

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
FACULDADE DE ARTES ELETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS

**OS NOVOS PROGRAMAS DE PORTUGUÊS: DA
GRAMÁTICA AO CONHECIMENTO EXPLÍCITO DA
LÍNGUA**

Análise de um Novo Paradigma Linguístico

Maria José Mendes Duarte Ivo

Dissertação elaborada no âmbito do 2º ciclo de Estudos conducente ao
Grau de Mestre em *Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e
Literários*, sob a orientação do Professor Doutor Paulo Osório

Covilhã

2010

DE GRAMÁTICA E DE LINGUAGEM

E havia uma gramática que dizia assim:
"Substantivo (concreto) é tudo quanto indica
Pessoa, animal ou coisa: João, sabiá, caneta".
Eu gosto das cousas. As cousas sim!...
As pessoas atrapalham. Estão em toda parte. Multiplicam-se em excesso.
As cousas são quietas. Bastam-se. Não se metem com ninguém.
Uma pedra. Um armário. Um ovo. (Ovo, nem sempre,
Ovo pode estar choco: é inquietante...)
As cousas vivem metidas com as suas cousas.
E não exigem nada.
Apenas que não as tirem do lugar onde estão.
E João pode neste mesmo instante vir bater à nossa porta.
Para quê? Não importa: João vem!
E há-de estar triste ou alegre, reticente ou falastrão,
Amigo ou adverso...João só será definitivo
Quando esticar a canela. Morre, João...
Mas o bom mesmo, são os adjetivos, Os puros adjetivos isentos de qualquer objeto.
Verde. Macio. Áspero. Rente. Escuro. Luminoso.
Sonoro. Lento. Eu sonho
Com uma linguagem composta unicamente de adjetivos
Como decerto é a linguagem das plantas e dos animais.
Ainda mais:
Eu sonho com um poema
Cujas palavras sumarentas escorram
Como a polpa de um fruto maduro em tua boca,
Um poema que te mate de amor
Antes mesmo que tu saibas o misterioso sentido:
Basta provares o seu gosto...

Aos meus filhos, Rita e Gonçalo,
“frutos sumarentos” do poema que é a vida partilhada.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, quero agradecer à Professora Doutora Graça Sardinha e ao Professor Doutor Paulo Osório por me terem motivado e incentivado a entrar nesta “viagem”. Em especial ao orientador deste trabalho, Professor Doutor Paulo Osório, pelo apoio incondicionado, pelo encorajamento constante, ajudando a ultrapassar os momentos em que apetecia desistir, e pela sua permanente disponibilidade, facultando informações, materiais e metodologias de trabalho.

Ao meu marido, pelo incentivo, pelas palavras de confiança e conselhos bem como pela paciência e compreensão com que me acompanhou ao longo deste percurso.

Aos meus filhos, pelos ensinamentos e pela ajuda técnica que me prestaram.

À minha família pela confiança e motivação que desde sempre manifestou pelo meu trabalho.

Aos colegas que me apoiaram e incentivaram desde o primeiro momento, em especial à Elsa, pela sua disponibilidade e colaboração.

E, ainda, a todos os alunos, sobretudo àqueles que não conseguem distinguir um “substantivo concreto” de um adjetivo, mas também a todos os que comigo saboreiam “as palavras sumarentas”, pois são todos eles o estímulo da nossa busca constante de “saber” e de novas metodologias.

Resumo

Durante mais de vinte séculos, as reflexões sobre a língua manifestaram-se e foram transmitidas por via da educação, através da gramática. Desde Panini (séc. V ou IV a.C.) a Saussure (séc. XX) a gramática esteve ligada ao pensamento de cada época: entendida como uma arte (*a téchné grammatiké* – a arte de ler e escrever) ou como uma ciência (a Linguística) pretendeu sempre ensinar a estrutura de uma língua.

Podemos destacar três marcos fundamentais na história da “gramática/linguística”: a gramática tradicional, o estruturalismo e a gramática da comunicação, centrada no processo comunicativo, com uma dimensão funcionalista. Actualmente, da funcionalidade da língua passou-se para o conhecimento implícito que cada aluno tem da sua língua, cabendo à Escola explicitá-lo.

Os programas de Língua Portuguesa/Português têm acompanhado esta evolução, como se constata na última revisão dos mesmos. O “Funcionamento da Língua” do programa de 1991 deu lugar ao “Conhecimento Explícito da Língua”, nos Novos Programas de Português para o Ensino Básico, homologados em Março de 2009 e com entrada em vigor prevista, para o ano lectivo 2011/20012. Estes programas têm uma matriz comum aos três ciclos (1º, 2º e 3º) valorizando o princípio da progressão (horizontal e vertical); visam o desenvolvimento de quatro competências essenciais: a Compreensão/Expressão Oral, a Leitura, a Escrita e o Conhecimento Explícito da Língua (CEL), enquanto competência autónoma e transversal às restantes; propõem novas abordagens potenciadoras de experiências significativas de aprendizagem através de “actividades pela descoberta” ou “laboratório gramatical”. De um paradigma de ensino, predominantemente centrado no professor, transita-se para um paradigma de aprendizagem, que implica um conhecimento explícito/reflexivo e mobilizador das competências do aluno.

Neste trabalho, procurámos reflectir sobre a importância do conhecimento e do domínio da “gramática”, enquanto competência transversal promotora de sucesso (escolar, profissional, social ...). Analisámos os diversos componentes do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, designadamente da sua gramática: as orientações do Ministério da Educação, o programa, o manual, os compêndios de gramática, o exame, o tipo de exercícios, as metodologias..., tendo-se verificado a existência de falta de articulação e discrepância, ao nível dos documentos orientadores e das práticas.

Résumé

*Pendant longtemps, plus de vingt siècles, les réflexions autour de la langue se sont manifestées et ont été transmises par l'éducation, à travers la grammaire. Depuis Panini (IV ou V siècle a. J-C) jusqu'à Saussure (XX siècle), la grammaire a été liée à la pensée de chaque époque : conçue comme un art (la *téchné grammatikê* – l'art de lire et d'écrire) ou comme une science (la linguistique) elle a toujours voulu enseigner la structure d'une langue.*

On peut différencier trois étapes fondamentales en ce qui concerne l'histoire de la grammaire/linguistique : la grammaire traditionnelle; le structuralisme et la grammaire de la communication, centrée dans le processus communicatif, ayant une dimension fonctionnelle. Actuellement, on a passé du fonctionnement de la langue à la connaissance implicite que chaque élève a de sa langue et que l'école doit expliciter.

Les programmes de Langue Portugaise/Portugais ont accompagné cette évolution, comme on voit par la dernière révision de ceux-ci. Le Fonctionnement de la Langue a été remplacé par la Connaissance Explicite de la Langue, dans les Nouveaux Programmes pour l'Enseignement Primaire (avant le secondaire), homologués au mois de mars et qui seront mis en pratique la prochaine année scolaire, en 2011/2012. Ces programmes ont une matrice pareille pour les trois niveaux (de la primaire au secondaire), valorisent le principe de la progression (horizontal et vertical), visent le développement de quatre compétences : la Compréhension /Expression Orale, la Lecture, l'Écrit et la Connaissance Explicite de la Langue (CEL), comme compétence autonome et transversal aux autres compétences. Ils proposent de nouvelles approches qui vont déchaîner des expériences significatives d'apprentissage à travers ce qu'on appelle «activités par la découverte» ou «laboratoire grammatical ». D'un paradigme d'enseignement, surtout centré sur le professeur, on passe pour un paradigme d'apprentissage qui implique une connaissance explicite/réfléchie qui va mobiliser les compétences de l'élève.

Dans ce travail on a essayé de réfléchir sur l'importance et la connaissance du domaine de la grammaire, comme compétence transversal capable d'apporter du succès (scolaire, professionnel, social..). On a analysé les différents composants du processus d'enseignement-apprentissage de la Langue Portugaise, nommément de sa grammaire : les orientations du Ministère de l'Éducation, le programme, le manuel, les livres de grammaire, l'examen, le genre d'exercices, les méthodologies..., on a vérifié

l'existence de manque d'articulation et divergences au niveau des documents orienteurs et les pratiques.

ÍNDICE

ÍNDICE	ii
Índice de Figuras	iv
Índice de Tabelas	v
Lista de Siglas e Acrónimos	vi
Capítulo I	4
GRAMÁTICA – Conceito e Perspectiva Histórica	4
1.1 Das Origens ao Século XX	4
1.2 A Linguística no Século XX	12
Capítulo II	27
OS NOVOS PROGRAMAS DE PORTUGUÊS PARA O ENSINO BÁSICO (HOMOLOGAÇÃO MARÇO 2009)	27
2	27
2.1 Apresentação	27
2.2 Caracterização	42
2.2.1 Caracterização do Ciclo / Resultados Esperados	42
2.2.1.1 Caracterização 1º Ciclo	42
2.2.1.2 Caracterização do 2º Ciclo	44
2.2.1.3 Caracterização do 3º Ciclo	46
2.2.2 Organização dos Quadros	49
2.2.3 Corpus Textual	50
2.2.4 Orientações de Gestão	51
2.3 Conhecimento Explícito da Língua (CEL)	52
Capítulo III	69
APRENDER A APRENDER GRAMÁTICA	69
3	69
3.1 Que Gramática se Ensina e se Avalia no Ensino Básico e no Ensino Secundário	69
3.2 Como Ensinar Gramática	92
3.2.1 Actividades pela Descoberta – exemplo prático: Complemento Oblíquo (CO) e Modificador (MOD)	96
CONCLUSÃO	109
BIBLIOGRAFIA	113
Anexos	118
ANEXO 1 – Texto: proposta de trabalho 3	118
ANEXO 2 – Exame 12º Ano 2006 (excerto)	119
ANEXO 3 – Exame 12º Ano 2010 (excerto)	122
ANEXO 4 – Prova de Exame 9º Ano 2010 (excertos)	126

ANEXO 5 – A Gramática nos Exames (9º Ano).....	129
ANEXO 6 – Complemento Adverbial/Preposicional (TLEBS)	132
ANEXO 7 – Complementos circunstanciais (Gramática tradicional)	133
ANEXO 8 – Complementos circunstanciais (Gramática tradicional)	134
ANEXO 9 – Gramática tradicional.....	135
ANEXO 10 – Gramática tradicional	136
ANEXO 11 – Gramática tradicional	137
ANEXO 12 – Gramática tradicional	138
ANEXO 13 – Gramática tradicional	139
ANEXO 14 – Gramática tradicional	140
ANEXO 15 – TLEBS (2006)	141
ANEXO 16 - TLEBS (2006).....	142
ANEXO 17 - TLEBS (2006).....	143
ANEXO 18 - TLEBS (2006).....	144
ANEXO 19 - TLEBS (2006).....	145
ANEXO 20 - TLEBS (2006).....	146
ANEXO 21 - TLEBS (2006).....	147
ANEXO 22 – TLEBS (2006)	148
ANEXO 23 - TLEBS (2006).....	149
ANEXO 24 - TLEBS (2008).....	150
ANEXO 25 - TLEBS (2008).....	151
ANEXO 26 – TLEBS (2008)	152
ANEXO 27 – Novos Manuais (2010)	153
ANEXO 28 - Novos Manuais (2010).....	154
ANEXO 29 - Novos Manuais (2010).....	155
ANEXO 30 - Novos Manuais (2010).....	156
ANEXO 31 - Novos Manuais (2010).....	157
ANEXO 32 - Novos Manuais (2010).....	158
ANEXO 33 – Gramática Generativa	159
ANEXO 34 – Gramática Generativa	160
ANEXO 35 – GramaTIC.....	161

Índice de Figuras

Ilustração 1- Subdivisão da competência comunicativa (Gutiérrez, 1996)	24
Ilustração 2 – Comparação entre os programas de 1991 e de 2009	38
Ilustração 3 – Peso dos conteúdos nos programas de 1991 (imagem retirada do manual “Dialogar 8ºano”, Porto Editora)	54
Ilustração 4 – Peso das competências nos programas de 2009	55
Ilustração 5 – Organização do Dicionário Terminológico.....	62
Ilustração 6 – Resultados CEL 4º ano	71
Ilustração 7 – Resultados CEL 6º ano	72
Ilustração 8 – Resultados exame de 9º ano.....	72
Ilustração 9 – Proposta de trabalho 1.....	78
Ilustração 10 – Proposta de trabalho 2.....	80
Ilustração 11 - Análise de manuais de 9º ano	81
Ilustração 12- Proposta de trabalho 3	83
Ilustração 13 – Respostas de alunos	89
Ilustração 14 – Respostas de alunos	90
Ilustração 15 – Laboratório gramatical “Vírgulas proibidas”	95
Ilustração 16 – Laboratório gramatical “Vírgulas proibidas” (continuação)	96
Ilustração 17 – Resultados do inquérito sobre conteúdos de funcionamento da Língua1	97
Ilustração 18- Resultados do inquérito sobre conteúdos de funcionamento da Língua2	97
Ilustração 19- Entradas no DT.....	99

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Os três paradigmas principais da história da Linguística	21
Tabela 2 – Organização da competência comunicativa (Bachmann, 1990).....	23
Tabela 3 – Evolução das teorias linguísticas	25
Tabela 4 – Visão diacrónica dos programas (1921-2001).....	30
Tabela 5 – Funcionamento da Língua/ Conhecimento Explícito da Língua	53
Tabela 6 – Orientações de Gestão por Ciclo (CEL)	66
Tabela 7 – Resultados esperados por Ciclo (CEL).....	67
Tabela 8 – Progressão por Ciclos (CEL)	68
Tabela 9 – Evolução do conceito.....	102

Lista de Siglas e Acrónimos

- APP – Associação de Professores de Português
- CEL – Conhecimento Explícito da Língua
- CIEP – Conferência Internacional do Ensino do Português
- CONFAP – Confederação Nacional das Associações de Pais
- CNEB – Currículo Nacional do Ensino Básico
- CO – Complemento Oblíquo
- DEB – Departamento do Ensino Básico
- DGEBS – Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário
- DT – Dicionário Terminológico
- DGIDC - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- EB – Ensino Básico
- ES – Ensino Secundário
- FLUC – Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra
- GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional
- GIP – Guião de Implementação do Programa
- LM – Língua Materna
- ME – Ministério da Educação
- MOD – Modificador
- NGP – Nomenclatura Gramatical Portuguesa
- NPPEB – Novos Programas de Português para o Ensino Básico
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
- PCE – Projecto Curricular de Escola
- PCT – Projecto Curricular de Turma
- PLNM – Português Língua Não Materna
- PNEP – Programa Nacional de Ensino do Português
- PNL – Plano Nacional de Leitura
- TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
- TLEBS – Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário
- U E – União Europeia
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
(Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

INTRODUÇÃO

0.1 A Escolha do Tema

Portugal aparece nos lugares cimeiros dos níveis de iliteracia, as entidades empregadoras queixam-se da má preparação linguística dos seus trabalhadores, os professores das várias disciplinas dizem que os alunos não sabem Português ... Um infinito mar de lamúrias que urge travar.

Em que medida um professor, nomeadamente o professor de Português, poderá contribuir para mudar este cenário?

A mudança vertiginosa a que assistimos, actualmente, em todos os quadrantes da sociedade também atinge a Escola, que deverá saber acompanhar as mudanças, tendo sempre presente que da preparação dos jovens dependerá a sua acção futura. Cabe à Escola consciencializar os jovens dessa(s) mudança(s), em particular no mundo do trabalho, em que “ter um curso” não é sinónimo de emprego, nem formação para a vida. De um paradigma de ensino (mais centrado no professor) pretende-se passar para um paradigma de aprendizagem, centrado na metacognição que implica um conhecimento explícito/reflexivo, mobilizando as competências do discente. Para além de ensinar a ser e a estar, a Escola tem, sobretudo, de ensinar a aprender, desenvolvendo nos jovens um espírito empreendedor, incutindo-lhes o desejo da formação permanente.

Nesta árdua tarefa, a Escola não pode estar sozinha pois, cada vez mais, “ensinar” e “aprender” ultrapassam os muros da escola, reclamando, efectivamente, a intervenção de toda a comunidade educativa, no seu âmbito mais alargado. É neste paradigma de mudança que emerge a necessidade de definição do perfil do “professor novo”. Apesar das teorias e dos modelos diversos que têm sido apresentados, a variedade de competências exigidas ao “novo professor” afasta-o significativamente do “magister dixit” do passado.

Se no campo da literatura/leitura as mudanças não têm sido significativas (salvagarde-se o Plano Nacional de Leitura - PNL -, lançado em 2007), o mesmo não se verifica no ensino da gramática/funcionamento da língua, que tem sido alvo de desacordos, acompanhando, de certo modo, as tendências e os modelos da nova ciência do século XX - a Linguística.

Os Novos Programas de Português para o Ensino Básico (NPPEB), homologados em Março de 2009, valorizam o exercício do pensamento reflexivo, nomeadamente a “reflexão sobre a estrutura e funcionamento da língua, proporcionando a aprendizagem e a sistematização de conhecimentos e o desenvolvimento de uma competência metalinguística” (p. 4 dos NPPEB), que passa a designar-se “Conhecimento Explícito da Língua” (CEL).

O presente trabalho decorre da vontade que desde sempre manifestámos em acompanhar e reflectir sobre as mudanças a que temos assistido no panorama da educação no nosso país, ao longo de quase três décadas. A escolha do tema prende-se não só com o gosto que nutrimos por esta área do saber, mas também pela importância irrefutável que lhe reconhecemos para todas as outras.

0.2 Objectivos

Ensinar gramática não é fácil. Desde o início da nossa carreira que sempre nos questionámos e conversámos com os colegas sobre as melhores maneiras de abordar a gramática nas aulas de Língua Portuguesa/Português (língua materna), para fazer face aos constrangimentos inerentes a esta área do saber e à desorientação a que temos assistido, resultante, em parte, da falta de consenso teórico na comunidade linguística contemporânea, com vários quadros teórico-metodológicos em acérrimo confronto. Apesar das diferentes escolas linguísticas, dos diferentes momentos em que se tem dado maior ou menor relevância a certas teorias, a sua importância no estudo de qualquer sistema linguístico é inegável.

O presente trabalho constitui uma forma de reflectir sobre o papel do conhecimento e domínio da gramática para um falante de língua materna. Quanto aos objectivos específicos desta dissertação, em primeiro lugar, pretendemos conhecer os Novos Programas de Português para o Ensino Básico, em particular o modo como o ensino-aprendizagem da “gramática”, agora denominada “conhecimento explícito da língua” é proposto. Em seguida, o objectivo de aprofundar os nossos conhecimentos sobre a história desta área do saber ao longo dos tempos. Em terceiro lugar, é nosso propósito analisar como têm sido ensinados e avaliados os chamados “conteúdos gramaticais” e propor uma nova abordagem, no seguimento daquilo que é apresentado nos novos Programas. Pretendemos, ainda, cotejar os programas, particularmente os de 1991 e os

de 2009, bem como a nomenclatura tradicional com a que é proposta no *Dicionário Terminológico* (DT).

0.3 Organização do Estudo

Falar sobre Gramática, inseri-la na Linguística e situá-la face a esta última ciência é uma tarefa árdua e complexa. Pelo que, no primeiro capítulo pretendemos fazer uma breve sistematização, numa perspectiva diacrónica, da história da gramática, desde os primórdios à era da Linguística Moderna do século XX. No capítulo II será apresentada a última revisão do(s) programa(s) de Língua Portuguesa para o Ensino Básico (1º, 2º e 3º ciclos), dando-se um enfoque particular à competência “Conhecimento Explícito da Língua”. O capítulo III dividir-se-á em duas partes: uma que abordará as questões relativas ao ensino da gramática, (no passado recente, no presente e num futuro próximo) – Que gramática ensinar? Quando? Como? Para quê?... , em que se faz uma análise da gramática que tem sido ensinada e avaliada nos últimos anos no sistema de ensino em Portugal; outra que apresenta um conteúdo, no domínio das funções sintáticas, os chamados “complementos circunstanciais” que, à luz das novas teorias, são “complementos oblíquos” ou “modificadores” do grupo verbal.

Ao longo dos tempos, tem existido uma preocupação em busca de um método eficaz para o ensino e para a aprendizagem da língua e por conseguinte do sistema linguístico que a rege. Também este trabalho constitui uma reflexão sobre o professor do século XXI, as metodologias que terá de usar de modo a ir de encontro à diversidade de necessidades e especificidades de cada aluno em particular. O “Laboratório Gramatical” ou as “Actividades pela Descoberta” trata-se de uma proposta de abordagem dos novos conceitos decorrentes da normalização proposta pelo Dicionário Terminológico, que pretende pôr cobro “à deriva terminológica” a que temos assistido nos últimos anos, no que respeita a uma nomenclatura gramatical/linguística.

Capítulo I

GRAMÁTICA – Conceito e Perspectiva Histórica

«A Linguística não explode no séc. XX como uma tempestade num céu sereno.
Foi preparada por todas as reflexões anteriores sobre a linguagem».

Georges Mounin, *História da Linguística, Das origens ao século XX*, Porto, Edições Despertar, p. 36.

1.1 Das Origens ao Século XX

Se perguntarmos a qualquer pessoa se conhece o termo “gramática” é provável que a resposta seja, sem hesitações, afirmativa. De facto, «a gramática faz parte da nossa cultura geral, é um “produto” que, de certa forma, diz respeito a um público vasto», como diz Christos Clairis¹.

Se questionarmos as mesmas pessoas ou outras sobre o termo “linguística” as respostas serão, seguramente, mais parcas. Muitas vezes confundidos, estes termos divergem e convergem em vários aspectos.

Em qualquer dicionário, do mais elementar ao mais elaborado, a definição dos dois apresenta palavras comuns, como “língua” e “linguagem”. *O Dicionário da Língua Portuguesa*, da Porto Editora², apresenta para “gramática” as seguintes acepções: «estudo dos factos da linguagem falada e escrita bem como das leis que a regulam; arte de bem escrever e falar; ensino da língua, das humanidades; livro que contém as regras peculiares a uma língua (do gr. *grammatiké (tékhne)* «a arte relativa às letras» pelo lat. «id.»), e, para “linguística”³ «ciência que estuda os factos da linguagem articulada; estudo histórico e comparativo das línguas; filologia. (Do al. *Linguistik* «id.» pelo fr. *Linguistique* «id.»). *O Grande Dicionário Enciclopédico*⁴ pouco acrescenta: «GRAMÁTICA: s.f. 1. Descrição dos factos e mecanismos de uma língua; 2. Conjunto de regras que permitem produzir e compreender os enunciados de uma língua; 3. Arte de escrever e falar correctamente uma língua; 4. Livro onde são apresentados (numa

¹ CLAIRIS, Christos, 1999, “Dinâmica Linguística e Descrição Gramatical” in BARBOSA, Jorge Morais *et alii* (org.), *Gramática e Ensino das Línguas – Actas do I Colóquio sobre Gramática*, Coimbra, Almedina, p. 35.

² COSTA, João Almeida e MELO, Sampaio António, 1984, *Dicionário da Língua Portuguesa*, Porto, Porto Editora, 6ª edição, p. 843.

³ *Op. cit.*, p. 1018.

⁴ *Grande Dicionário Enciclopédico Ediclube*, Editora S.A.E.P.A., volume IX, p. 3005 e volume XI, pp. 3720 e 3721.

perspectiva essencialmente normativa) os aspectos fundamentais do funcionamento de uma língua.»; «LINGUÍSTICA: Estudo científico da linguagem e das línguas naturais», seguindo-se uma especificação das várias teorias (linguística aplicada, behaviorista, comparada, empirista, estruturalista, funcionalista ...) e uma resenha histórica.

Apesar da Linguística ser uma ciência relativamente jovem, como veremos, desde sempre o Homem se preocupou e reflectiu sobre os fenómenos da linguagem. Durante mais de vinte séculos as reflexões sobre a língua manifestaram-se e foram transmitidas, por via da educação, através da gramática. A primeira reflexão sobre a linguagem, nomeadamente a primeira descrição de uma língua como tal, foi efectuada, provavelmente, pelos hindus, na Índia antiga. A língua é o sânscrito e o gramático mais conhecido é Panini (século V ou IV a.C.). A interpretação da sua gramática mantém-se difícil, no entanto, como refere Mounin⁵, «Graças a ele, apercebemos o desenrolar no tempo de uma longa cadeia de análises linguísticas do sânscrito, por via oral transmitidas (em sânscrito, o termo que significa estudo da linguagem, ou seja, gramática, é *vyākaraṇa* = análise). Tal análise, que nada deve, portanto, na aparência à escrita, encontra-se ligada a preocupações religiosas e mágicas. Tratava-se para os gramáticos hindus de assegurar a conservação da língua sagrada, língua dos deuses, língua perfeita (sânscrito = perfeito)».

Por volta do século III a. C., o sânscrito deixou de falar-se, a favor do prácrito, tornando-se a sua gramática pura filologia. A tradição grega e latina atribui aos fenícios a “invenção do alfabeto”, ainda que se tratasse de uma escrita sem vogais (22/25 caracteres que anotavam as consoantes das línguas transcritas). Aos hebreus devemos o mito da “torre de Babel” e, aos gregos, provavelmente, documentos que atestam as primeiras reflexões sobre a linguagem, no âmbito do seu questionamento sobre a natureza e a origem do mundo e do homem, bem como uma escrita em que já se usavam as vogais, ainda que não tivessem consciência disso. Continuando a citar Mounin⁶ «Quanto aos gregos, deve sem dúvida dizer-se que contribuíram para fazer progredir a tomada de consciência da segunda articulação da linguagem, porque a natureza da sua língua os tinha levado a aperfeiçoar o alfabeto fenício; e não que hajam aperfeiçoado este alfabeto por terem sabido proceder a essa mais penetrante análise da segunda articulação». Quanto à primeira articulação, a gramática hindu não ignorava as espécies

⁵ MOUNIN, Georges, 1970, *História da Linguística, Das Origens ao Século XX*, Porto, Edições Despertar, p.67.

⁶ *Op. cit.*, p.89.

de palavras (nomes, verbos, partículas), mas ocupava-se sobretudo da análise da palavra nos seus monemas. Platão, na Grécia, já distingue o nome e o verbo. Aqui esboça-se uma classificação formal ou funcional das palavras com a pesquisa e a elaboração das “partes do discurso”. Se as noções de “conjunção e artigo” são muito imprecisas as de “nome” e “verbo” são meramente semânticas. Aristóteles define a noção de “caso” na qual engloba a expressão das relações a que chamamos “género, número, declinação, atributos, verbos” (é também a Aristóteles que devemos uma primeira análise sintáctica, com uma teoria da estrutura da frase em dois pólos: sujeito e predicado). Estas noções são posteriormente retomadas pelos estóicos e pela escola de Alexandria, onde surgem os estudos filológicos. A primeira gramática, isto é, a primeira descrição gramatical abrangente, publicada no mundo ocidental, é a de Dinúcio de Trácia (fins do séc. II a. C) que distingue oito partes do discurso: artigo, nome, pronome, verbo, particípio, advérbio, preposição e conjunção. Esta gramática, mais tarde traduzida em arménio e em siríaco, passou aos judeus e aos árabes.

A palavra “Bárbaros” surge para designar os gritos das aves (por harmonia imitativa) e pejorativamente é aplicada a todos os que não falavam grego, sendo que só esta merece o nome de “língua”, todas as outras eram consideradas como próximas das produções animais. Para Steinthal não se deve falar em gramática grega com Platão e Aristóteles, só a partir dos alexandrinos. Deste modo, a primeira parte da sua obra, *Histoire de la Linguistique chez les Grecs*, intitula-se “Os filósofos”, compreendendo os estóicos e a segunda, que começa precisamente com os alexandrinos, “Os gramáticos”. Sócrates refere-se ao “deus ou ao legislador inspirado que fundou a *Tekhne grammatike*”, a arte das letras, ou seja, de ler e escrever, de aprender a língua.

Os romanos ganham importância, não por terem produzido, mas por terem transmitido tudo o que aprenderam dos gregos, inclusive a própria língua. Das inúmeras obras elaboradas, todas provenientes de gramáticos gregos, destacamos a primeira a ter sido impressa em França, de Aelius Donatus (Donato, c. 400 d.C.), autor de um *De octo partibus orationis Ars minor*, ou a de Prisciano (c. 500 d. C.), usadas como obras didáticas ao longo da Idade Média e tendo servido de modelo para as gramáticas das línguas vulgares elaboradas nos séculos XVI a XVII. Por outro lado, o mais original dos gramáticos latinos é Varrão que acrescenta ao “resumo” que faz dos ensinamentos dos gregos, a sua própria reflexão, sobrevivendo até ao século XX a codificação das regras fundamentais da *latinitas*: apoiar-se sobre a *natura* (da língua), a *analogia* (as regras gramaticais), a *consuetudo* (o costume) e a *auctoritas* (os bons autores). Destacamos,

ainda, Lucrécio, com a sua teoria materialista, naturalista e antiteológica sobre a origem da linguagem.

Entre os séculos IV a XIV, a expansão do cristianismo, à escala continental, vai originar a tradução de textos bíblicos para outras línguas até então não escritas, para as quais se criaram alfabetos, nomeadamente na Europa Oriental. No Ocidente, incluindo a Polónia, utilizam-se os caracteres latinos. Fica de fora o mundo islâmico, onde surgem autênticos tratados de gramática árabe, que denotam influências gregas e hindus (de Panini). Deste modo, na Idade Média e durante séculos, a descrição gramatical limita-se ao latim, sendo conhecidos muitos gramáticos em toda a cristandade. Tal como Donato também Isidoro de Sevilha (séc. VI) é muito citado. Outro bastante divulgado foi Alexandre de Villedieu (sé. XII), cuja obra *Doctrinale puerorum* é um tratado versificado de gramática latina que foi inúmeras vezes reeditada até finais do séc. XV.

Até finais do séc. XVI, e mesmo depois, só o latim é considerado como língua, sendo *Grammatica* sinónimo de latim clássico. De facto, a Idade Média e a Igreja confirmam a importância da gramática latina, a que se atribui o primeiro lugar nos estudos (era a primeira matéria do *Trivium*⁷), uma vez que facilitava o acesso à cultura e aos livros. Durante toda a Idade Média fez-se uma reflexão sobre a linguagem em função da lógica. A “*grammatica speculativa*”, ou seja, a gramática dos modistas (*modus essendi, modus intellegendi, modus significandi*) desempenha um papel importante no pensamento medieval e acompanha o movimento escolástico. A escolástica preocupou-se sobretudo com as relações entre linguagem e pensamento. Na sequência do antigo conflito grego entre os que defendiam que a linguagem era *physis* (fundamentação da linguagem na natureza) e aqueles para quem era *thesei* (entendendo a linguagem como uma convenção), o debate gera-se, agora, entre “os realistas” e os “nominalistas”. Na linha de Platão e de Stº Agostinho os realistas defendem que os vocábulos são manifestações concretas das ideias, havendo uma relação intrínseca entre a ideia e a palavra. Por outro lado, para os nominalistas, na linha de Aristóteles e mais tarde S. Tomás de Aquino, os vocábulos não são as coisas, nem os germens das coisas, são nomes convencionados (as ideias só têm realidade no espírito dos homens). Este debate filosófico entre lógicos dará origem a outras teses, como a de Roger Bacon⁸ para quem «a gramática é substancialmente a mesma em todas as línguas, se bem que aí sofra

⁷ A escola medieval dividia os estudos em “*Trivium*”, que compreendia a gramática, a dialéctica, também chamada lógica, e a retórica, e “*Quadrivium*”, onde se incluía a aritmética, a geometria, a música e a astronomia.

⁸ Citado por Mounin, *op. cit.*, p. 118.

variações acidentais», que passará da escolástica para Port-Royal, no séc. XVIII, e se manterá até ao início do século XX, enquanto tentativa de gramática geral.

As gramáticas consagradas às línguas europeias aparecem tardiamente. A mais antiga foi elaborada por Cenn Faelad (*Auraicept na n-Éces*), na Irlanda, onde se tinha desenvolvido uma original e bastante independente civilização cristã. O autor acrescenta às gramáticas latinas glosas medievais com interpretações etimológico-simbólicas e apresenta um quadro da declinação irlandesa bem como o fenómeno da lenição, próprio das línguas célticas. O inglês Aelfric (955-1025), abade de Eynsham, cujo cognome é “O Gramático”, retira das *Institutiones grammaticae* de Prisciano uma gramática latina destinada à formação dos seus monges, a que junta um glossário latim-saxão, meramente utilitário. Em Itália, Dante, no inacabado tratado *De Vulgari eloquência*, manifesta particular interesse pelos catorze dialectos italianos, de que apresenta uma caracterização. Em 1510, Luís XII ordena que o francês seja a língua de todos os processos criminais e, em 1539, Villers-Cotterets impõe-a como língua de toda a administração real, o que desencadeia o ensino da gramática. A primeira gramática do francês *Lesclarcissement de la langue francoyse*, de 1530, foi elaborada por John Palsgrave, tutor da irmã do rei, Maria Tudor, com o objectivo de criar os melhores materiais didácticos para o ensino do francês. Estava assim criado um “instrumento” destinado a ajudar os falantes de uma língua a melhorar o seu domínio da mesma, numa perspectiva de necessidades de comunicação. Os contactos internacionais e consequente inevitabilidade de constituição e afirmação dos estados/nações como tal, por um lado, o aparecimento e expansão da imprensa (o problema das grafias), por outro lado, impulsionaram o surgimento de dicionários das línguas estrangeiras e indirectamente das suas gramáticas. Efectivamente, as gramáticas das línguas europeias começam a surgir por todo o lado, de 1492 a 1586 onze línguas passam a ter a sua primeira descrição gramatical: gramáticas francesas escritas em latim, para que os estrangeiros as possam utilizar; a primeira *Gramática castellana* (1492), de António de Nébrija⁹, que também é o primeiro a ter consciência que uma gramática para estrangeiros é diferente de uma gramática para os falantes que tinham aprendido a língua desde crianças (o *Livro V da Gramática castellana* é um breve esquema gramatical do castelhano destinado a estrangeiros); a primeira gramática do Português, notável pela sua fonética,

⁹ Na época não teve muita aceitação por se entender que a língua vulgar, aprendida pelo uso, não necessitava de uma gramática. A própria rainha Isabel tem a mesma opinião quando Nebrija lhe oferece o original. Na dedicatória, respondendo à pergunta “para que serve a gramática?” o autor atribui-lhe três utilidades: fixar a língua para que não se corrompa, facilitar o estudo da gramática latina e ensinar o castelhano a estrangeiros.

a *Grammatica da lingoagem portuguesa* (1536), de Fernão de Oliveira, presbítero secular e professor de retórica em Coimbra, seguida, quatro anos mais tarde (1540), pela de João de Barros, considerado o primeiro “mestre da Língua Portuguesa”; a primeira gramática florentina, *Le Regole della lingua fiorentina*, (cerca de 1495), talvez de Lourenço, o Magnífico, e, mais tarde, a gramática de Giambullari, *Della lingua che si parla e si scrive a Firenze* (1551), ...

Para Swiggers¹⁰, «Cette mise en grammaire des langues européennes (et des langues de leurs colonies) s’inscrivait dans un programme politique, de centralisation du pouvoir et de revendication de droits territoriaux. La mise en grammaire des langues au XVIe siècle est donc une affaire de politisation: il s’agit de codifier la langue de la nation, d’en faire un instrument administrative (et politique), et d’y associer - par écrit - les langues subjuguées. Cette revendication d’un principe territorialité (acquise) au plan linguistique est en même temps um moyen pour régler les contacts commerciaux».

No séc. XVII as gramáticas continuam a multiplicar-se, cada vez mais aristotélicas e normativas, nomeadamente em França. A principal, sobretudo pela segunda parte, é a *Grammaire de Port-Royal* (1660), baseada no registo do uso, enquanto “arbitrário”, “caprichoso” e “sem razão”, difícil de modificar e sempre dotado de excepções, cuja influência se manteve, até à actualidade, nos manuais escolares. Contudo, esta visão entra em conflito com a vontade de encontrar explicações lógicas para esse uso, o desejo de “racionalizar” a gramática.

Durante o séc. XVIII, os trabalhos sobre a linguagem proliferam em todos os quadrantes: escritores como Rousseau e Diderot, filósofos, economistas e políticos escrevem a respeito da linguagem.

As categorias gramaticais são vistas como universais e todas as línguas prosseguem o mesmo fim – a enunciação dos pensamentos. Em simultâneo e não se confundindo com a “corrente gramática”, os missionários e escritores viajantes efectuam o inventário descritivo das línguas faladas, nomeadamente na Ásia, na América e em África (menos significativo). O etnógrafo alemão P. S. Pallas publica (1786 – 1787) um dicionário - *Linguarum totius orbis vocabularia comparativa* – com 285 palavras, em 200 línguas da Europa e da Ásia. Em 1790 – 1791, a 2ª edição reúne mais 80 línguas de África e da América. O jesuíta espanhol Lorenzo Hervás y Panduro apresenta no tomo 17 da sua obra *Idea dell’universo*, um *Catalogo delle lingue conosciute e notizie della loro*

¹⁰ SWIGGERS, Pierre, 1997, *Histoire de la Pensée Linguistique. Analyse du langage et réflexion linguistique dans la culture occidentale de l’Antiquité au XIXe siècle*, Paris, PUF, pp.158, 159.

affinità e diversità, para além de ter escrito cerca de 40 gramáticas de línguas americanas, fruto da sua vivência no Novo Mundo.

O séc. XVIII é essencialmente teórico, com o aparecimento de teorias (históricas e psicológicas) sobre uma língua artificial universal ou, pelo menos, uma língua normalizada ou padronizada. Começa a ganhar forma uma atitude conducente à gramática comparada do século XIX. A comparação era frequentemente exercida no sentido da “perfeição” de uma língua por cotejo com outra, supostamente, mais “regrada”, mais “pura”, mais “perfeita”, na linha do que já era feito pela gramática de Port–Royal.

A descoberta do sânscrito (enquanto língua relacionada com o latim, o grego e outras línguas da Europa), pelos investigadores ocidentais, desencadeia investigações profundas e abrangentes que permitiram o desenvolvimento da “filologia comparada” do século XIX.

O Romantismo fomenta o interesse (manifestado em finais do séc. XVIII e expandido durante o séc. XIX) pelo estudo das línguas exóticas e antigas, como atestam os trabalhos do inglês William Jones, dos alemães Friedrich von Schlegel, Jacob Grimm e Franz Bopp. Este publica, em 1816, um estudo comparativo das conjunções verbais em sânscrito, persa, latim, grego e alemão e é o primeiro a usar a expressão «família linguística indo-europeia». É considerado o fundador da linguística por usar o sânscrito e o comparativismo na colocação e resolução de problemas novos no que respeita às línguas. Um deles é o da classificação das línguas. Adelung propõe uma classificação, considerada ainda pré-científica, que continua a reflectir a velha tese das línguas puras e das línguas mistas. Por seu lado, Schlegel, distingue duas classes: as línguas flexivas (indo-europeias) e as línguas não flexivas (línguas nobres) e considera o sânscrito “uma língua sistemática e perfeita desde a sua origem”, a língua de um povo “não composto de brutos, mas de inteligência clara”, sendo a mais antiga das línguas indo-europeias.

O principal mérito do método comparativo reside no facto de mostrar o parentesco entre línguas ainda que os morfemas pareçam diferentes e tenham diferente distribuição. Assim, a maioria das línguas da Europa, desde o irlandês céltico ao italiano, ou desde o português ao russo e a várias línguas da Índia e da Pérsia são aparentadas formando uma grande família linguística.

O conceito de “evolução”, celebrizado pela “lei de Grimm”¹¹, domina o pensamento oitocentista. Schleicher (1821- 1867) é o primeiro linguista do séc. XIX a propor, para além do comparativismo, uma linguística geral coerente e completa, influenciada pelas ideias filosóficas e pelas conquistas científicas da época. A sua tese da “língua organismo” apresenta a língua não como um facto social, mas como uma obra da natureza, pelo que a linguística não seria uma ciência humana, mas sim uma ciência natural. Influenciado por Darwin (*A origem das espécies* – 1859) defende que é por ser um organismo que a língua evolui.

Seguem-se os neogramáticos (destacamos Herman Paul) que propõem três teses: a primeira diz respeito ao carácter absoluto das leis fonéticas, a segunda concebe a linguística como uma ciência histórica e a terceira recorre, de forma consciente e sistemática, à Psicologia. A psicologia é para os linguistas um instrumento de pesquisa que permite combater o recurso à lógica, como nos velhos tempos, no estudo das relações entre língua e pensamento.

Podemos afirmar que foi no século XIX que nasceu a “linguística” (o estudo científico da linguagem), uma vez que os fenómenos linguísticos começam a ser investigados de forma objectiva, sistemática e cuidadosa, passando a ser explicados em termos de hipóteses indutivas.

Mounin¹² diz-nos que «A Linguística não explode no séc. XX como uma tempestade num céu sereno. Foi preparada por todas as reflexões anteriores sobre a linguagem» bem como «seria erróneo apresentar o aparecimento da gramática comparada como um súbito estalejar de trovão em céu sereno», pois o método comparativo nasce antes de 1816, provavelmente no domínio do pensamento religioso. Assim, este autor considera a passagem do séc. XIX para o séc. XX como «um mero facto de genealogia intelectual: Bopp gerou Pott, que gerou Schleicher, que gerou Brugmann, que gerou Saussure», conjugando duas ideias opostas: continuidade e ruptura.

¹¹ O alemão Jacob Grimm, em 1822, alerta para as correspondências sistemáticas entre os sistemas fonológicos do gótico, do latim, do grego e do sânscrito e estabelece a evolução consonântica que ficou conhecida como “lei de Grimm”.

¹² *Op. cit.*, p. 36, pp. 162 e 219.

1.2 A Linguística no Século XX

É comum ouvirmos dizer que a Linguística Moderna começa com a publicação póstuma do *Curso de Linguística Geral*, de Ferdinand de Saussure, em 1916, por dois dos seus discípulos Charles Bally e Albert Sechehaye, que reuniram nesta obra os apontamentos do mestre (o material que constitui os três cursos dados por Saussure na Universidade de Genebra, no período de 1906-1911), como confirma Mounin¹³ ao escrever «... pode dizer-se que a linguística geral viu a luz do dia com o Cours de linguistique générale de Ferdinand de Saussure...».

Para Bourdieu a obra de Saussure define o aparecimento da Linguística enquanto ciência, na medida em que se passa do modelo “fenomenológico do conhecimento” em que o saber está associado às manifestações mais imediatas do seu objecto de estudo, ao modelo “objectivista do conhecimento”, em que o saber constrói o seu objecto a partir das suas relações estruturais e estruturantes objectivas. A “tarefa” da linguística será «a) fazer a descrição e a história de todas as línguas que puder, o que leva a fazer a história das famílias das línguas e a reconstituir, na medida do possível, as línguas mães de cada família; b) procurar as forças que estão permanentemente e universalmente em jogo em todas as línguas e encontrar as leis gerais a que se podem reduzir todos os fenómenos particulares da história; c) delimitar-se e definir-se a si mesma»¹⁴.

Mikhail Bakhtin, um crítico de Saussure, defende que as raízes do pensamento saussuriano estão no racionalismo cartesiano do séc. XVIII. Dante Lucchesi¹⁵ afirma que «apesar de a Linguística apresentar uma dimensão positivista antes e depois de Saussure, e de as raízes do seu pensamento poderem ser fincadas no séc. XVIII, a sua obra dá início a um novo período na história da Linguística, na medida em que determina uma revisão de todo o seu aparato teórico-metodológico à luz da concepção de língua como sistema. Mesmo os conceitos e noções anteriores ao seu modelo foram adaptados à nova articulação teórica». Ora, este marco na história da linguística caracteriza-se pela concepção de “língua” como um sistema de relações estritamente

¹³ *Op. cit.*, p.6.

¹⁴ SAUSSURE, Ferdinand, 1977, *Curso de Linguística Geral*, Publicações Dom Quixote, 3ª edição, Lisboa, pp.29 e 30.

¹⁵ *Op. cit.*, p. 43.

linguísticas. Para Lucchesi¹⁶ a obra de Saussure é «a pedra angular do Estruturalismo Linguístico, assenta-se sobre a concepção axial de língua como um sistema de signos».

Como vimos, durante séculos, os estudos sobre a língua eram de natureza prescritiva, com pesquisas que incidiam sobretudo nas questões gramaticais. A linguística histórica surge em finais do séc. XVIII e é impulsionada pelo comparativismo do séc. XIX, numa perspectiva diacrónica. A partir dos finais do séc. XIX, Saussure distancia-se, completamente, dos defensores da linguística histórica, seus mestres, e dá os primeiros passos naquilo a que mais tarde se vem chamar “estruturalismo”. Saussure, ao contrário da visão prescritiva dos gramáticos, implementa uma visão descritiva sobre as línguas, legitimando as variações linguísticas, numa perspectiva sincrónica. Contudo, não põe completamente de lado a perspectiva diacrónica defendida pelos seus antecessores, admite-a, apenas, em situações absolutamente necessárias. A ele se deve a criação da Linguística Moderna enquanto ciência autónoma, com objecto de estudo próprio (a linguagem humana verbal, vocal) e um método de trabalho específico (método descritivo), que tem como principal objectivo «...garantir um estatuto científico para o estudo da linguagem, até aí, na sua opinião, órfão desse matriz essencial»¹⁷.

Para este linguista, a linguagem serve o pensamento e só existe por ele, apresentando duas faces: uma individual e outra social, com igual importância uma vez que não é possível conceber uma sem a outra. A “língua” é uma parte essencial da linguagem humana que não se deve confundir com esta, pois faz parte dela. Na página 34 do *Curso de Linguística Geral* apresenta-se a distinção entre língua e linguagem «Para nós, ela (a língua) não se confunde com linguagem; é antes uma parte determinada, essencial da linguagem. É ao mesmo tempo um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adoptadas pelo corpo social para permitir aos indivíduos o exercício desta faculdade». A língua, surge, assim, como o único objecto de estudo da Linguística. As preocupações de Saussure vão centrar-se numa questão teórica: a necessidade de mostrar que espécie de objecto é a língua em geral. A linguística articula-se na apreensão deste objecto de estudo, pondo de lado o empirismo primário e dando primazia ao conceito de “sistema linguístico” (um sistema de signos). A língua ocupa o primeiro lugar entre os factos da linguagem, é adquirida e

¹⁶ LUCCHESI, Dante, 1998, *Sistema, Mudança e Linguagem*, Lisboa, Edições Colibri, p. 47.

¹⁷ PEDRO, Emília Ribeiro, 1999, “Actualidade em Saussure: reconsideração de algumas propostas fundamentais”, in FARIA, Isabel Hub (Org), CINTRA, Lindley: *Homenagem ao Homem, ao Mestre e ao Cidadão*, Lisboa, edição Cosmos, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, p.612.

convencional. Deve ser entendida como um sistema de conceitos, tratando-se de um “fenómeno” que se consegue localizar e circunscrever em determinados momentos e contextos. Se a linguagem apresenta duas faces, também a língua é vista nesses dois planos. Por um lado, o plano social, pois ela é partilhada por uma comunidade que aceita as suas convenções mas que também as pode modificar – o carácter evolutivo da língua a que ele chama Diacronia; por outro lado, é possível efectuar um corte num dado momento da história da língua e proceder à sua análise – o que ele chama a Sincronia.

