

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

## Ensinar e Aprender Gramática: Algumas Abordagens Possíveis

**Lola Geraldés Xavier**

Escola Superior de Educação de Coimbra

[lola@esec.pt](mailto:lola@esec.pt)

## Resumo

Normalmente, para o aluno, a gramática é uma das matérias menos atrativas do currículo. Cabe ao professor desconstruir esta ideia e demonstrar a utilidade da gramática. Para isso, é fundamental adequar as estratégias de ensino da gramática aos objetivos e conteúdos a tratar em sala de aula. Nesse sentido, visa-se propor, neste artigo, algumas formas de ensinar gramática, combinando abordagens e colocando a ênfase no aluno enquanto agente na construção da explicitação do seu conhecimento linguístico.

**Palavra-chave:** Ensino da gramática, contextualização, discurso, abordagem pela descoberta.

## Abstract

Usually, for the student, grammar is one of the least attractive subjects of the curriculum. Teacher should deconstruct this idea and demonstrate the usefulness of grammar. For this, it is essential to adapt teaching strategies to grammar objectives and contents in the classroom. Therefore, this article aims to propose some ways of teaching grammar, combining approaches and putting the emphasis on the student as an agent in the construction of his explicit knowledge of language.

**Keywords:** Teaching Grammar, context, discourse, discovery approach to grammar.

*A gramática é um assunto que parece ter pouca utilidade prática. Ao contrário de outras matérias escolares, não ensina novas habilidades à criança, pois esta já conjuga e declina antes de entrar na escola. Já se chegou até mesmo a dizer que o ensino da gramática na escola poderia ser abolido. Podemos replicar que a nossa análise mostrou claramente que o estudo da gramática é de grande importância para o desenvolvimento mental da criança... Ela pode não adquirir novas formas gramaticais ou sintáticas na escola, mas graças ao aprendizado da gramática e da escrita, realmente toma-se consciente do que está fazendo e aprende a usar suas habilidades conscientemente. (Vygotsky, 1989)*

A abordagem da gramática, aqui entendida como construções teóricas apresentadas pelos estudos científicos que têm como objetivo propor descrições e o princípio de funcionamento da linguagem e das línguas, continua a causar entraves para os professores de português<sup>30</sup> e seus

---

30 Num inquérito levado a cabo a docentes do 1º ciclo do ensino básico, numa amostra de 70 respostas, constatamos que os docentes têm ainda algumas hesitações no que diz respeito à gramática. Assim, à questão «Que conteúdos de Português gosta mais de ensinar?», 45,7% refere a gramática, atrás da Escrita (62,9%) e da Leitura (75,7%). No entanto, à questão «Que importância atribui ao ensino e aprendizagem da gramática?», as respostas repartem-se por “muito importante” (75,7%) e “importante” (24,3%). Perguntou-se também se os inquiridos sentem «dificuldades no ensino da gramática?». 47,1% refere que «sim», 40% refere que «não», 10% não responde e 2,9 admite sentir «algumas» dificuldades.

Quisemos saber quais as estratégias usadas para o ensino da gramática. Obtivemos várias respostas: em primeiro lugar aparece a referência ao uso de fichas e de exercícios (48,7%); em segundo lugar o relevo dado ao ludismo e aos jogos (37,1%). Há ainda alguns docentes que admitem recorrer às TIC (11,4%). Apesar de se deduzir pelas atividades elencadas

alunos, um pouco como se se tratasse da matemática da língua. A gramática parece não entusiasmar os alunos, a não ser aqueles que entram no seu jogo intelectual, a que muitas vezes, lamentavelmente, tem tendência a se reduzir. Quantos alunos encontramos que dizem gostar de gramática? Geralmente os alunos consideram-na entediante e inútil, para isso contribuem “objectifs flous, programmation répétitive, démarche pseudo-scientifique dont les élèves ne sont pas dupes, activités morcelées et décrochées...” (Léon, 2008, p. 13).

O ensino da gramática costuma tratar apenas uma ínfima parte da língua, “la grammaire scolaire est d’abord morphologique et sémantique, son intérêt pour la syntaxe de la phase étant très limité” (Chartrand, 1996, p. 44). Assim, trabalhar a aprendizagem do tipo de frases, por exemplo, “deviendrait pertinente si on décrivait les différentes constructions possibles pour en apprécier l’effet discursif, donc si on les étudiait comme une ressource stylistique, au service de la continuité thématique par exemple” (Chartrand, 1996, pp. 44-45).

