

## O ENSINO DA GRAMÁTICA NO ENSINO SECUNDÁRIO:

### PROBLEMAS E PERSPECTIVAS

Rui Vieira de Castro  
Mária de Lourdes Sousa  
Universidade do Minho  
Metodologia do Ensino  
do Português

1. A intersecção entre a investigação linguística e o ensino de línguas traduz-se, pelo menos, no reconhecimento da comunhão do objecto que ambos partilham.

Nesta base se estabelece uma relação que teoricamente podemos entender como constituída fundamentalmente pelos seguintes momentos de mediação: investigação linguística / agências de legitimação dos resultados da investigação / instância reguladora do sistema de ensino / textos programáticos / opções ao nível da prática didáctica.

A esta multiplicidade de instâncias envolvidas corresponde uma pluralidade de percursos possíveis:

- a) os dados da investigação passam através de todas as fases consideradas e são actualizados na aula;
- b) os dados da investigação são legitimados quer pela comunidade científica quer pela entidade reguladora do sistema de ensino e são actualizados na aula apesar de não constituírem conteúdos programáticos;
- c) os dados da investigação são legitimados pela comunidade científica e são instituídos como conteúdos de ensino à revelia da entidade

- de reguladora do sistema educativo;
- d) dados de investigação não legitimados pela comunidade científica são instituídos como conteúdos de ensino.

Subjacente à consideração destes modos de relação deve supor-se uma impossibilidade, a da coincidência em uma dada sincronia de todos os dados adquiridos pela investigação linguística e dos conteúdos do ensino / aprendizagem de uma língua.

A predominância de um ou outro tipo de articulação da investigação linguística com a prática didáctica está associada à existência de princípios de enquadramento mais ou menos fortes na relação entidade reguladora/agentes de ensino; neste campo, em casos limite teremos situações de homologia.

A extensão e a qualidade da transferência da informação científica sobre a língua para o campo do seu ensino depende sobretudo das políticas que ao nível da entidade reguladora do sistema são definidas e das finalidades e objectivos que elas elegem.

A análise que se possa fazer do modo como se articula a investigação linguística com a prática de ensino da língua não pode esquecer, por isso, a variedade de instâncias envolvidas neste processo associando à sua consideração os princípios condicionadores da prática docente e, a um nível mais vasto, o sistema de ensino e as relações com outras realidades, entre as quais a investigação científica.

2. Neste contexto, torna-se pertinente a concepção e constituição de uma área de trabalho que tenha por objectivos:

- a descrição e análise das situações concretas de ensino de línguas que, informadas por dados da Linguística e das disciplinas que de algum modo têm por objecto a prática pedagógica, possibilitem a avaliação da adequação e eficácia das teorias linguísticas, das descrições da língua, etc., adoptadas em determinado momento;

- seleccionar informações de tipo linguístico, nas várias áreas que estudam a linguagem, em articulação com a análise que da realidade didáctica fazem as disciplinas que a observam.

O objecto deste campo de trabalho não é tanto a língua e a prática do seu ensino como as informações que sobre estas são fornecidas por outras disciplinas, de dados sobre a língua e processos da sua aquisição a dados sobre o contexto de aprendizagem e às características dos agentes envolvidos.

A linguística educacional(1) configura-se, assim, como área privilegiada na mediação entre a investigação linguística e o ensino das línguas.

No seu âmbito surge como problema fundamental a análise dos papéis da gramática no ensino das línguas, a discussão do que se entende por ensinar gramática, de como se concebe esta gramática e dos objectivos que se lhe competem.

A discussão sobre o ensino da gramática tem sido até agora praticamente inexistente e, quando ocorre é a um nível restrito de círculos estanques, linguísticos e pedagógicos, não considerando, por um lado, de uma forma precisa, o tipo de relações que deve existir entre a investigação linguística e a prática pedagógica e, por outro, que a proposta de perspectivas de trabalho sobre a gramática deve ser cientificamente fundamentada não deixando, no entanto, de contemplar os objectivos da disciplina.

3. Se nos colocarmos numa perspectiva teórica e programática surge como pertinente a afirmação do desenvolvimento da competência comunicativa como objectivo primeiro da aula de Português.

Por competência comunicativa entendemos aqui, uma capacidade linguística de produção e análise de discursos e também, uma capacidade cognitiva, no sentido em que se relaciona com o conhecimento e reconhecimento de contextos. Ambas as capacidades em causa se interpenetram, sendo que ao cognitivo se acede pelo linguístico.

