



**UNIVERSIDADE DO MINHO**

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

ANTÓNIO CARVALHO DA SILVA

**CONFIGURAÇÕES DO ENSINO DA GRAMÁTICA  
EM MANUAIS ESCOLARES DE PORTUGUÊS:**

Funções, organização, conteúdos, pedagogias

Outubro de 2006



**UNIVERSIDADE DO MINHO**

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

ANTÓNIO CARVALHO DA SILVA

**CONFIGURAÇÕES DO ENSINO DA GRAMÁTICA  
EM MANUAIS ESCOLARES DE PORTUGUÊS:**

Funções, organização, conteúdos, pedagogias

Tese de Doutoramento em **Educação**

Área de Conhecimento de **Metodologia do Ensino do Português**

Trabalho efectuado sob a orientação da

Professora Doutora **Maria de Fátima das Neves Guerreiro Sequeira**

Outubro de 2006

## DECLARAÇÃO

Nome: **António Carvalho da Silva**

Endereço electrónico: [acsilva@iep.uminho.pt](mailto:acsilva@iep.uminho.pt)

Telefone: **966812101** / 253003563

Bilhete de Identidade N.º 9367144, de 29/04/2005 (Braga)

Título da dissertação:

CONFIGURAÇÕES DO ENSINO DA GRAMÁTICA EM MANUAIS ESCOLARES DE PORTUGUÊS:

Funções, organização, conteúdos, pedagogias

Orientadora:

Professora Doutora **Maria de Fátima das Neves Guerreiro Sequeira**

Tese de Doutoramento em **Educação**

Área de Conhecimento de **Metodologia do Ensino do Português**

Ano de conclusão: **2006**

**É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.**

Universidade do Minho, 31 de Outubro de 2006

## **AGRADECIMENTOS**

*Agradecer*, neste contexto específico, significa *reconhecer formalmente* que um trabalho desta natureza só se concretiza com o apoio efectivo de um conjunto alargado de pessoas. Assim sendo, ao dar por terminada esta dissertação, é meu ensejo prestar um tributo muito especial a todos os que, pessoal ou institucionalmente, ontem e hoje, me ajudaram e me ajudam a percorrer os caminhos da aprendizagem e a tornar possíveis projectos de investigação.

Agradeço, genericamente, às Escolas e Universidades onde tive e tenho orgulho de trabalhar, e aos professores e alunos com quem convivi, não só pelas experiências que fomos, diariamente, partilhando, mas também pelos saberes divididos, que nos fizeram crescer.

Em termos mais específicos, agradeço à Universidade do Minho e ao Instituto de Educação e Psicologia pela concessão do estatuto de “equiparação a bolseiro”, o qual me permitiu, de modo intensivo, desenvolver este projecto de doutoramento.

Agradeço, especialmente, à Professora Doutora Fátima Sequeira que, enquanto orientadora deste trabalho, com a sua experiência e saber, conseguiu sempre dar-me o incentivo, o apoio, a confiança e a margem de autonomia necessários à concretização da tese.

Uma palavra de reconhecimento a todos os colegas do Departamento de Metodologias da Educação e, de forma particular, aos do subgrupo de Português que me ajudaram a fazer opções (mais) certas e a resolver dúvidas, por vezes, impertinentes.

Aos colegas e amigos que cordialmente me emprestaram ou ofereceram manuais escolares, aos que pacientemente reviram e anotaram os capítulos desta tese, aos que me ajudaram a fazer as traduções dos resumos em Inglês, aos que me orientaram na formatação de certos textos e de alguns quadros, fico profundamente grato, quer por estes trabalhos nada fáceis, quer pelas palavras oportunas de crítica e de encorajamento.

Por fim, ao meu pai... – aprendi que a *gramática da vida* é muito mais difícil de *compreender* agora que ele não está presente... – e à minha mãe, à Ana Paula, ao nosso Tó *Castro Silva*, aos demais familiares e amigos, não sei sequer se digo *obrigado*, pois prefiro que eles saibam que a minha alegria de viver e de construir tem mais sentido só porque eles existem.

Às pessoas aqui não nomeadas (como os médicos que até hoje me deram saúde ou os frades que me ensinaram a aprender), lembro tão-só que a minha memória viva e o meu silêncio aparente têm, também e sempre, a sua voz e o seu valor.

À MEMÓRIA DE JOÃO MANUEL DA SILVA,

PAI E MESTRE.

À MINHA MÃE.

## CONFIGURAÇÕES DO ENSINO DA GRAMÁTICA EM MANUAIS ESCOLARES DE PORTUGUÊS:

Funções, organização, conteúdos, pedagogias

### RESUMO

Uma das questões que, no âmbito da Didáctica / Metodologia do Ensino do Português e do Ensino das Línguas, tem suscitado debates mais acesos é a do estatuto e das funções *do conhecimento gramatical no ensino-aprendizagem da língua materna*, aqui avaliado num estudo sobre as *configurações do ensino da gramática em manuais escolares de Português*.

No contexto de trabalhos vários sobre manuais escolares que começaram a ser desenvolvidos na Universidade do Minho (Castro *et alii*, 1999), propomo-nos descrever e analisar criticamente, em diversas dimensões e com graus distintos de detalhe, um conjunto alargado de manuais escolares de Português (livros de leitura e compêndios de gramática) utilizados no 3.º ciclo do Ensino Básico a partir dos anos lectivos de 2002/03, 2003/04 e 2004/05.

Estabelecemos que esta dissertação se organiza em duas partes principais: uma primeira de enquadramento e outra de definição dos estudos sobre manuais escolares de Português e de apresentação dos seus resultados. Assumindo como principal finalidade desta dissertação a de *analisar (para compreender) as funções do conhecimento gramatical no ensino-aprendizagem do Português*, começamos, no Capítulo I, pela definição do objecto e dos objectivos de estudo, pela caracterização e pelo enquadramento do ensino da gramática na escola.

No Capítulo II, procede-se à contextualização do ensino da gramática, integrando o trabalho na Didáctica do Português, a sua área científica de referência, discutindo as relações entre investigação linguística e ensino da língua, e determinando os sentidos (gerais e específicos) do conceito de gramática. O último ponto deste capítulo consiste no debate da questão do ensino da gramática na escola, em cinco momentos principais: *a)* referência a estudos anteriores; *b)* definição do espaço da gramática na aula de Português; *c)* avaliação do papel do saber gramatical na promoção de competências verbais; *d)* explicitação de razões para a aprendizagem da gramática; *e)* sugestão do método da descoberta no ensino da gramática.

Entretanto, aceitando-se que os manuais escolares, objecto de uma nova área de estudo, contribuem positivamente para a construção de imagens sobre a gramática e para a configuração de práticas de ensino explícito da língua, inicia-se, no Capítulo III, a descrição das perspectivas dos textos reguladores sobre o ensino da gramática, procurando descobrir, quer nos programas

escolares, quer na nomenclatura oficial, uma imagem da *representação oficial do conhecimento gramatical*. São, porém, os manuais escolares que, mais de perto, determinam a *configuração escolar do ensino da gramática*, pelo que, também eles, merecerão reflexão teórica específica.

Tendo em conta que os manuais de Português constituem o recurso didáctico mais usado no ensino das línguas e uma agência de definição dos conteúdos e dos modos de ensino da gramática; sabendo também que eles têm um estatuto deveras complexo (Choppin, 1992) e que podem ser analisados em múltiplas dimensões, definem-se, no Capítulo IV, os objectivos específicos da análise de dois *corpora* distintos de manuais (o dos livros e o das gramáticas de Português). Enquanto as gramáticas serão analisadas histórica, comparativa e descritivamente, os livros de Português serão estudados quanto aos seus níveis de adopção, em termos da sua estrutura, nos seus discursos e, sobretudo, nas práticas de ensino da língua que apresentam.

Nos Capítulos V e VI, apresentam-se, respectivamente, os resultados do estudo histórico-descritivo das gramáticas escolares de Português e os dados da análise das *configurações do ensino da gramática* nos livros de Português. Os estudos que têm por objecto as gramáticas escolares desenvolvem-se em análises específicas, tais como a descrição do percurso editorial dos 15 compêndios, a análise comparativa de duas gramáticas, o estudo dos discursos introdutórios e das funções da gramática escolar, a caracterização da estrutura interna das gramáticas, a identificação das fontes das gramáticas portuguesas e, por fim, a avaliação de quatro “áreas críticas” da descrição gramatical escolar portuguesa. Em relação à análise de conteúdo dos livros de Português, e depois de apresentados os seus níveis de adopção, avaliam-se as formas de manifestação da presença da gramática nesses manuais, para concluir com estudos específicos que têm por objecto actividades de gramática existentes nos manuais.

No Capítulo VII, o das conclusões, esperamos revelar, deduzidos dos manuais, dados novos sobre as implicações entre conhecimento gramatical explícito e aprendizagem da língua materna, e sobre a relação entre os discursos e as práticas de ensino escolar da gramática.

Poderá adiantar-se que, embora os discursos e as práticas do ensino escolar da gramática tenham, por vezes, a aparência de um rito e de um mito (Sousa, 2000; Silva, 2006), a verdade é que reflexões recentes sobre ensino da língua, desenvolvidas no âmbito do paradigma comunicativo da Educação Linguística (Castro, 2000a; Lomas, 2006), atribuem ao saber gramatical funções relevantes na estruturação da consciência metalinguística, nos usos bem sucedidos da língua, na reflexão sobre a linguagem e na organização do próprio pensamento.



## GRAMMAR TEACHING CONFIGURATIONS IN PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOKS:

Its functions, organization, contents, pedagogies

### **ABSTRACT**

One of the most problematic questions in the context of Portuguese Language Teaching Methodology is that of the status and functions of grammatical knowledge in the learning of the mother language which we discuss in this study on grammar configurations in Portuguese Language textbooks.

In the context of several works on schoolbooks that started being written in Minho University (Castro *et alii*, 1999), we propose to describe and analyse – in different dimensions and detail levels – a wide range of Portuguese Language books (text and grammar books) used in the third level of compulsory school from school year 2002/03 to 2004/05.

It is established that this dissertation is divided into two main parts: one of theoretical contextualization and another one defining the studies about Portuguese Language schoolbooks and its results. Assuming the analysis (*in order to understand it*) of *grammar functions in the Portuguese Language learning process* as the main aim of this dissertation, we start (in Chapter I) with the definition of its object and its aims, as well as the contextualization of grammar teaching in schools.

In Chapter II, we contextualise grammar teaching and learning integrating this work in the scientific area it belongs to, that of the Mother Language Teaching Methodology. We also discuss the relationships between linguistic research and language teaching, thus determining the different meanings (in general and specific terms) of the concept of grammar. The last section of this chapter discusses grammar teaching in schools in five main aspects: *a*) reference to previous studies; *b*) definition of a proper moment for grammar in Portuguese lessons; *c*) evaluation of the role of grammatical knowledge in acquiring verbal competences; *d*) explanation of the reasons for learning grammar; *e*) suggestion of the discovery method in grammar teaching.

Thus, accepting that schoolbooks, being the object of a new study area, positively contribute to the construction of grammar images as well as to the configuration of explicit teaching methods, we start, in Chapter III, the description of the perspectives about language teaching in the official documents. We try to identify, either in the syllabi or in the grammatical terminology *an image of the conception of grammatical knowledge*. However, the way grammar is

conceived and taught at school emerges above all from textbooks. This is why they deserve specific theoretical discussion.

Considering that textbooks are an instance of definition of the contents and the way language and grammar are taught; taking into account that textbooks are a rather complex object that can be analysed in several dimensions (Choppin, 1992), we define, in Chapter IV, the aims of the analysis of the two different *corpora* of textbooks: the Portuguese Language textbooks and the Grammar textbooks. Whereas the latter are analysed in a historic and descriptive perspective, the former are analysed taking into account the levels of adoption, their structure, discourses and, above all, the tasks involving grammar.

In Chapters V and VI, we present the results of the historic and descriptive study of grammar textbooks along with data concerning the analysis of grammar in the Portuguese Language textbooks. The study of the Grammar textbooks is done in specific analysis: the description of the editorial evolution of the fifteen selected publications, the comparative analysis of two Grammar textbooks, the study of the introductory discourses, the definition of school grammar functions and its characterization, the identification of the sources of Portuguese grammars and the evaluation of four “critical areas” of grammatical description. As far as Portuguese Language textbooks are concerned our study is focussed on grammar contents and tasks.

In Chapter VII, we present the conclusions of the study. We expect to reveal new data emerging from the textbooks both about the relationships between explicit grammatical knowledge and the learning of the Mother Language and the relationships between discourses and practices concerning grammar teaching at school.

It could be said, in advance, that although theory and practice in grammar teaching sometimes appear to be both a ritual and a myth (Sousa, 2000; Silva, 2006), the truth is that recent reflections on language teaching – performed in the area of the communicative paradigm of linguistic education – (Castro, 2000a; Lomas, 2006) show grammatical knowledge as playing a relevant role in the building of metalinguistic conscience; in the correct usage(s) of the language, in the linguistic reflection and even in thought organization.

## ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	iii
DEDICATÓRIA.....	iv
RESUMO.....	v
ABSTRACT.....	vii
ÍNDICES GERAL E DE QUADROS.....	ix
EXPLICAÇÃO DE TERMOS, SIGLAS, CÓDIGOS.....	xv
Capítulo I. INTRODUÇÃO: <i>DEFINIÇÃO DO PROBLEMA A ESTUDAR</i> .....	01
1.1. Apresentação preliminar do objecto de estudo.....	04
1.2. Enquadramento e importância de estudos sobre a(s) gramática(s).....	13
1.3. Objectivos fundamentais da presente investigação.....	18
1.4. Justificação da organização interna da dissertação.....	21
<b>PARTE A: DEFINIÇÃO DO QUADRO TEÓRICO E DO QUADRO REGULADOR</b> .....	25
Capítulo II. <i>CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO DA GRAMÁTICA NA ESCOLA</i> .....	27
2.1. A didáctica e a linguística na caracterização do ensino da gramática.....	27
2.1.1. Para uma definição de didáctica da língua e da gramática.....	28
2.1.2. Relações entre investigação linguística e ensino da língua.....	35
2.2. Sobre os cinco sentidos da gramática.....	42
2.2.1. Proposta de definição dos sentidos correntes da gramática.....	45
2.2.2. Fundamentação lexicográfica do conceito de gramática.....	48
2.2.3. Categorização dos sentidos específicos da gramática.....	57
2.2.4. Para uma definição da gramática de tipo escolar.....	61
2.3. A questão do ensino da gramática na escola.....	73
2.3.1. Estudos de referência sobre a gramática na escola.....	76
2.3.2. Do ensino da língua materna à definição de aula de Português.....	85
2.3.3. A gramática e o desenvolvimento de competências: o caso da escrita.....	95
2.3.4. Fundamentos do ensino da gramática na escola.....	107
2.3.5. O método da descoberta na aprendizagem da gramática.....	118

CAPÍTULO III. <i>DIMENSÕES E NÍVEIS DE REGULAÇÃO DO ENSINO DA GRAMÁTICA: DOS MANUAIS ESCOLARES AO DISCURSO REGULADOR OFICIAL</i> .....	127
3.0. Introdução: a gramática entre os manuais e os programas.....	127
3.1. O manual escolar como novo campo de estudo .....	133
3.1.1. Definição e caracterização do manual escolar .....	136
3.1.2. O estatuto e as funções dos manuais escolares .....	141
3.2. O processo de adopção de manuais escolares .....	149
3.2.1. A legislação sobre manuais escolares .....	150
3.2.2. A certificação da qualidade científico-pedagógica dos manuais .....	153
3.2.3. As fases e os critérios de apreciação dos manuais escolares.....	156
3.2.4. A edição e as estratégias de promoção dos manuais escolares .....	159
3.3. A história do manual escolar e a historiografia gramatical.....	163
3.4. Princípios do ensino da gramática nos Programas de Português.....	173
3.4.1. Delimitação dos textos programáticos a analisar .....	176
3.4.2. Estudo dos textos programáticos anteriores a 1991 .....	178
3.4.3. Análise dos programas de Língua Portuguesa de 1991 .....	187
3.4.4. Breve descrição dos documentos reguladores de 1997 e de 2001 .....	193
3.4.5. Apontamentos finais sobre os textos programáticos .....	201
3.5. A função reguladora da nomenclatura gramatical.....	208
3.5.1. Perspectiva histórica sobre a nomenclatura gramatical portuguesa.....	214
3.5.2. Debate sobre a função pedagógica da terminologia linguística.....	220
3.5.3. A nomenclatura gramatical como força reguladora.....	224
<b>PARTE B: DESCRIÇÃO DO(S) ESTUDO(S), ANÁLISE DE DADOS E CONCLUSÕES</b> .....	227
Capítulo IV. <i>ESTUDO(S) DAS CONFIGURAÇÕES DO ENSINO DA GRAMÁTICA EM MANUAIS ESCOLARES DE PORTUGUÊS DO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO</i> .....	228
4.1. Apresentação do(s) estudo(s).....	228
4.2. A análise de conteúdo como processo de descrição e de explicação.....	230
4.3. Objectivos específicos da análise dos manuais escolares.....	233
4.4. Justificação e fundamentação dos <i>corpora</i> G-3 e L-3 .....	237
4.4.0. Apresentação dos <i>corpora</i> .....	240

4.4.1. Acerca dos critérios de fixação dos <i>corpora</i> L-7, L-8, L-9 .....	243
4.4.2. Sobre os critérios de delimitação do <i>corpus</i> G-3 .....	244
4.5. Dimensões e procedimentos de análise das gramáticas de Português .....	250
4.5.0. Introdução geral à análise dos manuais escolares .....	250
4.5.1. Dimensões e fases de análise das gramáticas de Português.....	251
4.5.2. Definição da perspectiva histórica de estudo das gramáticas.....	252
4.5.3. Dimensões da análise comparativa das gramáticas G11 e G15 .....	256
4.5.4. Procedimentos da análise sincrónica das gramáticas escolares.....	257
4.5.5. Definição das funções da gramática escolar.....	259
4.5.6. Modelo descritivo da organização interna das gramáticas.....	266
4.5.7. Princípios de análise das fontes da gramática escolar .....	271
4.5.8. Domínios de estudo das “áreas críticas” da gramática escolar .....	273
4.6. Dimensões e procedimentos de análise dos livros de Português .....	277
4.6.0. Momentos fundamentais do estudo dos <i>corpora</i> L-3 .....	277
4.6.1. Procedimentos do estudo dos níveis de adopção dos livros de Português .....	278
4.6.2. Dimensões de análise dos textos de abertura.....	280
4.6.3. Procedimentos da descrição de componentes dos manuais .....	282
4.6.4. Dimensões e categorias de análise das séries L02, L10, L11 .....	287
Capítulo V. <i>ESTUDO HISTÓRICO-DESCRITIVO DAS GRAMÁTICAS ESCOLARES DE PORTUGUÊS</i> <i>DO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO</i> .....	297
5.0. Definição do(s) estudo(s) da gramática escolar.....	297
5.1. Para a história da gramática escolar portuguesa .....	299
5.1.1. Introdução à história da gramática.....	299
5.1.2. Descrição do percurso editorial das 15 gramáticas escolares .....	302
5.1.3. Síntese do percurso histórico das gramáticas escolares .....	318
5.1.4. Análise comparativa de três versões das gramáticas G11 e G15... ..	329
5.1.5. Apontamentos finais sobre a história da gramática escolar.....	349
5.2. Para uma descrição da gramática escolar portuguesa .....	352
5.2.1. Discursos sobre o conceito de <i>gramática escolar</i> .....	352
5.2.2. Funções da gramática escolar portuguesa .....	363

5.2.3. Organização interna da gramática escolar .....	376
5.2.4. As fontes (anónimas) da gramática escolar .....	384
5.2.5. A questão d'“ <i>A Língua Portuguesa no Mundo</i> ” .....	400
5.2.6. A definição das classes de palavras .....	402
5.2.7. O caso particular das interjeições .....	406
5.2.8. Os processos especiais de formação de palavras .....	413
Capítulo VI. <i>ESTUDO ANALÍTICO DAS CONFIGURAÇÕES DO ENSINO DA GRAMÁTICA NOS LIVROS DE PORTUGUÊS DO 7.º, 8.º E 9.º ANOS DE ESCOLARIDADE</i> .....	423
6.0. Apresentação do(s) estudo(s) dos manuais .....	423
6.1. Níveis de adopção dos livros de Português do 3.º ciclo.....	425
6.2. Estatuto da gramática segundo os textos de abertura .....	430
6.3. (Omni)presença da gramática nos livros de Português .....	440
6.3.1. Secções específicas sobre <i>Funcionamento da Língua</i> .....	443
6.3.2. <i>Fichas Informativas de Gramática</i> integradas no manual.....	445
6.3.3. <i>Anexos de Informação Gramatical</i> incluídos no manual .....	451
6.3.4. Estatuto dos <i>Livros de gramática</i> como livros auxiliares.....	461
6.4. Sobre as actividades de gramática nos livros de Português.....	470
6.4.1. Dos discursos introdutórios sobre os fins do ensino da gramática.....	471
6.4.2. Dos espaços de gramática na estrutura dos manuais escolares .....	475
6.4.3. Dos tipos de actividade de gramática propostos pelos manuais .....	486
6.4.4. Da progressão no conhecimento gramatical ao longo do 3.º ciclo.....	496
6.4.5. Da (im)possível aplicação do saber gramatical à escrita .....	501
6.4.6. Da natureza da avaliação do conhecimento gramatical escolar.....	506
6.4.7. Sobre modelos integrados de ensino da gramática.....	509
6.4.8. De como também (não) se ensina gramática aos professores .....	513
Capítulo VII. <i>CONCLUSÃO OU ‘PORQUE ENSINAR (AINDA) GRAMÁTICA NA ESCOLA?’</i> .....	519
7.1. Entre discursos e práticas de ensino da gramática .....	519
7.2. Limitações deste trabalho e projecção de estudos futuros .....	541
BIBLIOGRAFIA .....	547
ANEXOS .....	581

## ÍNDICE DE LISTAS E DE QUADROS<sup>1</sup>

### CAPÍTULO IV:

<b>LISTA A:</b> <i>Corpus</i> de gramáticas de Português do 3.º ciclo (G-3), disponíveis no mercado ....	240
<b>LISTA B:</b> <i>Corpus</i> de livros de Português do 7.º ano (L-7), adoptados em 2002/03.....	241
<b>LISTA C:</b> <i>Corpus</i> de livros de Português do 8.º ano (L-8), adoptados em 2003/04.....	242
<b>LISTA D:</b> <i>Corpus</i> de livros de Português do 9.º ano (L-9), adoptados em 2004/05.....	243
<b>QUADRO 1:</b> Categorias dos capítulos de um modelo possível de gramática escolar.....	270
<b>QUADRO 2:</b> Manuais seleccionados para as diferentes fases da investigação.....	277

### CAPÍTULO V:

<b>QUADRO 1:</b> Manuais de gramática com uma única versão.....	322
<b>QUADRO 2:</b> Manuais de gramática com diferentes versões / séries.....	322
<b>QUADRO 3:</b> Percurso editorial e total de edições dos manuais com uma única versão.....	324
<b>QUADRO 4:</b> Percurso editorial e número de edições dos manuais com diferentes versões ...	324
<b>QUADRO 5:</b> Décadas do início de publicação das gramáticas escolares portuguesas .....	325
<b>QUADRO 6:</b> Definições da gramática e das suas partes nas três versões da G11 .....	334
<b>QUADRO 7:</b> Definições da gramática e das suas partes nas três versões da G15.....	344
<b>QUADRO 8:</b> Públicos e títulos das gramáticas escolares portuguesas.....	355
<b>QUADRO 9:</b> Informações fornecidas pelos títulos e subtítulos das gramáticas .....	357
<b>QUADRO 10:</b> Definições de gramática apresentadas na contracapa das obras .....	366
<b>QUADRO 11:</b> Exemplificação de funções nas gramáticas escolares portuguesas.....	367
<b>QUADRO 12:</b> Fórmulas de concordância com os programas oficiais de Português.....	371
<b>QUADRO 13:</b> Funções atribuídas à (ao ensino da) gramática nos textos de abertura.....	372
<b>QUADRO 14:</b> Frequência de capítulos das gramáticas escolares do Português .....	380
<b>QUADRO 15:</b> Total e média de páginas consagradas aos diferentes capítulos.....	381
<b>QUADRO 16:</b> Rubricas secundárias existentes nas gramáticas escolares.....	384
<b>QUADRO 17:</b> Referências abonatórias no corpo textual das gramáticas escolares.....	387
<b>QUADRO 18:</b> Tipos de textos exemplificativos presentes nas gramáticas escolares .....	397
<b>QUADRO 19:</b> A interjeição entre as outras classes de palavras.....	405

<sup>1</sup> Os quadros integrados no corpo textual, que só existem nos Capítulos IV, V e VI, são numerados em cada um desses capítulos (*Quadro 1*, etc.).

<b>QUADRO 20:</b> Exemplos de siglas e de acrónimos apresentados pelas gramáticas .....	418
<b>QUADRO 21:</b> Exemplos de derivação parassintética apresentados nas gramáticas .....	422
CAPÍTULO VI:	
<b>QUADRO 1:</b> Níveis de adopção dos novos livros de Português do 3.º ciclo .....	426
<b>QUADRO 2:</b> Primeiros lugares de adopção dos livros escolares, por distrito .....	428
<b>QUADRO 3:</b> Número total de adopções por editora e por ano lectivo.....	430
<b>QUADRO 4:</b> Funções da gramática nos textos de abertura das 17 séries de manuais.....	434
<b>QUADRO 5:</b> Presença do domínio da gramática nos livros de Português do 3.º ciclo .....	442
<b>QUADRO 6:</b> Livros escolares com <i>Fichas Informativas de Gramática</i> .....	446
<b>QUADRO 7:</b> <i>Anexos de Informação Gramatical</i> incluídos nos livros de Português.....	451
<b>QUADRO 8:</b> Livros escolares com <i>Anexos de Informação Gramatical</i> .....	453
<b>QUADRO 9:</b> Categorias de <i>Livros de gramática</i> nos manuais do 3.º ciclo .....	464
<b>QUADRO 10:</b> Tipos de actividade de gramática nas séries L02, L10 e L11.....	492
<b>QUADRO 11:</b> Distribuição dos conteúdos aplicados por áreas da gramática escolar.....	494
<b>QUADRO 12:</b> Tipos de actividade de gramática das Fichas de Avaliação do L10-7 .....	508
<b>QUADRO 13:</b> Tipos principais de referência do <i>Guia do Professor</i> na série L02.....	514
SECÇÃO FINAL DE ANEXOS <sup>2</sup> :	
<b>Anexo A:</b> <i>Critérios de apreciação dos manuais escolares (2002/03 a 2004/05)</i> .....	583
<b>Anexo B:</b> Textos de abertura dos livros de Português do 3.º ciclo do Ensino Básico .....	584
<b>Anexo C:</b> Adopções por distrito, em 2002/03, dos livros de Português do 7.º ano .....	585
<b>Anexo D:</b> Adopções por distrito, em 2003/04, dos livros de Português do 8.º ano .....	586
<b>Anexo E:</b> Adopções por distrito, em 2004/05, dos livros de Português do 9.º ano.....	587
<b>Anexo F:</b> Designação das secções de actividades de gramática nos livros de Português ....	588
<b>Anexo G:</b> Conteúdos abordados nas <i>Fichas Informativas de Gramática</i> da série L12 .....	589
<b>Anexo H:</b> Conteúdos gramaticais dos <i>Anexos de Informação Gramatical</i> da série L05 .....	591
<b>Anexo I:</b> Conteúdos gramaticais dos <i>Anexos de Informação Gramatical</i> da série L14.....	593
<b>Anexo J:</b> Livros auxiliares associados aos livros de Português do 7.º ano .....	594
<b>Anexo K:</b> Livros auxiliares associados aos livros de Português do 8.º ano.....	595
<b>Anexo L:</b> Livros auxiliares associados aos livros de Português do 9.º ano .....	596

<sup>2</sup> Os quadros colocados, como anexo, após a bibliografia final, são identificados por letras maiúsculas (*Anexo A, Anexo B, etc.*).



<b>Anexo M:</b> Conteúdos gramaticais dos <i>Livros de gramática</i> anexos à série L08 .....	597
<b>Anexo N:</b> Conteúdos gramaticais das <i>Fichas de Funcionamento da Língua</i> da série L11 ...	599
<b>Anexo O:</b> Estrutura das sequências didáticas dos livros de Português L02, L10, L11 .....	601
<b>Anexo P:</b> Designação das unidades didáticas dos livros de Português L02, L10, L11 .....	602
<b>Anexo Q:</b> Estrutura externa dos livros de Português das séries L02, L10, L11 .....	603
<b>Anexo R:</b> <i>Propostas de escrita</i> identificadas nas sequências didáticas do L11-7 .....	604

#### EXPLICAÇÃO DE TERMOS, SIGLAS, CÓDIGOS, SÍMBOLOS E NORMAS GRÁFICAS

Com a intenção de definir o uso unívoco de palavras-chave desta dissertação, apresenta-se, na secção 1., um glossário com a explicação de alguns termos. Entretanto, ao longo da dissertação, procede-se à definição de outros, segundo o contexto em que são empregues.

Numa outra secção (2.), explicitam-se as siglas e os acrónimos que são utilizados, alguns deles de forma muito frequente, ao longo da dissertação: aí se incluem títulos de publicações oficiais ou de obras de referência na área do ensino da língua, nomes de instituições ou de associações ligadas ao ensino do Português e termos que traduzem conceitos frequentemente utilizados no âmbito da Didáctica das Línguas.

Na terceira secção, indica-se o valor específico dos códigos utilizados para referir os quatro *corpora* de livros e de gramáticas escolares de Português, para indicar as séries completas de manuais existentes no 3.º ciclo e para identificar cada um dos livros de Português ou das gramáticas escolares portuguesas, individualmente considerados.

Por fim, na última secção (4.), introduzimos, ainda, a explicação e a descrição do uso de outros símbolos e de normas gráficas, utilizadas ao longo do texto desta dissertação, particularmente na citação fidedigna de textos gramaticais mais antigos, em referências bibliográficas das mais diversas e no confronto entre versões de textos gramaticais.

## 1. TERMOS

**Aprendizagem da língua (materna)** – Processo de desenvolvimento linguístico em que se distingue, normalmente, a aquisição de linguagem da aprendizagem formal de uma língua, diferenciando-se, assim, uma fase de apropriação natural das estruturas linguísticas de uma outra de desenvolvimento efectivo, em contexto escolar, de saberes explícitos sobre a língua.

**Funcionamento da língua** – Designação adoptada pelos programas de Português de 1991 para designar o domínio específico do saber explícito da língua materna, ou seja, da gramática.

**Livros auxiliares** – São todos os cadernos de apoio que aparecem como complementos dos manuais, tais como livros do professor, guiões de leitura, cadernos de actividades, cadernos do aluno, cadernos com fichas informativas, livros de exposição ou de aplicação gramatical, obras de leitura integral, portefólios com actividades de expressão escrita, livros de jogos linguísticos.

**Manuais escolares** – Designação que abarca uma gama muito alargada de livros escolares (Choppin, 1992), não apenas os que já o são pela sua própria natureza, mas também os que se tornam pelo seu uso escolar; no caso específico do ensino do Português, tal termo designa quer os livros principais ou livros de textos que são adoptados oficialmente para uso da disciplina (*os livros de Português*), quer os livros auxiliares aconselhados pelo professor ou adquiridos pelos alunos como obras de referência e de consulta (neste caso, *as gramáticas de Português*).

**Português/Língua Portuguesa** – Designações que identificam a disciplina curricular dos Ensinos Básico e Secundário que tem por objecto e como objectivo o ensino da língua materna.

## **2. SIGLAS E ACRÓNIMOS UTILIZADOS**

AOLP (1990) – *Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa*

APEL – *Associação Portuguesa de Editores e Livreiros*

APL – *Associação Portuguesa de Linguística*

APP – *Associação de Professores de Português*

CEL (1997/2001) – *Conhecimento explícito da língua*

CNEB (2001) – *Currículo Nacional do Ensino Básico*

DL(M) – *Didáctica da língua (materna)*

DLE – *Didáctica das línguas estrangeiras*

DTL (1990/1992) – *Dicionário de Termos Linguísticos*

EL – *Educação linguística*

EG – *Ensino da gramática*

FL (1991) – *Funcionamento da língua*

GE – *Gramática escolar*  
LBSE (1986) – *Lei de Bases do Sistema Educativo*  
LE/L2 – *Língua estrangeira*  
LM/L1 – *Língua materna*  
LMEB (1997) – *A Língua Materna na Educação Básica*  
ME(N) – *Ministério da Educação (Nacional)*  
NGP (1967) – *Nomenclatura Gramatical Portuguesa*  
NGPC (1984) – *Nova Gramática do Português Contemporâneo*  
PALOP – *Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa*  
PISA (2000) – *Programme for International Student Assessment*  
PLE – *Português Língua Estrangeira*  
PP/PLP (1991) – *Programas de Português/Programas de Língua Portuguesa*  
PNG (1991) – *Proposta de Nomenclatura Gramatical*  
PNLD – *Programa Nacional do Livro Didático (Brasil)*  
PNLEM – *Programa Nacional para o Livro do Ensino Médio (Brasil)*  
QECR(L) (2001) – *Quadro Europeu Comum de Referência (para as Línguas)*  
SPDLL – *Sociedade Portuguesa de Didáticas das Línguas e Literaturas*  
TLEBS (2004) – *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário*

### **3. CÓDIGOS ESPECÍFICOS DOS *CORPORA* E DOS MANUAIS ESCOLARES<sup>3</sup>**

L-3 – *Corpus* dos 38 livros escolares de Português do 3.º ciclo  
L-7 – *Corpus* dos 16 livros escolares de Português do 7.º ano  
L-8 – *Corpus* dos 12 livros escolares de Português do 8.º ano  
L-9 – *Corpus* dos 10 livros escolares de Português do 9.º ano  
G-3 – *Corpus* das 15 gramáticas de Português do 3.º ciclo  
L01 – Livros de Português da série N.º 1 (7.º, 8.º e 9.º anos)  
L10 – Livros de Português da série N.º 10 (7.º, 8.º e 9.º anos)  
L01-7 – Livro de Português N.º 1 do 7.º ano  
L16-8 – Livro de Português N.º 16 do 8.º ano

---

<sup>3</sup> Os livros de Português mantêm, ao longo do 3.º ciclo, o mesmo número de série (L01-7, L01-8, L01-9) e quando deixam de ser publicados dão origem a uma série incompleta: L157 e L158; L047, L137.

L02-9 – Livro de Português N.º 2 do 9.º ano

G01 – Gramática de Português N.º 1

G15 – Gramática de Português N.º 15

G03-3/S – Gramática de Português N.º 3, destinada ao 3.º ciclo e ao Ensino Secundário<sup>4</sup>

#### **4. OUTROS SÍMBOLOS E NORMAS GRÁFICAS**

a) Seguem-se aqui todas as normas de formatação de teses do despacho RT-32/2005, salvo na utilização generalizada do tipo oficial de letra da Universidade do Minho<sup>5</sup>;

b) Particularmente nas citações de textos, o sinal “[...]” indica cortes textuais; os textos acrescentados em versões posteriores, pelo autor da tese ou pelos autores citados, são também inseridos entre parêntesis rectos [*texto acrescentado*]; os textos suprimidos em versões mais recentes são assinalados por outro tipo de parêntesis simples - <*texto eliminado*>;

c) O ponto de interrogação (?) indica informações não totalmente confirmadas ou, sobretudo no Capítulo V, incertezas ou faltas na datação de determinadas publicações;

d) Todos os textos antigos citados e todos os excertos dos compêndios de gramática escolar são integralmente fiéis ao documento original, mantendo-se as gralhas, as maiúsculas, os itálicos, os negritos, os sublinhados, assim como as normas ortográficas então vigentes;

e) Nos manuais escolares (ou nos livros auxiliares), sempre que as suas páginas iniciais não eram numeradas, convencionou-se, para efeitos de citação, atribuir uma numeração (I, II, III, IV, etc.) a contar da folha de rosto ou da folha de guarda (no caso de existir).

---

<sup>4</sup> Os “sufixos” convencionados, que podem combinar-se entre si e que indicam o(s) público(s) das gramáticas escolares, são os seguintes: “-3” (3.º ciclo), “-B” (Ensino Básico), “-S” (Ensino Secundário), “-?” (público não definido explicitamente).

<sup>5</sup> Porque os quadros (quer os incluídos na Parte B do texto da dissertação, quer os apresentados no final da tese, como anexos) foram sendo construídos em letra *Times New Roman*, a sua alteração para o tipo *NewsGOT* provocaria danos irremediáveis na apresentação dos mesmos, pelo que se optou, para manter uma certa coesão gráfica, por usar aquele tipo de letra ao longo de todo o corpo da dissertação, excepto nestas 22 páginas iniciais, na capa, na lombada e, evidentemente, na folha de rosto da tese, como aliás está determinado no referido despacho reitoral.

## I. INTRODUÇÃO: *DEFINIÇÃO DO PROBLEMA A ESTUDAR*

Este capítulo tem como finalidade proceder à definição prévia do problema a explorar ao longo do trabalho. Se o âmbito genérico da investigação se cruza com o ensino do Português, o problema específico eleito objecto de estudo é o do estatuto, das funções e da organização do domínio da gramática no ensino-aprendizagem da língua. Assim, a hipótese de investigação levantada traduz-se no princípio de que o conhecimento gramatical explícito terá um papel, desempenhará funções específicas e estará organizado de modo a agilizar a aprendizagem escolar da língua.

De entre múltiplas opções que poderiam ser feitas, decidimos analisar as *Configurações do ensino da gramática nos manuais de Português* que foram adoptados na sequência do CNEB de 2001. A escolha dos manuais justifica-se, não só porque eles constituem um campo específico de estudo, mas porque temos a oportunidade de avaliar aqueles livros escolares que foram publicados e seguidos nas escolas nos tempos mais recentes (de 2002/03 a 2004/05) e na sequência do referido texto regulador.

Dada a escassez de trabalhos sobre o ensino da gramática, uma investigação desta natureza poderá constituir contributo relevante para a área de conhecimento da Didáctica / Metodologia do Ensino do Português. Partindo deste pressuposto, iniciamos, no primeiro ponto, a apresentação do nosso objecto de estudo, o ensino da gramática, historiando a origem do ensino escolar do Português e distinguindo, desde logo, a *aquisição* e a *aprendizagem* de uma língua. No ponto 1.2., enquadrámos e justificámos este estudo, no âmbito académico e no quadro de pesquisas que vimos realizando e cujo centro de interesse é a análise de gramáticas escolares. Entretanto, definimos os objectivos gerais orientadores dos estudos em que se analisam os livros e as gramáticas de Português. A terminar este capítulo, no ponto 1.4., justifica-se a organização da dissertação, dividida em sete capítulos distintos e duas partes: uma de enquadramento teórico; outra de apresentação dos estudos e dos seus resultados.

Porque a questão do *ensino escolar da gramática* e a do estatuto *do conhecimento gramatical no ensino-aprendizagem da língua materna* é alvo de acesos debates no quadro da Didáctica / Metodologia do Ensino do Português, cremos ser pertinente referir, já de seguida, um conjunto de textos seleccionados que representam: *a)* teses de gramáticos sobre o valor instrumental e normativo da gramática; *b)* antíteses enunciadas por linguistas que questionam as funções do saber gramatical; *c)* sínteses em que se procura conciliar posições e justificar um regresso da gramática à escola.

“E não desconfiemos da nossa língua porque os homens fazem a língua, e não a língua os homens. [...] E, pois, gramática é arte que ensina a bem ler e falar [...]” (Buescu, 1975: 43)

“A *Gramática Portuguesa* é o conjunto de normas e regras que ensinam a falar e a escrever correctamente a nossa língua.” (Ferreira e Amaral, 1965: 5)

“Na segunda parte, constituída por sete capítulos, tentamos levar o aluno a reflectir sobre o funcionamento da língua, a fim de compreender que só a partir dessa reflexão poderá encarar a aprendizagem da gramática, não como um objectivo a atingir, mas como meio de melhorar a sua expressão oral e escrita.” (G04, 2001: 2)

\* \* \*

“Não é ensinando gramática, não é lendo gramáticas que se adquire o conhecimento da língua, quer em termos de leitura, quer em termos de escrita. É lendo e é escrevendo. E portanto, o ensino da literatura, o ensino do texto literário tem que ter sempre como objectivo primordial esta articulação da literatura com a competência linguística e não apenas em termos de preservação da língua.” (Aguiar e Silva, 1999: 181)

“Quando justificamos o ensino de gramática dizendo que é para que os alunos venham a escrever (ou ler, ou falar) melhor, estamos prometendo uma mercadoria que não podemos entregar. Os alunos percebem isso com bastante clareza, [...]” (Perini, 2002b: 50-51)

“Ocasionalmente, adorna-se o tema ou a lição com alguns conceitos sociolinguísticos ou textuais, com a presença de textos de natureza e intenção diversas (argumentativos, narrativos, descritivos...) e com actividades referidas ao uso oral ou à coerência dos textos escritos. Não obstante, o enfoque didáctico continua fiel à ideia de que o conhecimento gramatical em si mesmo e o estudo das obras e dos autores da literatura consagrados pela historiografia e pela crítica literárias são a única via através da qual é possível transitar em direcção à aquisição escolar da competência comunicativa pelos alunos.” (Lomas, 2003: 281)

\* \* \*

“Nas últimas duas décadas, a intensificação das críticas à gramática tradicional, acompanhada de um crescimento exponencial das pesquisas sobre textualidade, discurso ou interação resultou em atos de rebeldia contra o ensino da gramática. É preciso entender que boa parte daqueles que se declaram contra o ensino da gramática o fazem baseados, principalmente, em dois argumentos. O primeiro é o de que a gramática é incompetente na implementação de sua tarefa, qual seja, apresentar ao aluno um conhecimento teoricamente consistente sobre a língua, tendo em vista as suas modalidades e os seus registros. O segundo é o de que o papel do conhecimento gramatical na competência de leitura e de produção de textos é mínimo. Ora, quando se fala em gramática, é preciso termos em mente que o conhecimento sobre a língua não se resume àquele saber consagrado nas gramáticas normativas [...]” (Dias, 2001: 128)

“Saber falar significa saber uma língua. Saber uma língua significa saber uma gramática. (Oportunamente, esclareceremos melhor alguns conceitos de gramática). Saber uma gramática não significa saber de cor algumas regras que se aprendem na escola, ou saber fazer algumas análises morfológicas e sintáticas. Mais profundo do que esse conhecimento é o conhecimento (intuitivo ou inconsciente) necessário para falar efetivamente a língua.” (Possenti, 2002: 30)

“É neste ponto que deve referir-se uma outra competência a desenvolver no ensino da língua: o conhecimento explícito das suas características, propriedades e funcionamento, ou seja, o **ensino da gramática** (ensino que foi ostracizado nos anos 60, com a entrada do oral na escola, e que retornou, nas décadas de 70 e 80, em completa confusão entre transmissão directa de conceitos linguísticos e pedagogia do conhecimento explícito da língua). Não pretendo defender aqui o conceito tradicional de gramática pedagógica que apela à memória e é acompanhado por algumas estratégias – melhor diria, estratagemas – que permitem reconhecer, quase automaticamente, as categorias verbais e frásicas do enunciado. O conhecimento que hoje possuímos dos princípios presentes na gramática universal, decorrentes das propriedades que caracterizam as línguas e dos parâmetros em que se situa cada língua particular, permitem-nos desenhar outros contornos para a introdução do conhecimento explícito da língua no ensino da língua materna.” (Mateus, 2003: 540)

## 1.1. APRESENTAÇÃO PRELIMINAR DO OBJECTO DE ESTUDO

“Todas estas considerações mostram a necessidade de transformar a sala de aula em um tempo de reflexão sobre o já-conhecido para aprender o desconhecido e produzir o novo. [...] Aquele que aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática – que nada mais é do que o resultado de uma (longa) reflexão sobre a língua; aquele que nunca refletiu sobre a linguagem pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido.” (Geraldi, 2002: 63-64)

Este capítulo introdutório, em que se tencionam definir os contornos do problema de investigação, está organizado em quatro momentos fundamentais: neste primeiro, faz-se a apresentação preliminar do objecto de estudo; no segundo, enquadra-se a investigação e justifica-se a importância deste tipo de trabalhos; no terceiro, definem-se os objectivos gerais da investigação; no último, explica-se a estrutura interna desta dissertação.