Os Programas de Língua Portuguesa do Ensino Básico (e Secundário) adoptaram desde 1992 a terminologia de “Funcionamento da Língua”. No atual Programa de Português do Ensino Básico (2009) optou-se pela terminologia de “conhecimento explícito da língua”, que vem mais ao encontro das teorias linguísticas atuais, que se iniciaram ainda em meados do século XX, com Chomsky, sobre o modo como a língua funciona e sobre os vários patamares que constituem o processo de consciencialização de uma língua. Podemos considerar quatro estádios de consciencialização linguística (Beacco, 2010, p. 73). No primeiro estádio a consciencialização é implícita, o falante de uma língua X utiliza uma regra, mas não reflete sobre essa regra. No estádio dois, a consciência é implícita reflexiva, ou seja, o falante pode decidir se o discurso está ou não de acordo com a regra. Na consciência de nível três, explícita, o falante de uma língua consegue descrever a regra por palavras suas. Finalmente, há a considerar o estádio de proficiência máxima, o nível quatro de consciencialização da língua, explícita reflexiva, em que o falante consegue descrever as regras em termos metalinguísticos. Quando o falante entra na escola estará, preferencialmente, apto a refletir sobre a língua e a entrar no estádio da explicitação linguística que a escola proporciona.

Qualquer falante de uma língua passará, desde que escolarizado, por estes vários graus, podendo eles coexistir para diferentes fenómenos, ou seja, dando um exemplo, um falante: (1) pode usar adequadamente a mesóclise em “dar-te-ia o livro, se tivesse dois exemplares” (grau implícito); (2) pode, através da intuição linguística, perceber que esse discurso está de acordo com a regra (grau implícito reflexivo); (3) pode considerar o enunciado correto, identificando a partícula “te” no meio de uma forma verbal (grau explícito); (4) finalmente, pode descrever a regra, utilizando termos metalinguísticos, referindo que em português, quando se pronominaliza uma forma do condicional dá-se a mesóclise (grau explícito reflexivo).

No entanto, o falante que é capaz de estar situado no grau 4 sobre a pronominalização em Português, poderá atualizar a forma “Tenho aceitado o teu convite, porque gosto de confraternizar”, sem refletir (o que acontece na generalidade das situações nos falantes de língua materna) que se trata do verbo “aceitar”, um verbo abundante e que em situações em que é utilizado com o auxiliar “ter”, deverá vir na forma de participio passado regular (e não irregular). Nenhum falante de língua materna está a pensar nas regras no momento em que compõe o seu discurso (sobretudo oral), assim como geralmente nenhum condutor pensa, num momento de reduzir a mudança, que tem

---

pela generalidade dos docentes, só alguns referem o uso do método expositivo (22,9%). A surpresa agradável é que há docentes que também de forma explícita referem usar atividades de descoberta (15,7%) e outros que remetem para a importância do estudo dos conteúdos gramaticais em contexto e/ou a partir de textos (32,9%) e das vivências das crianças (15,7%).

primeiro de meter o pé na embraiagem. Mas assim como o condutor sabe o nome técnico dos pedais e da caixa de velocidades, ainda que isso não seja determinante para conseguir conduzir, também o aluno deverá saber o nome dos fenómenos gramaticais que estão subjacentes ao comportamento da língua, ainda que a falta desse conhecimento não invalide a comunicação. Esses conhecimentos metalinguísticos adquirem-se no ensino formal do Português.

As Metas Curriculares de Português (2012) vêm estabelecer quatro domínios de referência no 1º e no 2º ciclos do ensino básico (CEB) – Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária, Gramática – e cinco no 3º CEB – os mesmos, mas com separação dos domínios da Leitura e da Escrita. As Metas retomam o termo clássico, substituindo, assim, a terminologia ‘conhecimento explícito da língua’ por ‘gramática’. Ao longo do documento, não é dada nenhuma justificação para esta opção, associando-se o ensino e a aprendizagem da gramática a contextos de língua oral e escrita: “No domínio da Gramática, pretende-se que o aluno adquira e desenvolva a capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais da nossa língua, de modo a fazer um uso sustentado do português padrão nas diversas situações da Oralidade, da Leitura e da Escrita. O ensino dos conteúdos gramaticais deve ser realizado em estreita sintonia com atividades inerentes à consecução dos objetivos dos restantes domínios.” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012, p. 6).

Independentemente da terminologia que se adopte, é objetivo da escola contribuir para que o aluno atinja o grau quatro de explicitação reflexiva de que falámos. Tendo, pois, em consideração de que qualquer falante de uma língua passará por estes vários graus que referimos, a questão que se coloca é: de que modo podemos levar os nossos alunos a adquirir estes conhecimentos linguísticos de forma a que eles sejam o mais proficientes possível em língua portuguesa?

