Grammar Lab.

Palavras-chave: Didáctica da Gramática, Laboratório de Língua.

1. Do conceito à prática

Antes de passar à questão da adequação do processo de ensino-aprendizagem gramatical, importa clarificar o uso do termo *gramática*. Este encontra na expressão *conhecimento explícito da língua*, consagrada nas orientações curriculares oficiais portuguesas, uma definição esclarecedora: “Por conhecimento explícito da língua entende-se a progressiva consciencialização e sistematização do conhecimento implícito no uso da língua” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997:30). Estamos, pois, a falar da construção de uma competência que parte de um conhecimento implícito e inconsciente para comunicar, de forma a transformá-lo num conhecimento metalinguístico, isto é, explícito, deliberado,

reflectido e sistematizado das unidades e regras de funcionamento da língua. Tal competência, que se desenvolve em contexto escolar, através do ensino gramatical, traduzir-se-á, por exemplo, na capacidade de identificar e nomear as unidades da língua (os fonemas, os morfemas, os itens lexicais, grupos sintácticos, etc.), caracterizando as suas propriedades, as suas regras de combinação e adequando o seu uso a determinados registos da oralidade e da escrita.

Durante séculos, o estudo gramatical mereceu um lugar privilegiado na formação genérica do indivíduo: veja-se a importância da gramática na educação helénica, influência que perdurou nos *curricula* escolares de países herdeiros dessa herança cultural.

Em Portugal, nas últimas décadas, a importância atribuída à reflexão gramatical na aula de Língua Portuguesa tem vindo a perder peso, sendo, aliás, discutida a sua relevância, como recentemente atestou a controvérsia em torno da TLEBS (da qual se pode ter uma visão “panorâmica” em <http://ciberduvidas.sapo.pt>).

A situação foi descrita de forma sucinta em Duarte (2000, p.55):

“Refugiados na pseudo-máxima «os alunos não gostam de gramática», influenciados pela metodologia comunicativa dominante no ensino das línguas estrangeiras ou conscientes de uma insegurança advinda da inexistência de uma nomenclatura gramatical aprovada para todo o ensino básico e secundário e da geral falta de qualidade das gramáticas pedagógicas disponíveis no mercado, os professores de língua portuguesa subalternizam, no tempo que lhe dedicam e no peso que lhe atribuem, a reflexão gramatical.”

De facto, e embora as orientações curriculares oficiais para o ensino do português prevejam, desde o 1º Ciclo do E.B., o conhecimento explícito da língua (designação equivalente, como vimos, a conhecimento gramatical) como uma das cinco competências a desenvolver no domínio da língua portuguesa, é hoje comum reconhecer-se que o ensino da gramática perdeu lugar nas aulas de língua materna, em detrimento das outras competências linguísticas, como a leitura ou a escrita, ou, em menor grau, a compreensão e a expressão orais.

Curiosamente, é justamente o reconhecimento de que a qualidade do uso oral e escrito da língua atingiu níveis deficitários que nos permite, hoje em dia, questionar, com renovada convicção, o abandono a que foi votado o conhecimento gramatical, abandono que certamente contribui para alguns (ab)usos da língua.

2.Diagnósticos sobre o conhecimento gramatical

2.1. ...no Ensino Básico

Os resultados das provas de aferição nacionais, que procuram avaliar as competências de compreensão de leitura, a expressão escrita e o conhecimento explícito

da língua no final de cada ciclo do Ensino Básico, bem como os resultados relativos ao exame nacional do 9º ano vieram revelar uma realidade a que importa atender: “[d]as competências essenciais avaliadas, aquela em que os alunos revelam maiores dificuldade é o conhecimento explícito da língua” (Ucha, 2007, p. 16).

