

CONDIÇÕES ESCOLARES DO ENSINO DA GRAMÁTICA. OS LIVROS DE PORTUGUÊS

M^a DE LOURDES DIONÍSIO DE SOUSA
(Universidade do Minho)

1. Dos vários princípios que regulam os textos pedagógicos sobre a língua e a linguagem, o princípio da auto-regulação tem-se verificado ser um dos predominantes (cf. Castro, 1992; 1997). De certo modo, a acção deste princípio explica o diferimento existente entre o campo pedagógico e o campo linguístico, diferimento que está na origem, por um lado, da lentidão (às vezes mesmo da resistência) à integração de novos conteúdos e novas perspectivas de encarar a língua e o seu ensino e aprendizagem; por outro, na origem das repetições, das semelhanças entre os conteúdos os quais, apesar de novas perspectivas e redefinições curriculares, resistem e continuamente integram o texto gramatical escolar.

Pelo estatuto e funções que tem no contexto pedagógico, o manual — vulgo Livro de Português — institui-se e, por vários factores de natureza objectiva e subjectiva (cf. Goodman *et al.*, 1988), é instituído como um dos agentes com mais poder de acção nesse princípio de auto-regulação.

Tendencialmente totalizantes (cf. Choppin, 1992), os manuais tornam-se referência necessária para a identificação não só daquilo que pode ser dito na aula (os conteúdos), como do modo de dizer (a pedagogia) e das formas de comprovar as aquisições realizadas (a avaliação). Em qualquer uma destas vertentes veiculam-se concepções, constroem-se representações sobre o que é o conhecimento legítimo, sobre as formas adequadas de transmitir/adquirir esses conhecimentos, sobre os modos válidos de verificar a sua aquisição; na medida em que são concebidos e organizados com vista ao desenvolvimento de competências verbais no domínio da produção ou do reconhecimento, naturalmente, aí se veiculam, privilegiadamente e em estreita relação com aquela configuração macro-

estrutural, representações sobre a linguagem, sobre a língua portuguesa, sobre as práticas comunicativas (cf. Castro & Sousa, 1998).

Quando tomados como lugares conformadores das práticas pedagógicas sobre a língua, e relativamente aos conteúdos e práticas verbais que delimitam, os manuais da disciplina de Língua Portuguesa do 3º ciclo do ensino básico, apesar de todas as mudanças epistemológicas e pedagógicas, continuam inequivocamente a apresentar-se como herdeiros de uma tradição: a do livro de leitura (cf. Sousa, 1998). No entanto, o livro de Português, nos últimos trinta anos, tem vindo a associar à sua função de antologia, a de caderno de exercícios de leitura, de escrita, de oralidade e, ao incluir textos de natureza metalinguística, apresenta-se igualmente como a própria gramática.

O conhecimento gramatical legítimo é, assim, em grande medida, circunscrito e definido, no contexto pedagógico, por esses textos. A sua presença, a par das actividades que em função deles ou de outros se promovem, permite-nos aferir a importância e o estatuto da gramática no âmbito do objecto da disciplina de Língua Portuguesa.

2. Para a determinação do estatuto da gramática neste lugar significativo de regulação das práticas pedagógicas, convocaremos, sumariamente, os dados obtidos aquando da análise de um *corpus* constituído por 18 manuais para o 7º ano de escolaridade¹.

A classificação dos tipos de texto privilegiados nos manuais procedeu em função de 9 categorias² entre as quais se incluía a de texto "metalinguístico"; por este entendeu-se todo o texto em que, no manual, se procede à descrição de um qualquer facto linguístico — desde uma simples definição até páginas de explicitação e sistematização, por exemplo, de uma estrutura ou paradigma (como é o caso da Reprodução 1 que se apresenta em anexo).

Da aplicação das nove categorias definidas para este momento da análise resultou o Gráfico 1 onde se apresenta, em valores percentuais, a forma como os textos se distribuem na totalidade dos manuais do *corpus*.

Como se vê, o 3º lugar que os textos "metalinguísticos" aí ocupam é evidência de ainda algum significado que a "gramática" possui neste lugar de recontextualização do discurso pedagógico oficial.

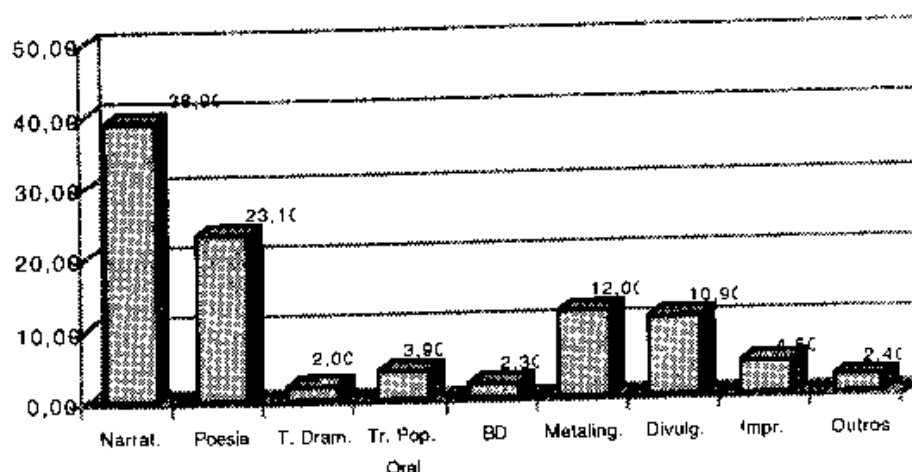


Gráfico 1

Distribuição dos "tipos de texto", em percentagens

Se é certo que estes valores percentuais correspondem apenas a 301 textos num total de 2506, distribuídos por cada manual conforme consta na Tabela 1 (ver Anexos), não podemos, no entanto, escamotear o facto de, mesmo assim, o seu número ser superior ao dos textos de divulgação e ao dos textos de imprensa, textos que, a par de outros do quotidiano, se tem vindo a reconhecer como tão importantes quanto o tradicional texto literário no desenvolvimento pleno e adequado das competências verbais dos falantes.