Como aponta o subtítulo da tese, o que este estudo pretende avaliar é do estatuto e das funções do conhecimento gramatical (explícito) no ensino-aprendizagem de uma língua, em particular através do estudo das *Configurações do ensino da gramática em manuais de Português* e pela análise dos conteúdos seleccionados e dos modos de operacionalização das actividades. Se o saber gramatical constitui, pois, o cerne do objecto de estudo, a perspectiva da sua análise aproxima-o também de uma outra questão: aquela que diz respeito ao desenvolvimento das competências verbais.

Nesse sentido, definindo como hipótese de investigação a de que o conhecimento explícito da gramática proporcionará ou potenciará uma aprendizagem mais produtiva da língua e um desenvolvimento mais completo das competências linguísticas, esperamos, quer na discussão teórica, quer nas análises empíricas de manuais escolares, coligir alguns dados que confirmem (ou questionem) o princípio que aqui estamos a enunciar, debatendo ideias e procurando responder a questões como estas que se enunciam: a) *Que discursos revelam a afirmação de influências positivas entre saber linguístico e a aprendizagem escolar do Português ?*; b) *Que práticas propostas pelos manuais escolares contribuem, de facto, para a promoção de capacidades de escrita e/ou de leitura ?*

O tipo de material a analisar exerceu bastante influência na selecção e na problematização do objecto. De facto, tendo optado por um domínio específico do ensino-aprendizagem do Português (a gramática), e porque o objectivo seria verificar



práticas pedagógicas correntes na escola actual, os manuais escolares apresentaram-se-nos, desde logo, como documentos em que é possível analisar as configurações do ensino da gramática, sobretudo porque os estudos de livros escolares se assumem como nova área de conhecimento. Por outro lado, a oportunidade de analisar manuais escolares do 3.º ciclo que iam sendo publicados na sequência do CNEB pesou fortemente na delimitação do *corpus* de análise.

Mesmo sem ser absolutamente determinante, houve um outro factor que também fundamentou a opção pelo estudo da gramática escolar: o facto de, nos tempos mais recentes, serem muito raros os trabalhos de investigação sobre esta temática específica. Depois do trabalho inaugural de Castro (1995a), apenas conhecemos quatro outras investigações (teses de mestrado e de doutoramento) que se referem (directa ou indirectamente) ao domínio da gramática: a de Pinto (2001), que analisa o discurso gramatical escolar em manuais escolares do 2.º ciclo; a de Rodrigues (2003), que também se dedica à questão do ensino da gramática, mas sem fazer análise de manuais; a de Lopes (2004), na qual é incluída uma breve análise de um tópico gramatical em gramáticas escolares; e a de Marçalo (2004), intitulada precisamente *Fundamentos para uma Gramática de Funções Aplicada ao Português*, e onde, no quadro da sintaxe funcional, a autora define as funções sintácticas, semânticas e informativas, estudando particularmente os complementos periféricos da oração e a sintaxe dos enunciados.

Perante a multiplicidade de questões que se levantam e dada a escassez de trabalhos específicos nesta área, decidiu-se, portanto, estudar as gramáticas e os livros de Português, descrever a história daquelas e as formas de adopção escolar destes, analisar os conteúdos e as actividades gramaticais apresentados em todos eles. Estaremos, desta forma, a descrever e as representações do ensino da gramática e, por essa via, a estudar criticamente propostas de ensino escolar da língua. Além disso, porque estudamos o discurso regulador do ensino da gramática, também poderemos confrontar tal discurso com as propostas dos manuais escolares.

Aplicando aos estudos de todos os manuais escolares o método da análise de conteúdo, temos ainda de especificar que esta investigação aceita como orientadora a perspectiva enunciada por Soares (2001), segundo a qual a reflexão sobre o ensino da língua materna ganha todo o sentido quando a finalidade é *compreender* tal realidade.

Na verdade, se, do ponto de vista da aprendizagem escolar da língua e da gramática, é defensável o princípio didáctico de que os alunos, mais do que conhecer e *repetir*, devam ser capazes de compreender e *reflectir* (Cf. Bagno, 1999: 82), também é

fundamental que as investigações sobre o ensino escolar da gramática sigam perspectivas similares às atrás enunciadas por Soares (2001) e por Geraldi (2002), as quais se podem aplicar tanto aos aprendentes da língua materna, como aos investigadores da linguagem e das línguas.

Sublinhe-se, igualmente, que quer a escolha do material a analisar, quer a opção por estas perspectivas de abordagem procuraram adequar-se aos objectivos desta investigação, no sentido de analisar o papel do conhecimento gramatical explícito no ensino-aprendizagem da língua materna. Devido, porém, à complexa questão do *ensino escolar da gramática*, não será possível dar respostas definitivas a este problema. Deve, de facto, reconhecer-se que investigar o ensino da gramática na escola é um desafio, a vários títulos, estimulante, mas deveras problemático, pois nele se cruzam múltiplas dimensões. Em todo o caso, o que qualquer estudo sobre esta questão não deixará de comprovar é a actualidade e a pertinência de uma reflexão sobre o estatuto da gramática na área do Português, ultrapassando-se, por exemplo, um clássico dilema: explicar se o ensino da gramática é um problema já (ultra)passado ou se se traduz num debate realmente com futuro.

Perspectivada, assim, esta reflexão do ensino da gramática na escola, há alguns pontos fundamentais que, nesta aproximação preliminar, cremos devam ser abordados. Referimo-nos, em particular, à discussão da pluralidade semântica do termo *gramática*, à definição do que é ensinar Português, ao contributo da análise de manuais no acesso a essa definição, à constituição histórica da gramática escolar e, sobretudo, à distinção entre *aquisição* e *aprendizagem* da gramática de uma língua, procurando encontrar uma resposta para as questões que nos levantam os textos apresentados nas páginas anteriores (pp. 2 e 3). Na verdade, ao seleccionar como objecto de estudo a gramática em contexto escolar, devemos explicar, mesmo que introdutoriamente, o que se entende por *gramática* e pelo seu ensino, como se circunscreveu histórica e sincronicamente a área do Português e que funções desempenham os manuais escolares na construção e na organização de uma *Configuração escolar do ensino da gramática*.

Importa, entretanto, apresentar uma perspectiva didáctica do que é afinal ensinar língua materna. Como proposta e síntese pessoal, diremos que ensinar Português é, cumulativamente, desenvolver conhecimentos e competências, e promover atitudes e valores. Em todas estas dimensões, pode o saber gramatical desempenhar um papel específico, não apenas como conteúdo declarativo, mas também como saber processual, que apoia o desenvolvimento das capacidades de uso da língua. Com efeito, o

conhecimento explícito da gramática, o domínio instrumental da língua e o uso da linguagem ensinam, como esperamos demonstrar, a dizer, a pensar, a sentir, a fazer nas diferentes dimensões de realização humana.

Numa outra perspectiva, se lançarmos um olhar sobre a história do ensino da língua materna, verificamos que, durante muito tempo, ensinar Português equivalia, quase exclusivamente, a ensinar *gramática* e *literatura*, daí estes dois domínios constituírem, ainda, referências nas representações dos professores e na organização dos próprios manuais escolares. Com o passar dos tempos e depois de uma fase em que predominou um entendimento normativo que se prolongou até aos nossos dias, o ensino das línguas, numa contínua especialização, apostou, primeiro, no desenvolvimento das competências de comunicação (aos níveis da produção e da recepção; no âmbito da escrita e da oralidade), tendo como base de tais capacidades a análise e a reflexão sobre o funcionamento da língua. Por fim, na passagem do milénio, assumiu cada vez maior visibilidade a promoção da Educação Linguística, como projecto global de ensino da língua, nas vertentes do seu conhecimento, da construção das competências linguísticas, do desenvolvimento de aptidões de produção e de interpretação textual, da implantação de atitudes como a tolerância e a criatividade linguísticas.

Neste quadro, também o conhecimento gramatical deixou de ser meramente um conteúdo formal para desempenhar a condição de saber instrumental e de fundamento das competências verbais, nunca se descurando que, por exemplo, o domínio de uma metalinguagem gramatical e a aquisição efectiva de conhecimentos sobre a estrutura da língua contribuirão, primeiro, para o acesso a uma certa cultura linguística e literária, e a uma determinada visão do mundo; depois, também para a construção da personalidade humana nas suas dimensões cognitiva e afectiva, entendendo-se, assim, o ensino do Português como o:

“[...] processo de transmissão e aquisição de um instrumento de modelização fundamental do mundo, se se aceitar que conhecer melhor a língua e saber como usá-la com eficácia é conhecer melhor o mundo e nele ser capaz de produzir uma intervenção criticamente dimensionada.”  
(Sequeira *et alii*, 1989: 604)

Em termos mais especificamente escolares, é sabido que o domínio de um instrumento como a linguagem é fundamental não apenas para que o aluno atinja os objectivos formativos da disciplina de Português, mas também em todas as outras matérias curriculares, acreditando-se, inclusive, que o facto de os alunos apresentarem

dificuldades na escrita e/ou na leitura pode estar associado a problemas de construção, de organização e de expressão dos saberes académicos (Carvalho, 2003).

Pensando, finalmente, nos sujeitos constitutivos da aula de Português (os professores e os alunos) e nos documentos que efectivam a sua regulação (os programas oficiais e a nomenclatura gramatical pelo menos, mas também os manuais escolares), podemos defender que o grau de influência das teorias linguísticas, das correntes didácticas e dos textos reguladores nas práticas do ensino da língua e da gramática é bastante menos marcante do que aquele que está subjacente aos discursos e às práticas escolares dos livros de Português e das gramáticas escolares, que constituem, pela sua natureza, instrumentos de selecção, de transmissão e de avaliação dos saberes. Tal significa que analisar os discursos e as práticas dos manuais escolares, sobretudo ao nível do ensino explícito da língua é, de certa forma, definir uma representação escolar do ensino da língua e da gramática.

Na sequência desta referência à visão actual do ensino do Português, outro aspecto que, nesta apresentação inicial, consideramos oportuno abordar tem a ver, precisamente, com a construção histórica de uma certa visão do ensino formal da língua, normalmente associada àquilo que sói designar-se *tradição gramatical*. Especificamente em Portugal, desde o século XVI, vão surgindo as gramáticas da língua portuguesa, que constituem, à imagem do que sucedia na Europa renascentista, as primeiras descrições da língua vernácula. Todavia, a aprendizagem escolar da língua tinha então como objecto o latim: língua culta e do culto, língua de escolarização e língua literária. Na verdade, a publicação da *Gramática da Linguagem Portuguesa* de Fernão de Oliveira (em 1536) e da *Gramática da Língua Portuguesa* de João de Barros (em 1540) marcam, efectivamente, o início da história da gramática portuguesa, num interesse específico, não só em estabelecer uma norma para o uso do Português padrão, mas também em relevar as qualidades do nossa língua relativamente às das outras “filhas” do latim.

Mesmo que a “gramaticalização” da língua nacional que se afirmava fosse já um primeiro sinal de maturidade, era ainda remota a possibilidade da sua “escolarização”, em consequência da forte implantação do latim. Na verdade, entre os séculos XVI e XVIII, *ensinar língua* ou *gramática* significava apenas estudar e conhecer a estrutura da língua latina. Ao longo deste tempo, o manual usado nas escolas era a *Gramática Latina* do jesuíta madeirense Manuel Álvares, cuja primeira edição é de 1572, sendo esta a obra gramatical portuguesa melhor sucedida de todos os tempos: teve 530 edições em 22 países distintos. (Cf. Costa, 1974: XV)

Foi, de facto, só no século XVIII que se instituiu o ensino oficial do Português, com um Alvará de D. José I<sup>1</sup>. Em 30 de Setembro de 1770, o Rei D. José I determinava o uso do manual de António José dos Reis Lobato, a *Arte da Gramática da Língua Portuguesa*, nas aulas de Latim e pelo período máximo de seis meses, para o ensino inicial da gramática portuguesa.

Apesar desta iniciativa histórica de D. José I<sup>2</sup>, num texto programático e estruturado que até já define os fundamentos e as funções do ensino da gramática escolar, teríamos de esperar ainda pelo início dos estudos da filologia científica em Portugal, o que aconteceu em 1868, com a publicação da obra *A Língua Portuguesa* de Francisco Adolfo Coelho (1847-1919), para que se iniciassem os estudos científicos da língua portuguesa e a gramática escolar passasse a beneficiar e a ancorar-se na investigação linguística científica (Silva, 1997).

No entanto, segundo Castro (1995a: 20), na história do ensino do Português<sup>3</sup>, particularmente ao nível do Ensino Secundário, é a reforma da instrução secundária de Passos Manuel (realizada em 1836) “que marca a institucionalização da língua portuguesa como objecto curricular”. Apesar das várias modificações ao nível do ensino liceal (que culminam na reforma de Jaime Moniz de 1895), das conclusões que Castro (1995a: 51-52) apresenta, na sua história do ensino do Português, devemos destacar sobretudo duas:

“[...] no processo de emergência e institucionalização do *Português*, a informação gramatical constitui uma componente fundamental na definição do seu objecto”; “[...] a posição do *Português* mantém-se relativamente estável, apesar das profundas alterações que o currículo vai sofrendo [...]”

<sup>1</sup> Verdelho (1995: 25) defende que “Aparentemente não se pode falar de estudo e aprendizagem do português, até ao séc. XVI. Em rigor, não se pode mesmo falar do ensino da língua portuguesa, ou pelo menos da escolarização da sua gramática, antes do século XVIII.”

<sup>2</sup> Pela importância deste documento que assinala a institucionalização do ensino do Português nas escolas, transcrevem-se aqui alguns excertos: “Eu El-Rei: Faço saber aos que este Alvará virem [...] que sendo a correcção das línguas Nacionais um dos objectos mais atendíveis para a cultura dos Povos civilizados, [...]: Sendo pelo contrário a barbaridade das línguas a que manifesta a ignorância das Nações; e não havendo meio, que mais possa contribuir para polir, e aperfeiçoar qualquer Idioma, e desterrar dele esta rudez, do que a aplicação da Mocidade ao estudo da Gramática da sua própria língua; porque sabendo-a por princípios, e não por mero instinto, e hábito, se costuma a falar, e escrever com pureza, evitando aqueles erros, que tanto desfiguram a nobreza dos pensamentos, e vem a adquirir-se com maior facilidade, e sem perda de tempo a perfeita inteligência de outras diferentes línguas; [...]: Sou servido ordenar que os Mestres da língua Latina, quando receberem nas suas Classes os Discípulos para lha ensinarem, os instruaam previamente por tempo de seis meses, se tantos forem necessários para a instrução dos Alunos, na Gramática Portuguesa, composta por António José dos Reis Lobato, e por Mim aprovada para uso das ditas Classes, pelo método, clareza, e boa ordem, com que é feita.”

<sup>3</sup> Para uma visão completa da história do ensino do Português, ver o trabalho de Castro (1995a: 20-52).

Nesta apresentação do ensino do Português ao longo dos tempos, temos de sublinhar uma constatação: a de que a gramática é um domínio fundamental do ensino da língua materna, que tal disciplina sempre teve (e tem) um peso significativo no currículo, sendo que a história ajudou a definir o espaço de relevo que, hoje em dia, a gramática ocupa na escola portuguesa.

Se, historicamente, a gramática quase se justifica a si própria, interessa discutir, agora, o facto de se questionar o ensino duma gramática explícita a falantes que já a dominam, nos seus usos, como língua materna. Normalmente, neste âmbito, levantam-se questões desta natureza: a) *Deve (ou não) ensinar-se gramática de forma explícita na escola ?*; b) *Com que fundamentos se ensina essa gramática ?*; c) *Quais as funções e os objectivos do ensino explícito da língua ?*; d) *Como deve relacionar-se a gramática com os outros domínios do ensino-aprendizagem da língua materna ?*; e) *De que forma contribui a gramática para a promoção do bom desempenho comunicativo dos alunos que são falantes nativos dessa mesma língua ?*

Sabendo que algumas destas questões foram já levantadas e que serão aprofundadas particularmente no Capítulo II (o do enquadramento teórico), convém, nesta fase, discutir especificamente *o grande dilema do ensino escolar da gramática*, segundo a qual não será justificável o ensino explícito da gramática na aprendizagem efectiva de uma língua.

Na verdade, admite-se que existe, sem dúvida, uma gramática que o falante domina naturalmente e outra que só a escola permite desenvolver. Por isso, como esclarece Carvalho (1984: 577), há que distinguir a “gramática do falante” (o conhecimento implícito da língua) da “gramática do linguista” (a descrição da estrutura linguística), ou seja, é precisamente entre o conhecimento inato que o falante domina e a aquisição de conhecimentos explícitos sobre a língua que se situa e que se justifica a aprendizagem escolar da gramática. Entre múltiplas outras questões que o ensino da gramática nos sugere, a primeira delas tem, efectivamente, a ver com a distinção entre uma aquisição (natural) e a aprendizagem (escolar) da língua, porque só assim se justificarão as funções da gramática no ensino-aprendizagem da língua materna.

Nessa linha, ao afirmar que “A criança aprende a falar sem que seja necessário o ensino explícito da língua” (Lopes, 2000: 67), não se pretende, de modo algum, sustentar que a aprendizagem da língua materna se faça totalmente por uma aquisição natural, mas tão-só que o domínio do código oral (nos “usos primários” da língua) não necessita de uma aprendizagem formal de iniciação, ao passo que o domínio da leitura e

da escrita (como “usos secundários”) são saberes escolarmente adquiridos e desenvolvidos. É precisamente este problema que se coloca ao nível do ensino escolar da gramática, já que o falante domina, à entrada para a escola, uma gramática implícita que lhe permite utilizar a língua oral, pois, como sustenta Lopes (2000: 68), uma criança “possui uma gramática interiorizada, que é inata”. Assim sendo, a função primordial do ensino de uma língua é não só explicitar e sistematizar os conhecimentos gramaticais, mas também fazer com que eles estejam ao serviço do desenvolvimento integrado das capacidades de leitura e de escrita, podendo, em todo o caso, questionar-se “a necessidade do ensino de uma gramática explícita”. (*Ibidem*: 68)

Afinal, um dilema complexo do ensino formal da língua (materna) consiste em saber se se deve ensinar uma língua a quem, por natureza, já a domina. Ao mesmo tempo, em consequência de certos efeitos negativos do modelo da gramática tradicional, defendeu-se mesmo a exclusão, pura e simples, do ensino de conhecimento explícito da língua. Em todo o caso, tal como estabelece Sim-Sim (1995), o essencial é que se distinga, na aprendizagem de uma língua, os processos de “aquisição” (natural) e de “aprendizagem” (formal) da língua, sendo que, ao contrário da aquisição socialmente realizada, “a aprendizagem envolve um conhecimento consciente, obtido através do ensino” (p. 201)<sup>4</sup>.

Por seu turno, Duarte (1993, 1998), na sua definição do ensino da gramática e ao discutir as razões que justificam o ensino formal, procura salvaguardar a distinção entre os conceitos de “aquisição” e de “aprendizagem”. A autora esclarece, inclusive, que, nos anos [19]70, se admitiu como pressuposto (errado) que “os alunos chegam à escola e já sabem a sua língua” (Duarte, 1993: 50). Daí o esvaziamento funcional a que o ensino da gramática foi sujeito, o qual não é, de modo algum, compreensível se destacarmos o facto de um dos seus objectivos fundamentais ser, precisamente, o “aprofundamento do conhecimento da língua”, materializado na tarefa essencial de “transformar aspectos do nosso conhecimento intuitivo num conhecimento reflexivo, objectivo, estruturado”. (Duarte, 1998: 118)

---

<sup>4</sup> Numa publicação que não se pretende afirmar como documento regulador, mas que também não pode considerar-se um texto teórico de referência, Sim-Sim *et alii* (1997: 12), ao definirem uma proposta para o ensino da língua materna e ao diferenciarem os “usos primários” (aqueles que envolvem a oralidade) dos “usos secundários” (os que implicam a escrita), sublinham mesmo que, nas cinco competências a desenvolver na aula de língua materna (compreensão do oral, leitura, expressão oral, expressão escrita, conhecimento explícito), é fundamental diferenciar “aquilo que resulta do processo de aquisição daquilo que precisa de ser aprendido (e, por isso, ensinado)”.

Costa (1996: 65) também define a aquisição<sup>5</sup> como um “processo inconsciente”, feito de “tentativas e erros”, e a aprendizagem como “um processo que envolve conhecimento consciente ganho através do ensino formal”, que “implica a utilização de metalinguagens para descrever e analisar os saberes a adquirir”, sublinhando mesmo que “A escola é, por definição, o lugar da aprendizagem”. Segundo Amor (1999: 8), a grande questão do ensino-aprendizagem da língua materna pode mesmo traduzir-se neste princípio: “[...] como instituir a língua que o aluno funcionalmente conhece, ainda que de modo instável, em objecto de estudo?”

Em nosso entender, a saída possível para esta problemática do ensino da gramática estará na diferenciação prévia entre aquisição e aprendizagem e na definição de um percurso escolar em que se proceda à explicitação do conhecimento linguístico dos alunos e ao desenvolvimento das suas competências verbais, com base naqueles saberes prévios. É exactamente essa ideia que muitos autores citados destacam, para que se faça uma distinção necessária entre os dois processos de domínio da língua: a aquisição natural ou informal e o desenvolvimento escolar, que conduz ao saber explícito e constitui a verdadeira aprendizagem.

No caso da língua materna, é precisamente esse (re)conhecimento de segundo nível (materializado no domínio de uma metalinguagem própria) que está em causa, quando se discute o ensino escolar da gramática. Aprender gramática na escola é, pois, tornar explícitos os conhecimentos que o falante já domina implicitamente. Assim entendido, dificilmente se poderá questionar o ensino da gramática, independentemente das várias funções que se lhe atribuem, mas sabendo-se, garantidamente, que é pela reflexão sobre a língua e sobre a linguagem que se chegará à compreensão da gramática, tal como se defende no texto citado de Geraldi (2002).

Discutindo que *gramática se ensina na escola*, vamos já levantando o problema da polissemia do conceito de *gramática*, que será retomado no capítulo seguinte. Há que distinguir, desde já, a gramática implícita da gramática explícita, para que se diferencie o conhecimento intuitivo da língua, da sua explicitação ou descrição. Além disso, mesmo quando se entende a gramática como descrição de uma língua, verifica-se a existência de vários tipos de gramática, tais como gramáticas descritivas, pedagógicas e da aprendizagem. (Besse e Porquier, 1991)

---

<sup>5</sup> Costa (1996: 64), para distinguir a “aquisição” da “aprendizagem” em língua materna, apresentou o caso da aprendizagem da linguagem escrita, afirmando que “Escrever, por exemplo, antes de ser uma ‘arte’ é uma técnica que é preciso aprender”. Em torno do domínio que nos interessa, também já foi aberto este debate, procurando saber se a gramática seria uma *arte* ou uma *técnica* e uma *ciência*.



São inúmeras, por conseguinte, as questões a explicitar neste percurso em que se ambiciona chegar a uma descrição completa do que seja a configuração escolar do ensino da gramática. O essencial, em todo o caso, é que se cumpra a finalidade de descobrir a relação entre a investigação linguística ou o conhecimento científico da língua e a sua aprendizagem escolar ou o domínio prático de saberes gramaticais; importante ainda, ao nível do estudo empírico, é que se compreenda como os conteúdos gramaticais estão articulados entre si ao longo do 3.º ciclo, de modo a comprovar se o saber gramatical aparece associado aos usos formais da língua e às capacidades verbais de leitura e de escrita.

De facto, se muitos teóricos, mesmo de diferentes tempos, sublinham a necessidade do desenvolvimento de saberes gramaticais, embora com críticas à visão tradicional do seu ensino, importa então circunscrever o papel da gramática na aula de Português e na Escola. Assim se poderá contribuir para uma possível redefinição do ensino da língua e da gramática portuguesas, e determinar um espaço de reflexão sobre a gramática no âmbito da Didáctica / Metodologia do Ensino do Português.

Entretanto, é essencial apresentar, como premissa e como uma proposta inicial que contribua para a discussão do problema em debate, a seguinte ideia: a gramática e o seu ensino em contexto escolar devem a constituir um factor essencial e decisivo no ensino formal da língua materna, não apenas na sua função instrumental e, porventura, normativa, mas também enquanto conhecimento declarativo, de valor cultural, cognitivo e formativo, que está implicado na formação integral da pessoa humana.

## **1.2. ENQUADRAMENTO E IMPORTÂNCIA DE ESTUDOS SOBRE A(S) GRAMÁTICA(S)**

Tendo apresentado a questão do ensino da gramática, inicia-se aqui o seu enquadramento nos estudos da área de Didáctica / Metodologia do Ensino do Português e sublinha-se o seu valor no campo dos estudos sobre manuais escolares. Em simultâneo, de forma a justificar um percurso individual de investigação, apresentam-se trabalhos que, antes deste, foram desenhando um projecto e uma reflexão cuja linha de coerência é a gramática, enquanto objecto histórico e enquanto domínio do ensino das línguas. Discutem-se, portanto, as razões institucionais e pessoais que motivaram e que, de certo modo, fundamentam esta investigação.

Em termos do percurso académico, também a experiência acumulada, tanto na leccionação de disciplinas da área dos Estudos Linguísticos e da cadeira de Metodologia

do Ensino do Português, como no âmbito da orientação pedagógica de professores de Português, foi, paulatinamente, permitindo compreender que o ensino escolar da gramática constituía uma questão multifacetada, tanto como área de formação docente como ao nível da sua aprendizagem em contexto escolar. Por isso, analisar a questão da gramática na escola é, por um lado, desenvolver uma autoformação académica no âmbito da Didáctica e, por outro, tentar determinar, no vasto território da Metodologia do Ensino do Português, um espaço para uma Didáctica da Gramática, começando, desde logo, por analisar o instrumento didáctico mais utilizado por professores e alunos – o manual – e que influencia fortemente as suas práticas.

Além disso, no subgrupo de Português do Departamento de Metodologias do Ensino do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, foram desenvolvidos trabalhos que se situam, uma grande parte deles, no novo campo de estudos sobre manuais escolares. De facto, alguns estudos na área do ensino da literatura, da leitura, da escrita e da gramática vêm seleccionando como objecto de análise os manuais escolares de Português. Neste contexto, entendemos oportuno o desenvolvimento de um projecto que contemplasse exactamente a vertente do ensino formal da língua ou ensino escolar da gramática, e que tivesse como objecto de estudo, não só livros de textos (ou os manuais *tout court*), mas também os compêndios de gramática do 3.º ciclo do Ensino Básico.

Assim, na presente investigação, tentando determinar o espaço do ensino da gramática no currículo do ensino da língua materna do 3.º ciclo, pretendemos descrever e discutir os princípios que sustentam a Didáctica da Gramática, especificamente ao nível das representações do ensino da gramática visíveis num *corpus* de manuais escolares do Ensino Básico.

Este tipo de trabalho permitirá abordar e discutir algumas das dimensões da investigação em ensino das línguas, daí se extraindo dados para a definição dos conceitos de gramática e de gramática escolar, contributos para a descrição da história da gramática escolar portuguesa do século XXI, elementos de caracterização da estrutura e das formas de constituição do conhecimento gramatical escolar, dados específicos sobre o processo de adopção de novos manuais escolares, descrições dos discursos e da organização interna dos livros de Português, caracterização dos conteúdos e das actividades de gramática, e, por fim, a definição teórica do papel dos conhecimentos gramaticais na aprendizagem integrada da língua materna.

Mesmo que, por tradição, o domínio da gramática seja visto como uma das áreas emblemáticas do ensino do Português, não deixa também de constituir um dos domínios mais problemáticos do ensino da língua materna. Porque reconhecemos, em teoria, um papel específico ao conhecimento gramatical na aprendizagem de uma língua, cremos pertinente avaliar o estatuto e as funções que os discursos introdutórios dos manuais escolares atribuem à gramática e analisar as configurações específicas que aí apresentam os conteúdos e as actividades de explicitação gramatical. Sendo assim, ao mesmo tempo que se analisam criticamente os manuais escolares ultimamente em uso nas escolas portuguesas, procuramos compreender se os modos de apresentação e de avaliação dos conteúdos gramaticais têm influência na sua aprendizagem.

A escolha da questão do ensino da gramática justifica-se, pois, tanto pela actualidade do estudo de manuais escolares, como pelo contexto institucional presente e por um percurso de investigações anteriores, mas sobretudo por um conjunto de razões culturais e sociais que fazem da gramática (no seu sentido mais lato) um tema sempre discutido e continuamente polémico.

Como que simbolicamente, os trabalhos de investigação conducentes à realização desta dissertação tiveram o seu início efectivo com a apresentação de um texto intitulado “A formação linguística do professor de Português e o ensino da gramática” (Silva, 2001). A intenção desse texto era discutir algumas ideias que pudessem contribuir para a definição, na área do ensino formal da língua, do perfil desejável do professor de Português. De facto, a formação científica, linguística, literária e didáctica dos professores de língua materna será a essência de um ensino sustentado dos domínios da leitura, da escrita, da expressão e compreensão orais, tal como, evidentemente, do conhecimento explícito da língua. Além disso, só uma formação linguística renovada e crítica permite um eficiente ensino da gramática da língua materna que conduza, como sustenta a nossa hipótese de investigação, os alunos ao conhecimento da gramática como código e instrumento para o domínio das competências linguísticas de uso da língua materna.

A verdade é que as investigações sobre a gramática escolar (aos níveis sincrónico e diacrónico) e sobre o ensino da língua sempre estiveram presentes nos nossos estudos. Esta tendência para as questões didácticas, linguísticas e gramaticais também se explica pelo nosso percurso académico. Tendo começado, na Universidade da Madeira, a docência e a investigação na área da Linguística Portuguesa, realizámos aí (em 1994) um trabalho de síntese intitulado *F. Adolfo Coelho e a Gramática*

*Portuguesa*<sup>6</sup>, que constituiu um estudo histórico e contrastivo de uma gramática escolar publicada por esse filólogo em 1891. (Coelho, 1891)

Entretanto, tendo como objecto de estudo as gramáticas de autores madeirenses dos séculos XIX e XX, elaborámos (entre 1996 e 2002)<sup>7</sup> artigos que as descreviam e analisavam. Além disso, sobre a participação de Francisco Adolfo Coelho na introdução da filologia científica em Portugal, publicámos um texto específico (Silva, 1997) em que se lhe atribuía esse importante papel, e um outro em que se descrevia a sua visão particular sobre o ensino da(s) língua(s) (Silva, 2000).

Já na fase das investigações preparatórias para esta dissertação, elaborámos três estudos específicos, acerca das relações entre linguística e ensino da língua, sobre os novos princípios orientadores do ensino da língua resultantes, em especial, do CNEB, e ainda sobre a questão das nomenclaturas gramaticais (Silva, 2003a, 2003b, 2003c). Todos estes textos, em termos genéricos, tinham já por objecto a gramática e visavam compreender como se enquadra o ensino da gramática no campo da Didáctica / Metodologia do Ensino do Português.

Finalmente, na sequência de comunicações diversas, fomos levantando uma hipótese explicativa do estatuto da gramática no ensino da língua – *o mito da gramática* – em quatro textos entretanto publicados (Silva, 2005a, 2005b, 2005c, 2006).

Por conseguinte, para além de razões institucionais e de um percurso pessoal de investigação, há outros argumentos contextuais que podem igualmente convocar-se para justificar a opção pelo estudo da gramática escolar. Levantamos, por isso, uma série de questões, relacionados com a imagem social do ensino da língua e da gramática, que também foram motivação extrínseca para a realização deste trabalho de investigação.

Referimo-nos a uma série de polémicas que foram sendo levantadas, em particular pela comunicação social, a partir de 1990. O primeiro embate surgiu na sequência da proposta de alteração da ortografia oficial, com o AOLP que, assinado em 16/12/90 por Portugal, pelo Brasil e pelos PALOP, foi caindo num completo esquecimento<sup>8</sup>. Idêntica reacção surgiria quando, em 26/04/01, se fez a apresentação do *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* da Academia das Ciências.

---

<sup>6</sup> Também na Universidade da Beira Interior, definimos um projecto de investigação (para a realização da dissertação de doutoramento) intitulado *O Ideário Linguístico de F. Adolfo Coelho* (Covilhã, 1999).

<sup>7</sup> Trata-se de uma série de “Apontamentos sobre gramáticas madeirenses”, publicada, no Funchal, na revista *Isleña*, nos números 18, 19, 20, 26 e 31.

<sup>8</sup> Segundo informação do *Jornal de Notícias* (de 4/01/06), o “Acordo Ortográfico [estaria] a um passo de entrar em vigor”, facto que vem na sequência de notícias (*Público* de 16/12/05 e *Expresso* de 17/12/05), segundo as quais o Ministério da Cultura retomaria o Acordo de 1990.

Movimentos como este demonstram que, em termos sociais e culturais, a identidade linguística, a imagem da norma padrão e, indirectamente, o papel cultural da gramática suscitam sempre acesos debates, quase todos eles implicados, directa ou indirectamente, numa função escolar da gramática.

Ao nível mais específico do ensino do Português, foi ainda maior a onda de contestação que se verificou aquando das propostas de alteração dos programas oficiais da área do Português no Ensino Secundário (que entraram em vigor no ano lectivo de 2002/03<sup>9</sup>) e que um título como este traduz fotograficamente: “**Um longo e obscuro desastre.** / A nova arquitectura curricular e o programa de Língua Portuguesa trazem para a discussão o papel da literatura e dos textos literários no ensino da língua materna.” (*Expresso / Actual*, 13/03/04, p. 14) Não deixa também de ser significativa a forma atribulada de elaboração, discussão, apresentação pública (em 17/11/03) e publicação oficial (em 24/12/04, pela Portaria N.º 1488/2004) da nova TLEBS, e cujo uso se generalizaria, em 2006/07, a todos os níveis do ensino oficial (Ensino Básico e Secundário), segundo uma outra Portaria (N.º 1147/2005, de 8/11/05)<sup>10</sup>.

Mais estranhamente demorada é, por fim, a concretização do projecto de uma nova gramática de referência para a Língua Portuguesa, cuja publicação fora anunciada para 2004, mas da qual não houve entretanto mais notícias<sup>11</sup>. São exactamente estas mudanças em textos legais e reguladores que, de certa forma, motivaram os nossos estudos, pois, por hipótese, será sempre possível avaliar a influência destas alterações nos discursos e nas práticas dos próprios manuais escolares de Português.

---

<sup>9</sup> Esta última polémica foi largamente abordada e discutida por Castro (2004 e 2005), naquilo que o autor considerou serem “processos contemporâneos de reconfiguração” do ensino do Português.

<sup>10</sup> Em carta (de 4/09/06) dirigida aos professores e cujo assunto é a Terminologia Linguística, a Porto Editora discute a possibilidade do faseamento de aplicação da TLEBS. Numa nova carta (de 30/10/06), a Porto Editora contacta os professores para lhes dar notícia de “Informações recentemente divulgadas no *site* do Ministério da Educação vieram confirmar a proposta de faseamento para a implementação da TLEBS no Ensino Básico, aconselhando as seguintes datas: no ano lectivo de 2006-2007, generalização da experiência aos 5.º e 7.º anos, em 2006-2007, aos 6.º e 8.º anos, e, em 2008-2009, ao 9.º ano [...]”

<sup>11</sup> Em 8/06/00, a revista *Visão* (p. 20) anunciara a publicação, pela Fundação Calouste Gulbenkian, de uma “Nova gramática de Português em 2004”. De acordo com uma consulta efectuada em 27/09/06 (em [http://www.clul.ul.pt/sectores/projecto\\_gramatica.html](http://www.clul.ul.pt/sectores/projecto_gramatica.html)), o projecto da “Gramática do Português” (proposto e financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian; iniciado em 2001 e a concluir em 2004) tem os seguintes membros na Comissão Organizadora: Maria Antónia Coelho da Mota, Maria Fernanda Bacelar do Nascimento, Eduardo Paiva Raposo, Luísa Segura, Maria do Céu Viana e Maria da Graça Vicente. De acordo com a descrição do projecto, esta “gramática descritiva do português” terá um “total de 2200 páginas” e “pretende ser um instrumento útil para professores de Português de todos os níveis de ensino, para autores de manuais e de gramáticas escolares, para estudantes dos ensinos secundário e superior, para docentes universitários (incluindo linguistas), para escritores e para todos quantos que se interessem pela língua portuguesa a um nível mais profundo.”

Em termos mais especificamente curriculares, houve mudanças nos textos oficiais, podendo avaliar-se que inovações resultam da implementação de obras de referência como LMEB (em 1997) e o CNEB (em 2001). Tais alterações e as permanentes crises ou as continuadas transformações no ensino da gramática e das línguas, particularmente dos programas da disciplina de língua materna, sugerem ser importante avaliar as mudanças no estatuto da gramática na aula de Português.

### **1.3. OBJECTIVOS FUNDAMENTAIS DA PRESENTE INVESTIGAÇÃO**

Definidos alguns aspectos do problema do ensino da gramática na escola, enquadrada a dissertação na área da *Didáctica do Português*, explicado o nosso percurso individual de investigação, determinado o objecto de estudo (*o ensino escolar da gramática*) e referenciado o universo dos documentos, ou seja, os novos livros de Português e as mais recentes edições das gramáticas escolares de Português do 3.º ciclo, os quais serão submetidos a análises diversas, é fundamental, neste momento, determinar um conjunto de objectivos que orientem este trabalho de pesquisa, mesmo que, aquando da definição metodológica do estudo sobre manuais escolares, alguns deles sejam especificados.

Deve sublinhar-se, em simultâneo, que a nossa perspectiva e a nossa pretensão, enquanto investigador, será, em todas as dimensões deste trabalho, a de descrever e analisar tais objectos, mais para caracterizar e para compreender o estatuto, as funções, a organização e o modos de ensinar gramática na aula de Português, do que para criticar e questionar algumas práticas escolares de ensino da língua que possam apresentar-se como potencialmente problemáticas.

Quanto a possíveis implicações deste trabalho, espera-se, evidentemente, que ele contribua, pela descrição e pela análise, para uma melhor compreensão dos processos didácticos da língua e da gramática portuguesas, sobretudo em termos dos princípios que fundamentam a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades relacionadas com o ensino explícito da língua materna.

Assim, pretende-se aqui reflectir sobre a questão do ensino da gramática na escola, especificamente em termos de funções, de conteúdos e de métodos, para que, analisados os resultados e definidas as conclusões deste estudo sobre manuais escolares, se possa, de algum modo, criar condições para que se torne possível um repensar das práticas escolares de ensino da gramática que os manuais escolares revelam.

Organizadas de forma a representar um percurso que se inicia com um enquadramento teórico, continua com o estudo de textos reguladores oficiais e encerra com a análise de conteúdo dos manuais escolares, podemos, então, estabelecer como finalidades deste trabalho de investigação teórica e empírica as seguintes:

1. Caracterizar o ensino da gramática do ponto de vista didático e linguístico;
2. Explicitar as relações entre investigação linguística e ensino da língua;
3. Distinguir os sentidos correntes do conceito de gramática;
4. Categorizar os seus sentidos específicos em *tipos, modelos e formas*;
5. Propor uma definição do tipo de gramática escolar;
6. Enquadrar teoricamente o ensino da gramática na escola;
7. Apresentar os fundamentos e as razões do ensino da gramática;
8. Definir os componentes de um modelo de aula de Português, em particular no que diz respeito ao contexto do ensino de um Conhecimento Explícito da Língua;
9. Discutir o estatuto do conhecimento gramatical no ensino da língua materna;
10. Argumentar a favor do método da descoberta no ensino explícito da língua;
11. Debater o estatuto e as funções dos manuais na definição do ensino da gramática;
12. Caracterizar o processo de adopção de manuais escolares no Ensino Básico;
13. Descrever as concepções de gramática subjacentes a documentos reguladores do ensino do Português dos últimos 30 anos (programas e nomenclatura);
14. Estudar, histórica e descritivamente, as gramáticas escolares de Português;
15. Identificar, nos discursos dos gramáticos, as funções da gramática escolar;
16. Analisar a organização interna das gramáticas escolares portuguesas;
17. Definir as principais fontes inspiradoras do discurso gramatical escolar;
18. Avaliar algumas áreas críticas da descrição gramatical;
19. Apresentar os níveis de adopção dos livros escolares de Português;
20. Determinar o espaço da gramática nas antologias de Língua Portuguesa, assim como nos seus cadernos auxiliares de gramática;
21. Analisar as actividades de gramática em três séries de manuais escolares;
22. Avaliar as configurações do ensino da gramática em livros de Português;
23. Compreender as configurações do ensino formal da gramática na escola;
24. Discutir os discursos e as práticas do ensino escolar da língua e da gramática;
25. Ponderar a função do conhecimento gramatical na aprendizagem da língua.

Deste conjunto de objectivos, podemos deduzir que o nosso percurso de investigação se inicia com uma contextualização do ensino da gramática no âmbito da Didáctica / Metodologia do Ensino da Língua e das Ciências da Linguagem, e prossegue com uma reflexão em torno dos múltiplos sentidos do conceito de gramática. Entretanto, continuando o enquadramento teórico, debate-se ainda a questão do ensino da gramática na escola, discutem-se as razões que o fundamentam, define-se o seu espaço num modelo de aula de Português e reflecte-se sobre a relação entre o conhecimento gramatical e o desenvolvimento das competências verbais. Ao longo desse percurso teórico, estuda-se ainda a forma como os documentos reguladores (programas oficiais e terminologia gramatical) vêm definindo, nos tempos mais recentes, o papel da gramática ou do conhecimento explícito no ensino da língua.

Só então, numa outra fase, se apresentam os estudos das configurações do ensino da gramática em manuais escolares de Português, justificando, por um lado, a pertinência da análise de conteúdo dos manuais e definindo, por outro, as perspectivas a seguir nesse mesmo trabalho: estudos quantitativos dos níveis de adopção de manuais escolares de Português; estudos históricos e comparativos das gramáticas escolares de Português; análise comparativa dos livros de Português e dos cadernos auxiliares que os integram, ao nível das actividades de gramática; análise crítica de algumas áreas da descrição gramatical escolar.

Quer no caso dos livros de Português quer no dos compêndios de gramática, tais estudos ajudam-nos a compreender melhor a sua história (das gramáticas escolares) e as suas formas de adopção (dos manuais usados no 3.º ciclo), avaliando, desde logo, o seu sucesso e a sua implantação. Mesmo que sem conclusões definitivas, podemos, assim, interpretar algumas das dimensões da existência escolar destes objectos pedagógicos que desempenham um papel fulcral no contexto escolar português e no domínio do ensino da língua materna.

É, pois, neste contexto que se procede, então, à análise de conteúdo dos manuais escolares de Português, no sentido de descrever aí as configurações do ensino da gramática. A este nível, será possível determinar a imagem escolar da gramática e compreender quais as forças que estão implicadas na construção e na permanência da tradição gramatical.

Acrescente-se por fim que, aquando da definição dos estudos empíricos dos manuais e das gramáticas escolares, serão apresentados objectivos ainda mais



específicos que definam de modo mais aproximado o que se pretende analisar e para que, assim, se concretizem as diferentes dimensões deste trabalho de investigação cuja apresentação aqui se inicia.

#### 1.4. JUSTIFICAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO INTERNA DA DISSERTAÇÃO

Para responder aos objectivos que acabamos de enunciar no ponto anterior, esta dissertação desenvolve-se (tal como sugere o seu título) em duas vertentes complementares: uma fase teórica, em que se discute o estatuto e as funções do conhecimento gramatical no ensino-aprendizagem da língua, e outra fase empírica, onde se analisam as configurações do ensino da gramática em manuais escolares de Português. Para além destas duas partes fundamentais do texto, integram-se ainda todos os outros elementos, iniciais e finais, facilitadores da compreensão do trabalho que, neste capítulo introdutório, se apresenta.

Assim, no início do texto, incluem-se os dados formais necessários a uma primeira definição deste estudo, a saber: resumo da tese, índices dos capítulos e dos quadros, explicações de conceitos, de siglas, de códigos, de símbolos e das normas gráficas seguidas. Neste capítulo, define-se o objecto, enquadra-se o estudo na área da Didáctica do Português, explicitam-se os objectivos gerais, fundamenta-se um percurso pessoal de investigação e explica-se a estrutura da dissertação.