Pelo contacto com as aulas de Português no terreno e resultados de inquéritos que temos posto em prática (como o referido na nota de rodapé inicial), constatamos que a generalidade dos docentes continua a utilizar maioritariamente estratégias de abordagem da gramática que se centram na resolução de fichas e de exercícios da sua autoria ou disponibilizados pelos manuais escolares. Há, no entanto, alguns professores que utilizam o ludismo e que têm em consideração o contexto para a abordagem de conteúdos gramaticais. A minoria usa a abordagem pela descoberta, as tecnologias de informação e comunicação (TIC) e raramente a gramática é trabalhada em grupo. Ora ao se desenvolver atividades em grupo e/ou de pares, nestas estratégias aqui propostas, está a reforçar-se também a compreensão e a expressão do oral que ocupam ainda pouco espaço na aula de Português.

O método expositivo é ainda consideravelmente utilizado. É um método que, aliás, tem mostrado, ao longo de décadas, que os resultados a longo termo são pouco expressivos, sobretudo se associado à memorização em detrimento do treino. Sem memória não há conhecimento, no entanto, em língua, a memorização não se vale a si própria, o que contribui para a proficiência linguística é a sua aplicação, a prática, o seu uso: quem memorizou as declinações e conjunções do latim sabe necessariamente escrever e ler latim?

A abordagem dedutiva centra, pois, o processo de ensino e aprendizagem no professor, que expõe o conteúdo, por vezes de forma descontextualizada, e fornece a regra. O aluno limita-se a registar as indicações do professor e a realizar as fichas de exercícios feitas pelo docente ou disponíveis no manual. A rotina é desmotivante e não mostra a importância do domínio da gramática de uma língua. E como é que os manuais escolares abordam estas questões? Não tivemos ainda a oportunidade de fazer um estudo sistemático sobre o assunto<sup>31</sup>, mas o conhecimento empírico da

---

31 Sobre os manuais escolares utilizados no 3º Ciclo do Ensino Básico, dos anos letivos 2002/03 a 2004/05, ver o estudo da tese de doutoramento de António Carvalho da Silva (2006). Configurações do Ensino da Gramática em Manuais Escolares de

situação diz-nos que em Portugal, como, por exemplo, em França, nos manuais, o tipo de exercícios/atividades mantém-se idêntico nas últimas décadas pouco influenciados pela metodologia comunicativa. São sobretudo exercícios de repetições, exercícios com lacunas, exercícios estruturais, exercícios de reformulação (Beacco, 2010, p. 48). Os exercícios de resposta fechada (única/obrigatória) são privilegiados, tendo em vista o automatismo, sobretudo a nível morfológico.

A abordagem dedutiva, coadjuvada pelos manuais, opõe-se a uma abordagem indutiva. Na perspetiva indutiva, o professor dá exemplos, coloca em evidência algumas das características do fenómeno linguístico, mas deixa os alunos encontrarem a regra e tirarem as conclusões. Este é o princípio da “*Démarche active de découverte*”, proposta por Suzanne-G. Chartrand, em *Pour un Nouvel Enseignement de la Grammaire* (1996). Em Portugal, desde 1992, que Inês Duarte tem vindo a falar sobre oficina gramatical, e depois sobre laboratório gramatical, na perspetiva de transformar o aluno num cientista que observa, cria e testa hipóteses, elabora e aplica regras.

Esta abordagem indutiva deve, no entanto, estar casada com abordagens comunicativas, em que o professor cria uma situação de comunicação favorável ao emprego de uma dada estrutura. Deve também estar combinada com abordagens que vão ao encontro do uso das novas tecnologias e, espante-se, de abordagens dedutivas e tradicionais — há situações em que a economia de tempo e de energias justificam estas metodologias.

Purificação Silvano e Sónia Valente Rodrigues (2010) interrogam-se sobre a articulação entre abordagens, defendendo uma articulação entre a pedagogia dos discursos e o laboratório gramatical. Nós vamos mais longe: defendemos a combinação entre a pedagogia dos discurso, a abordagem pela descoberta (preferimos esta designação), a abordagem pelo ludismo e a abordagem com as TIC. Claro que isto não significa uma abordagem combinada em simultâneo destas várias técnicas para um mesmo fenómeno linguístico. Antes significa que o professor de português deve dominá-las todas e fazer uso delas, ora combinando duas ou mais, ora usando apenas uma. Independentemente da abordagem escolhida, ou das combinações possíveis, a palavra-chave do início da atividade é contextualização. Deve partir-se sempre de um contexto, ao longo da abordagem deve usar-se a articulação de contextos, privilegiando-se a coesão discursiva. No final, as palavras-chave deverão ser: criação/produção/interligação entre domínios do Português. Isto quer dizer que no final da atividade, e depois da fase da exercitação e automatização do conteúdo aprendido, o aluno deve ser capaz de produzir textos orais e/ou escritos, em que tenha de usar, em contexto, novamente, os conhecimentos apreendidos.