Numa abordagem académica simplificada podemos resumir a teoria saussuriana a quatro binómios fundamentais: linguagem/língua – língua (*langue*)/fala (*parole*); significante/significado; sincronia/diacronia e eixo paradigmático/eixo sintagmático. Em relação ao primeiro binómio, Saussure considera a língua um produto social que é utilizado pelo sujeito falante, enquanto a fala é um acto individual que resulta da vontade e da inteligência humana. Trata-se de um objecto de natureza concreta através do qual o sujeito falante usa os códigos da língua. O segundo binómio serve, essencialmente para definir o conceito de “signo”. Assim, o “signo linguístico” tem duas características primordiais: o significado e o significante. Continuando a citar o *Curso de Linguística Geral*¹⁸ «Propomos manter a palavra *signo* para designar o total e substituir *conceito* e *imagem acústica* respectivamente por *significado* e *significante*; estes dois termos têm a vantagem de marcar a oposição que os separa entre si e que os distingue do total de que fazem parte». No que respeita ao terceiro binómio, o autor fala de fenómenos relativos ao mesmo objecto considerando que «É sincrónico tudo o que se refere ao aspecto estático da nossa ciência, diacrónico tudo o que diz respeito às evoluções. De igual modo, *sincronia* e *diacronia* designarão, respectivamente, um estado da língua e uma fase da evolução». Neste contexto, o estudo sincrónico de uma língua consiste na descrição dessa língua e procura explicar os factos num determinado estado da sua evolução. O estudo diacrónico, por seu lado, aborda os factos linguísticos de forma diferente, tem a ver com o estudo da língua e a sua evolução. Deste modo, a linguística sincrónica só admite uma perspectiva (a do sujeito falante), enquanto a diacrónica possibilita uma visão prospectiva (o curso do tempo) e uma visão retrospectiva (em busca das origens). O binómio “eixo sintagmático / eixo paradigmático” coloca-nos a questão das relações. Para Saussure, «num estado da

¹⁸ *Op. cit.*, p.124.

língua tudo se baseia nas relações ... As relações e as diferenças entre termos linguísticos desenrolam-se em duas esferas distintas, cada uma das quais gera uma certa ordem de valores; a oposição entre estas duas ordens ajuda a compreender a natureza de cada uma». A noção de relação sintáctica assenta no carácter linear da língua, o que faz com que seja possível articular dois vocábulos ou mesmo dois sons ao mesmo tempo, pois dispõem-se uns após os outros na cadeia fónica. A noção de relação paradigmática, a que Saussure prefere chamar “relações associativas”, assenta na associação mental que fazemos das palavras porque «fora do discurso, as palavras que têm qualquer coisa de comum associam-se na memória, e assim se formam grupos, no seio dos quais se exercem relações muito diversas»¹⁹. Resume estes conceitos do seguinte modo: «A relação sintagmática é *in praesentia*; refere-se a dois ou mais termos igualmente presentes numa série afectiva. Pelo contrário, a relação associativa une termos *in absentia* numa série mnemónica virtual»²⁰.

Depois de Saussure surgiram outras correntes linguísticas, algumas com perspectivas inovadoras que tentaram afastar-se dele, em vários aspectos, mas continuando a concordar em outros. Uma delas é a Glossemática, liderada pelo dinamarquês Hjelmslev que pretende aprofundar algumas teorias de Saussure, o que o levou a abandonar algumas teses do mesmo. A Escola de Praga foi outra sucessora. Para Dante Lucchesi²¹ «Apesar de ter constituído o modelo teórico que inaugura a Linguística Moderna e que impõe uma análise sistemática dos factos linguísticos, diametralmente oposta à análise atomística e imediata até então vigente, Saussure nunca levou a cabo, num trabalho de investigação, uma análise sistematizada dos materiais linguísticos a partir dos parâmetros teóricos por ele propostos. (...) Esta tarefa foi criativamente executada pelos linguistas que se organizaram em torno do Círculo de Praga».

O Círculo Linguístico de Praga (1926) é constituído por um vasto grupo de linguistas de várias nacionalidades, de que se destacam os russos Nicolai Trubetzkoy e Roman Jakobson. Este é o redactor do documento (uma espécie de manifesto literário) através do qual o Círculo se apresentou em público, em 1928, no Congresso Internacional dos Linguistas, em Haia. Mais tarde, este documento é ampliado e redigido de forma mais moderada com o título “Teses do Círculo de Praga”, que integram o volume I dos

¹⁹ *Op. cit.*, p.208.

²⁰ *Op. cit.*, p. 208.

²¹ *Op. cit.*, p. 87.

“Travaux du Cercle Linguistique de Prague”, publicados anualmente ao longo de dez anos (1929 – 1939).

No momento em que o Círculo de Praga começa a apresentar as suas “teses” a linguística europeia encontra-se dividida em dois campos: por um lado “a linguística sincrónica”, com os estudiosos da Escola de Genebra (concepção estrutural da língua como sistema, na linha de Saussure); por outro lado, “a linguística histórica”, (refractária à dicotomia Saussuriana), fundamentada nas concepções básicas dos neogramáticos. Neste contexto, surge, com o texto das “Teses do Círculo de Praga” de 1929, uma concepção estrutural da língua que se aplica tanto ao domínio da análise sincrónica, como ao domínio da análise diacrónica.

Se o grupo é variado também os seus interesses o são, indo da linguística à teoria literária, vendo-se confrontados com uma série de obstáculos, difíceis de ultrapassar, tais como a posição até então defendida pelo Estruturalismo (Escola de Genebra) que não reconhecia o carácter sistémico dos factos da diacronia. A concepção da mudança linguística vinda de Praga é uma novidade em relação às posições da linguística histórica e do próprio estruturalismo. Dante Lucchesi²² apresenta as características gerais desta nova formulação esquematizadas da seguinte forma:

«(i) A mudança linguística não constitui um facto isolado e fortuito, regulado por factores mecânicos (como afirmavam os neogramáticos);

(ii) As mudanças atingem o sistema (formulação contrária à visão de Saussure, para quem o sistema é imune às mudanças); são, portanto, factos da estrutura linguística e devem ser explicados pela lógica do sistema funcional;

(iii) Dentro dessa lógica, as mudanças são explicadas segundo a noção de funcionalidade. Essa noção refere-se, tanto à função do(s) elemento(s) do sistema linguístico em que incide a mudança, quanto à função da língua na sociedade;

(iv) Uma compreensão extremada da concepção funcional da mudança engendrará a concepção **teleológica** da mudança; as mudanças se explicariam não apenas pela funcionalidade do sistema, mas pelos fins para os quais elas se realizam»

Em suma, para este autor, o raciocínio é relativamente simples: se o estudo de uma língua, num dado momento, consiste na descrição do seu sistema linguístico, o estudo da história de uma língua irá constituir no estudo da história desse sistema, na descrição do seu comportamento através do tempo. Os factos que aí se observam, ou seja, as

²² *Op. cit.*, p.141.

mudanças linguísticas, assim como os factos observados num único momento explicam-se pela lógica interna do sistema formal ao qual pertencem. Apesar desta concepção do sistema linguístico, resolver algumas questões levantadas pelas concepções entre sistema e mudança de Saussure, coloca o Estruturalismo Diacrónico perante alguns impasses teóricos “graves” e problemas “sérios” no que respeita à fundamentação empírica da sua explanação. O contributo mais importante foi ao nível da fonologia com a obra de Trubetzkoy, ainda que inacabada devido à sua morte. Outra contribuição também significativa reside no alargamento do método estrutural ao estudo histórico da língua (estruturalismo diacrónico). O novo modelo ao desfazer a dicotomia saussuriana entre “sincronia e diacronia” também desfaz a dicotomia entre “língua e fala”, uma vez que esta é sustentada por aquela. Os linguistas de Praga também se empenharam numa análise, que se pretende globalizante, de cada língua particular, primeiramente das línguas eslavas. Esta análise globalizante propõe que os factos linguísticos não sejam apreendidos isoladamente, mas compreendidos no sistema linguístico do qual fazem parte. Defendem o “modo objectivista”, que constrói o seu objecto a partir das relações objectivas, estruturantes e estruturadas, em detrimento do “modo de conhecimento fenomenológico” (apreensão mais imediata do seu objecto). A noção de objectividade é crucial para esta concepção da língua como sistema de relações objectivas e também importante para a compreensão do estruturalismo enquanto modo do conhecimento científico. Esta mudança, já observada teoricamente com Saussure, ganha “organicidade ao nível da análise linguística”, no dizer de Dante Lucchesi²³, com os linguistas de Praga e com os funcionalistas (liderados por Martinet). Trata-se da corrente funcionalista que considera o estudo de uma língua como a investigação das funções desempenhadas pelos elementos, as classes e os mecanismos que nela intervêm. Acrescenta-se à concepção de “língua” de Saussure a noção de “funcionalidade”, que contribui para superar algumas contradições decorrentes do modelo saussuriano, nomeadamente ao nível da fonologia (contradição entre a concepção estrutural da língua e a sua matéria fónica) e da dimensão histórica da língua (contradição entre a natureza sistémica da língua e a sua dimensão histórica). Desta forma, através do conceito funcional de fonema, concebe-se o sistema fonológico como a “contraparte linguística” (funcional, formal e abstracta) da matéria fónica da língua e a história do sistema será vista em termos da sua “funcionalidade”. A noção de funcionalidade aplica-se quer à

²³ *Op. cit.*, p.88.

estruturação interna do sistema linguístico quer às funções que esse sistema desempenha na sociedade. A língua passa a ser vista como um “sistema funcional”. Para Saussure, a história da língua não dizia nada ao sistema linguístico, enquanto que para os linguistas do Círculo, a história da língua será a própria história do sistema linguístico. Estes linguistas encaram o estudo linguístico como a descrição e a análise da “estrutura que garante o funcionamento da língua”. Deste modo “estrutura” e “função” são duas noções indissociáveis, daí a sua concepção de língua como “estrutural e funcional”. Assim, o modelo fonológico do Estruturalismo apresenta várias categorias na representação do seu objecto de estudo: o conceito de fonema e o seu valor distintivo dentro de uma dada língua; a concepção de língua como um conjunto de relações opositivas e estruturantes; a sua função de comunicação na sociedade.

Jakobson e Martinet entram em colisão por defenderem pontos de vista diferentes em questões de natureza fonológica, como por exemplo, a “natureza dos traços distintivos”. Jakobson opõe “mudança fónica” (não se manifesta no sistema) a “mutação fonológica” (manifesta-se no sistema); Martinet analisa as mudanças fonéticas considerando as que alteram o sistema e as que não o atingem. Martinet, apesar de pertencer à corrente funcionalista, continua a concordar com algumas teorias saussurianas. Reconhece a importância das línguas ao serviço da fala numa comunidade linguística. De acordo com este autor, a linguagem como objecto de linguística, só existe na forma de línguas diversas. Para ele o linguista deve ter como primeira preocupação estudar as línguas. Também defende, tal como Saussure, o princípio da linearidade do discurso e a arbitrariedade. Uma das divergências entre estes dois linguistas tem a ver com o signo linguístico. Saussure classifica o signo linguístico em termos psíquicos no que respeita ao conceito e à imagem acústica (significado/significante, como já vimos) enquanto Martinet considera que o significante é formado por unidades perceptíveis distintas. Para este, o significante é uma realidade concreta a ter em consideração na estrutura da língua. Saussure considera uma única articulação da linguagem, defendendo que os signos linguísticos são articulados. Martinet considera-os duplamente articulados. Os monemas, sendo um signo linguístico, têm de ter um significante e um significado e constituem a primeira articulação da linguagem. Para Saussure esses signos são indivisíveis, mas para Martinet eles podem ser divididos em unidades mínimas da segunda articulação – os fonemas. Mesmo não tendo conteúdo semântico, essas unidades, de acordo com as teses funcionalistas, são “unidades mínimas distintas,

disjuntivas e opositivas” (uma sucessão de fonemas de forma linear, vão dar origem a um monema).

Concluindo, podemos dizer que os trabalhos dos linguistas de Praga e dos funcionalistas desenvolveram o modelo teórico inaugurado por Saussure na Linguística, sem colocarem a mudança de parte, mas integrando-a no domínio do sistema linguístico. A língua passa a ter uma nova concepção: um sistema heterogéneo, plural, dinâmico e determinado não apenas pelas relações estruturais internas, mas também pelas relações que o unem à estrutura social, e não mais um sistema homogéneo, unitário, estático e encerrado na sua lógica interna, como era até então. Curiosamente, Lucchesi compara os linguistas do estruturalismo diacrónico com Ícaro²⁴, porque «pensando estarem removendo uma contradição do pensamento saussuriano, os linguistas do Estruturalismo Diacrónico estavam na verdade derrubando um dos pilares fundamentais do edifício teórico estruturalista, e determinando o seu fim»²⁵.

O estruturalismo, ao aplicar o seu método de análise aos factos da dimensão histórica das línguas, foi incapaz de os explicar e demonstrou a inadequação da concepção que fundamentava o seu método. Deste modo, a questão da mudança determina o fim da concepção estruturalista da língua e “abre” o caminho para a constituição de uma nova concepção do objecto de estudo, que fundamente a análise linguística, determinando uma ruptura teórico-metodológica.

Bloomfield, fundador do “Distribucionalismo”, corrente linguística americana que dominou até meados do século XX, propõe uma nova teoria para a abordagem dos estudos sobre a língua. Para este autor, citado por Chomsky²⁶, uma língua é a «totalidade de enunciados que podem ser produzidos numa comunidade linguística», o que evidencia alguma aproximação no que respeita à natureza da língua defendida por Saussure. Chomsky distancia-se dela enquanto defensor de uma nova corrente linguística – a gramática generativa. Para o Generativismo, a dimensão estrutural e estruturante do fenómeno linguístico situa-se na dimensão individual psíquico – biológica, fora da sua dimensão sócio – cultural.

²⁴ Ícaro, fascinado com a conquista do infinito, esqueceu-se dos avisos do pai e aproximou-se demasiado do sol que derreteu a cera que fixava as penas à armação, tendo caído fatalmente ao mar. Do mesmo modo, Saussure, ao construir a sua concepção estrutural da língua, adverte os seus seguidores de que ela não se aplica ao domínio da diacronia, tendo-os alertado, de igual modo, para os “riscos”provenientes do factor “tempo”na análise linguística. Mas, os membros do Estruturalismo Diacrónico, fascinados como Ícaro, com os primeiros passos do seu “voo estrutural” aproximaram-se «fatidicamente do sol da história e assim acabaram por desfazer a estrutura do engenho que sustinha o seu voo» (Lucchesi, *op. cit.*, p.166).

²⁵ *Op. cit.*, p. 145.

²⁶ CHOMSKY, Noam, 1994, *O conhecimento da Língua, sua Natureza e Uso*, Lisboa, Edições Caminho, p.39.

Na década de 1960, assistiu-se a uma ruptura teórico–metodológica na linguística contemporânea, concretamente no domínio do sistema linguístico. Na opinião de Lucchesi a “construção da identidade histórica da linguística contemporânea” começa a formar-se ainda nos anos 50 devido à “ruptura epistemológica” com o modelo estruturalista vigente até então. Bordieu propõe, como modo do conhecimento, o “praxiológico”, que pretende romper com o modo objectivista do conhecimento veiculado pelo Estruturalismo. Para Lucchesi²⁷, «Uma tal apreensão do objecto de estudo integra, não apenas as relações objectivas em que a língua se estrutura, mas as disposições estruturadas em que ocorre o seu processo de estruturação enquanto objecto cultural e histórico (...) o modo praxiológico do conhecimento busca ampliar as determinações consideradas na apreensão do objecto, estendendo o processo de estruturação da língua às relações que a língua mantém com a estrutura social». Não se trata de uma progressão linear ou de uma mera continuidade, mas sim de uma mudança que implica uma verdadeira ruptura, quer na passagem de um modo do conhecimento ao outro (mudança nas concepções acerca do objecto de estudo), quer na atitude do sujeito do conhecimento (o modo de conceber o próprio processo cognitivo).

A Sociolinguística Variacionista, a partir dos estudos de William Labov, irá lançar, através do estudo da mudança, os fundamentos empíricos de uma nova teoria da mudança e de uma nova teoria da língua. Este modelo pretende construir uma representação adequada de língua, como sistema heterogéneo, a partir da questão da mudança.

Assim, estes dois modelos – a Gramática Generativa e a Sociolinguística -, são os mais significativos no panorama da linguística contemporânea.

A Linguística conheceu no século XX diferentes “caminhos” com dois cortes epistemológicos fundamentais. Para Gutiérrez Ordoñez²⁸, seguindo a teoria dos paradigmas científicos de Kuhn, podemos dividir a história da Linguística em três paradigmas fundamentais: o Tradicional, o Estrutural – Generativista (a polémica entre estruturalistas e generativistas baseia-se mais na formalização teórica que nas bases da teoria) e o da Linguística da Comunicação.

O paradigma tradicional abarca o maior período de tempo, com características que sobreviveram ao longo dos séculos e das tendências, porém carece de método. A

²⁷ *Op. cit.*, p. 136.

²⁸ ORDOÑEZ, Salvador Gutiérrez, 1999, “Reflexões sobre o ensino da língua”, in BARBOSA, Jorge Morais *et alii* (org), *Gramática e Ensino das Línguas – Actas do I Colóquio sobre Gramática*, Coimbra, Almedina, pp.126-130.

publicação do *Curso de Linguística Geral* de Saussure inicia o paradigma estrutural – generativista e dominou praticamente todo o século XX. A linguística da comunicação data dos anos sessenta e tem tido um notável desenvolvimento. Ordoñez reúne no seguinte quadro as principais características desses três paradigmas:

	TRADICIONAL	ESTRUTURAL /GENERATIVISTA	LINGUÍSTICA DA COMUNICAÇÃO
Atitude	Normativa	Descritivo – explicativa	Descritivo -explicativa
Objectivo	Correcção	Gramaticalidade	Eficácia Comunicativa
Método	Transcendente	Imanente	Imanente - transcendente
Corpus	Língua escrita	Linguagem oral	Todas as linguagens
Descrição	Atomista	Sistemática	Sistemática
Unidade	Palavra	Frase (enunciado)	Texto
Disciplina	Morfologia	Fonologia – Sintaxe	Pragmática, Sociolinguística
Objecto	Linguagem	Língua	Comunicação
Objecto de estudo	Norma Linguística	Competência linguística	Competência Comunicativa
Conteúdo	Significação	Significado	Sentido

Tabela 1 – Os três paradigmas principais da história da Linguística

No que respeita ao objecto de estudo, cada um destes paradigmas considera-o de forma diferente. A linguística Tradicional divide-o em quatro partes: Morfologia, Sintaxe (muito elementar), Prosódia e Ortografia. O estruturalismo substitui a Ortografia pela Fonologia. Aqui a Sintaxe ganha relevo e surge a Semântica. A partir dos anos sessenta assiste-se a uma crise, ainda que “serena e tranquila”, no universo da Linguística. Aparecem novas disciplinas e outras, insignificantes até então, desenvolvem-se significativamente, baseadas em princípios e conceitos estruturalistas pouco explorados, de que destacamos:

- A função comunicativa → A Pragmática
- O carácter social → A Sociolinguística
- O carácter psíquico → A Psicolinguística
- O carácter oral → A Análise da Conversação
- O carácter cultural → A Etnolinguística
- A inclusão do texto → A Linguística Textual

A par da Linguística Teórica também assistimos ao crescimento da Linguística Aplicada, tendo por objectivo, resolver os problemas comunicativos, por exemplo da Língua Materna ou de línguas estrangeiras, passando pela Tradução, Lexicografia, Planificação Linguística ou Linguística Computacional, entre outros.

Como vimos, o objecto teórico da linguística tem acompanhado (ao longo do séc. XX), o desenvolvimento e as mudanças desta disciplina, como acontece com qualquer ciência: Saussure fixou o objecto da linguística estrutural no conceito de “langue”; a linguística generativa assumiu o termo “competência”, entendido como o conhecimento que o falante/ ouvinte (ideal) tem da sua língua; Jakobson tinha adoptado para o mesmo fim o termo “código”, da teoria da comunicação. Com a expansão da linguística a novos “territórios”, este termo não é suficiente, como por exemplo a Pragmática, que pretende explicar a mensagem a partir do contributo que dão ao sentido outras instâncias do discurso (o falante, o ouvinte, a situação ...) para além do “código”. Assim, Dell Hymes, em 1972, apresenta um novo termo “a competência comunicativa”, que foi bem aceite pela maior parte dos linguistas. Este autor descreve as dimensões do novo objecto da linguística resumidas no acrónimo “SPEAKING”:

Situation – situação espacial, temporal e psicossocial

Participants – características socioculturais e relações mútuas

Ends – finalidades

Act sequences – sequências de actos em interacção

Key – chave: grau de formalidade da interacção

Instrumentalities – instrumentos: canal, variedade de fala, «cinesia», «proxemia»

Norms – normas de interacção e de interpretação

Genre – género: tipo de interacção. Sequências discursivas

Em 1980, Moris Canales apresenta quatro dimensões para a “competência comunicativa”: competência gramatical (domínio do código linguístico), competência sociolinguística (produção e adequação das expressões em diferentes contextos), competência discursiva (as tipologias textuais) e competência estratégica (estratégias para o sucesso da comunicação).

Em 1990, Bachmann reorganiza a “competência comunicativa”, que Ordoñez²⁹ sistematiza no seguinte quadro:

COMPETÊNCIA DA LÍNGUA			
COMPETÊNCIA ORGANIZATIVA		COMPETÊNCIA PRAGMÁTICA	
Competência Gramatical	Competência Textual	Competência ilocutiva	Competência sociolinguística
- Vocabulário - Morfologia - Sintaxe - Fonologia/ /grafémica	- Coesão - Organização Retórica	- Funções ideativas - Funções de manipulação - Funções heurísticas - Funções imaginativas	- Sensibilidade dialectal - Sensibilidade de registo - Sensibilidade de naturalidade - Referências culturais e figuras de discurso

Tabela 2 – Organização da competência comunicativa (Bachmann, 1990).

Tendo em conta os âmbitos que fixam as novas disciplinas, este autor apresenta a competência comunicativa subdividida “em diferentes partes, topologicamente colocadas em três níveis: - Competência central ou competência linguística; - Competência periférica: sociolinguística, cultural, conversacional ...; - Competência global: pragmática e semiótica, como se visualiza nos seguintes quadros:

²⁹ *Op. cit.*, p. 129.

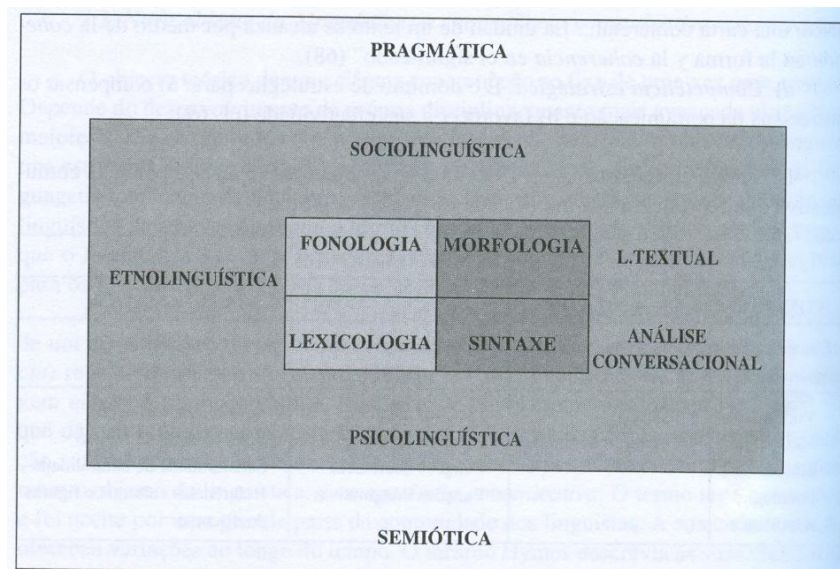
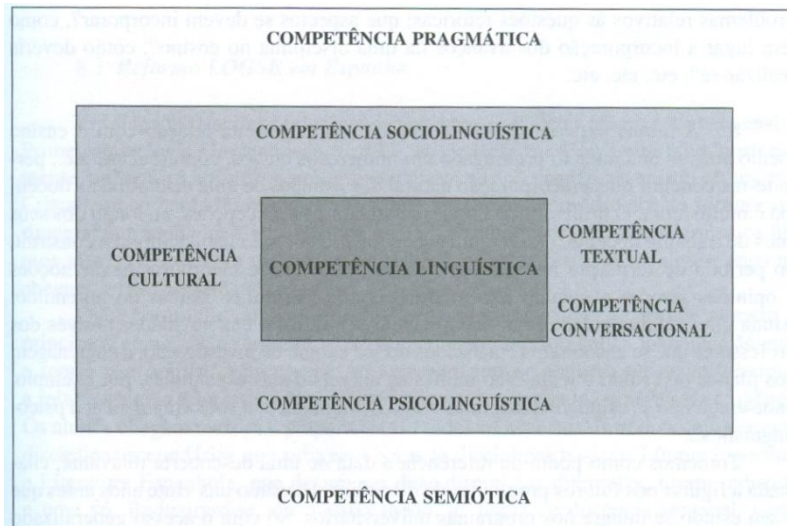


Ilustração 1- Subdivisão da competência comunicativa (Gutiérrez, 1996)

As tendências actuais no ensino-aprendizagem das línguas sublinham a dimensão da funcionalidade e do uso social a que estas andam ligadas, além de convocarem níveis de proficiência dos seus falantes ou de um eventual utilizador das mesmas em diferentes domínios de acção. Os modelos de ensino das línguas têm acompanhado a evolução que se tem verificado no domínio dos estudos linguísticos, relativamente ao próprio entendimento da gramática e do papel que esta deve ter no ensino-aprendizagem de uma

língua. No seguinte quadro, traduzido e adaptado de Cuenca³⁰, podemos observar essa evolução em termos de focalizações linguísticas e implicações didáticas:

	Gramática Tradicional	Linguística Estrutural	Gramática Generativa	Linguística Textual
Tipo de Gramática	Normativa (descritiva)	Descritiva	Generativa – transformacional	Descritiva
Núcleo de Análise	Partes da oração	Funções/Paradigmas	Categoria / processo	Processo comunicativo
Conceitos	Correcto /Incorrecto, Partes da oração, oração simples e complexa (coordenação e subordinação)	Sincronia, língua/fala, Signo, sistema, estrutura, oposição, valor, sintagma/paradigma, nível	Gramatical / agramatical Competência /performance, oração, princípios	Pertinente / não pertinente, competência comunicativa, texto, coerência, coesão, progressão temática, registo, tipo de texto
Aplicação	Gramática normativa (língua materna) Gramática – Tradução (língua estrangeira)	Método áudio-lingual Análise contrastiva	Abordagem cognitiva Análise de erros	Abordagem comunicativa, método funcional – nocional, tipologias textuais
Contribuições Para a didáctica	Primeira descrição da língua , análise da norma	Descrição linguística, sistemática, atenção à língua falada	Insistência no aspecto da criatividade, modelo coerente e completo de análise, concepção inovadora face ao erro	Abordagem mais global: interdisciplinaridade, uso da língua, atenção ao conjunto

Tabela 3 – Evolução das teorias linguísticas

³⁰ CUENCA, M. J., 1992, *Teories Gramaticals i Ensenyament de llengues*, Valencia, Tàndem.

Como podemos observar, a evolução teve lugar não só ao nível das teorias linguísticas, mas também no que respeita à didáctica e aplicação dos seus conteúdos. Embora predomine uma “gramática descritiva”, o núcleo de análise é bem diferente. O enfoque deixou de ser a oração (partes da oração) e passou para o “processo comunicativo”, numa abordagem mais global, interdisciplinar, baseada na competência comunicativa.

Para terminar, citemos o mesmo autor com que iniciámos este capítulo, Christos Clairis³¹ :

«Se é certo que a gramática foi sempre um produto intelectual que respondeu a uma necessidade social, a finalidade que os seus autores lhe atribuíram não foi sempre a mesma. Isto é obviamente compreensível e ilustra a dialéctica existente entre a evolução social e a da gramática; diria mesmo que a gramática se faz à imagem e semelhança da sociedade, mas exerce, ao mesmo tempo, influência sobre a evolução dessa mesma sociedade à qual continua ligada».

³¹ *Op. cit.*, p. 37.

Capítulo II

OS NOVOS PROGRAMAS DE PORTUGUÊS PARA O ENSINO BÁSICO (HOMOLOGAÇÃO MARÇO 2009)

«O ensino do português é antes de tudo e no fim de tudo um problema cultural, envolvendo a nossa identidade, o lastro de valores e de representações que a sustentam, os textos (e particularmente os textos literários) em que esses valores e representações são elaborados e a memória de uma língua que tem um passado, um presente e um futuro que importa conhecer, analisar e tentar antecipar»

Carlos Reis, Apresentação da CIEP, ME, DGIDC, p.7

2.1 Apresentação

A revisão dos programas de Língua Portuguesa, coordenada pelo Professor Carlos Reis, foi feita por uma equipa de docentes convidada para o efeito (a Equipa de Português da DGIDC) que realizou vários estudos prévios, procurando fazer uma análise da realidade em que a mesma se insere, partindo da visão dos diferentes agentes do processo de ensino-aprendizagem: alunos, professores, formadores de professores e investigadores. Os resultados foram divulgados, em Junho de 2009, pelo Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), em três publicações: *Posição dos docentes relativamente ao ensino da Língua Portuguesa*, *Dificuldades dos alunos em Língua Portuguesa*, *Programas de Língua Portuguesa – uma visão diacrónica*. O primeiro trabalho resulta da análise de: um inquérito nacional aos professores sobre o ensino da Língua Portuguesa no ensino básico; o questionário “Trabalhar conteúdos de Funcionamento da Língua, tendo como referência a Terminologia Linguística”, aplicado pelo GramaTIC^a.pt. a professores, formadores e formandos; trabalhos realizados em contexto de formação contínua, entre Março e Junho de 2008, sobre “O Trabalho de Funcionamento da Língua em sala de aula e a Terminologia Linguística”. O segundo trabalho apresenta as conclusões de um estudo – síntese da avaliação de desempenho e de diagnóstico de dificuldades dos alunos do 6º ao 11º anos, feito por um grupo de professores que aplicou o Projecto Investigação e Ensino da Língua Portuguesa. A intervenção didáctica foi monitorizada

no ano lectivo 2007/2008, incidindo nas quatro competências nucleares da Língua Portuguesa/Português: Oralidade, Leitura, Escrita e Conhecimento Explícito da Língua³². O terceiro trabalho apresenta uma visão diacrónica dos programas de Língua Portuguesa/Português, desde 1921, procurando-se identificar as variações nas linhas orientadoras do ensino da língua materna, o papel que a mesma tem assumido no currículo, o tipo de aula proposto, o enquadramento legal e histórico das decisões tomadas, apresentadas no seguinte quadro síntese dos documentos orientadores³³:

Tipo de documento	Data	Objectivos da reforma ou publicação do documento
Programas do Ensino Primário Geral	1921	. Revogar os programas de 1919
Ensino Liceal – Reforma dos estudos e respectivos programas	1936	. Acabar com a distinção entre curso geral e curso complementar . Pôr termo à “bifurcação do ensino em letras e ciências” . Adoptar um regime de estudos por disciplina . Construir uma nova experiência pedagógica . Desburocratizar o ensino
Ensino Primário – Proposta de lei	1937	. Dar satisfação prática às necessidades nacionais da educação popular
Programas das disciplinas do ensino liceal	1948	. Promover uma maior adequação didáctica
Programas do Ensino Primário	1960	. Coordenar e actualizar as matérias do ensino primário
Programas do Ensino Primário	1968	. Introduzir as modificações aconselhadas pela criação do ensino complementar do

³² Versão integral do estudo disponível para consulta em <http://www.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Paginas/revisaodosprogramasdeLPEB.aspx>,

³³ Equipa de Português da DGIDC, DUARTE Regina (Coord.), 2009, *Programas de Língua Portuguesa/Português: uma visão diacrónica*, Lisboa, ME, DGIDC, pp. 21 e 22.

		ensino primário
Programas do Ensino Primário	1978	· Estimular o esforço para a efectivação de projectos pedagógicos adequados às exigências do desenvolvimento global das crianças no mundo de hoje e no País que construimos
Programas do Ensino Primário Preparatório (1.º ano) Secundário (7.º e 8.º anos)	1979	· Desenvolver a competência comunicativa · Perspectivar a língua como objecto e instrumento de estudo com carácter científico · Articular a língua com as diferentes disciplinas curriculares
Programas de Português do Curso Complementar do Ensino Liceal	1978/ 1979	· Ajustar os programas à carga horária da disciplina para os cursos de índole científica
Programas da disciplina de Português dos 10.º e 11.º anos do curso complementar – Área D	1979	· Abolir o tradicional antagonismo entre arte e ciência · Orientar a aprendizagem dos docentes no sentido do desenvolvimento integral da personalidade, sendo fundamentais objectivos como “cultivar o gosto pela leitura, ensinando a ler” e “fomentar a expressão livre e o sentido criador”
Programa de Língua Portuguesa	1980	· Reestruturar o programa em vigor desde 1975/76; · Servir de instrumento orientador da acção pedagógica dos professores
Programas do Ensino Básico	1991	· Ver reformuladas a relação pedagógica e a metodologia do processo de ensino-aprendizagem relativamente aos padrões tradicionais

Programa de Português do Ensino Secundário (10.º - 12.º anos)	1991	<ul style="list-style-type: none"> · Assegurar o desenvolvimento integrado das competências comunicativas e linguísticas, sempre a partir de situações de uso e tendo em vista o melhoramento, correcção ou desenvolvimento da própria competência comunicativa
A Língua Materna na Educação Básica “proposta de concretização dos objectivos e necessidades da educação básica (...) relativamente à área curricular da língua materna.”	1997	<ul style="list-style-type: none"> · Contribuir para a área do desenvolvimento curricular no domínio da língua materna e para a formação inicial e contínua de professores
Currículo Nacional do Ensino Básico (enquadrando os programas escolares em vigor, constitui também um guia à luz do qual se procederá a uma reformulação geral desses programas)	2001	<ul style="list-style-type: none"> · Constituir uma referência nacional para o trabalho de formulação e desenvolvimento dos projectos curriculares de escola e de turma · Contribuir para a construção de uma concepção de currículo mais aberta e abrangente · Produzir uma publicação que contemple as competências gerais a desenvolver ao longo do ensino e as competências básicas de cada área

Tabela 4 – Visão diacrónica dos programas (1921-2001)

Das conclusões deste trabalho³⁴ destacamos os seguintes aspectos:

Nos programas de 1921 aparecem, de forma genérica, indicações sobre domínios a exercitar por disciplina, sem distinção entre conteúdos, métodos e/ou actividades.

Os programas de 1936 e de 1948 são bastante marcados pelo regime, reflectindo “o peso dos valores morais e nacionalistas na educação”, cabendo à escola “formar

³⁴ *Op. cit.*, pp. 23-26.

cidadãos com uma cultura geral ampla e com sólidos princípios de vida”. Segundo a caracterização de Piet Hein Van de Ven³⁵, citado neste documento, estes programas pertencem ao “paradigma académico”, do século XIX, em que a língua é perspectivada como “língua escrita” destinada ao ensino de aspectos da gramática e à apropriação de modelos literários. Deste modo, para este autor, “o objectivo do ensino da língua é o uso correcto da língua nacional, que possui, em si mesma, um valor importante. Por sua vez, o ensino da literatura serve tanto a herança cultural nacional, como uma socialização moralmente sensata”. Apesar da gramática ser vista como um suporte dos vários domínios (leitura, expressão oral e escrita), a leitura é prioritária e encarada como um meio de “gerar no espírito dos alunos o amor pátrio e o orgulho de ser português”. Assim, estes programas assumem-se como “guias” por disciplina e por ciclo de ensino, apresentando não só os conteúdos literários e linguísticos a estudar como também indicações de natureza pedagógica e metodológica, pautando-se “por directrizes prescritivas e recomendações direccionais”. De salientar as recomendações para o ensino primário, datadas de 1937, que “propõem orientações para o combate ao analfabetismo e para a articulação entre ensino primário e secundário, mais do que conteúdos programáticos específicos das disciplinas”.

A estrutura dos programas dos anos 20 é mantida no programa de 1960, com indicações detalhadas no que concerne aos conteúdos a trabalhar com os alunos, às tarefas a desenvolver em contexto de sala de aula e às indicações metodológicas. Nos programas de 1968, os conteúdos de gramática a ensinar surgem de forma ainda mais pormenorizada. Por outro lado, antecipa-se uma mudança, pretendendo responder à evolução social e destacando-se a importância da inteligência em detrimento da memória. No entanto, as mudanças significativas só se verificam nos programas de 1979. Voltando à categorização de Van de Ven, estes programas inserem-se no *paradigma comunicativo*, nomeadamente no que diz respeito à competência comunicativa e à relevância dada à “língua natural como o mais rico dos sistemas semióticos”. A língua é vista como um todo, “pelo que o treino das competências - de leitura e de escrita – se faz pela leitura integral de textos” «Postula-se um currículo aberto e em estreita relação com a sociedade, o que pressupõe uma gestão flexível da parte do professor, o qual dispõe de “liberdade de programar as actividades multidisciplinares em coordenação com os professores das outras disciplinas, tendo em

³⁵ AA.VV., 2008, *Língua de escolarização – estudo comparativo*, Lisboa, ME, DGIDC.

conta os interesses e as necessidades dos alunos.” A língua materna reveste-se, também pela primeira vez, de um carácter científico; define-se o seu objecto de estudo, o qual não só é reforçado pela adopção da Nomenclatura Gramatical Portuguesa de 1967 (NGP) como também se alicerça numa perspectiva pós-saussuriana. Neste sentido, a escrita compositiva, praticada regularmente, constitui um meio privilegiado para o estudo da gramática da frase, bem como a leitura, em especial do texto dramático. A competência da oralidade, por sua vez, começa a ganhar projecção, mas apenas no ensino secundário, pois a partir da análise de textos dever-se-á incentivar, entre outras, “a comunicação por via oral” e o “debate”». No programa da Área D é referida a importância de uma introdução ao estudo do texto linguístico e do texto literário, pois “sabendo-se como se sabe, que o texto linguístico é suporte do texto literário, são indispensáveis algumas relações entre a língua como instrumento de comunicação e o texto literário”. Assim, surge, pela primeira vez, nos programas, o estudo do texto utilitário, preconizando-se “o desenvolvimento integrado das competências linguística e comunicativa, de leitura e de escrita”.

Finalmente, os programas de 1991 «pautam-se por uma “relativa abertura” e por uma flexibilidade que vá ao encontro das diversas necessidades dos alunos e das “condições específicas das turmas e das escolas”. São disponibilizados dois documentos complementares de apoio ao docente, a *Organização Curricular e Programas* e o *Plano de Organização do Ensino – Aprendizagem*, onde figuram os conteúdos e os processos de operacionalização, por ano de escolaridade». Valoriza-se o ensino da língua portuguesa “como matriz de identidade e como suporte de aquisições múltiplas”, transversal a todo o currículo e entendida como “o elemento mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia”. Salienta-se, ainda, a importância dada à “actualização permanente de conhecimentos” o que promove o desenvolvimento de processos de “aprender a aprender”. O papel activo do aluno enquanto co-responsável pelo processo de ensino-aprendizagem é notório a partir destes programas. Apesar do domínio Ouvir/Falar aparecer a par do Ler e do Escrever, o seu peso relativo e efectivo é claramente inferior. Só, em 2001, com o Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB), a oralidade surge como competência autónoma, subdividindo-se em Compreensão Oral e Expressão Oral. A importância concedida à oralidade está relacionada com o *paradigma comunicativo*, de que já falámos, que irá influenciar, do mesmo modo que o *utilitário* os programas da década de 90.

No que respeita à escolha de textos literários verifica-se uma constância em autores como Gil Vicente, Camões, Padre António Vieira, Bocage ou Garrett, nomeadamente a partir do ensino liceal. A perspectiva diacrónica era reservada para os 6º e 7º anos (actuais 10º e 11º anos) e a História da Literatura, da Idade Média à contemporaneidade, destinava-se à Área D (cursos complementares).

A própria denominação da disciplina varia consoante o entendimento do objecto de estudo, oscilando entre o estudo integrado da língua e da literatura (3º ciclo, 1936, com claro predomínio da literatura) e a autonomização entre Português (Formação Geral), com três horas semanais, e Literatura Portuguesa (Formação Específica) também com três horas semanais (10º e 11º anos – 1978/79). O Despacho Normativo de 5 de Junho de 1979 estabeleceria a fusão entre Português e Literatura Portuguesa, passando a haver uma só disciplina de Formação Geral, na área de estudos Humanísticos. Em 1991, no ensino básico, a disciplina passa a denominar-se Língua Portuguesa, designação que se mantém no CNEB, de 2001; no ensino secundário prevalece a denominação de Português, (depois de terem desaparecido as designações de Português A e de Português B).

A presente revisão (2009) pretende dar resposta às necessidades identificadas pela análise dos contextos em que está inserida, visando a melhoria das aprendizagens dos alunos, sem ser uma ruptura com o passado, atendendo a que «Qualquer paradigma de ensino da língua materna assenta no papel social e escolar que lhe é atribuído pela sociedade, alterando-se à medida que esta se transforma, mas mantendo características de paradigmas anteriores que provaram servir o objectivo a que os programas se propõem: fornecer orientações estruturantes para os docentes, sabendo que o currículo de facto é determinado por estes agentes, que tomam decisões e adaptam ao contexto da sua sala de aula o que centralmente é proposto»³⁶.

Em suma, o que esteve na origem da substituição dos programas foram os seguintes aspectos: o facto dos actuais estarem em vigor desde 1991, o resultado de análises sobre práticas pedagógicas, os avanços metodológicos na didáctica da língua e a reflexão efectuada em matéria de organização curricular. O ponto de partida são os programas de 1991, com “matéria estruturante e nuclear” igual, mas abordada de outra forma, mais adequada “à realidade e às circunstâncias actuais do ensino e da aprendizagem do Português” e ainda os documentos normativos que “constituem referências de

³⁶ Equipa de Português da DGIDC, DUARTE, Regina (coord.), 2009, *Programas de Língua Portuguesa/Português – uma visão diacrónica*, ME, DGIDC, p. 4.

enquadramento” tais como: Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro, que contempla um conjunto de princípios gerais (sobre currículo, princípios orientadores e organização do ano escolar) e matérias sobre orientação e gestão do currículo nacional e a avaliação; *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais (CNEB)*, [2001], de acordo com o decreto anterior define “as competências gerais” e “as competências específicas”, consideradas essenciais e estruturantes, para cada ciclo do Ensino Básico, o perfil de competências de saída deste nível de ensino, bem como os tipos de experiências educativas a proporcionar aos alunos. Pretende ser uma referência nacional para a formulação e desenvolvimento dos Projectos Curriculares de Escola e de Turma, valorizando as práticas de gestão curricular flexíveis, apresentando, deste modo uma concepção de currículo mais aberta e abrangente. O CNEB pretende proporcionar uma alteração progressiva de programas por disciplina e por ano de escolaridade (indicações metodológicas, competências a desenvolver e experiências a proporcionar por área disciplinar e por ciclo)³⁷; Programa Nacional de Ensino do Português (**PNEP**), [2006]: o Programa Nacional de Ensino do Português está a decorrer desde o ano lectivo 2006/07³⁸, com o objectivo de aprofundar a formação de professores de Português, nomeadamente do 1º ciclo, tendo as escolas superiores um papel importante na formação desses professores que passam posteriormente a formadores residentes. O PNEP pretende ”responder ao desafio e à necessidade de melhorar o ensino da língua portuguesa no primeiro ciclo da educação básica, particularmente nos níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita”. No âmbito deste programa (PNEP) a DGIDC publicou materiais de apoio, a saber: Inês Duarte, *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*, Lisboa, 2008; Inês Sim-Sim, *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*, Lisboa, 2007; Luís Filipe Barbeiro e Luísa Álvares Pereira, *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*, Lisboa, 2007 e Maria João Freitas, Dina Alves e Teresa Costa, *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*, Lisboa 2007; Plano Nacional de Leitura (**PNL**), [2007]: trata-se de uma iniciativa do Governo, da responsabilidade do Ministério da Educação em parceria com o Ministério da Cultura, com o Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares, a Associação de Professores de Português, a CONFAP, Autarquias

³⁷ O CNEB foi precedido pelo estudo *A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho*; por Inês Sim-Sim, Inês Duarte e Maria José Ferraz. Lisboa: ME – Departamento de Educação Básica, 1997.

³⁸ Despacho n.º546/2007, do Ministério da Educação.

Locais, Bibliotecas Públicas, entre outros organismos. O PNL tem por “objectivo central elevar os níveis de literacia dos portugueses e colocar o país a par dos nossos parceiros europeus”, desenvolvendo e apoiando uma série de programas e iniciativas, em todos os níveis de ensino, sobretudo no Ensino Pré-Escolar, no Ensino Básico e também no Ensino Secundário³⁹. Nestes programas assume particular relevância no 1º e 2º ciclos; - Conferência Internacional sobre o Ensino do Português (**CIEP**), [2007]: ocorreu em Lisboa, nos dias 7, 8 e 9 de Maio de 2007 com o objectivo de “reflectir, de forma alargada, pluridisciplinar e transversal, sobre os grandes problemas que hoje se colocam ao ensino do português e à sua aprendizagem em contexto escolar”. A CIEP constou de painéis temáticos, conferências plenárias e apresentações de posters sobre “boas práticas” no ensino da Língua Portuguesa, em várias escolas do país. Deste encontro resultou uma série de recomendações, tidas em conta na elaboração destes programas; - Dicionário Terminológico (**DT**), [2008]: o Dicionário Terminológico para Consulta em Linha é “uma ferramenta electrónica” facultada pela DGIDC que tem por objectivo fixar os termos a utilizar na descrição e análise dos aspectos que fazem parte do Conhecimento Explícito da Língua, para todos os níveis de ensino. Assume-se como uma metalinguagem comum que vem colmatar a lacuna deixada pela deriva terminológica a que vimos assistindo nos últimos anos, nomeadamente após a entrada em vigor da TLEBS no ensino secundário, a partir do ano lectivo de 2003/2004; Teve-se também em conta a articulação com a educação pré-escolar (*A Descoberta da Linguagem Escrita e A Estimulação da Linguagem Oral e Consciência Fonológica*) e a preparação da entrada em vigor do Acordo Ortográfico no sistema educativo.

Foram ainda consideradas outras “expectativas e circunstâncias”, nomeadamente no que respeita à presença incontornável das ferramentas e linguagens das novas tecnologias de informação e comunicação (as TIC), quer na escrita, quer na leitura de textos electrónicos, e disseminação da internet e das comunicações em rede; a integração inequívoca e culturalmente consequente dos textos literários, enquanto “legado estético”; a necessidade de se reforçar, no ensino do Português, uma componente de reflexão expressa sobre a língua, sistematizada em processos de conhecimento explícito da sua estrutura e funcionamento. Uma das recomendações da

³⁹ Em entrevista à revista *Visão*, nº881, de 21-27 de Janeiro de 2010, Fernando Pinto do Amaral, sucessor de Isabel Alçada no comissariado do PNL, faz um balanço muito positivo “não só pelo equipamento que têm potenciado às BE como em relação às variadas práticas de leitura que têm criado resultados: pré-escolar e 1º ciclo mais de 90% dos alunos foram abrangidos pelas iniciativas do PNL e no 3º ciclo 77,4%”, afirmando que o PNL “já pôs um milhão de crianças e jovens a ler mais”.

CIEP sugere que “Deve ser instituído ou reforçado, na aula de Português, o ensino da gramática, sem propósito de ilustração de correntes linguísticas e das respectivas concepções gramaticais, privilegiando-se antes uma gramática normativa, como ponto de partida para a revalorização da gramaticalidade do idioma”⁴⁰.

Por outro lado, os Novos Programas foram concebidos tendo presente que o Português - língua materna - é a língua de escolarização no nosso sistema educativo, determina “a formação das crianças e dos jovens, condicionando a sua relação com o mundo e com os outros”, “é um fundamental instrumento de acesso a todos os saberes; e sem o seu apurado domínio, no plano oral e no da escrita, esses outros saberes não são adequadamente representados”⁴¹ (NPPEB, p.6). Apesar de iniciada de forma natural no seio da família, a aprendizagem da língua desempenha um papel essencial na aquisição e no desenvolvimento de saberes em todas as áreas curriculares, acompanhando o aluno ao longo do seu percurso escolar, determinando o seu sucesso, e ao longo da vida. Importa ainda recordar que, dado o seu carácter transversal, essa aprendizagem não se restringe à de um idioma e sua correcta utilização, nas aulas de Português, mas, citando outra das recomendações da CIEP “importa sensibilizar e mesmo responsabilizar todos os professores, sem excepção e seja qual for a sua área disciplinar, no sentido de cultivarem uma relação com a língua que seja norteada pelo rigor e pela exigência de correcção linguística, em todo o momento e em qualquer circunstância do processo de ensino e de aprendizagem”⁴². Deste modo, estes programas fazem parte de um conjunto de instrumentos e de agentes com responsabilidades próprias no ensino e aprendizagem do português, tais como: os materiais didácticos, em especial os manuais, as famílias, os equipamentos escolares e em particular o professor, “enquanto destinatário imediato dos programas e os alunos enquanto destinatários mediatos que eles devem servir”⁴³.