Esta importância relativa dos textos "metalinguísticos" e, por eles, da gramática, no conjunto dos textos que fazem parte do manual não é, vê-se na Tabela 1 já referida, uma atitude consensual. Eventualmente, é esta falta de unanimidade que, mais do que tudo, nos permite ver a gramática a perder, no âmbito da definição do objecto da disciplina de Português, o estatuto de conteúdo "sincrónica e diacronicamente mais relevante" que a história dos textos oficiais que a regulam tem demonstrado (cf. Castro, 1995: 59).

A ambiguidade quanto ao estatuto do "conhecimento explícito" no âmbito da disciplina de Português — ambiguidade desde logo gerada na oscilação, por um lado, da sua presença e, por outro, dos entendimentos que manifesta nos diferentes lugares da sua recontextualização pedagógica — é um dado reforçado pela análise de outros níveis da estruturação discursiva dos manuais, concretamente, o nível das actividades que, sob a forma de questionários ou instruções, se propõem para e à volta dos textos.

A classificação destas actividades, feita por recurso aos quatro domínios definidos pelos programas de Português — leitura, escrita, oralidade e funcionamento da língua³ — permitiu encontrar uma organização do trabalho

sobre os textos fundamentalmente composta por duas grandes componentes (Gráfico 2): a leitura (69,4%) e o funcionamento da língua (18,7%)⁴.

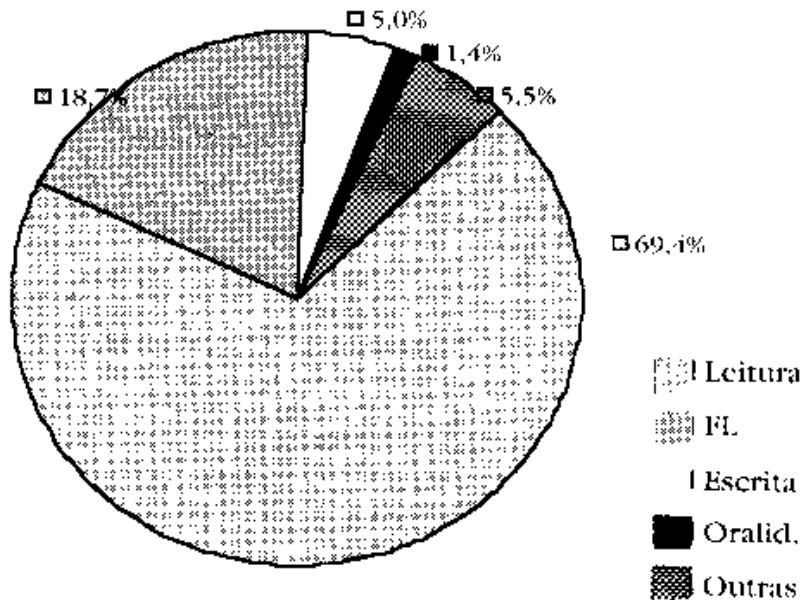


Gráfico 2

Distribuição dos tipos de actividades pela totalidade dos manuais, em percentagens

Se considerarmos, agora, a distribuição das categorias já não na sua globalidade, mas em função de cada manual, tal como consta do Quadro 1 (a seguir) vemos que, embora com frequências e valores percentuais muito inferiores, as actividades sobre o funcionamento da língua aparecem em cerca de três quartos dos manuais como as segundas privilegiadas.

CONDIÇÕES ESCOLARES DO ENSINO DA GRAMÁTICA

Quadro 1 - Distribuição das actividades pelos manuais

ACTIVIDADES MANUAIS	LEITURA		ESCRITA		ORALID.		FUNCION. LÍNGUA		OUIRAS		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
A	786	73.4	32	3.0	10	0.9	220	20.5	23	2.1	1071	99.9
B	240	80.0	15	5.0	6	2.0	7	2.3	32	10.7	300	100.0
C	40	71.4	5	8.9	3	5.4	-	-	8	14.3	56	100.0
D	219	70.9	20	6.5	7	2.3	39	12.6	24	7.8	309	100.1
E	230	55.6	27	6.5	2	0.5	94	22.7	61	14.7	414	100.0
F	225	46.8	34	7.1	17	3.5	173	36.0	32	6.7	481	100.1
G	392	65.1	41	6.8	7	1.2	109	18.1	53	8.8	602	100.0
H	309	68.5	34	7.5	10	2.2	76	16.9	22	4.9	451	100.0
I	676	76.0	46	5.2	5	0.6	143	16.1	19	2.1	889	100.0
J	457	75.8	18	3.0	8	1.3	94	15.6	26	4.3	603	100.0
K	720	72.1	54	5.4	16	1.6	171	17.1	38	3.8	999	100.0
L	433	73.6	13	2.2	1	0.2	120	20.4	21	3.6	588	100.0
M	175	57.4	51	16.7	8	2.6	28	9.2	43	14.1	305	100.0
N	295	66.7	33	7.5	15	3.4	55	12.4	44	10.0	442	100.0
O	116	100.0	-	-	-	-	-	-	-	-	116	100.0
P	574	70.3	17	2.1	8	0.9	159	19.5	59	7.2	817	100.0
Q	674	81.4	49	5.9	9	1.1	69	8.3	27	3.3	828	100.0
R	418	53.5	17	2.2	7	0.9	321	41.1	18	2.3	781	100.0
TOTAL	6979		506		139		1878		550		10052	

Esta distribuição, que relega para um plano meramente acessório as actividades de expressão oral e de escrita, se não contradiz inequivocamente a representação gerada com a presença relativamente tímida dos textos metalinguísticos, contradiz, contudo, o que os próprios autores dos manuais afirmam sobre este domínio. Com efeito, o estudo mais vasto de que esta análise fez parte passou igualmente pela análise dos "textos de abertura" dos manuais —

prefácios e similares — entre outras dimensões, quanto aos objectivos que os autores se propunham.