Entretanto, na Parte A, faz-se a fundamentação teórica do trabalho (no Capítulo II), justifica-se a importância do estudo de manuais escolares e analisam-se os textos reguladores oficiais (no Capítulo III). No Capítulo II, em que se apresenta o quadro teórico, serão discutidas ainda algumas questões relativas ao papel da gramática no ensino da língua materna, dando especial atenção às relações entre investigação linguística e ensino da língua, e procurando perceber como se articulam (ou não) o campo linguístico e o campo pedagógico. No ponto seguinte, ensaia-se uma definição de *gramática escolar* e de *gramática*, neste caso não só ao nível das suas acepções mais correntes, mas sobretudo no âmbito das suas utilizações específicas, propondo-se mesmo uma distinção entre *modelos*, *tipos* e *formas* de gramática. Também no Capítulo II, tentando descobrir as funções da gramática escolar portuguesa, descrevemos o espaço da gramática no contexto do ensino do Português, analisamos as implicações do saber gramatical no desenvolvimento das competências de leitura e de escrita, inventariamos as razões e os fundamentos do ensino da gramática na escola, de modo a,

numa alínea final e avaliando a forma tradicional de ensino da gramática, se apresentar uma proposta para o ensino da gramática na escola pelo método da descoberta.

No Capítulo III, o da definição do quadro regulador do ensino da gramática, depois da caracterização do manual escolar, ao nível do seu estatuto e das suas funções, definimos também o processo de adopção de manuais escolares, para, então, lançarmos um olhar prospectivo sobre os documentos de regulação oficial do ensino da língua, estudando sucessivamente os programas escolares (das últimas três décadas) e a nomenclatura gramatical portuguesa de 1967 a 2004 (ano em que foi publicada a TLEBS), para que se possa, a partir daqui, deduzir uma representação oficial do ensino da língua e da gramática.

Se a revisão de literatura já nos dá uma imagem da configuração científica, didáctica e escolar da gramática, o estudo de manuais escolares constituirá, sem dúvida, uma aproximação às práticas escolares de ensino da gramática. Na verdade, se os programas e as concepções dos professores determinam *o que se ensina quando se ensina gramática*, também o manual escolar desempenha aí uma função especial, pois circunscreve o que se ensina, como se ensina e como se avalia, segundo Dionísio (2000: 82). É precisamente neste sentido que aponta a descrição dos estudos empíricos (feita no Capítulo IV), a qual tem por objecto os manuais escolares de Língua Portuguesa. Assim, aí se explica a importância do estudo (usando neste caso o método da análise de conteúdo) dos livros escolares, definindo o seu estatuto na aula de Português. Além disso, definem-se os critérios de delimitação dos dois *corpora* a analisar (livros de texto e compêndios de gramática), apresentam-se os objectivos específicos da descrição e as dimensões da análise a efectuar. A selecção dos manuais escolares como objecto formal de estudo, como se disse, tem por base o facto de eles constituírem um elemento de configuração e de regulação dos discursos e das práticas de ensino da língua materna, de importância equivalente (ou talvez superior) aos próprios programas oficiais.

A Parte B deste trabalho (constituída pelos capítulos IV, V, VI e VII) é dedicada à apresentação e discussão dos resultados da análise de conteúdo dos manuais e das gramáticas escolares, adoptando-se, particularmente no Capítulo VII, uma perspectiva de síntese, no sentido de concluir acerca da representação escolar da gramática, das relações entre discursos e práticas de ensino da gramática, procurando, no paradigma da Educação Linguística, uma saída para o dilema do ensino gramatical.

No Capítulo V, em que se integra o estudo histórico-descritivo das gramáticas portuguesas, começamos por apresentar um contributo para a história da gramática

escolar, tentando determinar o percurso editorial de todos os manuais de gramática que foram integrados no *corpus* G-3 e procurando compreender *se e como* mudam os textos gramaticais escolares. Entretanto, de seguida, analisando os discursos dos gramáticos, descrevemos as funções que, em teoria, eles atribuem ao ensino formal da língua e apresentamos as suas próprias concepções de gramática escolar. Na análise da estrutura interna das gramáticas, o objectivo será, não só a sua caracterização geral, mas sobretudo a identificação daquele que será o núcleo duro de obras que ainda se dizem “artes de bem falar, ler e escrever”. A encerrar a análise das gramáticas escolares, avaliamos as suas fontes e algumas das suas áreas críticas.

No Capítulo VI, apresentam-se os dados da análise dos livros de Português. Também sobre o *corpus* L-3, desenvolvemos um estudo quantitativo, este dos níveis de adopção dos manuais escolares em Portugal em três anos lectivos sucessivos, não só no sentido de determinar quais os livros mais adoptados, mas também no de compreender o modo de existência destes “bens de consumo” (Choppin, 1992: 18). Ao nível da análise de conteúdo dos manuais, começamos por uma análise global dos seus discursos, avaliando que concepções têm os autores destes manuais escolares acerca do ensino explícito da língua, para, de seguida, se proceder aos diferentes estudos: primeiro, da presença da gramática nos livros de Português; depois, sobre as actividades de gramática propostas por uma amostra de nove livros de Português.

Estes três últimos capítulos (V, VI e VII) procuram ser simultaneamente analíticos e conclusivos, já que estudando e comparando os dados da análise dos livros e das gramáticas de Português, vamos apontando no sentido das configurações do ensino e da organização da gramática que são visíveis, respectivamente, nos livros de Português e nas gramáticas escolares de Língua Portuguesa. Assim, por exemplo, em alíneas diversas do Capítulo VI, discutem-se questões como a da progressão no conhecimento gramatical, a da aplicação do saber gramatical à produção escrita, a da natureza da avaliação do conhecimento gramatical, a dos modelos integrados de ensino da gramática, e a de um tipo de manual escolar (o chamado “manual integrado”) que até pretende (*não*) ensinar gramática aos professores. Nesta última dimensão da análise, será avaliada a representação que os autores dos livros de Português têm dos próprios professores de língua, os quais, permitindo uma inversão de papéis, se tornam “alunos” do próprio manual escolar:

“Pode-se observar que a apropriação das pesquisas científicas pelos professores não é discutida. O livro didático é concebido como o único

mediador entre a produção científica e a escola. O professor, que também deveria atuar como mediador, assume o papel de ‘aluno’ dos livros didáticos, que estão assumindo a função de livros teóricos, responsáveis pela formação dos professores.” (Passos, 2004: 312)

Nesse último momento da discussão dos dados, esboçando uma visão crítica do ensino da gramática na escola, avaliando o ensino da gramática na sua relação com as competências de escrita e de leitura, confrontando os discursos e as práticas de ensino da gramática na escola, avançamos, em termos de síntese, com uma teoria explicativa do estatuto da gramática na escola – a hipótese do *mito da gramática* – para apresentar uma visão sobre o estatuto e as funções da gramática escolar, partindo do ângulo dos manuais escolares de Português do Ensino Básico.

Por fim, sugerindo caminhos (novos) para que se possa repensar o ensino da gramática na escola, reflectimos sobre a viabilidade da aplicação dos princípios da Educação Linguística ao ensino formal da língua, com a intenção de potenciar a *omnipresença* do saber gramatical nos manuais de Português, tanto numa configuração positiva do ensino da gramática, quanto numa implicação necessária do conhecimento gramatical na construção de conhecimentos, de competências, de atitudes e de valores que façam da aprendizagem da língua uma efectiva formação pessoal. Neste sentido, não será, de todo, possível duvidar da função específica do saber gramatical nem do seu papel na educação formal ou escolar de *Língua Portuguesa* ou da *Educação Linguística*, como formação na língua, acerca da língua e sobre os usos linguísticos.

## PARTE A:

DEFINIÇÃO DO QUADRO TEÓRICO E DO QUADRO REGULADOR:

*CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO DA GRAMÁTICA NA ESCOLA, APRESENTAÇÃO DAS DIMENSÕES E DOS NÍVEIS DA REGULAÇÃO PELOS PROGRAMAS E MANUAIS*

Esta investigação, como revela o título da tese, pretende estudar o papel do *conhecimento gramatical na aprendizagem do Português (língua materna)*, sendo preciso estabelecer, desde já, o enquadramento teórico que fundamente a análise de conteúdo dos manuais escolares, a concretizar na segunda parte desta dissertação. Assim, depois de, no capítulo introdutório, se ter procedido à identificação do objecto e dos objectivos deste trabalho, enquadrando-os e caracterizando-os, inicia-se agora a sua fundamentação teórica, definindo os contornos da complexa questão do ensino da gramática na escola e discutindo a relação do conhecimento gramatical com outros domínios (a escrita e a leitura) do ensino-aprendizagem da língua materna.

Em todo o caso, o enquadramento do ensino da gramática só ficará completo ao serem discutidas as dimensões e os níveis de regulação do ensino do Português, ou seja, quando avaliarmos o estatuto dos manuais escolares, por um lado, e dos textos reguladores oficiais, por outro, na definição e na configuração desse mesmo ensino.

Antes disso, procurando caracterizar a articulação entre o campo linguístico e o campo pedagógico, identificamos as relações que se estabelecem entre a investigação linguística e o ensino da gramática. Este é, certamente, um problema pertinente, sobretudo para a compreensão das formas como se procede à construção e à reconfiguração dos conhecimentos *explícitos e ensináveis* sobre a língua e das forças que estão implicadas na definição do saber gramatical escolar: a inovação e a tradição.

Assim, no Capítulo II, *Contextualização do ensino da gramática na escola*, inicia-se a fundamentação teórica da questão, que se desenvolve em três momentos: no primeiro ponto, definindo a Didáctica do Português, discutimos as relações entre as duas ciências de referência da gramática escolar (a Linguística e a Didáctica); no segundo ponto, ensaiamos uma definição alargada das acepções mais importantes da *gramática* e apresentamos uma descrição dos sentidos genéricos e específicos desse conceito, distribuindo-os por *tipos, modelos e formas* de gramática.

No terceiro ponto desse capítulo, referimos algumas das dimensões do ensino-aprendizagem da gramática. Começamos com uma referência às perspectivas a adoptar na caracterização desse objecto, identificando, entretanto, os principais estudos sobre esta temática. Na sequência disso, integramos o domínio da gramática no âmbito do ensino da língua materna e da aula de Português, avaliando igualmente as possíveis implicações da gramática na promoção das competências verbais de escrita e de leitura, e questionando, deste modo, a hipótese levantada pelo próprio título da dissertação. Além disso, discutimos as razões que sustentam o ensino formal da gramática na escola, descrevendo uma proposta metodológica de ensino da gramática: a aprendizagem da gramática pela descoberta.

Entretanto, no Capítulo III, seguindo a perspectiva dos documentos que regulam o ensino da língua (em particular, os programas e os manuais), tentamos descobrir como aí se (re)configura o ensino da gramática. Discutimos o facto de o manual escolar se constituir já como um campo de estudo e dedicamos, desde logo, uma certa atenção ao processo de adopção de manuais em Portugal, à história da gramática escolar e ao valor da análise de conteúdos das gramáticas escolares contemporâneas.

Seguidamente, apresentamos uma visão alargada da presença da gramática no discurso regulador do ensino oficial, quer pela análise dos programas de Português do 3.º ciclo, desde o 25 de Abril até aos nossos dias, quer pela caracterização dos princípios e da estrutura da nomenclatura gramatical portuguesa (de 1967 a 2004). Poderemos, em princípio, identificar, descrever e confrontar, não só os conteúdos e os objectivos fundamentais do ensino da gramática, como também os termos e as áreas que iam representando, nas várias épocas, o saber gramatical. Com esta abrangência e variedade de documentos oficiais, alcançaremos uma visão bastante completa das dimensões da regulação oficial do ensino da gramática, desde o nível político (dos programas oficiais e da nomenclatura gramatical), até ao nível escolar (das antologias de textos e dos compêndios de gramática).

Logo que este quadro teórico esteja devidamente apresentado, primeiro através da caracterização da Didáctica da Língua, das relações entre investigação linguística e ensino da língua, depois pela definição alargada do conceito de gramática e dos contornos do ensino da gramática; quando o quadro regulador (os manuais escolares e o seu processo de adopção; os programas escolares e a nomenclatura gramatical) for totalmente descrito, estaremos, então, em condições de levar a cabo o estudo das *Configurações do ensino da gramática em manuais escolares*.

## II. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO DA GRAMÁTICA NA ESCOLA

### 2.1. A DIDÁTICA E A LINGUÍSTICA NA CARACTERIZAÇÃO DO ENSINO DA GRAMÁTICA

“Nos cerca de vinte e cinco anos que esta análise pretende contemplar são, pois, visíveis dois movimentos. Um no sentido da conjugação entre os dois campos, da confluência entre os contributos dos estudos linguísticos e as exigências da educação linguística, outro no sentido da sua disjunção, da sua desarticulação. [...] No caso que me ocupa, a pergunta que agora importa colocar é a de saber se é necessário, desejável ou mesmo possível promover um movimento de rearticulação entre os estudos linguísticos e o ensino da língua. A resposta a esta questão, em minha opinião, deve ser derivada de uma análise das virtualidades da (re)implicação dos dois campos.” (Castro, 2003a: 213)<sup>1</sup>

Antes de qualquer discussão sobre o conceito de gramática ou acerca das teorias do seu ensino em contexto escolar, importa, a nosso ver, avaliar que tipos de relação se estabeleceram e se vão, hoje em dia, cimentando entre a investigação linguística e as práticas de ensino da língua. Essa avaliação ajudará a perceber, desde logo, como se articulam o discurso científico e o discurso pedagógico, por um lado, e como, graças a essas intersecções, se constrói ou se renova o conhecimento gramatical escolar. Em simultâneo, perceber-se-á como se entrecruzam as forças da tradição e da inovação didáctica, analisando princípios que fundamentam o ensino escolar da gramática e iniciando a descrição de configurações das práticas de ensino formal da língua.

Com efeito, num trabalho de investigação que se inscreve no âmbito da Didáctica / Metodologia do Ensino do Português<sup>2</sup> e em que se pretende estudar, em especial, as configurações do ensino da gramática presentes em manuais escolares de Português, é essencial que se comece por estabelecer uma delimitação do campo dos estudos didácticos e por definir o âmbito de uma Didáctica da Gramática. Por isso mesmo, ao longo deste ponto, começando por definir a Didáctica da Língua e as áreas maiores que nela se integram (Didáctica da Gramática, da Leitura e da Escrita), discutimos sobretudo (histórica e sincronicamente) as aproximações que se realizam entre Linguística e Didáctica, entre os saberes da investigação e os saberes pedagógicos,

---

<sup>1</sup> Os limites temporais a que se refere este estudo são o 25 de Abril de 1974 e o início do século XXI, tal como a grande parte das análises histórico-descritivas que, nesta dissertação, virão a ser apresentadas.

<sup>2</sup> Patrício (2003: 21), historiando a Didáctica, afirma: “É como fruto do positivismo que, na passagem para o século XX, aparece um novo conceito, destinado a ter fortuna: o de Ciências da Educação, plasmado no paradigma cientista do positivismo. Todos os sistemas pedagógicos vão ser cientificados. A Didáctica também. A Didáctica vai passar a ser uma ciência da educação, das inúmeras que desde logo se desenham, de recorte epistemológico positivista. Assim fragilizada, rapidamente se esboça e reforça a tendência para perder a identidade e o nome, adquirindo outro: metodologia.”

com a intenção de confirmar a validade dos estudos analíticos sobre manuais de Português para a compreensão do ensino da língua e de um domínio seu (a gramática).

Se, tal como verificou Castro (2003a) na análise da história do ensino do Português, se puderam observar movimentos de aproximação e de afastamento das áreas da Linguística e da Didáctica, espera-se, de igual forma, que esta reflexão nos permita descobrir como estão implicados, hoje em dia, os discursos linguístico, pedagógico e oficial, e se, particularmente nos manuais escolares, se notará alguma mutação histórica.

Assim, começando, na alínea seguinte, uma aproximação ao conceito de Didáctica / Metodologia do Ensino do Português<sup>3</sup>, reflectimos sobre as relações entre o estudo científico da língua materna e o seu ensino em contexto escolar. A razão mais forte que fundamenta a opção pelo estudo teórico dos três tipos de discurso sobre o ensino da gramática, atrás referidos, tem a ver com o facto de serem eles que estão na base dos princípios, dos métodos e dos conteúdos do ensino escolar da língua materna. Por isso mesmo, referindo as relações entre as teorias da linguagem, da literatura e da língua com as práticas escolares de ensino da gramática, damos um primeiro passo no sentido do enquadramento da nossa investigação na área de Didáctica do Português<sup>4</sup>.

### **2.1.1. Para uma definição de Didáctica da Língua e da Gramática**

Traçando o percurso da Didáctica nas últimas cinco décadas, Ponte (2003: 1414-1415) fá-lo corresponder a três grandes paradigmas (e momentos): a) “Assim, numa primeira fase, as didácticas eram entendidas sobretudo como uma colecção de ‘métodos e técnicas’ específicos de cada disciplina escolar [...]. Nesta fase, as didácticas assumem-se sobretudo como um ‘saber prático’.”<sup>5</sup>; b) “Numa fase posterior, as didácticas adquirem um estatuto mais académico, apresentando-se como um saber

<sup>3</sup> Nas actas dos quatro Encontros Nacionais de *Didácticas / Metodologias de Ensino* (Aveiro, 1988 e 1991) e de *Didácticas / Metodologias da Educação* (Braga, 1997; Évora, 2003) é eloquente o uso simultâneo dos dois termos que podem designar a ciência que tem por objecto o processo de ensino.

<sup>4</sup> Para não alongar esta caracterização do âmbito da Didáctica do Português (língua materna), optámos por não a relacionar com a Didáctica Geral, não podendo, para efeitos de comparação, deixar de referir, duas definições desta última: a) “*Didáctica es la ciencia que estudia (perspectiva-estática) y elabora (perspectiva-dinámica) teorías práctico-normativo-decisionales sobre la enseñanza.*” (Entonado *et alii*, 1983: 10); b) “[...] a pesar de la enorme evolución histórica de la educación y de la escuela, la Didáctica sigue conservando intacto su sentido etimológico, es decir, algo que trata la ‘enseñanza’ y sus procedimientos para hacerla eficaz.” (Barrio, 1998: 11) Também não entramos na discussão sobre qual dos termos – *Didáctica* ou *Metodologia* – será o mais adequado para referir a nossa ciência. Lembramos alguns títulos que justificam a primazia histórica da primeira: a *Didáctica Magna* de Comênio (1657); a *Didáctica da Língua Portuguesa* de Pestana (1974); a *Didáctica do Português* de Reis e Adragão (1992).

<sup>5</sup> No âmbito dessa primeira fase das didácticas, o autor considera que “A designação ‘metodologias de ensino’ é um indício duma concepção das didácticas como um “‘saber prático’.” (Ponte, 2003: 1414)



formado por conceitos e princípios [...]”; c) “Mais recentemente, as didácticas surgem como um campo de investigação empírica, suportada teoricamente nas ciências sociais e humanas e, em particular, nas outras ciências da educação.”

Deixando de parte as questões da Didáctica Geral<sup>6</sup>, mas aceitando que, no caso específico da Didáctica da Língua Materna, a sua história não fugirá destas três linhas traçadas (a didáctica como técnica, como reflexão e como estudo empírico), parece-nos que a visão mais recente da Didáctica confirma que a análise crítica de manuais se enquadrará nesta tendência mais recente das didácticas, que seleccionam, assim, “por objecto o estudo dos problemas do ensino e aprendizagem.” (Ponte, 2003: 1415)

No entanto, ao avaliar genericamente a Didáctica, apresenta-se como uma das críticas mais sérias a de que ela é (ou era) mais técnica e normativa do que artística e formativa. Nessa linha, discutindo se a Didáctica terá constituído mais arte do que ciência, Patrício (2003: 22) sustenta até que “A Didáctica é então mais um fazer do que um fazer consciente do que faz, porque o faz e para que o faz; e finalmente porque o faz como o faz. Depois, a Didáctica [...] não [é entendida] para a promoção da integralidade formativa do ser humano, como o é em Coménio.”

Podendo embora afirmar-se que esta concepção já se encontrará, de certo modo, ultrapassada, a verdade é que a visão inovadora de Coménio (no século XVII), como fundador da Didáctica, se nos afigura merecedora, pelo menos, de uma breve referência. De facto, à imagem da gramática<sup>7</sup> que, como disciplina escolar e área de conhecimento, começou por ser definida como *arte de bem falar e escrever*, também a Didáctica, nos seus primórdios, se foi desenhando como *arte de ensinar e de fazer aprender* para, com o positivismo e no século XIX, adquirir então o estatuto de ciência da educação.

Tinha sido, pois, João Amós Coménio<sup>8</sup>, na *Didáctica Magna* (de 1657), quem primeiro definira tal disciplina como “arte de ensinar” e, no contexto da tendência racionalista, prometera apresentar “um método universal de ensinar tudo a todos” (Coménio, 1976: 45), salientando que “A arte de ensinar nada mais exige, portanto, que uma habilidosa repartição do tempo, das matérias e do método.” (*Ibidem*: 186)

<sup>6</sup> Numa publicação clássica – a *Didáctica Geral* de João de Almeida (1933), distingue-se a Didáctica Geral das Didácticas Especiais (da língua materna, da história, do desenho, por exemplo), afirmando-se (p. 14) que, desde Coménio, “o termo Didáctica foi empregado como sinónimo de Metodologia”.

<sup>7</sup> Coménio (1976) já defende a primazia do ensino da “língua nacional” (p. 425) e, no capítulo relativo à Escola Latina, propõe (p. 439) que haja “seis classes” (Gramática, Física, Matemática, Ética, Dialéctica e Retórica), declarando mesmo: “Espero que ninguém mova uma campanha contra nós, pelo facto de pormos em primeiro lugar a gramática, como se ela fosse a porteira das outras disciplinas.”

<sup>8</sup> Cf. Patrício (2003: 21): “No século XVII levanta-se a figura imensa de Coménio, constituindo ele próprio, só por si, o momento culminante do desenvolvimento da Didáctica enquanto ciência.”

O fundador da Didáctica já reconhecia, através da apresentação destas variáveis (tempo, matérias, método), que existem certos factores que interferem na definição de cada uma das didácticas. Por exemplo, nas regras que indica para o ensino das ciências e das artes, há uma clara diferença entre um princípio como este aplicado às ciências – “Ensine-se tudo o que se deve saber.” (*Ibidem*: 313) – e um outro que nos faz lembrar o princípio do *learn by doing*: “Aprenda-se a fazer fazendo.” (*Ibidem*: 320) Aqui se diferencia uma tendência geral do ensino artístico (ou prático) da outra relativa ao ensino científico (teórico), distinção que ainda tem a sua validade.

Actualmente, ao contrário dessa “Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos”, a Didáctica está mais ligada aos seus contextos (Ponte, 2003), às suas metas e aos seus agentes, daí o estabelecimento de uma finalidade para cada uma das didácticas, que poderá traduzir-se em *fazer com que cada um aprenda com todos*. Ganha, assim, sentido que se proponha uma definição renovada de didáctica (Andrade *et alii*, 1994: 21)<sup>9</sup>:

“Concluindo, a disciplina de didáctica aparece-nos então, por definição, como *uma disciplina teórico-prática, integradora de saberes pluri-disciplinares, interpretativa (porque espaço de descrição/explicação do ensino/aprendizagem), exploratória (porque espaço de reconstrução do saber pedagógico) e que deve promover um ensino analítico e reflexivo (enquanto espaço de teorização pessoal sobre o ensino/aprendizagem, mais do que ensinamento de quais as normas de um bom ensino).*”

Assim sendo, se a didáctica explora, interpreta e integra saberes pluri-disciplinares, é natural que ela seja entendida como uma disciplina de formação e de cultura, sobretudo no caso da Didáctica das Línguas (Estrangeiras e Materna). Precisamente no contexto de um congresso sobre ensino/educação em línguas estrangeiras, Sequeira (1993: 10) afirmava que “a Educação pela língua deve ser também uma educação cultural através da língua.”<sup>10</sup>

Havendo certamente distâncias entre o ensino da língua materna (L1), em que o aluno já domina uma gramática implícita, e das línguas estrangeiras ou de uma L2, onde esse suporte não existe, mas pode ser suprido pela referência à metalinguagem da língua materna do aprendente, a verdade é que, cada vez mais, a *aprendizagem das línguas* (particularmente depois da publicação do QECRL, em 2001) e a *didáctica* se referem a

<sup>9</sup> Neste estudo dedicado a programas de Didáctica das Línguas, apresentam-se quadros com ocorrências dos conteúdos para a DLM (em que a “pedagogia da gramática” ocupa uma terceira posição *ex-aequo*, depois da “pedagogia integrada” e da “pedagogia da escrita”) e para a DLE (onde o “ensino da gramática” surge no primeiro lugar *ex-aequo*, junto com cinco outras categorias). (Cf. Andrade *et alii*, 1994: 67-68)

<sup>10</sup> Nesta altura, Sequeira (1993: 8) já sublinha que “Os textos ou manuais escolares devem contemplar também uma abertura ao mundo dos outros, às grandes actividades e pensamentos [...]”

“um conjunto de meios, técnicas e processos que concorrem para a apropriação, por um dado sujeito, de elementos novos de todas as ordens, de entre os quais é preciso discernir”: a) saberes linguísticos (léxico, gramática); b) competências comunicativas (ou um saber-fazer); c) uma maneira de ser, comportamentos culturais, muitas vezes indissociáveis da língua. (Cf. Martinez, 2002: 3-4)

Se estas são metas que a Didáctica assume cada vez mais como suas, a verdade é que, em Portugal, pelo menos no caso da Didáctica do Português, terá, de facto, havido momentos de crise (isto sem referirmos ainda aquela que eclodirá na sequência do encerramento dos tradicionais cursos de formação de professores). Daí talvez afirmações como “Repensar a Didáctica” (Amor, 1994)<sup>11</sup> ou “Didáctica: situação de alarme, condições de urgência e modos de alteração” (Delgado-Martins, 2003).

Assim, curiosamente, o momento de maior pujança da Didáctica das Línguas terá sido o dos anos 70, altura em que era designada “Linguística Aplicada ao Ensino das Línguas” (Fonseca e Fonseca, 1977) e em que a Didáctica se queria assumir como ciência e saber disciplinar, com a criação das disciplinas de Didáctica/Methodologia do Ensino do Português nos cursos de formação de professores das universidades portuguesas, ao mesmo tempo que iam surgindo publicações especializadas neste domínio científico (sobretudo nos anos noventa). Foi, no entanto, preciso esperar pelo novo milénio para a criação duma associação representativa da área – a SPDLL<sup>12</sup>.

Um dos maiores entraves que se foi colocando à definição da autonomia do campo de estudos da Didáctica do Português teve a ver com o facto de se instituir uma disciplina e uma ciência relativamente novas, que têm, necessariamente, de estabelecer relações em geral com as ciências sociais e humanas, com certas disciplinas de referência (como as ciências da linguagem e da literatura), mas, em particular, com outras ciências da educação. Por isso mesmo, tal como deduz Castro (1995a: VI), “o discurso da Didáctica/Methodologia poucas vezes tem sido um discurso autónomo, orientado para a estruturação de um novo domínio científico.”<sup>13</sup>

<sup>11</sup> A autora conclui esse texto com uma confissão muito curiosa: “Talvez por isso muitos, entre os quais me incluo, preocupados em definir-lhes os contornos da **racionalidade** e da **cientificidade**, não queiram abdicar de também lhe chamarem uma **arte**.” (Amor, 1994: 81)

<sup>12</sup> A apresentação pública da *Sociedade Portuguesa de Didáctica das Línguas e Literaturas* ocorreu em Outubro de 2000, tendo lugar o seu I Encontro Nacional em Fevereiro de 2002. (Cf. Mello *et alii*, 2003) Entretanto, num texto da Assembleia Geral da SPDLL (de 26/05/02) e numa carta da sua Direcção (de 05/06/02), faz-se o balanço desse Encontro, anuncia-se o II Encontro (realizado em Maio de 2004) e projectos como um “Glossário de Termos de Didáctica” ou uma “Bibliografia Especializada”, intenção que também já havia sido apresentada por Sequeira *et alii* (1995).

<sup>13</sup> Na sua definição de Didáctica/Methodologia, Castro (1995a) sustenta que “a didáctica é um espaço de ‘integração de saberes’, caracterizado pela ‘multi-referencialidade’” (p. VII), ressaltando que “as relações

Em todo o caso e apesar das “reticências e dos olhares desconfiados” (Sequeira, 1994: 48), tanto das Ciências da Educação, como das Ciências da Especialidade, a Didáctica do Português (língua materna) foi construindo o seu próprio espaço, onde ocupam um lugar de destaque os domínios da gramática e da literatura.

Há, inclusive, um aceso debate numa possível distinção entre ensino da *língua* e da *literatura*. Exemplo de uma perspectiva de complementaridade e de continuidade entre os objectos língua e literatura é a obra *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (Padrino e Medina, 1989)<sup>14</sup>, onde se verifica, todavia, um predomínio muito claro dos capítulos/artigos específicos dedicados à língua<sup>15</sup>: (I) epistemologia da didáctica; (II) expressão e comunicação orais; (III) domínio da língua escrita; (IV) didáctica da gramática; e, finalmente, (V) apreciação estética da língua.

Mesmo que, pelo peso da sua própria tradição, seja compreensível a inclusão da *literatura* como objecto da Didáctica do Português<sup>16</sup>, o mais lógico é que se entenda que a Didáctica da Língua (Materna), tendo um único objecto (a língua), acabe por visar trabalhar com as suas múltiplas realizações (textos literário, jornalístico, popular, etc.). É aceitável, pois, uma posição como aquela que foi já defendida por Girard (1978: 119):

“A literatura não é, como vemos, toda a cultura. É um elemento importante desta. Língua e cultura não se excluem. A língua é em primeiro lugar um instrumento de comunicação e é a utilização desse instrumento que é necessário ensinar em primeiro lugar. Tudo se torna então possível e em especial a exploração sistemática de todas as riquezas culturais de que a língua é o suporte e o veículo e que a literatura revela de modo admirável a todo aquele que delas possui a chave.”

Recentemente, Fonseca (2000), aprofundando-os, veio retomar os argumentos “da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura”, sublinhando (p. 44) que ela “tem como fundamento teórico a inscrição genética do fenómeno genético literário no funcionamento da língua que se repercute e concretiza, no âmbito didáctico,

---

da Didáctica/ Metodologia com outras disciplinas não podem ser pensadas em termos de pura dependência, marcadas pela univocidade, porque tal entendimento acarretaria, entre outros riscos, o da importação de problemáticas e temáticas que não são as suas, a sua percepção como instrumento de vulgarização científica ou a sua concepção como instância de pura recontextualização (lugar de aplicação).” (p. VIII)

<sup>14</sup> As actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura (Coimbra, 1998) foram publicadas sob o título *Didáctica da Língua e da Literatura* (Reis *et alii*, 2000). As actas do I Encontro da SPDLL intitulam-se *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal* (Mello *et alii*, 2003).

<sup>15</sup> Na formulação dos “objectivos da educação linguística” comprova-se a primazia atribuída ao domínio da língua, pois citam-se objectivos “orais”, “de leitura/escrita”, “gramaticais” e “literários”, declarando-se previamente: “En la enseñanza de la lengua, más que los objetivos específicos de contenido, la atención ha de centrarse en los objetivos específicos de desarrollo.” (Padrino e Medina, 1989: 13)

<sup>16</sup> A Universidade Aberta tem um manual de *Didáctica do Português* (Reis e Adragão, 1992) também ele dividido em duas partes fundamentais: “Didáctica da Língua” e “Didáctica da Literatura”.

na larga margem de coincidência dos objectivos a atingir.” Aguiar e Silva (2002: 15), na mesma linha, afirma que “O mal está em estabelecer uma espécie de cesura ou fractura entre o ensino / aprendizagem do texto literário e o ensino / aprendizagem da língua.”<sup>17</sup>

E, finalmente, ao caracterizar o âmbito, o objecto e os objectivos da Didáctica do Português, tendo em vista sempre a definição do ensino da gramática, ou seja, de uma *Didáctica da Gramática* (Fernández, 1987), há que determinar as relações entre o ensino da língua e o ensino explícito da gramática, sobretudo no sentido de comprovar a implicação entre conhecimento gramatical e desenvolvimento de competências verbais, isto antes de verificarmos que integração é possível estabelecer entre a Didáctica (área científica de referência) e o objecto de estudo seleccionado (os manuais escolares).

Ao definir esta componente da DL, Fernández (1987: 74) considera que:

“La didáctica de la gramática *se integra en el marco de la didáctica de la lengua*, formando un todo global con otros aspectos como la expresión oral, escrita, la comprensión lectora, la iniciación en la literatura y el enriquecimiento de las estructuras léxicas y discursivas. / El objetivo de la didáctica – y asimismo del trabajo gramatical – es *favorecer en el alumno el dominio de todos los recursos de su lengua para expresarse y comunicarse*. Este objetivo debe presidir el contenido gramatical y los tipos de actividades que se programen en un curso de lengua.”

Entretanto, ao avaliar as relações entre o ensino da língua e da gramática e o estatuto desta no desenvolvimento das competências verbais, temos de aceitar como válido o parecer avisado de Castro (1997c: 443) ao discutir a Educação Linguística:

“Uma das questões mais controversas a propósito do ensino da gramática é a das relações entre a aquisição de conhecimentos neste âmbito e o desenvolvimento de capacidades nos vários domínios de acção linguística: ler, escrever, ouvir, falar. De algum modo, esta questão pode ser dilucidada teoricamente se tivermos em conta os princípios constitutivos da gramática escolar; [...]”

Compreendendo esta *dúvida metódica*, somos, porém, convencidos por um outro tipo de argumentação (citada por Muñoz, 1989: 476-477): “La gramática no enseña a hablar, enseña a reflexionar sobre el hablar, y por tanto indirectamente puede ayudar a hablar mejor (es decir: pensar mejor y comunicarse mejor). [...]” Assim sendo, devemos aceitar que uma teoria sobre o ensino da gramática responda a perguntas como estas: *o que, porque, como, quando* deve ensinar-se o conhecimento explícito da língua.

<sup>17</sup> Este teórico da literatura reconhece que o texto literário estará subordinado à aprendizagem da língua: “O ensino do texto literário, no Básico e no Secundário, só é legítimo, válido, frutífero se for feito nesta perspectiva de um aprofundamento, de um enriquecimento, de um refinamento da aprendizagem da língua. É claro que depois o texto literário traz, como agora se costuma dizer, outras mais-valias, em termos de memória cultural, em termos de experiência vital, [...]” (Aguiar e Silva, 2002: 15)

Em suma, o objecto de estudo da Didáctica do Português é o processo de ensino-aprendizagem da língua materna, cujos agentes principais são o professor, os alunos, o saber ou os conteúdos da aprendizagem. Constituindo estes três elementos o chamado triângulo didáctico<sup>18</sup>, é precisamente aí que os manuais escolares desempenham uma função de primordial importância, já que não só redefinem os objectivos, os conteúdos e as estratégias dos documentos reguladores (em particular dos programas oficiais), como também organizam de um modo próprio as estratégias de aprendizagem que conduzirão os alunos ao domínio de conhecimentos, de competências, de princípios e de valores característicos de uma determinada área curricular. Tal significa que, juntamente com os dois outros agentes (o professor e o aluno), o manual escolar (que não é propriamente agente de ensino, mas que condiciona fortemente a acção didáctica do professor e dos alunos) desempenha um papel marcante na definição do modelo de ensino-aprendizagem da língua e da gramática, sugerindo princípios e métodos de ensino<sup>19</sup>.

Antes de mais, porque é através do manual que o discurso regulador acaba por ser recontextualizado no âmbito do sistema escolar. Depois, porque o manual funciona também como elo de regulação das relações didácticas entre o professor e os alunos, determinando a maior parte das actividades que estes desenvolvem. Por fim, particularmente no caso dos livros e das gramáticas de Português, uma vez que os conteúdos declarativos são organizados e definidos pelos próprios manuais. Neste sentido, os manuais escolares de Português serão um documento imprescindível para a definição daquilo que constitui afinal o ensino-aprendizagem formal da língua e da gramática. Na verdade, como sublinham Sequeira *et alii* (1995: 214), “os textos que mais imediatamente controlam ou podem controlar o processo de transmissão [são]: programas e manuais escolares”.

Acima de tudo, importa reter desta reflexão que a Didáctica do Português continua a precisar a sua esfera de acção; que o ensino da língua materna continua a visar o conhecimento do texto literário; que a aprendizagem de uma língua não pode dispensar o domínio da gramática; que, no fundo, ensinar e aprender Português é ajudar a conhecer e a compreender a estrutura e os usos da língua, no sentido do seu conhecimento explícito e da sua utilização instrumental.

---

<sup>18</sup> De acordo com Ponte (2003: 1415), é preciso introduzir, no clássico triângulo didáctico (saber-professor-aluno), um novo factor – o contexto –, relativo à “instituição escolar e [à] comunidade”.

<sup>19</sup> Segundo Girard (1978: 19-20), “os três elementos fundamentais” das “situações de ensino” são “o aluno, o professor e o método”, “actuando aliás [este último] tanto sobre o professor como sobre o aluno”.

Podemos, então, concluir que, como defende Amor (1999: 8), por mais complexos que sejam “os contornos do problema” do ensino-aprendizagem da língua, o essencial é saber “como constituir um saber novo, a adquirir pela criança aprendente”.

### **2.1.2. Relações entre investigação linguística e ensino da língua**

Concebendo-se, de modo natural, a existência e a necessidade de relações de interdependência entre a Linguística (como estudo teórico e descritivo da linguagem e das línguas) e a Didáctica (enquanto ciência que regula os princípios e os meios do ensino das línguas e da educação linguística), não deixa, por isso mesmo, de causar grande estranheza o seguinte enunciado crítico de um consagrado teórico da literatura:

“A língua é um sistema, um mecanismo, um organismo, uma instituição, [...], a língua tem de ser estudada em si, nas suas articulações com outros sistemas, e a Linguística tem um papel extremamente importante na construção desse conhecimento. Não sei, porém, se terá sido benéfico para o ensino e para a aprendizagem da língua um certo imperialismo da Linguística nas últimas décadas...” (Aguiar e Silva, 2002: 15)

A partir desta problematização, pretende-se então avaliar as relações de associação e/ou de ruptura existentes entre linguística e didáctica nas últimas décadas. Como princípio, aceitamos que as ciências da linguagem têm o seu contributo a dar na definição pedagógica dos conteúdos linguístico-gramaticais, os quais funcionam como objecto de (re)construção nas práticas de ensino e de aprendizagem da aula de Português. Serão, assim, duas as linhas de reflexão a desenvolver nesta alínea: a forma e a natureza das críticas que são feitas (regularmente) às relações entre a teoria linguística e a prática pedagógica; o modo como as teorias linguísticas participam na construção do conhecimento gramatical escolar.

No sentido de se perceber melhor o tipo de relações que pode existir entre a linguística e uma das suas aplicações (o ensino da língua), analisam-se, então, dois momentos particulares: a época em que, no nosso país, a linguística se instituiu como ciência (os finais do século XIX) e o momento em que a didáctica se começou a desenhar como um campo científico autónomo (o final do século XX).

Revedo essa (o)posição crítica, o que se tenciona discutir é exactamente o tipo de relações que existe e que se pretende desenvolver entre Linguística e Didáctica, em dois sentidos complementares: primeiro, do ponto de vista histórico, verificando como conviveram as ciências do estudo da linguagem e as do ensino da língua (nos finais dos séculos XIX e XX); segundo, de um ponto de vista sincrónico e prospectivo, avaliando

que modalidades de relação interessa manter entre o campo da investigação linguística e o campo da educação linguística, isto porque a Linguística e o ensino das línguas têm em comum, quer se queira quer não, o facto de os seus objectos – a linguagem e as línguas – serem coincidentes, como sublinharam Fonseca e Fonseca (1977: 48): “aquilo que se ensina na aula de línguas – linguagem e comunicação – constitui afinal o objecto da Linguística.”

No entanto, aquilo que parece, por vezes, acontecer é, tal como escrevia o *El País* em 1990, “La destrucción del conocimiento en la escuela” (Delval, 1993: VIII), ou seja, a “despromoção”, em contexto escolar, do conhecimento teórico, em que a vulgarização do conhecimento científico o torna quase irreconhecível.

Esta necessidade de uma correcta adequação pedagógica dos saberes científicos vem sendo discutida desde há longa data. O final do século XIX, por exemplo, foi marcado por rupturas e avanços no campo da investigação científica, o que se notou também na introdução da filologia científica em Portugal com Adolfo Coelho (1847-1919), autor que discutia já as relações entre linguística e ensino da língua. Sendo o “primeiro linguista português” (Silva, 1997), afirmou a importância da formação científica dos professores, do ensino fundamentado das línguas, da introdução, em Portugal, de novos métodos pedagógicos e de novos conteúdos filológicos, oriundos de países como a Alemanha, a Inglaterra e a França.

De facto, este filólogo e pedagogo, em várias das suas publicações, defendia a renovação do ensino da língua pela aproximação à inovação linguística, escrevendo, no trabalho que marca a introdução da filologia científica em Portugal (Coelho, 1868: VII):

“Portugal está em philologia pouco mais ou menos no ponto em que essas nações estavam no começo d’este seculo. O elementar mesmo da glottica é aqui ignorado, a julgar pelo que se escreve e se ensina [...]”

A mesma visão crítica tem o autor sobre a “instrução secundaria” e, em especial, sobre o ensino das línguas (*Idem*, 1872: 26) e do Português que, segundo ele, “volta continuamente sobre o mesmo ponto – a analyse grammatical”. Noutro opúsculo, em que defendera a “necessidade da introdução do ensino da glótica em Portugal”, discute o papel do professor e a função do manual escolar (*Idem*, 1870: 14)<sup>20</sup>:

<sup>20</sup> Ao publicar a sua própria *Grammatica Portugueza*, Coelho (1891: V) destaca o desejo de apresentar um novo compêndio de gramática escolar: “Não cabe nos estreitos limites d’uma prefação justificar as diversas innovações que apresenta este livrinho, já nas doutrinas, já na exposição, innovações que são apenas um primeiro passo para outras que, segundo o nosso entender, convém realizar no dominio do ensino grammatical, logo que o terreno esteja sufficientemente preparado.”



“Por fim o uso do compendio em as nossas escolhas tem muita razão de ser; se o compendio é bom (o que nem sempre succede), quer seja boa quer má a explicação do professor, ha sempre um fundo solido em que o estudante e o estado, que vela pela instrucção podem confiar.”

Encerrando esta breve retrospectiva, em que se pretende tão-só sugerir como os problemas colocados à educação e ao ensino das línguas parecem repetir-se, deixamos o parecer de Coelho (1895: 21) sobre o próprio ensino da gramática (esperando que este enunciado não se aplique ao estado actual do Português na escola): “A grammatica ensinada pelo modo que criticamos é a verdadeira *arte de não conhecer a língua*.”

O panorama de crise aqui descrito será praticamente idêntico àquele que se encontra referido relativamente aos finais do século XX. Nesse sentido, se o objectivo geral desta investigação é estudar as configurações do ensino da gramática nos manuais de Português, será importante analisar, do ponto de vista mais actual, os contributos da Linguística na definição dos conteúdos que farão parte da aula de língua. Assim, também saberemos como responder a estas outras questões: *Porquê ensinar língua/gramática?*; *Para quê ensinar língua/gramática?*; *Como ensinar língua/gramática?*; *Que língua/gramática ensinar?*

Nas actas do *1.º Encontro Nacional para a Investigação e Ensino de Português* (1976), há um conjunto de sete propostas que representa uma “Contribuição da Linguística para o ensino do Português como língua materna.” (pp. 321-327) Dessas diferentes sugestões, destaca-se a “Proposta 3”, pela afirmação directa do problema:

“Considerando que não existe neste País, no domínio da Linguística, a mínima articulação entre Investigação Científica, Investigação Pedagógica e Ensino do Português; / Considerando que essa falta de articulação prejudica extraordinariamente o ensino do português, pela quase não existência de descrições gramaticais e outras minimamente adequadas; Propõe-se: / Que seja criado ainda neste encontro um grupo de trabalho [...] que se debruce sobre aquele problema e faça propostas concretas no prazo de dois meses.” (Cf. AA.VV., 1977: 322)

Este era o diagnóstico da situação, apresentado logo após o 25 Abril. Na mesma altura, procedeu-se também à criação do grupo de trabalho (constituído por “investigadores de linguística” e por “professores de português”) que visava ultrapassar tal problema. Em sentido idêntico apontavam ideias defendidas por Fonseca e Fonseca (1977: 7)<sup>21</sup>, que abriam assim o seu trabalho: “Cada vez se torna mais clara entre nós a consciência da necessidade de colaboração entre linguistas e professores de línguas.”

---

<sup>21</sup> Os autores citam este *1.º Encontro...* (AA.VV., 1977) como “motor” da produção da sua obra.