Como concretizar em sala de aula estas abordagens? A partir do momento em que se pretende tornar o aluno o centro do processo de aprendizagem, a descoberta poderá fazer-se através de laboratórios de língua, tornando o aluno num cientista que descobre, e que passa por várias fases como descreve Suzanne Chartrand (1996) e Inês Duarte (2008), por exemplo. Poderá fazer-se também, e concomitantemente, através do ludismo e, porque a escola tem de estar ligada com a sociedade em que se integra, com as tecnologias de informação e comunicação<sup>32</sup>.

Vejamos um exemplo da abordagem do complemento oblíquo no 2º Ciclo do Ensino Básico, pela perspetiva expositiva. O professor pode apresentar aos alunos o conteúdo sintático (através de uma

---

Português: Funções, Organização, Conteúdos, Pedagogias. Braga: UM.

32 É disto que são testemunho as experiências de caráter pedagógico e didático dos trabalhos desenvolvidos no 1º Ciclo do Ensino Básico por Maria Alice Cardoso, Maria da Conceição Antunes, Maria de Fátima Machado, Maria João Loureiro, Rui Sá Rebelo e Sara Aires, no âmbito do mestrado em Didática da Língua Portuguesa da Escola Superior de Educação de Coimbra.

ficha, de slides no *PowerPoint*, do manual, etc.), onde se lê no título “complemento oblíquo”. De seguida apresenta-se a definição de complemento oblíquo, em que se explica através de frases descontextualizadas, geralmente, que o verbo pode necessitar de grupos preposicionais e adverbiais para lhe completar o sentido. Quando estes grupos são pedidos pelo verbo e não podem ser substituídos pelos pronomes “lhe”, “lhes”, “o”, “a”, “os”, “as”, estamos em presença de um complemento oblíquo. O professor, através de fichas e de forma descontextualizada, dá a solução do problema aos alunos. Não seria mais proveitoso partir de um contexto de situação e de cultura e ir gradativamente colocando questões aos alunos de modo a que eles traçassem as conclusões e chegassem à regra gramatical?

Uma sugestão possível, para evitarmos este ensino tradicional, poderia ser partir-se, por exemplo, de um texto estudado, de onde se selecionam frases em que os alunos deverão identificar gradativamente para além do sujeito e do predicado, o predicativo do sujeito, o complemento direto e o complemento indireto. O estudo gradativo é importante, pois os elementos gramaticais apresentam hierarquias entre si. Poderá pedir-se, de seguida, aos alunos, que substituam os complementos diretos e indiretos pelos pronomes pessoais átonos correspondentes. Um outro grupo de frases teria complemento oblíquo que os alunos deveriam também substituir pelos pronomes pessoais átonos correspondentes. Ao acordarem que não é possível a substituição e ao verificarem a constituição morfológica do grupo, concluiriam que, ao contrário do complemento direto e indireto, não é possível substituir este grupo por pronomes pessoais, podendo este assumir a forma de grupo preposicional e grupo adverbial. Sabemos, porém, que estas características podem ser comuns aos modificadores, por isso, seria necessário definir outras tarefas, nomeadamente, solicitar aos alunos que retirassem na frase o grupo preposicional ou grupo adverbial para, através desta manipulação<sup>33</sup>, verificarem que este grupo era imprescindível à frase. Não há um número mínimo ou máximo de frases a apresentar para os fenómenos a estudar, mas uma ou duas frases será escasso, porque pode não ser suficiente para se retirarem conclusões. Por outro lado, demasiadas frases poderão distrair e desmotivar o aluno na procura de soluções. O trabalho poderá ser individual ou em grupo. O debate de ideias e de conclusões terá vantagens em se fazer em (pequenos) grupos, treinando-se assim outros domínios de Português, como a oralidade, e de socialização. Desnecessário será dizer que tratando-se de uma metalinguagem com que os alunos ainda não contactaram, deverá ser o docente a informá-los da terminologia linguística específica. Deverá ter-se em atenção as indicações a dar, partindo de uma introdução, como por exemplo: “Nesta atividade, vamos praticar a sintaxe e aprender/ lembrar como identificar complementos”. A apresentação e justificação do que se vai fazer, como e para que serve, é fundamental para guiar o aluno pelo processo de aprendizagem. É também importante guiar o aluno convenientemente através da utilização de formas verbais na indicação dos passos a serem seguidos, como “observa”, “registra as alterações que fizeste”, “formula uma regra”, “verifica se a tua regra funciona nos seguintes exemplos”, “conclui”, etc.