Aí verificámos a quase total desvalorização de objectivos relacionados com o conhecimento linguístico explícito, em favor de objectivos atinentes à promoção, primeiro, de atitudes, depois de capacidades: em apenas um manual se lhe dá expressão⁵; em apenas quatro manuais são mencionados objectivos relativos ao funcionamento da língua, anunciados, no entanto, numa perspectiva instrumental, isto é, apenas em função de ocorrências concretas no quotidiano da sala de aula e com vista à regulação mais ou menos imediata dos usos de linguagem dos alunos; nas palavras dos próprios autores dos manuais:

“É através das propostas orientadoras da leitura dos textos que os conteúdos são trabalhados e a partir daí explicitados, surgindo as questões de natureza gramatical e linguística como decorrentes também desse trabalho e nunca entendidas isoladamente” (*Outros Signos*, 7º ano, Introdução).

Corresponde esta exclusão do conhecimento autónomo a uma subordinação aos textos programáticos oficiais em cujas orientações metodológicas sobre a gramática se preconiza um atitude funcional da qual se espera a regulação e consolidação progressiva da expressão pessoal, nas suas realizações orais e escritas (cf. Português, Organização curricular e programas, 1991). Esta concessão aos programas, visível no nível de intenções, não é, no entanto, mais do que uma estratégia de mascaramento cujas finalidades não interessa aqui discutir. Trata-se, em última instância, de uma estratégia de legitimação do manual que não encontra correspondência no nível de concretização. E este nível é mais um lugar de contradição do discurso pedagógico sobre a gramática, já que nem os factos linguísticos explicitados nem as actividades solicitadas sobre os textos se orientam na perspectiva heurística anunciada. Nunca se percebe a razão textual para a introdução de um momento informativo sobre o substantivo, por exemplo, ou por que é que de um texto num manual do 8º ano se isolam enunciados como: “*Que cabeçudo! Gosto dele por ser tão cabeçudo*” e não, no mesmo texto, “*O meu nariz não é para essas brutalidades*”, uma vez que as “questões de linguagem” que, a propósito, se colocam ao aluno são: “Explica a formação da palavra cabeçudo”; “Reescreve a frase transcrita substituindo “cabeçudo” por um sinónimo” (cf. *Outros Signos*, 8º ano, p. 144).

Ainda nesta linha de ideias, nada nos explica, e muito menos explicará aos alunos, a razão para a seguinte sequência de actividades:

“*Eu não quero. Não gosto de carne crua*”

Transforma estas duas frases simples numa frase complexa.

[...]

"O Corentino olhou para o pai e o pai disse-lhe..."

Esta frase é complexa, pois é constituída por duas orações.

Transforma-as em duas frases simples.

Reescreve a frase inicial, fazendo as alterações necessárias para que a palavra pai não seja repetida (*Outros Signos*, 8º, p. 148).

Como os alunos deste 8º ano de escolaridade já não estão na idade dos porquês é provável que ninguém os formule e, muito mais improvável que alguém os incentive a formulá-los.

No quadro de contradições e ambiguidade agora traçado, não nos parece precipitado dizer, mesmo assim, que a aula de Português não eliminou o seu espaço da gramática. A existência deste espaço não tem, obviamente, de significar, como aliás já se anteviu, que a aula de língua seja, de facto, aquele "espaço específico de consciencialização e treino intencional" da actividade linguística defendido por Fernanda Irene Fonseca (1994: 151). Tenhamos embora consciência de que o trabalho pedagógico ao nível da sala de aula não traduz especularmente os conteúdos dos manuais, parece legítimo pensar, perante estes dados e factos, que o estado da gramática no ensino de Português tem de ser referido a outros factores que não exactamente o da sua exclusão como conteúdo de ensino. Concretamente, pensamos que devem ser tidos também em consideração nesta discussão a vitalidade dos conteúdos gramaticais seleccionados, a forma da sua organização e articulação ao longo da escolaridade e, fundamentalmente, a forma como os sujeitos são posicionados face à língua. Trata-se então de saber o que é a gramática na escola e qual a natureza das condições em que os alunos com ela se encontram.

3. Com aqueles objectivos, seleccionámos um dos manuais do *corpus* inicial (pertencente à série que aqui tem servido para os exemplos — *Outros Signos*) e cotejamo-lo com os seus correspondentes para os 8º e 9º anos.

Para a análise contrastiva dos três manuais recorreremos à notação da presença/ausência das referências aos itens linguísticos descritos. As diferentes finalidades pedagógicas assumidas pela informação linguística no contexto do manual — da simples solicitação de classificação do tipo: "*Identifica a função sintáctica do elemento sublinhado*", até textos informativos de várias páginas sobre uma classe de palavras, obriga, para uma melhor compreensão do estatuto da gramática no contexto do manual, a uma distinção entre os casos em que o item é simplesmente mencionado e aqueles em que ele é apresentado com alguma exaustividade. No Quadro II, a simples menção — os casos em que se solicita ao aluno a classificação, por exemplo, num texto ou frase, de uma dada palavra — é assinalada com um √; a explicitação, mais ou menos exaustiva —

como no caso da ficha sobre a relação de forma entre as palavras, já referida (cf. Anexos - Reprodução 1) — está representada com um asterisco (*).