Todavia, deveras preocupantes eram as práticas de ensino da língua materna identificadas pelos mesmos autores nessa altura (*Ibidem*: 16-17)<sup>22</sup>:

“[...] é que se tem feito *tudo* da aula de português – o que, verdadeiramente, significa que o que se tem feito é *esvaziá-la* de sentido.”

Por conseguinte, reconhecendo-se embora a urgência da articulação entre investigação e ensino da língua, a realidade indicava práticas pouco especializadas. Foi assim que as novidades das ciências da linguagem conseguiram rapidamente implantar-se no terreno pedagógico, tão depressa que haveria até *adaptações abusivas*. Por isso mesmo, ainda nos finais dos anos 70, sobre a questão da aplicação da linguística ao ensino da língua, Fonseca (1979/1980: 2) avisa:

“Uma aplicação que não incorra no erro pedagógico de transpor para a aula de Português as teorias linguísticas tal e qual, nem tão pouco no erro científico de as simplificar abusivamente, reduzindo-as a aspectos superficiais, deturpando-as [...]”

Mesmo apesar dos avisos, a verdade é que, alguns anos depois, a voz autorizada de um linguista reconhecia: “Em suma, se a Linguística não tem sido ensinada de forma adequada na Universidade, então ela não tem contribuído para uma formação eficiente do futuro professor de português.” (Casteleiro, 1989: 62)<sup>23</sup>

Existiam, então, problemas a diferentes níveis. Segundo uns, na Universidade, a formação linguística dos professores não era a mais apropriada; na perspectiva de outros, a aplicação da linguística ao ensino da língua não se realizava de modo ajustado. Ganha, assim, sentido a chamada de atenção de Sequeira *et alii* (1989: 605) para a Metodologia do Ensino do Português, ou seja, “uma área disciplinar vocacionada para a descrição, experimentação e orientação do processo de ensino/aprendizagem do Português.” Na verdade, como também defendem estes autores, esta área fundamental constituir-se-ia assim “como instância de mediação entre a investigação sobre a língua e a prática do seu ensino/aprendizagem”. (*Ibidem*: 605)

<sup>22</sup> Fonseca e Fonseca (1977: 46) tiveram a grande preocupação de definir o que entendiam por aula de língua: “[...], concebe-se claramente a aula de língua como momento de apropriação da linguagem enquanto meio de *comunicação e acção*, como actividade de aprendizagem não apenas de elementos ou estruturas ou mesmo *regras* que presidem à sua combinatória, mas de *actos* que respondem ao preenchimento de funções de comunicação.”

<sup>23</sup> Neste contexto, o autor relembra: “Outra disciplina essencial e absolutamente indispensável à formação do professor de português é a Linguística aplicada ao ensino da língua (ou Didáctica da língua).” (p. 63)

A evolução deste panorama não foi favorável, pois Aguiar e Silva (2002: 15) considera que o abandono da gramática tradicional prejudicou o ensino das línguas<sup>24</sup>:

“Muitas vezes entre as linguagens e as metalinguagens há grandes espaços que são ocupados de múltiplos modos e que de um ponto de vista didático e pedagógico podem não ser as soluções mais adequadas. Eu julgo que um certo olvido, um certo esquecimento, senão até mesmo um certo desprezo da chamada gramática tradicional tem afectado muito negativamente as práticas de ensino / aprendizagem das línguas.”

Neste sentido, parece mesmo que a influência da Linguística no ensino da língua nem sempre foi a mais positiva<sup>25</sup>, estabelecendo-se uma ruptura demasiado abrupta entre a tradição gramatical e a inovação linguística a partir de 1970. Vilela (1993: 148), uma década antes, já descrevia a situação de modo idêntico:

“A linguística veio, por um lado, dar um impulso definitivo ao ensino da gramática, mas, por outro lado, converteu-se na miragem dos autores dos manuais e de professores de língua, que esqueceram a língua e mesmo a gramática para se tornarem autores e professores de ‘linguísticas’.”

Em suma, como os próprios teóricos reconhecem, aquilo que menos se esperaria acaba por acontecer: são os (autores de) manuais escolares a determinar *que língua se ensina*, diminuindo ou deturpando influências dos campos linguístico ou didático.

Resta-nos, então, perguntar como se estabelecem actualmente (e como se rentabilizam) as relações de permuta entre campo científico e campo pedagógico, e como se (re)constrói e selecciona o saber gramatical escolar que vai sendo transmitido. Desde já podemos afirmar que há, pelo menos, três forças que exercerão alguma influência na construção do saber gramatical escolar: a tradição gramatical, as práticas escolares e as informações linguísticas novas, adaptadas e filtradas pelos manuais.

No âmbito do paradigma da educação linguística e estudando histórica e sincronicamente as relações entre campo científico e campo pedagógico<sup>26</sup>, Castro, em textos recentemente publicados (1996 e 2003a, sobretudo), tem assumido uma posição

---

<sup>24</sup> Âmbar (1985: 20) já apresentara uma opinião próxima da do autor que acabamos de citar, ao declarar: “Não será abusivo afirmar que o abandono da gramática tradicional resultou mais de uma ‘moda’ do que de uma posição reflectida sobre a adequação das gramáticas.”

<sup>25</sup> Ao discutir modelos de linguagem, Stubbs (1988: 4-5) sintetiza estes quatro argumentos contra (e a favor de) a linguística para professores: a) “‘Linguistics has been no help to teachers so far.’”; b) “‘Linguistics is too difficult for teachers.’”; c) “‘But simplified linguistics is no good either.’”; d) “‘Teachers are practical, down-to-earth people, who don’t need all this theorizing.’”

<sup>26</sup> O campo científico integra textos dos estudos linguísticos, ao passo que o campo pedagógico integra os textos gramaticais escolares, os textos programáticos e ainda as práticas de “reprodução” realizadas nos discursos das aulas. (Castro, 1996: 691)

de destaque no que às relações entre linguística e didáctica diz respeito: a da possibilidade de implicação mútua na construção de um “modelo” de ensino da língua.

Todavia, existem, segundo Castro (1996: 692-694), diferenças entre um e outro campos: os textos pedagógicos têm um carácter “normativizador”, ao contrário dos linguísticos que não têm intenção normativa, mas apenas descritiva; o discurso científico tem uma “natureza ‘polémica’”, ao passo que, por exemplo, a gramática escolar é vista como um “texto conservador”; e, por fim, notam-se diferenças na “concepção do próprio objecto, normalmente definido mais extensivamente no âmbito da gramática escolar”. Tendo em conta essas distâncias, há mesmo quem questione a possibilidade de integração do “conhecimento linguístico no campo pedagógico”<sup>27</sup>.

Há, então, pelo menos três perspectivas em que pode ser entendida “a relação entre o campo linguístico e o campo pedagógico”: *a*) a informação linguística é feita “*objecto* no processo de reprodução do discurso pedagógico”; *b*) informação (nova) vinda da área da linguística pode dar origem a (novos) “princípios reguladores da prática pedagógica”; *c*) e os casos em que “a informação linguística é vista como pertinente no quadro da formação dos professores.” (Cf. *Ibidem*: 698-699)

Nesta linha de pensamento, Castro (1996: 703) acaba por concluir que:

“A construção do conhecimento linguístico explícito considerado válido é realizada, no campo do discurso pedagógico, sobretudo através dos textos programáticos e das gramáticas escolares, lugares de realização do discurso gramatical escolar que mantêm relações de mútua regulação e que, por sua vez, regulam o discurso da aula.”

Entretanto, no texto citado no início deste ponto (Castro, 2003a), em que se apresenta uma visão histórica das relações entre campo científico e campo da educação, o autor discutiu três possibilidades de relação entre ambos: conjunção, disjunção e (re)articulação. Historicamente, nos finais do século XX, houve, de facto, duas fases sucessivas de conjunção e de disjunção, ou seja, de uma aproximação entre a teoria linguística e a prática pedagógica, seguida de um posterior distanciamento. Actualmente, depois de uma certa descrença em relação às virtualidades da linguística e em virtude das “aplicações abusivas” do conhecimento linguístico ao contexto escolar, importa retomar a reflexão em torno das relações Linguística/Didáctica.

---

<sup>27</sup> Castro (1996: 696-687) não deixa, porém, de citar alguns “linguistas” nacionais (tendencialmente da área da Didáctica do Português) que acreditam na viabilidade da “aplicação linguística”: Fonseca e Fonseca (1977), Adragão (1990), Amor (1993).

Interessa, então, recordar as fases por que passou essa relação (Castro, 2003a): a) houve um “significativo momento de conjugação entre os estudos linguísticos e o ensino do Português” (p. 205), que se verificou entre 1974 e finais dos anos 80, numa altura em que pela criação de associações, realização de encontros, publicação de textos se dedicava uma atenção especial “às questões do ensino do Português” (p. 209); b) em 1987, ano do Congresso sobre a Investigação e Ensino do Português, iniciou-se então um “movimento de refluxo nas relações entre os estudos linguísticos e o ensino do Português” (p. 209), que correspondeu, por um lado, ao reforço do campo da investigação linguística e, por outro, à redefinição da disciplina de Português, assim como ao “reforço dos estudos educacionais” e das “didácticas das línguas” (p. 211)<sup>28</sup>.

Por fim, discutindo a possibilidade de “rearticulação entre os estudos linguísticos e o ensino da língua”, Castro (2003a: 214) acaba por constatar que:

“De facto, a concretização de objectivos no domínio do conhecimento das línguas, da sua estrutura e do seu funcionamento, não pode deixar de eleger como referente o conhecimento gerado pelos estudos linguísticos.”

Mesmo assim, o autor (*Ibidem*: 216) sublinha ser necessário “encontrar plataformas de trabalho cooperativo entre professores, didactas e linguistas”, no sentido de ultrapassar os “problemas com que se debate a educação linguística.”

Em suma, apesar das naturais crises, é fundamental manter as relações de cooperação entre estudos linguísticos, literários, culturais e o ensino da língua. Partindo do estudo das relações entre a Linguística, a Didáctica e as práticas de ensino da gramática, que é objecto de estudo da segunda e um dos objectivos da primeira, avaliamos então, em termos de discussão teórica, a (in)existência de continuidade e/ou permuta entre a construção de conhecimentos sobre a língua e o seu ensino efectivo.

Da mesma forma, também poderia continuar a aprofundar-se esta reflexão em torno de temas como a linguística teórica e a gramática descritiva, sempre com a intenção de problematizar uma questão já noutra texto colocada (Silva, 2003a): “*como deve a Linguística contribuir para a construção do conhecimento ‘ensinável’ sobre a língua?*” ou, noutros termos, como é que o ensino da língua, o conhecimento gramatical desempenham um papel específico no desenvolvimento de capacidades linguísticas.

Se, nesta fase, já discutimos como o conhecimento gramatical escolar se constrói a partir do campo linguístico, há que caracterizar ainda outras vertentes da questão.

---

<sup>28</sup> Castro (2003a: 211) considera que, nessa altura, se verificou “uma transformação na natureza da relação entre o campo dos estudos linguísticos e o campo do ensino do Português: de uma relação de conjugação passou-se para uma relação de disjunção.”

Entre os problemas que se colocam, e que aqui não foram discutidos, um deles tem a ver com a dificuldade da transposição dos conhecimentos cientificamente válidos para o campo pedagógico e com alguma resistência à introdução de novos saberes, os quais provocam sempre certa instabilidade no campo pedagógico.

Neste domínio, sublinhando que “a teoria é fundamental para a construção do conhecimento”, Aguiar e Silva (2002: 10) recorda que, no caso do Português, são as didáticas que fazem a ponte entre “as teorias linguísticas e literárias e as práticas”.

É, pois, compreensível que, nesta investigação, se tenha começado exactamente por esboçar uma caracterização das relações entre Linguística, Didáctica e Gramática, daí se destacando uma primeira ideia: a de que, ciclicamente, se defende a necessidade e a utilidade de uma renovação / revolução no ensino da língua e da gramática, pelo recurso sistemático aos resultados mais recentes dos estudos linguísticos.

Uma via para o equilíbrio (que só se pode aceitar como essencial) entre a teoria linguística e a prática pedagógica deverá sempre reconhecer, não apenas que o conhecimento gramatical escolar é construído no contexto pedagógico do ensino da língua (e mantido pela força da tradição), mas também que a linguística terá algum peso na introdução, em contexto escolar, de conhecimentos gramaticais que vão sendo produzidos no âmbito do campo teórico-científico.

Enfim, antes de passarmos à definição da *gramática*, há que aceitar, muito naturalmente e com Gewehr (1998: 121) que:

“Grammar, however one defines it, has been central to the teaching of languages since that practice began, and central also to the debate about language teaching and its relationship to linguistics, and associated sciences, of the last quarter of a century.”

## 2.2. SOBRE OS CINCO SENTIDOS DA GRAMÁTICA

“[La competencia gramatical] no consiste tanto en los conocimientos teóricos sobre las unidades lingüísticas y las reglas de funcionamiento, como en la aplicación práctica de estos conocimientos en las habilidades de comprensión y expresión. La gramática no es solamente el conjunto de *las reglas del juego* lingüístico, sino también los trucos y la práctica para saber jugar.” (Cassany *et alii*, 1998: 308)

Tal como os autores de certos manuais de divulgação científica, que têm de delimitar e definir o objecto de estudo por causa da novidade da sua área, aqueles que estudam a *gramática* também o fazem, mas porque tal domínio constitui um tema clássico e as suas perspectivas de estudo são cada vez mais diversificadas. Em todo o

caso, numa investigação desta natureza, é importante sugerir uma definição do conceito fundamental que nos ocupa, precisando as dimensões essenciais em que será analisado.

Por isso mesmo, nesta investigação em que se aborda a questão do *ensino da gramática na escola* ou, em termos mais específicos, se analisa o papel do conhecimento gramatical explícito na aprendizagem escolar da língua materna, é pertinente que, antes de mais, se procure delimitar a significação do conceito que representa o objecto de estudo – *a(s) gramática(s)* – que é naturalmente polissémico, não apenas pela sua longa história, mas também devido aos múltiplos tipos em que se organiza e às diversas funções que se lhe podem atribuir. Ora, esta definição d’*Os cinco sentidos da gramática*<sup>29</sup> não se reduzirá à enumeração das acepções do termo, mas consistirá no uso de estratégias várias de definição que nos permitirão compreender melhor a amplitude semântica e a diversidade de sentidos que o termo realmente encerra. A verdade é que à gramática poderão estar associados, como propomos, cinco sentidos genéricos, mas muitos outros valores especializados se juntarão ao conceito, de modo a que se proceda à diferenciação daqueles que mais interessam para este estudo.

O objectivo primeiro deste ponto será, então, o de definir o próprio conceito de *gramática*, cujo sentido global consideramos ser o de *estrutura ou organização interna de uma dada língua natural observável nas realizações dos falantes*. Simultaneamente, tencionamos também, neste ponto, propor uma diferenciação dos sentidos gerais da gramática em *formas, tipos e modelos* de gramática.

Tendo em mente esses objectivos, começaremos por construir (na alínea seguinte, 2.2.1.) uma definição prévia daqueles que nos parecem ser os cinco sentidos genéricos ou mais correntes da gramática. Procurando, entretanto, especificar esses sentidos principais, procedemos (na alínea 2.2.2.) a uma fundamentação e categorização (a partir de dicionários de língua e de linguística) dos múltiplos sentidos específicos da gramática. Na alínea seguinte (2.2.3), apresenta-se a proposta de distinção entre formas, tipos e modelos de gramática, ao mesmo tempo que se exemplificam aqueles que forem sendo identificados nas obras de referência consultadas. Além disso, noutra alínea (2.2.4.), para caracterizar a gramática escolar e alguns conceitos que a ela podem estar associados, percorremos um conjunto de gramáticas de referência do Português, no sentido de verificarmos também como aí se define esse tipo de gramática.

---

<sup>29</sup> Neste ponto, usamos, preferencialmente, o termo “sentido(s)” (em detrimento de “significado(s)”), não só porque este título está intertextualmente ligado ao poema “Cinco sentidos” de Almeida Garrett, mas também porque queremos referir-nos aos valores semânticos de uma palavra, integrados num contexto, e não apenas aos “significados” que essa mesma palavra, em abstracto, poderá possuir.

É preciso, desde já, sublinhar que será realmente complexa a identificação de todos os sentidos possíveis do termo *gramática*. Por isso é que seleccionámos fontes diversas (desde os dicionários de língua e de linguística até às gramáticas teóricas de referência) para caracterizar os diferentes entendimentos desse conceito. Além disso, ao desenvolver a proposta de categorização dos modelos de gramática, referem-se os que forem indicados nos dicionários mais representativos, salientando que a cada corrente ou escola linguística corresponde um (ou vários) modelo(s) de teorização linguística ou de descrição gramatical – como é o caso das gramáticas tradicional, estrutural e generativa<sup>30</sup>. O mesmo acontecerá quando se fizer referência aos tipos de gramática que estão mais relacionados com este estudo (as gramáticas normativa, descritiva, escolar), pois pretende-se apenas criar condições para definir um conjunto das características de uma gramática escolar. Ao distinguir esses três tipos de gramática, estaremos ainda a clarificar as relações entre o campo linguístico e o campo didáctico (ou da aplicação), e a verificar como se estabelece a ligação entre a gramática teórica e a gramática escolar.

Neste contexto, ao definir as principais características daquilo que se pode considerar um de tipo gramática escolar, aproximamo-nos então do que constitui o ensino (explícito ou formal) da língua materna – o objecto principal desta investigação. Ao mesmo tempo, determinam-se alguns dos vários sentidos do polissémico termo e precisam-se os traços fundamentais dos modelos e dos tipos de gramática.

Poderá, desde logo, estabelecer-se alguma diferença entre o ensino escolar tradicional da gramática e o ensino corrente da gramática escolar, ou seja, o modelo de ensino que conseguimos encontrar, normalmente, nas gramáticas e nos manuais escolares. Em síntese, veremos quais os sentidos da(s) gramática(s) e que sentido tem o ensino da gramática, na escola, hoje.

Antes de encerrar esta introdução, duas palavras mais sobre o título apresentado e sobre o texto introdutor deste ponto. Ao referir *Os cinco sentidos da gramática* não se pretende determinar, à partida, o número exacto de acepções do termo em causa, mas mostrar que, ao discutir os principais sentidos da gramática (que serão cinco, como propomos a seguir), estamos desse modo a determinar as finalidades do ensino da gramática na escola e o contexto que globalmente a circunscreve, definindo os sentidos mais próximos de uma gramática de tipo escolar.

---

<sup>30</sup> Não se pretende realizar aqui uma *Breve História da Linguística* (Machado, s/d), nem tão pouco avaliar as implicações didácticas dos modelos gramaticais modernos, trabalho que até teria elevado interesse.



São algumas dessas finalidades e desses sentidos que o texto da epígrafe já sugere: aprender gramática (em contexto escolar) não é só conhecer as regras do “jogo linguístico”, mas sobretudo “saber jogar” com a língua nos seus múltiplos usos, isto é, saber comunicar, pensar e sentir através de uma língua que se desenvolve naturalmente primeiro e que, em contexto escolar, se aprende de forma explícita. Crystal (1992b: 6) tem um entendimento bastante idêntico do que seja a gramática escolar, quando afirma: “Grammar is the business of taking a language to pieces, to see how it works.”

Por isso mesmo, em termos metafóricos, ao propor o título “Os cinco sentidos da gramática”, estamos ainda a associar a gramática (símbolo global da linguagem humana) aos cinco tipos de sensações da experiência e do conhecimento humanos, que Almeida Garrett já definiu e caracterizou no seu ensaio poético “Os cinco sentidos”.

Na verdade, as duas grandes questões que se colocam quando se discute a aprendizagem de uma língua e o ensino da gramática – *Como ensinar gramática?; Que gramática ensinar?* – só podem ter uma resposta esclarecedora, se os diversos sentidos do termo não andarem (parafraseando o poeta) “todos n’um confundidos” (Garrett, 1869: 171). Assim, e concluindo, a principal intenção deste texto é fazer com que esses sentidos fiquem suficientemente esclarecidos (sobretudo quando categorizamos os tipos e os modelos de gramática), apesar de continuarem numa única palavra reunidos.

### **2.2.1. Proposta de definição dos sentidos correntes da gramática**

Nesta aproximação à definição do termo *gramática*, iniciamos agora a descrição das que nos parecem ser as acepções mais correntes do conceito. Depois de identificadas essas acepções, desenvolvemos então um percurso de confirmação que terá por base quatro pontos de referência: dicionários da língua portuguesa, dicionários de linguística, gramáticas teóricas, alguns textos sobre linguística ou gramática portuguesa. Estas obras servirão, portanto, para confirmar a proposta estruturada dos sentidos genéricos da gramática que aqui identificamos e distinguimos. Assim se irá desenhando a necessária categorização das formas, dos tipos e dos modelos de gramática, ao mesmo tempo que se definem os seus sentidos mais específicos.

Tendo presente a sua origem etimológica (do grego *γραμματική τεχνη*), o conceito de gramática foi sendo tradicionalmente definido como uma técnica ou “arte de

bem falar e escrever” e assumiu um pendor marcadamente normativo, descrevendo a norma (preferencialmente literária) que daria acesso a um “uso correcto da língua”<sup>31</sup>.

Para começar a definir o conceito de *gramática*, temos de determinar o que poderá considerar-se o “grau zero” da sua significação, aqui entendido como a *organização interna de uma dada língua natural*, o seu *sistema linguístico*, e, simultaneamente, o *saber intuitivo* que o falante possui sobre a língua, isto é, a sua *gramática implícita*. Este é o sentido primordial de *gramática* (vista como a *essência* da própria língua<sup>32</sup>), a partir do qual se desenvolvem os outros sentidos do conceito.

De facto, por oposição a este, os outros sentidos que mais de perto se relacionam com o nosso estudo referem uma gramática ou um conhecimento explícito, os estudos teóricos, as descrições e os registos em manuais diversos que os linguistas e/ou os gramáticos fazem dessa organização e desse conhecimento, agora a um nível claramente metalinguístico. Assim, as expressões que escolhemos para designar os vários níveis de sentido da *gramática (explícita)* serão os seguintes: acepção 1 - *conhecimento gramatical (explícito)*; acepção 2 - *teoria gramatical (ou modelos de gramática)*; acepção 3 - *descrição gramatical (ou tipos de gramática)*; acepção 4 - *ensino da gramática*; acepção 5 - *manual de gramática (ou formas de gramática)*.

A nosso ver, e colocando de parte a estrutura interna da língua e o saber gramatical implícito, ao falar de *gramática*, referimo-nos, antes de mais<sup>33</sup>, ao *conhecimento da organização interna de uma língua*, ou seja, aos saberes gramaticais sobre o funcionamento da língua que tornam possível a comunicação humana. Este é, então, o primeiro sentido da gramática (*conhecimento gramatical*), designado pelas expressões *gramática explícita* ou *competência linguística*. Este constitui o tipo de conhecimento linguístico que os falantes vão aperfeiçoando depois do processo natural de aquisição de uma língua e que a escola procura completar no sentido de o tornar um saber consciente, reflectido ou explícito e útil para a comunicação interpessoal.

<sup>31</sup> Este entendimento clássico da gramática será catalogado como o mais antigo *modelo* de descrição e de ensino da gramática em contexto escolar, e não como um *sentido* específico do termo nem como *tipo* de gramática, apesar de ter estado na origem das gramáticas de tipo tradicional e normativo.

<sup>32</sup> É essencial, para a definição aprofundada do conceito em causa, distinguir a *língua* (como sistema organizado ou conhecimento intralinguístico) da *gramática* (estudo desse sistema ou conhecimento metalinguístico), tal como sugere Vilela (1993: 145): “Não vamos, evidentemente, designar por gramática a própria língua e o seu modo de funcionamento. Ou ainda chamar gramática ao conhecimento imanente que o falante tem da sua língua. Seria confundir o seu conhecimento, a que alguns chamam gramática implícita, e o reconhecimento, que se designa habitualmente por gramática explícita”.

<sup>33</sup> Em todo o caso, não é este o sentido mais frequente de gramática. Normalmente, nos dicionários, a primeira acepção de gramática que é definida é a de gramática normativa de tipo tradicional – descrição ou compêndio com as normas prescritivas para falar e escrever, com elegância e correcção, uma língua.

Entretanto, há um segundo sentido de gramática, referente a um estudo sistemático, a uma teoria, um modelo, um paradigma ou um método específico de explicação do conhecimento gramatical e/ou dos elementos constitutivos de uma língua (*teoria gramatical*), que pode não só servir e fundamentar a descrição gramatical como também contribuir para o ensino formal da gramática. Todas as escolas ou correntes do pensamento linguístico têm como intenção principal a apresentação de um modelo de explicação da organização linguística, dando origem a diferentes modelos gramaticais, isto desde a gramática *tradicional* até à gramática *generativa*. Neste sentido, a gramática é normalmente indicada pela conhecida expressão *gramática teórica*.

O primeiro sentido de gramática distingue-se bem deste terceiro (também um dos mais frequentes de todos), em que a *gramática* é definida como a disciplina linguística que expõe, descreve e representa a estrutura ou a organização interna de uma língua, a qual está acessível através do conhecimento gramatical que os falantes manifestam nos seus usos linguísticos. Este sentido do termo (*descrição gramatical*) é representado na expressão *gramática descritiva*, que pode ser um dos muitos *tipos de gramática*<sup>34</sup> e consiste numa explicitação metódica das regras, das regularidades, das unidades e das categorias gramaticais que fazem parte de uma dada língua humana.

Em quarto lugar, o vocábulo gramática pode ainda indic(i)ar o *ensino explícito ou formal de uma língua (ensino da gramática)*, desenvolvendo-se a tal *gramática explícita*, que se materializa numa nomenclatura gramatical e que assume normalmente um pendor normativo. Assim, no âmbito do ensino da língua e, em particular, no contexto da definição da disciplina de Português, o termo *gramática* designará, por conseguinte, um dos domínios do ensino da língua materna, quer se lhe chame “*funcionamento da língua*”, expressão consagrada pelos programas do 3.º ciclo do Ensino Básico (Cf. ME, 1991c: 60), quer se apelide, mais recentemente, “*conhecimento explícito*” (termo que se encontra em Sim-Sim *et alii* (1997: 12) e em Duarte *et alii* (2001: 32), como designação de uma das cinco competências da disciplina de Língua Portuguesa), quer se designe simplesmente, mas com menor frequência, *gramática*<sup>35</sup>.

E, finalmente, o quinto sentido de gramática indica um registo em livro (segundo um determinado estilo) de estudos sistemáticos, mais ou menos elaborados, seja dos

<sup>34</sup> Em nosso entender, as gramáticas podem, de facto, ser de diversos *tipos*: temos, assim, uma gramática teórica, uma gramática descritiva e, finalmente, uma gramática de tipo pedagógico. São, pois, descrições gramaticais com objectivos diferentes e que materializam perspectivas distintas de encarar a gramática.

<sup>35</sup> No Capítulo III, em que analisamos os documentos reguladores do ensino do Português, faremos uma análise desenvolvida e aprofundada sobre os usos do termo *gramática* em documentos oficiais.

conhecimentos linguísticos, seja de descrições linguísticas, seja de teorias linguísticas (*manual de gramática*). A este nível, é também possível distinguir diferentes formas de gramática, que têm a ver com o objecto de estudo seleccionado, que pode ser a língua – em termos genéricos – a frase, o texto, o discurso, ou que estão de acordo com um estilo específico de fazer a caracterização do objecto em causa.

Procurando então sistematizar todos os sentidos genéricos do termo *gramática*, teremos os seguintes (num total de sete, e sem integrarmos aqui o sentido etimológico e tradicional de *arte de bem falar e escrever*): *a*) estrutura interna da língua, e *b*) conhecimento implícito do falante (ambos a um nível intralinguístico); *c*) conhecimento gramatical (explícito); *d*) teoria gramatical (ou modelo de gramática); *e*) descrição gramatical; *f*) ensino da gramática; *g*) manual de gramática (todos estes últimos cinco integrados num nível metalinguístico).

### **2.2.2. Fundamentação lexicográfica do conceito de gramática**

Depois de apresentados, de modo reflectido e sistemático, os sentidos mais comuns do conceito de gramática, procedemos, agora, à definição de algumas das suas acepções específicas, através do recurso sucessivo, como já indicámos, a dicionários da língua portuguesa, a dicionários de linguística ou a glossários de didáctica, e, finalmente, a algumas obras de referência que analisam a questão da gramática ou do seu ensino. Todas estas obras servirão não só para confirmar os cinco sentidos genéricos que atrás identificámos, mas também para explicitar, de uma forma mais exaustiva, os sentidos específicos do termo, assim como ainda para ajudar a caracterizar, desde logo, os tipos e os modelos de gramática que serão objecto de análise na próxima secção.

Os cinco sentidos mais correntes da gramática são também cinco níveis diferentes de análise específica de uma língua, que, em todo o caso, estão dependentes uns dos outros: a teoria linguística orienta a descrição gramatical e esta pode, também, levar à reformulação daquela; a gramática escolar é, por seu lado, influenciada pelas teorizações e pelas descrições linguísticas (assim como pelos textos reguladores oficiais). Por isso, é natural que esta tentativa de categorização dos sentidos percebidos da gramática não seja, por vezes, plenamente satisfatória, já que há acepções que se podem fundir noutras ou estar alteradas, não se conseguindo diferenciar em absoluto<sup>36</sup>.

---

<sup>36</sup> Assim, por exemplo, convém, desde logo, perguntar-se a que nível se integra a conhecida gramática tradicional. A verdade é que podemos considerá-la, não só como uma forma característica de descrever e de ensinar gramática (tipo e forma de gramática), mas também como um modelo de gramática.

Tentando confirmar os sentidos apresentados, começamos, como é natural, pelos dicionários da língua portuguesa<sup>37</sup>, referenciando os sentidos frequentes do termo. Com esse intuito, seleccionámos alguns dos mais completos dicionários de Português da actualidade<sup>38</sup>, identificados pelos títulos e apresentados pela ordem de referência: a) *Grande Dicionário da Língua Portuguesa* (Bertrand Editora); b) *Dicionário da Língua Portuguesa 2003* (Porto Editora); c) *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* (Academia das Ciências de Lisboa); d) *Novo Aurélio Século XXI* (Editora Nova Fronteira); e) *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (Círculo de Leitores).

Aquele dicionário que define, de um modo mais simples, o conceito de *gramática* é o de Cândido de Figueiredo (1996: 1290): aí se distingue apenas o “Estudo ou tratado dos factos da linguagem falada ou escrita, e das leis naturais que a regulam” do “Livro em que se expõem e se explicam as regras da linguagem”. Assim, diferencia-se a *teoria gramatical* (acepção 2) do *manual de gramática* (acepção 5).

Entretanto, no *Dicionário da Porto Editora* (Costa e Melo, 2002: 844) encontramos as mais correntes significações de *gramática*, excepto a nossa primeira acepção de *conhecimento gramatical*. A gramática é, antes do mais, definida como a “disciplina linguística que estuda a organização e o funcionamento de uma língua”, o que tanto pode significar a *teoria gramatical* (segunda acepção) como a *descrição gramatical* (terceira acepção). A quarta acepção de gramática (*ensino da gramática*) é definida como “ensino da língua”. Aparece, ainda, nesse dicionário a nossa quinta acepção de gramática, ou seja, a de *manual de gramática*, assim definido: “livro que contém os princípios e as normas da organização e funcionamento da língua”. Além

<sup>37</sup> Fazendo aqui referência, em termos sumários e contrastivos, a quatro dicionários de línguas estrangeiras (um espanhol, um francês, um inglês e outro italiano), concluímos que as acepções são mais ou menos equivalentes. O *Diccionario de la Lengua Española* (1992: 743) apresenta três sentidos genéricos para o termo *gramática*: “arte de hablar y escribir correctamente una lengua, y libro en que se enseña”; “ciencia que estudia los elementos de una lengua y sus combinaciones”; “antiguamente, estudio de la lengua latina”. O *Vocabulario della Lengua Italiana* (1993: 797) indica três sentidos genéricos: “l’insieme e la descrizione sistematica delle regole riguardanti gli elemento costitutivi di una lingua”; “il libro che tratta di questa disciplina”; “correttezza nell’uso della própria lingua”. O *Collins English Dictionary* (2000: 668) divide a explicação do conceito (*grammar*) em cinco acepções: “the branch of linguistics that deals with syntax and morphology, sometimes also phonology and semantics”; “the abstract system of rules in terms of which a person’s mastery of his native language can be explained”; “a systematic description of the grammatical facts of a language”; “a book containing an account of the grammatical facts of a language or recommendations as to rules for the proper use of a language”; “the use of language with regard to its correctness or social propriety”. Por fim, o *Dictionnaire de la Langue Française* (1987:855) descreve duas acepções genéricas da palavra *grammaire*: “Étude scientifique des structures morphologiques et syntaxiques d’une langue”; “Livre enseignant méthodiquement la connaissance d’une langue (soit la connaissance scientifique, soit les règles du bon usage).”

<sup>38</sup> Os critérios utilizados na selecção dos dicionários foram a actualidade das edições e a variedade das definições de *gramática* apresentadas nas obras.

disso, é indicado um exemplo de *teoria gramatical* ou *modelo de gramática*, já que se define a gramática tradicional, “arte de bem escrever e falar”, e é sugerido um *tipo de gramática* – a gramática normativa – “conjunto de normas e convenções que regulam o funcionamento de um sistema semiótico”.

Por seu turno, o *Dicionário da Academia* (Casteleiro, 2001: 1923), depois de explicitar o sentido etimológico do termo (“arte de ler e escrever”), integra, na sua primeira definição, a acepção 3, *descrição gramatical*: “Descrição dos princípios que organizam e regem a fonologia, a morfologia, e a sintaxe de uma língua”, e refere aquele que consideramos o valor primordial do próprio conceito (próximo da noção de língua) – a *organização gramatical*, ou seja, “o sistema de regras que actuam na construção de frases dessa língua”. De seguida, apresenta-se outro sentido de gramática – *manual de gramática* (acepção cinco) – definida como “Manual, compêndio que contém regras de funcionamento morfológicas e sintáticas de uma língua, descrevendo e classificando morfológica e sintacticamente os elementos de frases ou de sintagmas.” Entretanto, não é descrita a acepção de gramática nas suas vertentes de conhecimento (acepção um) ou de ensino (acepção quatro), nem se indica o nosso segundo sentido – o de *teoria gramatical*. Todavia, indirectamente, esta é citada não só pela inclusão da teoria da gramática tradicional (“Uso correcto ou o bom uso de uma língua, tanto escrita como falada”), mas sobretudo quando, logo após a primeira acepção e afirmando-se que “Os estudos de gramática variam consoante a teoria linguística que lhes serve de referência”, se enumeram algumas das teorias gramaticais mais conhecidas: gramática comparada, gramática generativa e gramática normativa.

Por sua vez, o *Dicionário Aurélio* (Anjos e Ferreira, 1999: 1003), depois de indicar o sentido etimológico do termo *gramática* (“arte de ler e de escrever”) que constitui também a primeira acepção dessa obra – o *modelo de gramática tradicional* (“A arte de falar e de escrever bem em uma língua”) –, refere a noção de *teoria gramatical* (“estudo ou tratado que expõe as regras da língua-padrão”)<sup>39</sup>, assim como o conceito de *descrição gramatical* (“obra em que se expõem essas regras”) e de *manual de gramática*: “exemplar de uma dessas obras.” No entanto, depois de indicar uma noção de *gramática implícita* como “Conhecimento internalizado dos princípios e regras de uma língua particular”, apresenta uma segunda definição da *descrição*

---

<sup>39</sup> No *Dicionário Aurélio*, em alíneas distintas, indicam-se outras acepções (mais específicas) que se podem considerar *descrições gramaticais parcelares*: “Estudo da morfologia e da sintaxe de uma língua”; “Estudo dos morfemas gramaticais de uma língua, como artigos, preposições, conjunções, desinências”.

*gramatical*, ao referir um “Estudo sistemático desse conhecimento”. Por fim, não se faz a definição do significado próximo da acepção quatro – *ensino da gramática* –, mas apresenta-se uma expressão – “gramática pedagógica” – que é um tipo específico de gramática “destinada ao ensino de língua materna ou de uma língua estrangeira”<sup>40</sup>.

Quanto ao *Dicionário Houaiss* (Houaiss *et alii*, 2003: 1913), parece ser o que apresenta uma definição mais complexa e completa do conceito de *gramática*, não só em termos dos seus sentidos genéricos, mas ainda ao nível dos seus valores específicos que remetem, de novo, para uma grande diversidade de tipos e modelos gramaticais. Começando por apresentar duas acepções que retratam o modelo da *gramática tradicional* – “conjunto de prescrições e regras que determinam o uso considerado correcto da língua escrita e falada”; “tratado descritivo-normativo da morfologia e da sintaxe de uma língua”, os autores definem o *manual de gramática* (acepção cinco), descrito simplesmente como um “livro, manual, tratado de gramática”.

A nossa acepção de *teoria gramatical* é representada, ao longo do artigo, em duas ocasiões: quer como “modelo da *competência* linguística do falante nativo”, quer como, “em linguística descritiva, estudo objectivo e sistemático dos elementos [...] e dos processos [...] que constituem e caracterizam o sistema de uma língua” e de “tratado descritivo-normativo da morfologia e da sintaxe de uma língua”. Não ocorrem aqui, explicitamente, os significados de *conhecimento gramatical*, *descrição gramatical* nem de *ensino da gramática*, pese embora o facto de estarem incluídas, em parte, nas definições anteriormente apresentadas.

Como se pode verificar, para além de definições que remetem para a *gramática tradicional* e para a *gramática implícita*, nos dicionários da língua portuguesa que citámos, foi possível confirmar os cinco sentidos da gramática: encontrámos definições do *conhecimento gramatical* até do *manual de gramática*, passando igualmente pela *descrição*, pela *teoria* e pelo *ensino da gramática*.

Além disso, são já referidos, em termos bastante minuciosos, pelos três últimos dicionários, inúmeros sentidos específicos da gramática, alguns deles de forma destacada, que remetem para aquilo que convencionamos designar *formas*, *tipos* e *modelos de gramática* e que serão analisados na alínea seguinte.

---

<sup>40</sup> Depois de indicar os significados genéricos da *gramática*, esta obra apresenta então dez expressões que incluem o termo em causa e referem tipos e/ou modelos gramaticais diversos, por exemplo: *gramática descritiva*, *gramática gerativa*, *gramática histórica*, *gramática normativa*, *gramática universal*.

Se os dicionários de língua consultados definiam a gramática em termos genéricos, mesmo que alguns deles indicassem tipos específicos de gramática, é, sobretudo, nos dicionários de linguística seleccionados que encontramos definições mais especializadas de gramática, nos seus sentidos particulares e específicos, materializados agora não apenas no vocábulo *gramática*, mas também em expressões compostas que continuam a incluir esse lexema. Nestes últimos dicionários, os seus autores, fazendo embora referências introdutórias à gramática, procuram em particular determinar os seus sentidos especializados, ou seja, caracterizar os tipos e os modelos de gramática, pelo menos aqueles que são mais conceituados e/ou divulgados.

Nesta fase, serviram de base de discussão os seguintes dicionários, aqui indicados pelos seus títulos: a) *Diccionario de Lingüística* (de Theodor Lewandowski); b) *Dicionário de Termos Linguísticos* (da Associação Portuguesa de Linguística); c) *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica* (da Porto Editora); d) *Dictionnaire de Linguistique* (de Jean Dubois); e) *Dicionário de Alfabetização* (de Harris e Hodges).

De todos os dicionários de linguística que fomos consultando, aquele que nos parece apresentar uma conceptualização mais completa do termo gramática é, sem dúvida, o *Diccionario de Lingüística*, não só porque começa por ensaiar uma definição geral do conceito, indicando, de forma sucinta, tipos de gramática que se opõem, mas também porque, de seguida, descreve e explica, de modo bastante completo, as formas, tipos e modelos de gramática (sem todavia os distinguir), num total de 25 entradas.

Lewandowski (1986: 158) começa por apresentar aqueles que considera serem os quatro significados mais gerais de gramática, assim definidos: 1. manual / livro de regras que descreve a construção de uma língua ou estabelece normativamente como válidas certas formas de uso (*manual de gramática*, de tipo *normativo*); 2. área da linguística que estuda as palavras e as frases (*descrição gramatical*, que aqui se reduz à morfossintaxe); 3. estrutura imanente da linguagem ou sistema de regras em funcionamento que subjaz à linguagem (*gramática implícita*); 4. conjunto das possibilidades de uma língua representadas numa teoria da gramática (*teoria gramatical*). Estes quatro significados da gramática correspondem, com ligeiras alterações, às acepções (indicadas entre parênteses) que atrás identificámos.

De seguida, o autor enumera, quer individualmente, quer aos pares, alguns tipos de gramática, o que espelha a complexidade de uma definição que seja simultaneamente funcional, completa e compreensível. Dos pares citados pelo autor (*Ibidem*: 158-159), destacamos os seguintes: *gramáticas sincrónica / diacrónica* ou *gramáticas descritiva /*



*histórica; gramática tradicional (normativa) / gramática estruturalista; gramáticas particular / geral; gramática contrastiva; gramática escolar.* O autor estabelece, ainda, um confronto entre o conceito de gramática proposto por alguns nomes destacados da linguística moderna, dos quais citamos dois (*Ibidem*: 159):

“Para Saussure, la gramática era la descripción de un estado de la lengua, su estudio el de un sistema de medios de expresión.”

“N. Chomsky entiende por gramática la descripción de la competencia lingüística inmanente del hablante ideal.”

Mesmo sem entrarmos na identificação das partes que constituem a descrição gramatical, vimos já que são muito variados os entendimentos do que seja a gramática. Assim, como também refere Lewandowski (1986: 159), “la idea de que la gramática es en gran parte independiente del significado” foi sendo posta em causa, criticando-se sobretudo a divisão tradicional em morfologia e sintaxe, e integrando-se, nessa descrição, a fonologia, a semântica e, mais recentemente, a pragmática.

Quanto ao número de entradas, a mais completa de todas as obras é o *Dicionário de Termos Linguísticos* da APL que integra 38 acepções de gramática, definindo as expressões que as explicitam, indicando a sua tradução em inglês e em francês, apresentando termos relacionados ou mesmo sinónimos e citando a fonte do conceito em causa. Todavia, este dicionário, ao nível dos sentidos genéricos, não define nem a própria gramática, nem a gramática de tipo escolar<sup>41</sup> (que procuramos caracterizar numa alínea específica – 2.1.4.), acabando por dedicar, como a seguir veremos, uma atenção muito particular aos modelos de gramática, desde a “gramática categorial” até às “gramáticas de base semântica” (Xavier e Mateus, 1992: 191 e 198).

O *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica* inclui sobretudo definições genéricas de gramática, as quais ganhariam em qualidade e clareza, a nosso ver, se se estabelecesse, desde logo, uma diferença clara entre os sentidos genéricos da gramática e os específicos, onde estariam incluídos as formas, os tipos e os modelos de gramática, ou seja, as diversas *gramáticas* relacionadas com essas categorias. Lamas (2000: 210-216) define, em termos genéricos, o conceito de *gramática*, caracteriza-o no âmbito da didáctica e descreve dois modelos gramaticais – a *gramática estrutural* e a *gramática generativa transformacional* – que são os mais conhecidos do século XX.

---

<sup>41</sup> Xavier e Mateus (1992: 196) optam pela expressão “gramática pedagógica”, talvez porque os termos equivalentes em inglês (“pedagogical grammar”, “teaching grammar”) e em francês (“grammaire pédagogique”) apontam nesse mesmo sentido.

Numa primeira aproximação à definição de gramática, e segundo uma visão histórica, refere a autora, como exemplos de gramáticas tradicionais, não só a gramática geral (de Port-Royal), isto é, uma gramática de tipo universal que “faz o levantamento de princípios que regem o uso de todas as línguas”, mas também a gramática normativa, aqui assumida como um modelo gramatical que constitui “um conjunto de prescrições normativas que regem o uso linguístico”.

Entretanto, Lamas opõe a gramática tradicional (“não científica”) “às teorias linguísticas que remetem para uma Gramática Descritiva (científica)”, citando os modelos das gramáticas estrutural, funcional, distribucional, entre outros. Define então a gramática como “uma descrição de um sistema de regras que visam a organização de uma língua” (p. 210), feita em várias partes (fonológica, sintáctica, lexicológica e semântica), ou como “um sistema interiorizado que permite produzir e compreender enunciados” (p. 211), sendo este o sentido próximo de *gramática implícita*.