Segundo os seus autores pretendeu-se criar um “documento aglutinador”, com a seguinte matriz comum aos três ciclos (1º, 2º e 3º): Caracterização do Ciclo; Resultados Esperados; Descritores de Desempenho e Conteúdos; *Corpus* Textual; Orientações de Gestão, valorizando-se o princípio da progressão vertical (aprendizagens significativas, mobilização de conhecimentos prévios, níveis crescentes de complexidade). O ciclo é entendido “como eixo estruturante do desenvolvimento curricular, apontando para uma

⁴⁰ REIS, Carlos (org.), 2008, *Actas. Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*, Lisboa, ME, DIDGC, p.240.

⁴¹ *Novos Programas de Português para o Ensino Básico*, 2009, ME, DGIDC, p.6.

⁴² *Op. cit.*, p. 238.

⁴³ *Novos Programas de Português para o Ensino Básico*, 2009, ME, DGIDC, p.7.

programação contextualizada e flexível dos conteúdos e das oportunidades de aprendizagem”⁴⁴, cabendo às Escolas, no âmbito da sua autonomia, proceder à anualização da gestão dos programas. O(s) Programa(s) é(são) apresentado(s) como “documento de trabalho tanto quanto possível claro e sintético” com “conteúdos precisos, mas deixando ao professor uma certa liberdade de movimentos, permitindo-lhe fazer interagir aquilo que nos programas está enunciado com a concreta realidade das turmas e dos alunos de Português”. Assim, pressupõe-se uma nova concepção do Professor de Português: ele será o agente do desenvolvimento curricular, “um educador atento às realidades etárias, linguísticas e culturais dos seus alunos”, podendo/devendo tomar decisões de operacionalização adequadas à realidade da sua escola (a partir do Projecto Educativo da escola) e/ou da turma (a partir do Projecto Curricular de turma), tendo, sempre, presente as metas a atingir no final de cada ciclo. Estas metas prendem-se com os principais aspectos do conhecimento e utilização da língua: a compreensão de discursos, as interacções verbais, a leitura como actividade corrente e crítica, a escrita correcta, multifuncional e tipologicamente diferenciada, a análise linguística com propósito metacognitivo. O desenvolvimento curricular é feito num *continuum* que “progredir por patamares sucessivamente consolidados”, “em que o saber se alarga, se especializa, se complexifica e se sistematiza”, retomando-se alguns conteúdos, evitando-se, todavia, “repetições injustificadas”⁴⁵.

As orientações curriculares estão organizadas por competências específicas: Compreensão do Oral (capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do português, envolvendo a recepção e descodificação de mensagens), Expressão do Oral (capacidade para produzir sequências fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua, implicando a mobilização de saberes linguísticos e sociais, respeitando o princípio de cooperação e cortesia bem como o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes), Leitura (processo interactivo que se estabelece entre o leitor e o texto. O leitor apreende e reconstrói o significado(s) do texto(s) em variados suportes e linguagens), Escrita (processo de fixação linguística dotado de significado e conforme à gramática da língua, que implica processos cognitivos e translinguísticos complexos que passam por três fases: planeamento, textualização e revisão/reformulação) e Conhecimento Explícito da Língua (transversal

⁴⁴ *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. 2001, Lisboa, ME/Departamento de Educação Básica, p.15.

⁴⁵ *Novos Programas de Português para o Ensino Básico*, 2009, ME, DGIDC, pp. 9 e 10.

às competências anteriores, consiste na capacidade reflectida para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais da língua), valorizando o princípio da progressão horizontal, sem esquecer as competências gerais, que possibilitam a realização de qualquer tipo de actividades, mesmo as linguísticas: a competência de realização (a articulação entre o saber e o fazer); a competência existencial (capacidade para afirmar modos de ser e de estar); a competência de aprendizagem (capacidade para aprender o saber).

As competências específicas estão agrupadas por grandes linhas orientadoras, ao contrário do que sucedia no programa de 1991, organizado por domínios, como verificamos no seguinte quadro⁴⁶:

1991		2009	
DOMÍNIOS DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA		COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DO PORTUGUÊS	
OUVIR/FALAR	<ul style="list-style-type: none"> • Expressão Verbal em Interação • Comunicação Oral Regulada por Técnicas • Compreensão de Enunciados Oraís 	COMPREENSÃO DO ORAL	<ul style="list-style-type: none"> • Escutar para aprender e construir conhecimento
LER	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura Recreativa • Leitura Orientada • Leitura para Informação e Estudo 	EXPRESSÃO ORAL	<ul style="list-style-type: none"> • Falar para construir e expressar conhecimento • Participar em situações de interação oral
ESCREVER	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita Expressiva e Lúdica • Escrita para Apropriação de Técnicas e Modelos • Aperfeiçoamento de Texto 	LEITURA	<ul style="list-style-type: none"> • Ler para construir conhecimento(s) • Ler para apreciar textos variados • Ler textos literários
FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA - ANÁLISE E REFLEXÃO		ESCRITA	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever para construir e expressar conhecimento(s) • Escrever em termos pessoais e criativos
		CONHECIMENTO EXPLÍCITO DA LÍNGUA	<ul style="list-style-type: none"> • Plano da língua, variação e mudança • Plano fonológico • Plano morfológico • Plano das classes de palavras • Plano sintáctico • Plano lexical e semântico • Plano discursivo e textual • Plano da representação gráfica e ortográfica
<i>Organização Curricular e Programas – Ensino Básico, 2.º ciclo, DEB-ME, 1991.</i>			

Ilustração 2 – Comparação entre os programas de 1991 e de 2009

Convém referir o que se entende por “competências”, tal como está definido na página 15 do novo programa: “o conjunto dos conhecimentos e das capacidades que permitem a realização de acções, bem como a compreensão dos comportamentos de outrem”.

O conceito “competência” não é novo, contudo ganhou maior visibilidade nos anos 90, quer em debates políticos internacionais quer em documentos de organizações

⁴⁶ Quadro apresentado por Filomena Viegas na acção de Formação para Formadores no âmbito da implementação dos novos programas, Lisboa 27 e 28 de Novembro de 2009, DGIDC.

relacionadas com a educação (OCDE, UNESCO, UE). Aparece ligado às mudanças curriculares ocorridas nos últimos anos, em muitos países, inclusive Portugal, a partir da constituição de um “binómio curricular”, como diz Maria do Céu Roldão «(1) currículos nacionais orientados para competências a alcançar na, e para a escola, e (2) autonomia das escolas para construir os seus currículos ou projectos curriculares mais de acordo com os contextos socialmente muito diferenciados em que trabalham, mas garantindo o cumprimento do currículo nacional, objecto das devidas avaliações externas e internas»⁴⁷.

A noção de competência “invadiu” o discurso pedagógico actual, estando presente nos trabalhos de investigação, no léxico do professor, em textos institucionais, que funcionam como imposições aos docentes, tal como surge, por exemplo, nos programas. A necessidade de uma educação para as competências surge da constatação de uma inadequação da preparação adquirida na escola à realidade do mercado de trabalho, alargando-se mesmo à sociedade em geral. Importa ainda referir que a noção actual não é a recuperação da tradução da palavra inglesa *skill*, tal como era entendida nos anos 70, associada ao trabalho orientado por objectivos específicos dentro de um saber mais amplo. Hoje questiona-se exactamente o contrário, o «seu carácter integrador e mobilizador de um conjunto vasto de conhecimentos»⁴⁸. A competência existe sempre que, perante uma situação se mobilizam conhecimentos prévios, seleccionando e integrando-os adequadamente nessa situação. Para Maria do Céu Roldão falar de competência é falar do «saber em uso» oposto ao «saber inerte», ou seja, «o saber que se traduz na capacidade efectiva de utilização e manejo – intelectual, verbal ou prático – e não a conteúdos acumulados com os quais não sabemos nem agir no concreto, nem fazer qualquer operação mental ou resolver qualquer situação, nem pensar com eles»⁴⁹. Não quer isto dizer que a competência exclua os conteúdos, pelo contrário implica que os conteúdos estejam bem sólidos, organizados e bem apropriados pelo indivíduo de modo a permitir a sua mobilização sempre que a situação o exija. Na opinião desta autora os “conhecimentos inertes”, orientados para a nota ou como meras rotinas escolares esquecem-se, enquanto que uma competência adquirida nunca se esquece, pode ampliar-se e consolidar-se (como, por exemplo, andar de bicicleta). Tardif, citado

⁴⁷ROLDÃO, Maria do Céu, 2003, *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências, As questões dos professores*, Lisboa, Editorial Presença, p.9.

⁴⁸ *Op. cit.*, p.19.

⁴⁹ *Op cit.*, p.20.

pela mesma⁵⁰ define competência como “um sistema de conhecimentos, declarativos (o quê?), assim como condicionais (o quando e o porquê) e processuais (o como), organizados em esquemas operatórios e que permitem, no interior de uma família de situações, não só a identificação de problemas, mas igualmente a sua resolução por uma acção eficaz” ou Le Boerf, pela mesma autora, “A competência não é um estado. É um processo”.

No *Currículo Nacional do Ensino Básico*⁵¹, «O termo competência pode assumir diferentes significados (...). Adopta-se aqui uma noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em acção ou em uso. Deste modo, não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, mas sim de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno.

Neste sentido, a noção de competência aproxima-se do conceito de literacia. A cultura geral que todos devem desenvolver como consequência da sua passagem pela educação básica pressupõe a aquisição de um certo número de conhecimentos e a apropriação de um conjunto de processos fundamentais, mas não se identifica com o conhecimento memorizado de termos, factos e procedimentos básicos, desprovido de elementos de compreensão, interpretação e resolução de problemas. A aquisição progressiva de conhecimentos é relevante se for integrada num conjunto mais amplo de aprendizagens e enquadrada por uma perspectiva que coloca no primeiro plano o desenvolvimento de capacidades de pensamento e de atitudes favoráveis à aprendizagem».

Bernard Rey⁵² fundamenta o interesse da abordagem por competências em contexto escolar considerando os seguintes aspectos: «- Evita uma fragmentação de tarefas e perda de sentido aos olhos dos alunos; - Motiva uma aprendizagem activa; - Restitui uma finalidade e um sentido aos saberes escolares; - Contribui para tornar a aprendizagem numa transformação profunda do sujeito aprendiz; - Ajuda a contribuir para a redução da selectividade escolar e da “cultura do insucesso”».

⁵⁰ *Op. cit.*, p.31.

⁵¹ *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, 2001, Lisboa: ME – DEB, p.9.

⁵² BERNAD, Rey, CARETTE, Vicent, DEFRANCE, Anne e KAHN, Sabine, *As Competências na Escola, Aprendizagem e Avaliação*, 2005, Gailivro, p.48.

Ao falarmos de “Competências” – competências gerais e específicas, tal como estão formuladas no *Currículo Nacional do Ensino Básico*, estas podem resumir-se a quatro importantes “eixos de actuação”, a saber: o eixo da experiência humana, em que se situa a interacção indivíduo/comunidade; o eixo da comunicação linguística, através da interacção, quer oral, quer escrita, do sujeito linguístico com os outros; o eixo do conhecimento linguístico, em que o sujeito linguístico revela a sua capacidade de descrição da língua bem como a sua utilização proficiente e continuada; o eixo do conhecimento translinguístico, que remete para a relação da língua com a aquisição de outros saberes a que a mesma dá acesso e por ela são representados.

Da interpretação destes quatro eixos resultam os princípios orientadores dos novos programas: a transversalidade do Português enquanto língua de escolarização e domínio capital do processo educativo; “a postulação do sujeito linguístico como entidade que enuncia a sua singularidade e a sua diferença relativa, no alargado espaço da língua portuguesa; o papel identitário e patrimonial da língua portuguesa”⁵³, nas suas múltiplas componentes (cultural, histórica, social, artística, geográfica, simbólica...); a progressão coerente e sequenciada entre ciclos e articulação com o ensino secundário; a integração das competências gerais e específicas enunciadas no currículo nacional, visando as metas que “contemplam os aspectos essenciais da utilização da língua: a compreensão de discursos, as interacções verbais, a leitura como actividade corrente e crítica, a escrita correcta, multifuncional e tipologicamente diferenciada, a análise linguística com propósito metacognitivo”⁵⁴.

Os conteúdos são de natureza conceptual e descritiva e activam competências metalinguísticas, metatextuais e metadiscursivas. O conceito de “descriptor de desempenho designa aquilo que se espera que o aluno faça, após uma experiência de aprendizagem”, “Cada descriptor cruza conteúdos programáticos com operações de diversa natureza (da ordem do saber-fazer, do saber-ser, do saber-estar, do saber-aprender e do saber declarativo)”⁵⁵.

Sistematizando, os pressupostos fundamentais dos Novos Programas são os seguintes: valorização do princípio da *progressão*; desenvolvimento integrado e equilibrado das diferentes *competências* e combinação flexível do trabalho sobre elas; entendimento do *conhecimento explícito da língua* como competência autónoma e

⁵³ *Novos Programas de Português para o Ensino Básico*, 2009, ME, DGIDC, p. 14.

⁵⁴ Cf. *Currículo Nacional do Ensino Básico*, ed. cit., p. 31.

⁵⁵ *Novos Programas de Português para o Ensino Básico*, 2009, ME, DGIDC, p. 17.

também objecto de trabalho transversal; valorização do português padrão e recurso a ferramentas e linguagens facultadas pelas tecnologias de informação e comunicação.

2.2 Caracterização

2.2.1 Caracterização do Ciclo / Resultados Esperados

2.2.1.1 Caracterização 1º Ciclo

Para muitos alunos, o 1º ciclo constitui o primeiro contacto com “um modelo de educação formal”, condicionante de todo o seu percurso escolar e do seu crescimento pessoal e social. Apesar de ser um ciclo único surge subdividido em dois momentos (1º/2º anos e 3º/4ºanos).

Neste ciclo pretende-se desenvolver comportamentos verbais e não verbais adequados a situações de comunicação com diferentes graus de formalidade (1º/2º anos), em que a “comunicação oral” desempenha duas funções: de adaptação ao ambiente escolar enquanto “nova comunidade de aprendizagem” e de capacitação dos alunos “para se exprimirem de modo mais fluente e ajustado às situações”⁵⁶; Num primeiro momento, o aluno apercebe-se, de forma consciente, das principais relações entre os sistemas fonológico e ortográfico, bem como das diferenças essenciais entre a língua falada e a língua escrita. Num segundo momento, proporciona-se a aprendizagem das convenções sobre o modo como o texto escrito se organiza, o uso correcto da pontuação, o alargamento do repertório lexical e o domínio de uma sintaxe mais elaborada. O processo de escrita será regulado pelo professor, passando pelas diferentes fases (planificação, textualização e revisão), quer em actividades orientadas por modelos quer em actividades de escrita pessoal e criativa; a aprendizagem gradual de procedimentos de compreensão e de interpretação textual, associados à promoção do desenvolvimento linguístico dos alunos, à sua formação como leitores e à ampliação do conhecimento experiencial sobre a vida e sobre o mundo. Assume particular importância o contacto com textos literários, adequados a esta faixa etária, que permitam a descoberta de “diversas modalidades de texto, escritos e multimodais” e potenciem futuros leitores. O desenvolvimento da consciência linguística, através da análise e da reflexão sobre a língua (no oral, na escrita, em trabalho oficial), pretende

⁵⁶ *Novos Programas de Português para o Ensino Básico*, 2009, ME, DGIDC, p.22.

transformar o conhecimento implícito em conhecimento explícito da língua, através da sistematização e explicitação das regularidades, com recurso ou não à metalinguagem.

Portanto, são adquiridas algumas categorias essenciais de carácter metalinguístico, metatextual e metadiscursivo que permitam descrever e explicar alguns usos do português no modo oral e no modo escrito.

Resultados esperados no 1º Ciclo

Os resultados esperados em cada ciclo “projectam um conjunto de expectativas pedagógicas, formuladas em termos prospectivos, regidas e estruturadas em função das competências específicas”⁵⁷, baseadas no princípio da progressão, quer em cada ciclo, quer na passagem de ciclo para ciclo.

Assim, no 1º Ciclo, para os 1º e 2º anos, ao nível da Compreensão Oral, espera-se que a criança seja capaz de: -“saber escutar para reproduzir pequenas mensagens e para cumprir ordens e pedidos”; -“prestar atenção a breves discursos sobre assuntos que lhe são familiares, retendo o essencial da mensagem”; - “compreender o essencial de histórias contadas, de poemas e de textos da tradição oral”. Ao nível da Expressão Oral, a criança será capaz de: -“falar de forma clara e audível”; - “saber pedir a palavra e esperar a sua vez”; - “formular pedidos e perguntas”, atendendo ao contexto; - “narrar situações vividas e imaginadas”. Ao nível da Leitura, é esperado que a criança consiga “ler com clareza textos variados com extensão e vocabulário adequados”, compreendendo o essencial dos mesmos. Ao nível da Escrita, neste primeiro momento pretende-se que a criança chegue ao fim do 2º ano a “escrever textos curtos com respeito pelo tema, pelas regras básicas de ortografia e pontuação, assegurando a continuidade referencial e marcando abertura e fecho”. Finalmente, ao nível do CEL, a criança deverá conseguir: - “manipular e comparar dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua”; - “explicitar regras de ortografia e pontuação” e “mobilizar os conhecimentos adquiridos na compreensão e produção de textos orais e escritos”.

No que respeita ao segundo momento deste ciclo, 2º e 3º anos, os resultados esperados nas diferentes competências são os seguintes: Ao nível da Compreensão Oral, a criança tem de: “Saber escutar, para organizar e reter informação essencial, discursos

⁵⁷ *Novos Programas de Português para o Ensino Básico*, 2009, ME, DGIDC, pp. 23 e 24.

breves em português padrão com algum grau de formalidade”, “distinguir entre facto e opinião, informação implícita e explícita, o que é essencial do que é acessório”. Quanto à Expressão Oral deverá ser capaz de: - “pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros”; - “planificar e apresentar exposições breves sobre temas variados”; - “produzir breves discursos orais em português padrão com vocabulário e estruturas gramaticais adequadas”. Ao nível da Leitura, no final do 1º ciclo, a criança saberá ler: - “diferentes tipos de textos e em suportes variados para obter informação e organizar conhecimento” e “para formular apreciações de textos variados”; - “em voz alta com fluência textos com extensão e vocabulário adequados”, distinguindo “entre facto e opinião, informação implícita e explícita, essencial e acessória”. Na competência de Escrita, a criança saberá: - recorrer a técnicas “para registar, organizar e transmitir a informação”; - “produzir textos coesos e coerentes de diferentes tipos em português padrão, com tema de abertura e fecho, tendo em conta a organização em parágrafos e as regras de ortografia e pontuação”; - “utilizar processos de planificação, textualização e revisão, utilizando instrumentos de apoio nomeadamente ferramentas informáticas”; - escrever diferentes tipos de texto, pessoais e criativos, usufruindo do prazer da escrita. No que concerne ao CEL, à saída do 1º ciclo, o aprendente será capaz de: - manipular e comparar dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua; - “mobilizar o repertório de conhecimentos na resolução de problemas e para compreender e exprimir-se adequadamente, visando melhorar a proficiência linguística no modo oral e na escrita”; - “respeitar e valorizar as diferentes variedades do português e reconhecer o português padrão como a norma”⁵⁸.

2.2.1.2 Caracterização do 2º Ciclo

Ao entrarem no 2º ciclo os alunos confrontam-se com uma realidade nova: o currículo deixa de ser globalizante e passa a ter uma pluralidade de disciplinas com metodologias e linguagens específicas, a que corresponde uma gestão e controlo do tempo fragmentado e rígido, ao contrário do *continuum* natural a que estavam habituados no 1º ciclo. As relações interpessoais também se alteram, a começar pela figura do professor (a monodocência é substituída por uma pluralidade de professores), a experiência de socialização alarga-se ...

⁵⁸ *Novos Programas de Português para o Ensino Básico*, 2009, ME, DGIDC, pp. 24 – 27.

Neste ciclo estabilizam-se e consolidam-se aprendizagens que garantam a adequação de comportamentos verbais e não verbais em situações de comunicação informais e com algum grau de formalidade (distinção clara entre modalidades discursivas informais e formais). O domínio das relações entre os sistemas fonológico e ortográfico e o estabelecimento de traços distintivos entre língua falada e língua escrita consolidam-se. São adquiridas categorias de carácter metalinguístico, metatextual e metadiscursivo que permitam descrever e explicar usos do português no modo oral e no modo escrito. Alargam-se e aprofundam-se aprendizagens que proporcionem desempenhos mais proficientes em cada um daqueles modos. Alarga-se o repertório lexical. Prossegue-se a actividade de descoberta, reflexão, explicitação e sistematização de conhecimentos sobre a língua, consolidando-se estruturas gramaticais complexas. O conhecimento explícito da língua reinveste-se na melhoria dos desempenhos nas outras competências.

Treina-se a manipulação de dados textuais em diferentes suportes. Os alunos devem, ao longo deste ciclo, constituírem-se como produtores de textos com crescente autonomia, treinando/exercitando as três fases de planificação, textualização e revisão dos mesmos. Nesta fase de aprendizagem, o professor deverá atender à educação cultural e literária dos alunos e aprofundar o conhecimento do português padrão, numa perspectiva transversal às diferentes áreas disciplinares.

Para concluir, podemos dizer que no 5º ano consolidam-se as aprendizagens realizadas no 1º ciclo e no 6º ano lançam-se os alicerces para as aprendizagens que serão feitas no 3º ciclo.

Resultados esperados no 2º ciclo

À semelhança do ciclo anterior, as expectativas pedagógicas são formuladas em função das competências específicas. Deste modo para a Compreensão do Oral espera-se que o aluno saiba: -“escutar para reter informação essencial, discursos breves, em português padrão, com algum grau de formalidade”; -“interpretar a informação ouvida, distinguindo o facto da opinião, o essencial do acessório, a informação explícita da informação implícita”; - “compreender os diferentes argumentos que fundamentam uma opinião”. Ao nível da Expressão Oral, deverá: - “relatar ocorrências, fazer descrições e exposições, com algum grau de formalidade”; - “apresentar e defender opiniões”; - “produzir discursos orais coerentes em português padrão, com vocabulário adequado e estruturas gramaticais de alguma complexidade”. Quanto à competência de Leitura, no

final do 2º ciclo o aluno saberá ler: - “textos variados em diferentes suportes, com precisão, rapidez e alguma expressividade, para entretenimento, concretização de tarefas, recolha e organização de informação, construção de conhecimento e fruição estética”; bem como “textos literários, tomando consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados”; - “fazer apreciações pessoais de textos de diferentes tipos” e “posicionar-se quanto à pertinência e validade da informação lida e quanto aos efeitos produzidos pelos recursos verbais e não verbais utilizados”.

Ao nível da competência de Escrita espera-se que o aluno seja capaz de escrever: -“com recurso a técnicas de selecção, registo, organização e transmissão da informação, em termos pessoais e criativos, em diferentes suportes e num registo adequado ao leitor visado, adoptando as convenções próprias do tipo de texto, utilizando com autonomia processos de planificação, textualização e revisão, com recurso a instrumentos de apoio e ferramentas informáticas”. Quanto ao CEL, no final do 2º ciclo, o aluno já será capaz de: - “descobrir regularidades na estrutura e no uso da língua, com base em práticas de experimentação”; - “identificar e classificar unidades utilizando a terminologia adequada” bem como “explicitar regras e treinar procedimentos do uso da língua nos diferentes planos”; -“mobilizar os conhecimentos adquiridos para aperfeiçoar o desempenho pessoal na produção e recepção de enunciados orais e escritos”; - “relacionar diferentes registos de língua com os contextos em que devem ser usados e distinguir marcas específicas da linguagem oral e escrita”; - “respeitar e valorizar as diferentes variedades do português, reconhecendo o português padrão como a norma”⁵⁹.

2.2.1.3 Caracterização do 3º Ciclo

Não podemos ignorar que este ciclo coincide com uma fase extremamente importante do crescimento da criança – a adolescência -, com todas as transformações que a caracterizam: cognitivas, físicas, afectivo-emocionais, socioculturais ...

Recordando Piaget e os seus estádios de desenvolvimento cognitivo, na faixa etária correspondente a este ciclo, a criança, para além das operações concretas (fase muito importante para aquisição da noção de “conceito”), já consegue realizar operações formais, usando o pensamento abstracto e o raciocínio hipotético-dedutivo, identificando e compreendendo diferentes formas de perspectivar a realidade. A criança percebe que existem pontos de vista diferentes do seu sobre a mesma situação.

⁵⁹ *Novos Programas de Português para o Ensino Básico*, 2009, ME, DGIDC, pp. 75 – 77.

Será necessário ter em atenção e compreender todas estas mudanças bem como fazer uma articulação com as práticas sociais da linguagem, enquanto contributo para a formação do indivíduo e do exercício da cidadania.

Assim, nesta fase da aprendizagem, deve ser feita uma análise criteriosa das experiências do 2º ciclo, partindo das representações, conhecimentos, estratégias e atitudes pessoais para dar continuidade ao trabalho anterior. Também devem ser desenvolvidas “as capacidades de pesquisa, de levantamento de hipóteses, de abstracção, de análise e de síntese, em direcção a um pensamento cada vez mais formal”. Pretende-se, deste modo, “o alargamento e a complexificação de formas de raciocínio, de organização e de comunicação de representações, saberes e pontos de vista pessoais”⁶⁰.

Neste ciclo são consolidadas e sistematizadas aprendizagens que assegurem o domínio da comunicação oral e escrita em situações formais e informais. O recurso a categorias de carácter metalinguístico, metatextual e metadiscursivo permite descrever e explicar o uso do português no modo oral e no modo escrito. Ampliam-se e firmam-se aprendizagens que proporcionem desempenhos mais proficientes em cada um desses modos. Potencia-se o acesso a textos e a padrões linguísticos mais complexos, que pretendam desenvolver uma educação cultural e literária com um olhar crítico sobre o real.

No que concerne à produção escrita, deve aprofundar-se o trabalho iniciado na observação, produção, revisão e aperfeiçoamento de textos de múltiplos formatos, com características e funções específicas, levando o aluno a apropriar-se de mecanismos textuais mais complexos, utilizando o modo escrito para pensar, comunicar e aprender.

Quanto ao conhecimento explícito da língua, esta fase de aprendizagem, centra-se em duas vertentes fundamentais: “o conhecimento sobre os factos da língua associado ao domínio da terminologia que os designa” e “a sua mobilização em situações de uso”, visando melhorar as outras competências. O aluno deverá partir do conhecimento intuitivo e implícito que tem da língua e através do treino e do confronto fazer uma reflexão sistemática e consciente que lhe permita explicitar e sistematizar aspectos do sistema linguístico e do seu funcionamento, no plano gramatical e no plano textual, melhorando os seus desempenhos e adquirindo uma consciência (meta)linguística. A consolidação deste saber far-se-á não só em articulação com as outras competências

⁶⁰ *Novos Programas de Português para o Ensino Básico*, 2009, ME, DGIDC, p.112.

(oralidade, leitura e escrita) enquanto potenciadoras de uma reflexão sobre os usos da língua, mas também de forma autónoma. O professor deverá ser o regulador de todo o trabalho e proporcionar “oportunidades de aprendizagem variadas”, tais como: actividades de carácter oficial, actividades de uso instrumental e de reflexão sobre a língua e os textos, sistematização de conceitos através da metalinguagem, mobilização de saberes e construção de utensílios de sistematização e registo com recurso a ferramentas tecnológicas (os aspectos de CEL serão retomados mais à frente).

Resultados esperados no 3º ciclo

Tal como nos ciclos anteriores também neste ciclo os resultados esperados são apresentados nas diferentes competências, respeitando o princípio da progressão e da complexificação dos mesmos, esperando-se que o aluno seja capaz de realizar tarefas cada vez mais complexas, reveladoras de autonomia e de visão crítica.

Neste ciclo a Compreensão e a Expressão do Oral surgem associadas e destacando-se o: -“saber escutar, visando diferentes finalidades, discursos formais em diferentes variedades do Português, cuja complexidade e duração exijam atenção por períodos prolongados”; - “compreender o essencial da mensagem, apreendendo o fio condutor da intervenção e retendo dados que permitam intervir construtivamente em situações de diálogo ou realizar tarefas específicas”; - “interagir com confiança e fluência sobre assuntos do quotidiano, de interesse pessoal, social ou escolar, expondo e justificando pontos de vista de forma lógica”; - “produzir discursos orais correctos em português padrão, recorrendo a vocabulário e estruturas gramaticais diversificados e manifestando o domínio de mecanismos de organização e de coesão discursiva”.

No que respeita à Leitura, para além do esperado nos ciclos anteriores, o aluno deverá: - “ler, de forma fluente, textos de diferentes tipos e em suportes variados para obter informação, organizar o conhecimento ou para aceder a universos no plano do imaginário, adequando as estratégias de leitura às finalidades visadas”; - “posicionar-se enquanto leitor de obras literárias, situando-as em função de grandes marcos temporais e geográfico-culturais, reconhecendo aspectos relevantes da linguagem literária”; - “apreciar textos de diferentes tipos, analisando o modo como a utilização intencional de recursos verbais e não verbais permite alcançar efeitos específicos”; - “estabelecer relações entre a experiência pessoal e textos de diferentes épocas e culturas, tomando consciência do modo como as ideias, as experiências e os valores são diferentemente

representados e aprofundando a construção de referentes culturais”. Na competência de Escrita acresce ao que já foi apresentado para os ciclos anteriores “escrever com autonomia e fluência diferentes tipos de texto (recorrendo a técnicas e processos de planificação, textualização e revisão) adequados ao contexto, às finalidades, aos destinatários e aos suportes de comunicação, adoptando as convenções próprias do género seleccionado” e “produzir textos em português padrão, recorrendo a vocabulário diversificado, a estruturas gramaticais complexas, a mecanismos de organização, de articulação e de coesão textuais, sem esquecer as regras de correcção ortográfica e de pontuação”. No que respeita ao CEL destaca-se o enfoque dado ao carácter reflexivo desta competência, permitindo a explicitação e sistematização de conhecimentos. No final do 3º ciclo o aluno será capaz de: - “reflectir sobre o funcionamento da língua para analisar e questionar os sentidos dos textos”, - “explicitar aspectos fundamentais da estrutura e do uso do português padrão nos diferentes planos do CEL, usando termos próprios”; - “mobilizar o conhecimento reflexivo e sistematizado para utilização correcta da linguagem oral e escrita, visando o aperfeiçoamento do desempenho pessoal”; - “respeitar e valorizar as diferentes variedades do português, usando o português padrão como a norma”⁶¹.

2.2.2 Organização dos Quadros

Os quadros apresentam-se como “referenciais de progressão programática” e estão organizados em três colunas:

Descritores de desempenho (agrupados por grandes linhas orientadoras) – indicam aquilo que o aluno deve ser capaz de fazer, como resultado de uma aprendizagem conduzida em função do estágio de desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional em que ele se encontra, bem como das etapas que antecederam esse momento.

Conteúdos (de natureza declarativa e procedimental) – apresentam-se termos que cobrem conceitos, relativos às diferentes competências, progressivamente mais elaborados (os conteúdos são elencados nos quadros das respectivas competências, excepto os de CEL que, para além do próprio, também aparecem nas outras competências). A cor cinzenta indica que o conceito subjacente ao conteúdo pode ser trabalhado, mas sem explicitação do termo aos alunos, uma vez que ele fará parte apenas da metalinguagem do professor.

⁶¹ *Novos Programas de Português para o Ensino Básico*, 2009, ME, DGIDC, pp. 115 – 117.

Os autores deste programa chamam especial atenção para o facto “de não se trabalhar o programa apenas em função dos referidos conteúdos”. O objectivo é facultar uma metalinguagem comum aos três ciclos e permitir uma articulação activa e criativa com os desempenhos esperados, levando o aluno a utilizar correctamente os conceitos, em contexto.

Notas - Sugestões de actividades e clarificações que não pretendem condicionar a acção do professor.

2.2.3 *Corpus Textual*

A expressão “corpus textual” assume um sentido amplo, englobando o conjunto alargado de textos presentes na aula de Português (escritos, orais, visuais e digitais). O professor deverá ter em conta os seguintes critérios para constituição dos *corpora* textuais:

- Representatividade e qualidade dos textos
- Integridade das obras
- Diversidade textual
- Progressão
- Intertextualidade

Procede-se à apresentação de um referencial de textos, frisando-se que o trabalho sobre os textos (no modo oral e no escrito) tem como referência as orientações do Plano Curricular de turma (PCT) e incluem também os textos (orais e escritos) produzidos pelos alunos, entendidos como objecto de análise e estudo, visando a melhoria dos desempenhos nas diferentes competências.

O professor deverá ponderar um “programa alargado de leituras”, constituído pelas leituras a realizar em sala de aula ou orientadas a partir dela e as leituras por interesse pessoal. Assim, será definido no PCT um projecto global de leituras, com as leituras literárias aconselhadas e com abertura para as escolhas pessoais, em articulação com as propostas do Plano Nacional de Leitura. “O objectivo será atingir um perfil de leitor mais confiante e mais arguto” (3º ciclo), capaz de compreender o papel cultural e social da literatura, bem como a sua relação com outras manifestações artísticas e culturais (música, pintura, cinema...). O referencial de textos apresentado deverá adequar-se a cada contexto de modo a favorecer o desenvolvimento integrado das competências

(compreensão/expressão oral, leitura e escrita). A sala de aula “constitui-se, assim, como espaço de construção, de reflexão e de partilha dos sentidos do texto, dito, lido, visionado ou escrito”.

2.2.4 Orientações de Gestão

É neste domínio que os Novos Programas apresentam um carácter mais inovador, uma vez que a gestão curricular é feita na escola ou agrupamento de escolas, enquadrada pelo Projecto Curricular de Escola e em documentos produzidos a nível de Departamento. Para o efeito são tidos em conta o contexto social e escolar, as dificuldades, problemas e/ou potencialidades identificadas na aprendizagem do português, o perfil da turma, as características individuais do aluno (experiências anteriores, por exemplo se vem de outra escola ou país). As decisões tomadas “permitem perspectivar localmente as prioridades de ensino e os percursos mais adequados para atingir os propósitos definidos no programa”, para cada turma, em cada ano, “sem esquecer os conteúdos e desempenhos previstos para o final de cada ciclo”. O principal objectivo é “maximizar as condições e as oportunidades de sucesso dos alunos”, pelo que é importante que os percursos pedagógicos “contemplem contextos de ensino e de aprendizagem ricos, desafiadores e significativos”.

O professor deve tentar o desenvolvimento equilibrado das quatro competências do modo oral e escrito, realizadas no eixo da produção ou no da recepção, sabendo, contudo, que o tempo a dedicar à escrita deve ser mais “generoso”, por ser esta uma competência cujos desempenhos implicam uma grande complexidade.

Por sua vez, os conteúdos da competência do conhecimento explícito da língua (CEL) deverão ser encarados como objecto de aprendizagem em si mesmos e também como alicerces indispensáveis ao aperfeiçoamento dos desempenhos nas outras competências. Devem ser criadas situações variadas e regulares que permitam ao aluno experienciar formas diversas de uso e de reflexão sobre a língua, permitindo patamares de realização cada vez mais complexos.

O professor de Português pode, por exemplo, criar 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 ...

O português oral, na sala de aula, deverá constituir-se não só como língua de trabalho, mas como um domínio rigorosamente programado de conteúdos. São evidentes as vantagens em utilizar os recursos das TIC, para trazer para dentro da aula uma grande variedade de discursos e de textos orais e multimodais. O uso das TIC, enquanto ferramenta de aprendizagem, deve ser encarado como recurso documental para acesso à informação, na resolução de problemas e como auxiliar na elaboração de trabalhos. A Biblioteca Escolar deve manter uma relação estreita com o trabalho a desenvolver em e/ou para além da sala de aula.

Estas orientações, segundo os autores destes programas, deverão ser entendidas como meramente indicativas dos componentes a trabalhar. Sendo explícitas quanto aos desempenhos pretendidos e conteúdos com eles relacionados, elas só são prescritivas quanto aos resultados a obter; relativamente às modalidades da sua organização e gestão, são abertas. Entendeu-se que, para promover a inovação, é necessário um programa que sugere mais do que prescreve, deixando, por isso, amplas margens para a adaptação e adequação a situações concretas.

2.3 Conhecimento Explícito da Língua (CEL)

Atendendo a que este trabalho pretende ser uma reflexão sobre o ensino da gramática, será feita uma abordagem mais circunstanciada da competência "Conhecimento Explícito da Língua", enquanto competência autónoma e na sua transversalidade com as restantes competências.

No programa de 1991 (EB) e nos Novos Programas para o Ensino Secundário, de 2001, surge uma competência a desenvolver denominada "Funcionamento da Língua", no CNEB (2001) e nos NPPEB (2009) surge com a designação "**Conhecimento Explícito da Língua**" (CEL), entendendo-se «por *conhecimento explícito da língua* a reflectida capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma, levando à identificação e à correcção do erro; o conhecimento explícito da língua assenta na instrução formal e implica o desenvolvimento de processos metacognitivos»⁶².

Será, efectivamente, a mesma coisa? É óbvio que qualquer professor de Português relaciona de imediato esta competência com o "ensino da gramática". Pelo que, somos

⁶² *Novos Programas de Português para o Ensino Básico*, 2009, ME, DGIDC, p.16.

quase instintivamente assolados por uma série de questões: “O que é ensinar gramática?, Para que serve a gramática?, Que gramática ensinar?, Quando?, Como?”, a que tentaremos dar resposta ao longo deste trabalho.

Os conceitos “Funcionamento da Língua” e “Conhecimento Explícito da Língua”, não significam exactamente a mesma coisa, nomeadamente no que respeita ao trabalho a fazer sobre a língua. A concepção de 1991 é diferente da de 2009: nos programas de 1991 o Funcionamento da Língua tem um lugar periférico e o seu estudo deve ser feito “sempre em contexto”, nos programas de 2009 o CEL é considerado uma competência essencial, uma área nuclear, a par das outras competências, como sintetiza Filomena Viegas⁶³ no seguinte quadro:

Funcionamento da Língua (concepção 1991)	Conhecimento Explícito da Língua (concepção 2009)
Não se estabelece uma relação coerente entre o conhecimento implícito dos falantes e o papel do ensino da gramática.	Consciencialização do conhecimento implícito e inconsciente dos alunos.
Trabalho orientado para correcção do erro em situação comunicativa, com aprendizagem em uso.	Trabalho orientado para detecção de regularidades da língua, com mobilização para situações de uso após sistematização.
Conteúdos organizados em função do contexto de uso.	Organização de conteúdos em função de mobilização e de etapas de desenvolvimento do conhecimento linguístico.
Competência transversal, de operacionalização em contexto funcional e lúdico.	Competência nuclear.

Tabela 5 – Funcionamento da Língua/ Conhecimento Explícito da Língua

Nos programas de 1991 (p.56) o “Peso relativo dos conteúdos nucleares” e a sua “gestão global”, era assim apresentada:

⁶³ Quadro apresentado por Filomena Viegas na acção de formação para formadores dos NPPEB, Lisboa 27/28 de Novembro 2009, DGIDC.

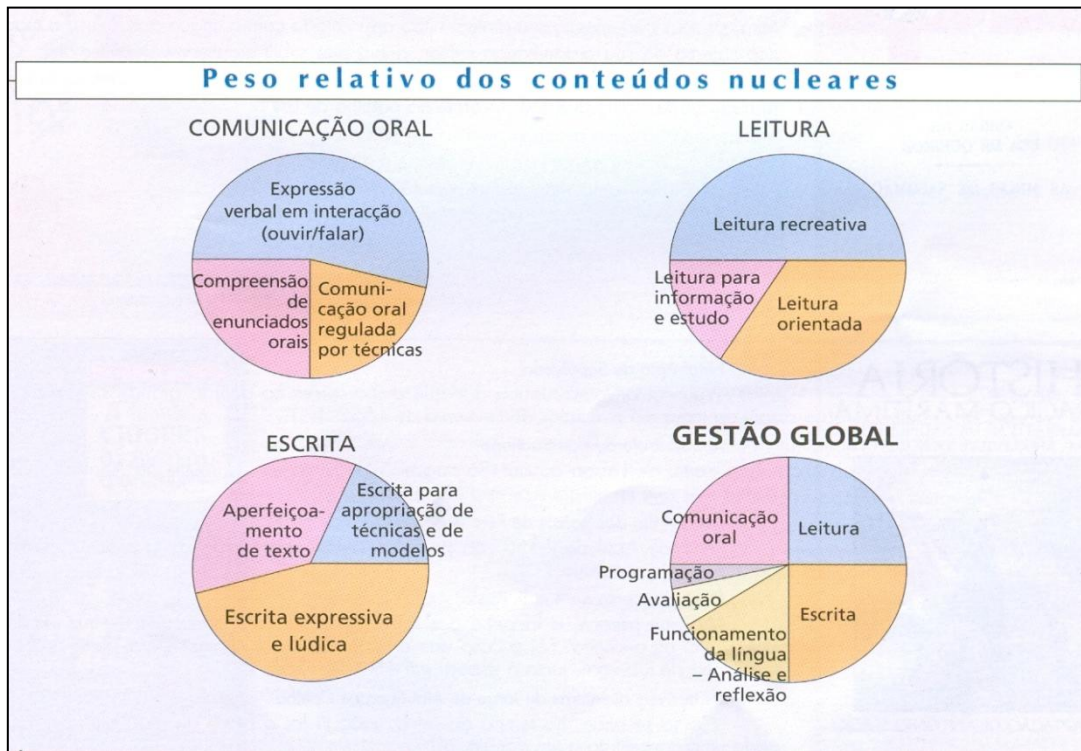


Ilustração 3 – Peso dos conteúdos nos programas de 1991 (imagem retirada do manual “Dialogar 8ºano”, Porto Editora)

Ora, nos NPPEB, o CEL tem exactamente o mesmo “peso” que as restantes competências, na linha do que já tinha sido seguido na revisão dos Novos Programas de Português para o Ensino Secundário, nomeadamente para as competências da oralidade e do funcionamento da língua, que tradicionalmente eram relegadas para segundo plano. Na página 19 dos NPPEB lê-se «Ao mesmo tempo, importa notar que, sendo certo que o conhecimento explícito da língua é transversal aos diferentes domínios, com disseminada incidência nas respectivas competências específicas (compreensão e expressão oral, leitura e escrita), também é certo que ele merece um cuidado especial e momentos de trabalho autónomo». Portanto, o conhecimento explícito da língua tem valor em si e no desenvolvimento integrado das restantes competências, contribuindo para um melhor desempenho nas mesmas, como tentámos visualizar através da seguinte imagem:

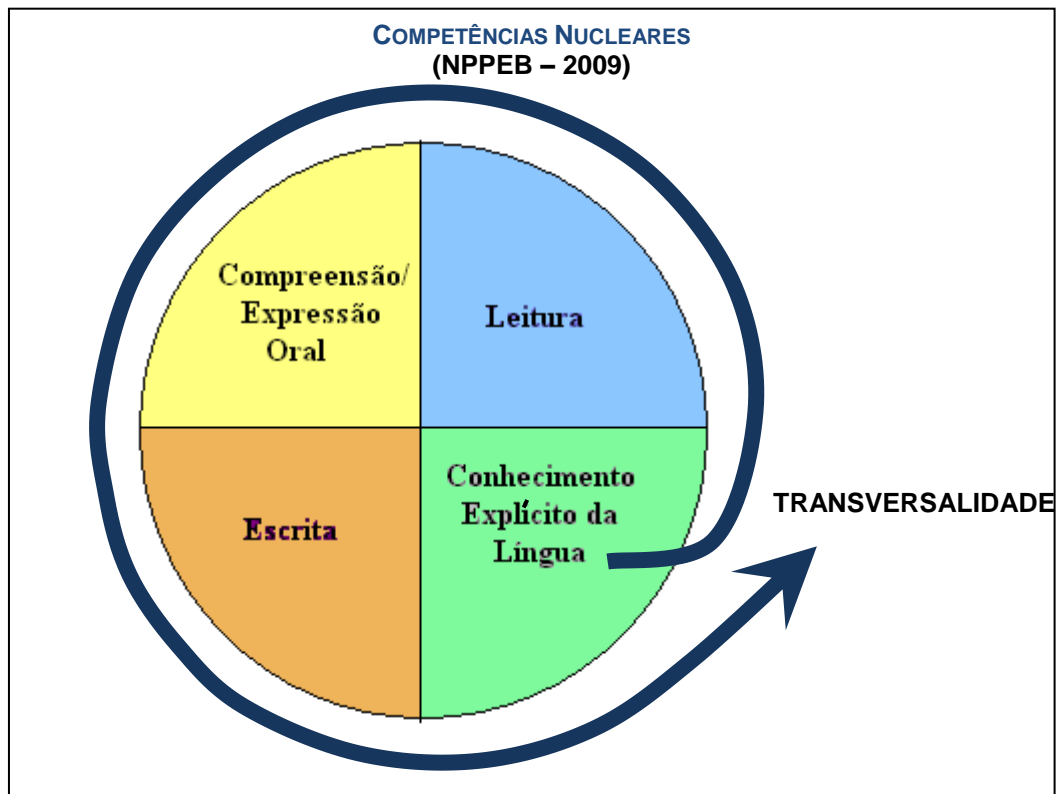


Ilustração 4 – Peso das competências nos programas de 2009

Para compreendermos melhor esta nova “imagem” da gramática, recordemos o que nos refere Inês Duarte⁶⁴ quando afirma ser necessário haver «um entendimento comum sobre os conceitos que os termos “gramática”, “consciência linguística” e “conhecimento explícito” designam no contexto educativo». Assim, «o termo “**gramática**” tem uma acepção alargada, designando tanto o estudo do conhecimento intuitivo da língua que têm os falantes de uma dada comunidade como os princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse conhecimento (...) “**conhecimento explícito**” designa o conhecimento reflexivo e sistemático do sistema intuitivo que os falantes conhecem e usam, bem como o conhecimento dos princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse sistema» e por “**consciência linguística**” entende-se «um estágio intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito, caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização».

⁶⁴ DUARTE, Inês, 2008, *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística* - PNEP. Lisboa, ME, DGIDC, pp. 17-19.

Neste contexto, ensinar gramática não é ensinar algo completamente novo, mas sim consciencializar os alunos de um conhecimento(s) que eles têm e aplicam sem ter consciência de que o fazem. Podemos concluir que os alunos sabem “gramática” implicitamente⁶⁵, mas o seu conhecimento gramatical não está completamente estabilizado, em idade escolar⁶⁶. Os falantes, nestas idades, usam a língua de forma eficiente, porque têm conhecimento de regras gramaticais, mas não têm consciência desse conhecimento. A nova forma de abordagem da gramática e a denominação CEL pressupõe que o aluno seja um falante competente que mobiliza regras gramaticais inconsciente e eficientemente, que fazem parte do(s) conhecimento(s) que tem da língua: o conhecimento fonético, fonológico, morfológico, sintáctico, lexical, semântico ou mesmo o conhecimento pragmático e discursivo que lhe permite atribuir intenções àquilo que é dito. É por isso que uma criança com dois anos já é capaz de produzir enunciados do tipo “quer água” e não “água quer” (uma criança japonesa com a mesma idade poderia dizer “água quer”). O importante é tirar partido do conhecimento implícito e inconsciente que a criança tem da sua língua, para o explicitar, tornando-a consciente do mesmo. Deste modo, devemos partir do conhecimento implícito que os alunos têm para uma explicitação desse mesmo conhecimento. Assim, não podemos continuar a afirmar “os alunos não sabem gramática nenhuma”. O ensino-aprendizagem da língua materna ganha com práticas baseadas no estímulo da competência linguística e da consciência (meta)linguística dos seus falantes. É nesta perspectiva que trabalhar sobre o CEL difere de trabalhar o “Funcionamento da Língua”.

Constatamos, contudo, que a aprendizagem da gramática continua a ser feita, essencialmente, com base em metodologias centradas em nomenclaturas, sem tempo para treino e reinvestimento dos conhecimentos adquiridos, facilmente esquecidos por não constituírem um “saber em uso”, o que, de certo modo, explica a falta de conhecimentos metalinguísticos à saída da escola (como será analisado mais à frente).