Apresentamos, em seguida, os dados resultantes da análise das provas de avaliação realizadas entre 2004 e 2006, a partir dos quais se oferece uma leitura comparativa dos mesmos:

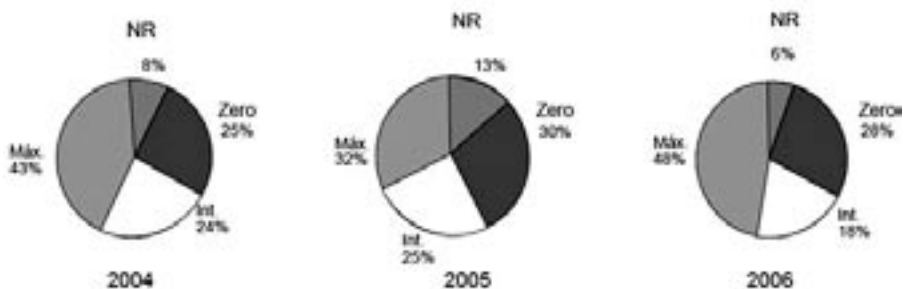


Figura 1. Resultados das provas de aferição do 4º ano para o conhecimento explícito da língua

A análise comparativa dos resultados obtidos revela que, ao longo dos três anos, uma percentagem significativa dos alunos ou não responde (NR) ou apresenta respostas com cotação nula (Zero). Se em 2004, a soma de não respostas e de respostas cotadas com zero soma 33%; em 2005 sobe para os 43%, descendo para os 36% em 2007. Como pode ler-se no relatório, “é de destacar a grande dificuldade apresentada pelos alunos na identificação dos graus dos adjectivos, na conjugação verbal [...] e na ortografia, verificando-se os melhores resultados no conhecimento das classes de palavras” (Ucha, 2007, p. 8).

Esta tendência agrava-se substancialmente quando consideramos os resultados das provas de aferição do 6º ano, que são insatisfatórios nos três anos.

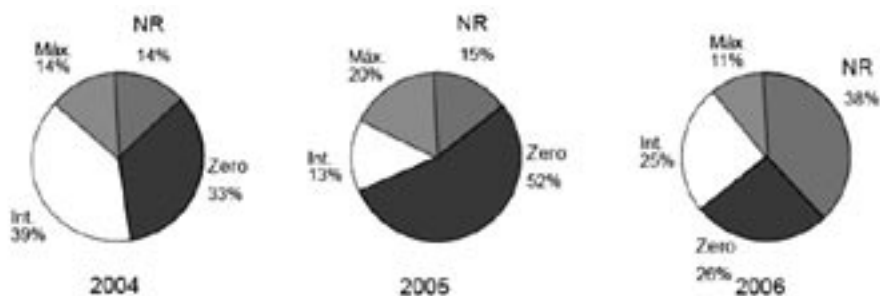


Figura 2. Resultados das provas de aferição do 6º ano para o conhecimento explícito da língua



Figura 3. Resultados obtidos no exame de 9º ano quanto ao conhecimento explícito da língua

A soma das percentagens de não resposta e de respostas cotadas com zero atinge os 47% em 2004, sobe para 67% em 2005, mantendo-se nos 64% em 2006, sendo de destacar, de entre outras, a grande dificuldade que os alunos revelam na identificação dos constituintes da frase e das suas funções sintácticas.

Quando considerados os resultados dos exames nacionais de Língua Portuguesa do 9º ano, observa-se que a competência que apresenta os

piores resultados globais é, mais uma vez, o conhecimento explícito da língua. De registar que, ainda que ao nível da produção textual os alunos revelem níveis satisfatórios na estruturação e no uso das regras da língua, “não possuem um conhecimento reflexivo e metalinguístico desejável sobre a língua, através do qual o seu desempenho poderia ser superior” (Ucha, 2007, p. 14).

2.2. ...à entrada no Ensino Superior...

No âmbito da actividade docente desempenhada numa Escola Superior de Educação que forma futuros docentes do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, os quais serão chamados a trabalhar o conhecimento gramatical, procurei desenhar uma unidade curricular (que foi justamente intitulada *Laboratório de Língua*), a qual tem por objectivo, entre outros, levar, à entrada do Ensino Superior, o aluno a procurar alicerces sólidos para muito daquilo que sabe implicitamente ou pensa saber sobre a sua língua.