Quadro II - Presença e tipo de presença da informação linguística no manual para os 7º, 8º e 9º anos.

Itens Gramaticais	7º ano	8º ano	9º ano
Código oral/ escrito	√ √ √ √ √ √	* √	
Ortografia	√ √ √	√	√
Acentuação	*		
Pontuação	* √ √ √ √	* √ √	√ √
A palavra			
- formação	* √ √ √ √	√ √ √ √ * √ √ √ √	√ √ √ √ * √ √
- relações de sentido	√ √ * √ √ √ √ √ √ √ √	√ √ √ √ √ √ √ √ √	√ √ √ √ √ √ √
forma	* √	* √	√ √ √
Classes			
- substantivo	* √ √ √ √ √ √	* √ √	√ √
- adjectivo	√ * √ √ √ √ √ √	√ * √ √ √ √	√ √ √
- verbo	√ * √ √ √ √ √ √ √ √ √	* √ √ √ √ √	√ √ √ √
- determinante	* √		
- pronome	* √ √ √ √ √	* √ √ √	√
- preposições	*		
- advérbio	√ *	* √	√ √
- conjunções	* √ √	* √ √	√ √
- interjeição		√	√
Frase			
- tipos e formas	√ √ √ √ √		√ √ √ √
- sequências de frases	√ * √ √	√ √ * √	√
- funções sintac-ticas (constit.s)	√ √ √ √	√ √ √ √ √	√ √
Variação			
- geográfica	√	√ √ √ √	√ √ √ *
- registos	* √ √ √ √ √ √	√ * √ √ √	√ √ √ √ √ √
Funções da linguagem	* √ √ √ √	* √ √ √ √ √	√ √ √ √
Intencionalidade comunicativa	√ √ √ √ √ √ √	√ √	√ √ √ √ √
Modos de enunciação Disc. Directo/Indirecto	√ √ √ √ √ √ √	√ √	√ √ √ √ √

A observação deste quadro desde logo deixa clara a especialização do conteúdo “gramática” no 7º ano de escolaridade e, em consequência, a sua progressiva desvalorização nos anos subsequentes. Como aí se vê, a acompanhar a diminuição dos momentos de explicitação vai também desaparecendo a simples menção.

Não correspondendo aquela especialização à explicitação — no 7º ano nem todos os itens são seu objecto — poder-se-ia esperar que ela tivesse lugar nos anos seguintes. O que se verifica, no entanto, é que aqui, a desvalorização é homóloga da desvalorização da explicitação. Apenas dois tipos de factos gramaticais são dela objecto no 9º ano: a formação de palavras e a variação geográfica. E se, genericamente, no nível da explicitação não há diferenças entre o 7º e o 8º ano — vejam-se as fichas sobre as conjunções, dos manuais dos 7º e 8º

anos, cujas únicas diferenças são de nível gráfico (cf. Reproduções 2 e 3 em anexo) — não deixa de ter significado o facto de, no 8º, em apenas quatro dos 24 casos, haver mais menções por meio de perguntas ou propostas de actividades de âmbito gramatical. Quererá isto dizer que, mesmo aquilo que se poderia entender como consolidação por meio da revisão, não tem qualquer expressão.

Quanto às actividades solicitadas aos alunos, a diminuição não corresponde, o que poderia ser colocado como hipótese, a variações significativas no seu grau de complexidade; genericamente, as actividades são semelhantes, não se estabelecendo entre elas qualquer relação de hierarquização e progressão. Assim, ficamos a saber que os alunos que usam este manual no 7º, no 8º e no 9º anos encontrarão, sobre o mesmo item gramatical, as seguintes actividades:

7º ano

“Tem em conta o signo **embarcação**. No texto e na BD faz o levantamento das palavras pertencentes

- à mesma família
- ao mesmo campo semântico” (*Outros Signos*, p. 211)

8º ano

“Insere a palavra “*família*” na classe (e subclasse) gramatical a que pertence. Regista um verbo da família da palavra família” (*Outros Signos* p. 143).

“Selecciona as palavras que pertencem aos campos semânticos de **tecnologia, medicina, ciências sociais**” (*Outros Signos* p. 54).

9º ano

“**Mão** é um signo que assume uma grande importância no texto.

Da família de **mão**, escreve: um substantivo, um adjectivo, um advérbio, um verbo.

Escreve uma lista de palavras do campo semântico de **mão**”

(*Outros Signos*, 9º ano, p. 33).

A segunda questão que agora se coloca é a de saber em que se especializa então o 7º ano.

É óbvio que a listagem de 23 itens (cujas designações, aqui, pretendem respeitar as que ocorrem nos manuais em observação) aparece como uma representação minimalista da gramática, onde pontuam resíduos de um saber que, se não de todo obsoleto, pelo menos e dada a sua aparência de rudimentos, em nada parece poder servir as capacidades de descrição, reflexão e produção que se esperam caracterizar falantes competentes.

Não parecem ser de facto estes os objectivos que justificam o conteúdo gramática na escola, quando o produto final é o reconhecimento e a reprodução.