A nuclearidade que agora é dada ao CEL revaloriza o papel da gramática, concebendo-lhe um trabalho autónomo, com tempo e centrado no desenvolvimento desta competência. O que se pretende não é que os alunos dominem um número considerável de conceitos e terminologias linguísticas, mas que se apropriem do uso correcto da linguagem para a colocarem ao serviço das suas necessidades comunicativas, porque «A imagem que devemos ter de uma língua é a sua

⁶⁵ Gramática implícita.

⁶⁶ É necessário o desenvolvimento da Gramática explícita.

funcionalidade, ou seja, ela existe porque funciona e a partir do momento em que deixa de o fazer cristaliza e morre porque deixou de desempenhar a função para que foi criada: a comunicação», como afirma Antonino Silva⁶⁷. A esta “competência comunicativa” têm sido acrescentadas outras capacidades como a “competência discursiva” (participação no discurso) e “o conhecimento das convenções pragmáticas” (pragmática e linguística que determinam a situação comunicativa).

João Costa no Guião de Implementação do CEL⁶⁸, afirma que os Novos Programas implicam novas práticas e obrigam os docentes a: i) “investir em descrições mais adequadas da gramática do português”, uma vez que se trata da explicitação de um conhecimento implícito apesar de alguns manuais e gramáticas apresentarem descrições menos cuidadas (por exemplo, não faz sentido ensinar aos alunos que o conjuntivo é o “modo do que é irreal” quando o usamos em situações factuais como “Lamento que tenhas feito isso”); ii) “tomar consciência do grau de desenvolvimento linguístico dos alunos”, diagnosticando “as áreas de dificuldade” para poder colmatar as mesmas, partindo sempre do conhecimento implícito. João Costa apresenta o seguinte exemplo: os alunos têm dificuldade na compreensão do conector “ainda que”, que, em alguns contextos tem o mesmo significado de “mas” (“Vou à praia ainda que esteja a chover” e “Está a chover, mas vou à praia”). Como eles não têm problemas na compreensão do “mas”, o professor deve partir desse conhecimento para potenciar o desenvolvimento do novo conhecimento; iii) “tomar consciência dos aspectos da língua que não decorrem de uma aquisição espontânea” porque há aspectos da língua que têm de ser ensinados explicitamente em contexto de aprendizagem; iv) “investir num ensino da língua que capitaliza as regularidades”, ao contrário do que frequentemente se faz dando mais enfoque às excepções que às regularidades. Ora, é importante que o aluno tenha consciência que a eficiência resulta da regularidade e da sua generalização, nomeadamente na resolução de novos problemas; finalmente v) “orientar o estudo da gramática em dimensões para além da mera correcção do erro”, apesar desta dimensão também ser contemplada nos novos programas, a gramática não pode ser encarada apenas como ferramenta de correcção de desvios à norma.

Como já vimos na “caracterização” dos três ciclos, o enfoque nesta competência reside no desenvolvimento da consciência linguística dos alunos, num crescendo de

⁶⁷ SILVA Antonino, “Visualização funcional da morfologia verbal”, in BARBOSA, Jorge Morais *et alii* (org.), 1999, *Gramática e Ensino das Línguas, Actas do I Colóquio sobre Gramática*, Coimbra, Almedina, pp. 108-109.

⁶⁸ COSTA, João, *et alii*, 2009, *Conhecimento Explícito da Língua, Guião de Implementação do Programa*, versão 1.0, Outubro 2009, disponibilizada para a formação no âmbito da implementação dos NPPEB, pp. 9 e 10.

complexidade correlacionado com os factores idade e nível de escolaridade (ver quadro 3/Tabela 8, p.68) que permitirá, ao longo do seu percurso escolar, transformar o conhecimento intuitivo e implícito em conhecimento explícito da língua, através da análise e reflexão sobre a língua. Esta reflexão sobre os aspectos do sistema linguístico e do seu funcionamento deve ser sistemática, conduzindo à explicitação e sistematização do saber (um dos aspectos mais aliciantes das novas tendências, com a TLEBS/DT, para além da uniformização, é o “apelo” constante ao carácter reflexivo que o ensino/aprendizagem deve assumir). Ainda que a memorização seja importante, se o aluno compreender o funcionamento (o que é e para que serve) a sistematização e futura aplicação será mais fácil.

O professor deverá proporcionar actividades variadas que abrangem as várias áreas da gramática. Algumas envolvem formulação de regras e são de natureza classificatória, pelo que implicam o recurso a termos/conceitos gramaticais, o que é indispensável em qualquer área do saber, desde o 1º ciclo. Inês Duarte defende que «... tal como acontece com a Matemática e com o Estudo do Meio, também na língua as crianças do 1.º ciclo têm de aprender algumas etiquetas gramaticais, que são o “envelope” de conceitos relevantes para a compreensão do modo como se organiza e funciona a língua». Outras também desenvolvem a “consciência linguística” sem ser necessário recorrer a metalinguagem gramatical. Quer umas, quer outras devem ser encaradas numa perspectiva de **Laboratório Gramatical** que proporcione a aquisição, a exercitação e o desenvolvimento do pensamento científico, aquilo a que chamamos “**actividades pela descoberta**”. Com umas ou com outras o que se pretende é que o aluno adquira, exercite e desenvolva um “olhar de cientista”, isto é, que seja capaz de interrogar a língua e os seus usos, reflectir sobre ela e tirar conclusões, sistematizando as suas regularidades. Todavia, não podemos esquecer que a metalinguagem é um recurso, não é um fim.

Segundo Inês Duarte, a investigação realizada em vários sistemas educativos que ensinam gramática por este método tem constatado vantagens cognitivas e instrumentais do mesmo. Não pondo de lado a memorização de paradigmas e regras, este método privilegia a descoberta pelos alunos, devidamente orientada pelo professor.

As novas práticas deverão tornar o conhecimento explícito da língua num conjunto de saberes a que os alunos, enquanto utilizadores conscientes, possam recorrer em contextos de uso diversificados. Os conhecimentos consolidam-se através da sua mobilização em situações de uso ou de reinvestimento na comparação com novos dados

e novas situações, ao contrário do que acontecia nos programas de 1991, em que se recorria à gramática se o uso assim o justificasse, numa perspectiva “funcional e lúdica”. Na nova perspectiva o professor deve ser o primeiro a reconhecer que o trabalho sobre o CEL é “útil e vantajoso”. No Currículo Nacional do Ensino Básico, em Inês Sim-Sim, Inês Duarte e Maria José Ferraz (1997) e em Inês Duarte (2008), são apresentadas algumas das principais vantagens do trabalho sobre esta competência. No trabalho desenvolvido para o PNEP, Inês Duarte (2008) organiza os benefícios de um trabalho sobre o Conhecimento Explícito da Língua em três eixos: - Objectivos instrumentais (há correlações positivas entre consciência linguística e hábitos de reflexão sobre a língua bem como bons desempenhos na leitura, na escrita e na oralidade – saber gramática ajuda a ler a escrever e a falar melhor); - Objectivos atitudinais - axiológicos (há uma correlação positiva entre um trabalho sólido sobre consciência linguística e o desenvolvimento da autoconfiança linguística e do respeito e tolerância linguística); - Objectivos cognitivos gerais e específicos (o conhecimento da língua é um fim em si mesmo: os alunos devem estudar e aprender gramática). Recorde-se que o ensino da gramática tem sido feito, predominantemente, com uma orientação instrumental assistindo-se «a uma clara desvalorização do conhecimento entendido como dotado de potencialidades em si mesmo (...), desprezando-se a possibilidade de instituir [a aquisição de informação linguística] como lugar de construção e desenvolvimento de um conhecimento consistente sobre uma realidade radicalmente constitutiva de cada sujeito», como diz Rui Vieira de Castro nas “Conclusões” da sua tese de doutoramento⁶⁹. Isto significa que se tem dado mais ênfase ao *valor instrumental/funcional* do ensino da gramática que ao seu *valor formativo*. Referimo-nos a *valor formativo*, tal como é entendido por Júlio Taborda Nogueira «ensinar gramática significa, fundamentalmente (e aqui residirá o seu principal *valor formativo*), transformar o conhecimento de uma coisa (conhecimento da língua) em consciência crítica, reflexiva (conhecimento sobre a língua)»⁷⁰, ou seja, levar os alunos a reflectir sobre a língua potenciará, continuando a citar, «operações intelectuais de variável grau de complexidade» geradoras de desenvolvimento cognitivo e sócio-afectivo «já que

⁶⁹ CASTRO, Rui Vieira de, 1995, *Para a análise do discurso pedagógico – Constituição e transmissão da gramática escolar*, Braga, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, p.444.

⁷⁰ NOGUEIRA, Júlio Taborda, “Sobre o valor formativo do ensino da gramática”, in BARBOSA, Jorge Morais et alii (org.), 1999, *Gramática e Ensino das Línguas, Actas do I Colóquio sobre Gramática*, Coimbra, Almedina, p.105.

todo o acto de conhecer implica uma tomada de posição, uma atitude, uma transformação, deixando algo como uma espécie de marca resultante da relação sujeito - objecto, afinal a grande e, porventura, a mais autêntica matriz de todo o ensino e de toda a aprendizagem». Para este autor os dois valores não se excluem, são interdependentes, pelo que «Importa, pois, conciliar estas duas dimensões: uma, instrumental - pragmática; outra mais profundamente formativa que poderíamos designar por *poiética*. Porque a língua, como sistema e como saber técnico, como *enérgeia* e como *ergon*, contém em si, no lugar mais íntimo da sua própria natureza, naquilo que real e metaforicamente a constitui, isto é no rigor da sua gramática, o germe daquela liberdade criativa que nos permite dizer e criar o mundo e, até certo ponto, entender o outro e “o outro do outro” que no fundo todos nós somos»⁷¹.

Na mesma linha, Feytor - Pinto⁷² afirma que «A língua, materna ou não, é uma imagem e um reflexo da nossa “mundivivência”, da nossa acção e da nossa percepção, dada a estreita ligação entre língua e pensamento, facilmente se compreende o papel que aquela tem na educação, formação e socialização do ser humano. É preciso não esquecer que a língua representa um factor de equilíbrio não só a nível cultural, mas também psicológico; a visão do mundo e da realidade está condicionada e determinada pela língua que cada um fala; o aluno interioriza as normas socioculturais, diferentes de sociedade para sociedade através do processo e aquisição linguística. Daí que alcançar um bom desempenho linguístico seja um factor decisivo para o desenvolvimento psicológico, cultural e social de qualquer ser humano e para uma melhor integração numa qualquer sociedade». O professor deverá proporcionar a todos os alunos a oportunidade de se descobrirem como agentes de uma cultura própria, de se situarem relativamente aos outros e de interagirem com o outro, respeitando-o na sua diferença. Temos de ter presente a variação linguística, não discriminando, mas levando os alunos a consciencializarem-se da diversidade linguística no mundo, vivida nos últimos anos na sociedade e, por conseguinte, na escola portuguesa com alunos filhos de emigrantes de Leste ou de países africanos e Brasil (o que levou à criação do Português Língua não Materna – PLNM). Ao Professor caberá, ainda, promover a comunicação, o desenvolvimento do espírito de cooperação, o intercâmbio de opiniões e de vivências entre os alunos adaptando a sua intervenção às circunstâncias especiais de cada grupo,

⁷¹ *Op. cit.*, p.106.

⁷² PINTO, Paulo Feytor, 1997, “Educação Intercultural na aula de Português”, *Palavras*, nº11, APP, pp.57-61.

tendo presente que «Na aula de Português, a diversidade cultural e linguística dos alunos e do meio pode ser abordada de modo a promover a reflexão sobre o funcionamento da(s) língua(s) e a contribuir para a formação pessoal e social dos alunos no quadro de uma efectiva educação linguística», voltando a citar Feytor-Pinto⁷³.

Para além da variação linguística, o controlo de registos de língua (qualquer falante usa a língua de forma diferente em função de contextos diferentes) é outro aspecto a que o professor deverá dar importância, levando os alunos a terem consciência dessas variações e dos diferentes registos, adequando o uso da língua ao contexto discursivo o que contribui para a autoconfiança, o respeito e a tolerância linguísticas.

Assim, a atitude do professor de Português, no que concerne o CEL, não pode ser dogmática, mas sim, à semelhança da de um professor de ciências sobre a natureza, uma atitude descritiva da língua enquanto objecto que existe e pode ser colocado ao serviço do falante para melhorar as suas atitudes.

Para além dos objectivos instrumentais e atitudinais, não podemos esquecer que estudar e aprender gramática (objectivos cognitivos) é um dos objectivos do ensino da gramática. Os conteúdos gramaticais, aliás, como os conteúdos das outras áreas do saber, não têm o mesmo interesse para todos os alunos (uns gostam mais de uma matéria do que outra...), caberá ao professor proporcionar abordagens e metodologias diferentes que privilegiem a observação e a experimentação em detrimento da memorização. Os autores do documento “Guião de Implementação do Programa – Conhecimento Explícito da Língua” (GIP – CEL), sugerem que se parta sempre da formulação de uma **Questão**⁷⁴, o que será “um bom princípio para um maior sucesso na procura de respostas”, enquanto “desafio” que os alunos terão de enfrentar e superar, por seu lado e, para o professor facilitar a definição dos objectivos e a estruturação das actividades.

Para uma correcta implementação dos novos programas o professor deverá começar por fazer um diagnóstico do conhecimento linguístico dos alunos; estabelecer uma

⁷³ PINTO, Paulo Feytor, 1998, *Formação para a Diversidade Linguística na Aula de Português*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

⁷⁴ Eis alguns exemplos de Questões, retiradas de Costa (2009), indicando-se entre parênteses os planos que a exploração destas questões permitem trabalhar – apresentadas na p.22 do GIP – CEL:

- Como posso saber quando é que a palavra “alto” é um advérbio ou um adjetivo? (classes de palavras; sintaxe)
- A quantos sons corresponde a letra “x”? (representação gráfica; fonologia)
- Em que zonas do país e do mundo se pode usar a forma “você” sem ofender? (variação; classes de palavras; pragmática)
- Quando é que “mos” se escreve com ou sem hífen? (morfologia; classes de palavras; representação gráfica)
- Como sei se um autor está a dar uma opinião ou a relatar factos? (pragmática; linguística textual; análise do discurso).

programação anual e uma planificação de sequências didáticas em que o trabalho de explicitação da língua é feito com tempo e a partir do conhecimento linguístico dos alunos, prevendo o reinvestimento do conhecimento construído nas outras competências (Como ensinar gramática/que métodos /como trabalhar o CEL no EB será retomado no capítulo III, deste trabalho).

O documento de referência para a definição dos conteúdos do CEL é o Dicionário Terminológico (DT), que só pode ser consultado on-line (<http://dt.dgidec.min-edu.pt/>), com ligação directa a partir dos novos programas⁷⁵. Deste modo, surge uma coluna à esquerda dos Descritores onde se identifica o plano e à direita dos conteúdos o item correspondente⁷⁶. Esses planos são os seguintes (no 3º ciclo): A- Plano da Língua, Variação e Mudança; B1 – Plano Fonológico; B2 – Plano Morfológico; B3 – Plano das Classes das Palavras; B4 – Plano sintáctico; B5/B6 – Plano Lexical e Semântico; C – Plano Discursivo e Textual e E – Plano da Representação Gráfica e Ortográfica, o que vem de encontro à organização do DT, como podemos observar na seguinte imagem:

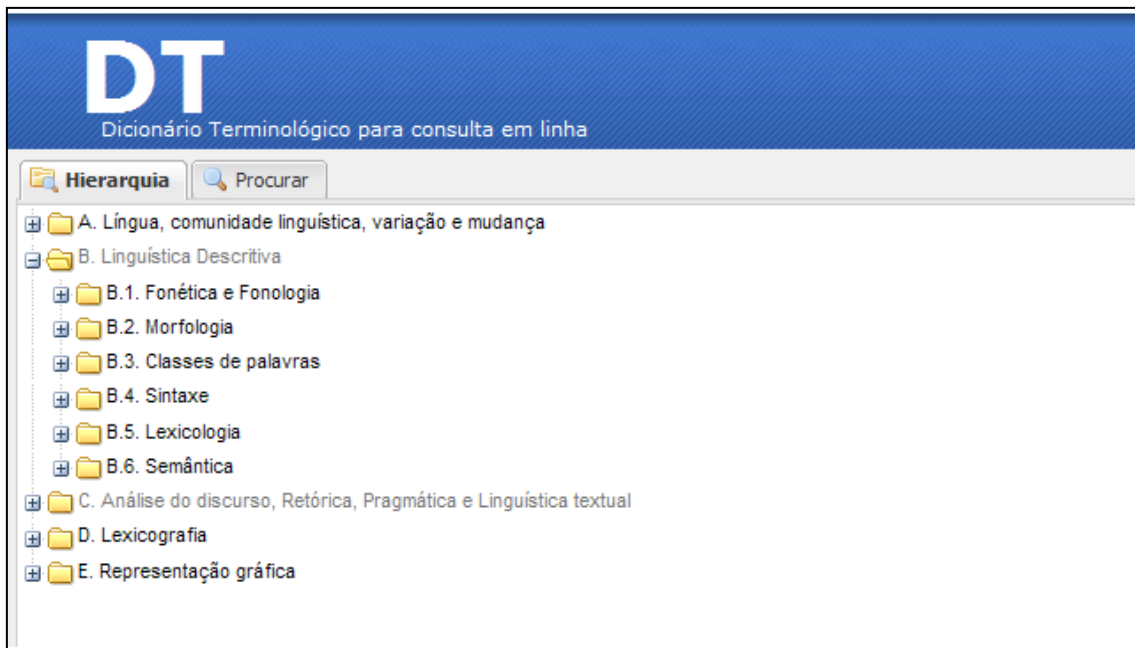


Ilustração 5 – Organização do Dicionário Terminológico

⁷⁵ Ao lado de cada conteúdo está a indicação do plano onde se insere, por exemplo “Mudança Linguística” (DT A.4.).

⁷⁶ A **preto** surgem os conteúdos a serem explicitados aos alunos e a **cinzento** os conteúdos para consulta/aprofundamento do professor.

Como já foi referido, este documento pretende uniformizar conceitos/terminologias e resultou da experiência da TLEBS que começou por ser uma experiência em algumas escolas⁷⁷, tendo-se alargado a todo o país com a entrada em vigor do novo programa de Português do ensino secundário, no ano lectivo de 2003/2004. Reacendeu celeumas académicas, entre linguistas, gerou “tormento” e criou resistência nas escolas. Se no ES a sua adopção surge associada ao novo programa, o mesmo não sucede no EB, o que é reconhecido pela tutela com a publicação de nova portaria⁷⁸. Em Novembro de 2005, o ME dá outras indicações, no que respeita aos exames nacionais, não sendo esta objecto de avaliação no exame de Língua Portuguesa no 9º ano, mas apenas no exame de 12º ano⁷⁹. Deste modo, a TLEBS “não se sobrepõe aos textos programáticos em vigor, mas actualiza-os”, cabendo ao professor aplicá-la apenas “aos ciclos de ensino leccionados, definidos pelos programas em vigor e pelo Currículo Nacional”, ou seja, no ensino secundário continua a ser leccionada e é objecto de avaliação externa (como veremos mais à frente). Apesar de se tratar de uma experiência piloto apenas em algumas escolas⁸⁰, foi introduzida nos manuais de 7º ano, em 2006, com a publicação de suplementos em que eram apresentadas as principais alterações em relação à “gramática tradicional”, mas foi suspensa pouco depois. Em Janeiro de 2007, num ofício sobre “Adopção de manuais escolares para o ano lectivo de 2007/2008”, o ME assumindo uma “atitude responsável” que pretendia «corrigir o problema da deriva terminológica no léxico gramatical e preparar devidamente a generalização nas escolas de um instrumento destinado a melhorar as competências dos alunos no uso da língua portuguesa», apresenta cinco medidas, que vão da revisão científica, à produção de um referencial didáctico, manuais e outros suportes pedagógicos, passando pela formação de professores e terminando com a avaliação da eficácia da utilização da Terminologia.

⁷⁷ Portaria nº 1488/2004 «A TLEBS foi adoptada a título de experiência pedagógica, por um período de três anos, com a finalidade de ser um instrumento de referência para as práticas pedagógicas dos professores das disciplinas de Língua Portuguesa e de Português, bem como para a produção de documentos pelo ME em matéria de ensino e divulgação da língua portuguesa».

⁷⁸ Portaria nº 1147/2005 «1º A experiência pedagógica da TLEBS... é adoptada, relativamente ao ensino básico, a partir do ano lectivo de 2005/2006, com as especialidades previstas no presente diploma».

⁷⁹ Circular nº14/2005 - «2.4. No que se refere aos exames nacionais no Ensino Básico, e de acordo com informação do GAVE, no final do corrente ano lectivo não estarão reunidas as condições de aplicação da TLEBS nos exames nacionais de Língua Portuguesa do 9º ano, uma vez que a sua experimentação apenas se concretizará numa amostra de escolas seleccionadas; 2.5. No caso do exame do 12º ano, o documento de referência para a realização do respectivo exame nacional é o programa da disciplina de Português, homologado em 2002. Assim, será tida em consideração a terminologia dele constante, considerando, portanto, os aspectos comuns à TLEBS publicada na Portaria nº 1488/2004».

⁸⁰ Só no ano lectivo seguinte seria alargada a todas as escolas «4º No ano lectivo 2006/07, a aplicação da experiência pedagógica TLEBS é generalizada ao universo das escolas do ensino básico, de acordo com as alterações que o processo de acompanhamento e de avaliação da experiência recomendem».

Suspende-se a adopção do manual para o 8ºano e recordam-se, ainda, as informações prestadas anteriormente sobre as matérias que seriam objecto de avaliação externa, de acordo com os programas de Português/Língua Portuguesa, encetando-se nova “confusão” ao informarem que os exames de 9º ano seriam corrigidos tendo em conta a nova Terminologia e “os que utilizarem outros termos”⁸¹. Passados alguns meses, em Abril, é publicada nova portaria⁸² que reconhece alguns problemas de natureza científica nos materiais divulgados, nomeadamente o CD-rom da DGIDC, pelo que a TLEBS «é objecto de revisão científica e adaptação pedagógica», sendo submetida a consulta pública, «A DGIDC procede, até Janeiro de 2009, à revisão dos programas das disciplinas de Língua Portuguesa dos 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos de escolaridade; Os programas revistos e homologados entram em vigor no ano lectivo de 2010-2011»⁸³, sendo «suspensos, até 2010, os processos de adopção de novos manuais das disciplinas de Língua Portuguesa dos 5º,6º,7º,8º e 9ºanos de escolaridade». Esta situação tem gerado alguma instabilidade uma vez que tinham sido adoptados manuais para o 7º ano com a TLEBS, que, entretanto, é suspensa, mas os manuais mantêm-se, e os alunos que transitaram para o 8º ano, em vez de continuarem com a nova terminologia, regressam à anterior. Acresce, ainda, que no ensino secundário continua a ser leccionada e é objecto de avaliação externa, no exame nacional de 12ºano (como veremos mais à frente). Imaginemos a “confusão” para um professor de Português que, em simultâneo, lecciona turmas do ensino básico e do ensino secundário ou para um aluno que no 7º ano aprendeu um termo/um conceito e, no ano seguinte, outro termo e/ou conceito para a mesma realidade. Todavia, como nos diz Antonino Silva⁸⁴ «Felizmente ninguém se acomodou e conversou-se. Conversou-se e partilharam-se angústias e todos, ou quase todos, ficámos sem saber exactamente por onde íamos, mas sabíamos que não queríamos ir por ali».

⁸¹ ME, Ofício Circular nº2/DSEE/2007 «Conforme orientações tornadas publicas pelo GAVE, as perguntas que tenham relação com o domínio da gramática serão corrigidas de modo a acolher de igual modo as respostas dadas por alunos que tenham tido como professores aqueles que utilizaram a nova Terminologia e os que utilizaram outros termos».

⁸² Portaria nº 476/2007, de 18 de Abril.

⁸³ A entrada em vigor dos NPPEB são suspensos pela Portaria nº114/2010, de 25 de Fevereiro de 2010, com a seguinte justificação «A estratégia global de desenvolvimento do currículo nacional e a aplicação do novo Acordo Ortográfico implicam reconhecer que, não obstante se encontrarem praticamente concluídos os procedimentos previstos na Portaria nº476/2007, de 18 de Abril, não se encontram ainda reunidas as condições para a entrada em vigor no ano lectivo 2010/2011 dos novos programas da disciplina de Língua Portuguesa».

⁸⁴ *Op. cit.*, p.108.

Finalmente, após algum tempo de discussão pública, a polémica TLEBS é revista e reorganizada no DT que pretende facultar a todos os professores uma metalinguagem comum «no sentido de inverter a tendência para a deriva terminológica que se foi manifestando nos últimos anos»⁸⁵.

Para Filomena Viegas, a adopção da terminologia linguística permite, por um lado, ultrapassar a desactualização científica que a Nomenclatura Gramatical Portuguesa (NGP) de 1967⁸⁶ já evidenciava e, por outro, introduzir conceitos essenciais para o estudo da língua, que ainda não tinham sido considerados, permitindo uma melhor compreensão de aspectos linguísticos para os quais era difícil encontrar formas adequadas de descrição.

Segundo a mesma, as principais diferenças entre os termos e conceitos usados no DT, no CNEB e nos Programas de 1991, podem organizar-se em quatro tipos: 1 - os termos que surgem nos Programas, no CNEB e no DT são os mesmos, mas muda o conceito que está na origem da actual definição no DT⁸⁷; 2 – no DT surgem termos novos de domínios e subdomínios que não constavam do trabalho sobre funcionamento da língua⁸⁸; 3 – no DT mudam os termos que se apresentam como descritores mais rigorosos dos fenómenos linguísticos a identificar, mas mantêm-se os mesmos conceitos no CNEB, nos Programas e no DT⁸⁹; 4 – no DT mudam os termos e os conceitos⁹⁰.

Para concluir esta abordagem dos Novos programas para o Ensino Básico, e em particular da competência “Conhecimento Explícito da Língua”, apresentam-se três quadros – síntese: orientações de gestão para o CEL (quadro 1), os resultados esperados

⁸⁵ *Novos Programas de Português Para o Ensino Básico*, 2009, ME, DGIDC, p.78.

⁸⁶ O que é reconhecido na Portaria nº476/2007 «Esta iniciativa (TLEBS) foi, então, justificada pela necessidade, largamente partilhada pelos especialistas e pelos próprios professores, de corrigir os erros terminológicos e de superar a desactualização da Nomenclatura Gramatical Portuguesa, aprovada pela Portaria nº 22.664, de 28 de Abril de 1967»

⁸⁷ É o caso, por exemplo, do conceito de *Predicativo do Sujeito*, que surge no subdomínio da Sintaxe, enquanto constituinte seleccionado por verbos copulativos. Os verbos copulativos são verbos principais.

Na análise tradicional, o *Predicativo do sujeito* era definido como o substantivo, adjectivo, pronome ou expressão equivalente que, referindo-se ao sujeito, completava a significação dos verbos de significação indefinida.

⁸⁸ Por exemplo, o termo *Anáfora* cujo conceito pertence ao domínio da Análise do Discurso, Retórica, Pragmática e Linguística Textual. O termo *Anáfora* era apenas utilizado na análise literária. Em análise linguística, a *Anáfora* é o termo ou expressão cuja interpretação depende da interpretação de uma outra palavra ou expressão presente no texto e que funciona como seu antecedente.

⁸⁹ É o caso, por exemplo, de *Estrangeirismo*, nos programas, que foi substituído por *Empréstimo*, que pertence ao subdomínio Lexicologia.

⁹⁰ É o caso, por exemplo, de *Numeral Ordinal*, nos programas, que foi substituído por *Adjectivo Numeral*, no subdomínio Classes de palavras, do DT. Outro exemplo é o dos *Complementos Circunstanciais* que são substituídos pelo *Complemento Oblíquo* ou pelo *Modificador* (este exemplo será analisado mais à frente)

nesta competência (quadro 2)⁹¹, bem como um exemplo do modo como a progressão é abordada nestes programas (quadro 3).

Quadro 1 - Orientações de Gestão para o CEL

1.º ciclo p.72	2.º ciclo p.106	3.º ciclo p.144
<p>O trabalho que incide sobre o CEL tem um objectivo triplo:</p> <p>i) O desenvolvimento da consciência linguística dos alunos, num trabalho de observação, comparação e manipulação de dados, para descoberta de regularidades no funcionamento da língua;</p> <p>ii) A sistematização e a explicitação dessas regularidades, com recurso ou não à metalinguagem;</p> <p>iii) A mobilização dos conhecimentos adquiridos na compreensão e na produção de textos orais e escritos. Momentos específicos de trabalho com a língua e sobre a língua. O resultado desse trabalho deve constituir-se como efectiva ferramenta de apoio ao desenvolvimento das diferentes competências dos alunos.</p>	<p>Os conteúdos desta competência deverão ser encarados como alicerces indispensáveis ao aperfeiçoamento dos desempenhos nas outras competências e também como objecto de aprendizagem em si mesmos...</p> <p>A necessária articulação entre competências e, no interior de cada competência, entre descritores de desempenho e conteúdos associados, pressupõe uma leitura global dos quadros e uma combinação flexível dos seus diferentes componentes.</p> <p>No 5.º ano, o trabalho sobre as cinco competências específicas implica uma maior preocupação com o alargamento do repertório lexical, a consolidação de estruturas gramaticais complexas, ... e, no 6.º ano, a distinção clara entre modalidades discursivas informais e formais e o uso adequado destas últimas.</p>	<p>...deve privilegiar-se, no 7.º ano, o trabalho de sistematização...</p> <p>Esta orientação não obsta a que, sendo esta uma competência transversal, esses aspectos devam continuar a ser trabalhados ao longo do ciclo, sobretudo em contexto (p. ex., na resolução de problemas de uso e na melhoria dos desempenhos nas restantes competências) e implicados em processos mais complexos. No 8.º ano deverá aprofundar-se o estudo dos aspectos referentes às classes de palavras e aos processos sintácticos de articulação associados à frase complexa e alargar-se o estudo dos elementos situados no plano lexical e semântico e no plano discursivo e textual. No 9.º ano, para além do aprofundamento dos conteúdos trabalhados ao longo dos anos anteriores e consequente complexificação de tarefas associadas, deverão abordar-se, de forma sistematizada, os conteúdos relacionados com a variação histórica do português.</p>

Tabela 6 – Orientações de Gestão por Ciclo (CEL)

⁹¹ Quadros apresentados por Filomena Viegas na Acção de formação de formadores para implementação dos NPEB, Lisboa, 27-28 de Novembro 2009, DGIDC.

Quadro 2 - Resultados Esperados para o CEL

1º Ciclo (3º e 4º anos) p.27	2º Ciclo p.77	3º Ciclo p.117
<ul style="list-style-type: none"> • Manipular e comparar dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua. • Explicitar regras e procedimentos nos diferentes planos do conhecimento explícito da língua. • Respeitar as diferentes variedades do português e reconhecer o português padrão como a norma que é preciso aprender e usar na escola e nas situações formais fora dela. • Reconhecer diferentes registos de língua e compreender em que contextos devem ser usados. • Mobilizar o conhecimento adquirido para melhorar o desempenho pessoal no modo oral e no modo escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> • Descobrir regularidades na estrutura e no uso da língua, com base em práticas de experimentação. • Identificar e classificar unidades utilizando a terminologia adequada; explicitar regras e treinar procedimentos do uso da língua nos diferentes planos. • Mobilizar os conhecimentos adquiridos para aperfeiçoar o desempenho pessoal na produção e receção de enunciados orais e escritos. • Relacionar diferentes registos de língua com os contextos em que devem ser usados e distinguir marcas específicas da linguagem oral e escrita. • Respeitar e valorizar as diferentes variedades do português, reconhecendo o português padrão como a norma. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflectir sobre o funcionamento da língua para, a partir da realização de actividades de carácter oficial, analisar e questionar os sentidos dos textos. • Explicitar, usando a terminologia apropriada, aspectos fundamentais da estrutura e do uso do português padrão nos diferentes planos. • Mobilizar o conhecimento reflexivo e sistematizado para resolver problemas decorrentes da utilização da linguagem oral e escrita e para aperfeiçoar os desempenhos pessoais. • Analisar marcas específicas da linguagem oral e da linguagem escrita, distinguindo diferentes variedades e registos da língua e adequando-os aos contextos de comunicação. • Respeitar e valorizar as diferentes variedades do português, usando o português padrão como a norma.

Tabela 7 – Resultados esperados por Ciclo (CEL)

Quadro 3 - Conhecimento Explícito da Língua – Progressão ao longo dos ciclos

1º ciclo		2º ciclo	3º ciclo
1º e 2º anos	3º e 4º anos		
<p>A . Manipular e comparar dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua.</p> <p>B . Explicitar regras de ortografia e de pontuação.</p> <p>C . Mobilizar os conhecimentos adquiridos na compreensão e produção de textos orais e escritos.</p>	<p>A . Manipular e comparar dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua.</p> <p>B . Explicitar regras e procedimentos nos diferentes planos do conhecimento explícito da língua.</p> <p>D . Respeitar as diferentes variedades do português e reconhecer o português padrão como norma que é preciso aprender e usar na escola e nas situações formais fora dela.</p> <p>E . Reconhecer diferentes registos de língua e compreender em que contextos devem ser usados.</p> <p>C . Mobilizar conhecimento adquirido para melhorar o desempenho pessoal no modo oral e no modo escrito.</p>	<p>A . Descobrir regularidades na estrutura e no uso da língua, com base em práticas de experimentação.</p> <p>B . Identificar e classificar unidades utilizando a terminologia adequada; explicitar regras e treinar procedimentos do uso da língua nos diferentes planos.</p> <p>C . Mobilizar os conhecimentos adquiridos para aperfeiçoar o desempenho pessoal na produção e recepção de enunciados orais e escritos.</p> <p>E . Relacionar diferentes registos de língua com os contextos em que devem ser usados e distinguir marcas específicas da linguagem oral e escrita.</p> <p>D . Respeitar e valorizar as diferentes variedades do português, reconhecendo o português padrão como norma.</p>	<p>F . Reflectir sobre o funcionamento da língua para, a partir da realização de actividades de carácter oficial, analisar e questionar os sentidos dos textos.</p> <p>D . Explicitar, usando a terminologia apropriada, aspectos fundamentais da estrutura e do uso do português padrão nos diferentes planos do conhecimento explícito da língua.</p> <p>C . Mobilizar o conhecimento reflexivo e sistematizado para resolver problemas decorrentes da utilização da linguagem oral e escrita e para aperfeiçoar os desempenhos pessoais.</p> <p>E . Analisar marcas específicas da linguagem oral e da linguagem escrita, distinguindo diferentes variedades e registos da língua e adequando-os aos contextos de comunicação.</p> <p>D . Respeitar e valorizar diferentes variedades do português, usando o português padrão como norma.</p>

Legenda: - a **preto** os conteúdos que se mantêm;
 - a **amarelo** a complexificação;
 - a **azul** o que é novo

Tabela 8 – Progressão por Ciclos (CEL)

Capítulo III

APRENDER A APRENDER GRAMÁTICA

«Para nós a aula de Português é antes de tudo e sempre aula de língua.

Trata-se, pois, de adquirir linguagens, isto é, desenvolver e estruturar plenamente a competência comunicativa do aluno.»

in FONSECA, Fernanda I. e FONSECA, Joaquim (1997:99)

Pragmática, Linguística e Ensino do Português

Coimbra, Livraria Almedina

3.1 Que Gramática se Ensina e se Avalia no Ensino Básico e no Ensino Secundário

Ocuparmo-nos do ensino da gramática implica ocuparmo-nos dos métodos, das práticas e dos processos psicológicos, sociais e culturais que integram a investigação, o desenvolvimento da aprendizagem e a inovação.

A gramática é um instrumento de uso quotidiano, mesmo que nem todos estejamos conscientes disso. Porém, todos reconhecemos que “saber gramática” é condição indispensável para uma comunicação eficaz, seja oral, seja escrita. O uso correcto da língua em contexto, isto é, a sua “aplicabilidade”, quer formal, quer informal e a adequação discursiva, determinam a eficiência e o sucesso individual (escolar, social, profissional ...) de qualquer falante.

Indubitavelmente, o conhecimento que se tem da língua é um indicador de integração e afirmação social de que os seus utentes dispõem. Ser capaz de descrever, manipular, transformar e apreciar a língua, com espírito crítico, será uma boa preparação para o exercício da comunicação e de valores de cidadania nas mais diversas situações.

Em 2001, Nuno Crato⁹² chamava a atenção para a importância do estudo da Matemática e do Português numa formação de base rigorosa, dando como exemplo o tipo de formação que estava a ser solicitada aos jovens universitários, nos Estados Unidos da América:

«As profissões e o mercado de trabalho estão a mudar, em Portugal como no mundo. (...) Em momento de escolha de um curso, vale a pena ser-se exigente e preferir uma formação de base sólida a uma especialização estreita. O português e a matemática são

⁹² CRATO, Nuno, “Escolher uma carreira”, in *Revista* do jornal Expresso de 30 de Junho de 2001, pp.92-94.

indispensáveis. (...) Nos anos 90, o Stevens Institute of Technology, uma universidade técnica situada frente à enseada de Nova Iorque, iniciou um curso novo, que dava aos seus estudantes uma licenciatura dupla, em engenharia e em humanidades. Surpreendentemente para muitos, os licenciados desse curso passaram a ser os com maior procura pelos empregadores. A razão adiantada pelas empresas era sempre a mesma: estavam cansados de recrutar engenheiros que não conseguiam escrever correctamente um relatório técnico. A mesma queixa é ouvida vezes sem conta nas empresas portuguesas. (...) Nas empresas e em toda a vida profissional, os jovens rapidamente aprendem que os canudos valem menos que o desempenho pessoal. Ou melhor, que os canudos apenas valem se os prepararem para um bom desempenho».

Na mesma linha, José Saramago, em declarações à revista *Visão*⁹³ lamenta o modo como a língua portuguesa está a ser tratada e alerta para as consequências que daí advêm «Um operário tem obrigações em relação às suas ferramentas - mantê-las limpas e em bom estado. Ora, a língua, o instrumento fundamental de comunicação, é tratada como se fosse um esfregão. Os jovens saem da universidade a escrever mal e quem escreve mal não consegue pôr por escrito uma ideia».

Se olharmos um pouco mais para trás, as queixas dos professores, em todos os níveis de ensino, são unânimes ao constatarem que os alunos até “sabem/conhecem” algumas regras de gramática (pelo menos, no momento em que um determinado conteúdo está a ser objecto de estudo), mas não as aplicam em situações concretas de uso (por exemplo, o aluno é capaz de memorizar que nunca se deve colocar uma vírgula a separar o sujeito do predicado, no entanto ao escrever um texto ou responder a uma questão de um teste de português, matemática ou biologia, é capaz de cometer esse erro sem ter consciência disso (este exemplo será retomado). Por isso, é comum ouvirmos “os jovens não sabem falar, não sabem escrever”....

Segundo João Costa⁹⁴ os alunos continuam a revelar graves lacunas no final dos seus estudos «**i)** Os nossos alunos, em final de ciclo, têm dúvidas e dificuldades na resolução de problemas e exercícios que envolvam conhecimento de gramática; **ii)** Os nossos alunos, em final de ciclo, têm dúvidas e dificuldades em realizar tarefas que convoquem explicitação de conhecimento gramatical» e, por outro lado, «**iii)** Muitos docentes acham que o trabalho sobre gramática é menos útil do que o trabalho sobre

⁹³ in revista *Visão*, 26 de Outubro de 2000, p.21.

⁹⁴ COSTA, João *et alii*, 2009, *Conhecimento Explícito da Língua, Guião de Implementação do Programa*, versão 1.0 de Outubro 2009, ME, DGIDC, p. 5.

competências de leitura, escrita e produção e expressão oral». Há vários estudos sobre estas questões que apresentam justificações bastante díspares que vão da formação inicial e contínua de professores ao papel dos exames, às metodologias de ensino da gramática, à (des)articulação com as restantes competências, bem como a instabilidade terminológica e as contradições e diversidade dos documentos orientadores.

Num trabalho publicado pela DGIDC sobre “Desempenho dos alunos em Língua Portuguesa”⁹⁵ verificamos, ao observar os seguintes gráficos (elaborados a partir dos resultados obtidos em provas de avaliação sumativa externa: provas de aferição nos 4º e 6º anos e exame nacional no 9º ano), que é na competência CEL que se registam os piores resultados globais, em todos os níveis de ensino (1º, 2º e 3º ciclos).

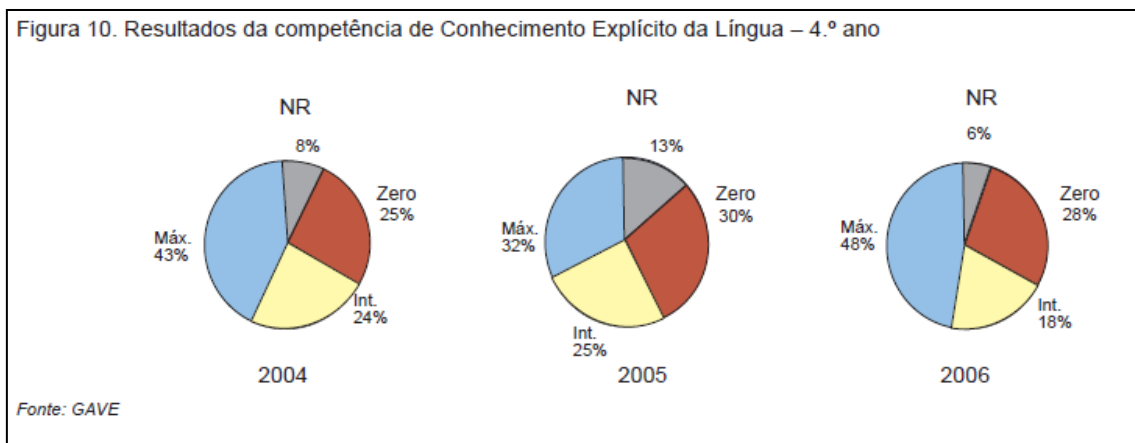


Ilustração 6 – Resultados CEL 4º ano

Como constatamos, pela ilustração 6, os resultados no domínio do CEL são relativamente próximos em 2004 (43%) e em 2006 (48%), para o número de respostas no código máximo, tendo diminuído em 2006 (32%). As respostas cotadas com 0 (zero) é inferior em 2004 (25%) e o número de não respostas diminui em 2006 (6%).

⁹⁵ UCHA Luísa (coord.) LIMA, Graça, VARELA Lina, PIGNATELLI Maria da Luz, DUARTE Regina (equipa de Português da DGIDC), 2007, *Desempenho dos alunos em Língua Portuguesa – ponto da situação*, Lisboa, ME, DGIDC, pp.7 - 10.

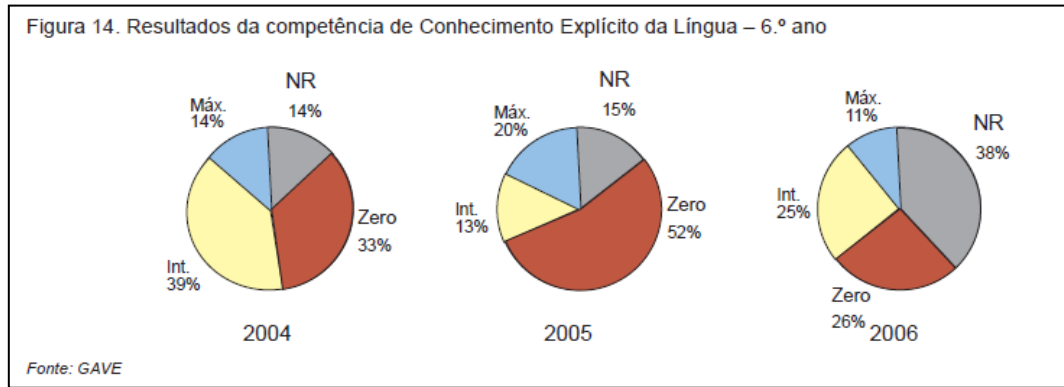


Ilustração 7 – Resultados CEL 6º ano

Ao observarmos a ilustração 6, verificamos que os resultados obtidos nos três anos em análise são insatisfatórios. Em 2004, o número de respostas cotadas com 0 (zero) é de 33% e o de não respostas e de respostas cotadas com o máximo é igual (14%); Em 2005, o número de respostas cotadas com 0 (zero) é bastante elevado (52%) e o número de não respostas é semelhante ao do ano anterior (15%), o número de respostas cotadas com máximo sobe (20%); Em 2006 desce o número de respostas cotadas com 0(zero) (26%), mas aumenta consideravelmente o número de não respostas (38%) e desce o número de respostas cotadas com máximo (11%).

Finalmente, ao nível do 9ºano, os resultados obtidos na prova de exame nacional, em 2007 (1ª fase) são apresentados na ilustração 8.

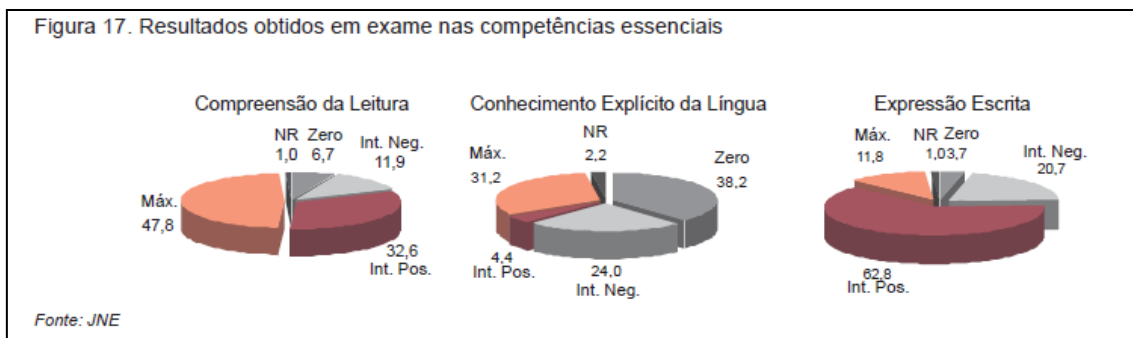


Ilustração 8 – Resultados exame de 9º ano

Se compararmos os três gráficos rapidamente concluímos que a competência em que os alunos obtêm resultados mais negativos é o CEL (38,2% de respostas cotadas com 0 (zero), mais 24% de respostas negativas e 2,2% de não respostas, o que dá um total de 64,4% de respostas insatisfatórias).

Já vimos que é propósito dos NPPEB contornar/inverter esta situação e capacitar os nossos alunos de “ferramentas” que possam mobilizar sempre que delas necessitarem, pondo em prática as competências adquiridas.

Actualmente, todos os documentos de política educativa, tanto a nível internacional como nacional, dão enfoque à missão da escola na competencialização dos cidadãos. Assim sendo, as competências não devem ser encaradas como um “extra” ao ensino, um fenómeno de moda, mas sim “a finalidade do ensino”, cabendo à escola potenciar o desenvolvimento individual e colectivo das mesmas. Tomar consciência da importância e da transversalidade da competência CEL é indispensável para podermos repensar o seu ensino-aprendizagem.

Retomando Inês Duarte⁹⁶ e João Costa⁹⁷ o ensino da gramática reconhecido “como uma área de conhecimento útil” deve ser articulado com o desenvolvimento das outras competências, na medida em que se atinge um bom nível de desempenho na competência de escrita se se tiver um conhecimento explícito da língua (por exemplo, ao nível da pontuação). O mesmo sucede ao nível da competência da leitura, uma vez que o conhecimento explícito de certas regularidades facilita não só a “velocidade” de leitura como a capacidade de compreensão e interpretação de “pistas estruturais contidas num texto” (por exemplo, as características das tipologias textuais ou o valor modal dos verbos). No que respeita à oralidade (compreensão/expressão), o aluno, à saída do EB, deverá saber adequar o seu discurso a situações concretas (formais/informais) de oralidade. Esta adequação deve-se, em parte, ao conhecimento explícito (reflectido) de certos aspectos da estrutura da língua (veja-se, por exemplo, a dificuldade na flexão do verbo “intervir”. Se o falante tiver consciência que se trata de um derivado de “vir”, não dirá “entreviu/intervisse”, como frequentemente ouvimos). O conhecimento de aspectos prosódicos, como a gestão das pausas (silenciosas/preenchidas) é importante numa exposição oral formal. Por outro lado, não podemos esquecer que a maior parte das aprendizagens escolares continuam a ser feitas através da leitura e que a avaliação (formativa/sumativa externa) ainda é essencialmente escrita, pelo que a presença do conhecimento explícito na aprendizagem da leitura e da escrita é potenciadora de sucesso escolar. Deste modo, «A escola tem um papel

⁹⁶ DUARTE, Inês, 2008, *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*, Lisboa, PNEP, ME, DGIDC.