Consciente de que os resultados, ao nível do Ensino Básico, revelados pelos estudos como os acima indicados têm efeitos a médio/longo prazo, procurei avaliar, numa amostra constituída por 121 alunos à entrada no 1º ano da licenciatura em Educação Básica (a qual constitui, presentemente, condição de acesso à profissionalização de professores do 1º e 2º CEB) qual o grau de conhecimento gramatical que detinham. Para tal, foi construído um teste diagnóstico, composto por um pequeno texto, a propósito do qual era solicitado ao aluno, numa primeira parte, que identificasse e justificasse os erros que nele se encontravam. Numa segunda parte, e mediante um exercício de escolha múltipla, era solicitada a resposta correcta de entre três alternativas apresentadas. Na impossibilidade de avaliar todos os domínios gramaticais, foi seleccionado o conhecimento das classes de palavras, por entender que, sendo um conteúdo linguístico trabalhado ao longo de toda a escolaridade e implicando, na sua identificação, características morfológicas, sintácticas e/ou semânticas, permitiria abranger um leque mais vasto de domínios gramaticais.

A análise das respostas obtidas na segunda parte do diagnóstico permitiu-nos concluir que a taxa de acerto se situava abaixo da média, com apenas 48,5% de respostas correctas. Após terem cumprido 12 anos de escolaridade obrigatória, a maioria dos alunos não revelou conhecimentos gramaticais básicos, nem ao nível do conhecimento metalinguístico, nem sequer ao nível do conhecimento reflexivo sem explicitação. A título de ilustração, note-se que a identificação de nomes como *noite* ou *beleza* não foi conseguida por mais do que 13% e 30% (respectivamente) dos alunos, sendo também muito frequente a confusão entre determinantes e pronomes, entre determinantes e preposições, bem como entre pronomes relativos e conjunções.

As lacunas quanto ao conhecimento gramatical reveladas pelos alunos parecem apenas poder ser explicadas se assumirmos que a competência do conhecimento explícito da língua não foi desenvolvida ao longo do seu percurso escolar ou que, tendo-o sido, nunca foi verdadeiramente consolidada.

2.3. ...à profissionalização em 1º CEB

Paralelamente aos diagnósticos acima expostos, consideramos pertinente apresentar ainda os dados obtidos mediante inquérito por questionário junto de 75 professores do 1º CEB sobre o ensino do Conhecimento Explícito da Língua neste ciclo de escolaridade, através do qual procurámos avaliar o grau de importância que reconhecem a esta competência, a frequência com que é trabalhada, a sua percepção quanto ao grau de adequação da sua formação nesta matéria, bem como as dificuldades sentidas pelos alunos e pelos professores no processo de ensino-aprendizagem do CEL.

Em termos de caracterização da amostra, a maioria (75%) dos docentes inquiridos situava-se acima dos 35 anos, sendo que 56% se encontrava habilitado com licenciatura ou equivalente e 13% com mestrado. Uma larga maioria (97%) exercia a sua actividade profissional em instituições do Estado; apresentando-se a seguinte distribuição quanto ao tempo de serviço: 57% tem mais de vinte anos de serviço; 20% entre 11 e 20 anos e 23% entre 6 e 10 anos.

Quando inquiridos sobre o grau de importância que atribuem a cada uma das 4 grandes competências da Língua Portuguesa, os docentes reconhecem a importância de todas elas, ainda que haja a registar que a Gramática seja considerada digna de apenas **alguma** importância para 12% dos inquiridos.

Já quando inquiridos sobre a frequência com que trabalham essas competências, note-se que a Gramática surge como sendo trabalhada **apenas** com **alguma frequência** por 45% dos respondentes.

5. Qual o grau de importância que tem para ti o desenvolvimento de cada uma das seguintes competências?

Nenhuma Pouca Alguma Muito
1 2 3 4

| | Classificação Média | | | | |
|-----------|---------------------|---|---|---|-----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Oralidade | | | | ■ | 4,0 |
| Leitura | | | | ■ | 4,0 |
| Escrita | | | | ■ | 4,0 |
| Gramática | | | ■ | | 3,0 |

6. Avalia a frequência com que trabalhas as seguintes competências:

Nenhuma Pouca Alguma Muito
1 2 3 4

| | Classificação Média | | | | |
|-----------|---------------------|---|---|---|-----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Oralidade | | | | ■ | 3,0 |
| Leitura | | | | ■ | 4,0 |
| Escrita | | | | ■ | 4,0 |
| Gramática | | | ■ | | 3,0 |

Uma vez inquiridos sobre se, tendo em conta as orientações curriculares oficiais, os docentes consideravam que, no que ao Conhecimento Explícito da Língua diz respeito, a sua formação era adequada, 79% consideraram-na razoavelmente adequada e apenas 15% manifestou à-vontade nesse domínio.