Ao nível da didáctica e depois de defender que as competências de ouvir / falar e ler / escrever dependem do “ensino/aprendizagem do funcionamento da língua”, Lamas (2000: 211) apresenta ainda uma definição mais completa de gramática:

“A gramática surge, assim, como o funcionamento interno de uma dada língua, a explicitação mais ou menos metódica desse funcionamento e ainda como o método de explicitação seguido.”

Entretanto, a autora, opondo gramática implícita e gramática explícita, sublinha que (p. 212) “O ensino da gramática visa, portanto, uma melhor e mais fácil comunicação, um conhecimento crescente e uma harmoniosa inserção no mundo”.

Por seu turno, Dubois (1994: 226), começando por sublinhar que “Le terme de *grammaire* a plusieurs acceptions selon les théories linguistiques”, reduz a cinco os sentidos mais frequentes do termo. Antes de mais, define a gramática como uma “description complète de la langue” (constituída pela fonologia, pela sintaxe, pela lexicologia e pela semântica). A gramática pode, ainda, ser a descrição dos morfemas gramaticais e lexicais, assim como o estudo das suas combinações para formar palavras ou frases (morfossintaxe) ou reduzir-se à descrição dos morfemas gramaticais e das regras que regem o funcionamento dos morfemas na frase (sintaxe). Em quarto lugar, segundo o autor, “En linguistique générative, la *grammaire* d’une langue est le modèle de la compétence idéale” e caracteriza a gramática normativa e pedagógica, a qual se desenvolve no século XIX com o fim de ensinar a língua francesa escrita e falada.

O *Dicionário de Alfabetização* (Harris e Hodges, 1999: 125-128), depois de definir a *gramática*, enumera e explica 12 expressões em que essa palavra entra, citando as gramáticas *descritiva, estrutural, funcional e universal*. Ao nível dos seus sentidos genéricos, a gramática é aqui definida como *descrição gramatical* (acepção três), podendo visar a língua em geral ou apenas os domínios da morfologia e da sintaxe. A definição de “estudo descritivo de uma ou mais línguas” referir-se-á à *teoria gramatical* (acepção dois). Por fim, os autores fazem uma caracterização do *conhecimento gramatical implícito*, quando se referem “[à]quilo que um indivíduo sabe sobre a estrutura e uso de sua própria língua”.

Além disso, num texto intercalado da autoria de Joseph Williams, descrevem-se mais três acepções do termo *gramática*: a) a “gramática ‘certa’ e ‘errada’” (ou *gramática de tipo normativo*); b) a “gramática como descrição de padrões lingüísticos” (ou *gramática descritiva*); c) a “gramática como competência” (ou *gramática implícita*).

Uma terceira via de acesso aos sentidos (gerais ou particulares) da gramática pode encontrar-se nos trabalhos de teóricos que estudam a gramática e o seu ensino, ou seja, nas reflexões dos linguistas ou dos didactas sobre a gramática escolar.

Um primeiro dado a reter é que esses estudiosos, ao discutirem a gramática teórica ou ao analisarem a questão do ensino da gramática, têm necessidade de definir alguns dos seus sentidos, procurando, desde logo, esclarecer do que se fala quando se fala de *gramática*. Mesmo assim, embora tratando-se do mesmo objecto de estudo, é possível notar algumas diferenças ao nível das opções terminológicas relativas à *gramática*, tanto ao nível do seu âmbito como do seu estatuto e dos seus fins.

Vilela (1993: 145), por exemplo, num texto em que analisa a questão do ensino da gramática na escola, começa por defender a necessidade de uma distinção prévia entre língua e gramática, ou seja, entre o “conhecimento imanente que o falante tem da sua língua” (ou seja, “gramática implícita”) e o seu “reconhecimento” (isto é, a “gramática explícita”) que é uma descrição ou representação da gramática interiorizada do falante. Ora, foi precisamente esta ideia que nos levou a distinguir o “grau zero” de significação da gramática (a organização interna da língua e o conhecimento intuitivo do falante) das suas outras acepções que indicam metalinguagens sobre a mesma: *reconhecimento, teorização, descrição, ensino da língua, manual de gramática*.

Ao descrever os “vários conceitos de gramática”, o citado autor (Vilela, 1993: 145-146) esclarece ainda a diferença entre “compêndio de gramática” e “as outras concepções de gramática” (mais ou menos abrangentes). Diferencia também a

“gramática simples” da “gramática científica”, aquela que fornece a explicação científica das regras gramaticais tendo por base uma teoria organizada. Depois de estabelecidas estas diferenças, propõe então a sua definição de gramática (que nos remete para uma gramática de tipo descritivo):

“Para não nos internarmos muito no campo teórico, propomos como definição de gramática a seguinte: é a consideração e descrição da língua como construção, como estrutura imanente, como sistema e como sistema de regras que estão subjacentes ao funcionamento da língua.”

Em suma, Vilela não só distingue a gramática implícita da explícita, como diferencia a gramática simples (vertida num compêndio de gramática) da gramática científica, referindo ainda um dos seus sentidos mais conhecidos, isto é, o de gramática escolar – “o sistema objectivo de regras ensinado normativamente nas escolas”.

Besse e Porquier (1991: 11), antes de citarem as seis acepções de gramática apresentadas por Galisson e Coste no *Dictionnaire de Didactique des Langues*<sup>42</sup>, defendem ser possível falar de três sentidos fundamentais deste termo (gramática implícita, gramática explícita e modelo de explicitação gramatical):

“1) un certain fonctionnement interne caractéristique d’une langue donnée, 2) l’explicitation plus ou moins méthodique de ce fonctionnement, 3) la méthode d’explicitation suivie. Les acceptions 2 et 3 relèvent d’activités métalinguistiques; l’acception 1 renvoie essentiellement à des activités linguistiques.”<sup>43</sup>

Aissen e Hankamer (1984: 210), procurando diferenciar os sentidos demasiado próximos deste conceito, esclarecem:

“No uso que dele faz a linguística moderna, o termo ‘gramática’ tem vindo a ser utilizado ambigualmente, para designar quer a *representação* que o linguista constrói do conhecimento linguístico intuitivo dos falantes, quer esse próprio conhecimento linguístico. Ou seja, o termo ‘gramática’ é usado para denotar tanto a descrição como o objecto a descrever.”

Em nosso entender, esta última distinção – entre a própria linguagem gramatical (*o objecto a descrever*) e a metalinguagem sobre a gramática (*a descrição desse objecto*) – é fundamental para que se consiga distinguir claramente a multiplicidade dos

---

<sup>42</sup> Galisson e Coste (1983: 365) descrevem, de facto, as seis acepções mais frequentes de gramática, que são: *a*) Descrição do funcionamento geral de uma língua materna; *b*) Descrição da morfologia e da sintaxe de uma língua materna; *c*) Disciplina que estuda as regras de funcionamento ou de evolução de toda a língua natural; *d*) Conjunto de prescrições normativas [...]; *e*) Sistema formal construído pelo linguista [...]; *f*) Sistema interiorizado pelo falante-ouvinte de uma língua [...].

<sup>43</sup> Lamas (2000: 211), seguindo quase literalmente a definição dos dois teóricos franceses, mas sem os citar, também indica os mesmos três sentidos possíveis do termo *gramática*: *a*) funcionamento da língua; *b*) explicitação desse funcionamento; *c*) método de explicitação seguido.

sentidos da gramática. Foi essa explicitação que procurámos realizar logo na parte introdutória deste ponto, ao distinguir os sentidos referentes ao objecto a descrever (situados a um nível intralinguístico, ou seja, o da estrutura da língua e do conhecimento intuitivo do falante) daqueles que verdadeiramente interessam à didáctica e relativos às formas de teorização ou de descrição da gramática, isto é, aqueles que correspondem aos *cinco sentidos da gramática* propostos: a) *conhecimento explícito*; b) *teorização gramatical*; c) *descrição gramatical*; d) *ensino da língua*; e) *manual de gramática*.

### **2.2.3. Categorização dos sentidos específicos da gramática**

Depois de termos definido e fundamentado os cinco sentidos gerais ou correntes da gramática, pretendemos, agora, desenvolver uma proposta estruturada de categorização dos seus sentidos mais específicos, referindo-nos, assim, aos modelos, aos tipos e às formas particulares que ela pode admitir. De facto, com o intuito de identificar os sentido e as acepções específicas ou mais especializadas da gramática, particularmente as que se podem enquadrar naquilo que catalogamos como formas, tipos e modelos de gramática, fizemos, até aqui, um percurso que incluiu as seguintes fases: definição provisória dos sentidos comuns de gramática; consulta dos dicionários de língua para confirmação das acepções propostas; verificação das definições de gramática presentes nos dicionários de linguística; referência a alguns teóricos que também discutem o conceito de gramática.

Agora, a nossa intenção é propor uma distinção entre formas, tipos e modelos de gramática, podendo ainda, numa última categoria relativa a outros géneros de manuais de gramática, incluir aqueles que não parecem integrar-se em nenhuma destas três categorias. Primeiro, deve esclarecer-se o que entendemos por *forma*, por *tipo* e por *modelo* de gramática, antes de procedermos à exemplificação dos mais importantes.

Sabendo que qualquer corrente ou escola linguística tem por objectivo a definição de um modelo teórico explicativo (ou uma *teoria gramatical*) da organização interna de uma dada língua, é natural que a cada uma se faça corresponder um *modelo de gramática*, que consiste então numa proposta de um paradigma explicativo da língua, o qual fundamentará o modo da sua descrição gramatical. Os modelos de gramática foram, pois, surgindo ao longo de toda a história da linguística, mas particularmente depois da linguística estruturalista de Saussure. Podemos, desde logo, opor a chamada gramática tradicional (o modelo gramatical mais duradouro) a todos os modelos

gramaticais modernos: o estrutural e o generativo, só para citar os mais conhecidos<sup>44</sup>. Por conseguinte, esta definição de *modelo de gramática* remete para um paradigma teórico (podendo associar-se apenas a um linguista ou a um grupo de teorizadores da linguagem) que tem por objectivo a apresentação de uma teoria gramatical, com implicações descritivas e/ou explicativas.

Em termos de sincronia, podemos falar preferencialmente de *tipos de gramática*, de acordo com a perspectiva de análise da língua que é adoptada. Assim se distingue, por exemplo, uma gramática normativa ou prescritiva de uma gramática de tipo descritivo. A este nível, adoptamos como ponto de partida a categorização estabelecida por Crystal (1992a: 88), que indica “six types of grammar”: *descritiva, pedagógica, prescritiva, de referência, teórica e tradicional*<sup>45</sup>. Os *tipos de gramática* são, por conseguinte, metodologias particulares de encarar a descrição ou o ensino de uma língua e perspectivas específicas adoptadas na análise da estrutura gramatical<sup>46</sup>.

Ainda ao nível de categorias específicas de gramática, estabeleceu-se uma terceira divisão que se aproxima do objecto de estudo privilegiado na descrição gramatical, e não tanto da perspectiva aí adoptada, distinguindo-se, assim, entre muitas outras, *as gramáticas da língua, do discurso, do texto, da frase e da palavra*. A estas realizações da gramática convencionámos atribuir a designação de *formas de gramática*, pois são descrições parcelares da língua que têm um objectivo/objecto específico, que será uma categoria gramatical ou, então, uma forma particular de realização da língua.

Finalmente, há que avançar com uma explicação da intenção de diferenciar, desde logo, os tipos dos modelos de gramática. A razão principal desta categorização relaciona-se com a urgência que há de organizar os diversos significados e usos do termo *gramática*, pois já não é possível definir claramente este conceito e os seus múltiplos sentidos, sem os classificar de algum modo e distinguir, pelo menos, os sentidos genéricos dos valores específicos. Alguns trabalhos inspiradores desta

---

<sup>44</sup> Para a caracterização genérica e contrastiva dos três mais divulgados modelos de gramática (tradicional, estrutural e generativo), em particular nas suas implicações didácticas, ver sobretudo Cassany *et alii* (1998), Neves (2002) e Lamas (1991 e 2000). Esta autora apresenta (Lamas, 1991: 71) uma distinção entre “referências teóricas” (por exemplo, gramáticas clássica, generativa e textual) e “tipo de gramática” (gramáticas normativa e descritiva, por exemplo).

<sup>45</sup> A gramática tradicional, a nosso ver, para além de ser considerada um tipo de gramática (gramática não científica), tem igualmente de ser entendida como um modelo específico de gramática, enraizada numa “tradição” com mais de dois séculos e cuja origem se encontra no modelo gramatical greco-latino.

<sup>46</sup> Uma outra proposta de tipologia das gramáticas é apresentada por Germain e Séguin (1998: 48) em que, a partir de um esquema de Dirven (1990), se estruturam os tipos de gramática (entendida como conhecimento interiorizado ou competência gramatical) em duas secções: gramática pedagógica (que inclui as gramáticas da aprendizagem e do ensino) e gramática linguística (que engloba a gramática de referência) e a gramática descritiva ou a simulação gramatical).

classificação foram os de Besse e Porquier (1991) e de Besse (1997) que referem três tipos de conhecimento gramatical: *a*) o conhecimento implícito da gramática (um dos sentidos específicos da gramática); *b*) o reconhecimento ou descrição da gramática (que podemos considerar *os tipos de gramática*); *c*) a teoria seguida na explicação da gramática (onde estão incluídos os designados *modelos de gramática*).

Na verdade, Besse diz ser possível, quanto às acepções da palavra *gramática*, distinguir “trois acceptions posées comme fondamentales, parce que renvoyant à trois types de connaissance grammaticale différents” (1997: 619). O autor diferencia o *conhecimento* intuitivo da língua daquilo que considera ser o seu *reconhecimento*, feito pelo linguista ou pelo gramático a dois níveis: a um nível teórico (*gramáticas estrutural* ou *generativa*) e a um nível descritivo ou prático, onde podem encontrar-se *tipos e formas* diversos de gramática, materializados normalmente num compêndio<sup>47</sup>.

Por seu lado, Cassany *et alii* (1998: 305), ao discutir a relação entre “modelos gramaticais e ensino”, descreve os quatro mais importantes modelos (gramática tradicional, linguística estrutural, gramática generativa, linguística textual) associando-os a tipos específicos de gramática (normativa, descritiva, preditiva, descritiva) e a conceitos-chave (palavra, signo / constituinte, oração, texto / discurso).

Portanto, as designações propostas de “modelos de gramática” e de “tipos de gramática”, sendo frequentes nos estudos linguísticos<sup>48</sup>, parecem adequar-se à nossa categorização. Como ficou dito, esses termos são aqui usados para indicar as teorias em que se fundamenta a ciência gramatical (*modelos de gramática*) e as perspectivas seguidas na descrição da gramática (*tipos de gramática*). Introduzimos ainda, como novo termo e de modo a tornar as categorias mais abrangentes e funcionais, a expressão *formas de gramática*, de que são exemplos as gramáticas da frase, da produção, do discurso ou do reconhecimento (Xavier e Mateus, 1992).

<sup>47</sup> Besse, ao definir as três acepções fundamentais do termo *gramática* ou os três tipos diferentes de conhecimento gramatical, está a descrever, antes de mais, a “gramática interiorizada” que é o “objecto do gramático” (1997: 620) e a caracterizar não só os “modelos linguísticos” ou “teorias gramaticais” (1997: 626), mas também as “descrições, simulações ou representações gramaticais” (1997: 629). Pensamos haver, pois, uma certa proximidade de conceptualização entre esta definição de Besse e aquelas designações que propomos de *modelos e tipos de gramática*.

<sup>48</sup> Por exemplo, Vilela (1993: 150) usa a expressão “modelo gramatical”, ao discutir a questão da linguística como ciência de apoio ao ensino da gramática, citando “o modelo de constituintes, o modelo gerativo, o modelo dependencial, e os modelos chamados ‘linguística de texto’”.

Entretanto, a título de exercício exploratório<sup>49</sup>, enumeram-se os principais modelos (ou teorias linguísticas) e tipos de gramática<sup>50</sup>. Assim, em Xavier e Mateus (1992) são definidos dezanove *modelos gramaticais*: categorial (Hillel), de caso (Fillmore), de dependências, de estados finitos, de história (Lakoff), de Montague (Montague), de valências (Tesnière), estratificacional (Lamb), funcional, funcional lexical, generativa, pivot (Braine), relacional (Perlmutter), sintagmática generalizada, sistémica (Halliday), tagmémica (Pike), tradicional<sup>51</sup>, transformacional, e de base semântica. Na mesma obra, definem-se também quinze *tipos de gramática*: central, comparativa, descritiva, explícita, filosófica, formal, histórica, implícita, interiorizada, nocional, normativa, pedagógica<sup>52</sup>, sintagmática, teórica, universal.

Por seu lado, Lewandowski (1986), que caracterizou 25 acepções do termo *gramática*, já definira três outros tipos de gramática (contrastiva, escolar e geral) e uma forma mais nova de gramática, precisamente a gramática do texto.

Finalmente, Harris e Hodges (1999: 127), em cuja obra há 12 entradas com a palavra *gramática*, apresentam de novo, em relação aos dois trabalhos anteriores<sup>53</sup>, o modelo gramatical mais amplo, isto é, a gramática estrutural, assim definida:

“1. um modelo descritivo da gramática da fala; lingüística descritiva; lingüística estrutural. 2. uma abordagem ao estudo da língua que analisa seus sons, formação de palavras e estrutura sintática.”

Como se verifica, os dicionários de linguística definem indistintamente os modelos e os tipos de gramática, referindo, quase sempre, as mesmas acepções, pese embora o facto de, por vezes, existir certa oscilação terminológica. Não só em termos da descrição lexicográfica, mas também ao nível de uma clarificação com intuítos pedagógicos, ganhar-se-ia se fosse feita a distinção entre modelos e tipos gramaticais.

<sup>49</sup> Nesta fase, fazemos um levantamento, em dicionários de linguística, de expressões relativas a tipos e modelos de gramática. É possível também coligir as expressões que surgem em dicionários de língua, gramáticas teóricas, gramáticas escolares ou obras de referência das áreas da linguística e da didáctica.

<sup>50</sup> Há alguns modelos e tipos de gramática (indicados nas obras citadas) que aqui não são incluídos, por nos parecerem demasiado específicos e porque não terão o mesmo interesse que outros para este estudo.

<sup>51</sup> A gramática tradicional, se definida como uma “perspectiva não científica do estudo da gramática” (Crystal, 1992a: 88), pode, a nosso ver e como referimos, ser considerada como um tipo de gramática.

<sup>52</sup> Vilela (1993: 146) usa a expressão *gramática didáctica* para designar este tipo de gramática.

<sup>53</sup> Os outros dois dicionários de linguística que nos serviram de referência não caracterizam nenhum modelo nem tipo de gramática (Dubois, 1994) ou descrevem apenas os dois mais importantes modelos gramaticais modernos, ou seja, o estrutural e o generativo transformacional (Lamas, 2000: 213-216).



#### 2.2.4. Para uma definição da gramática de tipo escolar

Mesmo que de uma forma exploratória, já noutra contexto (Silva, 2003a), iniciámos a definição do tipo de gramática que mais incisivamente se relaciona com este trabalho de investigação e que, a partir desta altura, passamos a caracterizar de modo mais pormenorizado – a *gramática escolar*.

Apesar de alguns dos dicionários referenciados não incluírem a expressão *gramática escolar* e de outros apresentarem, em alternativa, as fórmulas *gramática didáctica*, *gramática pedagógica*, *gramática prática*, seguindo sobretudo o exemplo de Castro (1995a), optamos por usar aquela designação, uma vez que esse tipo de gramática é construído com fins escolares e define-se, em termos dos seus objectivos, da estrutura e até dos conteúdos, em função de uma finalidade escolar genérica (servir o ensino de línguas e em especial da língua materna) e de finalidades curriculares específicas, que serão, no caso da língua materna, a aquisição de conhecimentos metalinguísticos e o desenvolvimento de capacidades de uso da língua.

Entretanto, porque as gramáticas de referência do Português poderão revelar uma visão particular do FL e perspectivas específicas sobre o seu ensino em contexto escolar, tendo em vista a busca dos fins e dos sentidos da gramática, analisamos o modo como os *gramáticos* definem a *gramática* e o seu ensino.

À partida, devemos sublinhar que a *gramática escolar*, em consequência do seu estatuto e dos seus objectivos, se desenvolve com as marcas de outros tipos de gramática (teórica, descritiva e normativa). Mesmo que se deixe de parte, por enquanto, a questão da tradição e da norma no ensino da gramática, é necessário deixar claro que, historicamente, a gramática de tipo escolar teve origem numa *gramática normativa*, como refere Dubois (1994: 226) falando do caso francês:

“La *grammaire normative* et pédagogique apparaît au XIX<sup>e</sup> siècle, avec la nécessité d’enseigner la langue française écrite, son orthographe, et la langue française parlée, selon les normes de la tradition centralisatrice de la France; l’objectif est alors une volonté unificatrice sur le plan linguistique.”

Assim perspectivadas as relações entre gramática escolar, gramática descritiva, gramática normativa e gramática tradicional, podemos esclarecer o que se entenderá por *gramática escolar* e definir as partes que integram esses compêndios (a ortografia, a fonética, a morfologia, a sintaxe, a semântica; a comunicação, a pragmática, a estilística, a história da língua). Partindo das gramáticas científicas seleccionadas e que

serão retomadas quando procedermos à análise do *corpus* de gramáticas escolares, estaremos já a preparar o estudo que será o objecto do Capítulo V desta dissertação.

É necessário, antes de mais, esclarecer a relação entre a gramática tradicional e a gramática escolar. De facto, aquela designação tanto pode referir os modelos gramaticais greco-latinos que se foram divulgando, pelo menos, até ao Renascimento e, depois desta data, através das gramáticas das chamadas línguas vulgares, até finais do século XIX, como também traduzir um tipo de descrição gramatical ainda presente actualmente nos manuais escolares, em que a natureza prescritiva dos textos escolares foi, pois, uma herança da gramática tradicional. Não podemos, no entanto, esquecer que também muitas das categorias e das análises da gramática tradicional foram incorporadas nas teorias gramaticais correntes (Trask, 1995). Houve, por conseguinte, uma relação de continuidade entre os modelos das gramáticas tradicional e moderna.

Lewandowsky (1986: 158), referindo-se aos significados específicos do termo *gramática*, estabelece uma oposição entre a gramática escolar (“basada necesariamente en principios psicológicos, que ha de servir de base en la enseñanza de la gramática”) e todos os outros conceitos gramaticais sistemáticos. Uma gramática escolar será, na visão deste linguista, determinada pelo seu fim específico (o ensino) e, portanto, diferenciada dos outros tipos de gramática. Este autor é um dos poucos que apresenta uma definição específica de *gramática escolar*, destacando, em particular, os princípios e os pressupostos que a fundamentam (1986: 164):

“[Gramática escolar] - Gramática que sirve de base a la enseñanza del lenguaje, de acuerdo con criterios pedagógico-didácticos y que – reina acuerdo en este punto – no es una versión simplificada de una gramática seleccionada ni de un modo lingüístico; partindo de los presupuestos psicológicos y socioculturales, ha de tener en cuenta, junto a ideas de teoría del aprendizaje, especialmente los objetivos del estudio.”

Crystal (1992a: 88), ao definir um dos seus tipos de gramática, neste caso, a *gramática pedagógica* que é, de facto, o termo que começou por designar a *gramática escolar*, afirma que ela é tão usada nas escolas que “many people have only one meaning for the term ‘grammar’: a grammar book”. Na verdade, a gramática pedagógica (que o autor define como “a book specifically designed for teaching a foreign language, or for developing an awareness of the mother tongue”) ou a gramática escolar é um dos tipos de gramática que mais divulgação vai tendo ao nível dos estudos pedagógicos e que suscita algum consenso na sua caracterização.

Vilela (1993: 146) também acredita que “o conceito mais corrente de gramática” é “o sistema objectivo de regras ensinado normativamente nas escolas”. Esta será, pois, uma definição adequada à gramática de tipo escolar, até porque inclui uma referência ao traço mais corrente da gramática escolar – o facto de ser normativa. A verdade é que os próprios autores dos compêndios de gramática pedagógica afirmam essa particularidade: “Não se esqueça que a gramática escolar é por natureza pedagógica e portadora de normas.” (G06, p. 3)<sup>54</sup>

Aissen e Hankamer (1984: 209), ao abordar os conceitos de “gramática” e de “correção”, associam também as finalidades da educação linguística a uma gramática de tipo normativo, afirmando que “um dos objectivos fundamentais da educação básica é ensinar as regras da gramática correcta a pessoas cuja maneira de falar natural não é conforme a essas regras”. Por isso mesmo, a tendência, pelo menos numa concepção tradicional e corrente de gramática, é associar a gramática de tipo escolar a uma abordagem prescritiva, que os linguistas modernos não aceitam como a mais adequada para atingir os fins da educação linguística.

Castro, analisando o discurso pedagógico e descrevendo os “processos de constituição e transmissão da gramática escolar”, define-a como um “corpo de conhecimentos sobre factos da linguagem verbal, da língua portuguesa e das modalidades sob as quais ela é actualizada” (1995a: 102), sugerindo, então, um entendimento mais alargado do ensino da gramática escolar.

Duarte, ao caracterizar a gramática no contexto educativo, vista como sinónimo de “conhecimento explícito da língua”, defende que esta “abrange não só a reflexão sobre a estrutura da língua, mas também a consciencialização e sistematização das regras que regulam os seus usos primários e secundários” (1998: 112).

Uma outra questão pertinente que a gramática escolar nos coloca é, seguramente, a do material linguístico a partir do qual ela se constrói. Sabendo-se, à partida, que se destina ao ensino de línguas, uma gramática pedagógica, na opinião de Assunção e Belo (2000: 117-118), pode basear-se ora na “análise e descrição gramatical de uma língua”, numa “teoria gramatical particular”, ora no “estudo dos problemas gramaticais dos aprendentes”, ou, então, ser uma mescla dessas abordagens. Ao estudar as gramáticas escolares temos, por isso, de tomar em consideração a filiação dos próprios manuais.

---

<sup>54</sup> Travaglia (2003: 57-76), demonstrando ser possível entender a gramática escolar de diferentes formas, propõe “quatro tipos de actividades de ensino da gramática” que têm por base quatro tipos de gramática: “**gramática de uso, gramática reflexiva, gramática teórica e gramática normativa.**”

Finalmente, ao definirmos uma gramática de tipo escolar, há que considerar os fins essenciais da educação linguística, que se materializam no ensino explícito da gramática na escola, que também já antes delineámos (Silva, 2003a: 295):

“É então evidente que os fins escolares da educação linguística e gramatical serão (ou, pelo menos, deveriam ser), por um lado, o de desenvolver a competência linguística e comunicativa dos falantes, dotando-os de conhecimentos reflexivos e de capacidades linguísticas (ouvir, falar, ler, escrever) que lhes permitam a plena realização como pessoas e como cidadãos (seres sociais que sentem, pensam e comunicam, usando e recriando a (sua) língua materna) e, por outro, o de contribuir para a sua formação cultural.”

Antes de encerrar esta tentativa de definição da gramática escolar, não podemos deixar de sublinhar que uma via complementar de caracterização daquilo que constitui, hoje em dia, uma gramática desse tipo se descobrirá na análise concreta dos manuais de gramática, entendidos como objectos autónomos que serão descritos no estudo prático a apresentar no Capítulo V. Em todo o caso, uma gramática escolar define-se igualmente enquanto construção feita a partir das teorias linguísticas, das gramáticas de referência e dos documentos reguladores do ensino da língua. Por isso, não terminamos este ponto sem discutir as ideias que as gramáticas científicas do Português deixam transparecer sobre a relação entre teorização/descrição gramatical e o ensino / prática gramatical.

Assim sendo, em mais uma tentativa de aproximação aos diversos sentidos do conceito de gramática, percorremos agora uma selecção de obras que nos podem apresentar uma outra perspectiva definidora do termo *gramática*. A partir de um *corpus* representativo das gramáticas teóricas do Português, verificamos como os gramáticos definem a própria gramática e delimitam a realidade que será objecto de descrição.

Procurando analisar o que os compêndios de gramática dizem de si próprios, conseguimos descobrir os traços fundamentais do discurso dos gramáticos contemporâneos sobre a gramática. Com esse objectivo, seleccionámos um *corpus* constituído pelas cinco mais divulgadas gramáticas do Português (gramáticas de referência), em cujos prefácios verificamos como é definida a gramática. Na verdade, analisar o que os gramáticos (alguns deles linguistas) dizem sobre a própria gramática é ter acesso ao discurso dos práticos da gramática e, assim, aceder a uma visão ainda mais abrangente sobre a própria definição do conceito de gramática.

Integram o *corpus* estas gramáticas de Português: a) *Gramática da Língua Portuguesa* de P. Vásquez Cuesta e M. Albertina Mendes da Luz; b) *Nova Gramática do Português Contemporâneo* de Celso Cunha e Lindley Cintra; c) *Gramática da*

*Língua Portuguesa* de Maria Helena Mira Mateus *et alii*; d) *Moderna Gramática Portuguesa* de Evanildo Bechara; e) *Gramática da Língua Portuguesa* de Mário Vilela.

A primeira gramática de referência que surgiu, em Portugal, na era de maior divulgação da linguística (anos 70 e 80), foi a *Gramática da Língua Portuguesa* de Cuesta e Luz, cuja edição original, feita em língua castelhana, é de 1949. Compreende-se, por isso, que mesmo a versão portuguesa (feita, em 1980, a partir da 3.<sup>a</sup> edição espanhola de 1971) tenha uma estrutura algo diversa de outros manuais. Os seus capítulos principais são: *noções de geografia da língua portuguesa, noções de história da língua, ortografia, morfologia, particularidades sintácticas das palavras*.

Lindley Cintra, autor do prefácio da edição portuguesa, afirma ter sido esta, inicialmente, uma “simples gramática prática, destinada ao ensino da língua portuguesa a falantes de língua espanhola”, tendo-se transformado, na sua versão portuguesa, numa “gramática descritiva muito completa e cuidada.” (Cuesta e Luz, 1989: 9) Esta é, portanto, uma gramática descritiva do Português (nas perspectivas sincrónica e diacrónica), mas que tem por objecto, como se depreende da explicação das suas autoras, uma curiosa realidade constituída pelas normas literária/familiar e pela norma popular da língua portuguesa (Cuesta e Luz, 1989: 12)<sup>55</sup>:

“[...] procurámos oferecer nesta *Gramática*, juntamente com a descrição detalhada da língua literária e familiar de Portugal e do Brasil, um panorama completo, embora elementar, do passado do idioma e do seu estado actual nas regiões e entre os sectores da população onde não triunfou a norma linguística da comunidade culta.”

Em 1984, Celso Cunha e Lindley Cintra lançam aquela que depressa se tornará na mais divulgada gramática de referência do Português e que, em 2005, ia já, sem sofrer grandes modificações, na sua 18.<sup>a</sup> edição. Este projecto original<sup>56</sup> de colaboração entre Portugal e Brasil veio colmatar uma lacuna existente na investigação, na descrição e no ensino da língua portuguesa. Cunha e Cintra (1987: XIII), no prefácio, consideram-na “*uma urgente necessidade para o ensino da língua portuguesa*” e reconhecem a ausência de “*uma descrição do português contemporâneo que levasse em conta,*

<sup>55</sup> O objecto de estudo privilegiado por esta gramática parece ser, no entanto, a norma literária e culta, a avaliar pelas palavras das autoras no primeiro capítulo da obra: “O estudo do português literário, e familiar da gente culta, vai ser o objecto de todo este livro. Por isso nos limitamos aqui a oferecer ao leitor um ligeiro panorama do estado actual da língua popular portuguesa na Península Ibérica e das modalidades dialectais existentes dentro dela.” (Cuesta e Luz, 1989: 52)

<sup>56</sup> Como gramático do Português do Brasil, Celso Cunha tinha já bastante experiência, pois publicara, em 1970, a *Gramática do português contemporâneo* e, em 1972, a *Gramática da língua portuguesa*.

*simultaneamente, as diversas normas vigentes dentro do seu vasto domínio geográfico (principalmente as admitidas como padrão em Portugal e no Brasil)."*

Esta constitui, então, uma gramática que pretende descrever as normas cultas de Portugal e do Brasil, assumindo como modelo a “língua como a têm utilizado os escritores portugueses, brasileiros e africanos do Romantismo para cá”, mas sem descurar os “factos da linguagem coloquial.” (Cunha e Cintra, 1987: XIV) O objecto seleccionado para modelo de descrição é a língua literária que ajudará, na visão dos autores, a desenvolver “uma expressão oral e escrita [...] ‘correcta’.” (*Ibidem*: XIII)

Sobressai, assim, o pendor normativo deste manual<sup>57</sup> que os autores assumem, de modo explícito, ao definir “a noção de correcto” (*Ibidem*: 5): “Uma gramática que pretenda registar e analisar os factos da língua culta deve fundar-se num claro conceito de norma e de correcção idiomática.”

Em suma, trata-se de duas gramáticas teóricas que descrevem, preferencialmente, a norma culta a partir da língua literária, têm fins didácticos explícitos e assumem também um pendor normativo.

Entretanto, em 1983, foi publicada a 1.ª edição da *Gramática da Língua Portuguesa* (da autoria de Maria Helena Mira Mateus, Ana Maria Brito, Inês Duarte e Isabel Hub Faria) que surgiu, em 2003, na sua 5.ª edição, “revista e aumentada”. Desde sempre, esta obra de referência assume-se como gramática de tipo descritivo e não normativa, ao não seguir a tradição do “‘bom’ uso” (Mateus *et alii*, 1989: 8):

“A presente obra *não* é uma gramática normativa. Esta designação supõe o conceito de que a condição para falar ‘bem’ uma língua é consequência do conhecimento da sua gramática, ou seja, das categorias que a enquadram e das regras que regulam o seu ‘bom’ uso. Este conceito de gramática, inserido na tradição greco-latina, foi dominante até ao início do século e mantém-se ainda hoje na maioria das obras utilizadas no ensino.”

Nesta gramática há, por conseguinte e na sequência das investigações linguísticas contemporâneas, uma oposição clara entre o que se pretende que seja uma gramática científica (que terá de ser isenta na sua descrição) e uma possível gramática pedagógica, que pode assumir, essa sim, um pendor normativo:

“Todo este movimento científico se reflectiu no conceito de gramática, e abriu caminho para a elaboração de gramáticas que não se subordinam a critérios de normatividade pedagógica mas têm como objectivo principal o

---

<sup>57</sup> Entretanto, os autores esclarecem que “A norma pode variar no seio de uma mesma comunidade linguística” aos níveis diatópico, diastrático e diafásico, o que, numa expressão curiosa destes gramáticos, “implica um maior liberalismo gramatical.” (Cunha e Cintra, 1987: 8)

de descrever o modo como as línguas funcionam. É nesta linha que se insere a *Gramática da Língua Portuguesa*.” (Mateus et alii, 1989: 8)<sup>58</sup>

Por fim, também Vilela publicou uma gramática teórica e descritiva que parece introduzir alguma novidade estrutural em termos dos manuais de referência para o Português. Antes do mais, porque esta é uma “gramática da palavra, gramática da frase, gramática de texto” que “pretende servir para o ensino da Língua Portuguesa, mas a partir do conhecimento que as ‘pessoas’ têm realmente do funcionamento da língua ou das línguas” (1995: 5). Assim, esta *Gramática da Língua Portuguesa* tem como objectos a palavra, a frase e o texto, partindo do conhecimento dos falantes e traçando como objectivo a aprendizagem da língua portuguesa ao nível do ensino superior.

Em todo o caso, o estudo da morfologia e da sintaxe acabam por constituir o conteúdo essencial desta obra, tal como esclarece o seu autor (Vilela, 1995: 51):

“Tradicionalmente morfologia e sintaxe são tidas como o núcleo duro da gramática. Não vamos entrar no campo teórico da justeza ou injusteza de esta ou de outras noções de **gramática**.”

Mesmo que, normalmente, a morfologia e a sintaxe sejam o “núcleo duro da gramática”, neste caso, a diferença será marcada pela introdução da gramática de texto, que compreende “a sintaxe de texto e a semântica de texto” (Vilela, 1995: 312)<sup>59</sup>.

A *Moderna Gramática Portuguesa*, a mais divulgada gramática portuguesa do Brasil (cuja 1.ª edição é de 1961), define-se a si própria ao dizer que “alia a preocupação de uma científica descrição sincrónica a uma visão sadia da gramática normativa.” (Bechara, 2001: 20) Este autor acha necessário distinguir esses dois tipos de gramática – a descritiva e a normativa –, explicando que a gramática se estrutura de formas diferentes, segundo as finalidades às quais se destina (Bechara, 2001: 53):

“Cabe à *gramática normativa*, que não é uma disciplina com finalidade científica e sim pedagógica, elencar os fatos recomendados como modelares de exemplaridade idiomática para serem utilizados em circunstâncias especiais do convívio social. / A gramática normativa recomenda como se deve falar e escrever segundo o uso e a autoridade dos escritores corretos e dos gramáticos e dicionaristas esclarecidos.”

<sup>58</sup> Na reedição de 2003 (p. 17), alguns desses princípios são reafirmados, salientando-se até que esta obra “*não* é uma gramática normativa, ou seja, não é um instrumento que regule o *bom uso* da língua”, isto apesar de se ter escolhido como variedade a descrever “a norma-padrão do português europeu”.

<sup>59</sup> Segundo Vilela (1995: 29), a linguística de texto (que “tem como função descrever, de modo sistemático, as condições e as regras de constituição do texto e explicar o seu sentido em ordem à sua recepção”) subdivide-se em gramática de texto e pragmática de texto.

Para uma definição de gramática mais próxima do que é a realidade escolar, constituem meio adequado os textos introdutórios das gramáticas escolares. De facto, conforme discutiremos na análise dos compêndios de gramática, uma das estratégias que os autores desses manuais utilizam, na legitimação do seu papel na escola, é a apresentação de uma definição das próprias gramáticas. É possível aperceber-se, em alguns desses discursos, do que os autores entendem por gramática e dos objectivos para os quais ela se configura como útil, enquanto gramática de tipo escolar.

A definição da gramática escolar ficaria ainda mais completa se se fizesse uma referência ao papel da(s) norma(s) (padrão, culta, literária) e a um conjunto de outros conceitos, que surgem sempre a ela associados como, por exemplo, as noções de (a)gramaticalidade e de regra(s). No entanto, esta última noção tanto pode estar associada à gramática tradicional como aos modelos gramaticais modernos, visto que, como muito bem frisa Trask (1995: 245):

“The notion of a grammatical rule is one of the most ancient conceptions in grammatical investigation. Most modern theories of grammar draw a sharp distinction in principle between generalizations, which are expressed by rules, and non-general facts, which are expressed by other means.”

Na verdade, ao usar o conceito de *regra* podemos referir-nos quer às orientações prescritivas da gramática normativa tradicional (que nos informa do que é *certo* e do que é *errado*<sup>60</sup>, em termos de uso gramatical prescrito) quer, por exemplo, às representações formais da gramática generativa moderna<sup>61</sup>. De certo modo, a autoridade tradicional da *regra* gramatical (pertença exclusiva dos gramáticos) vem, modernamente, sendo suplantada pela noção de *gramaticalidade*<sup>62</sup>, segundo a qual os próprios falantes, intuitiva, mas acertadamente, são capazes de emitir juízos de valor linguístico (ou de gramaticalidade) sobre frases produzidas ou recebidas. Parece até que, assim, ganha novo sentido a opinião do primeiro gramático português que já sentenciava: “E não desconfiemos da nossa língua porque os homens fazem a língua, e não a língua os homens.” (Buescu, 1975: 42)

Por esta e por outras curiosas valências semânticas dos termos gramaticais, teremos ainda de aprofundar muito mais o estudo da relação entre as gramáticas

<sup>60</sup> É um conceito tão divulgado como o de *regra* que pode, entretanto, conduzir a outras curiosas (e incoerentes) designações terminológicas como a de “*bom Português*”: “poderá definir-se como ‘bom Português’ o que é acessível – e apetecível – ao maior número possível de leitores.” (Matoso, 2003: 49)

<sup>61</sup> É por isso mesmo que Crystal (1992a: 97) faz referência à distinção entre “Rules and ‘rules’”.

<sup>62</sup> Lewandowski (1986: 173) define a gramaticalidade como a “Coincidencia entre las frases generadas y las regularidades gramaticales (sintácticas) de una lengua.”



científicas, as gramáticas descritivas, as gramáticas escolares e as gramáticas normativas, ao mesmo tempo que comparamos as partes fundamentais de cada um desses tipos de gramática e descrevemos as mais importantes categorias gramaticais que forem sendo referidas, o que faremos noutras alíneas desta dissertação (Capítulo V).

No entanto, desde já pode salientar-se que a maior parte das gramáticas teóricas do Português, como vimos, tem em mente, não só uma possível aplicação pedagógica (por isso, de algum modo, se constroem com uma perspetivação prática), mas também assumem um pendor normativo, seguindo uma norma de tipo literário. Por isso, temos de aceitar como válida a ideia de que as descrições gramaticais de referência são elaboradas prevendo aplicações como o ensino das línguas, apesar de terem diferenças significativas em relação às gramáticas escolares propriamente ditas. A excepção a esta perspetivação é, sem dúvida, a mais completa e actualizada gramática de referência portuguesa de Mateus *et alii* (2003), que se afirma explicitamente como gramática científica, descritiva e não normativa.

Quanto à gramática escolar, aquilo que, desde logo, se destaca é o facto de ela se ter constituído a partir de uma tradição, assumindo muitas das características da gramática dita normativa. Depois de termos referenciado alguns dos traços deste tipo de gramática, devemos sugerir ainda que elas, feitas para uso escolar e através de um discurso com marcas específicas que vai sendo escolarmente definido e reproduzido, têm características próprias que são, entre outras, as seguintes: dizem seguir os programas escolares em vigor; estabelecem um público-alvo de acordo com os ciclos e os níveis de escolaridade; são elaboradas com uma perspetivação pedagógica, excluindo referências científicas (de que a inexistência de bibliografias é um indício) e apostando em esquemas de descrição e exercitação; apresentam um discurso normativo e sugerem a importância dos saberes gramaticais para as práticas comunicativas.

Regressando então ao título proposto para este ponto – *Os cinco sentidos da gramática* – deve agora observar-se que discutir o conceito de *gramática* foi não só uma tentativa para esclarecer os seus significados gerais, mas também uma oportunidade para apresentar uma proposta (relacionada com os sentidos específicos do termo) em que se definiram e distinguiram as formas, os tipos e os modelos de gramática.

Apresentar já ideias preliminares sobre a gramática e acerca da pertinência da investigação das práticas escolares do seu ensino implica também construir indicações que estarão implicadas nas discussões subsequentes e, em particular, no estudo dos manuais escolares. Daí a pertinência desta síntese final das descrições entretanto

efectuadas, que nos ajudará a compreender a afirmação provocatória de Bernardo Soares – “Obedeça à gramática quem não sabe pensar o que sente. Sirva-se dela quem sabe mandar nas suas expressões” (Seixo, 1986: 46) –, e a acreditar que, pelo uso da linguagem e das suas virtualidades, seremos capazes de, como sugeria o poeta Álvaro de Campos, “Sentir tudo de todas as maneiras.” (Pessoa, 1986: 933)

Partindo da visão metafórica de Cassany *et alii* (1998) e de Crystal (1992b), que vêem no uso da língua um jogo<sup>63</sup>, em que a gramática constitui não apenas o conhecimento das suas regras, mas sobretudo a capacidade para o saber jogar com sucesso, fomos esboçando uma definição dos sentidos do conceito de *gramática*<sup>64</sup>. Optámos por não considerar como valores específicos alguns dos sentidos da gramática que estão relacionados com uma designação tão vasta como a de *gramática tradicional*. Assim, não incluímos nessa enumeração as visões etimológica e filológica do termo, em que a gramática era entendida, respectivamente, como a *arte de bem falar e escrever* e como *estudo da língua escrita para melhor compreender o texto literário*.

Nesse sentido e tendo presente a dificuldade em categorizar todos as acepções do termo em causa, decidimos estabelecer algumas distinções fundamentais, dividindo o nosso processo de definição em três momentos: *a)* estabelecer aquele que seria o “nível limiar” de sentido da gramática que se relaciona com uma visão intralinguística (*organização interna de uma dada língua natural e conhecimento intuitivo da mesma*); *b)* definir as dimensões metalinguísticas da gramática que correspondem aos tais cinco sentidos (genéricos) da gramática, propondo as designações *conhecimento gramatical*, *teoria gramatical*, *descrição gramatical*, *manual de gramática*, *ensino da gramática*; *c)* diferenciar os anteriores sentidos correntes de todos os outros significados específicos, que precisamos de categorizar em *formas*, *tipos* e *modelos de gramática*.