Vejam-se os exemplos apresentados aos alunos no único momento em que no conjunto dos três manuais se reflecte sobre o Discurso Directo e Indirecto ou os enunciados propostos para exemplificar a noção de frase complexa (ver Reproduções 4, 5 e 6 em anexo). Se a estes momentos de explicitação juntarmos a natureza das actividades solicitadas aos alunos, por exemplo, a propósito do Discurso Directo:

“reescreve o texto, utilizando a NORMA, ou seja, fazendo anteceder cada uma das falas dos sinais gráficos indicadores do discurso directo. Por vezes terás necessidade de modificar a pontuação...” (*Outros Signos*, 7^o, p. 177).

ou a propósito da transformação das frases simples e complexas, que já vimos atrás, não parece demasiado incorrecto arriscar que o trabalho sobre estes retalhos cumpre uma função simbólica que está para além da educação das competências verbais dos sujeitos.

O carácter fragmentário e desarticulado do conhecimento gramatical que vulgarmente se atribui aos falantes, particularmente, aos ainda alunos, mais não é do que espelho da precariedade e desarticulação que caracteriza este saber ao nível das suas formas de recontextualização e transmissão. Um dos indicadores desta ausência de relação entre os elementos de um sistema é, por exemplo, o abandono sistemático dos conteúdos que, na gíria escolar, “já foram dados”. São raras as referências aos conteúdos que vão sendo explicitados — a propósito do adjectivo refere-se o substantivo, do advérbio o verbo, etc. —, mas nunca no manual se faz uma remissão interna, nunca são recuperados de forma integrada saberes anteriormente transmitidos (reveja-se o caso das conjunções, Reproduções 2 e 3, em anexo).

Se o tipo de relações entre os diversos factos linguísticos apresentados neste manual se pode caracterizar por uma classificação forte, na medida em que entre as diferentes categorias se estabelecem discursivamente fronteiras bem acentuadas, este mesmo tipo de relação pode ser visto como caracterizando as relações entre os diferentes manuais em apreço. De facto, aparecendo o 8^o ano como um momento final de consolidação dos conteúdos gramaticais, em nenhum lugar se prevê a relação inter manuais, apesar de os conteúdos neles se repetirem. Cada manual é auto-suficiente, apesar de não podermos pensar uma reprodução exacta de manual para manual.

Pelo Quadro III podemos ver o tipo de operações que se realizam sobre os conteúdos retomados neste segundo ano do 3^o ciclo. Estas operações confirmam a natureza repetitiva e redundante da gramática em contexto escolar que tem permitido interrogar sobre a sua eficácia educativa no domínio verbal. Com efeito, dos 11 itens gramaticais explicitados no 8^o ano, apenas quatro são objecto de um aprofundamento, categorizado aqui como “expansão da informação”. No

caso da pontuação, por exemplo, se no 7º ano, a propósito da vírgula, apenas se diz que “representa uma pausa menor”, no 8º ano, integra-se o conceito de oração: “a vírgula representa uma pausa menor e separa elementos de uma oração ou orações do mesmo período” (Outros Signos, 8º, p. 58).

Quadro III - Tipo de relação entre os factos linguísticos explicitados

Factos linguísticos	Repetição	Expansão		Redução
		Enquadra ^o	Informa.	
Pontuação			X	
Formação de palavras			X	
Relação de forma entre palavras		X		
Substantivo	X			
Adjectivo		X	X	
Verbo		X	X	
Pronome				X
Advérbio			X	
Conjunções	X			
Sequências de frases	X			
Funções linguagem		X		
Registos língua		X		

Assim, se a uma primeira e descuidada vista, a informação linguística do 8º ano parece mais desenvolvida e, logo, pressupondo aprofundamento e maior elaboração, a análise permitiu verificar que ou se trata de uma expansão do tipo da agora exemplificada ou reside apenas no nível da apresentação da informação realizada por meio de enunciados enquadreadores. No 8º ano, a ficha sobre a relação de forma entre as palavras é apenas acrescida do seguinte enquadrador: “Como sabes, há palavras que, embora diferentes, apontam para o mesmo significado...”; no caso dos “registos de língua” (ver Reprodução 7, em anexo), o enquadramento é, para além de mais longo, de outra natureza discursiva, podemos dizer mais dialógico.

Para esta natureza contribui a convocação dos sujeitos destinatários, numa estratégia discursiva de envolvimento na tarefa que se lhes propõe: *deparaste - deixaste de estranhar - começaste a entrar* - etc.

Vimos atrás o apagamento das coordenadas sujeitos na explicitação da informação linguística, vemos agora a sua visibilização, mas no que podemos chamar um plano discursivo exterior à reflexão sobre a língua. Não se trata, portanto, de convocar os destinatários para eles se verem representados nas produções verbais sobre que reflectem.

Numa colagem a paradigmas pedagógicos emergentes, enfraquece-se o grau de enquadramento, mantendo-se forte o grau de classificação, isto é,

continuam fortemente isolados e afastados sujeitos e conteúdos, sujeitos e linguagem.

4. Tudo, neste contexto, contribui para que a gramática se configure como um ritual; ritual gerado e alimentado na tradição cuja acção selectiva, por um lado, evita a descaracterização, neste caso da disciplina de Português, e, por outro, é factor de construção de identidades, no que isto significa de poder para incluir e excluir. Como ritual, um dos seus significados principais é o de estabelecer a coesão entre os elementos de um determinado grupo. Neste sentido, quaisquer conteúdos bastam desde que eles sejam reconhecidos e legitimados na comunidade como gramática.

A natureza da participação dos sujeitos neste ritual (de passagem) é um factor que, a nosso ver, contribui para o tipo de relacionamento presente e futuro dos sujeitos com este domínio de saber.