De salientar ainda que, quando indagados sobre as principais razões que justificam as dificuldades sentidas pelos alunos na aprendizagem desta competência, os docentes terem assinalado aspectos que se prendem com a sua própria responsabilidade neste processo: o tipo de ensino (31%); os materiais usados (36%) ou ainda a pouca importância dada a esta competência (23%). Foram ainda destacados alguns aspectos inerentes à especificidade do Conhecimento da Língua (como o nível de abstracção dos conceitos, assinalado por 68% dos inquiridos, ou a dificuldade dos conteúdos gramaticais, para 31% dos respondentes), bem como outros imputáveis aos alunos (falta de estudo, ausência de métodos de estudo ou falta de interesse).

5. Qual o grau de importância que tem para ti o desenvolvimento de cada uma das seguintes competências?

Nenhuma Pouca Alguma Muito
1 2 3 4

| | Classificação Média | | | | |
|-----------|---------------------|---|---|---|-----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Oralidade | | | | ■ | 4,0 |
| Leitura | | | | ■ | 4,0 |
| Escrita | | | | ■ | 4,0 |
| Gramática | | | ■ | | 3,0 |

6. Avalia a frequência com que trabalhas as seguintes competências:

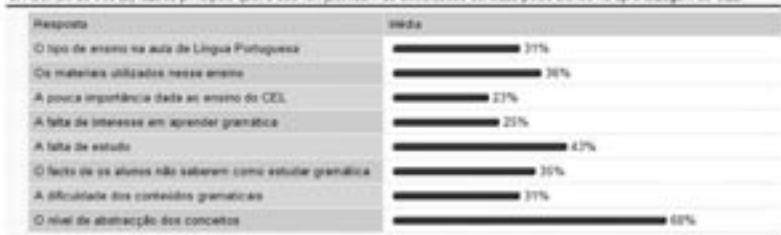
Nenhuma Pouca Alguma Muito
1 2 3 4

| | Classificação Média | | | | |
|-----------|---------------------|---|---|---|-----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Oralidade | | | | ■ | 3,0 |
| Leitura | | | | ■ | 4,0 |
| Escrita | | | | ■ | 4,0 |
| Gramática | | | ■ | | 3,0 |

7. Tendo em conta as orientações curriculares oficiais, considere que a sua formação, no que diz respeito ao Conhecimento Explícito de quanto ao grau de adequação:



8. Assinale as três (3) razões principais que, a seu ver, justificam as dificuldades sentidas pelos alunos na aprendizagem do CEI:



9. Assinale as três (3) principais dificuldades com que se depara, enquanto professor, no ensino-aprendizagem do Conhecimento Explícito da Língua



Por fim, quando inquiridos sobre as principais dificuldades com que se deparam no ensino desta competência, destacaram a necessidade de metodologias de ensino-aprendizagem mais adequadas (para 76%), bem como a de colmatar necessidades de formação ao nível da sequencialização dos conteúdos gramaticais a tratar ou ainda ao nível da selecção de instrumentos de avaliação e textos para trabalhar determinados conteúdos gramaticais.

Os diagnósticos acima apresentados não parecem deixar grandes margens para dúvidas quanto à necessidade de inverter a tendência de desvalorização do conhecimento gramatical.

De entre as possíveis soluções para esta situação, propostas a partir da identificação das causas na origem deste abandono progressivo, estarão, certamente, a formação dos professores, a estabilidade terminológica que importa instaurar, a utilização de metodologias de ensino da gramática adequadas ou ainda a articulação entre os conteúdos gramaticais e as restantes competências ao nível da língua. No que diz respeito a este último aspecto, procurou-se já mostrar como o conhecimento explícito da língua pode facilitar e promover competências nos domínios da oralidade, da leitura e da escrita (vejam-se nomeadamente Costa, 2007 e Silva, 2008).

Assumindo como imprescindível o ensino da gramática visando o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos, com base na explicitação e sistematização do

conhecimento da língua que estes já manifestam, importa agora centrarmo-nos na forma como deve ser planeado e posto em prática o ensino desta mesma competência. É, pois, a questão da adequação das metodologias de ensino-aprendizagem do conhecimento gramatical que iremos aqui tratar.