Tendo ainda em mente, sobretudo, a necessidade da referência especial à *gramática escolar* (*didáctica*, *pedagógica* ou *prática*), fizemos uso de dicionários de língua e de linguística, e de algumas gramáticas teóricas do Português, onde foi possível verificar como é dimensionada a teorização, a descrição e o ensino da língua, quase sempre numa perspectiva da norma gramatical.

A distinção entre *tipos de gramática* (*gramática normativa*, *gramática descritiva*, *gramática pedagógica*, *gramática teórica*) e os *modelos de gramática*

<sup>63</sup> No trabalho de Barbeiro (1998), também se demonstra a possibilidade de conciliação entre uma perspectiva lúdica de aproximação à linguagem e o ensino-aprendizagem do Português.

<sup>64</sup> Por um processo de generalização, o termo *gramática* também é usado para designar o *conjunto de regras particulares de uma técnica ou de uma ciência*, falando-se, por exemplo, de *gramática do cinema*.

(*tradicional, filosófica, estrutural, generativa*) teve sobretudo como intenção a definição do contexto em que se situa a gramática escolar.

Apesar da reconhecida dificuldade em especificar com clareza e precisão os diferentes significados da gramática, que os próprios autores de artigos de dicionários e de enciclopédias reconhecem<sup>65</sup>, cremos ter atingido o objectivo essencial deste capítulo que era, por um lado, definir os sentidos gerais da gramática e, por outro, categorizar os diferentes modelos, tipos e formas de gramática, em particular no sentido de determinar as características fundamentais da gramática escolar, o que, de algum modo, também contribui para a definição do que seja o ensino escolar da gramática. Se as limitações deste texto ofuscarem as suas ambições, porque é sempre muito arriscado definir, com segurança e abrangência, todos os sentidos de um termo, teremos podido, pelo menos, reconhecer mais claramente os sentidos vários da gramática, sobretudo, como dizia o poeta, se eles andarem “todos n’um confundidos”.

Mesmo que a questão do ensino escolar da gramática venha ainda a ser retomada, neste momento reconhecemos já uma diferença essencial entre a gramática genericamente considerada (conhecimento intuitivo ou implícito de uma língua) e uma gramática de tipo escolar, materializada numa compreensão explícita e metalinguística. Será essa a distinção subtil entre *saber gramática* e *saber sobre gramática*, tal como a define Crystal (1992b: 8), para o caso da língua inglesa:

“Everyone who speaks English **knows** grammar, intuitively and unconsciously. / But not everyone who speaks English **knows about** grammar. ‘Knowing about’ means being able to talk about what we know.”

Na análise dos compêndios de gramática, poderemos avaliar a diferença entre esse ensino (corrente) da gramática e o ensino de uma gramática de tipo escolar como aquela que aqui se definiu. Poder-se-ão igualmente discutir as implicações duma aprendizagem explícita da língua no desenvolvimento das competências verbais (*ouvir, falar, ler, escrever*). Nessa altura, relativizando uma afirmação recorrente de que o conhecimento gramatical não ajudará a desenvolver as competências comunicativas, perguntaremos, invertendo as bases da argumentação e da prova, se é possível demonstrar de que forma a gramática escolar impede um conhecimento válido da língua. Se saber gramática *faz mal* (ou não *faz bem, nem mal*), poderíamos, talvez, fazer

---

<sup>65</sup> Aissen e Hankamer (1984: 209), ao propor uma gramática, destacam essa mesma dificuldade: “É impossível apresentar aqui uma definição precisa da noção de gramática, visto que o termo é usado mesmo pelos linguistas e por outros estudiosos da linguagem em acepções diferentes.”

a experiência da ignorância gramatical, sabendo, de antemão, que “a experiência da *não gramática* não produziu resultados nada positivos.” (Silva, 2005b: 846)

Se esta última é uma questão que colocamos explicitamente (porque fundamental nesta dissertação), muitas outras haveria que poderiam ser discutidas. É evidente que há diferenças entre uma gramática definida pela linguística e uma gramática didacticamente perspectivada, perguntando-se se esta deve (ou não) adoptar as muitas *normas* que vão sendo construídas: uma norma gramatical, literária ou social, na vertente culta ou padrão de uma forma de linguagem. E ainda teria de se definir o papel da nomenclatura gramatical e linguística (discutindo a sua existência, as suas funções e a sua eficácia) no ensino explícito da língua. Todas estas questões contribuirão para uma melhor caracterização da gramática escolar e dos outros tipos com ela relacionados, que vamos entretanto desenvolvendo.

Uma dúvida final relaciona-se com o estatuto de cientificidade da gramática. Porque a ciência linguística, divulgada em Portugal nos anos 70 do século XX, ocupou rapidamente o espaço dos estudos filológicos e gramaticais tradicionais, perguntar-se-á, então, se a gramática constitui também uma ciência. Se, entre os seus múltiplos sentidos, existe pelo menos um que remete para uma gramática de tipo científico (a teoria gramatical ou a gramática teórica), coloca-se, porém, a dúvida de saber se os estudos e as práticas gramaticais em geral podem ser vistos como uma ciência.

Os gramáticos renascentistas definiam normalmente a gramática como uma arte (ou um saber mais prático do que especulativo). É o que faz, por exemplo, Fernão de Oliveira ao concluir que “gramática é arte que ensina a bem ler e falar.” (Buescu, 1975: 43) Neves sugere isso mesmo (2002: 228), quando afirma:

“Que a gramática tradicional não quis nascer como ciência já o disseram seus preparadores inaugurais, que compuseram declaradamente, uma ‘arte da gramática’ (*Téchne gramattiké* é o título do manual atribuído a Dionísio o Trácio).”

No entanto, no século XIX, já são muitos os que encaram o saber gramatical como uma ciência, reflectindo as tendências da gramática filosófica, em que se associa linguagem e pensamento (Leite, 1882: 1): “1. *Grammatica* é a sciencia que estuda as leis geraes da linguagem, segundo as quaes o pensamento se exprime pelas palavras.”

Esta clássica discussão que opõe a gramática-arte à gramática-ciência foi já sintetizada por Torres (1987: 60), que terá sido um dos primeiros a discutir o assunto. Associando a gramática-ciência à moderna filologia e à linguística, o autor não deixa de

destacar as virtualidades da “gramática-arte de bem falar e escrever” sobretudo no que ao ensino diz respeito. Em contraste com a linguística, definida como a ciência da linguagem por excelência, em termos teóricos, a gramática é quase sempre vista como uma “arte menor”. Por isso é que Flaux (1993: 4) pergunta mesmo retoricamente: “Ne définit-on pas volontiers la linguistique, par opposition à la grammaire, comme ‘l’étude scientifique du langage’?”

Também é verdade que os princípios seguidos na teorização gramatical e os métodos usados tanto na descrição da língua, como elaboração de manuais de gramática são, tendencialmente, concordantes com os dos modernos paradigmas científicos. Certos autores observam que só com a gramática generativa é que os estudos linguísticos assumiram o estatuto de ciência, ao passo que outros fazem remontar essa marca científica às análises gramaticais da língua sânscrita feitas por Panini:

“O primeiro texto de linguística de que dispomos é a gramática sânscrita de Panini (cerca do século IV a.C.). Quer a ironia que este livro, talvez a primeira obra científica da nossa história, se mantenha inigualado no seu domínio até aos nossos tempos.” (Ducrot e Todorov, 1982: 66)

Podemos, assim, concordar com Lamas (2000: 213), quando conclui que a gramática deve, de facto, ser entendida como ciência, já que utiliza os métodos desta: “Pelos métodos utilizados – observar, dissecar, classificar, hipótese, dedução – a gramática constitui-se, nesta acepção [gramática explícita], como ciência.”

Em todo o caso, sendo arte ou ciência, ninguém terá dúvidas em considerar a gramática como a bíblia duma língua, isto é, o livro sagrado dos factos da linguagem. E, se a linguagem, juntamente com o pensamento e a emoção, são as marcas definidoras do ser humano, nada mais natural do que, em contexto escolar, seja por razões puramente culturais, seja com fins comunicativos, discutir, de modo explícito, as dimensões relacionadas com todos os sentidos e que integramos no conceito de *gramática*.

### 2.3. A QUESTÃO DO ENSINO DA GRAMÁTICA NA ESCOLA

“Os conhecimentos de gramática não ajudam directamente a resolver os problemas da vida humana como acontece com muitas das ciências naturais: disciplinas ditas aplicadas. Daí ser muito fácil fazer afirmações acerca da utilidade ou inutilidade da gramática e do seu ensino. Mas haverá efectivamente razões para se ensinar gramática?” (Vilela, 1993: 143)

Debater a questão do ensino da gramática na escola, sendo embora uma discussão pertinente e sempre actual, constitui mais um desafio para compreender como

se constrói, na aula de Português / Língua Portuguesa<sup>66</sup>, o ensino explícito da língua. Mesmo que já existissem alguns trabalhos anteriores (nacionais e estrangeiros)<sup>67</sup> sobre o ensino da língua e da gramática, é a investigação de Castro (1995a) que marca verdadeiramente o início dos estudos sobre a gramática escolar portuguesa.

Tendo, pois, como referência esse trabalho e sabendo que, nesta investigação, se seleccionou como objecto de estudo o ensino da gramática em contexto escolar, o objectivo primeiro deste ponto será procurar definir o estatuto, o contexto, as funções e os fundamentos do ensino formal da gramática na escola, sempre com a intenção de começar, especificamente, a compreender e a definir as relações existentes entre o conhecimento gramatical explícito e a aprendizagem escolar da língua materna.

Assim, ao mesmo tempo que se caracteriza teoricamente este problema, apresentam-se os fundamentos da relação de implicação existente (como se espera comprovar) entre o ensino da língua materna em geral e o domínio específico do conhecimento gramatical escolar. Ao definir o ensino da gramática na escola, e como aponta o título desta dissertação, a perspectiva que colocamos é a de que aprender uma língua é também, em larga medida, saber gramática, não só como um fim em si mesmo, mas até como meio para a aquisição das diferentes competências verbais. Estarão, por conseguinte, em debate as finalidades e as funções do ensino da gramática, bem como as razões e os princípios que o justificam, para que se avaliem as relações possíveis entre o conhecimento explícito da língua e as outras competências linguísticas, mas também se discutirá o papel do ensino da gramática na aprendizagem de línguas e na promoção de outros saberes escolares.

Deve, pois, aceitar-se que o conhecimento gramatical tem um estatuto idêntico ao de outros saberes escolares, consiste numa aquisição cultural, mas ambiciona também atingir outros fins. Definido este princípio, é com naturalidade que se coloca a questão das aplicações do ensino explícito da gramática, especificamente no sentido da

---

<sup>66</sup> Para designar a área da língua materna, usamos as designações mais correntes que a têm identificado (*Português* ou *Língua Portuguesa*), quer nos textos reguladores quer nos discursos dos professores.

<sup>67</sup> Sobre a gramática escolar, para além das obras clássicas de Chervel (1977), de Berrendonner (1982), de Besse e Porquier (1991), merece natural destaque um conjunto significativo de publicações brasileiras que vêm abordando o tema da gramática na escola: Ilari (1985), Perini (1989, 1995, 2002a, 2002b), Bagno (1999, 2001a, 2001b, 2002, 2003a, 2003b, 2004a, 2004b), Neves (2001a, 2001b, 2002), Dionísio e Bezerra (2001), Batista (2001), Britto (2002), Bechara (2002), Possenti (2002), Soares (2002), Silva (2002a, 2002b), Geraldi (2002, 2003), Geraldi *et alii* (2003), Travaglia (2003). Entretanto, não apenas sobre o ensino da gramática, mas também acerca do ensino do Português em geral são referências clássicas e incontornáveis as seguintes publicações nacionais: Fonseca e Fonseca (1977), Genouvrier e Peytard (1985), Santos (1988), Sequeira, Castro e Sousa (1989), Delgado-Martins *et alii* (1992, 1996), Barbeiro *et alii* (1993), Amor (1999). Por fim, não podem ser esquecidos dois trabalhos de Castro e Sousa (1998a, 1998b) e um de Dionísio e Castro (2005).

promoção de competências linguísticas e ao serviço da linguagem como instrumento cognitivo e como forma de registo do conhecimento e da cultura.

Por isso mesmo, quando se discute o problema do ensino da gramática na escola, uma questão que, logo, se levanta aponta no sentido de uma ideia implícita ao texto atrás apresentado: “*Mas haverá efectivamente razões para se ensinar gramática?*” Mesmo com as críticas feitas à gramática e as dúvidas que a pergunta possa levantar, há uma série de outras questões fundamentais que também devem ser postas: *Como se ensina gramática na aula de Português?; Em que contextos se ensina gramática?; Que relação existe entre os domínios do ensino da língua?; Que tipo de gramática se ensina na escola?; Por que razões afinal se ensina a gramática de uma língua materna?*

Depois de, nos pontos anteriores, termos discutido as relações entre Linguística e Didáctica e ensaiado uma caracterização dos múltiplos sentidos da *gramática*, iniciamos agora, pelo debate destas e de outras questões, a exploração dos fundamentos, das razões e dos princípios que justificam, a nosso ver, o ensino da gramática na escola e a caracterização dos fins, dos modos e das implicações desse mesmo ensino.

Em simultâneo, tencionamos analisar as críticas que ao domínio da gramática e às suas formas de ensino se vão fazendo. É natural, por exemplo, que se discuta por que motivo já não faz sentido um estilo tradicional de ensino da gramática, que tem um claro pendor normativo e que aposta sobretudo no reconhecimento da ortografia, da morfologia, da sintaxe, esquecendo as dimensões semânticas e pragmáticas da linguagem. É compreensível até que se avaliem as vantagens (não só em termos de discursos, mas igualmente ao nível das práticas) da atribuição de um valor acrescido às abordagens funcionais, textuais e pragmáticas do ensino da gramática que exploram os sentidos dos enunciados, as estruturas dos tipos textuais, privilegiando o saber reflectido sobre as diferentes estruturas linguísticas e os seus usos. Finalmente, é imprescindível que se vá, ao mesmo tempo, procedendo ao alargamento do campo de acção do ensino formal da língua, para que as disciplinas da área do Português sejam, cada vez mais, o espaço fundamental da educação linguística. (Castro, 2000a)

Apresentada de forma breve a problemática do ensino da gramática e relembando que o intuito principal deste ponto é descobrir os fundamentos desse ensino, interessa apresentar os aspectos fundamentais deste texto, que nos deverão conduzir a uma perspectiva crítica sobre *a utilidade do ensino da gramática na escola*.

Depois desta introdução e da apresentação de alguns estudos sobre a questão do ensino da gramática na escola, discute-se o que é o ensino da língua materna,

procurando definir um modelo de aula de Português e verificar o espaço aí ocupado pela gramática. Entretanto, destacando o valor instrumental da gramática, faz-se uma descrição dos diversos domínios do ensino da língua materna, sobretudo para avaliar a implicação do conhecimento gramatical no desenvolvimento das competências de leitura e de escrita. Na alínea seguinte, discutem-se os fundamentos e as finalidades do ensino da gramática no âmbito da disciplina de Português, tendo em vista sobretudo a atribuição duma função cognitiva da gramática escolar, mas avaliando todas as posições e os principais argumentos que justificam o ensino explícito da língua. Além disso, começando por discutir a visão tradicional do ensino da gramática, sugerem-se algumas propostas referentes ao ensino da gramática, para responder sobretudo à questão de *como ensinar gramática na escola*. Na parte das conclusões, indicamos então as questões essenciais desta discussão, sublinhando a possibilidade da existência, da permanência e da renovação do ensino explícito da gramática.

### **2.3.1. Estudos de referência sobre a gramática na escola**

Mesmo tendo em conta a multiplicidade de dimensões que é possível estudar no âmbito da gramática escolar, a verdade é que, nos tempos mais recentes, existem poucos trabalhos académicos sobre esta temática específica<sup>68</sup>, sendo esse outro motivo (só por si significativo) que nos levou a optar pelo estudo da gramática escolar e pela análise desse domínio em manuais escolares de Português, com a intenção de compreender melhor a complexa relação entre ensino da língua e da gramática.

Um dado específico que pode confirmar esta convicção tem a ver com o seguinte facto: das sete teses (cinco de mestrado e duas de doutoramento) sobre o ensino da gramática que consultámos<sup>69</sup>, apenas duas delas (posteriores a 1995) se referem ao trabalho de Castro (1995a), não citando (nem na revisão de literatura nem na bibliografia) trabalhos anteriores que tivessem por objecto a gramática ou o seu ensino.

Com efeito, se exceptuarmos essa investigação pioneira (Castro, 1995a), são muito raros os estudos, realizados em contexto académico, que, antes ou depois dele, se

<sup>68</sup> De facto, fazendo, em 11/08/06, uma pesquisa no sítio do Observatório da Ciência e do Ensino Superior (<<http://www.oces.mctes.pt>>), verificamos que, na lista das teses de doutoramento concluídas (entre 1981 e 2005) existem apenas oito cujo título inclui o termo *gramática*. Além disso, cinco delas são do domínio da linguística, uma do domínio dos estudos literários, e apenas duas das ciências da educação (ambas da Universidade do Minho): a de Rui Manuel Costa Vieira de Castro (de 1994) e a de Luiz Marques de Sousa, equivalência atribuída, em 1996, a um doutoramento realizado, em 1985, no Brasil.

<sup>69</sup> São apenas oito os trabalhos académicos que aqui referimos, sendo o primeiro e os dois últimos dissertações de doutoramento: Souza (1985); Resende (1986 e 1987); Barreiro (1990); Pinto (2001); Rodrigues (2003); Sousa (2003); Lopes (2004); e Marçalo (2004).



dediquem ao estudo do domínio da gramática e que prestem uma atenção especial ao ensino da gramática e aos compêndios de gramática. Por isso, nesta tentativa de caracterização do estado da *arte da gramática*, começamos por referir os trabalhos anteriores a 1995 que tenham por objecto a *gramática escolar*.

Precisamente Silva (1995), ao proceder a uma síntese dos trabalhos (quase todos eles teses de mestrado) realizados na Universidade do Minho de 1986 a 1994 e dedicados ao estudo da língua materna, reconhece que, de 32 estudos realizados, apenas três têm como tema o “ensino-aprendizagem da gramática”<sup>70</sup>. Aqueles estudos que o autor cataloga como “linguístico-gramaticais” são reflexões teóricas sobre o erro ortográfico, os conectivos internos, os verbos de movimento, o aspecto verbal perifrástico ou o funcionamento do predicado (pp. 14-16) e que também constituem contributos válidos para a compreensão da estrutura da língua, não tanto na perspectiva da didáctica da língua, mas sobretudo da linguística descritiva.

Segundo o mesmo autor, os estudos dedicados à gramática surgem com o intuito de descobrir as causas “de uma relativa degeneração do ensino-aprendizagem da língua portuguesa” (Silva, 1995: 12). Dos três trabalhos incluídos nesta categoria, há um que “pretende provar a importância da lexicologia no ensino da língua” (p. 14) e os outros dois constituem sugestões para “um diferente ensino-aprendizagem da gramática” (p. 13). As duas investigações que elegeram como objecto a gramática e que se centram sobretudo no 2.º ciclo do Ensino Básico são da autoria de Barreiro (1990), *Gramática ou não gramática*, e de Rezende (1986), *A aprendizagem da gramática no ensino preparatório*, sendo que esta última viria mesmo a ser publicada com o título *A gramática e a aula de Português* (Lisboa: Plátano Editora: 1987)<sup>71</sup>.

O trabalho de Resende (1987), onde predominam reflexões teóricas sobre psicologia da aprendizagem e sobre teorias linguísticas, anuncia, no subtítulo, uma “proposta de um modelo gramatical adequado” para o Ensino Preparatório, a qual se materializa, nos capítulos finais da obra, ao nível de propostas concretas e de uma reflexão sobre o papel da gramática na aula de Português.

Ao mesmo tempo que justifica o interesse pelo estudo da gramática, no prefácio, Resende (1987: 9-10) afirma que o ensino escolar da gramática, até então, terá passado por três fases: *a)* no início dos anos 70, “a Gramática imperava nas aulas pois era

<sup>70</sup> O autor distribui esses estudos por oito subtemas (p. 2): “literatura infantil vs. leitura; leitura; produção-compreensão-interpretação frásica e textual; evolução da narrativa e das estruturas sintácticas; escrita; produção oral e interacção verbal; ensino-aprendizagem da gramática; estudos linguístico-gramaticais”.

<sup>71</sup> Apesar de termos consultado a tese desta autora, referir-nos-emos à sua publicação-síntese de 1987.

considerada como norma do ‘bem escrever’ e do ‘bem falar’”; b) desde o 25 de Abril, verificou-se “um quase abandono da Gramática”; c) “a partir sobretudo de 1980/1981 a Gramática passa de novo a ocupar [um lugar próprio] nas aulas de Português”.

No sexto capítulo do estudo (“A Gramática e a Aula de Português”) apresentam-se reflexões sobre a aprendizagem da gramática. Discutindo o problema da aquisição e do desenvolvimento do conhecimento gramatical, Resende (1987: 77) lança a velha questão: “se a criança já possui conhecimentos gramaticais, quando chega à escola, que valor pode ter a gramática na aula de Português?” Esclarecendo que esse é um domínio “inconsciente” da língua, apresenta então os fins do saber gramatical<sup>72</sup>:

“A gramática vai pois, por um lado, ajudar a criança a atingir um nível de desenvolvimento linguístico superior e por outro contribuir, de um modo geral, para o seu desenvolvimento intelectual.” (Resende, 1987: 78)

Um outro aspecto discutido neste estudo é o da adequação dos conteúdos programáticos ao nível dos alunos, o que levará, no último capítulo da obra, à apresentação de quatro propostas (Resende, 1987: 83-96): a) alteração de conteúdos gramaticais do Ensino Preparatório para o 7.º ano (que, assim, seria *o ano da gramática*); b) indicação do “modelo gramatical a utilizar” no Ensino Preparatório (o “estruturalista distribucionalista”, segundo a autora); c) âmbito da formação de professores de Português; d) proposta para um futuro trabalho, através da verificação do “modelo gramatical” e do “tipo de gramática” mais adequados ao Ensino Unificado (7.º, 8.º e 9.º anos), pela realização de inquéritos a professores e a alunos<sup>73</sup>.

Quanto ao trabalho de Barreiro (1990), levado a cabo com alunos do 1.º e do 2.º ciclos, constituiu um estudo do potencial de aprendizagem de conceitos gramaticais. O título *enigmático* (porque não explicado) desta dissertação – *Gramática ou não gramática* – sugere questões relativas ao ensino da gramática, pois estabelece a diferença entre a aquisição natural da gramática e a sua aprendizagem formal, distinguindo, assim, gramática implícita de gramática explícita<sup>74</sup>. A este nível, a função

<sup>72</sup> A autora enuncia uma outra finalidade da “reflexão sobre o funcionamento da língua”, quando afirma: “O professor de Português não perderá também de vista que a sua aula é sempre uma aula de língua, de linguagem e de comunicação, visando o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno [...]” (Resende, 1987: 80)

<sup>73</sup> Sobretudo no caso desta nossa investigação sobre configurações do ensino da gramática, seria, de facto, pertinente verificar quais as representações e as concepções de gramática reveladas pelos professores e pelos alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico, estudo que, nesta fase, não será possível concretizar.

<sup>74</sup> Para definir a gramática explícita (que se opõe então à *não gramática* ou à gramática implícita), Barreiro (1990: 3) apresenta uma curiosa formulação: “É a capacidade de falar inteligentemente da gramática e não só a capacidade de falar de forma gramaticalmente correcta.”

da escola será a de desenvolver sistematicamente o domínio explícito de uma metalinguagem materializada na nomenclatura gramatical<sup>75</sup>.

É precisamente na aprendizagem desses conceitos metalinguísticos que se centrará o estudo empírico da autora, no sentido de avaliar se a gramática explícita (*a verdadeira gramática*) deverá (ou não) estar presente no 1.º e no 2.º ciclos. Segundo Barreiro (1990: 5), nesses níveis de ensino, são ensinados “conteúdos gramaticais sem que a criança esteja preparada para os adquirir”. Mesmo que seja demasiado complexo determinar em que fase deverá a criança começar a apreender uma metalinguagem gramatical, a verdade é que, em nosso entender, sem ela o desenvolvimento de conhecimentos linguísticos e de capacidades verbais não será, de todo, possível.

Em relação às conclusões deste estudo (Barreiro, 1990: 89-94), devemos destacar aquelas que ainda hoje permanecem actuais: o aluno domina estruturas gramaticais antes da entrada na escola, devendo o ensino formal começar exactamente por essas áreas; nos 3.º, 4.º, 5.º e 6.º anos de escolaridade, os alunos ainda não estão aptos a uma compreensão consciente da gramática, pelo que o seu ensino explícito, na visão da autora, deve ser feito sobretudo ao nível do 3.º ciclo do Ensino Básico; é necessário redefinir e uniformizar alguns conceitos gramaticais e ter em conta, na elaboração dos programas, a maturidade linguística e cognitiva da criança.

Como sugestão para futuros estudos, Barreiro (1990: 98) não deixa de destacar a importância de “um estudo paralelo entre a aquisição dos conceitos gramaticais e a aquisição da leitura e da escrita”, no sentido de avaliar “se uma boa aquisição da gramática leva a criança a escrever e a ler melhor”. Acaba, assim, por ser aqui enunciada uma problemática que a nossa investigação também pretende discutir.

Entretanto, Souza (1985), numa tese de doutoramento intitulada *Por uma gramática pedagógica*, abordara já questões pertinentes como o ensino das línguas e a linguística aplicada, as relações entre linguística e gramática pedagógica<sup>76</sup>, e apresentara, como proposta central desta sua investigação, um esboço de uma gramática pedagógica, estruturada em sete capítulos distintos: o da ortografia, da fonética, da sintaxe, da pontuação, da semântica, da redacção e da morfologia (pp. 6-8).

<sup>75</sup> Outras questões que a autora discute, na revisão de literatura, remetem não apenas para a definição de “gramática intuitiva e gramática consciente” (p. 12), mas também para a diferenciação dos três modelos gramaticais mais conhecidos (p. 22): “A gramática tradicional é marcada pela sua utilidade pedagógica, o estruturalismo pela sua capacidade descritiva e o transformacionalismo pela sua penetração psicológica.”

<sup>76</sup> Souza (1985: 9) instituiu como objectivo fundamental desta dissertação o de “apresentar e levantar questões que possam viabilizar a conjugação do trinómio gramática normativa, linguística aplicada e instrumentalizações pedagógicas.”

Especificamente em relação à proposta da gramática pedagógica, Souza (1985: 98) enuncia um princípio segundo o qual “A elaboração de uma gramática pedagógica pressupõe o intercâmbio entre questões lingüísticas, normativas e pedagógicas.” Aceitando que estas diferentes forças de regulação estão articuladas em permanência numa gramática pedagógica, o autor destaca, então, a importância da consideração dos usos lingüísticos dos alunos na estruturação duma gramática desse tipo (*Ibidem*: 102)<sup>77</sup>:

“Uma gramática pedagógica deve procurar examinar o registro usado pelo aluno e considerar aquilo que o aluno utiliza na sua expressão, mesmo que esteja em desacordo com os padrões instituídos pela norma culta.”

Tendo em conta estes princípios<sup>78</sup>, Souza (1985: 163) propõe um tipo de gramática pedagógica, cuja marca fundamental se traduz no facto de ela incluir “textos estimuladores da motivação”. Explicando que “Nas gramáticas normativas, não temos textos ilustradores dos assuntos focalizados” (havendo, como se sabe, uma tendência para a exposição e a classificação), o autor fundamenta assim esta sua opção:

“A presença de textos estimuladores da motivação em nosso trabalho reflete a impossibilidade de separar-se língua de literatura.” (*Ibidem*: 164)

Mesmo que em relação a outros níveis de escolaridade que não aqueles que pretendemos estudar, e noutros contextos temporais que não este, os poucos estudos citados (que terão sido dos primeiros, até porque não referem outros sobre esta temática) não deixam de levantar questões pertinentes sobre o ensino escolar da língua e da gramática, que ainda hoje continuam a ser objecto de debate: as fases do ensino da gramática e o estado (quase permanente) de crise no seu ensino escolar; as diferentes caracterizações de modelos gramaticais e as propostas para implementar diversos tipos de gramática, sobretudo no Ensino Básico; algumas razões que fundamentam um ensino explícito do domínio da gramática no âmbito da aprendizagem da língua materna. E, por fim, uma observação que aqui tem de ser feita: nesta altura e nestes trabalhos, os manuais escolares ainda não eram apresentados como objecto de estudo e de análise.

Assim, quem viria a instituir, em definitivo, a temática dos manuais escolares como novo campo de estudos da Didáctica do Português seria Castro (1995a), ao estudar as gramáticas escolares, diacrónica e sincronicamente. Entretanto, com o

---

<sup>77</sup> Em termos de análise, Souza (1985: 107-117) realizou o estudo de uma *Gramática Pedagógica* de 1982, inventariando um conjunto de “equivocos” e criticando, em particular, o facto de esse manual não utilizar textos e optar por um “ensino da gramática pela gramática” (p. 114).

<sup>78</sup> Souza (1985: 163) sublinha que a sua gramática pedagógica deve poder responder a estas “perguntas básicas da pedagogia contemporânea: a quem se vai ensinar? O que é que se vai ensinar? E como é que se vai ensinar? Por quê e para quê se vai ensinar?”

*Congresso Internacional sobre Manuais Escolares* (Braga, Novembro de 1998), de que resultou o trabalho de referência sobre este tema (Castro *et alii*, 1999), os manuais (e as gramáticas) escolares passaram a constituir uma área de interesse permanente<sup>79</sup>.

Nos tempos mais recentes, tivemos notícia de outros trabalhos cujo objecto de estudo é ainda a questão da gramática: trata-se das teses de mestrado e de doutoramento de Pinto (2001), Rodrigues (2003), Sousa (2003) e Lopes (2004)<sup>80</sup>.

O estudo de Pinto (2001) analisa o discurso gramatical em manuais escolares de Português do 2.º ciclo (5.º e 6.º anos de escolaridade), ao nível das estruturas de conteúdo, das actividades e das definições, assumindo como princípio o de que (p. 1) “As concepções que enformam um campo disciplinar podem ser identificáveis, entre outros objectos, nos textos programáticos e nos manuais escolares.”

Ao nível do enquadramento teórico, a autora (Pinto, 2001: 34) conclui que, historicamente, a gramática “instituiu-se e permanece como um componente fortemente estruturador da disciplina” de Português no Ensino Básico. Ao justificar o estudo de livros de Português, sublinha também (p. 66) que os manuais são uma referência do que se ensina (os conteúdos) e da forma como se ensina (as estratégias).

Assumindo como objectivo geral o de “Analisar a forma como o ensino da gramática é configurado nos manuais do 2º ciclo” (*Ibidem*: 78), a autora apresenta então os livros de Português que serão analisados: um *corpus* de 36 manuais escolares de Português, distribuídos por três grupos: *a*) os manuais do 5.º ano publicados em 1996 (16); *b*) os manuais do 5.º ano publicados em 2000 (17); *c*) os manuais do 6.º ano publicados em 1997 (13)<sup>81</sup>.

Muitos aspectos do estudo desses manuais poderiam ser aqui destacados, não só em relação à forma como são seleccionados os conteúdos<sup>82</sup>, mas também quanto ao modo de organização das actividades. Sendo de relembrar que esta é uma das primeiras dissertações em que se analisou, intensiva e contrastivamente, o domínio da gramática

<sup>79</sup> Igualmente significativa, nesta fase, foi a publicação do trabalho de Tormenta (1996), não só por ter analisado manuais escolares de Português do 4.º ao 12.º ano de escolaridade, mas também por ter perspectivado o seu estudo segundo dois vectores, logo explicitados no título (*Manuais escolares: inovação ou tradição?*), que lhe permitiram discernir a importante função reguladora dos manuais escolares que “funcionam como se fossem o próprio programa da disciplina.” (p. 9)

<sup>80</sup> Não tivemos oportunidade de fazer uma leitura atenta e atempada da tese de doutoramento de Maria João Broa Martins Marçalo – *Fundamentos para uma Gramática de Funções Aplicada ao Português* – realizada na Universidade de Évora, em 2004. Pela consulta do índice geral e pela leitura da introdução, pudemos, em todo o caso, verificar que se trata de um trabalho da área da Linguística, que presta uma atenção especial às gramáticas funcionais, às questões de sintaxe e às funções sintácticas e semânticas.

<sup>81</sup> Estes livros de Português são individualmente apresentados nos Quadros N.º 1, 2 e 3 (*Ibidem*: 80-82).

<sup>82</sup> Em termos dos conteúdos gramaticais seleccionados pelos manuais, concluiu a autora que é verificável a tendência de uma “prática tradicional ancorada na análise sintáctica e morfológica” (*Ibidem*: 171).

em livros de Português (pois foram confrontados os manuais de 1996 com os de 2000, assim como os manuais com os programas oficiais), é deveras significativa a conclusão de que “[...] a selecção dos conteúdos apresentados não obedece apenas a orientações programáticas” (*Ibidem*: 170), o que vem confirmar, de novo, o poder fortemente regulador dos manuais escolares, em detrimento dos textos oficiais.

Rodrigues (2003), na dissertação *Sobre o Ensino da Gramática de Língua Materna*, estudou a problemática do ensino e da aprendizagem da gramática na área do Português, ao nível do 9.º ano, através da realização de entrevistas a três professoras e de inquéritos às quatro turmas das mesmas. Logo na apresentação, e como que definindo o estatuto da gramática na relação com os outros domínios do ensino da língua, reconhece que as professoras entrevistadas “valorizam mais o ensino da escrita, da leitura e da oralidade, apesar de reconhecerem à aprendizagem da gramática um papel importante no desenvolvimento das referidas competências.” (Rodrigues, 2003: i)

Neste trabalho, ao nível do debate teórico, discutem-se duas questões, que são recorrentes quando se analisa o papel da gramática na escola: a da aquisição e desenvolvimento da linguagem, que termina com o estágio no qual o aprendente inicia a sua própria reflexão linguística (capítulo 1); a da relação entre conhecimento linguístico e ensino da gramática, reconhecendo-se então o papel fundamental da escola na promoção do conhecimento gramatical explícito (capítulo 2).

Em relação às conclusões apresentadas pelo trabalho, sobretudo em termos das concepções que os alunos revelam sobre os vários domínios do ensino da língua materna, Rodrigues (2003: 69-70) concluiu que eles atribuem “muita importância” à escrita (66%), à oralidade (55%), à leitura (46%) e à gramática (30%), sendo esta última dimensão, para os alunos, a menos importante no ensino da língua<sup>83</sup>. Entre as razões que fundamentam o ensino da gramática sobressaem duas: segundo 49% dos alunos, a gramática ajuda-os a “escrever correctamente” e, de acordo com 34% deles, ela melhora a expressão oral. Daqui se depreende que os alunos ainda acreditam na possibilidade de a gramática melhorar a sua expressão escrita e oral, mesmo que a competência gramatical seja, na sua óptica, a menos importante<sup>84</sup>.

---

<sup>83</sup> Até em termos da frequência com que essas competências são trabalhadas na aula, a autora descobriu que a “gramática é claramente a competência menos trabalhada” (só para 13% dos alunos é que ela é sempre objecto de exercitação), ocupando a primeira posição (66%), neste âmbito, a leitura (*Ibidem*: 70).

<sup>84</sup> Não constituindo objecto específico de estudo, neste trabalho de Rodrigues (2003: 125), os manuais (e as gramáticas) escolares são referenciados: “Note-se que o manual escolar surge como denominador comum na alusão dos professores e dos alunos, sendo o elemento mais constante nas actividades em aula e em casa. Os discentes referem também as gramáticas e os prontuários como instrumentos de estudo da

Pode daqui concluir-se que, na visão destes alunos, a gramática não terá muita importância em termos de conhecimento autónomo, mas apresenta um claro valor instrumental, pois ajuda-os a desenvolver outras competências.

Entretanto, o título do trabalho de Sousa (2003) – *A Gramática nos Dicionários* – sugere-nos, desde logo, uma implicação desta investigação, da área da lexicografia, com a questão da gramática. Lembrando, logo na introdução, um trabalho pioneiro de Casteleiro (1981)<sup>85</sup>, a autora defende o papel de complementaridade, na aprendizagem da língua, entre o manual de gramática e o dicionário (Sousa, 2003: 30):

“Perante a necessidade de se iniciar a aprendizagem de uma nova língua, dois auxiliares são imediatamente requisitados: uma gramática e um dicionário. Apesar de se orientarem para uma mesma finalidade genérica – a aquisição de conhecimentos sobre o funcionamento de uma língua –, são consideradas duas obras perfeitamente distintas.”

Depois de sublinhar a função pedagógica da gramática e do dicionário, Sousa (2003: 37) apresenta então a sua tese, segundo a qual “A gramática representa, sem dúvida, um pilar sobre o qual assenta a própria concepção de um dicionário”<sup>86</sup>. Mesmo que, na dissertação, não seja tida em conta esta outra manifestação da presença do conhecimento gramatical nos dicionários de língua (que podem funcionar, na realidade, como manuais escolares), a questão é que não deixa de ser relevante o facto de que, em 12 dicionários, publicados em mais de 200 anos, a gramática, enquanto conjunto de conhecimentos estruturados sobre a língua, seja permanentemente visível, quer no apêndice dos próprios dicionários, quer no interior da descrição lexicográfica, nos dicionários que foram objecto de análise, a tal ponto que Sousa (2003: 144) concluiu:

“É incontestável a presença gramatical nos dicionários, manifestando-se em todos os domínios, quer no interior dos artigos, quer nos textos anexos que frequentemente integram estas obras, assumindo um papel verdadeiramente fulcral na própria organização dos conteúdos.”

Por fim, no trabalho de Lopes (2004), mesmo sendo uma tese integrada na área da Linguística, pretende debater um problema específico do ensino da gramática:

“Esta dissertação enquadra-se numa área de ‘interface’ entre a Linguística Descritiva e a Linguística Aplicada, pois o seu principal objectivo é, a

---

língua materna, porém esse facto não é reiterado pelas respostas das docentes, podendo concluir-se que os alunos se referem aos apêndices gramaticais presentes nos manuais escolares.”

<sup>85</sup> Nesse texto, Casteleiro (1981: 48), salientando o papel da informação gramatical na descrição lexicográfica, concluiu: “Ora, na lexicografia moderna, o dicionário de língua, para se tornar mais utilitário e eficiente, terá de ser cada vez mais uma gramática.”

<sup>86</sup> Destacando outra dimensão essencial da gramática nos 12 dicionários estudados, a autora (p. 57) sustenta: “A categoria gramatical representa uma presença obrigatória em qualquer dicionário de língua”.

partir da descrição da expressão da causalidade, repensar o ensino da Gramática ao nível do actual Ensino Básico.” (p. 1)

Ao estudar as construções causais e analisando algumas gramáticas escolares, a autora (Lopes, 2004: 6) observa que “[...] sobressaem várias lacunas da gramática tradicional portuguesa”. Mesmo que se possa concordar com uma visão genericamente crítica em relação aos textos da gramática tradicional portuguesa, a verdade é que será, talvez, exagerado fazê-lo tendo por base um número reduzido de compêndios de gramática (seis/oito)<sup>87</sup> e uma única questão gramatical.

Em suma, dos múltiplos olhares que é possível lançar sobre a gramática e o seu ensino, salientam-se, pelo menos, duas ideias fulcrais: a importância do conhecimento gramatical para a aprendizagem da língua e a necessidade de análises críticas dos textos gramaticais escolares, no sentido de compreender os seus modos de estruturação e de avaliar a consistência das descrições que aí são propostas.

No que diz respeito à bibliografia citada nestas dissertações, deve sublinhar-se este pormenor: se exceptuarmos a investigação de Castro (1995a), não são referidos muitos outros estudos sobre a gramática escolar ou o seu ensino. A verdade é que não existem estudos de referência sobre a gramática escolar, e muito menos estudos dedicados, em simultâneo, às gramáticas escolares e aos manuais escolares, ou seja, em que se procure comparar a *gramática da tradição* (a da maior parte dos compêndios de gramática) com a *gramática renovada* (a que os novos livros de Português querem apresentar como modificada por uma visão contemporânea do ensino da língua).

É evidente que, para além das obras e das dissertações já referidas, há alguns textos que vão sendo publicados, e que podem distribuir-se por duas categorias: *a*) aqueles artigos que analisam o domínio da gramática em manuais escolares de Português: Castro e Sousa (1998), Barbeiro (1999c), Castro (1999a), Figueiredo (1999), Pinto (1999), Sousa (2000), Veloso e Rodrigues (2002), Lomas (2003); *b*) os ensaios que discutem teoricamente o papel da gramática no ensino da língua: Torres (1986, 1987), Castro e Sousa (1987), Vilela (1993), Delgado-Martins e Duarte (1993), Duarte (1992, 1993, 1996, 1997, 1998), Teixeira (1995), Castro (1997b, 1997c, 1998b, 2000a, 2003a), Assunção (1998), Rodrigues (1998), Azevedo (1999), Brito (1999), Monteiro (1999), Lopes (2000), Courtillon (2001), Costa (2002), Mateus (2003).

---

<sup>87</sup> Esta oscilação no número de gramáticas é uma incoerência que não percebemos: na bibliografia final são referidas seis gramáticas escolares analisadas (Lopes, 2004: 385-386), ao passo que, no Quadro XIII, incluído no ponto de análise das gramáticas (*Ibidem*: 342-343), são citados exemplos de oito compêndios.



Num trabalho historiográfico já realizado (Silva, 2005b), cujos objectivos eram verificar como vem sendo tratado o tema da gramática no discurso científico e compreender o estatuto da gramática escolar, verificámos, nos livros de actas da APL publicados de 1986 a 2003 e onde se identificou um total de 906 artigos, “uma presença quase residual da gramática no discurso científico dos linguistas portugueses”<sup>88</sup>, uma vez que só 5,5% ou 50 daqueles artigos constituíam textos de estudos gramaticais (p. 848). Além disso, pôde igualmente constatar-se que uma boa parte desses textos (19) era dedicada à História da gramática e que outros artigos (13) estavam direccionados para questões do Ensino da gramática ou da Gramática escolar (p. 851)<sup>89</sup>.

### **2.3.2. Do ensino da língua materna à definição de aula de Português<sup>90</sup>**

Revistos alguns estudos sobre o ensino da gramática, interessa agora, em termos de síntese, procurar descobrir, não só como se enquadra o domínio da gramática na aula de língua materna, mas sobretudo avaliar se os manuais escolares reflectirão esse paradigma de aula, em específico no que diz respeito a esse mesmo domínio.

Por isso mesmo, se a finalidade principal desta alínea é enquadrar a gramática no seu contexto pedagógico, a melhor via será começar por determinar como se encara, hoje em dia, o ensino da língua materna. Entretanto, definem-se os contornos da própria aula de Português, com o objectivo central de determinar que plano ocupa aí o ensino da gramática e, ainda, quais as conexões que se estabelecem entre as suas áreas.

Se o ensino da gramática pode, desde logo, definir-se por aquilo que afirmam os programas oficiais sobre a questão, a verdade é que, a um outro nível, até os manuais escolares, como documentos recontextualizadores das orientações pedagógicas, apresentam uma concepção própria do ensino da língua e do domínio da gramática.

A questão é que, quando se discute o ensino do Português na escola, apresenta-se um panorama pouco animador<sup>91</sup>, responsabilizando-se os agentes do sistema, em

---

<sup>88</sup> Nesse estudo (Silva, 2005b: 848), integrámos na categoria de textos sobre a gramática, não apenas aqueles que “abordassem o tema da gramática” e apresentassem “o termo ‘gramática’ no título do texto”, mas ainda “os estudos que reflectissem, em geral, sobre o ensino da língua/da gramática, sobre o domínio da gramática nos programas oficiais (isto é, *funcionamento da língua*), sobre a(s) norma(s) (gramatical / linguística), sobre a terminologia linguística, sobre a política de língua, e que abordassem, de facto, no corpo do texto, o tema da gramática.”

<sup>89</sup> Para além dessas três categorias, foram estabelecidas outras cinco: Bibliografia gramatical, Gramática aplicada, Gramática descritiva, Gramática normativa, Gramática teórica (*Ibidem*: 848).