A leitura do *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico – Conhecimento Explícito da Língua* (Costa, Cabral, Caldeira, Santiago, & Viegas, 2011) é fundamental para a atualização de metodologias no domínio do ensino da gramática<sup>34</sup>. Se a língua é dinâmica e

---

<sup>33</sup> Sobre a importância da abordagem pela descoberta e das manipulações linguísticas consultar, por exemplo, o artigo de Xavier, 2012.

<sup>34</sup> Vários autores brasileiros têm vindo a debruçar-se sobre o ensino da língua nesta perspectiva do estudo da língua em contexto. Referimos, apenas como exemplo, as obras de Maria Helena de Moura Neves, entre outras, *Guia do Uso do Português*, São Paulo: UNESP, 2003.

evolui<sup>35</sup> e não podemos ter uma atitude de fossilização face ao conhecimento adquirido nesse domínio (nem noutra), as formas de abordagens do conhecimento explícito da língua também vão mudando. Nesse Guião, apesar de se alertar para a necessidade de evitar metodologias únicas para trabalhar o conhecimento explícito da língua no ensino básico, elenca-se um conjunto de aspetos a considerar na elaboração de exercícios para construção de conhecimento gramatical e que passamos a sintetizar (Costa et al., 2011, pp. 28-36). Primeiramente, é importante identificarmos o tipo de atividade em que vamos incidir: trata-se de construção de conhecimento, treino, avaliação ou mobilização de conhecimento gramatical para outras competências? Deverá, também, ser inequívoco o objetivo da atividade: que descritor(es) de desempenho do programa visa a atividade? Neste ponto, a questão específica que é colocada aos alunos deverá, *ab initio*, constituir um desafio interessante para a prossecução da atividade. Por outro lado, as instruções deverão ser claras, por exemplo, sobre quais os conhecimentos que se pressupõe que os alunos já dominam e como podem revê-los ou recuperá-los. Sempre que se justifique deverá ser tirado partido do conhecimento gramatical implícito dos alunos, nesse sentido os dados a manipular deverão enquadrar-se nesse conhecimento implícito.

Dependendo da atividade, assim a escolha de materiais e estrutura da mesma. Os *corpora* poderão ser produções dos alunos, texto oral ou escrito fornecido pelo professor, texto oral ou escrito recolhido pelos alunos, por exemplo. As informações fornecidas deverão ser suficientes, não haverá informação que disperse a atenção, deverão permitir uma hierarquização da informação a partir dos casos mais simples para os mais complexos, de modo a que os alunos possam tirar conclusões em pequenos passos. A construção da atividade deverá ser feita de modo a permitir aos alunos construir hipóteses e verificar a sua validade mediante a apresentação de novos dados. Finalmente, para que a aprendizagem de conteúdos gramaticais seja efetiva, é fundamental que haja momentos de treino e reinvestimento do conhecimento construído em diferentes contextos de uso. Este modo de tratamento de conteúdos gramaticais para além de tomar a configuração de um laboratório na e sobre a língua pode socorrer-se de várias formas de abordagem, como recorrendo às TIC ou ao ludismo, apenas para referir duas.

A importância do uso das TIC atualmente já não se coloca em causa. A sua transversalidade é mais do que evidente. Podemos é perguntar-nos sobre as vantagens da sua utilização em sala de aula. As vantagens são várias: desde trazer para a sala de aula a realidade até, e sobretudo é isso que nos interessa sobremaneira, permitir que o aluno seja agente ativo da sua própria aprendizagem.

O uso das TIC em sala de aula permite criar no aluno motivação, integração e desenvolvimento de competências (Carvalho, 2011). Como podemos então usar as TIC em sala de aula? Para além do uso dos quadros interativos, quando os há, e de plataformas como a Camões, atualmente há várias formas como as *hotpotatoes*, *webquests*, *Microsoft PowerPoint* (ou *OpenOffice.org Impress*), *Microsoft Movie Maker*, o *Smilebox*, o *Microsoft Photostory 3* (cf. experiência para a leitura narrada por Carvalho, 2011), *scratch*, o *Vamos Escrever* (DGIDC) e atividades várias para praticar, como em <http://kids.sapo.pt/>.

---

35 Monteiro Lobato já alertava para a dicotomia na forma de estudar a língua: “Uma língua não para nunca. Evolui sempre, isto é, muda sempre. Há certos gramáticos que querem fazer a língua parar num certo ponto, e acham que é erro dizermos de modo diferente do que diziam os clássicos” (s/d, capítulo XVIII).

O desenvolvimento da 'literacia digital' é importante, pois não se trata apenas, por exemplo, de usar a internet para aprender a língua, mas também para, aprendendo língua, utilizar melhor as novas tecnologias de informação e comunicação<sup>36</sup>.