⁹⁷ COSTA, João, 2008, “Conhecimento gramatical à saída do Ensino Secundário: estado actual e consequências na relação com leitura, escrita e oralidade” - “A Gramática na sala de aula” in REIS, Carlos (org.), *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*, Lisboa, ME, DGIDC, pp. 149-165.

decisivo: (i) no alargamento do conhecimento intuitivo da língua de cada criança, (ii) na aprendizagem da leitura e da escrita e (iii) no desenvolvimento da sua consciência linguística até estádios superiores de conhecimento explícito», como salienta Inês Duarte⁹⁸.

Na Circular enviada aos participantes do I Colóquio sobre Gramática, realizado de 25 a 27 de Maio de 1998 na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC), por iniciativa da Direcção de então do Instituto de Língua e Literatura Portuguesas, eram colocadas as seguintes questões: «A gramática há-de ser necessariamente tradicional? O seu ensino pode continuar a ser hoje sensivelmente o que era há 50 ou 100 anos? É verdade que uma descrição gramatical dos nossos dias tem aplicabilidade ao ensino? Se tem como apresentá-la?»⁹⁹.

Segundo Maria Luísa Azevedo¹⁰⁰ até há cerca de três décadas o ensino da gramática era feito numa perspectiva tradicional baseada na «reflexão histórica, lógica e semântica, enquanto contributo para a formação da disciplina mental» com a convicção de que «para uma cabal e correcta aquisição da linguagem, era imprescindível um conhecimento completo e pormenorizado do seu sistema formal».

O ensino-aprendizagem da gramática continua longe de atingir consensos. Na última década, este revelou algum desnorte e gerou equívocos, como vimos, – o ME tem alterado sistematicamente a (des)orientação quanto à nomenclatura a usar, as Gramáticas e os Manuais escolares utilizam diversas nomenclaturas, a única terminologia uniforme (oficial) data de 1967, as próprias Faculdades de Letras utilizam nomenclaturas diferentes...

Enfim, esta “deriva” que temos protagonizado, acrescida de comentários menos favoráveis do tipo ensinar/aprender gramática é “um mal necessário”, encarado por alguns docentes como o “núcleo duro” da disciplina de língua, que é forçoso leccionar. Pelo seu lado, a maioria dos alunos vê a aprendizagem da gramática como o castigo de Prometeu, “um verdadeiro suplício que é preciso suportar” ou, então, ignora-a e relega-a para o canto do esquecimento (a resistência de alguns é tão acentuada que, em situação de avaliação, não respondem às questões de gramática).

⁹⁸ *Op. cit.*, p.10.

⁹⁹ BARBOSA, Jorge Morais *et alii* (org.), 1999, *Gramática e Ensino das Línguas, Actas do I Colóquio sobre Gramática*, Coimbra, Almedina, p. 7.

¹⁰⁰ AZEVEDO, Maria Luísa, “A Gramática no final do Ensino Básico e no Ensino Secundário” in BARBOSA, Jorge Morais *et alii* (org.), 1999, *Gramática e Ensino das Línguas, Actas do I Colóquio sobre Gramática*, Coimbra, Almedina, p.97.

Com o DT, como já foi referido, pretende-se normalizar e pôr cobro a este “desvario”, possibilitando a professores e alunos partilhar o mesmo vocabulário quando se referem aos mesmos conceitos e aos mesmos factos da língua, de forma clara e inequívoca. Com novas práticas pretende-se promover uma aprendizagem motivadora e útil, que dá prazer e alicia para o desafio do conhecimento. Contudo, parece-nos que para se chegar a porto seguro teremos de remar todos, mesmos TODOS (tutela, programas, manuais, compêndios de gramática, exames, docentes e discentes ...) na mesma direcção, ainda que seja necessário enfrentar adamastores, fogos-de-santelmo e tempestades.

Com as mudanças ocorridas na Linguística, o ensino da gramática já não está sujeito a critérios normativos, como vigorou durante um período de tempo considerável, mas sim relacionado com a descrição do modo como qualquer língua funciona. Ultimamente, pretende-se fomentar uma reflexão sobre a língua enquanto instrumento activo de que o falante se socorre para exprimir o seu pensamento, quer sob a forma de registo oral, quer sob a forma de registo escrito, assumindo-se “um bom manipulador” da mesma, em diferentes contextos.

No fim do ensino básico e no ensino secundário, o ensino da gramática deverá ter maior relevância. Importa levar os alunos a praticarem uma gramática reflexiva, cujo objectivo é descobrir activamente como funciona a sua língua materna (LM), não se limitando a receber e aceitar passivamente os conhecimentos. O contacto, nestes níveis de ensino, com outro(s) sistema(s) linguístico(s) também é importante para a consolidação dos conhecimentos gramaticais da LM, uma vez que permite uma reflexão metalinguística e uma sistematização das matérias leccionadas. Como diz Maria Luísa Azevedo¹⁰¹ «O que realmente importa é que ela (a gramática da língua portuguesa) seja objecto de reflexão dinâmica, isto é, que a reflexão sirva um **melhor uso** (“melhor”, no sentido do “mais adequado”) por parte dos alunos e não se limite à exibição teórica de conhecimentos a que depois não corresponde uma aplicação funcional».

Apesar de nos programas de 1991¹⁰² já se “falar” em reflexão, a prática tem sido bem diferente, o que nos leva a questionar:

¹⁰¹ *Op. cit.*, p.99.

¹⁰² «A concepção dos programas prevê que a reflexão sobre o funcionamento da língua acompanhe e favoreça o desenvolvimento das competências dos alunos nos três domínios (Ouvir/Falar; Ler e Escrever)»; «A multiplicidade de práticas de análise e de reflexão sobre as falas, sobre a escrita e sobre a leitura deverá permitir a tomada de

Que gramática se tem ensinado nas nossas escolas? Quais os instrumentos mais usados para veicular os conteúdos gramaticais? Como se transmitem, exercitam e aplicam conhecimentos gramaticais?

Se considerarmos o que nos diz Ribeiro (1991:279), citado por Maria José Grosso¹⁰³, «O manual didáctico apresenta o que deve ser aprendido ou ensinado numa forma clara e perceptível contribuindo para a segurança de alunos, pais e professores» e, como refere esta autora¹⁰⁴, «Uma das funções comuns aos manuais ou livros escolares das diversas disciplinas é a de mediatizar entre um determinado programa e a sua própria recontextualização a nível da sala de aula. Para todas as disciplinas é geralmente o suporte escrito da matéria a aprender, permite fixar o conteúdo do que é ensinado, dando continuidade ao estudo iniciado na escola; enforma os objectivos programáticos e concretiza o conhecimento dos conteúdos a ensinar, constituindo o elemento privilegiado do processo de interacção entre ensinante e aprendente», facilmente reconhecemos o papel primordial que o manual ainda assume no nosso sistema de ensino.

Após observação de alguns manuais escolares, disponíveis no mercado e adoptados nas nossas escolas, parece-nos existir alguma incoerência entre os programas, os manuais e principalmente no que respeita à prática comum do ensino da gramática. Deparámo-nos, quase sempre, com a imagem da “típica aula de português”, numa perspectiva tradicionalista, isto é, a leitura de um texto, seguida de um conjunto de exercícios, sem mobilização de conhecimento inferencial, com questões de interpretação, às quais se responde oralmente ou por escrito, e de questões sobre funcionamento da língua. Geralmente exercícios de identificação/ classificação que pouco contributo trazem à compreensão e/ou análise do texto e, frequentemente questões de interpretação alternadas com questões de funcionamento da língua do género das que são apresentadas, no seguinte exercício, a propósito do estudo de um poema, de Fernando Pessoa:

«1. “As horas pela alameda / Arrastam vestes de seda”

1.1- Indica a função sintáctica dos elementos que constituem esta frase.

consciência progressiva da estrutura e do funcionamento da língua e conduzir à sistematização oportuna de regularidades observadas», *Programa de Língua Portuguesa, Ensino Básico, 3º ciclo*, DGEBS, p.9 e p. 48.

¹⁰³ GROSSO, Maria José dos Reis, 2007, *O Discurso Metodológico do Ensino do Português em Macau a Falantes de Língua Materna Chinesa*, Macau, Centro de Publicações da Universidade de Macau, p.141.

¹⁰⁴ *Op. cit.*, p.140.

1.2- Substitui a expressão “de seda” por uma palavra que tenha a função sintáctica de atributo.»¹⁰⁵

Ainda que, na maior parte dos casos, após a leitura do texto, surjam três grupos diferentes de questões: um para a compreensão/interpretação, outro para a “gramática” e o terceiro para a escrita e, de vez em quando, actividades relacionadas com a oralidade, constata-se uma deficiente articulação de competências bem como uma indiferenciação entre actividades de conhecimento, treino e avaliação, nomeadamente ao nível do funcionamento da língua. Neste domínio, verifica-se, efectivamente, uma tipificação de exercícios pouco variados nos diferentes anos/nível de ensino, o que poderá ser contraproducente no que respeita à progressão (entendendo-se por progressão a complexificação das tarefas propostas aos alunos e a selecção de actividades adequadas ao objectivo de aprendizagem). Deste modo, os alunos estão sempre a fazer o mesmo tipo de exercícios, ao longo de todos os anos de escolaridade, variando, apenas, a complexidade no que respeita aos conteúdos e não nas tarefas em si. Os exercícios que são propostos com mais frequência são os seguintes: - exercícios lacunares que envolvem completamente, seja de um texto, de tabelas ou de esquemas; - exercícios de pergunta– resposta (a partir da leitura do texto ou da extracção de conteúdos gramaticais para análise); - exercícios de identificação; - exercícios de associação/correspondência ...

A título de exemplo observemos a seguinte proposta de trabalho, que surge num manual de 8ºano ¹⁰⁶ em que não é feita qualquer distinção, ao nível das competências (“domínios”, naqueles programas) nas questões colocadas.

¹⁰⁵ COSTA Fernanda e MAGALHÃES Olga, 2004, *Com Todas as Letras, Língua Portuguesa 9º ano*, Porto, Porto Editora, p.271.

¹⁰⁶ GUERRA, João Augusto da Fonseca e VIEIRA José Augusto da Silva, *Dialogar, 8º ano*, Porto, Porto Editora, p.79.

Na sala de baile

O rapaz perguntou:

- Quer dançar?
- Não sei dançar – respondeu ela duramente.

O rapaz tornou a sorrir e disse:

- É fácil, eu ensino-lhe.

Tomou-lhe a mão para a ajudar a levantar-se e guiou-a para o lugar da dança.

Começaram a dançar. Lúcia tropeçava nos próprios passos. Tornou a dizer:

- Não sei dançar.

E acrescentou:

- É melhor pararmos.

Mas ele continuou a dançar, olhou-a, sorriu de novo e disse:

- Não faz mal. Eu gosto de dançar consigo mesmo que dance mal.

O rosto de Lúcia iluminou-se. Não era só o elogio daquele rapaz bonito que a alegrava. Era, posta nela, a atenção de alguém que pertencia ao mundo de brilho e poder onde ela queria penetrar.

Deixou de tropeçar, começou a seguir a música, sorriu inclinando a cabeça para o lado.

Mas foi então que a coisa mais temida aconteceu.

Estavam agora dançando no meio da sala, precisamente no meio da sala, debaixo do lustre, quando o sapato esquerdo escorregou do pé de Lúcia. Ela sentiu-o escorregar mas, levada pelo movimento da dança, não conseguiu parar logo para o segurar. Olhou e viu o sapato separado de si no meio da sala.

Sophia de Mello B. Andresen, *Histórias da Terra e do Mar*
Salamandra

1. Quantas são as personagens intervenientes nesta acção?
2. Qual delas tem a iniciativa de entrarem no baile?
 - 2.1. Depois da iniciativa, toma novas atitudes que convencem a outra personagem.
 - Transcreve a frase onde são evidentes essas atitudes.
3. Considerando o antes do baile e já no baile, o estado de espírito de uma das personagens sofre alteração.
 - 3.1. Quais são as causas dessa alteração?
 - 3.2. Indica, para o primeiro momento, um advérbio de modo e, para o segundo momento, uma frase.
 - 3.3. Refere a expressividade desse advérbio de modo e dessa frase.
4. Imagina esta frase:
 - O elogio do rapaz iluminou o rosto comprometido de Lúcia.
 - 4.1. Faz a análise morfológica da frase.
 - 4.2. Faz também a análise sintáctica.
 - 4.3. Inicia a frase por “O rosto comprometido de Lúcia...” e completa-a.
 - 4.4. Verifica as alterações sofridas a nível sintáctico.
 - 4.5. Identifica, na frase, dois recursos estilísticos. Justifica.
5. Este excerto situa-se no capítulo I ou no capítulo II?
6. Escreve um pequeno texto (10-12 linhas) em que narres um acontecimento anterior à acção do excerto e um outro posterior.

Ilustração 9 – Proposta de trabalho 1

Se atentarmos no item 3 constatamos que o subitem 3.2 é um exercício de mera identificação e, apesar do subitem 3.3 potenciar alguma relação entre o “funcionamento da língua” e “a leitura”, essa relação não é explicitada de forma a fazer interagir as duas competências. O item 4 limita-se à identificação/classificação de palavras/funções/recursos estilísticos..., numa frase “construída”, a partir do texto, sem que este tipo de

trabalho “ajude” a compreender o texto ou a apreciar o seu valor estético. O item 5 surge completamente “fora de lugar”, em nossa opinião, pois pretende que o aluno localize o texto num dos capítulos da obra, o que deveria ser feito logo após a leitura de excerto. Não nos parece existir nem sequencialidade nem articulação na elaboração deste questionário, de modo a proporcionar uma análise/apreensão gradual e integrada do texto proposto. Esta situação ainda é mais evidente numa outra proposta do mesmo manual em que para o texto “Fugi de casa”, praticamente só são apresentadas questões de “gramática”, em que se mistura de tudo (por exemplo em 1.1;1.2.). Não vemos qualquer “utilidade” no exercício proposto em 1.3 (levantamento de todas as conjunções) nem articulação com qualquer outro subitem (o subitem 1.4 remete para um conteúdo de “compreensão de leitura”). Também não se percebe bem a “introdução” feita no item 2 com o que é solicitado no subitem 2.1 (classificação das formas verbais). O item 3 está completamente “descontextualizado”. O item 4 apresenta exercícios que apenas permitem uma verificação de conhecimentos gramaticais.

Fugi de casa

Fui-me embora de casa! Estava a brincar na sala e estava muito sossegado, e depois, só porque entornei um tinteiro no tapete novo, a minha mãe veio e ralhou comigo. Então, comecei a chorar e disse-lhe que me iria embora e que haviam de ter muitas saudades minhas e a minha mãe disse: «Com tudo isto faz-se tarde, tenho de ir fazer as compras» e foi-se embora.

Subi ao meu quarto e agarrei em tudo aquilo de que preciso para abandonar a casa. Peguei na pasta e pus lá dentro o carrinho vermelho que me deu a tia Eulógia, a máquina do comboiozinho de corda, com carruagem de mercadorias, a única que me resta, as outras carruagens partiram-se, e um pedaço

de chocolate que tinha guardado do lanche, peguei no mealheiro, nunca se sabe, posso ter necessidade de dinheiro, e fui-me embora.

Foi uma pena que a minha mãe não estivesse lá, de certeza que me tinha proibido de fugir de casa. Uma vez na rua, comecei a correr. A minha mãe e o meu pai vão ter um grande desgosto, hei-de voltar mais tarde, quando eles forem velhos, como a vovó, e serei rico, terei um grande avião, um grande automóvel e um tapete meu, onde poderei entornar a tinta e eles ficarão bestialmente contentes por me voltarem a ver.

Sempé-Goscinny, *O Menino Nicolau* (1989),
Teorema

Uma leitura atenta deste texto contribuirá para um melhor resultado nas respostas que deves dar a seguir:

1. O primeiro parágrafo começa por “*Fui-me embora de casa!*” e termina por “*...e foi-se embora*”.
 - 1.1. Estabelece, morfológicamente, duas diferenças entre as frases.
 - 1.2. As frases constituem duas orações.
 - 1.2.1. Classifica-as.
 - 1.2.2. As duas orações têm o mesmo significado? Justifica.
 - 1.3. Retira do primeiro parágrafo todas as conjunções e classifica-as.
 - 1.4. Que reacção provocam na mãe as queixas do filho?
2. Transcreve, do segundo parágrafo, todas as formas verbais que tornam bem clara a acção desta narrativa.
 - 2.1. Em que modo, tempo, pessoa e número se encontram?
3. Esta narrativa decorre em dois planos: o do real e o do sonho. Estás de acordo? Justifica.
4. Atenta nas expressões: “*para abandonar a casa*” e “*pus o carrinho vermelho*”.
 - 4.1. Reescreve-as substituindo os nomes pelos respectivos pronomes.
 - 4.2. Reescreve-as na voz passiva.
 - 4.3. Refere as funções sintácticas que nelas se realizam.

Ilustração 10 – Proposta de trabalho 2

Propostas de trabalho deste teor suscitam-nos algumas dúvidas quanto aos seus objectivos (avaliação de conhecimentos gramaticais? para quê? ...), nomeadamente quando se colocam pelo meio de questões do domínio do funcionamento da língua outras do domínio estrito da leitura, como é o caso das questões 1.4 e 3, sem se fazer qualquer tipo de ligação entre os dois domínios.

Como observámos, o trabalho sobre “conteúdos gramaticais é, geralmente, orientado “a propósito de”, normalmente da leitura ou da escrita de textos em que a análise gramatical perde qualquer especificidade, ou como um conjunto de conhecimentos a memorizar com a ajuda de um elenco de termos que mais contribuem para a opacidade do que para a explicitação de conceitos.

No trabalho publicado pela DGIDC sobre *Desempenho dos alunos em Língua Portuguesa*¹⁰⁷ são apresentados os resultados da análise efectuada aos três manuais (M1, M2, M3) do 9º ano mais adoptados no ano lectivo de 2004/2005, ainda em vigor (ilustração 11).

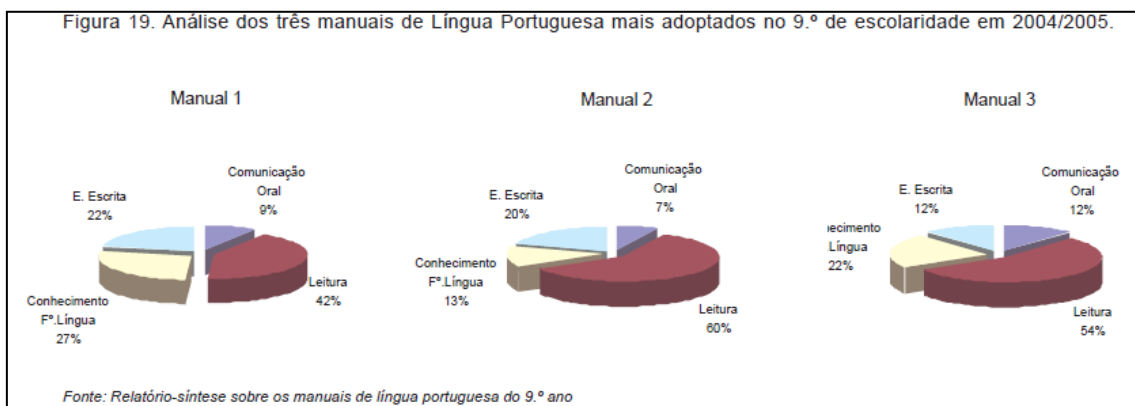


Ilustração 11 - Análise de manuais de 9º ano

Ao observarmos estes gráficos, constatamos o predomínio da “Leitura” em todos os manuais, sendo sempre superior aos 25% sugeridos pelo programa¹⁰⁸, atingindo os 60% no M2.

O tratamento da “Comunicação Oral” é desvalorizado em todos (7% -M2; 9% - M1 e sobre um pouco 12% - M3). A “Escrita” e o “Funcionamento da Língua – análise e reflexão” alternam nos três manuais, destacando-se um tratamento inferior da Expressão Escrita no M3 (12%) e uma redução significativa do Funcionamento da Língua no M2 (13%). Podemos concluir que a “Gestão Global”, sugerida no programa¹⁰⁹ não foi seguida por nenhum dos manuais.

Após a análise dos três manuais, as autoras deste estudo – Maria da Assunção Cabral e Filomena Viegas – concluíram «que há omissões, desequilíbrios e que prevalece como

¹⁰⁷ *Op. cit.*, pp.7,9,10.

¹⁰⁸ Cf. Ilustração 3 “Peso relativo dos conteúdos nucleares”, cap. II, p. 54.

¹⁰⁹ Cf. Ilustração 3 “Peso relativo dos conteúdos nucleares”, cap. II, p. 54.

orientação metodológica o envolvimento dos alunos em práticas estruturadas e reguladas, sob o domínio da Leitura Orientada e das tipologias textuais, que mobiliza conhecimentos pouco dinâmicos e a prática exaustiva de análise». Este estudo vem, inequivocamente, comprovar que o trabalho sobre conteúdos gramaticais tem sido relegado para segundo plano.

Concluindo, assiste-se, na maior parte das situações, a uma ausência de análise gramatical explícita e sistemática. Tratando-se do uso da gramática, essencialmente, com objectivos instrumentais deverá haver uma tomada de consciência e sistematização de propriedades linguísticas, seguida de uma mobilização dos conhecimentos gramaticais em situação de uso. Como vimos não é este o percurso que tradicionalmente se faz: a gramática ou é apresentada de forma autónoma sem reinvestimento do conhecimento adquirido em situação de uso, ou se fazem falsas mobilizações nos questionários que acompanham os textos. “Falsas mobilizações” porque se retirarmos essas questões o desempenho na leitura é exactamente o mesmo. Na realidade não interessa identificar todas as conjunções presentes num texto ou saber se determinado nome é “substantivo concreto” ou se predominam “os substantivos abstractos”, se o aluno não perceber a relação que existe entre a classe de palavras usadas e a “mensagem” que o autor quer transmitir (normalmente, ficamos pela identificação /classificação). De que nos servem as classificações gramaticais se não formos capazes de levar os nossos alunos a construir conhecimento, a estruturar melhor o pensamento e a melhorar o seu desempenho no modo oral e no modo escrito?. Em nosso entender, não interessa “saber” que, por exemplo, uma “metáfora é uma comparação sem partícula comparativa” (conhecimento memorizado) se o aluno não for levado a reflectir sobre a “metáfora” (a conotação das palavras num determinado contexto) presente naquela frase, como é que foi conseguida e serve para transmitir o quê? Só um trabalho que leve a estas respostas permite compreender que, apesar da definição, todas as metáforas são diferentes.

Nos manuais de 7ºano, adoptados em 2006, encontramos, nomenclatura da TLEBS a par da tradicional. Ainda que o modo como algumas questões são formuladas já não seja tão tradicional, se o professor se limitar a proceder à correcção, o exercício perderá o seu potencial reflexivo. Vejamos a título de exemplo a proposta seguinte, retirada do manual “Palavras a Fio”¹¹⁰, a propósito da leitura do excerto de um artigo sobre

¹¹⁰ COSTA, Fernanda, MENDONÇA, Luísa, 2006, Palavras a Fio, Língua Portuguesa, 7º ano, Porto, Porto Editora.

animais abandonados (Anexo 1). O modo como as questões são formuladas, veja-se o subitem 1.1, vai para além da mera identificação, como tradicionalmente se fazia, o que permite a transversalidade do CEL. A proposta de expressão escrita também nos parece interessante e potenciadora de mobilização de diversos conhecimentos e competências.

E. Olhares

1.1. Descobre, no primeiro parágrafo:

- a. os adjectivos que caracterizam os olhos/o olhar dos cães;
- b. o advérbio que intensifica o olhar dos cães;
- c. duas expressões que definem “canis municipais”;
- d. dois pares de nomes de sentido oposto que indicam alguns dos “habitantes” dos canis;
- e. o número calculado de cães e gatos abandonados anualmente em Portugal;
- f. as épocas em que se regista maior número de abandonos.

1.2. Descobre, no segundo parágrafo:

- a. alguns dos motivos invocados para o abandono dos animais;
- b. as diferentes maneiras de os abandonar;
- c. a expressão utilizada como sinónimo de *cães*.

1.3. Descobre, no terceiro parágrafo:

- a. de quem se fala;
- b. duas expressões que indicam o modo como as associações vivem;
- c. a palavra que significa “amigas dos animais”;
- d. um sinónimo de “refúgio”;
- e. a expressão que revela serem poucos os canis/gatis municipais que não matam os animais;
- f. um hiperónimo de “cães” e um hiperónimo de “gatos”;
- g. uma expressão que significa “surgem novas oportunidades”.

2. Discute com os teus colegas o que pensas sobre o abandono de animais.

Escrita

1. Esta fotografia acompanhava o artigo que leste sobre animais abandonados. Imagina o que te diria este cão para te convencer a ficar com ele.

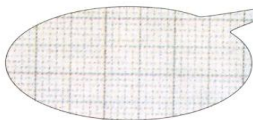



Ilustração 12- Proposta de trabalho 3

Olívia Figueiredo no artigo “Formar ou reciclar? Implementação da TLEBS”, citada na página 12 do trabalho da DGIDC mencionado (*Desempenho dos alunos em Língua Portuguesa – ponto da situação*), apresenta as conclusões a que chegou depois de ter analisado seis manuais de 7º ano, propostos para o ano lectivo de 2006/2007, partindo da indicação editorial “De acordo com a nova terminologia linguística” ou “Integra as alterações introduzidas pela TLEBS”. A autora alerta para alguns equívocos terminológicos que os manuais “escondem”:

«- Estes manuais não estão concebidos para o desenvolvimento das competências representativas e comunicativas do aluno e muito menos a TLEBS aparece aí estruturada no caminho da mudança;

- Os textos literários apresentam-se como pretextos para o ensino da gramática, de forma atomística e descontextualizada, propondo actividades de oral e de escrita pouco profícuas;

- A estruturação dos manuais está mal concebida, demasiado compartimentada e artificial, esquecendo-se da lógica por competências. Não se procura integrar em cada um destes domínios os itens linguísticos e gramaticais fundamentais que fazem parte da TLEBS e que são esclarecedores para um bom domínio da língua como processo;

- As respostas dos alunos são pré-determinadas, uma vez que os manuais já fornecem o horizonte de resposta esperado;

- Todos os manuais analisados pecam pela perspectivação da gramática como um fim em si mesmo e não como um meio para o aluno comunicar, oralmente e por escrito, de forma correcta mas também eficaz;

- Em suma, os manuais veiculam um ensino tradicional onde a língua se perspectiva como produto e não como processo, que não se ajusta nem às necessidades do aluno nem ao espírito da TLEBS. O professor deve libertar-se do carácter normativo deste recurso educativo e investir em práticas de ensino e aprendizagem dinâmicas».

Nos manuais mais recentes, (as propostas das editoras para o 10º ano, a entrar em vigor no ano lectivo 2010/2011), surgem propostas inovadoras que colocam as questões, ditas de gramática, de forma a suscitar interacção com a leitura, o que poderá potenciar um bom trabalho de reflexão e de sistematização de aspectos do CEL.

Por exemplo, num dos manuais propostos para o 10º ano (“Português +”, Areal Editores, p.75), na sequência da leitura de uma crónica “O tempo português”, de Carlos Fiolhais, a pergunta nº6 é a seguinte:

- «6. De que modo o colega do cronista encara o quarto de hora de atraso académico?
- 6.1. Qual é a posição do cronista em relação à opinião do colega? Justifica com uma frase do texto. (a frase é “Sim, atraso por atraso, e se a regra do atraso é mesmo incontornável, fiquemos com o mais pequeno”)
- 6.1.1. Qual é a classe e subclasse da palavra que inicia essa frase?
- 6.1.2. Que subclasse seria usada caso o cronista assumisse a posição contrária?
- 6.2. Justifica a função da palavra “mas” na última frase da crónica.
- 6.3. Qual é a intenção do autor subjacente à questão levantada no final?».

Dado o peso significativo que os manuais ainda assumem na prática lectiva deveria haver, em nosso entender, por parte da tutela, um controlo eficaz da sua qualidade, nomeadamente no que respeita à articulação coerente com os programas e ao rigor científico. Por outro lado, os manuais deverão ser concebidos de forma apelativa com textos/documentos actuais (frequentemente vemos manuais adaptados aos novos programas com textos/documentos de edições anteriores), imagens contextualizadas e “fichas” (in)formativas que permitam: - aperfeiçoar os níveis de proficiência e de competência linguística; - adquirir uma metalinguagem clara e objectiva necessária ao trabalho dos textos e da estruturação do conhecimento linguístico; - promover o contacto com a variedade padronizada da língua; - estruturar e distinguir diferentes tipos de realizações linguísticas.

Em contexto escolar, para além do que já foi referido, há que ter em conta outra realidade que, de certa forma, também justificou a presente reflexão: o desempenho dos alunos em situação de avaliação sumativa externa, ou seja, em provas de exame, a nível nacional.

Para além dos resultados (como os apresentados nos gráficos da página 72, ilustração 8) que suscitam diversas leituras e abordagens, mais importante que o “produto” parece-nos ser o processo, isto é, como são preparados os alunos ao longo do ano lectivo e como surge o “funcionamento da língua”, de forma implícita ou explícita nas provas de exame.

Se, por um lado, os programas apontam novos caminhos em que é dada igual importância a todas as competências (compreensão/expressão oral, leitura, escrita e funcionamento da língua), por outro lado, apesar do professor de Português já ter percebido a importância de “conduzir” os seus alunos por esses “caminhos”, as práticas da tutela continuam contraditórias. Lembremos, a este propósito, o “peso” que é dado à

oralidade (25% para LM e 30% para LE), no ensino secundário. No entanto, os exames nacionais do 12ºano continuam a ser exclusivamente uma prova escrita, que condiciona a prática lectiva e tem efeitos na progressão dos alunos. Ainda que o princípio seja aceitável, os meios são incoerentes e por isso insuficientes, pois só avaliam parte das competências.

Com efeito, os conteúdos de gramática ou não foram objecto de avaliação ou tiveram um peso relativamente modesto, quer como conteúdos explícitos autónomos, quer como conteúdos instrumentais, facilitadores da leitura ou da escrita. Na opinião de João Costa «esta secundarização da gramática nos exames, que são um instrumento regulador das práticas de ensino, terá constituído uma mensagem inequívoca de que a gramática seria o domínio a dispensar em contexto de programas extensos em que o docente tem de tomar opções de gestão quando o tempo é limitado»¹¹¹, o que ocorre frequentemente.

Até 2005, inclusive, as provas de exame do 12º ano, quer de Português A, quer de Português B não tinham nenhum grupo onde explicitamente se avaliasse a gramática. Na explicitação dos critérios de classificação e respectiva ponderação era indicado que 60% da cotação atribuída a cada item (grupo I, II) seria para “aspectos de conteúdo” e 40% para aspectos de organização e forma (estruturação do discurso 10% e correcção linguística 30%). No grupo III – “Resumo de um texto informativo-expositivo”, a Estrutura informacional (nível do conteúdo) valia 40% da cotação atribuída ao item e as Estratégias discursivas e linguísticas (organização da informação e correcção linguística), sendo os descontos efectuados até ao limite da pontuação indicada no parâmetro da correcção linguística. Os aspectos considerados no domínio da correcção linguística, que seriam factor de desvalorização, caso fossem desrespeitados eram os erros de “sintaxe, impropriedade lexical, ortografia (incluindo acentuação e utilização de letra maiúscula)” e “o erro inequívoco de pontuação”.

Em 2006 foram feitas as primeiras provas de exame pelos alunos abrangidos pelos planos de estudo instituídos pelo Decreto-Lei nº74/2004 e pelos que se tinham matriculado em 2003/04, no 10º ano, abrangidos pelos planos de estudo instituídos pelo Decreto-Lei nº 286/89, com os novos programas, onde surge pela primeira vez um grupo com actividades sobre “funcionamento da língua”. Do GAVE (Gabinete de

¹¹¹ COSTA, João, 2008, “Conhecimento gramatical à saída do Ensino Secundário: estado actual e consequências na relação com leitura, escrita e oralidade” - “A Gramática na sala de aula” in REIS, Carlos (org.), *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*, Lisboa, ME, DGIDC, p.159.

Avaliação Educacional) chegava a informação que estas actividades “aparecem na prova em articulação com os domínios da Leitura e/ou da Escrita”.

Estas provas avaliam pela primeira vez a TLEBS, num grupo autónomo (grupo II) com questões de escolha múltipla/correspondência e/ou verdadeiro/falso, a partir da leitura de um texto normalmente expositivo-informativo. Concede-se, deste modo, um lugar central à avaliação da gramática, com um peso de 60 pontos¹¹² num total de 200. Assim, para além dos 40% que se mantêm na correcção linguística das respostas aos itens do grupo I (questões de interpretação sobre um texto literário e composição curta), surge um grupo só com “funcionamento da língua”, em que o aluno tem de mobilizar conhecimentos adquiridos ao longo dos três anos do ensino secundário (10º, 11º e 12º anos). Curiosamente, os comentários de quem estava habituado a uma avaliação tradicional da gramática eram “afinal não há perguntas de funcionamento da língua!”, visto que algumas questões remetem para a compreensão/interpretação do texto bem como para aspectos de coesão textual, como podemos observar no grupo II da primeira prova de 2006 e da última de 2010 (Anexos 2 e 3).

Se analisarmos as provas de Língua Portuguesa do 9ºano, verificamos que os conteúdos de gramática continuam a ser avaliados de forma tradicional, num grupo autónomo (Grupo II), com “exemplos/frases/situações”, normalmente decorrentes do texto apresentado no grupo I, todavia sem haver uma ligação entre a gramática e o domínio da leitura (o único “elo de ligação” parece ser o da temática/assunto – veja-se, por exemplo a prova de 2010 - Anexo 4 - em que o texto do grupo I, Parte A, “A Garça que foge ao deserto”, fala das garças vermelhas em Portugal e as frases apresentadas nas questões do grupo II têm vocabulário da mesma temática).

Se observarmos os “conteúdos gramaticais” testados desde 2005, constatamos que estes abrangem vários domínios da gramática (acentuação, processos de formação e classes de palavras, funções sintácticas, frase simples/complexa e respectiva classificação, flexão verbal, voz activa/passiva, discurso directo/indirecto ...) e que alguns se repetem ao longo dos anos. O tipo de exercícios apresentados varia entre a tradicional identificação/classificação e algumas propostas mais “modernas” de escolha múltipla, completamento ou associação, como podemos ver na recolha de conteúdos e de perguntas de exame feita por uma docente para “treinar” os seus alunos para a situação de exame (Anexo 5).

¹¹² A partir de 2008 o grupo II passa a valer 50 pontos.

Para além dos constrangimentos já apontados (incoerência entre programas, currículo nacional, práticas pedagógicas, manuais, exames...), poderemos, ainda, reflectir sobre uma situação já aflorada anteriormente, a propósito dos manuais de 7º ano. Ao mesmo aluno, que no ano lectivo 2006/2007 entrou no 7º ano, foram ensinados conceitos semelhantes com termos distintos, ao longo dos subsequentes 8º e 9ºanos.

Tomemos como exemplo o conteúdo, que será objecto de uma análise detalhada mais à frente neste trabalho, “Os Complementos Circunstanciais”. Com a introdução da TLEBS no EB, um aluno aprendeu no 7ºano os conceitos de Complemento Adverbial (constituente adverbial seleccionado por um verbo transitivo) e de Complemento Preposicional (grupo preposicional seleccionado como complemento pelo verbo), de acordo com as definições apresentadas no “Apêndice Gramatical” do manual observado¹¹³ sendo colocados, ao longo do manual exercícios com essa terminologia (ver Anexo 6). O mesmo aluno transita para o 8º ano e vai encontrar para a mesma realidade o termo “complemento circunstancial”, independentemente de ser constituído por uma preposição ou por um advérbio. Agora, o que os diferencia é a circunstância (tempo, lugar, modo), como podemos observar pelo tipo de questões proposto num manual de 8º ano¹¹⁴ (ver Anexo 7). Observámos o manual das mesmas autoras proposto para o 9ºAno¹¹⁵ e constatamos que o “nosso” aluno encontra, de novo, o conceito de “complemento circunstancial”, acrescido de uma nota, que acompanha a proposta de um exercício (ver Anexo 8), com a seguinte informação: «Os complementos circunstanciais não deslocáveis fazem parte do predicado; neste caso, são elementos fundamentais da oração».

Esta situação, decorrente da instabilidade já analisada, é geradora de dúvidas e insegurança o que acarreta dificuldades acrescidas ao ensino-aprendizagem da “gramática”, tanto para o aluno como para o professor. Este tem muitas vezes de ensinar conteúdos que supostamente já teriam sido ensinados nos anos/ciclos anteriores ou ensinar o mesmo conteúdo com nomenclatura e/ou aspectos diferentes. É urgente que haja um entendimento para remediar o que tem sido feito e evitar que cada manual ofereça o que entender, os professores se confundam no que ensinar e os alunos se deparem cada ano com ensinamentos diferentes e, por vezes, contraditórios. Parece-nos premente modificar a aceção de gramática ensinada nas escolas apresentada por Maria

¹¹³ DIAS, Ana Paula, MILITÃO, Paulo, 2006, *Letras & Letras – Língua Portuguesa 7º Ano*, Lisboa, Texto Editores, p.242

¹¹⁴ MELO, Sofia, RIO, Manuela, 2004, *A Casa da Língua – Língua Portuguesa 8º Ano*, Porto, Porto Editora.

¹¹⁵ MELO, Sofia, RIO, Manuela, 2004, *A Casa da Língua – Língua Portuguesa 9º Ano*, Porto, Porto Editora.

Armanda Costa, na CIEP¹¹⁶ «(iv) a gramática ensinada nas escolas, que resulta de um híbrido de concepções pedagógicas associadas a modelos teóricos de gramática (estrutural, transformacional, funcional e outros) e que vai variando em função dos estudos linguísticos e da formação inicial dos professores de línguas».

Perante esta “babel” de orientações, práticas e avaliação mais do que questionarmos sobre: “Que gramática ensinar?”, “Para quê ensinar gramática?”, “Como avaliar o quê?”, o cerne da questão reside em “Como Ensinar Gramática?” a alunos que chegam ao 11º ano e não distinguem “morfologia” de “sintaxe”, quando a uma pergunta em que, à maneira tradicional, se pede para identificar os constituintes sintáticos da frase, os alunos não sabem identificar os que desempenham as funções nucleares de “sujeito” e “predicado”, como podemos observar nas respostas dadas por alunos do 11º ano de uma turma de um curso profissional, no ano lectivo 2009/2010:

3 – Atenta na seguinte frase:
“Viemos também a este lugar sagrado para lembrar à América a grande urgência da hora presente.”
(linhas 27-28)

3.1. Identifica os seus constituintes sintáticos.

Viemos - forma verbal do verbo vir no pretérito perfeito do indicativo
a - determinante artigo indefinido, Feminino, singular,
lugar - substantivo de lugar, masculino, singular
América - Nome Próprio, masculino, singular.
este - determinante possessivo masculino singular
sagrado - Nome Comum abstrato, masculino singular.

3 – Atenta na seguinte frase:
“Viemos também a este lugar sagrado para lembrar à América a grande urgência da hora presente.”
(linhas 27-28)

3.1. Identifica os seus constituintes sintáticos.

1 - Verbo "vir" na 1ª Pessoa do Plural do pretérito perfeito do indicativo
2 - complemento ~~de~~ ^{circunstancial} ~~de~~ ~~tempo~~.
3 - Verbo "lembrar".
4 - ~~complemento~~ ^{indirecto} ~~de~~ ~~objeto~~.
5 - complemento ~~de~~ ~~objeto~~.
6 - substantivo masculino singular.

Ilustração 13 – Respostas de alunos

¹¹⁶ COSTA, Maria Armanda, “A gramática na sala de aula”, Actas, CIEP, ME, DGIDC, p.168.

3 – Atenta na seguinte frase:
 “Viemos também a este lugar sagrado para lembrar à América a grande urgência da hora presente.”
 (linhas 27-28)

3.1. Identifica os seus constituintes sintácticos.

a este lugar → complemento circunstancial de lugar; ~~a este lugar~~ → ^{+ também} predicativo do sujeito
presente → complemento circunstancial de tempo; *Viemos também* → sujeito
a este lugar sagrado → predicado; *à América* → complemento directo
a grande urgência da hora presente → complemento indirecto.

3 – Atenta na seguinte frase:
 “Viemos também a este lugar sagrado para lembrar à América a grande urgência da hora presente.”
 (linhas 27-28)

3.1. Identifica os seus constituintes sintácticos.

Sujeito ⇒ *Viemos*
Predicado ⇒ *a este lugar sagrado*
~~(*predicativo*)~~ *Predicativo do sujeito* ⇒ *Lembrar à América*
~~(*substantivo*)~~ *Complemento circunstancial de tempo* ⇒ *hora*

Ilustração 14 – Respostas de alunos

João Costa, na sua intervenção na CIEP¹¹⁷, afirma que «A gramática aprende-se bem, se for ensinada de forma hierarquizada (o que se encontra bem concebido nos programas). Por exemplo, para a aprendizagem de funções sintácticas, é necessário começar pelos casos mais simples e pelas funções nucleares (sujeito e predicado), para que, quando esses estiverem bem aprendidos, se possa partir, por exemplo, para as funções internas ao predicado», resumindo a três os problemas nas metodologias de ensino da gramática: «a) a hierarquização da informação; b) a sistematização da informação e c) a aplicabilidade da informação».

Segundo Piaget¹¹⁸, é mais fácil para a criança partir da compreensão da totalidade para o pormenor. Assim, para Ana R. Luís¹¹⁹ a abordagem gramatical deverá partir, preferencialmente, das unidades maiores para as menores. Por exemplo, partir da frase/oração para a sua segmentação em funções sintácticas, sintagmas e classes de

¹¹⁷ *Op. cit.*, p.160.

¹¹⁸ PIAGET, Jean, 1976, *Le Langage et la Pensée chez l'enfant: études sur la logique de l'enfant*, Neuchatêl - Paris, Delachaux et Niestlé.

¹¹⁹ LUÍS, Ana R., “O ensino da gramática na era da comunicação”, in BARBOSA Jorge Morais *et alii* (org.), *Gramática e Ensino das Línguas, Actas do I Colóquio sobre Gramática*, Coimbra, Almedina, p.138.

palavras, uma vez que «A referência a estas unidades de descrição, permitirá, entre outros objectivos: a) mostrar que a língua comporta diferentes níveis de análise (neste caso, o funcional, o sintáctico e o léxico-morfológico), b) chamar a atenção para o seu modo de interacção numa mesma frase/oração, c) pôr em evidência a dependência hierárquica entre estruturas linguísticas», assumindo-se esta fase como um momento de consciencialização do funcionamento da estrutura e do significado da frase/oração.

Voltando a João Costa, este linguista termina a sua comunicação na CIEP¹²⁰ com quatro sugestões sobre o papel que a gramática deve assumir na aula de Português, recolocando-a no seu lugar, de modo a evitar «perguntas como a que foi colocada por uma aluna do 9º ano há uns anos: “Mas em português também há sujeito? Não é só em francês?”¹²¹, a saber:

«1 – Como referido a gramática deve ser ensinada de forma hierarquizada, recorrendo-se a paradigmas estruturados e organizados. Neste sentido, os documentos orientadores devem ser explícitos e coerentes sobre o que se pretende em cada nível e ciclo de ensino; 2 – Uma aprendizagem efectiva da gramática pressupõe tempo para treino, exercício e aplicação. Reconhecendo-se que o domínio da gramática tem implicações para o uso do português oral e escrito, é importante que seja reavaliado o tempo lectivo destinado ao ensino da língua materna; 3 – A aplicabilidade do conhecimento gramatical é fundamental para o seu desenvolvimento. Como tal, importa repensar metodologias de ensino (e materiais de apoio) para que a gramática não seja o “apêndice” da disciplina de Português, mas uma componente tão nuclear quanto as outras. Para tal, parece-me essencial que os próprios documentos orientadores prevejam, de forma explícita, estratégias de mobilização de conhecimentos gramaticais para resolver problemas de uso de língua; 4 – Ao reconhecer-se que há problemas na formação inicial e contínua, parece-me desejável a definição clara do perfil de conhecimentos e competências de um docente de língua portuguesa, para que os próprios professores sejam capazes de saber como investir na sua autoformação e para que as instituições de Ensino Superior sejam capazes de responder, de forma eficiente, ao que é esperado enquanto formadores de professores».

¹²⁰ *Op. cit.*, p.165.

¹²¹ Não diríamos tanto, mas recordemos que, no tempo em que todos os alunos estudavam francês no ensino básico, era muito frequente recorrer-se a conteúdos gramaticais estudados na aula de língua estrangeira para explicitar conteúdos da língua materna, como era o caso, por exemplo, das funções desempenhadas pelo pronome relativo “que”. Os alunos identificavam e aplicavam com mais facilidade o “qui” sujeito e o “que” complemento directo em francês que o “que” com as mesmas funções em português.

3.2 Como Ensinar Gramática

Como já foi referido, os NPPEB sugerem, de forma explícita, novas metodologias, centradas em actividades de aprendizagem pela descoberta e laboratórios gramaticais (não esquecendo, contudo, que há aspectos da língua que têm de ser memorizados, que não decorrem do conhecimento implícito, pelo que este tipo de actividade não se adequa a todos os contextos). De acordo com os pressupostos dos NPPEB o professor de português não pode centrar o seu trabalho sobre CEL em práticas baseadas na “pedagogia do erro”, como em grande parte era previsto nos programas de 1991 e muito em voga nos anos 70, ou no “ensino por definições”, que não permite que seja o aluno a fazer a sistematização partindo da observação dos dados. Por outro lado, também se alerta para o facto de o professor adoptar, frequentemente, “metodologias únicas”, o que também não é recomendável, devendo evitar-se práticas estereotipadas. Temos consciência que a aprendizagem não é um processo fácil, imediato e linear, daí a necessidade de se potenciarem diversas oportunidades que permitam a compreensão, a produção, o treino, a mobilização e o reinvestimento de conhecimentos. O professor deverá proporcionar ao aluno “mecanismos” que o ajudem a ultrapassar as suas dificuldades, propondo-lhe tarefas progressivamente mais complexas. A apresentação de paradigmas e de contrastes facilita uma aprendizagem gradual dos instrumentos de análise gramatical que pode ser desenvolvida como “actividade pela descoberta”, que visa a “construção de conhecimento”, partindo da observação para descobrir regularidades. Numa perspectiva de aprendizagem gradual, em espiral, torna-se importante reconhecer que não é fácil encontrar num texto, que não foi escrito para esse fim, um conjunto de exemplos que permita criar pares mínimos ou paradigmas que viabilizem uma descrição clara dos aspectos que se pretendem estudar. Deste modo, torna-se importante a criação de materiais de apoio baseados em exemplos claros, estruturados e em que não se confundam actividades de aprendizagem com exercícios de verificação de conhecimentos.

Segundo Inês Duarte, uma actividade de aprendizagem pela descoberta ou de laboratório/oficina gramatical, deve passar por quatro fases: planificação, observação e descrição dos dados, treino e avaliação.

A primeira (planificação) é preparada pelo professor e é essencial para o sucesso da actividade. De acordo com as observações pretendidas devem apresentar-se dados

simples, organizados e apenas com informação essencial (sem redundâncias nem informação acessória).

Ao preparar uma actividade o professor deve ter presente:

a) - Qual é o tipo de actividade que pretende desenvolver? : - construção de conhecimento?; - treino?; - avaliação?; -mobilização de conhecimento gramatical para outras competências? . Frequentemente encontramos nos manuais, como vimos, actividades que pretendem trabalhar conteúdos gramaticais que se resumem a actividades de verificação/avaliação de conhecimentos previamente adquiridos. Por vezes, isto também acontece em actividades em que se pretende construir conhecimento.

b) - O que se pretende com a actividade? – a actividade deve ter como meta um descritor de desempenho e deve ser proposta aos alunos como “um desafio de aprendizagem”, em que os mesmos são envolvidos;

c) - Há identificação clara dos conhecimentos pressupostos? – Atendendo que o conhecimento explícito é construído de forma gradual, pressupondo conhecimentos anteriores, devem ser dadas instruções claras ao aluno sobre quais os conhecimentos que se pressupõe que ele já domine e como pode revê-los ou recuperá-los;

d) - Os Dados - o primeiro aspecto a ter em conta é a origem dos dados (- produção dos alunos?; - texto oral ou escrito fornecido pelo professor?; - texto oral ou escrito recolhido pelos alunos).