A sistemática referência ao texto escrito e invariavelmente ao literário, como quase único lugar de uso linguístico (os textos de imprensa por exemplo não são objecto de exercícios gramaticais), referência quase sempre feita para realçar e engrandecer a natureza estética e a função estilística de determinadas estruturas; o apagamento de toda e qualquer variável contextual — veja-se a definição de uma das funções de linguagem, onde não há sujeitos, não há tempo, não há espaços: “Uma mensagem cujo objectivo principal é dar uma informação sobre uma realidade ou um acontecimento, tem uma função informativa” — parecem-nos ser factores que contribuem para a relação que os falantes estabelecem com o conhecimento sobre a língua: uma relação de exterioridade que, fora da aula de Português, tende a perder o seu valor.

Não admira, portanto, que submetidos a tais condições de ensino e aprendizagem de uma língua que apenas é uma língua de papel, falada por sujeitos também de papel ou mesmo destes às vezes desvinculada, os alunos não reconheçam, nesta vertente da disciplina de Português, um instrumento de transformação pessoal, para o encararem, seja numa atitude de resistência seja de indiferença, como uma obrigação escolar que perde validade quando acaba a escola e não há mais testes de avaliação.

Notas

1 Esta análise faz parte de um estudo mais vasto sobre os textos pedagogicamente válidos e as formas legítimas de os ler (cf. Sousa, 1998).

2 As categorias adoptadas contemplam, para além do texto metalinguístico, o texto narrativo, a poesia, o texto dramático, os textos da tradição popular oral, a banda desenhada, os textos de divulgação, os textos de imprensa e outros, categoria aberta com que se pretende abranger a variedade de textos do quotidiano: anúncios, receitas, etc.

3 Designações já generalizadas no discurso pedagógico (*vide*, por exemplo, Sim-Sim *et al.*, 1997).

4 Estes dados em tudo são coerentes com os obtidos noutros estudos em que se verificou que, por exemplo, a avaliação a que são submetidos os alunos neste 3º ciclo da escolaridade básica é fundamentalmente centrada sobre as capacidades de compreensão e sobre o conhecimento gramatical (cf. Sousa & Castro, 1989).

5 Mesmo neste caso, não se trata do conhecimento sobre a língua, mas sim de conhecimentos diversos sobre o mundo, do tipo: "conhecer melhor a origem do ser humano".

Referências

- CASTRO, Rui V. de (1992). "Para a análise do discurso pedagógico. Um estudo das representações formais da língua em programas escolares de Português". *Actas do VII Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL, 64-76.
- CASTRO, Rui V. de (1995). *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- CASTRO, Rui V. de (1997). "Acerca da educação linguística: objectivos, conteúdos e contextos de realização". *Educação, Sociedade e Cultura*, nº 8, 89-104.
- CASTRO, Rui V. de & SOUSA, Mª de Lourdes D. (1998). "Práticas de comunicação verbal em manuais de Língua Portuguesa". In Rui V. de Castro & Mª de Lourdes D. Sousa (orgs.). *Linguística e educação*. Lisboa: Edições Colibri/APL, 43-68.
- CHOPPIN, Alain (1992). *Les manuels scolaires. Histoire et actualité*. Paris: Hachette.
- FONSECA, Fernanda I. (1994). *Gramática e pragmática. Estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino do Português*. Porto: Porto Editora.
- GOODMAN, Kenneth, Shannon, Patrick, Freeman, Yvonne S. & Murphy, Sharon (1988). *Report card on basal readers*. New York: Richard C. Owen Publishers, Inc.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1991). *Português - Organização Curricular e Programas. Ensino Básico, 3º ciclo*. Lisboa.
- SIM-SIM, Inês, DUARTE, Inês & FERRAZ, Mª José (1997). *A Língua Materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação/DEB.
- SOUSA, Mª de Lourdes D. (1998). *A construção escolar de comunidades de leitores. Leituras do manual de Português*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade do Minho.
- SOUSA, Mª de Lourdes D. & CASTRO, Rui V. de (1989). "Domínios de avaliação e sucesso escolar na disciplina de Português". In Fátima Sequeira, Rui Vieira de Castro & Mª

ACTAS DO XV ENCONTRO NACIONAL DA APL

de Lourdes de Sousa (orgs.). *O ensino-aprendizagem do Português. Teoria e práticas*. Braga: Universidade do Minho/CEEDC.

ANEXOS

TABELA 1. Frequências e percentagens dos textos em função dos Tipos, por manual.