3. Como didactizar o conhecimento explícito da língua

A necessidade de reflectir sobre as práticas e de implementar outras metodologias no ensino-aprendizagem do conhecimento gramatical deverá ser equacionada numa perspectiva que considere as actuais concepções sobre um ensino centrado na promoção das aprendizagens. A esse título, não resisto a transcrever aqui as palavras do pensador António Sérgio, notáveis pela sua oportunidade e actualidade:

“O ensino não deve ser uma divulgação de conhecimentos, mas um treino na criatividade do intelecto, uma prática no resolver problemas, - problemas de moral, de estética, de ciência, de política, todos os dias o professor se deverá lembrar de que o aluno não vai à aula receber um conhecimento, mas para resolver um problema, e que pelo enunciado de um problema (não de um princípio, não de uma lei, não de um conhecimento) deverá começar cada lição...”

(Sérgio, 1984: 45)

Nesta linha de pensamento, defendemos, na esteira de Hudson (1992) e Duarte (1998; 2008), que o ensino da gramática deve recorrer a uma abordagem activa e centrada no aluno, que é induzido, sob orientação do professor, à descoberta do conhecimento gramatical. Para tal, compete ao professor guiar o aluno neste processo, oferecendo-lhe a possibilidade de realizar tarefas que passam pela manipulação de unidades da língua, observação dos efeitos produzidos, comparação dos dados resultantes, descoberta e explicitação das regularidades encontradas para mobilização dos saberes adquiridos ao serviço das restantes competências linguísticas. Entre outros aspectos a considerar, salienta-se o facto de tal metodologia permitir uma avaliação centrada em todo o processo de ensino-aprendizagem (e não já apenas no produto final), reconhecendo a existência de diferentes ritmos de aprendizagem num contínuo de comunicação entre os diferentes intervenientes do processo educativo.

Defende-se que esta metodologia activa de descoberta e de resolução de problemas pode ser operacionalizada através de um *laboratório gramatical*, com uma vertente marcadamente experimental e na qual os alunos têm oportunidade de questionar a língua e de reflectir sobre ela de forma crítica, treinando o pensamento analítico e a experimentação, actividades que, aliás, são chamados a realizar igualmente noutras áreas, como a matemática (na resolução de problemas) ou as ciências (por via do método experimental). Sem rejeitar a ideia de que outras estratégias (como a memorização) são também válidas, esta concepção sustenta-se no que os resultados da investigação

têm descrito como vantagens cognitivas e instrumentais desta concepção de ensino gramatical.

Tal como defendido em Hudson (1992), o estudo gramatical deve ser orientado pelo professor como uma actividade de descoberta, no âmbito da qual Duarte (2008) propõe que professor e alunos desenvolvam um trabalho que se desenrola em diversos momentos (a saber: a problematização, a observação, a colocação de hipóteses, a testagem, a validação, a exercitação e a avaliação).

Passamos, de seguida, a explicitar em que consiste cada uma destas etapas:

Problematização: O professor poderá formular uma **pergunta** acerca de um conjunto de dados fornecidos à criança ou apresentar um **problema**, a partir, por ex., de uma produção oral ou escrita de um aluno ou construída pelo professor.

Observação: A criança deve ser levada a **observar** os dados ou a situação-problema, procurando identificar padrões comuns e abstraindo dos aspectos irrelevantes para responder à pergunta ou para resolver o problema.

Colocação de hipóteses: Pretende-se levar a criança a formular **hipóteses**, partindo das suas intuições e observações que o seu conhecimento implícito da língua a habilita a fazer.

Testagem: Consiste em testar as hipóteses formuladas, orientando a criança para actividades de manipulação dos dados iniciais, bem como de outros dados fornecidos, com vista à selecção da hipótese mais adequada.

Validação: Pretende-se, nesta etapa, eleger a hipótese adequada, pela observação de novos dados ou de problemas semelhantes que ela consegue captar, e registá-la sob a forma de uma generalização gramatical (uma regra).

Exercitação: Visa proporcionar aos alunos actividades que lhes permitam **exercitar** o conhecimento atingido, distribuídas ao longo do tempo, com vista à consolidação das aprendizagens.