<sup>90</sup> Como é natural, no capítulo relativo ao estudo dos livros de Português do 3.º ciclo (VI) e, em específico, na secção em que descrevemos a sua organização interna, podemos então verificar que esta descrição do que é uma aula típica de Português está aí espelhada, pelo menos na sua generalidade.

particular os professores e/ou os alunos. Além disso, em certas avaliações oficiais (por exemplo, nas Provas de Aferição e nos Exames Nacionais de Língua Portuguesa), reconhece-se que um dos domínios em que os alunos apresentam maiores dificuldades é precisamente o da gramática (ou do *conhecimento explícito da língua*).

Também nas avaliações internacionais em que os nossos alunos vão participando, como é o caso dos programas PISA 2000 e 2003 (divulgados no fim de 2001 e de 2004), os desempenhos dos estudantes portugueses, ao nível da literacia em leitura, são mesmo, em confronto com os dos restantes países participantes, dos piores, não tendo sequer havido progresso significativo entre as duas edições desta avaliação. Se tanto o *Primeiro Relatório Nacional* do PISA 2000 como até o CNEB (2001) apontavam, como noutra contexto sugerimos (Silva, 2003b), no sentido da emergência de novos princípios para o ensino da língua materna, a verdade é que tais mudanças esperáveis não aconteceram, nem chegaram a produzir os efeitos benéficos desejados.

Castro (2003b: 5), ressaltando que “a expressão da insatisfação com a acção da escola no plano da educação linguística não é de hoje”, reconhece, porém, que:

“[...] a ideia de que a escola se tem vindo a revelar incapaz de assegurar a promoção de níveis de desempenho suficiente no domínio das competências de comunicação verbal, da leitura, da escrita, da comunicação oral, é muito frequente no discurso do cidadão comum como no dos fazedores de opinião, no discurso político como no académico ou dos profissionais da área.”

Aceitando como verdade ou apenas como parecer esta referência constante à crise no ensino do Português (língua de cultura e área do saber escolar), é importante pois que se compreenda em que domínios ela se revela mais claramente. A questão é que a área disciplinar do Português é, por natureza, problemática, até porque o ensino da língua possui, em qualquer sistema escolar, a complexidade que lhe advém do facto de ser um objecto de aprendizagem, mas também um meio para ensinar.

Além disso, se falarmos em domínios específicos como os da leitura (especialmente dos hábitos de leitura) e da capacidade de escrita, veremos que a situação descrita também não é das melhores. Como salientam Vilela *et alii* (1995:

---

<sup>91</sup> Numa altura em que, por iniciativa do Presidente da República, se abria, em Lisboa, a Conferência “Língua Portuguesa: Presente e Futuro” (6-7/12/04), o *Público* divulgou uma sondagem sobre a Língua Portuguesa, em que, como principal conclusão, se confirmava apenas aquilo que o senso comum vai repetindo: “Maioria acha que o ensino do *Português* piorou.” (*Público*, 6/12/04, pp. 1 e 38).

238), “[...] ensinar a escrever é uma tarefa que desde sempre foi atribuída à escola e que, ao que parece, a escola não está a cumprir devidamente no contexto actual.”<sup>92</sup>

Castro e Sousa (1996: 131), ao estudar os hábitos de leitura dos nossos alunos, concluíram haver “uma desvalorização efectiva da leitura entre os estudantes mais velhos e a apetência pela leitura entre os mais novos”. Seria de esperar que a escola, cumprindo o seu papel, fosse bem sucedida na promoção de atitudes positivas face à leitura, o que não parece estar a acontecer. Estes indícios vieram a confirmar-se nos últimos anos, pelo menos em termos do que se pode inferir da avaliação internacional sobre literacia em leitura que vem sendo feita pelo PISA.

Perante esta situação no ensino da língua em geral e nos domínios da escrita, da leitura e da gramática, é assim importante verificar quais as dimensões que vão sendo indicadas como fundamentais no ensino da língua materna e descobrir as razões que justificarão tal cenário de crise. Pode, porém, desde já, adiantar-se que, nas definições teóricas da aula de língua materna, esses domínios são sempre os mais referidos.

A primeira grande questão é que o ensino da língua, como normalmente os programas oficiais reconhecem<sup>93</sup>, é condição indispensável ao próprio sucesso escolar. Conhecer formalmente uma língua e desenvolvê-la em termos das suas competências de expressão e de compreensão é, pois, uma das condições fundamentais para que os alunos sejam escolarmente bem sucedidos. Por isso, Santos (1988: 136), questionando o estatuto da disciplina de língua materna em confronto com os outros saberes escolares, sublinha o “*carácter transdisciplinar* da língua materna, enquanto discurso *transversal* a todas as áreas curriculares do sistema educativo.”

Também no âmbito do ensino da língua e na sua relação com o ensino da gramática, coloca-se um outro dilema que consiste em saber se se deverá (ou não) ensinar gramática, de um modo explícito, na escola. Questiona-se deste modo se a gramática interiorizada ou implícita, aquela que os alunos/falantes adquirem naturalmente, será suficiente para os seus desempenhos comunicativos e se ela também permitirá o aperfeiçoamento das outras competências (a escrita, a leitura, a expressão e a compreensão orais) ou se devemos apostar claramente num ensino sistemático e

---

<sup>92</sup> Estas autoras também acrescentam, responsabilizando assim a escola oficial: “Se desde o Ensino Básico ao Universitário é um lugar comum dizer-se que os alunos não sabem escrever, dever-se-ia acrescentar que não sabem porque não aprenderam.” (Vilela *et alii*, 1995: 238)

<sup>93</sup> Na análise específica sobre os programas escolares de Português (ver ponto 3.4.), pudemos anotar que os textos reguladores em geral atribuem à aprendizagem da língua materna um valor específico na promoção do sucesso escolar. O próprio CNEB (Abrantes, 2001: 31) afirma inclusive que “o domínio da língua portuguesa é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania.”

reflectido da gramática, princípio que aqui defendemos e que justifica, em simultâneo, a existência do próprio ensino escolar de uma língua.

Na verdade, se há competências naturalmente adquiridas (ouvir e falar) e outras que a escola desenvolve (ler e escrever), não podemos ter grandes dúvidas de que o conhecimento intuitivo de uma língua deverá ser aperfeiçoado com uma aprendizagem formal, feita em contexto escolar, através do desenvolvimento de conhecimentos gramaticais explícitos, ou seja, pela explicitação de conhecimentos já adquiridos, os quais estarão, ao mesmo tempo, na base da promoção das competências comunicativas.

Admitindo esta dupla face do conhecimento linguístico (o natural e o adquirido), a DLM terá de materializar na definição dos domínios e das dimensões, dos métodos e das metas do ensino da língua e da gramática. De facto, se queremos compreender, na prática, como se ensina Português ou que traços essenciais definem uma aula de língua materna, temos de complementar essa compreensão com o estudo, pelo menos em termos globais, dos princípios e das teorias do ensino-aprendizagem da língua materna.

Tencionamos então, ao definir a aula de língua, conjugar uma visão teórica com a perspectiva visível nas práticas do ensino de uma língua, a confirmar na análise de conteúdo dos manuais escolares. Ao descrever, na alínea seguinte, a relação da gramática com outros domínios do ensino da língua (a leitura e a escrita), desvendamos então como a gramática surge implicada no desenvolvimento dessas competências.

Mas, afinal, o que se ensina quando se ensina Português na escola?

Santos, num trabalho cujo título se tornou clássico (*O Português na escola, hoje*), sustenta que “a *prática pedagógica* do ensino/aprendizagem do Português, de tipo tradicional” aponta, entre outros aspectos, no sentido de uma “sacralização’ da língua escrita no seu registo mais ‘nobre’ – o texto literário” – e de uma “*reificação* do saber linguístico a fazer adquirir pelo aluno, na aula de língua materna” (1988: 63). Aparecem assim sugeridas as duas dimensões que são sempre consideradas fundamentais na aula de Português: a leitura de literatura e a aquisição do conhecimento gramatical.

Não muito distante desta descrição da aula-tipo de Português, no contexto de um projecto desenvolvido para avaliar o insucesso escolar na disciplina de Português, mas referindo-se, em particular, à leitura, Delgado-Martins (1993: 28) afirma também a existência de um “‘esquema clássico’ da aula de Português” que consiste “em leitura de um texto, comentário sobre o texto com os alunos, etc, etc. Para culminar poderia haver uma composição ou um trabalho para casa.”

Assim, este padrão, integrado de tal modo na tradição que se tornou num ‘esquema clássico’ de aula de Português, teria, em princípio, dois momentos principais (a leitura e o comentário de um texto), complementados com um terceiro (uma composição ou um momento dedicado à escrita), que funcionava também como trabalho para casa. Era ainda ao nível das actividades de compreensão do texto que surgiam normalmente os momentos de aplicação/avaliação gramatical, mas sempre dependentes do texto (literário), visto como elemento fulcral.

Aguiar e Silva (1998-1999: 23-24), invocando a sua importância para a “formação escolar, educativa e cultural dos jovens”, também sublinha a *centralidade* do texto literário na disciplina de Português, considerando-o “o *núcleo* da disciplina de Português, [...], como a manifestação por excelência da memória, do funcionamento e da criatividade da língua portuguesa.” Mesmo que implicitamente, alia-se assim, de novo, a literatura à gramática como elementos fundamentais da aula de Português.

Duarte (1992: 165), questionando o facto de “a reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua [ter sido] subalternizada nas aulas de Português”, revela o seu entendimento de aula de língua materna e destaca o papel do próprio FL:

“Sem retirar às aulas de língua materna o objectivo de trabalhar as modalidades ouvir/falar, ler/escrever, sustentamos que elas são *o espaço curricular em que a reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua deve caber como componente autónoma.*”

De acordo com a autora, deve pois estabelecer-se um equilíbrio entre os objectivos instrumentais do ensino da gramática e os seus objectivos cognitivos.

Algumas destas concepções sobre o que é ensinar Português estão já presentes nas práticas dos professores estagiários de língua materna e até dos alunos finalistas das licenciaturas de formação de professores, o que sugere haver uma imagem consensual e enraizada, ao nível da prática pedagógica, do que é o ensino da língua materna. De facto, Carvalho e Rodrigues (1997), num estudo realizado na Universidade do Minho, concluíram que, para os alunos do 4.º e do 5.º anos das licenciaturas em ensino do Português, quando se considera a língua como conteúdo ou objecto de ensino-aprendizagem, os domínios considerados nucleares são a leitura e a gramática (ou o funcionamento da língua). Estes autores asseguram inclusive que:

“A configuração de aula de Português mais frequente parece ser, [...], aquela que se organiza à volta de actividades de compreensão/interpretação de textos (na maioria dos casos literários) e de ensino da gramática, o que parece apontar para uma concepção tradicional de aula de Português [...].” (Carvalho e Rodrigues, 1997: 92)

Esta é uma representação tão corrente do ensino da língua materna que os autores citados a rotulam como uma “concepção tradicional de aula de Português”, apontando-se, mais uma vez, no sentido de um desequilíbrio de forças entre a inovação da formação universitária e as práticas escolares mais enraizadas<sup>94</sup>.

Assim sendo, alguns autores começam, naturalmente, a apresentar críticas a este modelo de aula, cuja fórmula dizem ser necessário alterar (em consequência do seu insucesso). Duarte (2001: 25-26), por exemplo, aponta como objectos fundamentais da aula de língua materna o texto e a sua leitura, ancorada sobretudo na identificação de figuras de estilo (estilística) e na classificação morfológica de palavras (gramática)<sup>95</sup>:

“O padrão de aula de Português que há que alterar pode resumir-se assim: há um texto que se lê mais ou menos [...] e depois, utilizando os manuais (que, infelizmente, são o material de eleição e, às vezes, o único utilizado na aula de Português), o professor faz umas perguntas que não chegam a ser de interpretação; [...], para depois passar à identificação de umas figuras de estilo, que ficam desgarradas do sentido do texto, e, em certos casos, pede-se aos alunos que façam alguma classificação morfológica de palavras. Esta aula-tipo corresponde a uma prática muito enraizada e da qual tem resultado um produto final não muito feliz.”

Deste modelo de aula fielmente desenhado, onde apenas faltaria referir uma extensão da aula – o trabalho para casa – dedicada à expressão escrita, há duas ideias fundamentais a destacar: estas práticas não têm sido bem sucedidas e os manuais escolares são o suporte fundamental deste paradigma. Fica, assim, justificada a importância fulcral do estudo dos livros de Português para a compreensão/confirmação deste modelo de aula de língua materna.

Lomas, representante espanhol do paradigma “comunicacional” da educação linguística, considera explicitamente que “o ensino da língua se deve orientar para favorecer a aprendizagem, pelos alunos, das habilidades comunicativas”, acrescentando mesmo que “A competência comunicativa é, neste sentido, o eixo pedagógico sobre o qual convém articular a educação linguística na escola básica e secundária.” (2003: 15) Tendo presente este princípio fundamental, seria fácil avaliar em que consistirá afinal o ensino da língua materna. No entanto, tal como este autor esclarece, é possível perceber

---

<sup>94</sup> Carvalho e Rodrigues (1997: 92) sustentam também que uma possível explicação e confirmação de tal concepção de aula de língua poderá ser encontrada na “análise de outros textos, como os manuais escolares”, ou seja, precisamente o tipo de análise que aqui pretendemos realizar.

<sup>95</sup> Como se sabe, as disciplinas tradicionalmente associadas à filologia e que servem de suporte a este modelo de aula são a história e a teoria literárias, a estilística e a gramática.

uma clara diferença entre o modelo clássico de ensino da língua materna e o modelo comunicacional, que ele próprio apresenta como alternativo.

Sobre tal fórmula tradicional de ensinar língua, Lomas afirma (2003: 20):

“Quem quer que tenha ensinado língua sabe que, em certas ocasiões, nas aulas, a aprendizagem linguística se orientou, de forma quase exclusiva, para o conhecimento formal do sistema da língua, em detrimento de outras aprendizagens orientadas para o domínio dos usos comunicativos mais habituais na vida das pessoas (escutar, falar, ler, entender e escrever).”

Afinal, aquilo que Lomas (2003) defende é que a aprendizagem particular do conhecimento formal da língua (provavelmente efêmero) terá de ser complementada com a melhoria das competências comunicativas dos alunos, sempre no contexto mais vasto daquilo que o autor denomina “educação linguística”. A um nível mais específico do ensino da língua e em resultado da análise de manuais escolares, Lomas (2003: 281) também estabelece um confronto entre uma “*perspectiva formal*” (que dá primazia a “conceitos linguísticos e factos literários”) e uma “*perspectiva comunicativa*”, não deixando todavia de salientar que há um predomínio da perspectiva tradicional, em que, segundo o autor, se continua a acreditar na importância do “conhecimento gramatical em si mesmo” e do estudo dos autores e dos textos literários consagrados para o desenvolvimento da competência comunicativa.

O mais importante, na perspectiva de Lomas, é que as aulas e os manuais escolares assumam claramente “um enfoque comunicativo da educação linguística”, em que se entenda “como objectivo essencial do ensino da língua a aquisição e o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, [conjugando] o conhecimento formal da língua com o conhecimento funcional dos usos linguísticos.” A perspectiva deste teórico pode resumir-se à afirmação de que o ensino da língua não consiste apenas num “*saber linguístico*” mas deve ambicionar o domínio, por parte dos alunos, de um “*saber fazer coisas com as palavras.*” (2003: 282)

Por fim, Lomas (2003: 284), sabendo que os livros de texto vão apresentando “linhas de trabalho inovadoras orientadas para fomentar o desenvolvimento das capacidades comunicativas dos alunos”, reconhece que, “apesar das insuficiências referidas nos parágrafos anteriores, alguma coisa está a mudar na educação linguística e os livros de texto reflectem em maior ou menor medida essas mudanças.” Um dos objectivos do nosso estudo é, precisamente, ao nível do 3.º ciclo e na sequência da implementação do CNEB, verificar de que modo as novas orientações programáticas tiveram influência nas práticas do ensino da língua e da gramática portuguesas.

Naturalmente, ao lado de uma definição corrente de aula de Português, surgem já certas visões sobre a nova orientação a imprimir ao ensino da língua materna. No contexto do Ano Europeu das Línguas, Santos (2001: 3) indica as dimensões fundamentais para o ensino-aprendizagem da língua materna:

“Quanto à aprendizagem do Português como língua materna, sublinhe-se que [...] requer o ensino sistemático, regular e explícito, não de terminologias (diferentes consoante as modas), mas da língua, com as suas regras e as suas regularidades. [...] / Isto é, ‘há que aprender a explorar a língua nas suas diferentes modalidades’: como instrumento para aceder à informação, como meio de expressão, como suporte do pensamento e como objecto de estudo. Mas também, para ‘proporcionar aos alunos, através da língua, o alargamento da sua experiência como seres humanos’ – o que não exclui, de modo algum, ‘a aprendizagem do texto literário e a sua fruição estética’.”

Além de advogar um ensino sistemático e explícito da língua, a autora destaca as principais dimensões da educação pela língua, que é veículo de informação e de expressão, suporte do pensamento e, acima de tudo, objecto particular de conhecimento, um instrumento ao serviço das competências linguísticas e até uma forma de representação cultural. Mais uma vez, aponta-se o papel do texto literário como meio fundamental para a construção de uma visão sobre o mundo.

Em consonância com a posição anterior, Vilela *et alii* (1995: 259), depois de descreverem os principais domínios do ensino da língua, concluem:

“Ensinar Português é ensinar a pensar, a reflectir, a retirar sentidos do texto, a organizar o pensamento, a argumentar, a expor, a exprimir sensações, emoções, opiniões e sentimentos [...], a saber ouvir, a produzir discursos variados e adequados às diferentes situações, a agir sobre o outro falando e escrevendo, a tomar consciência do funcionamento da língua.”

Por seu lado, Bechara (2002: 14), ao afirmar que “a grande missão do professor de língua materna [...] é transformar seu aluno num poliglota dentro de sua própria língua, possibilitando-lhe escolher a língua funcional adequada a cada momento de criação”, salienta a necessidade de uma formação ideal em que os alunos se tornem totalmente competentes nos diversos usos pragmáticos da sua linguagem.

Este autor sublinha igualmente que a sua proposta de educação linguística “pretende deixar de ser uma educação centrada na *língua* para centrar-se na *linguagem*” (Bechara, 2002: 19), compreendendo-se, assim, que mais importante do que dominar um código linguístico específico, uma gramática, será desenvolver a competência de usar a linguagem nos mais diversos contextos e com os mais variados fins.



Possenti (2002: 16) também sugere que, no âmbito do ensino da Língua Portuguesa, “nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino da língua na escola”. Assim, mais importante do que qualquer opção é, por conseguinte, o princípio de definição do próprio objecto de ensino-aprendizagem do Português.

Finalmente, nesta aproximação ao conceito e à prática do que é o ensino da língua materna, não podemos deixar de referir o texto de Fonseca (1994: 117), em que a autora começa por lembrar que “A aula de Português é antes de tudo aula de língua”<sup>96</sup>. Ao redefinir o objecto e os objectivos do ensino da língua e questionando o domínio de uma visão puramente instrumental, Fonseca (1994: 124) esclarece que “A *especificidade* do ensino da língua materna relativamente às outras disciplinas centra-se essencialmente no explorar desta capacidade de *flexão da língua sobre si própria*”.

A complexidade do ensino do Português, ainda segundo Fonseca (1994: 131), justifica-se não só porque se deve associar uma “exploração da *transparência funcional* da língua” a uma “correcta abordagem da sua *opacidade cultural*”, mas também porque “na aula de Português a língua é simultaneamente o *meio*, o *objecto* e o *objectivo*.”

Enfim, ensinar a língua materna é das tarefas mais difíceis da formação humana, até por causa da multiplicidade de textos e de discursos a integrar nas suas actividades. O essencial, porém, será, não deixando de atribuir um valor específico ao texto literário, estabelecer uma outra mudança, que se materializasse numa “*abertura crítica* da aula de Português à pluralidade dos discursos” (Fonseca e Fonseca, 1977: 154)<sup>97</sup> como de há longa data vem sendo defendido, significando que o contacto dos alunos com *outros* textos/discursos será uma forma de adquirir cultura e de dominar as várias formas de realização da língua, mas que não implicaria, de modo algum, a exclusão do texto literário da aula de língua, como aliás defende Fonseca (2000: 37) ao discutir a “inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura”.

<sup>96</sup> Fonseca e Fonseca (1977: 153), ao apresentarem uma primeira definição da aula de *Português*, já declaravam abertamente que “A aula de Português é sempre aula de língua, de linguagem, de comunicação. Visará, pois, o desenvolvimento e a estruturação da competência comunicativa do aluno que o tornará apto a *usar melhor* a sua língua – *usar melhor* não apenas como aperfeiçoamento de tipo estrutural, de correcção de estruturas e aquisição de estruturas novas, mas também e sobretudo como obtenção de sucesso na adequação do acto verbal às situações de comunicação.”

<sup>97</sup> Santos (1988: 137) sugeriu também a necessidade de, por um lado, “abalar, na aula de Português, o privilégio concedido tradicionalmente à linhagem ‘cultura’ dos discursos que a disciplina em questão se coloca como objecto” e, por outro, “proceder à abertura da aula de língua materna a todo o tipo de ‘*documentos autênticos*’ que circulam, como moeda de troca, nas transacções sociais do dia-a-dia, discursos que emergem de uma pluralidade de situações de uso e implicam uma multiplicidade de estratégias discursivas de dominação social: *discursos do saber e discursos do poder*”.

É evidente que, a este nível, já não estamos a referir-nos apenas aos objectivos específicos do ensino da língua materna, mas também às suas finalidades mais vastas, onde aparecem necessariamente implicadas todas as disciplinas do currículo. Interessa, pois, avaliar qual dos modelos de aula marca ainda presença nas práticas diárias de ensino-aprendizagem da língua, o que será possível pela análise dos manuais escolares.

Como já fomos sugerindo, uma forma de comprovar a pervivência deste modelo será a análise de livros de Português. Esta intuição levou-nos a assumir como hipótese de investigação a possibilidade da verificação de certas configurações do ensino da gramática num paradigma de aula visível nos manuais escolares de Português.

Dionísio (2000: 82) descreve, deste modo, as dimensões assumidas pelo livro de Português ao nível da sua organização interna e do seu estatuto:

“O ‘livro de Português’, com a estrutura e organização com que hoje se nos apresenta - textos seguidos de actividades sobre o texto, acompanhados de fichas informativas geralmente de gramática (da língua e do texto), testes de avaliação, listas bibliográficas, etc. - tem, no contexto educativo português, uma história recente. A antologia de textos [...] transformou-se no compêndio que concilia antologia, propostas de actividades, objectivos de aprendizagem, fichas informativas, actividades de avaliação, etc. Dada esta sua natureza ‘tendencialmente totalizante’, os manuais tornam-se lugar de construção não só daquilo que pode ser dito na aula (os conteúdos), como do modo de dizer (a pedagogia) e das formas de comprovar as aquisições realizadas (a avaliação).”

Assim definida, a estrutura do manual de Português aproxima-se do modelo de aula de Português que atrás definimos. Além disso, porque os manuais de língua, como sublinha a autora, determinam os conteúdos, os métodos de ensino e a avaliação, cremos ser esta uma via possível e fundamental de acesso ao conhecimento dos modos de apresentação e de configuração do ensino da língua e da gramática.

Sabendo que o nosso estudo empírico tem como objectivo a análise dos manuais, uma hipótese de trabalho consistirá na verificação desse modelo de aula de Português ao nível da estrutura dos livros de Português. Também teremos em conta a presença e o espaço da gramática na aula de língua materna.

Em todo o caso, na sequência de um outro estudo de Sousa (2000), agora especificamente sobre o ensino da gramática, sabemos que:

“O livro de Português, nos últimos trinta anos, tem vindo a associar à sua função de antologia, a de caderno de exercícios de leitura, de escrita, de oralidade e, ao incluir textos de natureza metalinguística, apresenta-se igualmente como a própria gramática. / O conhecimento gramatical legítimo é, assim, em grande medida, circunscrito e definido, no contexto

pedagógico, por esses textos. A sua presença, a par das actividades que em função deles ou de outros se promovem, permite-nos aferir a importância e o estatuto da gramática no âmbito do projecto da disciplina de Língua Portuguesa.”

Se os livros de Português, de acordo com estudos realizados, são o espelho de todas essas dimensões da aula, então analisar manuais significará, mesmo que por via indirecta, ter acesso a uma representação fiel do que é, hoje, ensinar esta língua materna.

Estas reflexões em torno do ensino escolar da gramática ajudam-nos a proceder a uma primeira contextualização do nosso estudo empírico sobre *Configurações do ensino da gramática em manuais escolares de Português*, onde tencionamos verificar a existência de formas diversas de ensinar da gramática, que poderão até constituir a forma de ensinar gramática, já que os manuais, como já vimos, têm o poder de determinar o que se ensina e como se ensina.

Sabendo que, de facto, os manuais escolares constroem e apresentam uma metodologia própria de ensino explícito da língua, a nossa intenção, ao analisá-los, será verificar *como*, na prática, se ensina gramática. Tendo em conta também a existência de tipos diferentes de gramática - da palavra, da frase, do texto – tentar-se-á ainda verificar *que gramática se ensina*, se seguirmos esses livros auxiliares.

Porque a nossa hipótese de investigação sugere que o conhecimento gramatical tem implicações específicas na aprendizagem da língua materna, devemos manter em aberto essa ideia, de forma que seja possível testá-la na análise dos manuais escolares.

Então, ao discutir aqui, teoricamente, os contornos gerais da aula de língua materna, quisemos sublinhar que os manuais escolares podem considerar-se uma via adequada para ter acesso ao que se ensina e aos modos de ensinar o domínio da gramática. No Capítulo IV, em que definimos a metodologia de análise dos manuais, são apresentados, de modo mais completo, os procedimentos dessa análise e veremos como o estudo de manuais é um dos processos de aceder ao que afinal se ensina quando se ensina Português. Em todo o caso, podemos afirmar que a imagem mais corrente da aula de Português remete ainda para um “núcleo duro” (tradicional) em que marcam presença a literatura (ou o texto literário) e a gramática (normativa).

### ***2.3.3. A gramática e o desenvolvimento de competências: o caso da escrita***

Depois de, na alínea anterior, termos feito uma aproximação ao conceito de aula de Português, em que o domínio da gramática parece revelar-se fundamental,

tencionamos agora estudar a relação de implicação existente, segundo os programas escolares e na visão de alguns teóricos, entre o conhecimento formal da língua e a capacidade de escrita e de leitura (neste caso de modo muito breve), no sentido de fundamentar a nossa hipótese de investigação que sustenta a existência da relação entre o *conhecimento gramatical explícito* e a *aprendizagem escolar da língua materna*.

Nesta associação entre o ensino da língua e os seus domínios específicos, uma das objecções que se coloca é que a língua se submete, em excesso, a uma perspectiva gramatical, onde a língua aparece reduzida “a escrava submissa da gramática”<sup>98</sup>. Em alternativa, a perspectiva mais válida é que esta, a gramática, esteja ao serviço da língua, funcionando como meio para a aprendizagem das competências verbais e não tanto como uma aprendizagem esotérica de códigos linguísticos. É na base da aceitação desse princípio que, de seguida, se explanam as relações existentes entre o ensino da gramática e o desenvolvimento das competências verbais.

Uma questão que, previamente, se coloca à DL é saber de que modo as duas fases do desenvolvimento linguístico (a de aquisição natural e a de aprendizagem formal) dão sentido à aprendizagem escolar de uma língua e ao domínio da gramática explícita. De facto, põe-se mesmo em questão, no que ao ensino da gramática se refere, a necessidade de ensinar uma língua a quem já domina a sua gramática implícita.

Assim sendo, pretendemos abordar as relações entre a gramática e a escrita, e entre gramática e leitura. Entretanto, seria necessário, ainda, ponderar, noutro âmbito, as relações entre a gramática e a literatura, já que, a este nível, também está implicada a questão da norma no ensino da gramática e da língua. Como já vimos, a gramática e a literatura<sup>99</sup> surgem associadas, podendo inclusive considerar-se que a norma gramatical se apoia nos textos literários, até porque, na visão de Aguiar e Silva (1999: 25), como “*textos canónicos*”, são “textos modelares pela utilização da língua portuguesa”.

Deixando, por enquanto, apenas sugerida a questão anterior, inicia-se a discussão de posições que reconhecem a interdependência entre o conhecimento e o uso da língua, apesar de, por oposição, muitos teóricos também afirmarem que não pode ver-se tão claramente essa ligação ou que, pelo menos, ela não tem surtido os efeitos

<sup>98</sup> Esta expressão é da autoria de Nuno Pacheco que, num editorial do *Público* de 6/12/04 (p. 6), dissertava sobre “O futuro da língua”, afirmando que se tem descurado “a língua como objecto de criação, como berço de aprendizagem de outras ciências, relegando-a para um papel meramente utilitário de veículo abstracto de comunicação e reduzindo-a, nas escolas, a escrava submissa da gramática.”

<sup>99</sup> Sabendo-se que, ao nível da sua organização interna, quase todos os manuais escolares estão estruturados de acordo com os modos literários (narrativo, dramático e poético ou lírico), será pertinente, sobretudo nos manuais do 9.º ano, verificar algumas das marcas dessa ligação entre literatura e gramática.

desejados. Como ponto de partida para o ‘velho’ problema do ensino da gramática, resolvemos aceitar, com Nogueira (1985: 12), que “pôr em causa o ensino da gramática seria o mesmo que pôr em causa o próprio ensino da língua”.

Na definição das funções que se atribuem às gramáticas escolares (e, por acréscimo, ao ensino da gramática), a função instrumental (em que a gramática é vista como meio para aprender a ler e a escrever, *correctamente*) apresenta um destaque significativo, pois, ao nível das representações dos gramáticos e dos docentes, tal fim continua bem presente, justificando-se, até por esse facto, que ela seja discutida.

A verdade é que, historicamente, as gramáticas são definidas no sentido da aprendizagem da oralidade, da leitura e da escrita: assim a definiam os gramáticos do século XVI, Fernão de Oliveira e João de Barros, que atribuíam aos seus manuais um valor instrumental, como se conclui das suas definições de gramática: “arte que ensina a bem ler e falar” (Buescu, 1975: 43); “um modo certo e justo de falar e escrever” (Machado, 1957: 1). Por isso, a noção de gramática como arte de bem falar, ler e escrever permanece, podendo ser encontrada a sua filiação nos textos reguladores oficiais mais recentes, pelo que começamos a nossa análise exactamente por aí.

A conjugação dos domínios principais do ensino da língua materna (oralidade, leitura e escrita) com a área transversal do FL é apresentada pelos programas de Língua Portuguesa do 3.º ciclo, quando se enuncia como um dos objectivos gerais do ensino da língua materna: “Apropriar-se, pela reflexão e pelo treino, de conhecimentos gramaticais que facilitem a compreensão do funcionamento do discurso próprio e de outros discursos.” (ME, 1991c: 54)

Tal relação verifica-se quer na esquematização dos conteúdos atinentes aos domínios verbais, em que a análise e a reflexão sobre o FL surge a eles transversalmente associada, quer particularmente na secção da “Orientação metodológica”, onde se enuncia uma concepção de gramática implicada na aprendizagem da língua:

“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.” (ME, 1991c: 65)

Ora, na perspectiva destes textos programáticos, a gramática tem menos valor como saber autónomo do que como área transversal que serve de fundamento à oralidade, à leitura e à escrita. Entretanto, Sim-Sim *et alii* (1997: 25) esclarecem que as “cinco competências [compreensão do oral, leitura, expressão oral, expressão escrita e conhecimento explícito], embora conceptualmente distintas, inter-relacionam-se

permanentemente”. Ao definirem os objectivos da aprendizagem gramatical, defendem que “o conhecimento explícito serve propósitos instrumentais” (*Ibidem*: 31), em específico no domínio do Português padrão, da leitura e da escrita.

Finalmente, no CNEB (2001), a “gramática da língua”, pelo menos quanto às competências da expressão oral e escrita, está implicada no seu desenvolvimento, até porque, em termos de objectivos definidos, se afirma que o conhecimento explícito tem em vista “objectivos instrumentais e atitudinais.” (Abrantes, 2001: 32-33) Assim, ao mesmo tempo que o “conhecimento explícito da língua” se afirma como saber autónomo, continua igualmente a desempenhar, segundo estes textos reguladores, um papel específico de apoio aos outros saberes mais práticos de uso da língua.

Logo, a este nível, a gramática, tendo existência enquanto conteúdo autónomo e como aprendizagem significativa, está, também, ao serviço das capacidades verbais de leitura e de escrita, pelo que se admite que o conhecimento gramatical é uma condição importante no desenvolvimento dessas competências.

Num outro âmbito, há um vasto conjunto de teóricos (linguistas e didactas) que são defensores duma relação entre o ensino da gramática e o desenvolvimento de competências verbais de leitura e de escrita. Será importante sintetizar tais posições, não só para avaliar os argumentos aí apresentados, mas sobretudo para sistematizar as modalidades de implicação sugeridas por esses autores.

Vilela (1993: 145), ao definir as finalidades do ensino da gramática, considera que a gramática “melhora a capacidade de expressão e escrita, serve de muleta para compreender textos difíceis, aprofunda e aperfeiçoa a capacidade de comunicação”. Portanto, este autor afirma, explicitamente, a implicação do saber gramatical no desenvolvimento das capacidades linguísticas para falar, ler e escrever.

Também Delgado-Martins e Duarte (1993: 13)<sup>100</sup> defendem que, em especial no início da escolaridade básica, a aprendizagem da gramática tem uma função prática, já que “a reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua deve desempenhar o papel de instrumento auxiliar do desenvolvimento das capacidades do uso da língua e da aprendizagem da leitura e da escrita”. Só ao nível do 3.º ciclo do Ensino Básico é que a gramática vai adquirindo progressivamente o estatuto de um conhecimento autónomo.

---

<sup>100</sup> Delgado-Martins *et alii* (1987: 27), ao elaborarem um questionário acerca do saber linguístico dos alunos que entram no ensino superior, partiram do “pressuposto de que o saber reflexivo sobre a língua é indispensável para o desenvolvimento das capacidades intelectuais globais de análise e reflexão e para o domínio das formas orais e escritas de comunicação e expressão.”

Por seu lado, Sim-Sim (1995: 220) afirma que “desenvolver as capacidades comunicativas na língua de escolarização pode ajudar a minimizar as dificuldades na aprendizagem da leitura e, portanto, a diminuir o insucesso escolar.” Admite esta autora que o domínio de uma competência (a de leitura, neste caso) estará dependente da competência comunicativa em geral, onde se inclui o conhecimento explícito da língua, e podendo até contribuir para o combate ao insucesso escolar.

Numa reflexão sobre a Metodologia do Ensino do Português, Vilela *et alii* (1995) referem quatro vertentes do ensino da língua (discurso oral, discurso escrito, leitura e funcionamento da língua), chamando a atenção para “a transversalidade do funcionamento da língua” (p. 233). De várias outras formas e sobre diferentes domínios da aprendizagem da língua, as autoras destacam a importância das “estruturas gramaticais que servem de suporte aos vários tipos de textos orais” (p. 236) e a necessidade, ao nível da escrita, de “conhecimentos concretos” relativos às “características específicas de cada tipo de textos” (p. 241). Quanto à leitura, afirmam que “as relações entre leitura e competência lexical e semântica são óbvias” (p. 247). Concluem, assim, pela “existência de uma interligação forte entre a leitura e as restantes áreas referidas nos PLP: a reflexão sobre o funcionamento da língua e o domínio da capacidade de escrever e de ouvir/falar.” (*Ibidem*: 247)

Entre aqueles autores que apostam no ensino-aprendizagem da língua como um projecto global, encontra-se também Santos (1994). Ao reflectir sobre a questão do ensino da escrita, afirma a necessidade de articulação desta vertente com a leitura e com a gramática, sendo que a última deve ser “concebida como ‘estudo raciocinado’ das estruturas e potencialidades da língua” (p. 42). Por isso, apesar de programática e pedagogicamente diferenciados, estes domínios fundamentais do ensino da língua materna são entendidos como elementos estruturantes de uma aprendizagem integrada.

Pode concluir-se que, na aprendizagem de uma língua, mesmo que haja, para efeitos pedagógicos, uma organização por domínios específicos, não é de excluir a existência de implicações mútuas entre eles, mas particularmente entre a gramática e as capacidades de leitura, de escrita e de compreensão/expressão orais. Também por isso é que Monteiro (1999: 166) diz verificar-se uma relação entre o “abaixamento da competência linguística dos discentes (nos planos da oralidade e da escrita) e a concomitância em que essa degradação está com a estranha ignorância da Gramática

que a maioria deles revela”<sup>101</sup>. O saber gramatical (ou o seu baixo nível), neste contexto, teria, portanto, implicação no domínio (ou na falta dele) das competências verbais.

Também Duarte (1998: 110) afirma que a “subalternização” da gramática (ao nível dos programas e da prática pedagógica) tem por base um “equivoco de consequências dramáticas”. Em seu entender, é errado o pressuposto de que os alunos atingem bons desempenhos ao nível da compreensão e da expressão oral e escrita com base num “praticismo puro”, isto é, sem o ensino sistemático e formal da sua própria língua<sup>102</sup>. No panorama actual, segundo a autora (*Ibidem*: 111-112), os estudantes que entram no ensino superior apresentam dificuldades na compreensão e na expressão orais, na leitura e na escrita, exactamente porque se ignorou que “o conhecimento explícito da língua é uma competência nuclear a desenvolver na disciplina de Português, antes de mais porque é pré-condição de sucesso na aprendizagem dos géneros formais e públicos do oral, na aprendizagem da leitura e na aprendizagem da escrita.”

Mesmo que os teóricos citados considerem que a gramática está associada aos outros domínios do ensino da língua e que os programas a vejam como uma área transversal, há autores que são bastante críticos relativamente a esta associação, quase considerando a gramática *inócua* ou *inútil* no desenvolvimento das capacidades de comunicação e de uso da língua. Alguns deles acreditam mesmo na teoria de um *learn by doing* ao nível da DLM, sugerindo ou afirmando até que se aprende a escrever escrevendo e que se aprende a ler lendo, esquecendo-se, talvez, que há sempre um código ou uma norma que é necessário previamente conhecer, para poder aplicar.

O exemplo mais claro desta tendência é o de Aguiar e Silva (1999: 181), quando afirma que o conhecimento da língua, aos níveis da leitura e da escrita, não tem por base a gramática, mas depende sobretudo de aquisições práticas:

“Não é ensinando gramática, não é lendo gramáticas que se adquire o conhecimento da língua, quer em termos de leitura, quer em termos de escrita. É lendo e é escrevendo. E portanto, o ensino da literatura, o ensino do texto literário tem que ter sempre como objectivo primordial esta articulação da literatura com a competência linguística e não apenas em termos de preservação da língua.”

---

<sup>101</sup> De acordo com Torres (1986: 26), a gramática foi culpada de “graves traumatismos ocasionados à juventude”, quando a ausência do seu ensino é que terá feito com que “inúmeros alunos ajoujados de inteira escolaridade liceal [fossem] incapazes de escrever e falar o português sem um pontapé na gramática.”

<sup>102</sup> Segundo Duarte (1998: 111), na base da eliminação do ensino da gramática escolar estiveram três factores: uma reacção ao ensino tradicional da gramática; uma influência das pedagogias comunicativas ‘radicais’; e a “desorientação e rejeição que más aplicações da Linguística provocaram nos professores”.



Nesta linha, Bagno (2003a: 62) considera que a afirmação de que “*É preciso saber gramática para falar e escrever bem*” não passa de um “mito” ou de uma “crença falaciosa”, já que, na sua opinião, “se fosse assim, todos os gramáticos seriam grandes escritores (o que está longe de ser verdade), e os bons escritores seriam especialistas em gramática.” Este autor, porém, não deixa de considerar que a gramática deverá ocupar um lugar específico na escola, mas “bem diferente do que lhe era atribuído na prática tradicional do ensino da língua.” (*Ibidem*: 68)

Apesar de tudo, há teóricos que estabelecem uma distância entre uma certa representação negativa do papel da gramática e as práticas diárias dos professores, que continuam a assumir a possibilidade de promover competências pela via do conhecimento gramatical. Cassany *et alii* (1998: 310), por exemplo, ao discutirem os objectivos da gramática, afirmam com clareza que “En el aprendizaje del escrito es especialmente importante disponer de una mínima base gramatical.”

Entretanto, Neves (2002: 23), aceitando embora que “a *Gramática*, como obra que oferece modelos para pautar determinados comportamentos verbais em línguas particulares, já não tem mais lugar e sentido”, revela que a maioria dos professores inquiridos acredita (mesmo que, por vezes, sem o entender) que “a leitura, ou estudo, dos manuais de gramática que simplesmente relacionam, ‘definem’ e exemplificam os elementos e os processos da língua é porta e chave para um bom desempenho lingüístico (que se supõe a escola deva prover).”

Estes dados parecem traduzir uma visão algo paradoxal: enquanto a representação social e curricular da gramática é genericamente negativa, a imagem que dela têm os profissionais da educação linguística ainda se mantém favorável, o mesmo acontecendo com a visão que deixam transparecer os manuais. Porque a leitura, a gramática e a escrita são os domínios fundamentais do ensino da língua materna, passamos a avaliar em que medida podem estes domínios estar mutuamente implicados.

Em termos das relações entre gramática e escrita, Carvalho (1999: 103-104)<sup>103</sup>, ao abordar a problemática do ensino da escrita, sublinha que “a escrita é, com maior frequência, encarada na sua dimensão de meio ou veículo de transmissão do que na dimensão de conteúdo passível de ser ensinado e aprendido”. Além disso e tal como acontece com o ensino do conhecimento explícito, também a escrita “nunca deixou de desempenhar um papel preponderante no processo de avaliação”, pelo que os domínios

---

<sup>103</sup> Carvalho (1999: 64-66) também já salientara que, ao nível do processo de redacção textual, é preciso pôr em prática saberes relacionados com a textualidade (o objecto da chamada gramática do texto).

da gramática e da escrita têm, desde logo, este curioso aspecto em comum: podem nem sequer ser objecto de ensino, mas constituem necessariamente matéria a ser avaliada, tal como se constatará na análise dos próprios manuais escolares de Português.

Quando descreve o estatuto da escrita nos PLP do 3.º ciclo publicados em 1991, analisando as secções referentes à escrita e ao funcionamento da língua, Carvalho (1999: 110) destaca as indicações que remetem para o tratamento da escrita na perspectiva do processo, em que são indicados aspectos de planificação textual que, ora do domínio da escrita ora do domínio da gramática, apontam para a aproximação entre a aprendizagem dos mecanismos de construção textual e o conhecimento gramatical.

É, porém, no que se refere especificamente à componente da redacção, onde se nota uma implicação maior entre os domínios da escrita e da gramática, tal como deixa transparecer a verificação efectuada por Carvalho (1999: 110):

“No que diz respeito à construção do texto, encontramos referências ao encadeamento das partes do texto e à construção do parágrafo e da frase, à pontuação, ao vocabulário e à ortografia, à apresentação gráfica e à grafia, aspectos fundamentais da componente da redacção. Intimamente relacionados com esta componente do processo de escrita, estão, no capítulo do funcionamento da língua, as alusões à coerência e à coesão textual, cujos mecanismos devem ser progressivamente dominados à medida que a capacidade de escrever se desenvolve.”

Entretanto, ainda na análise da escrita em livros de Português, Carvalho (1999: 112-114) também verificou a existência de ligações entre propostas de práticas de escrita e outros domínios programáticos (especificamente o da gramática), podendo, por exemplo, a realização escrita de actividades dizer respeito à leitura ou ao funcionamento da língua ou acontecendo que, no âmbito da gramática, se sugiram exercícios de transformação, de expansão, de redacção e de pontuação muito característicos do domínio da escrita. Portanto, seja quando se encara o processo de escrita, seja sempre que se delimitam, nos programas e nos manuais escolares, os conteúdos e as actividades relativos aos domínios da escrita e do funcionamento da língua, conclui-se pela existência de uma relação de interdependência entre a aprendizagem da escrita e o desenvolvimento ou aplicação de conhecimentos gramaticais.

Num texto mais recente (Carvalho, 2005: 265), o autor debate concretamente a relação (bilateral) entre “Competência de escrita e conhecimento gramatical”, em duas dimensões complementares: a da implicação do conhecimento gramatical no “desenvolvimento da capacidade de expressão escrita”; a da associação de “uma maior

competência de uso da linguagem escrita” a “uma maior consciência metalinguística”.

Depois de analisar o processo de escrita, Carvalho (2005: 271) sustenta:

“[...] que a partir das actividades de escrita é possível promover um maior conhecimento sobre a língua e que há tarefas normalmente classificadas como do âmbito da gramática que podem constituir excelentes formas de promover uma maior competência de escrita.”