Por outro lado, e não necessariamente dissociado do recurso às TIC, pode usar-se a abordagem de conteúdos de gramática de forma lúdica. Isso pode acontecer a partir de obras como *O Grande Livro da Gramática*, *Emília no País da Gramática*, de Monteiro Lobato, facilmente acessível online, de livros de Alice Viera, como o livro *com Cheiro a Canela* (e eventualmente outros como *Livro com Cheiro a Chocolate*, *Baunilha*, *Caramelo*, *Morango*, etc.), livros de José Fanha como *Esdrúxulas*, *Graves e Agudas*, *Magrinhas e Barrigudas*, o livro de Júlia Nery, *Na Casa da língua Moram as Palavras*, ou os de Erik Orsenna<sup>37</sup>, como *A Gramática é uma Canção Doce* e *Os Cavaleiros do Conjuntivo*, só para indicar alguns exemplos que podem ser explorados na perspetiva lúdica, dependendo do ano de escolaridade<sup>38</sup>.

A par do estudo destes livros e da aplicação de atividades que alguns sugerem, poderão ser usadas estratégias como produção de textos criativos, dramatizações, concursos, atividades interdisciplinares (com desenho, educação física, história, etc.). A importância do ludismo está sobejamente comprovada, no entanto, quantas vezes se recorre a atividades lúdicas para o ensino da gramática? Veja-se a título de exemplo, a fala de Pedrinho para a sua avó, Dona Benta, em *Emília no País da Gramática*, de Monteiro Lobato (s/d, capítulo I<sup>39</sup>): “Pedrinho fez bico, mas afinal cedeu; e todos os dias vinha sentar-se diante de Dona Benta, de pernas cruzadas como um oriental, para ouvir explicações de gramática.

— Ah, assim, sim! — dizia ele. — Se meu professor ensinasse como a senhora, a tal gramática até virava brincadeira. Mas o homem obriga a gente a decorar uma porção de definições que ninguém entende. Ditongos, fonemas, gerúndios. . .”

Independentemente das abordagens e atividades que se utilizem, consideramos que há algumas palavras-chave para o ensino e a aprendizagem da gramática serem bem sucedidos. Os alunos devem perceber sempre a importância do estudo dos fenómenos, para isso, a justificação do professor sobre a utilidade do conhecimento explícito de fenómenos e a criação de situações de aplicação dos mesmos são fundamentais. Facilmente se cai na tentação de não explicar os prós e os contra, bem como as diversas implicações da utilidade concreta do domínio da língua, considerando a gramática como uma atividade indiscutível que encontra justificação em si mesma, porém “une telle explication – cartes sur table – est pourtant nécessaire, si l'on veut se donner une chance de remotiver les élèves pour qu'ils améliorent leurs performances” (Léon, 2008, p. 13).

De facto, a compreensão das razões sobre um domínio proficiente da língua, permite motivar os alunos e a obtenção de melhores resultados. Como confirma Constance Weaver: “learning seems to be most enduring when the learners perceive it as useful or interesting to them personally, in the here and now” (Weaver, 1996, p. 146). Esta autora sugere que numa aula de língua o docente deverá ter presente os seguintes princípios: “(1) Teach selected aspects of grammar as they become useful in the context of what the students are trying to do (write, disentangle the syntax of literature); (2)

---

<sup>36</sup> Os trabalhos de mestrado de Maria João Loureiro e de Maria de Fátima Machado (2012) de que falámos atrás dão-nos alguns exemplos de como desenvolver atividades com recurso às TIC.

<sup>37</sup> Sugerimos, também, a página do autor francês, com testemunhos de alunos sobre as vantagens de aprender gramática e sugestões lúdicas sobre gramática: <http://www.erik-orsenna.com>

<sup>38</sup> Ver outras sugestões lúdicas para o 1º Ciclo do Ensino Básico, nas teses de mestrado, realizadas na ESEC, que indicamos atrás e, por exemplo, o artigo de Maria Alice Cardoso, “Brincando com/às conjunções”, *Exedra*, número temático (dez. 2012), 48-56, in <http://www.exedrajournal.com/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/03-numero-tematico-2012.pdf>.

<sup>39</sup> A obra foi publicada em 1934, porém, a versão acessível, *on line*, não tem indicação de data nem de páginas.

encourage syntactic experimentation and risk taking in writing, even though it leads to error, because risk taking and error are necessary for growth; (3) encourage students to consider and appreciate the alternatives, ambiguities, and nuances in grammar, instead of insisting that there is always one right answer to questions regarding grammar; and (4) create a community of language researchers in your classroom, wherein inquiry and investigation become goals for you and the students as well. “ (Weaver, 1996, pp. 146-147)

Este texto continua atual pelas recomendações que faz. O ensino em contexto segundo as necessidades que a aula vai gerando, a necessidade de insistir na escrita por parte dos alunos, a necessidade de não apresentar os fenómenos linguísticos como estáticos, imutáveis e infalíveis e a importância de criar não uma comunidade de estudantes que memorizam fenómenos, mas que refletem sobre os fenómenos estará a ser posta em prática nas nossas aulas de Português?