A este propósito, Júlio Taborda Nogueira ¹²² defende que o ensino-aprendizagem de uma língua só ficará completo quando se associar às dimensões “descritiva” e “prescritiva” uma terceira a “produtiva”, «porque é na sequência do processo de produção, considerado em si e na relação que necessariamente mantém com as actividades de recepção/interpretação, que encontraremos os sinais mais concretos, e por isso didacticamente fiáveis, dos níveis de desenvolvimento dos alunos e dos ritmos de progressão de aprendizagem». Deve-se ter presente se os dados contemplam o conhecimento gramatical implícito dos alunos e tirar partido do mesmo, não esquecendo, contudo, que há domínios sobre os quais os alunos não têm intuições e, neste caso, será o professor a fornecer os dados. Em qualquer das situações, os dados devem ser simples, em quantidade suficiente e orientados para os aspectos relevantes que permitam tirar as conclusões pretendidas, sem “dar grandes passos”. Passamos,

¹²² *Op. cit.*, p.104.

assim, à segunda fase, que diz respeito à observação e descrição dos dados. Centrada no trabalho do aluno, esta fase consiste na observação dos dados para chegar a conclusões, formular hipóteses, fazer generalizações e verificar a validade das mesmas através da observação de novos dados. Em seguida é necessário conceder tempo para Treinar os conhecimentos adquiridos e só depois se passa para a última fase que consiste na Avaliação. Esta vai permitir ao professor e aos alunos verificarem se os objectivos foram ou não atingidos.

No GIP –CEL¹²³ (p.36) este percurso é sistematizado do seguinte modo, numa lista de verificação:

Lista de aspectos a considerar na construção de uma actividade para construção de conhecimento gramatical:

1. Qual é o tipo de actividade?
 - Construção de conhecimento?
 - Treino?
 - Avaliação?
 - Mobilização de conhecimento gramatical para outras competências?
2. O que se pretende com a actividade?
 - A actividade tem como meta que descriptor(es) de desempenho do programa?
 - É colocada aos alunos uma questão específica que constitua um desafio interessante para a prossecução da actividade?
3. Há identificação clara dos conhecimentos pressupostos?
 - São dadas instruções claras aos alunos sobre quais os conhecimentos que se pressupõe que eles já dominam e como podem revê-los ou recuperá-los?
4. Dados.
 - Qual a origem dos dados?
 - a) Produções dos alunos?
 - b) Texto oral ou escrito fornecido pelo professor?
 - c) Texto oral ou escrito recolhido pelos alunos?
 - É tirado partido do conhecimento gramatical implícito dos alunos?
 - Em caso afirmativo, estamos seguros de que as construções que se pretende que os alunos manipulem são casos em que há conhecimento implícito?
 - Os dados fornecidos são os necessários?
 - Os dados fornecidos são suficientes?
 - Os dados fornecidos são simples ou contêm informação que dispersa atenção?
 - Os dados fornecidos permitem uma hierarquização da informação a partir dos casos mais simples para os mais complexos e a constituição de pares mínimos?
5. A actividade é construída de tal forma que os alunos possam tirar conclusões em pequenos passos?
6. Os alunos têm oportunidade de construir hipóteses e verificar a sua validade mediante a apresentação de novos dados?
7. Há momentos de treino?
8. Há reinvestimento do conhecimento construído em diferentes contextos de uso?

¹²³ Op. Cit., p.36.

Neste Guião são apresentados vários exemplos de actividades pela descoberta, para os vários ciclos de ensino (1º, 2º e 3º ciclos).

Das propostas apresentadas seleccionamos a seguinte, sobre o uso da vírgula, apresentada e comentada pelos autores como um bom exemplo de **laboratório gramatical**.

Vejamos um exemplo de laboratório gramatical construído por Ana Costa e Dulce Martins, no âmbito de uma acção de formação sobre o Dicionário Terminológico da DGIDC em 2008, com comentários acrescentados por nós:

VÍRGULAS PROIBIDAS 1

Neste guião, vais aprender a:

- Descobrir funções sintácticas de orações subordinadas substantivas;
- Evitar usar vírgulas onde há pausa, mas não pode haver pontuação.

Compara as frases dos grupos A e B.

GRUPO A

1. [O Pedro] apanhou um susto.
2. Todos os alunos da turma disseram [um disparate].
3. O professor deu boas notas [à Maria].

GRUPO B

4. Ele apanhou um susto.
5. Todos os alunos da turma o disseram.
6. O professor deu-lhe boas notas.

1. Considerando as substituições por pronomes observadas no Grupo B, identifica as funções sintácticas dos grupos destacados entre parênteses rectos.

Observa agora as frases do Grupo C.

GRUPO C

7. [Quem recebeu a notícia do desastre de notas a Português] apanhou um susto.
8. Todos os alunos da turma disseram [que ajudariam os colegas das outras turmas].
9. O professor deu boas notas [a quem estudou toda a matéria].

2. Tenta substituir as orações entre parênteses rectos pelos Grupos Nominais e Preposicionais do Grupo C.

3. Verifica se as mesmas orações também podem ser pronominalizadas.

4. Face ao comportamento destas orações, o que podes concluir quanto à função sintáctica que desempenham?

Objectivos claros para os alunos

Os dados orientam os alunos para a observação de um aspecto em concreto.

Novos dados formam par mínimo com os anteriores.

Pequenos passos que conduzem à conclusão.

Ilustração 15 – Laboratório gramatical “Vírgulas proibidas”

As frases dos Grupos D e E estão assinaladas com asterisco (*)¹ uma vez que apresentam erros de pontuação.

GRUPO D

10. *[O Pedro], apanhou um susto.
11. *Todos os estudantes disseram, [um disparate].
12. *O meu pai deu uma recompensa, [à Maria].

GRUPO E

13. *[Quem viu luzes brilhantes no cimo do monte àquela hora], apanhou um susto.
14. *Todos os estudantes disseram, [que a prova de Matemática tinha sido difícil].
15. *O meu pai deu uma recompensa, [a quem ajudou a limpar o quintal].

5. Considerando o que analisaste nas questões anteriores, identifica a função sintáctica dos constituintes entre parênteses rectos nos grupos D e E.

6. Compara a pontuação dos grupos A vs. D e C vs. E e faz uma lista de contextos em que a vírgula é PROIBIDA.

7. Finalmente, classifica as orações subordinadas das frases dos Grupos C e E e relaciona as suas subclasses com as regras de uso de vírgula que acabaste de descrever.

Atenta no grupo F.

GRUPO F

16. Os meus amigos mendigos viviam [na rua].
17. Os meus amigos mendigos viviam [onde quer que lhes dessem cama].
18. *Os meus amigos holandeses moravam, [em barcos].
19. *Os meus amigos holandeses moravam, [onde havia sítio para andar de bicicleta].

8. Indica a classe de verbos a que pertencem os verbos das frases do grupo F.

9. Considerando a classe a que pertence o verbo, identifica a função sintáctica da expressão entre parênteses rectos.

10. Reflecte sobre o erro de pontuação assinalado. O que observas no Grupo F permite-te confirmar alguma das regras que enunciaste no grupo 6? Justifica a tua resposta.

11. Classifica a oração subordinada na frase 19 e explica o erro de pontuação assinalado.

Observa e treina.

GRUPO G

20. Os ecologistas defenderam que o uso de produtos químicos era um perigo.
21. Os políticos da minha terra afirmaram, que a crise tinha acabado.
22. Todos os que quiserem comer sopa quente colocuem-se na fila

Mobilização em contexto de escrita.

Formulação de hipótese.

Treino.

Ilustração 16 – Laboratório gramatical “Vírgulas proibidas” (continuação)

3.2.1 Actividades pela Descoberta – exemplo prático: Complemento Oblíquo (CO) e Modificador (MOD)

Dada a vastidão dos conteúdos que poderiam ser objecto de uma análise mais detalhada, partimos do resultado de um inquérito nacional aos professores sobre o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Básico, em que se constatou ser o domínio das “funções sintácticas” o que mais dificuldades apresentava.

Análise das respostas dos docentes (num universo de 11 016 professores que leccionam um total de 412 831 alunos)

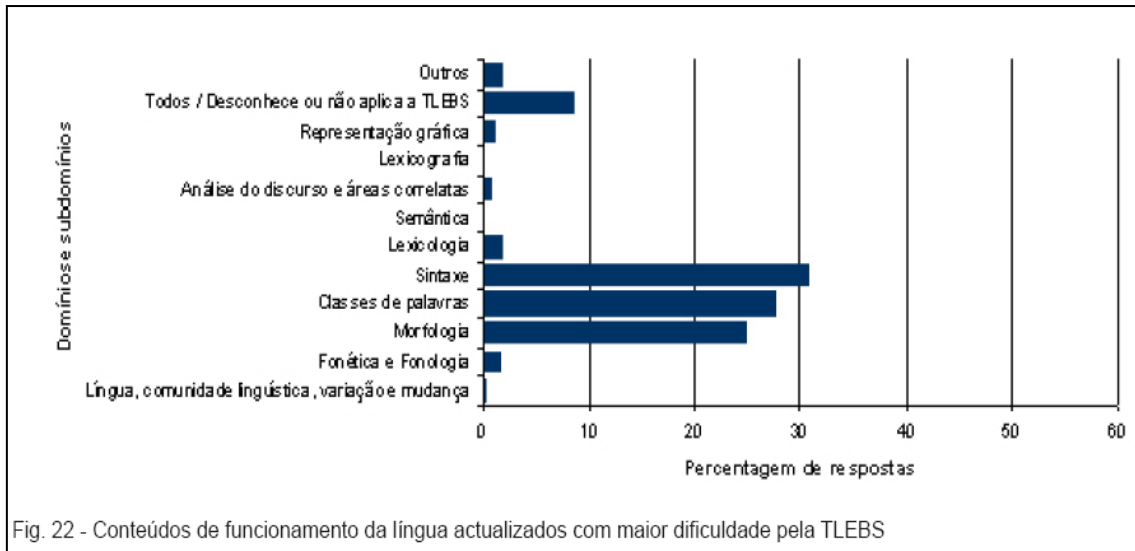


Fig. 22 - Conteúdos de funcionamento da língua actualizados com maior dificuldade pela TLEBS

Ilustração 17 – Resultados do inquérito sobre conteúdos de funcionamento da Língua1

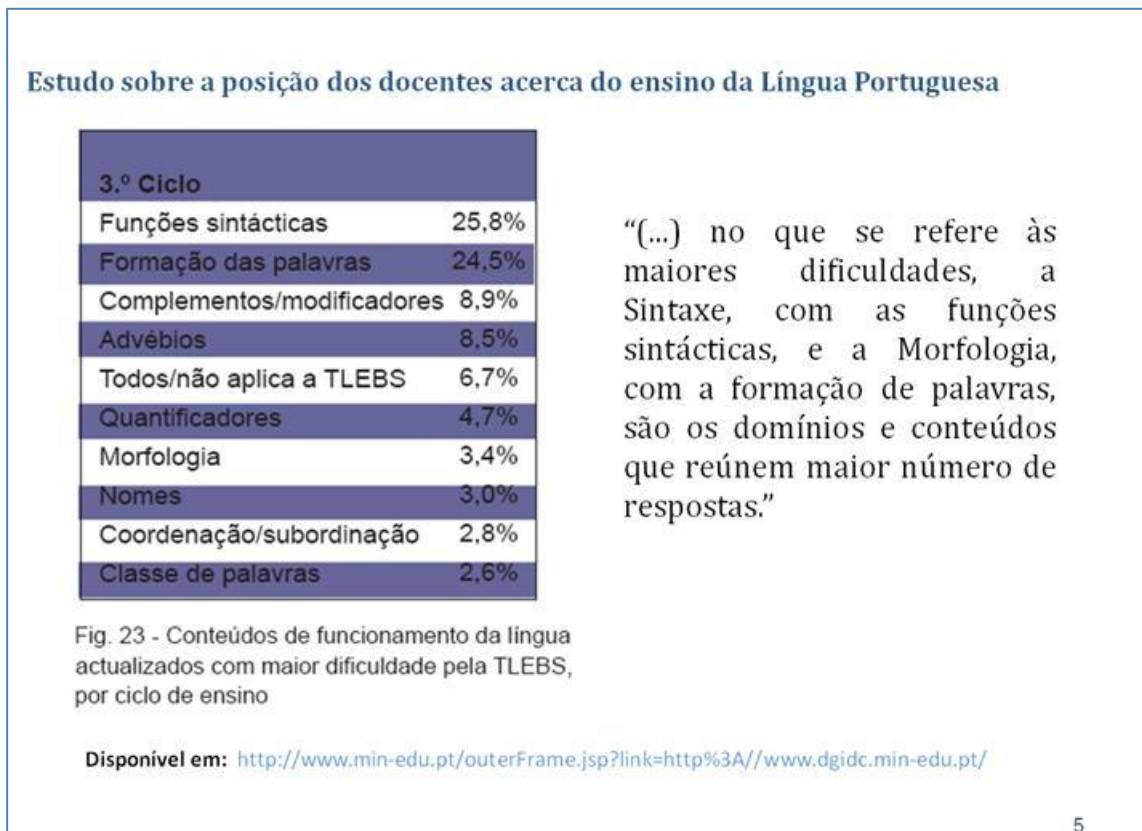


Ilustração 18- Resultados do inquérito sobre conteúdos de funcionamento da Língua2

Escolhemos, para exemplificar, no domínio (a sintaxe) em que os mesmos revelaram mais desconhecimento, um conteúdo que “sofreu” algumas alterações nos últimos anos. Referimo-nos concretamente às funções sintáticas do grupo verbal – O Complemento Oblíquo (CO) e o Modificador (MOD). A centralidade do verbo e, sobretudo, o papel decisivo que desempenha nas relações de transitividade, permitem distinguir constituintes obrigatórios e facultativos.

Começemos por reflectir um pouco sobre o conceito “função”. O termo “função” aparece em quase todas as áreas de estudo da linguística com “significados” diferentes, por exemplo “função comunicativa da linguagem”, “funções da linguagem”, “funções semânticas”, “funções sintáticas”...

Para Rocío Alonso Rey¹²⁴ «o problema da polissemia “teórica” da função no âmbito da Sintaxe pode ser resumido, simplifadamente, da seguinte forma:

- a) R: função como relação (definição expandida a partir de Hjelmslev)
- b) a ou b: função como elemento que mantém uma relação com outro elemento (posição da Gramática tradicional)
- c) Margem: função como elemento subordinado ou determinante numa relação de determinação, como sinónimo de complemento ou determinante».

Para este autor, a definição considerada é a que «quer apresentar o que conhecemos como sujeito, objecto directo, objecto indirecto, atributo, predicativo, complemento circunstancial e suplemento, isto é as funções sintáticas, como classes de elementos que, ao nível da frase ou oração, estabelecem uma relação de determinação ou subordinação com o verbo, que é o elemento nuclear ou determinado da unidade e análise (...) Cada verbo possui uma “valência” que se actualiza em determinadas situações comunicativas, estes elementos exigidos pelo verbo são os chamados argumentos. O suplemento é uma função argumental de determinados verbos, enquanto o complemento circunstancial é uma função não argumental».

As gramáticas tradicionais apresentam “os complementos circunstanciais”, entendendo-se por complemento circunstancial «a palavra ou expressão que designa uma circunstância ocasional da acção do verbo»¹²⁵. Após a definição do conceito, que

¹²⁴ REY, Rocío Alonso, 1999, “Critérios para a definição das Funções Sintáticas, in BARBOSA, Jorge Morais et alii (org.) *Gramática e Ensino das Línguas, Actas do I Colóquio sobre Gramática*, Coimbra, Almedina, p.57.

¹²⁵ FERREIRA, A. Gomes, FIGUEIREDO, J. Nunes, 1995, *Compêndio de Gramática Portuguesa, 7º, 8º, 9º Anos*, Porto, Porto Editora, p53.

nem sempre surge, são, geralmente, apresentadas “listas” de “circunstâncias”: tempo, lugar, modo, companhia, matéria, fim, meio..., como podemos observar nos anexos 9 a 14.

Nas gramáticas publicadas em 2006¹²⁶, após implementação da TLEBS, os complementos circunstanciais são substituídos pelo “Complemento Preposicional / Adverbial”, como já vimos no exemplo apresentado a propósito dos manuais de 7º ano (2006), e/ou pelo “Modificador Preposicional / Adverbial (ver Anexos 15 a 23).

Se folharmos os manuais e/ou cadernos de actividades que os acompanham, em vigor nas nossas escolas, verificamos que as actividades mais propostas são a exposição deste conteúdo (de acordo com a “designação” em vigor) seguida de exercícios de treino, semelhantes aos já mencionados (exercícios lacunares, de pergunta /resposta, de identificação, de associação/correspondência ...).

Nas gramáticas mais recentes¹²⁷ surge pela primeira vez o termo “Complemento Oblíquo”, chamando-se a atenção para não se confundir com «o modificador, tradicionalmente designado como complemento circunstancial» (Anexos 24, 25, 26).

O Dicionário Terminológico mantém o termo e o conceito “Modificador” e apresenta o termo “Complemento Oblíquo”, para os Complemento Preposicional e Complemento Adjectival, dizendo que tanto o MOD como o CO podem ser introduzidos por uma preposição ou um advérbio.

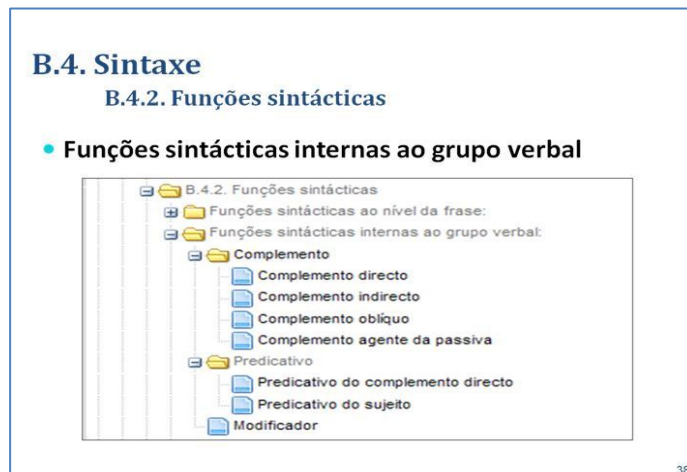


Ilustração 19- Entradas no DT

¹²⁶ AZEVEDO, Maria Olga et alii , 2006, *Gramática Prática de Português, Da Comunicação à Expressão*, 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, Lisboa, Lisboa Editora.

¹²⁷ MOREIRA Vasco, PIMENTA, Hilário, 2008, *Gramática de Português*, 3º ciclo do EB e ES (de acordo com a TLEBS revista), Porto, Porto Editora.

No site GramaTIC@.pt¹²⁸, coordenado por Filomena Viegas já surge com esta terminologia, de acordo com o DT, como podemos observar no anexo 35.

Com a homologação dos NPPEB, em Março de 2009, e entrada em vigor dos mesmos no ano lectivo de 2010/2011¹²⁹, os manuais que estão a ser elaborados para o 7º ano apresentam este aspecto integrado no domínio das “Funções Sintácticas” e no subdomínio “Funções Sintácticas internas ao grupo verbal”, também de acordo com o DT¹³⁰.

Do mesmo modo, nos novos manuais propostos para o 10º ano, para o ano lectivo 2010/2011, surgem exercícios e mesmo cadernos suplementares com uma “sistematização de conteúdos sobre o conhecimento explícito da língua (de acordo com o Dicionário Terminológico)”¹³¹ com os termos e conceitos que abordamos neste trabalho (ver anexos 27 –32).

Curiosamente, Maria Luísa Azevedo¹³², apresenta o exemplo das frases «*Ele morou no Algarve* e *Ele comprou aqueles quadros no Algarve*» para mostrar que a gramática tradicional diria que a expressão “*no Algarve*” desempenha, nas duas frases, a função de “complemento circunstancial de lugar”, sem “mostrar” ao aluno que, de facto, a mesma expressão não mantém o mesmo tipo de relação com os restantes elementos nas duas frases. Efectivamente, “*no Algarve*” na frase *Ele morou no Algarve* é um constituinte imediato do sintagma verbal com a função de “locativo” e a mesma expressão na frase *Ele comprou aqueles quadros no Algarve* é constituinte da própria frase com a função de “circunstante de lugar”. Se fizermos alguns “testes” de comparação entre as duas frases verificamos que, por exemplo, o uso da vírgula é possível em *Ele comprou aqueles quadros, no Algarve*, o que prova o carácter móvel da expressão (*Ele, no Algarve, comprou aqueles quadros*) e impossível em *Ele morou no Algarve*. Enquanto constituinte da frase pode ocorrer na interrogativa (“O que fez ele no Algarve?” – “Comprou aqueles quadros”), como constituinte do sintagma verbal não (“O que aconteceu com ele?” – “morou no Algarve”). Maria Luísa Azevedo pretendia, com este e outros exemplos, «salientar que mais importante do que uma actividade normativa e

¹²⁸ <http://areadgicd.min-edu.pt/GramaTICa/>.

¹²⁹ Adiada em Fevereiro de 2010 para o ano lectivo 2011/2012.

¹³⁰ PAIVA, Ana Miguel et alii, 2010, (PARA)TEXTOS, *Língua Portuguesa*, 7º ano, Porto, Porto Editora.

¹³¹ FERREIRA, Idalina et alii, 2010, *Português+ 10 – Português/10ºano/Ensino Secundário* (Manual, Caderno de actividades e Apontamentos Gramaticais), Porto, Areal Editores.

¹³² AZEVEDO, Maria Luísa, “A gramática no final do ensino básico e no ensino secundário”, in BARBOSA, Jorge Morais et alii, 1999, *Gramática e Ensino das Línguas, Actas do I Colóquio sobre Gramática*, COIMBRA, Almedina, pp.100 – 102.

“cega”, baseada na regra ou na lógica, importa que os alunos façam do estudo da gramática uma actividade consciente, ao serviço dos diversos usos da língua. Neste sentido, a melhor gramática será a que, de uma forma simples e geral mas também sistemática, se debruçar e reflectir sobre o maior número possível de factos linguísticos».

Outro exemplo curioso desta abordagem é o que encontramos na Gramática do Português Moderno¹³³, influenciada pela gramática generativa, a propósito da distinção entre “sintagma preposicional” (SP) e “sintagma adverbial” (SAdv) enquanto constituintes de frase ou constituintes de outro constituinte. A mobilidade destes constituintes é assinalada por uma característica que permite a sua identificação – quando constituintes de frase são deslocáveis, sendo, assim, considerados um SP/SAdv “constituinte extranuclear da frase”. Se forem constituintes de outro constituinte (do “sintagma nominal” (SN) ou do “sintagma verbal” (SV)) não se verifica essa mobilidade, embora no “Quadro – síntese” que é apresentado todos os SP e SAdv sejam classificados como “complementos circunstanciais” (como na gramática normativa, tradicional), independentemente de serem constituintes de frase ou de outro constituinte (ver Anexos 33 e 34).

Em conclusão, podemos dizer que a nova terminologia (TLEBS) distingue claramente as funções sintácticas seleccionadas pelo verbo (complementos) daquelas que são apenas circunstanciais/facultativas (modificadores) Na frase “A Rita vai **ao cinema**”, o grupo preposicional “ao cinema” é seleccionado pelo verbo ir, logo é um **complemento**; na frase “A Rita encontrou os amigos **no cinema**”, o grupo preposicional “no cinema” é facultativo, apresentando grande mobilidade na frase, logo é um **modificador** do grupo verbal. Assim, a maior parte dos tradicionalmente chamados “complementos circunstanciais” não são, de facto, complementos do verbo, mas sim modificadores. Outros são efectivamente complementos do verbo, não sendo, portanto, circunstanciais/facultativos. Tratando-se de funções sintácticas, a nova terminologia centra a classificação apenas em critérios sintácticos, não recorrendo, por isso, às tradicionais classificações semânticas (de lugar, de tempo, de modo ...). Deste modo, a classificação dos novos complementos e dos modificadores é feita de acordo com a categoria do grupo/sintagma que desempenha a função (Grupo preposicional –

¹³³ PINTO, J. Manuel de Castro et alii, 1988, *Gramática do Português Moderno*, Ensino Secundário, Lisboa, Plátano Editora, pp.121-122.

complemento / modificador preposicional; Grupo adverbial – complemento / modificador adverbial; Frase – modificador frásico¹³⁴).

Podemos sistematizar esta (r)evolução de conceitos através do seguinte quadro:

EXEMPLOS	TERMINOLOGIA TRADICIONAL	TLEBS	DICIONÁRIO TERMINOLÓGICO
A Joana gosta de chocolate . Falavam de noite .	Complemento indirecto/circunstancial	Complemento preposicional	Complemento Oblíquo
Os alunos vieram à aula .	Complemento circunstancial	Complemento preposicional	Complemento Oblíquo
O João mora aqui . As crianças portaram-se bem .	Complemento circunstancial	Complemento adverbial	Complemento Oblíquo
As crianças portaram-se bem no restaurante .	Complemento circunstancial	Modificador preposicional	Modificador do GV
Ontem , vi um bom filme. Encontrei o João aqui .	Complemento circunstancial	Modificador adverbial	Modificador do GV
Teve boa nota porque estudou . Para tirar boa nota , estudou	Complemento circunstancial	Modificador frásico	Modificador da frase

Tabela 9 – Evolução do conceito

¹³⁴ Quando modifica toda a frase o modificador adverbial não faz parte do predicado, ex: “**Sinceramente**, gostei muito deste filme”.

Finalmente, aventuremo-nos na proposta de uma “actividade pela descoberta”, que tem por objectivo a aquisição destes novos conceitos – O Complemento Oblíquo (CO) e o Modificador (MOD), enquanto constituintes do Grupo Verbal (GV).

CEL – ACTIVIDADE PELA DESCOBERTA

- 1 - **Tipo de actividade:** construção e mobilização de conhecimento e treino (7º ano).
- 2 - **Descritores de Desempenho:** distinguir as funções sintácticas de constituintes seleccionados e não seleccionados pelo verbo (Complemento Oblíquo e Modificador do GV).
- 3 - **Pré-requisitos:** sujeito, predicado, complemento directo/indirecto, predicativo do sujeito, verbo copulativo, grupo preposicional e adverbial.
- 4 - **Questão a que se responde:** como se distingue o Modificador do GV do Complemento Oblíquo?
- 5 - **Duração:** 90 minutos.

→ ETAPA 1

1. Observa as seguintes frases:
 - a) Os meus alunos participaram **no CNL.**
 - b) O Pedro fez o exercício **correctamente.**
 - c) A professora chegou cedo **à escola.**
 - d) Um desempregado vive **de subsídios.**
 - e) A mãe beijou o filho **com ternura.**
 - f) A Ana vai **a Lisboa.**
 - g) **Ontem,** vi o teu irmão.
 - h) A Maria vai cedo **para a escola.**

1.1. Identifica, em cada frase, o sujeito e o predicado.

1.2. Como verificaste, os grupos destacados pertencem ao predicado.

Recorda o Complemento Directo e o Complemento Indirecto e prova que os grupos destacados não são:

1.2.1 – Complementos directos porque não podem ser substituídos pelos pronomes “o, a, os, as”.

1.2.2 – Complementos indirectos porque não podem ser substituídos pelos pronomes pessoais “lhe, lhes”.

1.2.3 – Predicativos do sujeito porque não dependem de verbos copulativos.

2 . Retira, agora, das frases os grupos destacados.

2.1 - Como verificaste, há frases que continuam a ter sentido e outras não, ou seja, há elementos que são obrigatórios e outros não, que podem ser dispensáveis. Então preenche o seguinte quadro com os elementos obrigatórios e com os dispensáveis:

	OBRIGATÓRIOS	DISPENSÁVEIS
a)	(no CNL)	
b)		(Correctamente)
c)		
d)		
e)		
f)		
g)		
h)		

☺ **CONCLUI:**

Além do Complemento Directo, do Complemento Indirecto e do Predicativo do Sujeito o PREDICADO pode ter outros grupos obrigatórios ou dispensáveis (facultativos).

☺ **APRENDE:**

Esses grupos chamam-se:

COMPLEMENTO OBLÍQUO – os elementos obrigatórios do predicado que são seleccionados por um verbo não copulativo e que não podem ser substituídos pelos pronomes pessoais “o, a, os, as”, “lhe, lhes”(ou que não são CD nem CI) desempenham a função sintáctica de Complemento Oblíquo.

MODIFICADOR – os elementos que não são seleccionados pelo verbo (os dispensáveis) desempenham a função sintáctica de Modificador.

3 . Agora que já sabes identificar o Complemento Oblíquo e o Modificador, completa o seguinte quadro:

	Complemento Oblíquo	Modificador
a)		
b)		
c)		
d)		
e)		
f)		
g)		
h)		

4. Para verificares se compreendeste bem estes novos conceitos observa as seguintes frases:

- a) O João comprou um livro **pela Internet**.
- b) Outrora, os livros vendiam-se **nas livrarias**.
- c) O livro ficou **em casa**.
- d) A mãe observou-o **bem**.
- e) As mães gostam **de livros**.

4.1 – Preenche o quadro, identificando as frases que têm Complemento Oblíquo e as que têm Modificador.

	Complemento Oblíquo	Modificador
a)		
b)		
c)		
d)		
e)		

→ETAPA 2

Agora que já sabes identificar bem o CO e o Modificador vais observar as formas que cada um pode ter.

1 . Observa as frases seguintes distribuídas por duas colunas:

Coluna A	Coluna B
A Ana vai <u>a Lisboa</u>	A Ana mora <u>ali</u>
O professor vem <u>de Coimbra</u>	O teu pai vem <u>aí</u>
A Maria mora <u>em Leiria</u>	A minha avó mora <u>cá</u>

1.1 – Identifica a função sintáctica dos grupos sublinhados: Complemento Oblíquo ou Modificador?

1.2 Como verificaste a função sintáctica é a mesma (CO), então o que os distingue?
(a forma)

☺ CONCLUI:

O Complemento Oblíquo pode ter duas formas

- a) Um grupo preposicional (a Lisboa, de Coimbra, em Leiria)
- b) Um grupo adverbial (cá, ali, aí)

2. Observa, agora, as seguintes frases:

Coluna A	Coluna B
A Ana trabalha <u>em Lisboa</u>	A Ana trabalha <u>aqui</u>
A Ana viajou <u>de comboio</u>	A Ana viajou <u>ontem</u>
O meu pai adormeceu <u>no sofá</u>	O meu pai adormeceu <u>ali</u>

2.1 – Identifica a função sintáctica dos grupos sublinhados: CO ou Modificador?

2.2 – Como verificaste a função sintáctica é a mesma (Modificador), então o que as distingue? (a forma)

☺ **CONCLUI:**

O modificador pode ter duas formas:

- a) Um grupo preposicional (em Lisboa, de comboio, no sofá)
- b) Um grupo adverbial (aqui, cedo, ali)

⇒ SISTEMATIZA:

Com esta actividade aprendi que:

- ⇒ Além do Complemento Directo, do Complemento Indirecto e do Predicativo do Sujeito o PREDICADO pode ter outros grupos obrigatórios ou dispensáveis (facultativos).
- ⇒ O grupo obrigatório desempenha a função sintáctica de **Complemento Oblíquo**.
- ⇒ O grupo facultativo desempenha a função sintáctica de **Modificador**.
- ⇒ O que distingue o Complemento Oblíquo do Modificador é o facto de o CO ser seleccionado obrigatoriamente pelo GV e o Modificador ser facultativo.
- ⇒ Tanto o Complemento Oblíquo como o Modificador podem ter a forma de grupo preposicional ou grupo adverbial.

As breves propostas que aqui deixamos têm por objectivo ilustrar que qualquer estrutura gramatical deverá servir como pretexto para consciencializar o aluno da estrutura e funcionamento de uma língua.

Em nosso entender, a prática reflexiva no ensino-aprendizagem de uma língua, neste caso a língua materna, (como também na língua estrangeira) deve assentar em distinções gramaticais fundamentais que permitam ao aluno: - o relacionamento de

conceitos e categorias; - a apreensão das regularidades; - articulação de níveis de descrição, passando de básicos a complexos (aumentarão de complexidade tendo em conta o ano/ciclo); - a distinção entre elementos essenciais e acessórios.

As estratégias didáticas e as metodologias a adoptar devem ser variadas e definidas de acordo com as capacidades cognitivas, com o interesse dos alunos, as metas traçadas e a diagnose efectuada. O professor deverá constituir uma “Comunidade de Aprendizagem” com cada uma das suas turmas, funcionando como “mediador” proficiente e eficiente.

CONCLUSÃO

Na tradição ocidental, a “gramática” sempre esteve ligada à pedagogia, influenciou e foi influenciada pela sociedade e pelo pensamento de cada época: lógica ou formal, racionalista ou estrutural, concebida como uma arte – a arte de ler e escrever (*téchné grammatiké*) – ou como uma ciência, pretendeu sempre ensinar uma língua, ou melhor, tomar consciência de uma língua. Normativa ou prescritiva, actualmente descritiva, a gramática deu e dá conta do estado e do estágio da língua que ensina. Como afirma Simão Cardoso¹³⁵ «De modo implícito ou explícito, a gramática é arte, ciência, mas é arte e ciência descritivas e isso é pedagogia». Acompanhando a evolução natural e social da língua a gramática e o modo como tem sido ensinada também têm mudado, não esquecendo, contudo, que o passado é importante porque “o presente é todo o passado e todo o futuro”, como diz Fernando Pessoa, pelo seu heterónimo Álvaro de Campos. Que o ensino deve reflectir os progressos do conhecimento de uma disciplina é um truísmo, mas que aspectos se devem incluir? Quando? Como? parecem, em nosso entender, ser questões norteadoras de todo o processo de mudança.

No século XX, entre os anos 20 e 50, a didáctica da Escola Nova, pretendia superar as concepções da Escola Tradicional. Surge a concepção teórica do “aprender-fazendo” (a aprendizagem das matérias deve ser feita de modo a que seja “o aprendente” a aprender e não a ser ensinado), institui-se o método funcionalista – “aprender com um fim em vista” -, o ensino utilitário. Entre os anos 60 e 80, emerge a vertente “tecnicista”, com um método racional, objectivo e neutro, centrado no ensino de conteúdos pensados para um aluno médio-tipo, sem contemplar as diferenças que surgiram no país no pós 25 de Abril, com a massificação do ensino, não existindo cooperação entre docente e discente. Actualmente, essa cooperação existe, o ensino está centrado no aluno, com uma vertente “prática” baseada no “aprender a aprender”, respeitando-se as diferenças individuais e promovendo-se a autonomia.

Podemos concluir que, durante muito tempo o ensino da gramática foi orientado pelo modelo normativo tradicional, seguiram-se experiências pouco positivas com a introdução de alguns modelos generativistas e, recentemente, uma nova experiência primeiro ao nível do ensino secundário e, posteriormente, ainda que suspensa, ao nível

¹³⁵ CARDOSO, Simão, “Inter-relação gramatical no ensino das línguas Portuguesa e latina” in BARBOSA, Jorge Morais et alii (org.), 1999, *Gramática e Ensino das Línguas, Actas do I Colóquio sobre Gramática*, Coimbra, Almedina.

do ensino básico com a TLEBS. Face à “deriva terminológica” a que temos assistido nos últimos anos, fruto, em parte, da não existência de um consenso teórico na comunidade linguística, surge, em 2008, o Dicionário Terminológico que pretende uniformizar a terminologia na docência, substituindo a NGP, de 1967. O uso da Terminologia Linguística, agora DT, tem uma função reguladora (de termos e conceitos), nomeadamente para os docentes, pelo que o “recurso a definições” da Terminologia não deve ser uma prática para os alunos, apesar de ser o que normalmente encontramos nos manuais, nos compêndios de gramática e/ou outros recursos disponíveis no mercado. Com efeito, existem discrepâncias entre aquilo que os alunos gostariam de aprender e o que a escola lhes dá, entre o que a tutela considera pertinente e o que o professor julga oportuno e mesmo o que este gostaria de fazer e o que faz.

Constatamos mudanças na aula de Língua Portuguesa, ainda que prevaleça um modelo tradicional assente na exposição e aplicação, construído mormente em torno da leitura orientada de um texto literário. Registam-se alguns constrangimentos ao nível metodológico e na concretização de percursos didáticos que integrem, de forma coerente, vários conteúdos ou que mobilizem diferentes competências. Por outro lado, assistimos, frequentemente, ao tratamento simultâneo, mas não articulado, de diversos conteúdos, o que pode suscitar uma visão compartimentada e pouco sistemática do ensino da gramática.

Da funcionalidade da língua passou-se para o conhecimento implícito que o falante tem da língua, cabendo ao “ensino” explicitá-lo. Nos programas de Língua Portuguesa /Português, os conteúdos de gramática passaram a pertencer ao “funcionamento da língua” e agora (NPPEB, 2009) ao “conhecimento explícito da língua”. A concepção de gramática para Chomsky vai, de certo modo, neste sentido uma vez que para este linguista se trata do conhecimento intuitivo, pré-reflexivo, que o falante/ouvinte tem da sua língua e que está “arquivado” na sua mente. Esta gramática interiorizada corresponde à competência linguística do falante. Cabe ao linguista fazer a descrição explícita dessa competência intrínseca. Inês Duarte refere o desenvolvimento da “consciência linguística” dos falantes, cuja língua materna é a língua de escolarização, no sentido de fazer evoluir o conhecimento intuitivo da língua para um estágio de conhecimento explícito, que se irá alargando e complexificando ao longo da escolaridade.

Em Março de 2009 são homologados os novos programas de Português para o Ensino Básico, que pretendem ser um documento aglutinador, com uma matriz comum

aos três ciclos (1º, 2º e 3º), baseado nos princípios da transversalidade (educação para a cidadania em todas as áreas curriculares) e da progressão por patamares “em que o saber se alarga, se especializa, se complexifica e se sistematiza”, quer a nível horizontal (ao longo do ciclo), quer verticalmente (de ciclo para ciclo). Pretende-se colmatar a falta de articulação que se tem verificado entre os três ciclos da escolaridade obrigatória, bem como a extensão dos textos programáticos, num contexto em que o programa de uma disciplina continua a ser considerado, pela maioria dos docentes, o principal documento orientador da prática lectiva.

Nos NPPEB, o professor de Português é entendido como “agente” do desenvolvimento curricular. Carlos Reis, na sua comunicação de encerramento da CIEP afirmava, a propósito do professor de Português «deve ser corajosa e drasticamente repensada a identidade do professor de Português, incluindo-se nisso tanto a formação inicial como a profissional (...). Não se fala aqui de um qualquer professor, mas sim (e com respeito por todos os outros) daquele cujo magistério condiciona decisivamente toda a relação do aluno com os saberes que vai adquirindo». No mesmo evento, Dulce Pereira¹³⁶ defende que o professor de Português deveria ser o professor de Educação Linguística tal como o professor de ginástica é o professor de Educação Física porque «educação linguística é isso mesmo: ajudar o aluno a cumprir plenamente as funções da sua linguagem: representar o mundo, expressar o pensamento, comunicar e ao mesmo tempo agir e fazer pensar e agir os outros, e tudo isto com rigor, eficácia, correcção e, se possível arte».

Paulo Feytor Pinto, na conclusão da sua comunicação, também na CIEP, apresenta a sua concepção de professor «ser ou não ser professor de Português no século XXI será cada vez menos ser só professor daqueles conhecimentos que outrora preencheram completamente os programas da disciplina: a morfologia, a sintaxe e a leitura de textos literários portugueses. No futuro, quando não já hoje, a sociedade e o sistema educativo exigirão do professor de Português um leque sempre em alargamento de novos conhecimentos e de novas competências que dantes não eram (considerados) necessários ou simplesmente não existiam, tanto conteúdos oriundos de outras áreas do saber ou do seu cruzamento, como conteúdos resultantes do progresso tecnológico (...). A catedral foi tomada pela multidão que com ela trouxe outras religiões. No novo templo, aberto, os antigos rituais e textos sagrados já não são suficientes. E ainda bem».

¹³⁶ PEREIRA, Dulce, 2008, “O ensino do português em contexto multilingue”, in REIS, Carlos (org.), *Actas, Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*, ME, DGIDC, p.98.

O Professor do século XXI será aquele que é capaz de repensar as práticas pedagógicas e motivar os seus alunos, diversificando estratégias, actividades, materiais, usando metodologias activas, ser criativo, um novo Sebastião da Gama e conseguir fazer com que os alunos pensem que estar na aula é melhor que estar lá fora.

Em nosso entender, esta reforma do(s) programa(s) de Português vem de encontro às novas tendências pedagógico-didáticas, assenta na progressão e, tendo por objectivo a sua aplicação começando pelo 1º ciclo, parece-nos que, de facto, estamos a começar pela base. O ensino da língua portuguesa na sua globalidade e particularmente da sua “gramática” pode cotejar-se com a construção de uma casa, cujos alicerces deverão ser sólidos e robustos, bem como toda a estrutura que a sustenta. Depois fazem – se os “acabamentos” e só mais tarde tem lugar a decoração, com “elementos” obrigatórios e outros facultativos, dependendo do gosto e das potencialidades de cada um. (Quando se introduziu a TLEBS no ensino secundário era como começar uma casa pelo telhado).

Deste modo, entendemos que não há metodologias únicas, que o conhecimento oscila consoante os modelos teórico–conceptuais das diferentes épocas, e que, actualmente, o “aprender a aprender” deverá ser a descoberta de cada dia, valorizando-se as competências de cada um.

O desafio é grande e o percurso acidentado, porque em educação não há “receitas milagrosas”, nem se “plantam eucaliptos”... Numa Escola para todos, como a que temos, com a democratização do ensino, nomeadamente após o 25 de Abril, não pode haver “vias únicas”, sendo necessário valorizar as diferenças, compreender as resistências, superar as dificuldades, evitar as desistências, (re)orientar, reconhecer e incentivar o mérito.

BIBLIOGRAFIA

- AITCHISON, Jean, 1993, *Introdução aos Estudos Linguísticos*, Mem Martins, Publicações Europa-América.
- AA.VV, 2008, *Língua de escolarização – estudo comparativo*, Lisboa, ME, DGIDC.
- ARAÚJO, Ana Isabel, *et alii*, *O Ensino e a Aprendizagem do Português na Transição do Milénio*, Português 2002, Relatório Final; APP.
- AZEVEDO, Maria Luísa, “A Gramática no final do Ensino Básico e no Ensino Secundário”, in BARBOSA, Jorge Morais *et alii* (org.), 1999, *Gramática e Ensino das Línguas, Actas do I Colóquio sobre Gramática*, Coimbra, Almedina.
- AZEVEDO, Maria, Olga *et alii*, 2006, *Gramática Prática de Português, Da Comunicação à Expressão, 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*, Lisboa, Lisboa Editora.
- BARBOSA, Jorge Morais, 1994, *Introdução ao estudo da Fonologia e Morfologia do Português*, Coimbra, Almedina.
- BARBOSA, Jorge Morais *et alii* (org.), 1999, *Gramática e Ensino das Línguas, Actas do I Colóquio sobre Gramática*, Coimbra, Almedina.
- BASÍLIO, Margarida, 1980, *Estruturas lexicais do português: uma abordagem Generativa*, Editora Vozes Ltda.
- BAYLON, Christian e FABRE, Paul, 1990, *Iniciação à Linguística*, Coimbra, Almedina.
- BORBA, Francisco da Silva, 1991, *Introdução aos Estudos Linguísticos*, Brasil, Pontes Editores.
- CHOMSKY, Noam, 1994, *O conhecimento da língua, sua natureza e uso*, Lisboa, Edições Caminho.
- CHOMSKY, Noam, 1978, *Aspectos da Teoria da Sintaxe*, Coimbra, Coleção Studium.
- CHOMSKY, Noam, *Estruturas Sintáticas*, Edições 70, São Paulo.
- CORNEILLE, Jean-Pierre, 1882, *A Linguística Estrutural: seu alcance e seus limites*, Coimbra, Almedina.
- CINTRA, Luís Filipe Lindley e CUNHA, Celso, 1984, *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, Lisboa, Sá da Costa.

- CLAIRIS, Christos, 1999, “Dinâmica Linguística e Descrição Gramatical”, in BARBOSA, Jorge Morais et alii (org.), *Gramática e Ensino das Línguas – Actas do I Colóquio sobre Gramática*, Coimbra, Almedina.
- COSTA, J. Almeida e MELO, A. Sampaio, 1984, *Dicionário da Língua Portuguesa*, Porto, Porto Editora, 6ª edição.
- COSTA, João et alii, 2009, *Conhecimento Explícito da Língua, Guião de Implementação do Programa*, versão 1.0 Outubro 2009, Lisboa, ME, DGIDC.
- COSTA, João, 2008, “Conhecimento gramatical à saída do Ensino Secundário: estado actual e consequências na relação com leitura, escrita e oralidade – A Gramática na sala de aula”, in REIS, Carlos (org.), 2008, *Actas, Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*, Lisboa, ME, DGIDC, pp. 149 – 165.
- COSTA, Fernanda, MENDONÇA, Luísa, 2006, *Palavras a Fio, Língua Portuguesa, 7º ano*, Porto, Porto Editora.
- COSTA, Maria Armanda, “A gramática na sala de aula”, Actas, CIEP, ME, DGIDC.
- CNEB, *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: ME/Departamento de Educação Básica, 2001.
- CUENCA, M. J., 1992, *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*, Valença, Tàndem.
- DUARTE, Inês, 1998, “Algumas boas razões para ensinar gramática”, in *2º Encontro de Professores de Português. A língua Mãe e a Paixão de Aprender*, Actas, Porto. Areal Editores, pp. 110-123.
- DUARTE, Inês, 2000, *Língua Portuguesa. Instrumentos de análise*, Lisboa, Universidade Aberta.
- DUARTE, Inês, 2008, *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística – PNEP*, Lisboa, ME, DGIDC.
- DUARTE, Regina (coord.), Equipa de Português da DGIDC, 2009, *Programas de Língua Portuguesa/Português: uma visão diacrónica*, Lisboa, ME, DGIDC.
- FARIA, Isabel, PEDRO, Emília, DUARTE, Inês e GOUVEIA, Carlos, 1996, *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*, Lisboa, Editorial Caminho, S.A.
- FERREIRA, Idalina et alii, 2010, *Português+ 10 – Português/10ºano/Ensino Secundário (Manual, Caderno de actividades e Apontamentos Gramaticais)*, Porto, Areal Editores.
- FIGUEIREDO, Olívia, 2004, *Didáctica do Português Língua Materna – Dos Programas de Ensino às Teorias e das Teorias às Práticas*, Porto, ASA.

GENOUVRIER, Emile e PEYTARD, Jean, 1985, *Linguística e Ensino do Português*, Coimbra, Almedina.

Grande Dicionário Enciclopédico Ediclube, Madrid, Editora S. A. E. P. A., vol. IX, p. 3005 e vol. XI pp. 3720 e 3721.

GROSSO, Maria José dos Reis, 2007, *O Discurso Metodológico do Ensino do Português em Macau a Falantes de Língua Materna Chinesa*, Macau, Universidade de Macau.

GUERRA, João Augusto da Fonseca e VIEIRA, José Augusto da Silva, Dialogar, 8º ano, Porto, Porto Editora.

LOPES, Edward, 1995, *Fundamentos da Linguística Contemporânea*, São Paulo Editora Cultrix.

LUÍS, Ana R., "O ensino da gramática na era da comunicação", in BARBOSA, Jorge Morais et alii (org.), 1999, *Gramática e Ensino das Línguas, Actas do I Colóquio sobre Gramática*, Coimbra, Almedina.

LUCCHESI, Dante, 1998, *Sistema, Mudança e Linguagem*, Lisboa, Edições Colibri.

MARÇALO, Maria João, 1992, *Introdução à Linguística Funcional*, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, Lisboa.

MARQUES, Maria Emília Ricardo, 1995, *Introdução aos Estudos Linguísticos*, Lisboa, Universidade Aberta.

MARTINET, André, 1992, *Elementos de Linguística Geral*, Editora Sá da Costa.