Avaliação: Por fim, e no momento mais oportuno, **avaliar** a aprendizagem relativa à pergunta ou problema trabalhado.

Como vimos, tal metodologia implica uma reapreciação do próprio papel do professor, que caminha “à frente” e simultaneamente “ao lado” do aluno, num percurso que foi previamente estruturado em diversas fases.

“Na primeira [fase], da exclusiva responsabilidade do professor, este selecciona o tópico a trabalhar, estuda-o e aprofunda-o numa extensão e grau muito superiores aos que estarão em jogo em aula [...]. Identificado o objectivo a atingir, o professor reúne

e organiza os dados linguísticos que considera mais significativos para a compreensão desse tópico. Organiza-os em dois blocos, servindo o primeiro para a primeira etapa do trabalho da turma e o segundo para o teste das generalizações descritivas formuladas pelos alunos.”

(Duarte, 1998, p. 119)

Mas de todos os intervenientes, o aluno será aquele que maiores desafios será chamado a enfrentar, nesta construção do conhecimento pela descoberta e nesta valorização do seu espírito crítico:

“Na segunda etapa, será dada oportunidade à turma para descrever tais dados, agrupando-os em função das suas semelhanças e diferenças, detectando regularidades, e sendo-lhe, sempre que apropriado, ensinado o termo que designa o(s) conceito(s) gramatical(is) necessários. A partir da observação e descrição dos dados, a turma será convidada a reformular a generalização descritiva que capta o comportamento dos dados e, com a ajuda do professor, “afiná-la-á” de modo a que ela seja o mais clara e geral possível. Atingida esta etapa, o professor fornecerá novos dados do mesmo tipo, que servirão para os alunos testarem a validade da generalização que formularam. Como resultado deste trabalho, a turma pode ser levada a reformular tal generalização por os novos dados apresentados terem revelado a sua inadequação) ou a mantê-la.

A terceira etapa do trabalho envolve a realização de exercícios de treino propostos pelo professor, que devem ser de diferentes tipos – produzidos para serem realizados em pequenos grupos e individualmente, com e sem recurso a materiais auxiliares [...], na aula e em casa –, destinados a garantir que as generalizações descritivas descobertas na fase anterior do trabalho fiquem armazenadas na memória de longo prazo e possam, portanto, ser activadas pelo aluno sempre que necessário.

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

(Duarte, 1998, pp.119-120)

4. Um laboratório gramatical em torno dos adjectivos no 1º CEB

A título de ilustração, apresentamos um exemplo de um *Laboratório Gramatical* sobre a identificação dos adjectivos e suas propriedades, a ser trabalhado no 1º CEB.

Assumiremos, como pressupostos para a planificação desta sequência de actividades, que as classes dos Nomes e Determinantes e conceitos como número foram já trabalhados pelos alunos. Atendendo a que importa ter em conta as propriedades da classe em consideração e os níveis de desenvolvimento previstos para este ciclo nas Orientações Curriculares, deverá o professor tê-las presentes, bem como procurar consolidar o conhecimento que o próprio deve ter em termos das propriedades dos adjectivos. Note-se que

a metodologia de trabalho que aqui se propõe implica que o docente esteja plenamente consciente das particularidades do conteúdo que vai trabalhar e das suas implicações na selecção dos dados linguísticos a oferecer na sequência didáctica, ainda que estas não estejam, como é natural, contempladas no programa de Língua Portuguesa do 1º CEB nem sejam em momento algum explicitadas junto dos alunos. Nesse sentido, deverá ter consciência de que o adjectivo é descrito como uma palavra variável (tipicamente em género, número e grau) que acompanha o Nome ao qual se refere e ao qual atribui qualidades ou com o qual estabelece relações. Subdividem-se em três sub-classes assim caracterizadas:

A) Qualificativos - exprimem qualidades dos nomes, com os quais concordam

i) aparecem em posição pós-nominal e em posição pré-nominal:

(1a) menino lindo / lindo menino ; (1b) casa grande / grande casa

ii) podem ocorrer como predicativo do sujeito:

(2a) O menino é lindo. (2b) A casa é grande.

iii) são graduáveis:

(3a) um menino muito lindo (3b) uma casa muito grande

iv) admitem geralmente antónimos:

(4a) lindo / feio (4b) grande / pequeno

B) Relacionais - estabelecem uma relação com o nome, com o qual concordam

i) aparecem apenas em posição pós-nominal

(5a) a revolta estudantil / *a estudantil revolta (5b) o apoio asiático /*o asiático apoio

ii) não ocorrem em posição predicativa

(6a) *A revolta foi estudantil. (6b) *O apoio é asiático.

iii) não são graduáveis

(7a) *uma revolta muito estudantil (7b) *um apoio muito asiático

iv) não admitem antónimos

(8a) *uma revolta inestudantil (8b) * um apoio inasiático

C) Numerais - indicam o lugar de ordem ocupado pelo objecto que o nome indica.

Os adjectivos numerais são, na sua maioria, palavras derivadas de números ordinais, concordam sempre em género com o nome e aparecem antes deste.

4.1. MOMENTO 1

PROBLEMA:

Os animais dividem-se em espécies (os cães, os gatos, os castores, as aranhas, as águias, as baleias, etc.) tal como as palavras se dividem em “espécies” gramaticais. Já conheces os nomes e os determinantes. Hoje vais conhecer uma “espécie” de palavras nova.

OBSERVAÇÃO:

Ora observa com atenção as seguintes frases:

- (9) A Ana vendeu duas casas pequenas.
- (10) Estas casas tinham uns armários velhos.
- (11) Também tinham paredes sujas.
- (12) Agora, a Ana tem uma casa nova.
- (13) Nesta casa, há um jardim perfumado.
- (14) A Ana comprou uns cortinados coloridos.
- (15) A nova casa da Ana tem janelas grandes.
- (16) É uma bela casa!

Observa a palavra que está sublinhada em cada frase. A que outra palavra da frase se associa ela? Lista todas essas palavras.

As palavras casas, armários, paredes, casa, jardim, cortinados e janela pertencem, como sabes, à “espécie” dos Nomes.

VALIDAÇÃO:

Podemos então concluir que as palavras sublinhadas acompanham os Nomes, aos quais atribuem qualidades.

4.2. MOMENTO 2

OBSERVAÇÃO:

Repara de novo nas frases 9 a 16:

- (9) A Ana vendeu duas casas pequenas.
- (10) Estas casas tinham uns armários velhos.
- (11) Também tinham paredes sujas.
- (12) Agora, a Ana tem uma casa nova.
- (13) Nesta casa, há um jardim perfumado.
- (14) A Ana comprou uns cortinados coloridos.
- (15) A nova casa da Ana tem janelas grandes.
- (16) É uma bela casa!

TESTE: Experimenta reescrevê-las sem as palavras sublinhadas:

- (17) A Ana vendeu duas casas.
- (18) Estas casas tinham uns armários.
- (19) Também tinham paredes.
- (20) Agora, a Ana tem uma casa.
- (21) Nesta casa, há um jardim.

(22) A Ana comprou uns cortinados.

(23) A casa da Ana tem janelas.

(24) É uma casa!

HIPÓTESE: Achas que estas frases estão bem formadas? _____

VALIDAÇÃO: Podemos então concluir que as palavras sublinhadas podem ser retiradas da frase.

4.3. MOMENTO 3

OBSERVAÇÃO: Repara de novo nas frases 9 a 16:

(9) A Ana vendeu duas casas pequenas.

(10) Estas casas tinham uns armários velhos.

(11) Também tinham paredes sujas.

(12) Agora, a Ana tem uma casa nova.

(13) Nesta casa, há um jardim perfumado.

(14) A Ana comprou uns cortinados coloridos.

(15) A nova casa da Ana tem janelas grandes.

(16) É uma bela casa!

Os Nomes *casas*, *armários*, *paredes*, *cortinados* e *janela* estão no número plural. Lista as palavras sublinhadas que os acompanham.

O que observas quanto à variação em número destas palavras?

Os Nomes *casa* e *jardim* estão no número singular. Lista as palavras sublinhadas que os acompanham.

O que observas quanto à variação em número destas palavras?

VALIDAÇÃO:

Podemos então concluir que as palavras sublinhadas que acompanham os Nomes variam em número, tal como os Nomes variam em número.