Reduzir, de forma behaviorista, o ensino da gramática à aprendizagem de conceitos e por fragmentos, simples repetições e memorizações temporárias, testar os alunos com o mesmo género de atividades, parciais e fracionadas, com que tiveram acesso aos fenómenos, pode ser frutuoso, mas só aparentemente: “many students who have done poorly in traditional classrooms feel more capable of accomplishing the expected, and they do succeed – but succeed at *what?* They are not engaging in the kinds of reading, writing, and researching that best facilitate concepts formation and independence in learning.” (Weaver, 1996, p. 162). De facto, as abordagens da gramática que tradicionalmente temos vindo a praticar não parecem dar frutos a longo prazo, como se constata pelos frágeis conhecimentos linguísticos que muitos alunos chegados ao ensino superior evidenciam, geralmente. Realmente, “les élèves réussissent relativement bien un contrôle proposé immédiatement après une leçon ou un ensemble de leçons. Mais, avec le temps, les connaissances qui semblaient acquises ont tendance à se déliter assez rapidement et, surtout, la transposition et le réinvestissement (...) se font très mal ou ne se font pas.” (Léon, 2008, p. 14). Observa-se, pois, que os conhecimentos gramaticais a longo termo são débeis. Esta confirmação não se verifica apenas no ensino em Portugal. Para além desta autora francesa, Renée Léon, também a autora canadiana Suzanne-G. Chartrand (1996) e a americana Constance Weaver (1996) e vários autores brasileiros como Sírio Possenti (1996) se referem ao fracasso a longo termo do ensino gramatical. Estas constatações causam, geralmente, um sentimento de frustração e impotência junto dos professores. Para evitar isso, deveria suplantar-se a tradição do ensino gramatical que “é tão forte que não conseguimos ver o que de fato fazemos quando ensinamos uma língua que os alunos conhecem fazendo de conta que eles não a conhecem” (Possenti, 1996, p. 53). Deveria opor-se a um ensino que não se centra no aluno, que é dogmático e aborda a gramática como algo certo, imutável, um ensino que privilegiasse a língua como “un produit des connaissances du passé, un agglomérat préscientifique parcellaire et souvent très discutable” (Chartrand, 1996, p. 46).

Concluindo, a nossa proposta para o estudo da gramática passa pela combinação de várias abordagens que aqui referimos e que agora resumimos: abordagem pela descoberta, pela comunicação, pelo ludismo, pelo recurso às tecnologias de informação e comunicação e inclusive pelo recurso pontual a abordagens tradicionais e dedutivas.

Assim, a partir de situações do dia a dia, situações contextualizadas através de textos ou discursos, provoca-se nos alunos a problematização, a experimentação, o confronto de ideias, a análise, a exposição, a demonstração, a exemplificação, a argumentação e a aplicação das conclusões em exercícios e em textos escritos e/ou discursos orais. Deste modo, consegue treinar-se a língua enquanto fenómeno global e pluridimensional. É essencial, pois, que o ensino da gramática passe por momentos-chave, tais como: combinação de estratégias; justificação da aprendizagem a realizar; descoberta; contextualização do e no discurso, como ponto de partida e de chegada; treino;

produção textual/discursiva; criatividade; interligação entre domínios do saber, da língua, entre a gramática e o discurso; conhecimento de metalinguagem.

A construção de abordagens deverá ser circular, partindo de uma situação, de um contexto para a exploração do fenómeno e voltando a um contexto, de treino e construção de texto (oral e/ou escrito). Como sintetiza Constance Weaver (1996, p. 162): “with processes like reading and writing, the teacher aims for fluency first, then clarity, and finally correctness, following the natural sequence in which children develop the ability to read and write”.

O enfoque na escrita é fundamental. Como é fundamental a escolha de bons textos para servirem de modelo. Mais importante do que a introdução da terminologia é o domínio dos fenómenos linguísticos. Deste modo, o estudo e o treino em contextos autênticos são fundamentais.

Acreditamos que ao abordar a gramática desta forma multifacetada se trabalham habilidades linguísticas, permitindo-se o desenvolvimento da capacidade para interpretar e formular enunciados corretamente; habilidades pragmáticas, de modo a que os alunos utilizem convenientemente elementos linguísticos num contexto situacional; habilidades discursivas, atuando ao nível superior da frase, e, não menos importante, habilidades socioculturais, permitindo o conhecimento do mundo associado à língua, através de gestos, de comportamentos, etc.