Manuais	A	B	C	D	E	F	G	H	I	TOTAL
	F %	F %	F %	F %	F %	F %	F %	F %	F %	F
Narrat	81 48.8	46 24.7	43 55.1	53 45.3	57 32.4	41 37.6	45 24.1	39 36.8	102 42.2	507
Poesia	29 17.5	37 19.9	7 9.0	18 15.4	75 42.6	9 8.3	32 17.1	13 12.3	52 21.5	272
T.Dram	1 0.6	5 2.7	1 1.3	2 1.7	4 2.3	3 2.8	4 2.1	1 0.9	4 1.7	25
TPOral	0 0	13 7.0	2 2.6	2 1.7	17 9.7	5 4.6	11 5.9	3 2.8	27 11.2	80
BD	2 1.2	6 3.2	0 0	8 6.8	4 2.3	0 0	6 3.2	4 3.8	0 0	30
Divulg	31 18.7	64 34.4	23 29.5	7 6.0	0 0	7 6.4	39 20.9	12 11.3	20 8.3	203
Metal.	17 10.2	4 2.2	0 0	17 14.5	12 6.8	41 37.6	31 16.6	25 23.6	24 9.9	171
Impren	5 3.0	9 4.8	2 2.6	9 7.7	0 0	2 1.8	10 5.4	5 4.7	5 2.0	47
Outros	0 0	2 1.1	0 0	1 0.9	7 4.0	1 0.9	9 4.8	4 3.8	8 3.3	32
TOTAL	166 100	186 100	78 100.1	117 100	176 100.1	109 100	187 100.1	106 100	242 100.1	1367
Manuais	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	TOTAL
Tipos texto	F %	F %	F %	F %	F %	F %	F %	F %	F %	F
Narrat	55 51.4	77 52.7	30 32.3	66 46.5	66 49.3	19 30.2	35 22.0	72 53.3	49 30.6	469
Poesia	28 26.1	21 14.4	21 25.8	38 26.8	23 17.2	41 65.1	86 54.1	22 16.3	24 15.0	307
T.Dram	2 1.9	1 0.7	1 1.1	3 2.1	1 0.8	3 4.8	2 1.3	5 3.7	6 3.8	24
TPOral	3 2.8	1 0.7	1 1.1	4 2.8	2 1.5	0 0	1 0.6	5 3.7	1 0.6	18
BD	1 0.9	3 2.1	3 3.2	0 0	1 0.8	0 0	0 0	5 3.7	14 8.8	27
Divulg	5 4.7	9 6.2	5 5.4	11 7.8	1 0.8	0 0	29 18.2	4 3.0	6 3.8	70
Metal.	11 10.3	25 17.1	11 11.8	11 7.8	27 20.1	0 0	0 0	1 0.7	44 27.5	130
Impren	2 1.9	8 5.5	15 16.1	2 1.4	10 7.5	0 0	2 1.3	13 9.6	14 8.8	66
Outros	0 0	1 0.7	3 3.2	7 4.9	3 2.2	0 0	4 2.5	8 5.9	2 1.3	28
TOTAL	107 100	146 100.1	93 100	142 100.1	134 100.1	63 100.1	159 100	135 99.9	160 100.2	1139
										2506

CONDIÇÕES ESCOLARES DO ENSINO DA GRAMÁTICA

Reprodução 1.

HOMÓNIMAS, HOMÓFONAS, HOMÓGRAFAS, PARÓNIMAS

O José Manuel não conseguiu escrever nada

O José Manuel nada desde pequeno

- As palavras assinaladas:
- Escrevem-se da mesma maneira (têm grafia igual)
- Lêem-se da mesma maneira (têm pronúncia igual)
- Têm significado diferente

são
Homónimas

Fiquei sem saber como baria de o arrancar àquele ponto morto

Vai à farmácia e avã esta receita

- As palavras assinaladas:
- Lêem-se da mesma maneira (têm pronúncia igual)
- Escrevem-se de maneira diferente (têm grafia diferente)
- Têm significado diferente

são
Homófonas

O José Manuel veio quase em segredo falar com a professora

Quando não quero que me ouçam, segredo

- As palavras assinaladas:
- Escrevem-se da mesma maneira (têm grafia igual)
- Lêem-se de maneira diferente (têm pronúncia diferente)
- Têm significado diferente

são
Homógrafas

O José Manuel olhava para tudo com muita atenção

A intenção era boa, mas sem proveito

- As palavras assinaladas:
- Escrevem-se de forma semelhante (têm grafia semelhante)
- Lêem-se de forma semelhante (têm pronúncia semelhante)
- Têm significado diferente

são
Parónimas

Atenção: As palavras homónimas, homófonas, homógrafas e parónimas podem criar problemas de comunicação quer oral quer, sobretudo, escrita.

Outros Signos, 7^o, p. 51

Reprodução 2

AS CONJUNÇÕES

As **conjunções** são a classe gramatical que nós poderíamos, brincando, designar por "a argamassa das frases". Tal como as proposições são invariáveis e, sozinhas, não servem para nada, no entanto, são uma ótima matéria para "colar" umas frases às outras. Como o nome indica fazem *conjuntos* de frases

• Há duas espécies de conjunções, consoante as relações que estabelecem entre as frases.

CONJUNÇÕES E LOCUÇÕES

CONJUNCONAIS COORDENATIVAS

<i>COPULATIVAS</i> (ou aditivas) ligam apenas	<i>ADVERSATIVAS</i> conferem uma ideia de oposição	<i>DISJUNTIVAS</i> conferem uma ideia de alternância	<i>CONCLUSIVAS</i> exprimem uma consequência
e nem não só... mas também	mas porém todavia contudo no entanto	ou ora... ora quer... quer seja... seja	logo pois por conseguinte por consequência por isso portanto

Outros Signos, 7^o ano, p. 204

Reprodução 3

As **conjunções** são a classe gramatical que nós poderíamos, brincando, designar por "a argamassa das frases". Tal como as proposições são invariáveis e, sozinhas, não servem para nada, no entanto, são uma óptima matéria para "colar" umas frases às outras. Como o nome indica fazem *conjuntos* de frases.

- Há duas espécies de conjunções, consoante as relações que estabelecem entre as frases.

Conjunções e locuções

Conjuncionais coordenativas

COPULATIVAS (ou aditivas)	ADVERSATIVAS	DISJUNTIVAS	CONCLUSIVAS
ligam apenas	conferem uma ideia de	conferem uma ideia	exprimem uma consequência
e	oposição	de alternância	
nem	mas	ou	logo
não só... mas	porém	ora... ora	pois
também	todavia	quer... quer	por conseguinte
	contudo	seja... seja	por consequência
	no entanto		por isso
			portanto

Outros Signos, 8º ano, p. 242

Reprodução 4

DISCURSO DIRECTO E DISCURSO INDIRECTO

Numa narrativa, as falas das personagens podem ser reproduzidas através de dois diferentes processos:

Discurso directo - reprodução exacta da fala da personagem, que pode ser antecédida ou seguida de um verbo do tipo dizer, perguntar, afirmar, responder, declarar, etc.