O valor que assim atribuímos à linguagem justifica, na formação de indivíduos capazes de se situarem criticamente perante o mundo e perante os outros, a primazia da prática de linguagem contextualizada e diversificada, de reflexão sobre a língua e sobre os seus usos.

Partilhando o ponto de vista de Hymes(2) a competência está dependente de um conhecimento, tácito, e do uso enquanto capacidade.

Assim sendo, a sua aquisição resulta de processos interactivos envolvendo dialecticamente produção e reconhecimento, discursos e contextos. Este processo comporta uma componente linguística aliada a factores de ordem social

e psicológica tais como valores, atitudes, motivações e necessidades.

Pela diversidade de experiências sociais e conversacionais, as competências adquiridas pelos indivíduos são diferentes; daqui conseqüentemente resultará que, em qualquer fase da escolarização, coexistirão indivíduos por elas necessariamente diferenciados.

Perante esta situação, alguns problemas se colocam aquando da situação de aula:

- que critérios para identificar as competências e o seu grau de desenvolvimento?
- que atitudes perante a diversidade?
- que definição da competência desejável?

As respostas exaustivas a estas questões não cabem nos limites deste trabalho ainda que nele elas sejam indiciadas. O que nos orientou foi sobretudo analisar até que ponto a reflexão sobre a língua é ou deverá ser considerada como momento fundamental no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos do ensino secundário.

O conhecimento que estes têm da língua e do seu funcionamento é assistemático e parcelar. Perante a impossibilidade da escola acolher a generalidade das práticas comunicativas que tornam possível o desenvolvimento das competências e perante a dificuldade acima assinalada de definir com precisão o que para o aluno é e vai ser "desejável", torna-se inevitável a utilização de instrumentos operatórios que possibilitem a transformação do conhecimento empírico num conhecimento reflectido da língua e dos usos. Só assim os indivíduos serão capazes de interagir de modo adequado perante situações com que nunca foram confrontados.

O recurso à gramática da língua justifica-se enquanto informante e constituinte da gramática do uso que assim deve constituir a preocupação primeira dos programas e práticas do Português. A possibilidade de realização deste objectivo depara com uma dificuldade imediata: o pouco desenvolvimento dos estudos sobre comunicação que se traduz, por exemplo, numa metalinguagem ainda não tão consolidada quanto a da gramática da língua.

4. Desta dificuldade dão conta, também, os professores que por nós inquiridos no âmbito dum trabalho que estamos a iniciar sobre concepções

e práticas de ensino da gramática, se debatem entre uma visão de ensino de gramática enquanto saber por si e enquanto saber para.

As respostas obtidas não configuram, no entanto, esta opinião em termos de perspectiva do sistema versus comunicativa.

O saber por si das regras e estruturas da língua passa por objectivos como: "explicitação de regras implícitas nos alunos"; "enriquecimento da competência linguística"; "normalizar a realização linguística"; "dar a conhecer a estrutura e as normas da língua"; "respeitar o idioma"; "facultar instrumentos de correcção".

As posições assim assumidas traduzem a fluidez com que se encara o trabalho sobre a estrutura da língua e deixam antever as consequências que advêm na formação dos alunos.

Por outro lado, a mesma fluidez é destacável na concepção que privilegia o saber para que não é entendido unicamente como desenvolvimento da competência comunicativa, mas é, primordialmente, em algumas respostas, percebido como subsidiário da análise e produção de textos escritos, do desenvolvimento de capacidades de leitura, da organização coerente do discurso.

5. Um dos factores que os inquiridos apontam como responsável por esta flutuação de objectivos e, conseqüentemente, disparidade de práticas, é o programa de Português do Ensino Secundário Unificado.

Um programa espera-se que defina com clareza e precisão os objectivos da disciplina, assim como se espera que apresente de uma forma organizada e coerente os conteúdos adequados à consecução desses mesmos objectivos.

A forma como um programa se apresenta revela de imediato o modo como se encara o ensino/aprendizagem da disciplina, justifica a sua inserção no plano de estudos e aponta, inclusivé, pistas para a metodologia a adoptar aquando da situação de aula.

Os programas de Português actualmente em vigor no Ensino Unificado, não parecem, pelo modo como estão organizados, justificar a existência da disciplina: além de serem uma repetição de noções contidas nos programas do Ensino Preparatório, não avançam no desenvolvimento de mais nenhuma capacidade no uso da língua. Os 7º e 8º anos surgem, por isso mesmo, como anos onde tudo é permitido.