Por fim, convém sintetizar que a pertinência do estudo da gramática só se justifica se se fizer dos nossos alunos melhores ouvintes e oradores, melhores leitores e escreventes de português.

### Referências Bibliográficas

- AA. VV (1998). *Grande Livro da Gramática*. Lisboa: Girassol.
- Aires, Sara Alexandra Acabado Santos Pereira (2012). *Pontuação e Aprendizagem: um Tratamento Didático*. Coimbra: ESEC (tese de mestrado).
- Antunes, Maria da Conceição Tavares (2012). *Ensino da Gramática: uma Aprendizagem de Qualidade – Abordagem das Funções Sintática*. Coimbra: ESEC (tese de mestrado).
- Beacco, J.- C. (2010). *La Didactique de la Grammaire dans l’enseignement du Français et des Langues*. Paris: Didier, 2010.
- Buescu, Helena, Morais, José, Rocha, Maria Regina & Magalhães, Violante (2012). *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico*. Lisboa: MEC/DGIDC.
- Cardoso, Maria Alice (2011). *Gramática e Ludismo: notas para um estudo sociológico no 4º ano de escolaridade*. Coimbra: ESEC (tese de mestrado).
- Carvalho, Artur Jorge Matos de (2011). “Educação, TIC e língua portuguesa”. *Palavras*, nº 39/40, 37-47.
- Chartrand, Suzanne-G. (dir.) (1995). *Pour un Nouvel Enseignement de la Grammaire*. Montréal/Paris: Éditions Logiques.
- Costa, João, Cabral, Assunção Caldeira, Santiago, Ana & Viegas, Filomena (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico – Conhecimento Explícito da Língua*, Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC. In <http://www.dgdc.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=32> (acedido em 5/5/2013)
- Duarte, Inês (2008). Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo. Delgado-Martins, Maria Raquel, Pereira, Dília R., Mata, Ana I., Costa, M. Armada, Prista, Luís, Duarte, Inês, *Para a Didática do Português. Seis Estudos de Linguística*. Lisboa: Edições Colibri, 165 – 177.
- Duarte, Inês (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Fanha, José (2010). *Esdrúxulas, Graves e Agudas, Magrinhas e Barrigudas*. Alfragide: Texto Editores.
- Léon, Renée (2008). *Enseigner la Grammaire et le Vocabulaire à l’École – Pourquoi? Comment?* Paris: Hachette.

- Lobato, Monteiro (s/d). *Emília no País da Gramática*. São Paulo: Círculo do Brasil.  
[http://www.miniweb.com.br/cantinho/infantil/38/Estorias\\_miniweb/lobato/Emilia\\_No\\_Pais\\_Da\\_Gramatica.pdf](http://www.miniweb.com.br/cantinho/infantil/38/Estorias_miniweb/lobato/Emilia_No_Pais_Da_Gramatica.pdf)
- Loureiro, Maria João (2012). *As TIC e a Abordagem do Nome no 2º Ano de Escolaridade*. Coimbra: ESEC (tese de mestrado).
- Machado, Maria de Fátima Brinhosa (2012). *Gramaticombrincadeiras – as TIC no Processo Ensino e Aprendizagem do CEL*. Coimbra: ESEC (tese de mestrado).
- Nery, Júlia (1993). *Na Casa da Língua Moram as Palavras*. Porto: Edições Asa.
- Orsenna, Erik (2003). *A Gramática é uma Canção Doce*. Porto: Edições Asa.
- Orsenna, Erik (2006). *Os Cavaleiros do Conjuntivo*. Porto: Edições Asa.
- Possenti, Sírio (1996). *Por que (não) Ensinar Gramática na Escola*. Campinas: Mercado das Letras.
- Rebelo, Rui (2012). *Adjetivos, para que vos quero? Abordagem do Adjetivo no 2º ano do 1º CEB*. Coimbra: ESEC (tese de mestrado).
- Reis, Carlos (coord.) (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME/DGIDC,
- Silvano, Purificação, Rodrigues, Sónia Valente (2010). A Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical no ensino da gramática. Uma proposta de articulação. *Ler*, 275-286.  
<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8321.pdf> (acedido em 5/5/2013)
- Vieira, Alice (2009). *Com Cheiro a Canela*. Alfragide: Texto Editores.
- Vygotsky, L.S. (1989). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Weaver, Constance (1996). *Teaching Grammar in Context*. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers.
- Xavier, Lola Geraldes (2012). Ensinar gramática pela abordagem ativa de descoberta. *Exedra*, número temático (dez. 2012), 467-477. In <http://www.exedrajournal.com/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/37-numero-tematico-2012.pdf> (acedido em 5/5/2013).