4.4. MOMENTO 4

OBSERVAÇÃO:

Observa agora as frases 25 a 28:

- (25) A Ana vendeu duas casas **muito** pequenas.
- (26) Estas casas tinham uns armários **muito** velhos.
- (27) Também tinham paredes **muito** sujas.
- (28) Agora, a Ana tem uma casa **muito** nova.

A palavra **muito** que acrescentámos à frase, antes de cada uma das palavras sublinhadas, está a dar mais intensidade à palavra sublinhada em cada uma das frases. Por isso se diz que palavras como **muito**, quando acompanham palavras como as acima sublinhadas, alteram o grau destas mesmas palavras.

TESTE:

Queres experimentar acrescentar a palavra **muito** à esquerda destas palavras sublinhadas?

- (29) Nesta casa, há um jardim _____ perfumado.
- (30) A Ana comprou uns cortinados _____ coloridos.
- (31) A nova casa da Ana tem janelas _____ grandes.
- (32) É uma _____ bela casa!

VALIDAÇÃO:

Podemos então concluir que as palavras sublinhadas que acompanham os Nomes podem variar em grau.

4.5. SÍNTESE

Hoje descobriste uma “espécie” de palavras novas: as palavras sublinhadas nas frases de 9 a 16 são **adjectivos**.

Aprendeste que as palavras que pertencem a esta “espécie” ou classe de palavras têm as seguintes propriedades:

- acompanham os Nomes;
- quando acompanham os Nomes, podem ser retiradas da frase, sem que a frase se torne agramatical;

- variam em número da mesma forma que os Nomes que acompanham.
- variam em grau.

EXERCÍCIO:

Quando quiseres saber se uma palavra é um adjectivo, podes usar estas pistas. Queres experimentar?

5. Conclusões

Como tivemos já oportunidade de defender, parece-nos necessário repensar a forma como os conteúdos gramaticais deverão ser ensinados e aprendidos, não já mediante uma mera memorização dos conceitos gramaticais, como acontece em muitas gramáticas, mas antes por um processo de manipulação e experimentação que permita a desconstrução dos conceitos incorrectamente assimilados e a construção, pela descoberta orientada, das propriedades gramaticais relevantes.

Não se pense, no entanto, que tal metodologia de trabalho dispensa outras estratégias, nem que apresenta apenas vantagens: se, por um lado, conduz a uma aprendizagem mais eficaz, envolvendo os alunos e tornando as aulas mais interessantes e motivadoras, também é verdade que consome mais tempo, expondo mais as fragilidades dos alunos... e do próprio professor, o qual necessariamente deve estar bem preparado para responder às questões e dúvidas que os alunos vão colocando.

Consideramos, ainda assim, que nesta estratégia pedagógica da descoberta, pelo aluno, das propriedades gramaticais da sua língua, as vantagens superam as desvantagens, podendo, com as necessárias adaptações, ser transversalmente aplicada quer ao nível de estádios iniciais (1º CEB) quer ainda ao nível da formação superior, salvaguardando, em ambos os casos, a necessária reflexão e sistematização dos termos e conceitos gramaticais trabalhados.

Referências

- Costa, J. (2007) Conhecimento gramatical à saída do Ensino Secundário: estado actual e consequências na relação com leitura, escrita e oralidade. In C. Reis (org.) *Actas do CIEP, DGIDC, Ministério da Educação*, pp. 149-165.
- Duarte, I. (1998) Algumas boas razões para ensinar gramática. *A Língua Mãe e a Paixão de Aprender: Actas*. Porto: Areal Editores, pp. 110-123.
- Duarte, I. (2000) *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Duarte, I. (2008) *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: DGIDC.
- Hudson, R. (1992) *Teaching Grammar: A Guide for the National Curriculum*. Oxford: Blackwell.

- Sérgio, A. (1984) *Ensaaios, Tomo I*. Lisboa: Sá da Costa.
- Silva, C.V. (2008) O valor do conhecimento gramatical no ensino-aprendizagem da língua
Revista Saber (e) Educar 13, pp. 89-106.
- Sim-sim, I., I. Duarte & M. J. Ferraz (1997) *Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: ME-DEB.
- Ucha, L. (coord.) (2007) *Desempenho dos alunos em Língua Portuguesa – ponto da situação*. Lisboa: ME-DGIDC.