Ex: *O Padre disse: - Puxa, Baltazar*
Puxa, Baltazar! - disse o Padre

- Na falta desse tipo de verbos são os sinais gráficos **travessão**, **dois pontos**, **aspas** e mesmo a **mudança de linha** que indicam tratar-se de falas das personagens.

Discurso indirecto - a fala da personagem é integrada no discurso do narrador.

Ex: *O Padre disse a Baltazar que puxasse.*

- Evidentemente, para usar o discurso indirecto, o narrador tem que alterar a fala da personagem a nível da pessoa, dos tempos e modos verbais e também a nível de alguns advérbios, determinantes e pronomes.

Discurso Directo: Ele disse: Vou viajar amanhã neste avião.

Discurso Indirecto: Ele disse que ia viajar no dia seguinte naquele avião.

Outros Signos, 7º ano, p. 177

Reprodução 5

A FRASE COMPLEXA: RELAÇÕES DE COORDENAÇÃO E SUBORDINAÇÃO

Ao unirem frases simples, as conjunções contribuem para a formação de frases complexas

Ex. 1 *Os jovens decidiram actuar e puseram mãos à obra.*

- As duas frases simples podem existir separadamente, pois mantêm ambas uma certa autonomia. Apenas estão associadas por uma *conjunção coordenativa*.

Correspondem, por isso, a **orações coordenadas**.

[...]

Outros Signos, 7º ano, p. 204

Reprodução 6

A frase complexa: relações de coordenação e subordinação

Ao unirem frases simples, as conjunções contribuem para a formação de frases complexas

Ex. 1: "Choravam as pedras e gemeriam de dor as areias sob os nossos pés, **mas nós não choramos**"

- As três frases simples podem existir separadamente, pois mantêm uma certa autonomia.

Apenas estão associadas por *conjunções coordenativas*.

[...]

Outros Signos, 8º ano, p. 242

Reprodução 7

REGISTOS DE LÍNGUA

A tua própria experiência, como ser social e falante, já te ensinou que, quando sobre um mesmo assunto, falas com os teus professores, os teus pais ou os teus colegas, não empregas o mesmo tipo de discurso.

O código linguístico oferece variantes que te permitem emitir mensagens idênticas, utilizando registos de língua diferentes.

O vocabulário e as construções utilizadas no acto de fala variam conforme:

- a idade, a cultura, o meio sócio-económico quer do emissor quer do receptor,
- a maior ou menor familiaridade que existe entre emissor-receptor,
- as circunstâncias e os objectivos do acto de comunicação

Assim:

- A comunicação escrita e a comunicação social, por exemplo, utilizam regularmente um **nível de língua médio – registo padrão, corrente ou norma**.

- A comunicação oral, com os condicionalismos já referidos, utiliza sobretudo o que designamos por **registo familiar** (menos cuidado do que o anterior).

- A falta de cultura linguística das classes pouco alfabetizadas, os hábitos regionais, a educação, os grupos com a mesma actividade, são factores que levam frequentemente à utilização dum **registo de língua popular**, que apresenta várias modalidades que podem ir do tolerável ao grosseiro.

- *regionalismos* — expressões próprias de determinadas regiões do país,
- *gíria* — expressões próprias de grupos com actividades afins (estudantes, futebolistas, etc.),
- *calão*.

- O registo **culto, cuidado da língua** é pouco utilizado na oralidade, excepto em circunstâncias especiais como discursos, conferências, etc. Usa-se com maior frequência na escrita, particularmente na de carácter literário.

Outros Signos, 7º, p. 35

REGISTOS DE LÍNGUA

Ao leres o texto "A Algaravia" deparaste aqui e ali com palavras e expressões pouco habituais num texto cuidado. À medida que foste avançando na leitura, deixaste de estranhar a ocorrência dessas palavras, pois começaste a entrar, digamos assim, no ambiente criado pelo narrador, verificando que a linguagem usada está, afinal, de acordo com a condição popular das personagens intervenientes. Isto quer dizer que o autor usou intencionalmente expressões populares no seu cuidado texto, exactamente para criar um ambiente consonante com o meio social e as situações representadas.

Não é, aliás, necessário recorrer a um texto para perceber que a língua pode ser utilizada em diferentes registos. Cada um de nós utiliza o código de acordo com a situação, as necessidades e as capacidades. Uma mesma mensagem pode por nós ser transmitida de diferentes maneiras, consoante os nossos interlocutores forem os pais, os professores ou os amigos, por exemplo. Se escrevemos um texto, a questão é ainda diferente e procuramos adaptar o registo à finalidade desse texto.

[...]

Assim:

- Há um **padrão**, uma **norma** linguística, utilizada, por exemplo, na comunicação social e em grande parte da comunicação escrita, e que corresponde a um **registo médio, corrente** da língua.

ACTAS DO XV ENCONTRO NACIONAL DA APL

- A comunicação oral, com os condicionalismos já referidos, utiliza frequentemente um **registo familiar**, dependente sobretudo do grau de intimidade entre os interlocutores
- A falta de cultura linguística das classes pouco alfabetizadas, os hábitos regionais, a educação, a actividade profissional, são factores que levam frequentemente à utilização dum **registo popular**, que apresenta várias modalidades:
 - regionalismos* - expressões próprias de determinadas regiões do País.
 - gíria* - expressões próprias de grupos com actividades afins (estudantes, futebolistas, etc.).
 - calão*.
- A comunicação escrita utiliza normalmente um **registo culto, cuidado** que, quando de intenção e realização estéticas, constitui um **registo literário**.

Outros Signos, 8º, p. 44