Os objectivos pouco claros, os conteúdos que chegam a contradizer aqueles são, no entanto, explícitos quanto à concepção que lhes subjaz: ensinar/aprender Português envolve unicamente o estudo da gramática no seu sentido mais restrito.

Os objectivos de uma disciplina de língua têm de ser pensados em função de quatro capacidades fundamentais: compreender - falar - ler - escrever. Nenhuma delas é completada nos actuais programas, deixando pressupor que ao propor exclusivamente o estudo de estruturas morfo-sintácticas e preferencialmente em dependência do texto literário, são consideradas como já dominadas com eficiência as capacidades referidas.

Os conteúdos e actividades necessárias ao desenvolvimento destas capacidades não podem centrar-se apenas no estudo por si de regras e definições. Os programas de Português devem preocupar-se com vários tipos de conhecimento e, no que diz respeito ao estudo do sistema da língua, este não deve existir como um fim, pelo menos nestes níveis, mas essencialmente como um meio para que a compreensão, a leitura, a escrita e a fala atinjam o grau de eficácia necessário a qualquer falante nas mais diversas situações de comunicação.

6. As gramáticas pedagógicas (GP) são repositórios de informação linguística que, normalmente, constituem o corpus de referência do ensino da gramática de uma língua. Assim, a sua análise revela-se importante para a definição de como se concebe a língua enquanto objecto de ensino.

A respeito da posição que perante a sua utilização têm os agentes de ensino parecem significativas as tendências que até agora detectámos no estudo que estamos a realizar. A opinião da esmagadora maioria dos inquiridos sobre a qualidade das GP disponíveis é fortemente negativa; esta avaliação assenta preferencialmente na constatação dos erros de informação que as GP veiculam, no tipo de quadros teóricos que as suportam - é curioso o posicionamento crítico perante a gramática gerativa - e na verificação da flutuação da terminologia.

Nesta apreciação radica a função que maioritariamente se tende a atribuir às GP: a sua instituição como instrumentos subsidiários de trabalho.

Em nossa opinião, um comentário crítico às GP disponíveis e mais correntemente utilizadas relevará, entre outros, os seguintes pontos:

- a variação nos objectivos que lhes são cometidos, nos objectos de análise, na extensão desta, nas teorias que a enquadram e, conseqüentemente, na terminologia;

- a predominância de um processo linear de transferência da informação linguística, que implica uma colisão com quadros teóricos e informações transmitidas em níveis de ensino anteriores e supõe o não atendimento do carácter distinto da Linguística e do ensino de língua;

- em consequência, a tendência para uma perspectiva redutora na transferência de modelos e teorias;

- a manutenção de conceitos, modelos e teorias ainda questionados ou já refutados;

- o domínio de uma perspectiva do sistema em detrimento do estudo de situações concretas de uso.

Esta situação é, pelo menos parcialmente, explicável pela relação que entre as GP e os textos programáticos se estabelece, relação que é afirmadamente de dependência e tende por isso a provocar a reprodução do que de discutível neles se pode encontrar.

Para que uma GP se possa revelar um instrumento de apoio que satisfaça na sua função de possibilitador do desenvolvimento da competência comunicativa dos seus utentes entendemos importante que:

- o corpus sobre que incide seja suficientemente representativo da diversidade das situações de comunicação - donde a necessidade de o alargar para além do literário e do escrito;

- as situações de comunicação seleccionadas sejam devidamente contextualizadas de modo a permitir também o seu tratamento comunicativo;

- se defina a amplitude da análise, que deve conduzir a níveis sucessivamente mais profundos de compreensão do fenómeno linguístico;

- se tenda para uma congruência das teorias de suporte adoptadas e, na medida do possível, para uma uniformização da terminologia.

Em síntese, pensamos que uma GP não é um manual de linguística, antes deve ser uma descrição, não necessariamente exaustiva, sob um ponto de vista es-

trutural e sob um ponto de vista comunicativo, de um conjunto de situações de interacção verbal consideradas pertinentes.

#### REFERÊNCIAS

- (1) - Cf. Dell Hymes, Vers la compétence de communication, Hatier-Credif, 1984
- (2) - Cf. H.Stern, Fundamental concepts of language teaching, Oxford University Press, 1984.