MATEUS, Maria Helena Mira et alii, 1983, *Gramática da Língua Portuguesa*, Coimbra, Almedina.

MAURO, Tullio de, 2000, *Linguística Elementar*, Lisboa, Editorial Estampa.

MOREIRA, Vasco, PIMENTA, Hilário, 2008, *Gramática de Português*, 3º ciclo do EB e ES (de acordo com a TLEBS revista), Porto, Porto Editora.

MOUNIN, Georges, 1970, *História da Linguística, das origens ao século XX*, Porto, Edições Despertar.

MOUNIN, Georges, 1997, *Introdução à Linguística*, Lisboa, Livros Horizonte.

NOGUEIRA, Júlio Taborda, "Sobre o valor formativo do ensino da gramática", in BARBOSA, Jorge Morais et alii (org), 1999, *Gramática e Ensino das Línguas, Actas do I Colóquio sobre Gramática*, Coimbra, Almedina.

ORDOÑEZ, Salvador Gutiérrez, "Reflexões sobre o ensino da língua", in BARBOSA, Jorge Morais et alii (org), 1999, *Gramática e Ensino das Línguas, Actas do I Colóquio sobre Gramática*, Coimbra, Almedina.

- OSÓRIO, Paulo, 2004, *Contributos para uma caracterização Sintáctico-Semântica do Português Arcaico Médio*, Covilhã, Universidade da Beira Interior.
- PAIVA, Ana Miguel et alii, 2010, *(PARA)TEXTOS, Língua Portuguesa, 7º ano*, Porto, Porto Editora.
- PEDRO, Emília Ribeiro, “Actualidade em Saussure: reconsideração de algumas propostas fundamentais”, in Isabel Hub Faria (Org), CINTRA, Lindley, 1999, *Homenagem ao Homem, ao Mestre e ao Cidadão*, Lisboa, Edição Cosmos, p.612.
- PIAGET, Jean, 1976, *Le Langage et la Pensée chez l’enfant: études sur la logique de l’enfant*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.
- PINTO, J. Manuel de Castro et alii, 1988, *Gramática do Português Moderno, Ensino Secundário*, Lisboa, Plátano Editora.
- PINTO, Paulo Feytor, 1997, “Educação Intercultural na aula de Português”, *Palavras*, nº11, APP.
- PINTO, Paulo Feytor, 1998, *Formação para a Diversidade Linguística na Aula de Português*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- REIS, Carlos (org.), 2008, *Actas, Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*, Lisboa, ME, DGIDC.
- REY, Bernad, CARETTE Vicent, et alii, 2005, *As Competências na Escola, Aprendizagem e avaliação*, Gailivro.
- REY, Rocío Alonso, “Critérios para a definição das Funções Sintácticas”, in BARBOSA, Jorge Morais et alii (org), 1999, *Gramática e Ensino das Línguas, Actas do I Colóquio sobre Gramática*, Coimbra, Almedina.
- Revista, jornal Expresso de 30 de Junho de 2001, pp.92-94.
- Revista *Visão*, 26 de Outubro de 2000, p.21.
- ROLDÃO, Maria do Céu, 2003, *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências, As questões dos professores*, Lisboa, Editorial Presença.
- SAUSSURE, Ferdinand, 1977, *Curso de Linguística Geral*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 3ª edição.
- SIM-SIM, Inês, DUARTE, Inês e FERRAZ, Maria José, 1997, *A Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*, Lisboa, ME, DES.
- SIM-SIM, Inês, 1998, *Desenvolvimento da Linguagem*, Lisboa, Universidade Aberta.

SWIGGERS, Pierre, 1997, *Histoire de la pensée linguistique. Analyse du langage et réflexion linguistique dans la culture occidentale de l'Antiquité au XIXe siècle*, Paris, PUF.

SILVA, Antonino, “Visualização funcional da morfologia verbal”, in BARBOSA, Jorge Morais *et alii* (org), 1999, *Gramática e Ensino das Línguas, Actas do I Colóquio sobre Gramática*, Coimbra, Almedina, pp. 107-114.

UCHA Luísa (coordenação), Equipa de Português da DGIDC, 2007, *Desempenho dos alunos em Língua Portuguesa – ponto da situação*, Lisboa, ME, DGIDC.

VILELA, Mário, 1994, *Estudos de Lexicologia do Português*, Coimbra Almedina.

VILELA, Mário, 1999, *Gramática da Língua Portuguesa*, Coimbra, Almedina.

WEBGRAFIA

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4925/7/ANEXOS%20-%20PIAGET.pdf>

<http://www.app.pt/> (Associação de Professores de Português)

<http://dgidc.min-edu.pt>

<http://dt.dgidc.min-edu.pt/TLEBS/gramática/index.html> (Fóruns e materiais didáticos)

<http://dt.dgidc.min-edu.pt/TLEBS/GramaTICa/index.html> (Gram@TIC.pt)

<http://sitio.dgidc.min-edu.pt/linguaportuguesa/Paginas/PNEP.aspx> (Programa Nacional de Ensino do Português)

<http://gave.min-edu.pt>

Anexos

ANEXO 1 – Texto: proposta de trabalho 3

(retirado de COSTA, Fernanda, MENDONÇA, Luísa, 2006, Palavras a Fio, Língua Portuguesa, 7º ano, Porto, Porto Editora, p. 215).

1. Lê um excerto de um artigo sobre animais abandonados:

NO FIM DA LINHA



ão latidos ensurdecedores que começam assim que alguém entra. Os cães que ainda têm força esticam-se o mais que lhes permitem as rígidas correntes, formando um friso de cabeças de olhos implacantes. Outros limitam-se a fixar as pessoas com um olhar profundamente triste. Nos canis municipais, destinados aos animais sem dono, há de tudo. Os rafeiros e os de caça. Os recém-nascidos e os velhos. Os que sempre viveram na rua e os que conheceram o conforto quando eram considerados animais de estimação. Hoje, solitários e consos, partilham um ambiente de doenças e cheiros nauseabundos. Chegados ao corredor da morte, quantas vezes levados pelos próprios donos, outras capturados nas ruas, o pior pode acontecer: serem mortos (...). O fim da linha para muitos dos dez milhões e gatos que se estima serem abandonados anualmente em Portugal. Uma dinâmica com dois picos dramáticos: no Verão, por causa das férias, e no Outono, devido à caça. (...)

Mudanças de casa, divórcios, alegadas questões de saúde, muitas são as razões invocadas para se prescindir

dos amigos de quatro patas. Rapidamente passam a meras recordações, não mais do que um entre tantos brinquedos que se ganhou no Natal, cada vez mais minúsculos nos espelhos retrovisores, incapazes de acompanhar a velocidade dos automóveis dos donos de onde acabaram de ser despedidos. Também são deixados, na calada da noite, presos à porta de associações e veterinários. Ou entregues como se acabassem de ser encontrados... Resta a esperança de um novo dono.

Sem apoios e com grandes dificuldades, mas muito boa vontade, assim vivem as associações zoófilas, autênticos redutos de protecção a cães e gatos, abandonados ou vadios. (...) À excepção de meia dúzia de canis/gatis camarários onde os ventos de mudança erradicaram a política de abate (Alcochete, Barreiro, Seixal, Valongo...) e de alguns beneméritos que funcionam a título individual, aquelas associações significam a única hipótese de sobrevivência para uma legião de canídeos e felinos. Ali, têm um lugar abrigado para dormir, comida, água e cuidados sanitários. E dali abrem-se novas portas, para os bichos e para quem os quer ajudar: adopção, apadrinhamento, acolhimento temporário, intercâmbio de férias. (...)

Texto de Isabel Lopes e fotografias de José Ventura, in *Única*, 13-08-2005

ANEXO 2 – Exame 12º Ano 2006 (excerto)

EXAME NACIONAL DO ENSINO SECUNDÁRIO
12.º Ano de Escolaridade (Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto)
Cursos Gerais

Programa novo implementado a partir de 2003/2004

Duração da prova: 120 minutos
2006

1.ª FASE

PROVA ESCRITA DE PORTUGUÊS B

Identifique claramente os grupos e os itens a que responde.
Utilize apenas caneta ou esferográfica de tinta azul ou preta.
Não pode utilizar dicionário.
É interdito o uso de «esferográfica-lápis» e de corrector.
As cotações da prova encontram-se na página 7.

Grupos I e III

- Deve riscar, de forma inequívoca, tudo aquilo que pretende que não seja classificado.
- Se apresentar mais do que uma resposta ao mesmo item, apenas é classificada a resposta apresentada em primeiro lugar.

Grupo II

- Relativamente aos itens deste grupo, há que atender aos princípios a seguir indicados.
 1. Para cada um dos itens de escolha múltipla (1.1., 1.2., 1.3. e 1.4.), SELECIONE a alternativa CORRECTA e, na sua folha de respostas, indique claramente o NÚMERO do item e a LETRA da alternativa pela qual optou.
 2. Para o item de associação (2.), ESTABELEÇA as correspondências CORRECTAS entre os elementos das duas colunas e, na sua folha de respostas, indique claramente o NÚMERO do item, bem como o NÚMERO da coluna A e a LETRA da coluna B por cuja associação optou.
- É atribuída a cotação de zero (0) pontos às respostas em que apresente:
 - mais do que uma opção (ainda que nelas esteja incluída a opção correcta);
 - o número e/ou a letra ilegíveis.
- Em caso de engano, este deve ser riscado e corrigido à frente, de modo bem legível.

GRUPO II

Leia, atentamente, o seguinte texto.

1 Portugal foi verdadeiramente, durante muito tempo, ao longo da Antiguidade e de quase toda a Idade Média, o fim do mundo [...]. E isto teria, no essencial, forçosamente determinadas consequências, como muito bem mostrou Orlando Ribeiro, em dois sentidos, afinal contraditórios.

5 Por um lado, no sentido do isolamento: não raras vezes, inovações e correntes culturais, provenientes dos principais centros europeus, foram chegando com atraso até Portugal, mais ainda do que à Península Ibérica no seu todo, ficando o país como que marginalizado relativamente à evolução que ocorria para além das suas fronteiras terrestres e, sobretudo, para além dos Pirenéus. Claro que seria simplista explicar este fenómeno unicamente pela
10 posição, [...] mas não há dúvida de que se trata de um factor cujos efeitos foram sensíveis e perduraram até hoje. [...]

Mas, por outro lado, a posição geográfica de Portugal reflecte-se também em sentido oposto: numa tendência ou vocação dos seus habitantes para estabelecerem e consolidarem relações distantes através do mar. Parece inegável que para isso contribuíram os
15 condicionamentos favoráveis desta parcela de terra projectada pelo Atlântico, no sentido da abertura de relações por via marítima, as quais se esboçaram desde cedo e culminaram, nos tempos modernos, com a fixação de amplos circuitos comerciais, através dos quais foram entrando em contacto diversas e longínquas regiões do mundo, que os Europeus pouco ou nada conheciam até ao começo do século XV. [...] Nesta faceta do significado geográfico
20 da posição de Portugal, há que tomar em conta também os arquipélagos da Madeira e dos Açores. Ambos constituíram desde cedo escalas importantes nas grandes rotas oceânicas. E quando tais escalas perderam valor ou se tornaram desnecessárias, o segundo, mais ou menos a meio caminho entre a América do Norte e a Europa, em pleno oceano Atlântico, funcionou durante algum tempo como ponto de apoio imprescindível nas ligações aéreas
25 iniciais que faziam contactar os dois continentes. Os progressos técnicos permitiram que, a breve trecho, aquelas se fizessem directamente. Mas os Açores conservaram valor estratégico considerável, que, em caso de tensão ou conflito internacional, se tem evidenciado até à actualidade.

Carlos Alberto Medeiros, «Um Pré-âmbulo Geral», in Carlos Alberto Medeiros (dir.), *Geografia de Portugal*, vol. 1, Lisboa, Círculo de Leitores, 2005

1. Para cada um dos quatro itens que se seguem (1.1., 1.2., 1.3. e 1.4.), escreva, na sua folha de respostas, a letra correspondente à alternativa correcta, de acordo com o sentido do texto.

1.1. A afirmação «Portugal foi verdadeiramente [...] o fim do mundo» (linhas 1 e 2) significa que, nos períodos históricos referidos – Antiguidade e Idade Média –, Portugal era um espaço

- A. visto como um lugar terrível e ameaçador.
- B. situado num dos limites do mundo conhecido.
- C. envolvido permanentemente em desordens.
- D. desprovido de quaisquer meios de comunicação.

- 1.2. A partir do século XV, a abertura de relações, por via marítima, com «diversas e longínquas regiões do mundo» (linha 18)
- constitui um novo e grave factor de marginalização de Portugal na Europa.
 - deriva da intensificação das comunicações entre Portugal e o resto da Europa.
 - decorre da iniciativa dos grandes centros europeus situados além-Pirenéus.
 - resulta da acção de Portugal, dada a sua situação junto do oceano Atlântico.
- 1.3. O significado da expressão «não raras vezes» (linha 5) é
- frequentemente.
 - esporadicamente.
 - muito raramente.
 - em nenhuma ocasião.
- 1.4. O antecedente do pronome «aquelas» (linha 26) é
- «relações por via marítima» (linha 16).
 - «grandes rotas oceânicas» (linha 21).
 - «tais escalas» (linha 22).
 - «ligações aéreas» (linha 24).

2. Neste item, faça corresponder a cada um dos quatro elementos da coluna **A** um elemento da coluna **B**, de modo a obter afirmações verdadeiras. Escreva, na sua folha de respostas, ao lado do número da frase, a alínea correspondente.

A
1) Com a referência a um autor (linha 3),
2) Com o uso conjugado das expressões «em dois sentidos» (linha 3), «Por um lado» (linha 5) e «Mas, por outro lado» (linha 12),
3) Com o uso da expressão «Claro que seria simplista» (linha 9),
4) Com o uso da expressão «há que tomar em conta também» (linha 20),

B
a) o enunciador exprime uma relação de causa com a ideia apresentada anteriormente.
b) o enunciador narra um acontecimento relevante para o desenvolvimento da acção.
c) o enunciador explicita uma objecção possível à ideia que acabou de expor.
d) o enunciador faz a descrição de um espaço físico, para ilustrar a ideia mencionada.
e) o enunciador recorre à autoridade de outrem, para reforçar o peso das ideias que apresenta no texto.
f) o enunciador introduz um tópico novo, distinto dos que referiu anteriormente.
g) o enunciador define a estrutura em torno da qual se organizam as ideias do texto.

V.S.F.F.

639/5

ANEXO 3 – Exame 12º Ano 2010 (excerto)



GABINETE
DE AVALIAÇÃO
EDUCACIONAL

EXAME NACIONAL DO ENSINO SECUNDÁRIO

Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março

Prova Escrita de Português

12.º Ano de Escolaridade

Prova 639/1.ª Fase

8 Páginas

Duração da Prova: 120 minutos. Tolerância: 30 minutos.

2010

VERSÃO 1

Na folha de respostas, indique, de forma legível, a versão da prova. A ausência dessa indicação implica a classificação com zero pontos das respostas aos itens do Grupo II.

Utilize apenas caneta ou esferográfica de tinta indelével, azul ou preta.

Não é permitido o uso de corrector. Em caso de engano, deve riscar, de forma inequívoca, aquilo que pretende que não seja classificado.

Não é permitido o uso de dicionário.

Escreva, de forma legível, a numeração dos grupos e dos itens, bem como as respectivas respostas. As respostas ilegíveis ou que não possam ser identificadas são classificadas com zero pontos.

Ao responder, diferencie correctamente as maiúsculas das minúsculas. Se escrever alguma resposta integralmente em maiúsculas, a classificação da prova é sujeita a uma desvalorização de cinco pontos.

Para cada item, apresente apenas uma resposta. Se escrever mais do que uma resposta a um mesmo item, apenas é classificada a resposta apresentada em primeiro lugar.

As citações dos itens encontram-se no final do enunciado da prova.

Para responder aos itens de escolha múltipla, escreva, na folha de respostas,

- o número do item;
- a letra que identifica a única opção correcta.

Para responder aos itens de associação/correspondência, escreva, na folha de respostas,

- o número do item;
 - a letra que identifica cada elemento da coluna A e o número que identifica o único elemento da coluna B que lhe corresponde.
-

GRUPO II

Leia o texto seguinte.

- 1 Camões viveu a fase terminal da expansão portuguesa e, depois, a da decadência e do desmoronamento político do seu país. (...) Mas, ao mesmo tempo, Camões viveu um período intelectual singular da história sociocultural, económica e política de Portugal, da Europa e do Mundo.
- 5 (...) Com as navegações, os homens acabavam de adquirir novas dimensões, muitas vezes contraditórias, para o pensamento, e novos horizontes, muitas vezes alucinantes, para a sua existência, o que tornava possível a mistura de vontade e audácia, especulação e riqueza, viagem e perigo, livre-arbítrio e fatalismo. Tudo isso os levava a viver dramaticamente uma época em que os mais esclarecidos viam a aventura portuguesa como uma forma de expansão europeia sob o denominador comum que lhes era possível conceber: a propagação da fé cristã. (...)
- 10 A ideologia dominante, consciente do alcance universal das descobertas portuguesas e comparando-as às narrativas fabulosas dos feitos heróicos da antiguidade clássica, concluía pela superioridade das expedições modernas e aspirava a vê-las cantadas sob o modelo clássico da epopeia, dimensão que faltava ainda à glória que tais feitos mereciam e que poderia fazê-la valer em toda a parte. A viagem de Bartolomeu Dias (passagem do Cabo da Boa Esperança, em 1488), quatro anos antes de Colombo e muito mais do que a jornada deste, abriu novas perspectivas para a revolução da noção de espaço planetário, podendo, por isso, ser justamente considerada o limiar de uma nova era. Dez anos depois, a viagem de Vasco da Gama (1497/98) tinha sido a que mais radicalmente contribuiu para a transformação da civilização europeia e da História do Mundo. E
- 15 houvera ainda, ao longo de décadas, muitas outras viagens portuguesas de maior importância. Mas faltava ainda a dimensão da glorificação pela criação artística, relativamente aos feitos de que provinha tão grande transformação (...) e que haviam gerado tão grande massa de informações acumuladas sobre os descobrimentos portugueses, informações essas que todos, príncipes, homens políticos e de ciência, eclesiásticos e intelectuais, aventureiros, viajantes, marinheiros,
- 20 piratas, diplomatas e espões, buscavam avidamente na Europa.

Vasco Graça Moura, «Camões e os Descobrimientos», in *Oceanos*, n.º 10, Abril, 1992 (adaptado)

Selecione, em cada um dos itens de 1 a 7, a única opção que permite obter uma afirmação adequada ao sentido do texto.

Escreva, na folha de respostas, o número do item e a letra que identifica a opção correcta.

1. Em relação às proezas exaltadas na antiguidade clássica, os contemporâneos de Camões consideraram a expansão portuguesa de importância
- (A) similar.
 - (B) irrelevante.
 - (C) superior.
 - (D) inconcebível.

2. A aventura portuguesa entendida como uma forma de divulgação do cristianismo traduz o pensamento da classe mais
- (A) inculta.
 - (B) instruída.
 - (C) poderosa.
 - (D) belicosa.
3. A passagem do Cabo da Boa Esperança, no século XV,
- (A) marcou o término da aventura portuguesa.
 - (B) constituiu um hiato na evolução do conhecimento.
 - (C) marcou o começo de uma nova época.
 - (D) constituiu um embaraço ao avanço científico.
4. As expressões textuais «expansão portuguesa» (linha 1), «aventura portuguesa» (linha 9), «descobertas portuguesas» (linha 11) e «descobrimientos portugueses» (linha 23) contribuem para a coesão
- (A) frásica.
 - (B) lexical.
 - (C) interfrásica.
 - (D) temporal.
5. Os termos «livre-arbítrio» (linha 8) e «fatalismo» (linha 8) mantêm entre si uma relação semântica de
- (A) equivalência.
 - (B) hierarquia.
 - (C) oposição.
 - (D) inclusão.
6. Em «para a sua infância» (linhas 6 e 7) «suas» remete para
- (A) «as navegações» (linha 5).
 - (B) «os homens» (linha 5).
 - (C) «o pensamento» (linha 6).
 - (D) «novos horizontes» (linha 6).

7. A forma verbal «haviam gerado» (linha 22) encontra-se no

- (A) pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo.
- (B) pretérito mais-que-perfeito do conjuntivo.
- (C) pretérito perfeito composto do indicativo.
- (D) pretérito perfeito do conjuntivo.

8. Faça corresponder a cada segmento textual da coluna A um único segmento textual da coluna B, de modo a obter uma afirmação adequada ao sentido do texto.

Escreva, na folha de respostas, as letras e os números correspondentes. Utilize cada letra e cada número apenas uma vez.

COLUNA A	COLUNA B
<p>(a) Com o conector «Mas» (linha 2),</p> <p>(b) Ao usar o pronome átono «os» (linha 8),</p> <p>(c) Ao usar parênteses (linha 15),</p> <p>(d) Ao mencionar a viagem de Bartolomeu Dias, a de Vasco da Gama e outras viagens portuguesas, nas linhas 15 a 20,</p> <p>(e) Com o advérbio «avidamente» (linha 25),</p>	<p>(1) o enunciador constrói uma relação de simultaneidade com a escrita da epopeia.</p> <p>(2) o enunciador fundamenta a ideia exposta no segundo parágrafo do texto.</p> <p>(3) o enunciador introduz uma perspectiva de outro autor, relativamente aos factos apresentados.</p> <p>(4) o enunciador clarifica a referência de uma expressão nominal.</p> <p>(5) o enunciador desvaloriza a importância dos factos apresentados.</p> <p>(6) o enunciador introduz uma relação de contraste.</p> <p>(7) o enunciador introduz um modificador do predicado.</p> <p>(8) o enunciador retoma um referente expresso na primeira linha do parágrafo.</p>

Fonte : GAVE

ANEXO 4 – Prova de Exame 9º Ano 2010 (excertos)

Prova Escrita de Língua Portuguesa

3.º Ciclo do Ensino Básico

Prova 22/1.ª Chamada

13 Páginas

Duração da Prova: 90 minutos. Tolerância: 30 minutos.

2010

PARTE A

Lê o texto e observa a figura. Em caso de necessidade, consulta o vocabulário apresentado.

A GARÇA QUE FOGE AO DESERTO

- 1 As colónias de garças-vermelhas estão a desaparecer do estuário do Sado, local de nidificação¹ tradicional, fugindo mais para norte, para os vales do Vouga e do
- 5 Mondego. O desaparecimento de canais e valas a sul é a razão.

■ ROBERTO DORES

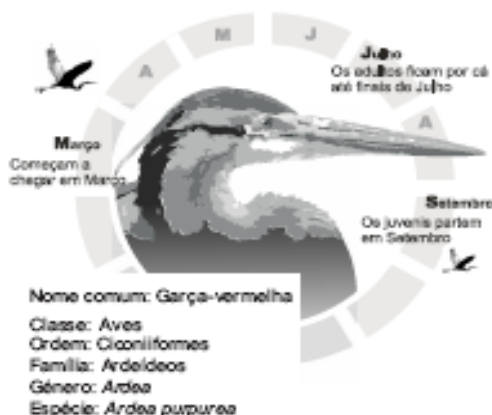
- A garça-vermelha podia funcionar como um
- medidor biológico do avanço do deserto em
- 10 Portugal. Conforme as zonas húmidas a sul vão perdendo os recursos hídricos, a espécie vai-se chegando para norte. Hoje, os cerca de 400 casais que, a partir de Março, procuram o nosso país para se reproduzir já dão
- 15 preferência aos vales do Vouga e do Mondego, embora, entre os estuários do Sado e do Tejo ou na barragem de Alqueva, também ocorram algumas colónias. Em Setembro, as garças-vermelhas juvenis já estão de regresso a África.

- Eis uma espécie que só conhece Portugal pela perspectiva do acasalamento e que tem aumentado no nosso país, comparando, por exemplo, os números actuais com as estimativas de 2001, que apontavam para cerca de 250 a 300 casais. Mas, olhando para as ocorrências a sul do Tejo, até parece que a garça-vermelha começa a desistir de parar por cá.

- Nas margens do rio Tejo, que chegaram a dar guarida² à maior comunidade de garças-vermelhas em Portugal, com cerca de 300 casais em 1999, a explicação para o desaparecimento abrupto da espécie também passa pela perda de *habitat*, que é atribuída à grande perturbação originada pelas várias intervenções ao longo das margens nos últimos anos. Os trabalhos das máquinas no terreno acabaram por coincidir com a época de reprodução, o que afugentou as aves para o Vouga e para o Mondego, onde as colónias aumentaram significativamente.

- Com o continente africano seco e sem recursos alimentares capazes de assegurar a multiplicação da espécie, é em Março que a garça-vermelha se junta em bandos para fazer a longa viagem rumo à Península Ibérica. Mas, no preciso momento em que toca solo nacional, dá-se a tradicional dispersão desta ave, o que é típico de exemplares pouco sociáveis, com comportamento muito esquivo³, ao contrário do que sucede com aves semelhantes, como a garça-cinzenta ou a cegonha, que nidificam nas imediações da presença humana.

- «Eu, pelo menos, não conheço nenhuma colónia de garças-vermelhas próxima do homem», ressalva Vítor Encarnação, ornitólogo⁴ do Instituto de Conservação da Natureza e da Biodiversidade, admitindo que a ave se sente mais cómoda quando nidifica em canais, longe de olhares estranhos.

Roberto Dorea, *Diário de Notícias*, 6 de Setembro de 2009 (texto e figura adaptada)

GRUPO II

Responde aos itens que se seguem, de acordo com as orientações que te são dadas.

1. A Coluna A apresenta conjuntos de palavras. As três palavras que compõem cada conjunto têm em comum um elemento cujo sentido está associado a uma das palavras da Coluna B.

Faz corresponder a cada conjunto da Coluna A a única palavra da Coluna B que lhe está associada.

Escreve as letras e os números correspondentes. Utiliza cada letra e cada número apenas uma vez.

COLUNA A	COLUNA B
(a) antropólogo, antropografia, antropocentrismo.	(1) cura
(b) biblioteca, bibliomania, bibliografia.	(2) homem
(c) fisioterapia, hidroterapia, psicoterapia.	(3) lógica
(d) cronograma, cronómetro, cronologia.	(4) livro
(e) pentágono, heptágono, hexágono.	(5) vida
	(6) medo
	(7) ângulo
	(8) tempo

2. Selecciona a opção em que a palavra «alto» é um advérbio.

Escreve a letra correspondente à opção que escolheres.

- (A) Há um ninho de águia no alto daquele monte.
(B) As garças são conhecidas pelo seu pescoço alto.
(C) O galo cantou alto e fez-se ouvir nas redondezas.
(D) Esse ninho fica num local muito alto e inacessível.

3. Completa cada uma das frases seguintes com as formas adequadas dos verbos apresentados entre parênteses, usando apenas tempos simples.

Escreve a alínea e a forma verbal que lhe corresponde.

Os ecologistas lamentam que, frequentemente, as cegonhas _____ a) _____ (fazer) ninhos em cabos de alta tensão.

É possível que, antigamente, _____ b) _____ (haver) mais espécies de aves a sul do Tejo.

Conheço um ornitólogo que, ainda que _____ c) _____ (chover) torrencialmente, vai para o campo observar aves todos os dias.

Os serviços de protecção florestal querem que os ornitólogos _____ d) _____ (criar) centros de observação para estudar as aves.

4. Indica, para cada um dos itens (4.1. e 4.2.), a função sintáctica que a expressão sublinhada desempenha em cada uma das frases.

4.1. Os ornitólogos consideram a garça-vermelha uma ave sensível.


4.2. A garça-vermelha, uma ave sensível, é uma espécie pouco sociável.

5. Lê as frases seguintes.

O Pedro contou que, no dia anterior, no observatório, tinha visto uma garça-vermelha e que tinha ficado encantado. A Maria comentou que nunca tinha visto uma garça e que tinha muita pena.

Reescreve as frases, representando em discurso directo a fala do Pedro e a fala da Maria.

ANEXO 5 – A Gramática nos Exames (9º Ano)

	FICHA (IN)FORMATIVA DE LÍNGUA PORTUGUESA	9º Ano
	A Gramática nos Exames	
Aluno (a): _____	Nº _____	Turma: _____
Professora: _____		200 ___ / 200 ___

2005

- Acentuação de palavras
- Processos de Formação de Palavras
- Hipónimos/hiperónimos
- Funções sintáticas: aposto, predicativo do complemento directo
- Orações subordinadas: relativas restritivas e explicativas, concessivas
- Formas verbais (comenta-se/comentasse; emprestamos/empresta-mos; chegaste/chegastes)
- Pontuação
- Tempos verbais
- Classes de palavras (advérbios)
- Famílias de palavras

2006

- Acentuação de palavras
- Verbos transitivos e intransitivos
- Discurso directo e discurso indirecto
- Verbete dicionário/ consultar o dicionário
- Formação de palavras
- Pronomes pessoais formas de CD e CI
- Concordância verbal
- Forma activa passiva
- Frases complexas a partir de frases simples: concessivas, consecutivas, causais, condicionais

2007

- Classes de palavras: Conjunções / Advérbios
- Orações subordinadas causais / concessivas
- Funções sintáticas: vocativo, predicativo do sujeito, predicativo do complemento directo, atributo, agente da passiva
- Forma activa passiva
- Concordância verbal

2008

- Famílias de palavras
- Orações subordinadas: causais, condicionais, relativas restritivas, completivas
- Forma activa passiva
- Tempos verbais (distinguir, haver, intervir, fazer)
- Classes de Palavras (conjunções, preposições, pronomes)
- Pronomes pessoais formas de CD e CI

2009

- Acentuação de palavras
- Processos de Formação de Palavras
- Articuladores e regime verbal
- Conjunções e orações (copulativa, subordinativas concessivas, consecutiva e integrante)
- Tempos e modos verbais
- Relação entre pontuação e as funções sintáticas de vocativo e aposto.
- Funções sintáticas e pronominalização (complementos directo e indirecto)

Nota: Este documento (síntese) não exclui a consulta ao site do GAVE (www.gave.pt)

Responde, agora, às questões que se seguem sobre o funcionamento da língua, de acordo com as orientações que te são dadas.

1. Supõe que não conhecias o significado das palavras a seguir listadas. Escreve à frente de cada uma delas, de acordo com o exemplo, a forma da palavra que deverias procurar no dicionário, para ficares elucidado.

Exemplo

oferecerei: oferecer

tirinha: _____
 aluísse: _____
 aragens: _____
 rubicundas: _____

cabo _____
 quaisquer: _____
 respingando: _____
 vezes: _____

2. Assinala com X todas as palavras que são preposições.

perante _____
 mas _____
 quase _____
 isto _____
 onde _____
 sem _____

após _____
 porque _____
 ante _____
 quando _____
 outro _____
 sempre _____

3. Lê com atenção as palavras que formam os seguintes grupos:

Grupo A		Grupo B
pequenino		beira-mar
estreitinho		aguardente
desfazer		rés-de-areia

Em que grupo A ou B, integrarias as palavras seguintes, de forma a respeitares a coerência dos mesmos quanto ao processo de formação das palavras que os constituem? Escreve a letra que identifica o grupo.

- | | |
|-----------------|------------|
| a) impenetrável | Grupo ____ |
| b) passatempo | Grupo ____ |
| c) inacessível | Grupo ____ |
| d) homenzarrão | Grupo ____ |

4. Completa cada uma das frases seguintes com a palavra ou a expressão adequada.

- a) O texto que li tem _____ (haver / a haver / a ver) com a solidão.
- b) Os contos _____ (que / de que / cujos) eu gosto são os que narram aventuras.
- c) Uma ou duas manhãs por semana _____ (era passada / eram passadas) a nadar.

5. Atenta na seguinte frase complexa: *Ele disse-nos que o homem vivia sozinho.*

5.1. Delimita as duas orações que a constituem, escrevendo-as separadamente nas linhas abaixo.

5.2. Indica a classe gramatical a que pertence a palavra sublinhada.

6. Assinala com X a frase que contém uma oração subordinada final.

___ Teve de esperar pelo fim da intempérie muito para além do que havia previsto.

___ Os sobreviventes estão bastante sensibilizados para a questão do racionamento da água.

___ O homem abrigou-se nas rochas, para que o vento não lhe fustigasse o corpo.

___ Ainda ninguém sabia para que data iria ser transferida a expedição aos trópicos.

7. Liga cada elemento da coluna da esquerda a um elemento da coluna da direita, de modo a formares três frases correctas e coerentes. Escreve, em baixo, ao lado do número da frase, a letra correspondente.

1. Pensou ler o <i>Guia de Viagens</i>	a) não saberia que destino escolher.
2. Porque leu o <i>Guia de Viagens</i>	b) se soubesse que destino escolher.
3. Se não tivesse lido o <i>Guia de Viagens</i>	c) para saber que destino escolher.
	d) mas não soube que destino escolher.
	e) soube que destino escolher.

1. ____

2. ____

3. ____

8. Lê as duas frases seguintes e resolve as questões propostas.

a) A cabana do homem era destruída pela tempestade.

b) A tempestade destruíu a cabana do homem.

8.1. Preenche os espaços em branco, indicando a função sintáctica que a expressão sublinhada desempenha em cada uma das frases.

Em a) a função é _____.

Em b) a função é _____.

ANEXO 6 – Complemento Adverbial/Preposicional (TLEBS)

(DIAS, Ana Paula, MILITÃO, Paulo, 2006, Letras & Letras – Língua Portuguesa 7º Ano, Lisboa, Texto Editores, p.79)

CONHECIMENTO EXPLÍCITO DA LÍNGUA

1. Atenta nas seguintes frases:

- a) «Robert Langdon acordou lentamente.» (linha 1)
- b) «Com um gemido de incredulidade, Langdon pegou no auscultador.» (linha 53)
- c) «– Fala o *concierge, monsieur*.» (linha 17)
- d) «Langdon não estava ainda bem acordado.» (linha 20)
- e) «Langdon ficou de repente muito acordado.» (linha 58)
- f) «A imagem era horripilante (...).» (linhas 94 e 95)

1.1 Completa o quadro seguinte com as palavras ou expressões das frases do exercício 1 que correspondem às funções sintáticas indicadas.

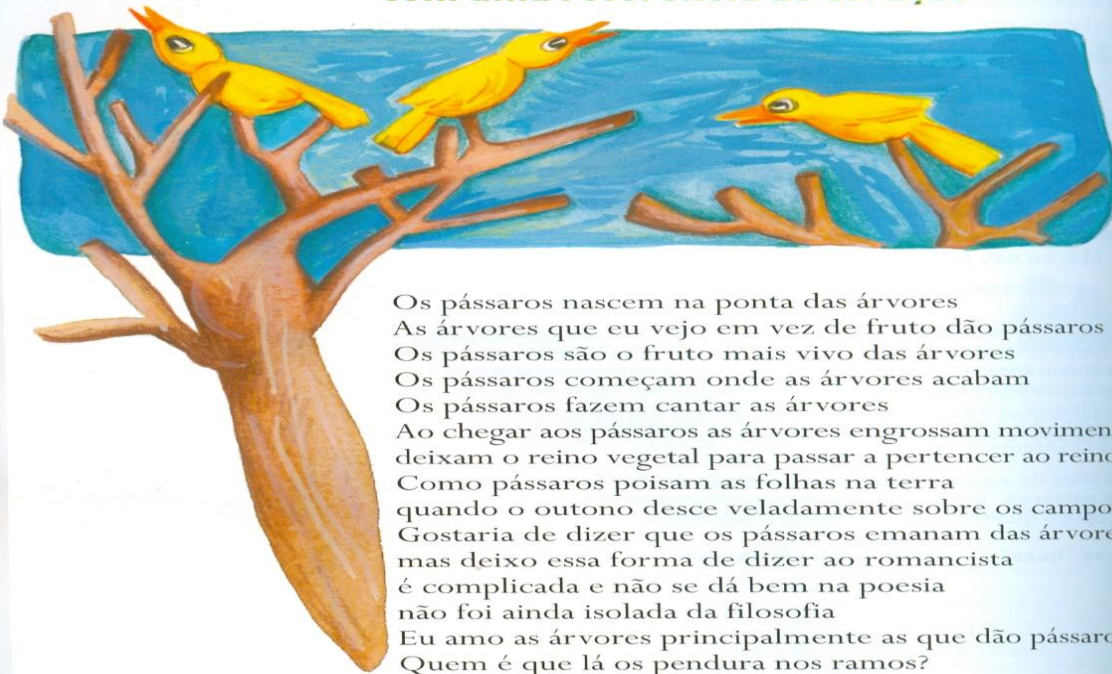
CADERNO DE ACTIVIDADES | Ficha 11

Frases	Vocativo	Sujeito	Predicado	Complemento directo	Predicativo do sujeito	Complemento indirecto	Complemento preposicional	Complemento adverbial
a)								
b)								
c)								
d)								
e)								
f)								

ANEXO 7 – Complementos circunstanciais (Gramática tradicional)

(MELO, Sofia, RIO, Manuela, 2003, *A Casa da Língua – Língua Portuguesa 8º Ano*, Porto, Porto Editora, pp. 164, 165)

Algumas proposições com pássaros e árvores que o poeta remata com uma referência ao coração



Os pássaros nascem na ponta das árvores
As árvores que eu vejo em vez de fruto dão pássaros
Os pássaros são o fruto mais vivo das árvores
Os pássaros começam onde as árvores acabam
Os pássaros fazem cantar as árvores
Ao chegar aos pássaros as árvores engrossam movimentam-se
deixam o reino vegetal para passar a pertencer ao reino animal
Como pássaros poisam as folhas na terra
quando o outono desce veladamente sobre os campos
Gostaria de dizer que os pássaros emanam das árvores
mas deixo essa forma de dizer ao romancista
é complicada e não se dá bem na poesia
não foi ainda isolada da filosofia
Eu amo as árvores principalmente as que dão pássaros
Quem é que lá os pendura nos ramos?
De quem é a mão a inúmera mão?
Eu passo e muda-se-me o coração

BELO, Ruy – *Todos os Poemas*, Ed. Círculo de Leitores

A LÍNGUA FUNCIONA!



1. O tempo verbal mais utilizado no poema é o presente do indicativo. Dá exemplos.

1.1. Que sentido dá ao texto o uso frequente deste tempo verbal?

2. Retira do poema um exemplo de:

- a) complemento circunstancial de lugar;
- b) complemento circunstancial de modo.

3. Classifica a oração subordinada destacada na seguinte frase:
“*Gostaria de dizer que os pássaros emanam das árvores*”.

ANEXO 8 – Complementos circunstanciais (Gramática tradicional)

(MELO, Sofia, RIO, Manuela, 2004, *A Casa da Língua – Língua Portuguesa 8º Ano*, Porto, Porto Editora, p.99.)

2.4. Os complementos circunstanciais

O complemento circunstancial designa alguma circunstância em que ocorre a acção expressa pelo verbo. O complemento circunstancial determina o sentido do verbo.

► Circunstâncias expressas pelos complementos circunstanciais:

• lugar onde:

Ex.: O Zé viveu **no Luxemburgo**.
Estive **lá**.

• lugar aonde:

Ex.: O Zé vai **ao Egipto**.

• lugar donde:

Ex.: O Zé vem **da escola**.

• lugar por onde:

Ex.: O comboio passou **pelo túnel**.

• lugar até onde:

Ex.: Yuri Gagarin foi até ao espaço.

• tempo:

Ex.: Sonhei contigo **ontem**.

• modo:

Ex.: Ressonas **ligeiramente**.

• causa:

Ex.: O Zé morreu **de amor**.

• meio:

Ex.: Voltámos para casa **de motoreta**.

• instrumento:

Ex.: Esmagou o rato **com a vassoura**.

• companhia:

Ex.: Maria vai **com todos**.

• preço:

Ex.: Este livro custa **19 euros**.

• peso:

Ex.: O meu tio pesa **110 kg**.

Nota: Os complementos circunstanciais não deslocáveis fazem parte do predicado; neste caso, são elementos fundamentais da oração:

Ex.: O Zé foi **à praça**.

ANEXO 9 – Gramática tradicional

(A. Gomes Ferreira, J. Nunes de Figueiredo, *Compêndio de Gramática Portuguesa*, 7º, 8º e 9ºanos, Porto Editora, p. 53)

5. COMPLEMENTO CIRCUNSTANCIAL

89 A palavra ou expressão que designa uma circunstância ocasional da acção do verbo denomina-se **complemento circunstancial**:

O galo canta de manhã.

90 São várias as circunstâncias designadas pelo *complemento circunstancial*:

- **tempo**¹: *Leio desde os dois anos. Lutaram todo o dia. Chegou a casa às três horas. Hei-de trabalhar até morrer.*
- **lugar onde**: *Nasceu em Lisboa.*
- **lugar aonde**: *Vai a Lisboa.*
- **lugar donde, origem**: *Vem de Braga. Vem de família nobre.*
- **lugar por onde**: *O Mondego passa por Coimbra.*
- **lugar para onde**: *Vou para Paris.*
- **modo**: *Fala apressadamente. Lê com atenção.*
- **preço**: *O livro custou dez escudos.*
- **companhia**: *Vive com a família.*
- **matéria**: *A mesa fizeram-na de pinho.*
- **causa**: *Caiu de fraqueza.*
- **fim**: *Trabalha para viver.*
- **meio, instrumento**: *Viaja de comboio. Feri-me com a faca; etc.*

¹ Tempo desde que, desde quando, durante o qual, em que ou quando, até que, antes que, depois que.

ANEXO 10 – Gramática tradicional

(A. Gomes Ferreira, J. Nunes de Figueiredo, Compêndio de Gramática Portuguesa, 7º, 8º e 9ºanos, Porto Editora, p.54)

O complemento circunstancial pode ser expresso:

- Por um **substantivo**, geralmente **precedido de preposição**: *Cortei-me com a faca.*
- Por um **advérbio**: *Chegou hoje e parte amanhã.*

As preposições que mais frequentemente se empregam, para designar esses complementos, são **a, com, contra, de, em, para, por**.

▲ A preposição **a** designa as circunstâncias de:

- **tempo**: *Veio ao anoitecer.*
- **lugar onde**: *Sentou-se à mesa.*
- **lugar aonde**: *Foi à Itália.*
- **modo**: *Vai a galope.*
- **fim**: *Foi à pesca.*
- **semelhança**: *Cheira a rosas.*
- **meio, instrumento**: *Matar à fome.*

▲ A preposição **com** designa as circunstâncias de:

- **tempo**: *Levantar-se com o romper da manhã.*
- **modo**: *Procede sempre com lealdade.*
- **companhia**: *Dei um passeio com a neta.*
- **causa**: *Não durmo de noite com pavor.*
- **concessão**: *Com oitenta anos ainda lê sem óculos.*
- **meio, instrumento**: *Fecho a porta com o ferrolho.*

▲ A preposição **contra** designa as circunstâncias de:

- **lugar**: *Trento é uma cidade na raia da Alemanha contra (= defronte de) Itália.*

Frei Luís de Sousa

- **oposição hostil**: *Alarico marchou contra Roma.*
- **direcção**: *Atiravam contra o alvo.*

▲ A preposição **de** designa as circunstâncias de:

- **tempo**: *Acompanham-no de dia e de noite.*
- **lugar donde, origem**: *Saiu do país. Descende do Gama.*
- **modo**: *Está de joelhos.*
- **matéria** de que uma coisa é feita e matéria ou assunto de que se trata na prática de uma acção ou num livro: *Taça de cristal. Falar de política. «Da Amizade».*
- **meio, instrumento**: *Serve-se da faca.*
- **causa**: *Morreu de fome.*
- **posse, parentesco**: *Este livro é do João, que é filho de António.*

ANEXO 11 – Gramática tradicional

(A. Gomes Ferreira, J. Nunes de Figueiredo, Compêndio de Gramática Portuguesa, 7º, 8º e 9ºanos, Porto Editora, p.55)

Obs.: 1.º – Esta preposição liga também o complemento pedido por alguns verbos e adjectivos, como: *Livreime de dívidas; privada de bens; digno de louvor; lembra-se dos amigos; rir-se de alguém.*

2.º – Serve ainda para ligar o objecto da acção ao nome que a exprime: *Amor de Deus; louvor do amigo* (cf. *Amar a Deus; louvar o amigo*).

▲ A preposição **em** designa as circunstâncias de:

- **tempo:** *Nasci em 1962. A cidade ardeu toda em quatro dias.*
- **lugar onde** (em sentido próprio e figurado): *Estava em casa. Anda metido na política.*
- **modo:** *O orador foi ouvido em silêncio.*
- **preço:** *O livro foi avaliado em mil escudos.*
- **fim, destino:** *Receber em penhor; dar em casamento.*

▲ A preposição **para** designa as circunstâncias de:

- **tempo** a que é destinado um objecto ou acção: *Já estudei a lição para amanhã.*
- **lugar para onde**, com a ideia de demora ou destino: *la para Paris. Mandou fruta para Londres.*
- **fim:** *Dei-lhe dinheiro para amêndoas.*

Obs.: Desta preposição é regido o nome da pessoa em favor de quem se pratica uma acção.
Ex.: *Comprei um livro para ti.*

▲ A preposição **por (per)**¹ designa as circunstâncias de:

- **lugar por onde:** *Viajou por terra e por mar.*
- **preço:** *Comprou o quadro por seis contos.*
- **meio:** *Participou o facto pelo telégrafo.*
- **causa:** *Fez isso por ódio.*
- **fim:** *Por dar um parecer muito teve que estudar.*

Obs.: 1.º – Esta preposição emprega-se em certas locuções, significando *em favor de, em vez de:* *Morrer pela liberdade; dei-lhe de troco cinco escudos por dez.*

2.º – Na mesma frase não deve empregar-se a mesma preposição com acepções diferentes; assim, não se dirá: *sobre a tarde, falávamos sobre desporto, mas à tarde ou de tarde, etc.*

¹ Forma antiga ou arcaica.

ANEXO 12 – Gramática tradicional

(Ana Paula Dias et alii, Gramática Universal Escolar – Língua portuguesa, Lisboa, 2000, Texto Editora, p.102)

COMPLEMENTOS CIRCUNSTANCIAIS

9.1 Observa as orações que se seguem e distingue os elementos que referem o *lugar* onde se passam os acontecimentos.

- A • Uma árvore enorme crescia numa ilha muito pequenina.
- B • Os marinheiros viajavam para terras distantes.
- C • O macaco amestrado apareceu no centro da povoação.
- D • As crianças passeavam por todas as ruas.

9.2 Observa agora orações em que se refere o momento em que os factos se passaram.

- A • Nas tardes de Verão todos procuravam a sombra da árvore.
- B • Os barcos maiores passavam de vez em quando.
- C • A gente da ilha celebrava todos os anos a festa da cerejeira em flor.
- D • A barca nova ficou pronta daí a poucos meses.

9.3 Os elementos que seleccionaste desempenham, em cada uma das orações, a função de *complementos*. Uns indicam a circunstância de tempo; outros indicam a circunstância de lugar.
Distingue-os, registando-os no espaço adequado.

COMPLEMENTOS CIRCUNSTANCIAIS	
de lugar	de tempo
A.	A.
B.	B.
C.	C.
D.	D.

ANEXO 13 – Gramática tradicional

(Ana Paula Dias et alii, Gramática Universal Escolar – Língua portuguesa, Lisboa, 2000, Texto Editora, p.103)

19.4 Observa as orações que se seguem e distingue:

- complemento circunstancial de lugar
- complemento circunstancial de tempo

- A. Os habitantes da ilha navegavam pelo mar, nas noites de lua cheia.
B. A população reuniu-se de manhã, na praça principal.
C. De noite, os piratas rondavam a ilha.
D. Os marinheiros viajaram durante muitos dias por mares desconhecidos.

19.5 Completa as orações, juntando-lhes complementos circunstanciais adequados.

- A. _____ três amigos foram passear _____.
(c. circ.de tempo) (c. circ.de lugar)
- B. _____ a casa tinha uma varanda de madeira.
(c. circ.de lugar)
- C. _____ o jardim cobria-se de belas flores de todas as cores.
(c. circ.de tempo)
- D. Um pequenino regato corria _____.
(c. circ.de lugar)
- E. _____ a menina regava os canteiros de flores.
(c. circ.de tempo) (c. circ.de tempo)
- F. Os três amigos visitaram a avó _____.
(c. circ.de tempo) (c. circ.de lugar)
- G. _____ morava a avó.
(c. circ.de lugar) (c. circ.lugar)

ANEXO 14 – Gramática tradicional

(Ana Paula Dias et alii, Gramática Universal Escolar – Língua portuguesa, Lisboa, 2000, Texto Editora, p.104)

19.6 Completa o quadro com os verbos e os complementos circunstanciais (de tempo ou lugar) adequados.

	Verbos	Complementos circunstanciais
Ela	_____	a + o, a, os, as _____
	_____	a+ um, uma, uns, umas _____
	_____	em +o, a, os, as _____
	_____	em + um, uma, uns, umas _____
	_____	após _____
	_____	até _____
	_____	desde _____
	_____	entre _____
	_____	para _____
	_____	por _____
_____	sob _____	
_____	sobre _____	

19.7 Constrói frases em que uses os elementos constantes da lista, com função de complemento circunstancial de lugar e de tempo. Podes combinar dois ou mais em cada frase.

- | | | |
|----------|----------|---------|
| ■ hoje | ■ depois | ■ longe |
| ■ amanhã | ■ ontem | ■ fora |
| ■ cedo | ■ aqui | ■ perto |
| ■ sempre | ■ ali | ■ lá |

ANEXO 15 – TLEBS (2006)

(AZEVEDO, Maria Olga et alii, Gramática Prática de Português, 3º Ciclo do EB e ES (íntegra as alterações introduzidas pela TLEBS), Lisboa Editora, p.113)

Complemento preposicional

Comparemos os seguintes exemplos:

Entreguei a encomenda a um amigo.

Enviei a Faro o meu representante.

Ela renunciou a dois bilhetes.

No primeiro caso, *a um amigo* (um **grupo preposicional**) é um complemento indirecto porque pode ser substituído por *lhe*, como já vimos em casos anteriores:

Entreguei-lhe a encomenda.

Nos dois segundos exemplos, *a Faro* e *a dois bilhetes* são expressões iniciadas por uma preposição (são **grupos preposicionais**) que:

- **não podem** ser substituídas por *lhe/lhes*:
**Fui-lhe.*
**Ela renunciou-lhes.*
- são **seleccionadas**⁽¹⁸⁾ pelo verbo.

Nas frases registadas, *ir* é **ir a algum lugar**; *renunciar* é **renunciar a alguma coisa**.

[18] A ideia de selecção tem que ver com as limitações impostas por uma palavra na sua combinação com outras unidades. Por exemplo, podemos dizer *A Luísa está apta a fazer o exame.*, mas não **O rissol está apto a ser comido*. Também o adjectivo *ansioso* se combina com determinadas preposições e não com outras: *Estou ansioso por saber o resultado.*, **Estou ansioso com saber o resultado.*

ANEXO 16 - TLEBS (2006)

(AZEVEDO, Maria Olga et alii, Gramática Prática de Português, 3º Ciclo do EB e ES (íntegra as alterações introduzidas pela TLEBS), Lisboa Editora, 114)

Vejamos mais casos:

Grupo A

Dirigi-me a Lisboa.
Desloquei-me até ao hospital.
Vim de casa.
Colocou-se perante o juiz.
Fui para o cinema.
Ele reside em Faro.
Espalhou-se no chão.
Vagueavam pela praia.
Adiou tudo até Março.

Grupo B

Renunciei a tudo.
Mergulhou numa tristeza profunda.
Todos acordaram em participar.
Insisti no assunto.
Todos concordaram com a decisão.
Ironizou com todos.
Simpatizo com ele.
Não suspeito de ti.
Não duvido de ti.
Transitou de ano.
Discordo do teu ponto de vista.
Decidi por ti.
Passei⁽¹⁹⁾ pelo João.

Tradicionalmente:

No **Grupo A**, *a Lisboa*, *até ao hospital*, *de casa*, *perante o juiz*, *para o cinema*, *em Faro*, *no chão* e *pela praia* são **complementos circunstanciais de lugar**; *até Março* é um **complemento circunstancial de tempo**.

Os complementos inseridos no **Grupo B** não tinham, tradicionalmente, uma designação.

Tal como em exemplos anteriores, os grupos de palavras assinalados:

- **não podem** ser substituídos por *lhe/lhes*:

Dirigi-me a Lisboa. → **Dirigi-me-lhe.*
Desloquei-me até ao hospital. → **Desloquei-me-lhe.*
Fui para o cinema. → **Fui-lhe.*
Todos concordaram com a decisão. → **Todos concordaram-lhe.*

- são **seleccionados** pelo verbo⁽²⁰⁾ e encontram-se à sua direita;
- a sua **supressão** origina frequentemente frases **agramaticais** (pouco correctas, incorrectas ou de sentido incompleto), especialmente se estiverem isoladas de um contexto:

Do Grupo A

**Dirigi-me.*
**Vim.*
**Colocou-se.*
**Ele reside.*

Do Grupo B

**Simpatizo.*
**Não suspeito.*
**Transitou.*

[19] Há casos em que o verbo passou a constituir com o seu complemento uma unidade rígida de sentido, de tal modo que, se se suprimir o complemento, se verifica uma alteração no significado do verbo. Diremos, neste caso, que a unidade constituída pelo verbo e o seu complemento se lexicalizou. Exemplos: *Passei por tua irmã.*; *Pôs-se em sentido.*; *Pôs-se de lado.* (construção, aliás, ambígua); *Fez de conta que não percebia.*; *Fez-se de parvo.*; etc.

ANEXO 17 - TLEBS (2006)

(AZEVEDO, Maria Olga et alii, Gramática Prática de Português, 3º Ciclo do EB e ES (íntegra as alterações introduzidas pela TLEBS), Lisboa Editora, p.115)

É que:

Dirigir-se é sempre *dirigir-se a algum lugar* ou *a alguém*;

Vir é *vir de algum lugar*;

Colocar-se é *colocar-se em algum lugar* ou *de algum modo*;

Suspeitar é *suspeitar de alguém, de alguma coisa*;

Simpatizar é sempre *simpatizar com alguém, com alguma coisa*;

Transitar é *transitar de, em, por*.

Concluindo: *a Faro, para o cinema, com ele, de ti*, etc. desempenham a função sintáctica de **complemento preposicional**.

- > O **complemento preposicional** (do verbo) é a função sintáctica desempenhada por um grupo preposicional.
- > Este complemento **não pode** ser substituído por *lhe/lhes*.
- > O **complemento preposicional** (do verbo) é **seleccionado pelo verbo**, constituindo juntamente com ele uma unidade com sentido.
- > A **supressão** do complemento preposicional, numa frase isolada do contexto, pode originar agramaticalidades (in correcções) ou alterações de sentido.
- > Há complementos cuja presença na frase/texto é absolutamente **obrigatória**, e outros que podem ficar implícitos:
 - Trouxe um elefante [da Índia].*
 - Ele dirigiu-se a Lisboa.*
 - Todos acordaram em sair cedo.*
- > O **complemento preposicional do verbo** faz parte do **predicado**.

Complemento adverbial

O **complemento adverbial**:

- é **seleccionado por um verbo transitivo** e a sua ausência provoca **agramaticalidades** (construções incorrectas) ou **alterações de sentido**;

A Luísa colocou ali o jornal.

→ **A Luísa colocou o jornal.*

Eles dispuseram além as cadeiras.

→ **Eles dispuseram as cadeiras.*

Todos inseriram aqui as poesias.

→ **Todos inseriram as poesias.*

Tu puseste as encomendas dentro?

→ **Tu puseste as encomendas?*

Tradicionalmente:

- *ali, além, aqui* e *dentro* são **complementos circunstanciais de lugar**;
- *assim* é um **complemento circunstancial de tempo**;
- *longe* não é claramente classificável.

ANEXO 18 - TLEBS (2006)

(AZEVEDO, Maria Olga et alii, Gramática Prática de Português, 3º Ciclo do EB e ES (íntegra as alterações introduzidas pela TLEBS), Lisboa Editora, p.116)

O mecânico dispôs **assim** as peças.

→ *O mecânico dispôs as peças.

O João levou **longe** as suas ambições.

→ *O João levou as suas ambições.

Ele sentiu-se **mal**.

→ *Ele sentiu-se.

- **não pode ser substituído** por *lhe/lhes*:

*A Luísa colocou-*lhe/lhes* o jornal.

*Eles dispuseram-*lhe/lhes* as cadeiras.

*O João levou-*lhe/lhes* as suas ambições.

- surge obrigatoriamente em respostas não redundantes^[21] a perguntas como:

- **O que fez + sujeito?**

A Luísa colocou o jornal **ali**.

- O que fez a Luísa?

- A Luísa colocou o jornal **ali**.

- **O que se passa com + sujeito?**

O João levou **longe** as suas ambições.

- O que se passa com o João?

- O João levou **longe** as suas ambições.

- **O que aconteceu com + sujeito?**

Ele sentiu-se **mal**.

- O que aconteceu com ele?

- Ele sentiu-se **mal**.

- em contrapartida, **não pode ocorrer** em perguntas do mesmo tipo que tenham como resposta não redundante o grupo verbal:

Eles estacionaram **longe**.

*- O que se passa com eles **longe**?

*- Estacionaram.

> O **complemento adverbial** é uma **função sintáctica** desempenhada por um grupo de palavras que tem como elemento principal um **advérbio**.

> O **complemento adverbial** (do verbo) é **seleccionado** pelo verbo.

> O complemento adverbial integra-se no **predicado**.

[21] A resposta redundante repetiria, pelo menos, parte da pergunta:

- O que fez a Luísa?

- A Luísa fez...

ANEXO 19 - TLEBS (2006)

(AZEVEDO, Maria Olga et alii, Gramática Prática de Português, 3º Ciclo do EB e ES (integra as alterações introduzidas pela TLEBS), Lisboa Editora, p.120)

9.2. Modificadores do grupo verbal

O modificador

O **modificador** é uma função sintáctica desempenhada por grupos de palavras com características internas diferentes que podem incidir sobre/modificar grupos verbais, grupos nominais, grupos adverbiais e frases.

Ocupar-nos-emos agora dos modificadores que incidem sobre o **grupo verbal**.

Repara nos exemplos que se seguem:

*Os navegadores portugueses ouviram o Adamastor **com receio**.*

*Os navegadores portugueses enfrentaram o Adamastor **corajosamente**.*

*Os navegadores portugueses enfrentaram o Adamastor **ali**.*

*Os navegadores portugueses enfrentaram **outrora** o Adamastor.*

Aqui, os elementos assinalados:

- **não são seleccionados** pelo grupo verbal;

ANEXO 20 - TLEBS (2006)

(AZEVEDO, Maria Olga et alii, Gramática Prática de Português, 3º Ciclo do EB e ES (íntegra as alterações introduzidas pela TLEBS), Lisboa Editora, p.121)

- **podem**, pela razão apontada acima, **ser eliminados**, sem originar agramaticalidades (frases incorrectas):

Os navegadores portugueses ouviram o Adamastor.

- podem, ainda, surgir **integrados** em perguntas formuladas com o verbo **fazer** cuja resposta é o grupo verbal:

- *O que **fizeram** os navegadores portugueses corajosamente?*

- *Enfrentaram o Adamastor.*

Repara que este teste não se pode aplicar no caso dos complementos do verbo:

- *Ele sentiu-se **mal**.* → - **O que **fez** ele **mal**?* → **Sentiu-se.*

> O **modificador** é uma **função sintáctica** desenhada por grupos de palavras com características internas diversas.

> O **modificador do grupo verbal não é seleccionado** pelo verbo (não faz parte de uma construção exigida pelo verbo) e **pode**, por isso, ser **eliminado**:

*Leu o episódio **apressadamente**.* → *Leu o episódio.*

Modificador preposicional do grupo verbal

O **modificador preposicional do grupo verbal** é constituído por um grupo de palavras iniciado por uma **preposição** (é um **grupo preposicional**):

*Os navegadores portugueses ouviram o Adamastor **com receio**.*

*A Ninfa enganou o gigante **sem remorsos**.*

*Os navegadores portugueses escutaram as profecias **até ao fim**.*

*Os portugueses navegavam **por águas perigosas**.*

*Os deuses castigaram o gigante **por causa da/pela sua ousadia**.*

*O Adamastor esforçou-se **para a conquista da Ninfa**.*

As expressões *com receio*, *sem remorsos*, *até ao fim*, *por águas perigosas*, *por causa/pela sua ousadia* e *para a Ninfa* desempenham a **função sintáctica de modificadores prepositivos do grupo verbal**.

Tradicionalmente:

- *com receio* e *sem remorsos* são **complementos circunstanciais de modo**;
- *até ao fim* é um **complemento circunstancial de tempo**;
- *por águas perigosas* é um **complemento circunstancial de lugar**;
- *por causa da/pela sua ousadia* é um **complemento circunstancial de causa**;
- *para a conquista da Ninfa* é um **complemento circunstancial de fim**.

> O **modificador preposicional do grupo verbal** é uma **função sintáctica** desempenhada por um grupo preposicional.

> O **modificador preposicional do grupo verbal não** é exigido pela construção do verbo mas modifica o grupo verbal. Introduz informações que, se forem eliminadas, **não** tornam a frase agramatical.

ANEXO 21 - TLEBS (2006)

(AZEVEDO, Maria Olga et alii, Gramática Prática de Português, 3º Ciclo do EB e ES (íntegra as alterações introduzidas pela TLEBS), Lisboa Editora, p.122)

Modificador adverbial do grupo verbal

Tradicionalmente:

- *corajosamente* é um **complemento circunstancial de modo**;
- *ali* e *perto dos seus homens* são **complementos circunstanciais de lugar**;
- *outrora* é um **complemento circunstancial de tempo**.

O **modificador adverbial** do grupo verbal é constituído por um **advérbio**, a que podem associar-se mais palavras (é um **grupo adverbial**):

Os navegadores portugueses enfrentaram o Adamastor corajosamente.

A Ninfa dirigiu-se ao Adamastor ali.

Vasco da Gama escutou o gigante perto dos seus homens.

O comandante viu outrora um monstro assustador.

Corajosamente, ali, perto dos seus homens e *outrora* desempenham a função **sintáctica de modificadores adverbiais** do grupo verbal.

A título de curiosidade, vê como os modificadores preposicionais e adverbiais são usados no dia-a-dia.

Nas receitas de culinária, primeiro indicam-se os ingredientes:

Sopa de feijão-verde

Ingredientes: 0,5 kg de batatas; 1 cenoura; 1 tomate maduro; 1 cebola; 0,5 dl de azeite; 350 g de feijão-verde; 80 g de arroz; 2 L de água; sal q.b.; 1 colher (chá) de margarina.

Depois dão-se indicações sobre a maneira como devem ser confeccionados os alimentos:

Tradicionalmente:

- *em pedacinhos, devagar, bem, lentamente* e *com cuidado* são **complementos circunstanciais de modo**.

Descasque as batatas e as cenouras. Corte-as em pedacinhos, ponha-as a cozer com o tomate, a cebola, o azeite e um pouco de sal. Deixe ferver devagar. Entretanto, corte o feijão, separando as pontas. Desfaça bem, num passador ou numa máquina, as batatas e as cenouras entretanto cozidas. Junte o feijão-verde e o arroz. Deixe cozer tudo lentamente. Por fim, junte a margarina. Mexa com cuidado. A sopa está pronta a servir.

Em pedacinhos e *com cuidado* são **modificadores preposicionais** do verbo; *devagar, bem* e *lentamente* são **modificadores adverbiais** do verbo.

> O **modificador adverbial do grupo verbal** é uma **função sintáctica** desempenhada por um grupo adverbial.

> O **modificador adverbial do grupo verbal não** é seleccionado pelo verbo, mas modifica o grupo verbal, isto é, introduz informações que, se forem eliminadas, não tornam a frase agramatical.

ANEXO 22 – TLEBS (2006)

(OLIVEIRA, Luísa, SARDINHA, Leonor, 2006, *Saber Português, Hoje*, (Gramática Pedagógica da Língua Portuguesa, Terminologia Linguística Actual), Didáctica Editora, 5ª edição, p.123)

COMPLEMENTO PREPOSICIONAL

O **complemento preposicional** é a função sintáctica de um grupo preposicional que funciona como complemento do verbo.

A Rita pôs o CD na caixa.
A Sónia vai ao café.
O meu pai foi a Londres.
O irmão saiu de casa.
A professora mora naquela rua.
Preciso de ir ao supermercado.
Os livros estão sobre a mesa.
Elas foram às compras.
Os tios estavam de férias.
Esta semana sairemos do país.

Certos verbos exigem ser acompanhados de determinada preposição que introduz um complemento preposicional:

Ir a ... / Vir de ... / Sair de ... / Chegar de / a ...
Pôr em ... / Colocar em ...
Arrumar em ... / Tirar de...
Destruir por ... (agente / causa / instrumento)

COMPLEMENTO ADVERBIAL

O **complemento adverbial** é a função sintáctica de advérbios que são seleccionados pelos verbos como seus complementos. Desempenha uma função sintáctica idêntica à dos complementos preposicionais.

A Rita pôs ali o CD.
A Sónia vai aí.
Eles foram lá.
O professor estava aqui.
Os meus colegas estiveram ali (além).
O aluno portou-se mal.
As minhas amigas vestem bem.

ANEXO 23 - TLEBS (2006)

(OLIVEIRA, Luísa, SARDINHA, Leonor, 2006, *Saber Português, Hoje*, (Gramática Pedagógica da Língua Portuguesa, Terminologia Linguística Actual), Didáctica Editora, 5ª edição. p.124)

Alguns verbos seleccionam advérbios que são constituintes do complemento adverbial:

<i>Ir... / Vir...</i>	<i>Morar...</i>
<i>Chegar...</i>	<i>Vestir...</i>
<i>Pôr... / Colocar...</i>	<i>Portar-se ...</i>

MODIFICADOR PREPOSICIONAL

O **modificador preposicional** não é seleccionado pelo núcleo verbal. Tem uma função sintáctica adjunta ou circunstante.

A Filipa pediu um lápis com delicadeza.
A Iva leu o poema com expressividade.
O Rui foi para o estrangeiro na semana passada.
Eles não saíram de casa por causa do frio.
Ela tem dores de cabeça desde a semana passada.
Depois do jantar partiremos...
Foi ao cinema com o namorado.
Foram à praia no domingo.
Havia pouca água por causa da seca.
O gelo derreteu com o calor.
A porta abriu-se com o vento.

MODIFICADOR ADVERBIAL

O **modificador adverbial** é um constituinte adverbial que não é exigido por nenhum elemento da frase. Desempenha uma função sintáctica adjunta ou circunstante.

Um carro explodiu ali.
O aluno leu o poema expressivamente.
O meu pai partiu para Londres ontem. (o mês passado)
O Ana comprou esta revista hoje. (esta manhã)
Chegaram agora do estrangeiro.
Esta tarde estive na escola.

MODIFICADOR FRÁSICO

O **modificador frásico** é uma frase subordinada com a função de modificar outro constituinte.

▼ Frases que são **modificadores de nomes – subordinadas adjectivas relativas com antecedente**.

O assunto que abordámos preocupa-me.

ANEXO 24 - TLEBS (2008)

(MOREIRA, Vasco, HILÁRIO, Pimenta, Gramática de Português, 2008, Porto Editora, 3º ciclo do EB e ES (de acordo com a TLEBS revista). p.212)

Complemento oblíquo

É aquele que, seleccionado pelo verbo, pode apresentar a forma de grupo preposicional ou de grupo adverbial e, ainda, a coordenação de uma dessas formas.

É um constituinte obrigatório; engloba o complemento dos verbos locativos; semanticamente, tem uma função próxima do complemento directo.

Se for formado por um grupo preposicional (encabeçado por preposições ou locuções prepositivas) não é substituível por um pronome pessoal na forma dativa (“lhe”/“lhes”).

Ontem fui a Lisboa. (lá)

A Joana vive aqui. (nesta casa)

O complemento oblíquo formado por um grupo preposicional é constituído pela preposição e por uma oração subordinada substantiva completiva ou um grupo nominal:

Lembro-me de que foi um dia espantoso.

Gosto dos filmes do Spielberg.

Se for formado por um grupo adverbial (por alguns advérbios ou algumas locuções adverbiais) não pode ser substituído pelas formas acusativa e dativa, ao contrário dos complementos directo e indirecto.

O Paulo deixou aí o casaco.

A Cátia mora ali.

Para se ter a certeza de que estamos perante um complemento formado por um grupo adverbial, podemos ver se responde a perguntas do género “o que fez + sujeito?”

O Paulo deixou aí o casaco. – o que fez o Paulo?

– deixou-o aí.

A Cátia mora ali. – o que fez a Cátia?

– mora ali.

Complemento agente da passiva

É a função sintáctica de um grupo preposicional numa frase passiva, introduzido pela preposição *por*. É constituído pela expressão que tem a função de sujeito na frase activa.

A bola foi trazida pela Celina.

(frase activa correspondente: *A Celina trouxe a bola.*)

Pode surgir a preposição *de* em vez de *por*, mas o sentido e a construção são iguais.

Isto é desconhecido de todos. (ou Isto é desconhecido por todos.)

NOTA

Não confundir o **complemento oblíquo** (preposicionado ou adverbial) com o **modificador** (tradicionalmente designado como complemento **circunstancial**). O modificador (pág. 214) é acessório, enquanto o oblíquo é essencial, como se observa com os verbos de movimento ou deslocação (*ir para, vir de, partir para, viver em...*).

Ver modificador (pág. 215).

ANEXO 25 - TLEBS (2008)

(MOREIRA, Vasco, HILÁRIO, Pimenta, Gramática de Português, 2008, Porto Editora, 3º ciclo do EB e ES (de acordo com a TLEBS revista), p.214)

– um grupo adjectival.

A turma acha a Teresa bonita e inteligente.

Concordância complemento directo-predicativo do complemento directo

O predicativo do complemento directo concorda, especificamente, com o complemento directo em número e género.

O Nuno considera a Teresa bonita.

O Nuno considera a Carla e a Teresa bonitas.

A escola elegeu aqueles rapazes como os melhores alunos.

Modificador

O modificador é a função sintáctica que desempenham alguns constituintes não seleccionados pelo núcleo do grupo sintáctico de que dependem. Não são constituintes obrigatórios.

Para distinguir o modificador de um complemento, convém notar que aquele é obrigatório e o modificador é um elemento funcional opcional. Há, no entanto, situações de alguma ambiguidade que só pode ser resolvida numa observação atenta do que está em causa ou no contexto da sua produção.

A carga caiu aqui. / A carga caiu. – modificador (aqui está a modificar o grupo verbal)

A Paula está aqui. – complemento oblíquo (aqui é um complemento seleccionado pelo verbo)

Os modificadores podem ter diferentes formas e diferentes valores semânticos (locativo, temporal e de modo).

Modificador com a forma de grupo preposicional

Os modificadores que são a função desempenhada por um grupo preposicional podem ocorrer:

– adjacentes ao grupo verbal.

O Tomás recusou o convite com delicadeza.

– numa pergunta cuja resposta corresponde ao grupo verbal.

As alunas decoraram o átrio na escola. – O que é que as alunas decoraram na escola? – *Elas decoraram o átrio.*

GRAMÁTICA TRADICIONAL

Na gramática tradicional, os modificadores surgem, muitas vezes, designados por adjuntos ou circunstâncias.

Correspondem, em geral, à maioria dos **complementos circunstanciais**.

Muitos autores preferem o termo "complementos circunstanciais", caracterizando-os pela mobilidade na frase e pela não obrigatoriedade (ao contrário do sujeito – predicado – complemento directo – complemento indirecto – complemento oblíquo). Outros autores falam dos adjuntos adverbiais e dos apostos.

Ver os complementos e os modificadores do nome (modificadores nominais e adjectivais) em funções sintácticas internas ao grupo nominal (pág. 216).

ANEXO 26 – TLEBS (2008)

(MOREIRA, Vasco, HILÁRIO, Pimenta, Gramática de Português, 2008, Porto Editora, 3º ciclo do EB e ES (de acordo com a TLEBS revista), p.215)

Modificador com a forma de grupo adverbial

Os modificadores que são a função de grupo adverbial podem ser interrogados e negados.

Foi agora que telefonaste à Céu?

A Judite telefonou à Céu não agora, mas de manhã.

Nota: A gramática tradicional não separava, nos “complementos circunstanciais”, os *advérbios de predicado* dos *advérbios que podem ser argumentos verbais*. A classificação é apenas semântica: circunstanciais *de lugar, de tempo, de modo, de matéria, de meio, de instrumento, de companhia, de causa, de quantidade, de fim, de dúvida* e tantos outros que expressavam diversas circunstâncias da acção do verbo. Na classificação da *Terminologia Linguística* pretende criar-se alguma separação entre os constituintes opcionais e os obrigatórios.

NOTA

Os advérbios de negação são, em geral, modificadores do grupo verbal ou de constituintes do grupo verbal.

Modificador com a forma de oração

Modificadores que podem ser a função desempenhada pelo constituinte formado por uma oração subordinada.

Há três tipos:

- os que modificam nomes
- os que modificam o grupo verbal
- os que modificam outras frases

Ver modificador restritivo (pág. 217) e apositivo (pág. 218) do nome.

Modificadores com a forma de oração	Tipo de orações	Exemplos
que modificam nomes	subordinadas adjectivas relativas	<i>A amiga que saiu sabe cinco línguas.</i>
	subordinadas adverbiais causais	<i>A Sofia recitou o poema porque o sabia de cor.</i>
que modificam o grupo verbal	subordinadas adverbiais finais	<i>Trabalhou muito para conseguir o lugar.</i>
	subordinadas adverbiais temporais	<i>Antes que chegassem, o Pedro telefonou a avisar.</i>
	subordinadas substantivas relativas introduzidas por <i>onde</i>	<i>Trabalho bem onde há música de fundo.</i>
que modificam outras frases	subordinadas adverbiais concessivas	<i>Apesar da chuva, a Guida foi ao teatro.</i>
	subordinadas adverbiais condicionais	<i>Se estudar, a Tânia passa de ano.</i>

ANEXO 27 – Novos Manuais (2010)

(FERREIRA, Idalina et alii, Português + 10, Areal Editores, p.76)

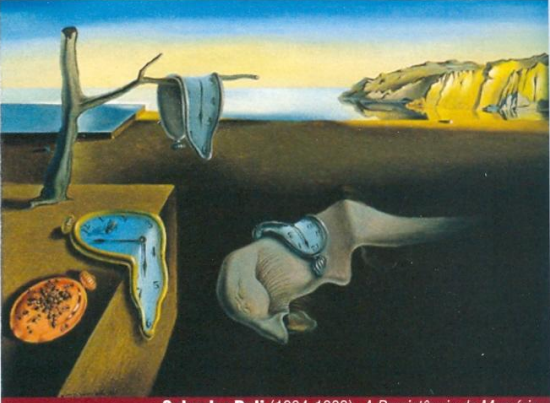
APROFUNDAR

7. Observa o seguinte quadro de Salvador Dali.

7.1. Refere a simbologia dos relógios presentes neste quadro.

7.2. Apresenta uma razão para a forma como estão pintados os relógios.

8. Refere se o quadro de Salvador Dali está de algum modo relacionado com a crónica de Carlos Fiolhais. Justifica a tua opinião.



Salvador Dali (1904-1989), *A Persistência da Memória*.

LABORATÓRIO GRAMATICAL

A.G. 5

1. Observa os seguintes dados.

Grupo I

- a) O presidente da câmara inaugurou o museu ontem.
- b) O professor saiu da sala agora.
- c) Os portugueses marcam os encontros tarde.

Grupo II

- a) O presidente da câmara inaugurou o museu de manhã.
- b) O professor saiu da sala às três horas.
- c) Os portugueses marcam os encontros pela tardinha.

1.1. Indica o valor semântico das expressões linguísticas sublinhadas.

1.2. Observa, de novo, os dois grupos e aponta as diferenças entre as expressões sublinhadas em relação à forma.

1.2.1. Refere a classe a que pertencem as expressões sublinhadas do grupo I.

1.2.1.1. Qual é o grupo frásico que tem como constituinte principal as palavras dessa classe?

1.2.2. Indica a classe das palavras que iniciam as expressões sublinhadas do grupo II.

1.2.2.1. Qual é o grupo frásico que tem como constituinte principal as palavras dessa classe?

1.2.3. Completa a frase no teu caderno.

Podemos concluir que a localização temporal das predicções pode realizar-se através de grupos ou de grupos

ANEXO 28 - Novos Manuais (2010)

(FERREIRA, Idalina et alii, Português + 10, Areal Editores, p.77)

1.3. Os grupos frásicos que identificaste fazem parte de outro constituinte sintáctico. Para determinares se fazem parte do predicado, manipula as frases dadas através da aplicação do teste de resposta à interrogação ('O que faz/fez/fazem/fizeram SU?'), tal como exemplificado em (i). (Nota: SU = sujeito)

a) O presidente da câmara inaugurou o museu ontem.

(i) O que fez o presidente da câmara? Inaugurou o museu ontem.

b) O presidente da câmara inaugurou o museu de manhã.

c) O professor saiu da sala agora/às três horas.

d) Os portugueses marcam os encontros tarde/pela tardinha.

1.3.1. Regista no teu caderno a conclusão a que podemos chegar, transcrevendo a frase seguinte com a opção correcta.

Como os grupos frásicos analisados surgem/não surgem na resposta à pergunta "O que faz/fez/fazem/fizeram?", pertencem ao predicado.

1.4. Para descobrires a função sintáctica que os grupos frásicos em análise desempenham no grupo verbal, aplica o teste da interrogação integrando estes grupos da seguinte forma: 'O que faz/fez/fazem/fizeram SU + grupos sublinhados em 1?'

a) O presidente da câmara inaugurou o museu ontem/de manhã.

(i) O que fez o presidente da câmara ontem?

b) O presidente da câmara inaugurou o museu de manhã.

c) O professor saiu da sala agora/às três horas.

d) Os portugueses marcam os encontros tarde/pela tardinha.

1.4.1. Regista no teu caderno a conclusão a que podemos chegar, transcrevendo a frase, seguinte com a opção correcta.

Os grupos e pertencentes ao grupo que podem/não podem surgir no teste da interrogação 'O que faz/fez/fazem/fizeram SU + grupos sublinhados?' têm a função sintáctica de modificadores do grupo verbal.

2. Vamos agora fazer um exercício de caça aos localizadores temporais. Para isso, segue as instruções seguintes.

2.1. Cria cinco frases com modificadores do grupo verbal com o valor de localizadores temporais e com a forma dos grupos sintácticos estudados.

2.2. Troca as tuas frases com o teu colega de carteira e sublinha as expressões linguísticas de localização temporal.

ANEXO 29 - Novos Manuais (2010)

(FERREIRA, Idalina et alii, Português + 10, Areal Editores, p.10)

Parte III Complemento Oblíquo e Modificador do Grupo Verbal

1. Observa as frases seguintes.
 - (a) O embaixador dirigiu algumas palavras ao presidente.
 - (b) No aeroporto, a Ana despediu-se do seu amigo.
 - (c) O Rui foi a Paris no mês passado.
 - (d) O Pedro assistiu ao espectáculo ontem.

ANEXO 30 - Novos Manuais (2010)

(FERREIRA, Idalina et alii, Português + 10, Areal Editores, p.11)

1.1. Identifica os constituintes com a função sintáctica de sujeito, complemento directo e complemento indirecto através dos testes relevantes.

2. Como constataste, há vários constituintes que não podem ser classificados nem como sujeito, nem como complemento directo, nem como complemento indirecto. Como os classificar? Para respondermos a esta pergunta, vamos fazer uma experiência. Considera a frase seguinte:

(a) O Carlos confundiu o pai com o carteiro na segunda de manhã.

Na frase (a), *O Carlos* é o sujeito e *o pai* o complemento directo, conforme os testes de substituição indicam.

(a') Ele confundiu-o com o carteiro na segunda de manhã.

Passemos então à experiência. Esta consiste em elaborarmos pares de frases constituídos por uma pergunta e uma resposta a essa pergunta, partindo sempre da frase (a). A pergunta segue a fórmula "o que é que o sujeito fez?". O passo seguinte consiste em passar partes da resposta para a pergunta e verificar o resultado (se a frase é correcta ou não).

Passo 1. Pergunta: O que é que o Carlos fez?

Resposta: Confundiu o pai com o carteiro na segunda de manhã.

Passo 2. Pergunta: O que é que o Carlos fez na segunda de manhã?

Resposta: Confundiu o pai com o carteiro.

Passo 3. Pergunta: O que é que o Carlos fez com o carteiro?

Resposta: Confundiu o pai na segunda de manhã.

Passo 4. Pergunta: O que é que o Carlos fez ao pai?

Resposta: Confundiu-o com o carteiro na segunda de manhã.



2.1. Destes quatro passos da experiência, quais foram aqueles que deram origem a frases agramaticais?

3. Repete tu a experiência com as frases do grupo 1, de (a) a (e).

3.1. Indica, colocando um * no início, quais os pares pergunta-resposta que produziram frases agramaticais.

4. Responde agora às seguintes questões.

Nos pares pergunta/resposta com frases gramaticais:

4.1. Os constituintes com a função de complemento directo ocorriam na pergunta ou na resposta?

4.2. O constituinte com a função de complemento indirecto ocorreu na pergunta ou na resposta?

4.3. Quais foram, dos restantes constituintes, aqueles que se comportaram como os complementos directos e indirectos, isto é, que ocorreram na resposta com os mesmos resultados?

4.4. Quais foram, dos restantes constituintes, aqueles que não se comportaram como complementos?

ANEXO 31 - Novos Manuais (2010)

(FERREIRA, Idalina et alii, Português + 10, Areal Editores, p.12)

5. Concentra agora a tua atenção nos constituintes que identificaste nas perguntas 4.3. e 4.4.
- 5.1. Reescreve as frases sem os constituintes referidos em 4.3. As frases são gramaticais, são agramaticais ou parecem-te ter um sentido incompleto?
- 5.2. Reescreve as frases sem os constituintes referidos em 4.4. As frases são gramaticais, são agramaticais ou parecem-te ter um sentido incompleto?
6. Completa os espaços em branco com as palavras entre parênteses.

Há do verbo, ou seja, constituintes da frase, que não podem ser substituídos por pronomes na forma acusativa ou dativa. Contudo, não podem ser retirados da frase sem que esta perca o seu Para além disso, e tal como acontece com os complementos directo e indirecto, só podem aparecer na (no teste de pergunta/resposta). Estes complementos chamam-se complementos (*obliquos, complementos, sentido, resposta, pessoais, centrais*).

Na frase podem ainda ocorrer outros A sua remoção da não faz com que esta perca o seu sentido. Para além disso, no teste de pergunta/resposta, podem ocorrer tanto na como na pergunta. Este tipo de constituinte chama-se (*constituintes, modificador, frase, resposta*).

ANEXO 32 - Novos Manuais (2010)

(FERREIRA, Idalina et alii, Português + 10, Areal Editores , Apontamentos Gramaticais pp.12,13)

APONTAMENTO 5	
Sintaxe: Funções sintácticas <i>(continuação)</i>	
Funções sintácticas ao nível do grupo verbal	
3.5. Complemento directo	<p>Função sintáctica seleccionada por um verbo transitivo directo. Apresenta-se sob a forma de um grupo nominal ou de uma oração subordinada substantiva completiva. Dois dos testes sintácticos para verificar qual é o complemento directo são:</p> <ul style="list-style-type: none"> – formulação de uma interrogativa sobre o constituinte com a função de complemento directo segundo a forma <i>o que é que / quem sujeito + verbo?</i>. A resposta constitui o complemento directo; – substituição do complemento directo pelo pronome pessoal <i>o(s) / a(s)</i> (se o complemento directo for constituído por um grupo nominal) e pelo pronome demonstrativo <i>isso</i> (se o complemento directo for constituído por uma oração). <p>Exemplos: O João publicou um livro. O João disse que ia viajar. <i>um livro / que ia viajar</i> – complemento directo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O que é que o João publicou? Um livro. 2. O João publicou-o. O João disse isso. <p>Logo, um livro e que ia viajar são complementos directos.</p>
3.6. Complemento indirecto	<p>Função sintáctica seleccionada por um verbo transitivo indirecto ou por um verbo transitivo directo e indirecto. Apresenta-se sob a forma de um grupo preposicional (este grupo preposicional é constituído pela preposição <i>a</i>, eventualmente contraída com os artigos definidos). Dois dos testes sintácticos para verificar qual é o complemento indirecto são:</p> <ul style="list-style-type: none"> – substituição do constituinte com a função de complemento indirecto pelo pronome pessoal <i>lhe(s)</i>; – formulação de uma interrogação sobre o constituinte com a função de complemento indirecto segundo a forma <i>a quem é que sujeito + verbo + (complemento directo)?</i>. <p>Exemplo: O Rui ofereceu um anel de rubis à namorada.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O Rui ofereceu-lhe um anel de rubis. 2. A quem é que o Rui ofereceu um anel de rubis? À namorada. <p>Logo, à namorada é o complemento indirecto.</p>
3.7. Complemento oblíquo	<p>Função sintáctica de um constituinte seleccionada por um verbo transitivo indirecto. Apresenta-se sob a forma de um grupo preposicional (não substituível pelo pronome pessoal <i>lhe(s)</i>), de um grupo adverbial ou de ambos. Um teste utilizado para verificar qual é o complemento oblíquo é:</p> <ul style="list-style-type: none"> – impossibilidade de ocorrência numa interrogativa com a forma de <i>o que é que sujeito fez CO</i> (complemento oblíquo) / <i>O que é que aconteceu a sujeito + CO</i> (complemento oblíquo)? <p>Exemplos: O João foi à Grécia O Stavros mora lá. <i>à Grécia / lá</i> – complemento oblíquo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O que é que o João fez à Grécia? *Foi. O que é que aconteceu ao Stavros lá? *Mora. <p>Logo, à Grécia e lá são complementos oblíquos.</p>
3.8. Modificador do grupo verbal (Cf. Laboratório Gramatical, Unidade 1, página 76)	<p>Função sintáctica desempenhada por constituintes que não são seleccionados pelo verbo. Dois dos testes sintácticos que permitem identificar o modificador do grupo verbal são:</p> <ul style="list-style-type: none"> – possibilidade de ocorrência numa interrogativa com a forma <i>o que é que o sujeito fez modificador / o que é que aconteceu a sujeito + modificador?</i> (este teste permite distinguir os modificadores dos complementos); – possibilidade de supressão do modificador do grupo verbal sem gerar agramaticalidade. <p>Exemplo: O João partiu ontem para o Porto. <i>ontem</i> – modificador do grupo verbal</p> <p>Testes sintácticos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O que é que o João fez ontem? Partiu para o Porto. 2. O João partiu para o Porto. <p>Logo, o modificador do grupo verbal é ontem.</p>

	<p>modificador / o que é que aconteceu a sujeito + modificador? (este teste permite distinguir os modificadores dos complementos);</p> <ul style="list-style-type: none"> – possibilidade de supressão do modificador do grupo verbal sem gerar agramaticalidade. <p>Exemplo: O João partiu ontem para o Porto. <i>ontem</i> – modificador do grupo verbal</p> <p>Testes sintácticos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O que é que o João fez ontem? Partiu para o Porto. 2. O João partiu para o Porto. <p>Logo, o modificador do grupo verbal é ontem.</p>
--	---

ANEXO 33 – Gramática Generativa

(PINTO, J. Manuel de Castro et alii, Gramática do Português Moderno, Ensino Secundário, Plátano Editora, p.121).

1.6 DISTINÇÃO ENTRE SP/SAdv CONSTITUINTES DE FRASE/CONSTITUINTES DE OUTRO CONSTITUINTE

Por vezes não é fácil distinguir se estes dois sintagmas (SP/SAdv) são constituintes de frase ou de outro constituinte (SN ou SV). No entanto, como já foi analisado atrás, quando constituintes de frase ambos possuem uma característica que facilita a sua identificação: são **deslocáveis**.

Ele aprendeu esta matéria **com entusiasmo**.
Com entusiasmo, ele aprendeu esta matéria.
Ele aprendeu, **com entusiasmo**, esta matéria.

«Com entusiasmo» é um SP — constituinte extranuclear da frase.

Estudámos a lição **rapidamente**.
Rapidamente, estudámos a lição.
Estudámos **rapidamente** a lição.

«Rapidamente» é um SAdv — constituinte extranuclear da frase.

A mobilidade observada nestes exemplos já não se verifica quando os sintagmas (SP/SAdv) são constituintes de outros constituintes (SN ou SV).

O meu vestido **de seda** rasgou-se.
Ele comeu o bolo **da irmã**.
Nós corremos **para a rua**.

Nestas três frases o SP não é deslocável, sendo constituinte extranuclear do SN, do SN₂ e do SV respectivamente.

ANEXO 34 – Gramática Generativa

(PINTO, J. Manuel de Castro et alii, Gramática do Português Moderno, Ensino Secundário, Plátano Editora, p.122).

Os meus alunos trabalham **bem**.

Nesta frase o SAdv **bem** não é deslocável, é constituinte extranuclear do SV.

1.7 OS SINTAGMAS E AS SUAS FUNÇÕES SINTÁCTICAS (QUADRO-SÍNTESE)

SINTAGMAS		FUNÇÕES
SN	Constituinte de F	Sujeito
	Constituinte de SN	Aposto
	Constituinte de SV (V _t)	Compl. directo, pred. c. dir.
	Constituinte de SV (V _{cop})	Predicativo do sujeito
SV	SV cujo núcleo é um verbo significativo	Predicado verbal
	SV cujo núcleo é um verbo copulativo	Predicado nominal
SAdj	Constituinte do SN	Atributo
	Constituinte do SV (V _{cop})	Predicativo do sujeito
SP	Constituinte de F	Complemento circunstancial (<i>tempo, modo, lugar, causa...</i>)
	Constituinte de SN	Complemento determinativo
	Constituinte de SV	Complemento directo (<i>Ela gosta de bolos.</i>)
		Complemento indirecto (<i>João falou ao pai.</i>)
		Complemento agente da passiva (<i>O barco foi tragado pelo mar.</i>)
Constituinte extranuclear de SV	Complemento circunstancial (<i>lugar, tempo</i>)	
SAdv	Constituinte de F	Complemento circunstancial (<i>tempo, modo, lugar, causa...</i>)
	Constituinte de SV	Complemento circunstancial (<i>lugar, tempo</i>)

ANEXO 35 – GramaTIC

Funções Sintáticas Internas ao Grupo Verbal

Programas 1991 - 123CEB	Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) 2001	TL - Dicionário Terminológico 2007-2008
<p>7.º ano</p> <p>Distinguir e identificar as palavras ou expressões que, numa oração, desempenham funções essenciais (predicativo do sujeito).</p>	<p>2.º ciclo Descoberta e identificação de subclasses de palavras: verbos principais, copulativos, auxiliares</p> <p>Descoberta e identificação de funções sintáticas: predicativo do sujeito.</p>	<p>Complemento Complemento directo Complemento indirecto Complemento oblíquo Complemento agente da passiva</p> <p>Predicativo Predicativo do sujeito Predicativo do complemento directo</p> <p>Modificador</p> <hr/> <p>Predicativo do sujeito Função sintáctica desempenhada pelo constituinte que ocorre em frases com verbos copulativos, que predica algo acerca do sujeito. O predicativo do sujeito pode ser um grupo nominal (i), um grupo adjectival (ii), um grupo preposicional (iii) ou um grupo adverbial (iv-v).</p> <p>(i) <i>O João é [professor de Matemática].</i> (ii) <i>Os alunos estão [muito interessados].</i> (iii) <i>A Joana ficou [na escola].</i> (iv) <i>A minha casa é [aqui].</i> (v) <i>O teste é [amanhã].</i></p> <p><i>É possível constatar que expressões com valor locativo seleccionadas por verbos copulativos desempenham a função de predicativo do sujeito, porque podem ser coordenadas com outros constituintes com a mesma função, independentemente do seu valor:</i></p> <p>(i) <i>O João está [em Paris e muito doente].</i></p>

Funções Sintáticas Internas ao Grupo Verbal

Programas 1991- 123CEB	Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) 2001	TL - Dicionário Terminológico 2007-2008
<p>5.º ano Distinguir e identificar as palavras ou expressões que, numa oração, desempenham funções essenciais (complemento directo).</p> <p>6.º ano Distinguir e identificar as palavras ou expressões que, numa oração, desempenham funções essenciais e acessórias (complemento indirecto, complementos circunstanciais de lugar e tempo).</p> <p>7.º ano Distinguir e identificar as palavras ou expressões que, numa oração, desempenham funções acessórias (complementos circunstanciais de modo, de causa, de companhia e de fim).</p>	<p>1.º ciclo Descoberta e identificação de funções sintáticas: complemento de objecto directo.</p> <p>2.º ciclo Descoberta e identificação de funções sintáticas: complemento de objecto indirecto.</p> <p>3.º ciclo Descoberta e identificação de funções sintáticas: complementos preposicionais e adverbiais; circunstantes.</p>	<p>Complemento Função sintáctica, distinta da função de sujeito, desempenhada por um constituinte seleccionado pelo verbo.</p> <p>C. Directo: Complemento seleccionado pelo verbo, que pode ter uma das seguintes formas: - grupo nominal substituível por um pronome pessoal acusativo ("o", "a", "os" ou "as"); - oração subordinada substantiva substituível pelo pronome demonstrativo átono "o".</p> <p>C. Indirecto: Complemento seleccionado pelo verbo, que tem a forma de grupo preposicional e pode ser substituído pelo pronome pessoal na sua forma dativa ("lhe" / "lhes").</p> <p>C. Oblíquo Complemento seleccionado pelo verbo, que pode ter uma das seguintes formas: - grupo preposicional que não é substituível pelo pronome pessoal na sua forma dativa ("lhe" / "lhes"): (i) <i>O João foi [a Nova Iorque].</i> (ii) <i>O João gosta [de bolos].</i> ; - grupo adverbial: (iii) <i>O João mora [aqui].</i> ; - a coordenação de qualquer uma destas formas: (iv) <i>O João vive [aqui ou em Lisboa]?</i></p> <p>Complemento agente da passiva Função sintáctica desempenhada por um grupo preposicional presente numa frase passiva, que corresponde ao sujeito na frase activa com o mesmo significado: (i) <i>A baleia foi encontrada [por um pescador].</i> (activa correspondente: "Um pescador encontrou a baleia.") ; (ii) <i>O cão está a ser tratado [pelo veterinário].</i> (activa correspondente: "O veterinário está a tratar o cão.")</p>

Funções Sintáticas Relacionadas com o Grupo Verbal e com a Frase/Oração

Programas 1991- 123CEB	Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) 2001	TL - Dicionário Terminológico 2007-2008
<p>6.º ano Distinguir e identificar as palavras ou expressões que, numa oração, desempenham funções acessórias (complementos circunstanciais de lugar e tempo).</p> <p>7.º ano Distinguir e identificar as palavras ou expressões que, numa oração, desempenham funções acessórias (complementos circunstanciais de modo, de causa, de companhia e de fim).</p>	<p>3.º ciclo Descoberta e identificação de funções sintáticas: circunstantes</p>	<p>Modificador Função sintáctica desempenhada por constituintes não seleccionados por nenhum elemento do grupo sintáctico de que fazem parte. Por não serem seleccionados, a sua omissão geralmente não afecta a gramaticalidade de uma frase (i). Os modificadores podem relacionar-se com frases ou orações (ii), constituintes verbais (iii) ou nominais (iv). Os modificadores podem ter diferentes formas (v) e diferentes valores semânticos (vi).</p> <p>(i) <i>O camião explodiu [aqui].</i> <i>O camião explodiu.</i></p> <p>(ii) <i>[Felizmente], vou ficar em casa.</i> <i>[Matematicamente], isso está errado.</i></p> <p>(iii) <i>A Ana cantou [ontem].</i> <i>A Ana cantou [mal].</i></p> <p>(iv) <i>O rapaz [gordo] chegou.</i> <i>O rapaz [que tu conheces] chegou.</i></p> <p>(v) <i>Modificadores com diferentes formas (grupo adverbial, grupo preposicional e oração) e com valor semântico idêntico (temporal):</i> <i>A Ana cantou [ontem].</i> <i>A Ana cantou [naquele dia].</i> <i>A Ana cantou [quando tu chegaste de França].</i></p> <p>(vi) <i>Modificadores com forma idêntica e diferentes valores semânticos (locativo, temporal e de modo):</i> <i>A Ana cantou [naquela sala].</i> <i>A Ana cantou [naquele dia].</i> <i>A Ana cantou [daquela maneira].</i></p>