Num trabalho que também tem por objecto o ensino da escrita, Pereira (2000) dedica um capítulo específico ao estudo das relações entre “o ensino da gramática e a aprendizagem da escrita”. Como explica esta autora, esta aproximação pode ser estabelecida em dois sentidos diferentes, acentuando-se uma destas perspectivas:

“Às vezes, a tónica é posta na importância de se aprender a gramática para se saber gramática e/ou para se saber ler e saber escrever, outras vezes, a tónica é posta na aprendizagem da leitura-escrita para se deduzirem ‘regras da língua’[...]” (p. 277)

Desta forma, aceita-se que a reflexão gramatical pode abrir caminho ao domínio das competências e que as actividades de leitura e escrita servirão de base à explicitação do conhecimento sobre o funcionamento da língua. Ressalve-se, porém, que a razão instrumental do ensino da gramática não deverá anular nunca a aquisição autónoma e sistemática de conhecimentos gramaticais. Na verdade, como sugere Pereira (2000: 279), em vez de uma associação permanente e estruturada entre o desenvolvimento das capacidades verbais e o conhecimento gramatical, pode instituir-se, na prática docente, quer uma “retórica do ‘vir a propósito’” (sempre que a gramática serve para resolver os problemas linguísticos dos alunos), quer uma “teoria da subtilidade” (quando se ensina gramática sem os alunos terem a percepção dessas aquisições). Perante estas possibilidades assistemáticas de abordagem gramatical, a autora defende:

“A cultura gramatical não é, pois, encarada como algo a construir disciplinarmente, mas algo fruto do acaso, pelo que o mandato da gramática torna-se, deste modo, um ‘mandato oculto’.” (*Ibidem*: 280)

Aceitando-se então que os saberes processuais relacionados com a competência de escrita implicam saberes gramaticais explícitos, não pode admitir-se a perspectivação do domínio da gramática como um saber ocasional ou oculto, já que, como mais uma vez sublinha Pereira (2000: 286), “A produção escrita necessita, com efeito, da disponibilidade e da mobilização de numerosos conhecimentos factuais ou declarativos que vão desde o *simples* domínio da ortografia de uma palavra [...]”.

Na perspectiva enunciada, o ensino da gramática, na sua relação com o desenvolvimento da capacidade de escrever, não pode ser visto apenas como estratégia implícita de resolução de problemas linguísticos. Em todo o caso, concorda-se que o domínio da gramática será condição *sine qua non* de “desenvolvimento sustentável” da capacidade de escrever. Entretanto, é preciso passar das dimensões da gramática da frase, para as que dizem respeito à gramática de texto e à organização dos discursos, pois é aí que se desenvolve a verdadeira capacidade de comunicação por escrito.

Ao considerar as relações didácticas entre escrita e gramática, será necessário, segundo Pereira (2000: 313), entender que:

“O trabalho didáctico em língua materna deve contemplar uma concepção alargada de gramática (ao nível oracional, textual e contextual), quer no sentido de um estudo de carácter reflexivo efectuado sobre o funcionamento de uma língua, quer no sentido de uma descoberta permanente do modo como os factos de língua intervêm na produção e na interpretação dos textos e discursos [...]”

Por seu lado, Barbeiro (1999a e 1999b), tanto no estudo das relações entre a consciência metalinguística e a expressão escrita, como nas propostas de actividades de desenvolvimento da expressão escrita, não deixa de aproximar os domínios do conhecimento gramatical explícito e da escrita. De facto, nos *Jogos de Escrita*, onde está em causa o desenvolvimento da capacidade de escrita e da criatividade linguística, as actividades são projectadas sempre por referência a determinados “domínios linguísticos”, por exemplo, “estrutura da frase”, “comparações” ou “ graus dos adjectivos” (Barbeiro, 1999b: 20 e 22), que, estando implicados, são apreendidos ou inclusive aplicados. Tal como se confirma na abertura da obra, uma das modalidades da intervenção do jogo na criação textual tem a ver com “a adopção de restrições ou *regularidades* proporcionadas pelos elementos verbais, para além das que decorrem das exigências de funcionamento da língua.” (*Ibidem*: 16)

Além disso, Barbeiro (1999a: 89) salienta igualmente que, na relação entre a consciência metalinguística<sup>104</sup> e o processo de escrita, é preciso reconhecer que:

“Os desafios colocados pelo domínio da linguagem escrita, nas suas vertentes de leitura e de expressão escrita, não se limitam a mobilizar a consciência metalinguística, mas exercem igualmente a sua acção sobre o desenvolvimento da consciência metalinguística.”

---

<sup>104</sup> Barbeiro (1999a: 31-32), discutindo os “domínios da consciência metalinguística”, considera que ela incide sobre aspectos “fonológicos, morfológicos, sintácticos, semânticos, pragmáticos e textuais” e que se organiza em dois planos principais: a “dimensão pragmática” e as “dimensões do sistema linguístico”.

Em termos de síntese final, podemos relembrar a posição de Nogueira (1989: 149) que atribui ao ensino da gramática uma dupla função (linguística e instrumental):

“a) de base de apoio ou ponto de partida para a formação de uma consciência crítica sobre o fenómeno da linguagem, [...], e sobre a estrutura e os mecanismos de funcionamento da língua, o que pressupõe considerar a língua um objecto de estudo com estatuto semelhante ao dos conteúdos das diferentes disciplinas [...]; b) de ponte de passagem para o desenvolvimento da competência de comunicação, não porque a gramática em si (a ‘gramática de frase’, obviamente) se situe no plano concreto da comunicação e da enunciação, mas porque toda a comunicação verbal pressupõe competência linguística básica [...].”

Como acabámos de verificar, ao nível do processo de escrita, há dados que evidenciam a existência de associações com o conhecimento gramatical, o mesmo podendo prever-se ao nível da competência leitora, sendo que, neste caso, talvez por essas implicações serem tão “óbvias”, os teóricos não as desenvolvem tanto. Todavia, o domínio da gramática deve ser visto, acima de tudo, como conhecimento autónomo, mesmo que, como saber instrumental, esteja ao serviço das restantes competências.

Prista (1992: 121), ao fundamentar actividades de gramática, explica de forma clara a relação entre saber gramatical e desenvolvimento de aptidões verbais, sublinhando a necessidade de o conhecimento gramatical ser visto como prioritário:

“E quanto a mim é até aconselhável que o professor, ao dar gramática, descarte a presunção de por aí intervir no treino do *ler*, do *escrever*, do *ouvir*, do *falar* (sabendo-se porém que o trabalho *sobre a língua* forçosamente terá reflexos nas aptidões de *uso da língua*).”

Entretanto, num outro trabalho (Prista, 1998: 37), o autor regressa a estes dois princípios: o de que “o ensino da gramática [se] justifica por si só” e o de que se verifica “um pudor em tratar do conhecimento da língua se não houver a convicção de que esse ensino irá concorrer para as capacidades de expressão ou de compreensão.”

É fundamental, pois, perspectivar a gramática, acima de tudo, como saber autónomo e escolarmente válido e, só depois, como requisito imprescindível na promoção de capacidades de escrita e de leitura, como a seguir se procura demonstrar.

Desde logo, de acordo com o modelo de compreensão na leitura de Giasson (1993: 25-27), reconhece-se que, ao nível das “estruturas cognitivas” do leitor, são fundamentais os conhecimentos sobre a língua – fonológicos, sintácticos, semânticos, pragmáticos – para que a leitura se processe com eficácia. Tão importantes como estes conhecimentos que definem aquilo que o leitor é e sabe são os processos de leitura, ou seja, aquilo que o leitor faz para ler. A verdade é que um leitor que não conheça a língua

nem os referentes textuais ou contextuais dificilmente poderá accionar com sucesso os processos de leitura, não sendo, pois, um leitor competente.

Costa (1992: 83-85), num texto em que analisa a relação entre “o processo de compreensão na leitura e o conhecimento linguístico”, descreve e define quatro categorias de estratégias de leitura que confirmam a existência dessa relação: “estratégias de ajuda técnica”; “estratégias de clarificação e simplificação”; “estratégias de detecção da coerência”; “estratégias de controlo”, sendo que estas últimas “pressupõem a existência de tipos de conhecimento linguístico e não linguístico”.

Ao discutir “o que se aprende nas aulas de Português”, Costa (1996: 66) aponta também três condições necessárias e complementares: “*definição das capacidades de utilização da língua oral e escrita em progressão*”<sup>105</sup>; “*exercitação de tarefas comunicativas*”; “*explicitação do conhecimento da gramática da língua*”. Assim, a competência de comunicação, as capacidades de leitura e de escrita e o saber gramatical estarão simultaneamente implicados na aprendizagem e nos usos linguísticos.

Pimenta (2005: 12), ao definir o processo de leitura como uma “prática complexa” em que estão implicadas as variáveis contexto, texto e leitor, sustenta que este último “deverá actualizar os seus conhecimentos linguísticos, assim como do mundo – dimensão cognitiva –, num exercício simultaneamente mobilizador e potenciador das capacidades de leitura fundamentais.”

Por fim, Vilela *et alii* (1995: 247), descrevendo as relações entre leitura e certas competências gramaticais, sublinham a importância da leitura para o desenvolvimento de conhecimentos lexicais, reconhecendo também que, quando o vocabulário do leitor é restrito, são “maiores as resistências à leitura”.

Em forma de síntese, destaca-se a posição de Duarte (1991: 49) que, ao avaliar a proximidade entre o conhecimento gramatical e competência leitora, argumenta:

“Como é facilmente visível, a maior parte das ‘habilidades’ acima referidas **pressupõem ou envolvem crucialmente conhecimento reflexivo, sistematizado** – o que não significa necessariamente recheado de rótulos gramaticais – **da estrutura e funcionamento da língua.**”

Estas referências traduzem que os teóricos têm um entendimento unânime quanto à importância do conhecimento linguístico-gramatical, seja em termos de saberes explícitos sobre a estrutura da língua, seja sob a forma de metalinguagens. Aceite essa relação de implicação entre o ensino da gramática e o domínio das

<sup>105</sup> Costa (1996: 70), ao caracterizar os “novos modos de leitura” e ao defender o “ensino explícito da leitura”, refere capacidades que implicam a activação das competências linguísticas e das de leitura.

competências verbais escolarmente adquiridas – a leitura e a escrita – o que se deve concluir é que a aprendizagem da gramática tem, de facto, um valor instrumental.

Todavia, se o homem, enquanto ser social, se define pelo modo como desenvolve o seu pensamento e como manifesta os sentimentos na/pela linguagem, então é natural que se entenda o estudo de uma língua e da sua gramática, antes do mais, como parte da construção do ser humano. Entretanto, porque auxilia e melhora as capacidades de expressão escrita e de compreensão na leitura, a gramática constitui também um saber instrumental transversal, já que a competência linguística é, como os investigadores da especialidade a aceitam, a base das competências de leitura e de escrita. Enfim, estudar gramática possibilitará o desenvolvimento das capacidades de compreensão e de expressão oral e de conhecimentos lexicais, pois quem conhece a estrutura da sua língua mais rapidamente a compreende e melhor a usa.

#### ***2.3.4. Fundamentos do ensino da gramática na escola***

Descrito o modelo de aula de Português, relacionados os domínios da escrita e da leitura com o ensino da gramática, procuramos agora, nesta alínea, fundamentar o ensino da gramática, explicitando as razões que fazem desse domínio um dos mais significativos desta disciplina, isto apesar das críticas sistemáticas que lhe são feitas. Depois de discutido o papel instrumental da gramática, há, então, que descobrir outras finalidades do ensino da gramática, tais como as cognitivas e as formativas.

Como muito bem reconhece Bechara (2002: 34), “O ensino da língua materna, desde os gregos e os romanos, passando pela Idade Média e Renascimento até chegar a nossos dias, sempre se confundiu com o aprendizado da gramática escolástica.” Por isso, a primeira razão que faz da gramática, ainda hoje, o “núcleo duro” da aula de língua é precisamente a história do seu ensino ou a sua tradição escolar. Além disso, não é de esquecer que a gramática surge sempre ancorada e aliada, em virtude da mesma tradição escolar, à leitura de textos literários (modelos da norma gramatical).

No entanto, não é apenas o peso histórico que transforma a disciplina gramatical num domínio que define por excelência e que caracteriza o modelo mais corrente de aula de língua materna. Há, na verdade, princípios fundamentais que fazem com que essa vertente da educação linguística permaneça ainda como uma das mais marcantes nas representações e nas práticas dos professores, isto apesar de certos resultados menos

positivos do ensino-aprendizagem da língua e de dúvidas sistemáticas que lhe colocam certos teóricos da linguística e alguns pensadores da didáctica.

Neste contexto, é representativa uma das conclusões apresentadas por Castro no seu estudo da “transmissão de conteúdos” da gramática escolar (1995a: 444):

“[...] a importância que se atribui à aquisição da informação linguística aparece vinculada a uma sua presumida implicação no desenvolvimento das competências de comunicação, desprezando-se a possibilidade de a instituir como lugar de construção e desenvolvimento de um conhecimento consistente sobre uma realidade radicalmente constitutiva de cada sujeito.”

Em nosso entender, os conhecimentos gramaticais não só permitem uma aprendizagem completa da língua, porque têm também, como referimos, um valor particular como aquisição cultural sobre a língua e sobre o fenómeno da linguagem em geral, como estão implicados no desenvolvimento das capacidades linguísticas de leitura, de escrita, de expressão e de compreensão orais e associados ao desenvolvimento de capacidades de exteriorização do pensamento e das emoções, sendo, acima de tudo, um factor de construção da própria identidade humana.

A sustentabilidade desta hipótese prende-se, desde logo, com o facto de, ao longo dos tempos, não se questionar tanto a essência do ensino explícito da gramática, mas sobretudo os seus modos de ensino, os resultados de certos métodos, ou seja, os modos de explicitação, na sala de aula, dos conhecimentos gramaticais implícitos, que se aceitam como importantes nos usos linguísticos, como meio de desenvolvimento cognitivo, já que, para um falante nativo, conhecer a estrutura da sua língua materna será tão (ou mais) importante como conhecer “o caracol, a sociedade medieval [ou] as propriedades da luz.” (Duarte, 1998: 118)

Tentando, assim, discutir os fundamentos do ensino da gramática, organiza-se esta alínea em três momentos fundamentais: *a)* relembramos os princípios que fundamentam o ensino da gramática segundo os documentos reguladores oficiais; *b)* enumeramos algumas críticas que vão sendo feitas ao ensino da gramática, para que se compreenda o que se põe em causa nesse domínio do ensino da língua: os conteúdos ou os métodos, os objectivos ou as estratégias; *c)* apresentamos os objectivos que sustentam o conhecimento gramatical, de modo a que se possa compreender quais as funções atribuíveis à gramática e ao seu ensino escolar.

Num ponto específico (ver adiante, 3.4.), descreve-se, numa perspectiva histórica, o estatuto da gramática nos programas oficiais dos últimos 30 anos. Neste contexto, fazemos apenas referência aos princípios orientadores e aos objectivos



fundamentais que, segundo esses textos reguladores, justificam o ensino da gramática na escola. Partimos, mais uma vez, dos objetivos dos PLP de 1991, dos princípios explicitados na obra LMEB de 1997 e das competências definidas no CNEB de 2001.

Logo na introdução do programa de 1991, apresenta-se a finalidade da gramática no âmbito do ensino da língua, quando se afirma que “pela reflexão oportuna e integrada sobre o funcionamento da língua, o aluno evolui para práticas mais normatizadas da comunicação oral e escrita” (ME, 1991c: 49). Por outro lado, ao longo do texto, já se aceita que “a restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa, isola da comunicação, limita o acesso ao conhecimento, à criação e à fruição da cultura”, e, mesmo não elegendo a gramática como um conteúdo nuclear, já se faz referência a termos como “competência linguística”, “competência de leitura”, “competência da escrita” e “competência comunicativa” (ME, 1991c: 49, 53-54, 70). Porque os conteúdos nucleares do programa são a comunicação oral, a leitura e a escrita, o conhecimento gramatical está ao serviço do “desenvolvimento das competências dos alunos [nesses] três domínios”, ou seja, ao serviço da leitura, da escrita e da oralidade.

Entretanto, dos seis princípios orientadores do ensino do Português incluídos na LMEB, como vimos, destacam-se, quanto ao ensino da gramática, o primeiro e o segundo (Sim-Sim *et alii*, 1997: 35-36) que afirmam a importância do “*crescimento linguístico de todos os alunos*” e do “*acesso ao Português padrão*”.

Por seu lado, o CNEB assume como filosofia fundamental o desenvolvimento de competências gerais e de competências específicas. Tratando-se de um novo documento regulador do ensino do Português e de uma nova definição de competência como “saber em acção ou em uso” que “se aproxima do conceito de literacia” (Abrantes, 2001: 9), pode eleger-se como fim da aprendizagem da língua a promoção de competências específicas de uso da língua (em termos de conhecimentos, de capacidades, de atitudes e de valores) que conduzam ao desenvolvimento da literacia.

No capítulo do CNEB relativo à área de Língua Portuguesa, aberto com uma afirmação de princípio emblemática – “A língua materna é um importante factor de identidade nacional e cultural” –, são apresentadas cinco competências específicas – “compreensão do oral”, “expressão oral”, “leitura”, “expressão escrita” e “conhecimento explícito” –, que se integram em três domínios: o oral, o escrito e o do conhecimento explícito da língua (Abrantes, 2001: 32). Sabendo-se que o ensino da gramática está associado a este tipo de conhecimento, é de sublinhar que, na expressão oral e escrita, também há referências à “gramática da língua” como suporte para o seu

desenvolvimento e para um bom domínio do Português padrão. Assume-se, claramente, a existência de cinco competências específicas (autónomas), que dependem duma consciência linguística reflexiva, isto é, a gramática explícita.

Em suma, mesmo que a tradição defina a gramática como *arte de bem falar e escrever*, apontando sobretudo no sentido do seu valor instrumental, e que os textos oficiais lhe reconheçam diversas finalidades (cognitiva, normativa, formativa), há quem discuta a pertinência da gramática explícita, em especial no ensino da língua materna.

Na verdade, a representação corrente do ensino da gramática, tanto para professores como para alunos, não é, em geral, das mais favoráveis, apesar de haver quem não deixe de a considerar uma das áreas essenciais do ensino da língua materna. Reis e Adragão (1992: 63) descrevem o seguinte panorama do domínio da gramática:

“O ensino da gramática é considerado por muitos professores como o essencial da disciplina de língua; outros consideram-no um mal necessário, um conjunto de itens [*sic*] que é preciso cumprir a qualquer preço. Para os alunos, a gramática é frequentemente objecto de terror, quando não é ignorada e preterida em favor da interpretação, da composição [...]”

Apesar deste panorama, raramente se apresenta como hipótese uma exclusão pura e simples da gramática. O que se questiona são os métodos e os resultados desse ensino, sugerindo-se, ao mesmo tempo, que os conhecimentos gramaticais podem não contribuir para o desenvolvimento das competências linguísticas de compreensão e de expressão oral e escrita. Assim sendo, é preciso avaliar porque são recorrentes essas críticas ao ensino da língua e ao conhecimento escolar da gramática. Tal significará a existência de um problema ao nível da selecção dos conteúdos, da redefinição dos objectivos, mas, muito especialmente, da opção por certas metodologias que mostrem constituir as mais adequadas na promoção do ensino formal da língua.

Por esta razão há que discutir, entretanto, as finalidades e as modalidades de ensino da língua e da gramática, avaliar outras dimensões onde o conhecimento da estrutura e do funcionamento da língua tenham a sua importância.

Assumindo como ponto de partida a forma como se materializa, hoje em dia, o ensino da gramática, pretende-se ir perspectivando um novo ensino da gramática, sobretudo como uma reflexão e uma descoberta da língua e dos seus usos (escritos ou orais; de compreensão ou de expressão), mas também como forma de contribuir para o desenvolvimento linguístico, cultural e cognitivo dos estudantes, apostando-se numa parte fundamental da sua formação escolar, ou seja, a educação linguística.

Enfim, o que se pretende é apresentar as diferentes posições sobre o ensino explícito ou formal da língua na escola – favoráveis ou desfavoráveis – para concluirmos sobre como deverá afinal ensinar-se gramática. É preciso esclarecer previamente que o ensino da gramática não se traduz numa simples aquisição (como acontece, por vezes, na língua estrangeira), mas funciona como uma aprendizagem (como sucede na língua materna, em que o processo de aquisição foi natural).

Procurando rever certas críticas dirigidas à gramática e ao seu ensino, iniciamos agora a discussão de ideias que fundamentam o ensino da gramática. Na discussão das razões que os linguistas e os didactas vão apresentando para justificar esse ensino, faz-se uma síntese no sentido de estabelecer o que há de essencial numa argumentação a favor da gramática. Assim, a intenção é não só descobrir os fundamentos do conhecimento gramatical, mas sobretudo estruturar um conjunto de razões e de objectivos que justificam e sustentam o ensino escolar da gramática.

Havendo múltiplos textos em que se discute e fundamenta a gramática e o seu ensino, optámos por seleccionar aquelas posições em que, de modo mais ou menos explícito, se faz de facto *a defesa (do ensino) da gramática*, que é precisamente o título de um texto de Monteiro (1999), em que a autora contraria a ideia feita de que o domínio da gramática é uma aprendizagem problemática. Como que apresentando uma sugestão que qualquer docente pode pôr em prática, esta autora sustenta que “[...] não é necessariamente enfadonho estudar Gramática, desde que o Professor possua imaginação, goste ele mesmo de sondar os mecanismos da língua e recuse a ganga pretenciosa das terminologias abstrusas, ondulantes como as modas.” (p. 166)

Ao mesmo tempo que indica a condição fundamental para o estudo gramatical (a curiosidade linguística quer do professor quer dos alunos), esta autora aponta um dos velhos problemas do ensino formal da gramática: a ausência de uma terminologia estável e suficientemente clara. Além disso, porque é docente de literatura, à qual vai associando o domínio da gramática, Monteiro (1999: 166) não deixa de referir que “detectar e fruir a beleza ou a originalidade de um texto estão na razão directa do domínio que um estudante tem da língua-padrão”, e que o conhecimento gramatical e o domínio da norma padrão são instrumentos promotores do acesso ao texto literário.

Num texto em que discute “o ensino da gramática na escola”, depois de reconhecer que é “muito fácil fazer afirmações acerca da utilidade ou inutilidade da gramática e do seu ensino”, Vilela (1993: 143-144) enumera as razões que explicam a importância prática do conhecimento linguístico e do ensino escolar da gramática:

“Não é possível compor e interpretar textos escritos sem noções de pontuação, das regularidades ou irregularidades flexionais e derivacionais, das grandes linhas da sintaxe e das coerências textuais decorrentes da gramática. [...]. O uso da língua pressupõe um sistema de regras – a gramática implícita – e a gramática deverá autonomizar simultaneamente o conhecimento e o reconhecimento das regras.”

Além disso, este linguista indica os fundamentos justificativos do valor dos saberes linguísticos e que relevam o papel da gramática na formação integral do aluno:

“A gramática ensina o uso correcto da língua, ensina a pensar de modo lógico, forma o espírito, fornece um conjunto de conceitos para se compreender o fenómeno ‘linguagem’, problematiza a norma linguística, melhora a capacidade de expressão e escrita, serve de muleta para compreender textos difíceis, aprofunda e aperfeiçoa a capacidade de comunicação.”

Como síntese desta argumentação, em que se coloca lado a lado o valor prático da aprendizagem da gramática e o seu contributo para as dimensões da educação linguística, Vilela (1993) afirma que “a gramática dá ao estudante a capacidade de agir linguisticamente” (p. 144), ou seja, desenvolve a sua competência de comunicação.

Fonseca (1994: 134), mesmo que no quadro de uma reflexão sobre o ensino do Português como língua estrangeira, onde sustenta que “a *dimensão pragmática da língua está presente na sua gramática*”, argumenta a favor de “uma forma de conjugar a aquisição de conhecimentos com a de comportamentos, de um ‘saber’ com um ‘saber fazer’”, definindo deste modo a aprendizagem da língua e da gramática:

“Aprender a falar uma língua é adquirir um saber orientado para a acção, um ‘saber fazer’ condicionado pela interiorização de uma gramática implícita. Aprender gramática explícita é adquirir um outro tipo de saber: não apenas saber falar a língua, mas também saber falar *da* língua, *sobre* a língua.” (*Ibidem*: 135)

Para além deste seu valor funcional, Fonseca (1994: 118) destaca ainda outro aspecto – o da implicação do ensino da língua/da gramática no desenvolvimento de dimensões linguísticas múltiplas, como a cognitiva ou a lúdico-afectiva<sup>106</sup>:

“Mas a *comunicação* não é a única função da linguagem. Não é sequer a *mais importante* das funções da linguagem. [...] Há outras funções – e outras competências – a considerar, nomeadamente na área cognitiva.”

---

<sup>106</sup> Fonseca (1994: 128) volta a sublinhar estas duas dimensões ao afirmar: “É, pois, necessário valorizar a *leitura* e a *escrita* essencialmente pelas suas virtualidades cognitivas, heurísticas, e pelas possibilidades que abrem de uma *fruição* da língua, de uma relação de fascínio com a língua.”

Também de acordo com Sim-Sim *et alii* (1997: 30-31), o ensino da gramática (ou do “conhecimento explícito da língua”) obedece essencialmente a dois tipos de objectivos, os cognitivos e os instrumentais, cumprindo assim as funções do saber linguístico e do saber fazer comunicativo ou do “saber fazer coisas com palavras”.

Argumentando que a língua materna desempenha “um papel primordial no desenvolvimento pessoal e social e na comunicação com outros, sendo um meio essencial na expressão do pensamento e nas aprendizagens escolares”, defendem as autoras que os alunos da escolaridade básica devem aprender “coisas” sobre a língua tal como acontece em todas as outras áreas disciplinares. No entanto, para além desta assimilação cultural sobre a língua, os alunos beneficiam duplamente do conhecimento linguístico e gramatical, já que este lhes permite usar a língua como instrumento para dominar o Português padrão e as competências de leitura e escrita, para aprender línguas estrangeiras e para desenvolver capacidades aplicáveis a outras disciplinas do currículo.

Duarte (1992, 1993, 1996, 1997, 1998) tem desenvolvido vários trabalhos em que fundamenta e defende o ensino explícito da gramática na aula de língua materna. No primeiro artigo (Duarte, 1992), depois de referir as funções cognitiva e instrumental do ensino da língua, apresenta uma proposta de ensino da gramática (oficina gramatical).

Em Duarte (1993: 52), a autora sublinha, em particular, a função do ensino da gramática na explicitação do conhecimento linguístico, considerando que a aula de Português tem por fim “melhorar o nível prático dos alunos no domínio da língua oral [...] bem como no domínio da língua escrita” e que “o conhecimento reflexivo é fundamental para o próprio desenvolvimento do conhecimento prático da língua”.

Entretanto, debatendo a formação de professores de Português<sup>107</sup>, Duarte (1996: 77) critica os programas oficiais de Português de 1991 por não referirem “**o papel da disciplina de Português no acesso, conhecimento e uso apropriado do Português padrão**”, ou seja, por não explicitarem a função normativa do ensino da língua.

Num texto intitulado “Algumas boas razões para ensinar gramática”, a autora (*Idem*, 1998: 110)<sup>108</sup> critica o (pouco) destaque que se dá, nos programas de 1991, ao FL, considerado uma “competência subsidiária e meramente instrumental”, não só pelos

<sup>107</sup> Duarte (1996: 83) define assim o perfil de um profissional do ensino de língua materna: “Um professor de Português é necessariamente **um bom utilizador do Português padrão**, alguém que sabe falar em público, que lê fluente e competentemente, que escreve com clareza e correcção.”

<sup>108</sup> Duarte (1997), depois de debater as causas e “as consequências do abandono do estudo gramatical na disciplina de língua materna” (p. 69), inicia a discussão de um conjunto de argumentos “a favor do ensino da gramática” (p. 70), agrupados em três tipos de objectivos (instrumentais, formativos e cognitivos), os quais virão a ser retomados e desenvolvidos em Duarte (1998).

discursos oficiais, mas também pelas práticas escolares que levaram à “subalternização ou mesmo eliminação do ensino da gramática das aulas de Português”.

Em Portugal, estas opções levaram, segundo esta linguísta, a que muitos dos estudantes que entram na Universidade apresentem sérias dificuldades no uso escrito e oral da língua, tanto ao nível da expressão como da compreensão<sup>109</sup>. Também no Reino Unido, as conclusões do relatório da Comissão Kingman, que debateu “o papel e o lugar do ensino da gramática no currículo de Inglês”, levaram a que, a partir de 1990, o ensino da gramática fosse reintroduzido nas escolas inglesas e galesas.” (*Ibidem*: 111)

Definindo a gramática como o “conhecimento explícito da língua” e salientando que, no contexto educativo, ela pretende levar a uma “reflexão sobre a estrutura da língua” e à “sistematização das regras que regulam os seus usos primários e secundários” (*Ibidem*: 112), a autora, afirmando que “o conhecimento explícito da língua é uma competência nuclear a desenvolver na disciplina de Português”, enumera, então, os objectivos do ensino da gramática em três secções diferentes.

Segundo esta proposta (*Ibidem*: 113-119), o ensino da gramática visa três níveis de objectivos: *a*) “instrumentais” (domínio do Português-padrão; aperfeiçoamento e diversificação do uso da língua; aprendizagem de línguas estrangeiras; desenvolvimento de competências de estudo); *b*) “atitudinais-axiológicos” (desenvolvimento da autoconfiança linguística dos alunos; desenvolvimento da tolerância cultural e linguística); *c*) “cognitivos gerais e específicos” (ensino de métodos científicos e treino do pensamento analítico; aprofundamento do conhecimento da língua).

Nesta proposta, estão, pois, contempladas não só as dimensões mais práticas do ensino da gramática, em que ela é encarada, ao nível da própria disciplina, como condição para o domínio do nível padrão da língua e como meio de promoção dos usos linguísticos, constituindo suporte da aprendizagem de línguas estrangeiras e da melhoria das capacidades de estudo, mas também as intenções que conduzirão à realização da educação linguística, promovendo a autoconfiança e a tolerância linguísticas entre os falantes. Por fim, ao nível especificamente cognitivo, a gramática ajuda não apenas a desenvolver o pensamento analítico, mas sobretudo a aprofundar o conhecimento

---

<sup>109</sup> Delgado-Martins *et alii* (1987), num trabalho intitulado *Para uma Caracterização do Saber Linguístico à Entrada no Ensino Superior*, constatando que “o insucesso do ensino/aprendizagem do português, da escola primária à universidade, mantém-se, de certo modo, obscuro” (p. 1), concluem: “os alunos inquiridos não atingiram o nível mínimo exigível após 12 anos de escolaridade nem relativamente ao ‘saber linguístico’ nem relativamente ao conhecimento implícito da língua escrita.” (p. 28)

explícito da língua, transformando os conhecimentos intuitivos em saberes reflectidos, que é, afinal, aquilo que se espera da aprendizagem escolar da língua materna.

Analisando, entretanto, os objectivos propostos para o ensino da gramática, podemos também chegar à conclusão do seu papel fulcral na aprendizagem da língua. Assim, Brito (1999: 256), no texto “Que gramáticas ensinar?”, considera:

“[...] o ensino da gramática deve ter como *objectivos*: (i) por um lado, dar a possibilidade de reflectir sobre uma parte fascinante do mundo e do homem - as línguas naturais -, tal como a escola está aberta à reflexão sobre a vida animal e vegetal, sobre o funcionamento do sistema solar, etc.. (ii) por outro lado, como um meio de a criança e o jovem melhorarem a expressão linguística, sobretudo escrita. [...]. (iii) outro objectivo importante de ‘aprender gramática’ da língua materna é a aquisição de uma prática reflexiva e de uma metalinguagem fundamental que facilite a aprendizagem de línguas estrangeiras.”

Afirma-se, assim, a tripla valia do saber gramatical, como bem ou aquisição cultural, instrumento linguístico de apoio à escrita e metalinguagem reflexiva.

Lopes (2000: 68-69), discutindo a pertinência do ensino explícito da gramática, defende que mesmo o conhecimento gramatical implícito (a competência linguística) é “susceptível de aperfeiçoamento” e que o domínio da escrita e da leitura implicam igualmente uma aprendizagem explícita. Além disso, é na escola que muitos alunos tomam contacto com a variedade padrão da língua e desenvolvem capacidades de adequação e de eficácia comunicativas. O ensino da gramática é, pois, fundamental para que se cumpram os fins do ensino da língua, assim definidos pela autora:

“[...] o papel do ensino da Língua Portuguesa é o de aperfeiçoar a competência linguística do aluno, do ponto de vista da recepção e da produção, e facultar o acesso ao domínio da língua padrão.” (p. 69)

Para que o ensino da língua materna e da gramática ganhem sentido é ainda necessário, segundo Lopes (2000), conhecer a língua, compreender as estruturas linguísticas, conhecer as especificidades do código oral e escrito, e, por fim, “aplicar os conhecimentos gramaticais ao uso concreto da língua” (p. 69), ou seja, capitalizar o conhecimento gramatical escolar nos usos linguísticos mais diversos.

A gramática, na visão de Cassany *et alii* (1998: 310), possui também vários fins, de entre os quais se destacam o comunicacional, o reflexivo e o cultural:

“Más allá del uso de la lengua y de la comunicación, no hay que perder de vista que la gramática ejerce otras funciones importantísimas. En primer lugar, la lengua es también un instrumento de pensamiento y de reflexión [...]. / Además, los conocimientos gramaticales forman parte del bagaje cultural general que debe tener una persona.”

A encerrar esta discussão em torno dos argumentos que fundamentam o ensino escolar e explícito da gramática, é digno de registo o artigo de Mateus (2003). Esta linguista (e autora da mais actual gramática teórica do Português), numa discussão sobre política linguística, afirma que o “objectivo principal” do “*ensino da língua materna*” “é de cariz **cultural e normatizador**” (p. 539), referindo, de seguida, ser necessário considerar “outras vertentes que especificamente contribuem para o **desenvolvimento psico-social** do indivíduo em contexto educativo” (p. 540) e terminando com a inclusão de “outra competência a desenvolver no ensino da língua: o conhecimento explícito das suas características, propriedades e funcionamento, ou seja, o **ensino da gramática**”.

Podendo alargar-se ainda mais esta discussão (por exemplo, a outros contextos que não apenas o nacional), cremos serem válidas as razões invocadas em prol do ensino da gramática no âmbito da aprendizagem da língua.

Entretanto, ao discutir (mesmo que brevemente) a questão da gramática no ensino das línguas estrangeiras, ver-se-á que ela também desempenha, segundo a tradição escolar, um papel de idêntico destaque. De facto, na opinião de Torre (1995: 268), “Durante séculos, o ensino das línguas estrangeiras confundiu-se com o ensino da gramática, constituindo os exercícios de tradução e de retroversão as formas mais divulgadas de aplicação e prática das regras gramaticais.”

Na verdade, o peso da gramática foi-se mantendo enquanto o método tradicional de ensino das línguas estrangeiras – gramática e tradução – também prevaleceu. Depois da sua rara presença no método do audiolingualismo e na metodologia audiovisual, a gramática foi reintroduzida com o movimento do “código cognitivo” e por influência da gramática generativa transformacional de Chomsky, sendo que, neste contexto, a intenção era que o aluno “fosse tomando consciência gradual da gramática da língua estrangeira que estava a aprender.” (*Ibidem*: 282)

Além disso, depois da implantação das propostas comunicativas, a verdade é que, actualmente mas sobretudo a partir dos anos 90, se nota uma “recuperação da gramática explícita, consciencializada”, ao mesmo tempo que se “repensa o papel da língua materna dos aprendentes” (Torre, 1995: 293), numa tendência em que também se reformulam algumas das metodologias tradicionais.

Portanto, para além de aqui se reconhecer a implicação da língua materna na aprendizagem das línguas estrangeiras, aquilo que de mais importante devemos destacar



é que, na longa história do ensino dessas línguas, a gramática marca uma clara presença, hoje em dia sublinhada pela introdução de um conhecimento gramatical explícito.

Apesar das objecções e dos problemas que se colocam ao ensino formal da língua e das críticas que se fazem ao modelo tradicional de ensino da gramática (ainda vigente nas escolas e visível nos manuais), acreditamos que há, de facto, “boas razões” para o ensino da gramática na escola. Quer os princípios quer as finalidades dos textos reguladores oficiais comprovam a importância da gramática na escola. Simultaneamente, as posições fundamentadas dos teóricos explicaram as funções que a gramática pode desempenhar no ensino da língua.

Ao estudar a relação entre o conhecimento gramatical e a aprendizagem de uma língua, sabe-se que essa aprendizagem será feita pela descoberta do FL, o que já justificaria o ensino da gramática como reconhecimento de um saber implícito. Em todo o caso, a aprendizagem da gramática explica-se pela sua dimensão instrumental (saber gramática para comunicar) e pela sua dimensão cognitiva (sabê-la para poder pensar).

Em nosso entender, esta é a essência do ensino da gramática: *abrir os olhos dos alunos para a linguagem*, de modo a que as aulas de Português sejam para eles um caminho que o conduz à descoberta da alma da língua. E se a gramática é, pois, a alma e o coração da língua, ensinar gramática será, de certo modo, ensinar a ser, sentir e viver.

De facto, o Homem define-se pela linguagem; pelo seu pensamento; pelas suas emoções; a Escola ensina a dizer, a pensar, e a sentir; nas aulas de Português em geral, mas, em particular, nas de gramática também se deve exercitar a reflexão linguística, a capacidade de expressão e de verbalização de informações ou emoções; então, aprender a falar, a pensar e a sentir é também fazer-se Homem, e ensinar uma língua e a sua gramática é ensinar a SER HOMEM e contribuir para a formação da pessoa, ser pensante e afectivo, através da educação linguística. (Castro, 2000a)

A encerrar esta discussão dos fundamentos do ensino-aprendizagem escolar da gramática, podemos sugerir que o conhecimento gramatical explícito, sobretudo desenvolvido na escola e na aula de língua materna, deve ser entendido nas suas múltiplas dimensões, mas sobretudo como desenvolvimento cognitivo, aprendizagem instrumental e aquisição cultural. Na verdade, conhecer a gramática, ou seja, a estrutura da própria língua ajuda a dominar os textos literários de uma dada língua, sendo ainda um instrumento de acesso à cultura que a tradição escrita vai legando. Compreender a gramática de uma língua é, ainda, condição *sine qua non* para que se possam fruir as

qualidades estéticas do texto literário, pois a gramática da língua serve para decodificar a própria literatura.

Em termos práticos, saber gramática ou conhecer a estrutura e os recursos sintáticos e semânticos, pragmáticos e discursivos da língua constitui uma ajuda significativa para interpretar e responder às mensagens dos meios de comunicação social. Assim sendo, o saber gramatical, que é visto como um elemento socializador e de cultura pelas funções que desempenha na formação escolar dos alunos, tem de ser entendido como uma competência transversal, já que está ao serviço do desenvolvimento das competências verbais, da promoção da literacia e, de modo muito particular, da educação linguística.

Em síntese, a aprendizagem da gramática justifica-se por si própria, como saber declarativo e/ou aquisição cultural e, ainda, como uma metalinguagem que ajuda a compreender a estrutura e o funcionamento dos textos, dos discursos, da língua. Ao mesmo tempo, os saberes gramaticais podem constituir fundamento da aprendizagem das competências de leitura e de escrita, de expressão e de compreensão orais, sendo assim um saber instrumental ao serviço de todas as manifestações da comunicação humana. Saber gramática é, pois, conhecer a linguagem e poder manifestar-se enquanto indivíduo falante e ser pensante que tem na sua língua uma porta de acesso ao conhecimento e uma via de participação na sociedade em que vive.

Depois de discutirmos *porque* e *para que* se ensina gramática na escola, importa entretanto debater *como* se ensina ou deverá ensinar-se explicitamente a gramática, questão que será abordada na alínea seguinte, em que discutimos uma proposta de ensino-aprendizagem da gramática.

### ***2.3.5. O método da descoberta na aprendizagem da gramática***

Quando se discute o ensino da língua, o modelo da gramática tradicional surge, quase sempre, como primeira referência, ora para sublinhar a sua forte implantação, ora para, por comparação com outros modelos, se proceder à sua crítica. Assim, na história recente do ensino da gramática, fazia-se o confronto entre um modelo clássico da gramática tradicional, normativa e as novas propostas que o questionam e propõem como alternativa uma gramática de tipo descritivo e reflexivo, cuja finalidade é dotar os alunos de capacidades de comunicação, de reflexão e de fruição da sua língua.

Numa obra de âmbito geral sobre “os fins da educação”, mas em que dedica uma alínea específica ao “ensino da gramática”, Delval (1993: 68) questiona abertamente “o papel da gramática tradicional” na aprendizagem da língua, afirmando inclusive:

“La gramática es lo único que no hace falta enseñar, porque todos los hablantes la conocen perfectamente, y esto creo que debe ser evidente para cualquier persona que no esté cargada de prejuicios.”

Mesmo que estas críticas sejam dirigidas sobretudo ao modelo da gramática tradicional e que o autor argumente falaciosamente que as crianças “têm um perfeito conhecimento da sua linguagem” (*Ibidem*: 70), é, em todo o caso, necessário distinguir a *aquisição natural* da *aprendizagem formal*. A verdade mesmo é que aqui não se nega o valor do ensino escolar e explícito da língua, justificável como saber escolar autónomo e saber instrumental, que só atinge o estatuto de “conhecimento perfeito” quando se torna reflectido e está ao serviço das competências verbais.

O próprio fundador da linguística moderna, ao apresentar a sua panorâmica histórica, critica abertamente o modelo normativo da gramática (tradicional), opondo, deste modo, o estudo científico da linguística aos estudos da tradição gramatical. Ao historiar as três fases da ciência da linguagem, afirma:

“Em primeiro lugar fez-se o que se chamava ‘gramática’. Este estudo, iniciado pelos Gregos, continuado principalmente pelos Franceses, assenta na lógica e é desprovido de qualquer visão científica e desinteressada da própria língua; pretende unicamente estabelecer regras para distinguir as formas correctas das incorrectas; é uma disciplina normativa, muito afastada da pura observação, cujo ponto de vista é forçosamente limitado.” (Saussure, 1986: 21)

Segundo esta perspectiva histórica, a gramática e a filologia não constituiriam verdadeiros estudos científicos da linguagem. Nem mesmo a *gramática comparativa*, que precedeu a linguística propriamente dita, assumia esse estatuto de ciência. No entanto, a crítica de Saussure aponta não apenas o facto de a gramática (tradicional) não possuir uma “visão científica”, mas também o de ela ter adoptado uma perspectiva “normativa”, que privilegiava a fixação de regras e não a observação de fenómenos<sup>110</sup>.

Perini (1989: 5), num trabalho descritivo sobre a sintaxe portuguesa, começa por questionar a gramática tradicional, explicando que ela tem sido objecto de “críticas de dois tipos: critica-se tanto sua inadequação aos fatos da língua quanto sua falta de consciência lógica.” Mesmo que, como salienta este linguista brasileiro, nem a

---

<sup>110</sup> Na verdade, uma das marcas que distingue a linguística moderna da gramática tradicional é o facto de esta ser essencialmente normativa ao passo que aquela é descritiva e explicativa.

linguística moderna cumpra totalmente o preceito da adequação descritiva, a verdade é que, na descrição gramatical tradicional, há algumas “deficiências de ordem lógica”, que podem ver-se, por exemplo, na definição semântica das classes de palavras.

Apesar de tudo, como sugere o autor (*Ibidem*: 5), o importante é que se assuma este modelo de gramática como uma “preciosa fonte de perguntas a respeito da língua”. Em nosso entender, esta pode ser uma perspectiva de conciliação entre os saberes que a tradição gramatical foi cristalizando (e a escola ainda segue) e as propostas de descrição e de explicação da organização da língua que a linguística moderna vem apresentando. Até mesmo em termos de uma formulação pedagógica e no sentido de uma interrogação activa e da análise contrastiva dos modelos de ensino da língua, será conciliável com a permanência de algumas marcas da gramática de tipo tradicional, até porque as experiências da exclusão completa do ensino formal não produziram bons resultados.

Seguindo também uma perspectiva crítica em relação aos contributos (excessivos) da linguística moderna no ensino da língua materna, Aguiar e Silva (2002: 15) questiona “se terá sido benéfico para o ensino e para a aprendizagem da língua um certo imperialismo da Linguística nas últimas décadas”. Ao explicar que, nos primeiros ciclos da escolaridade, se deve apostar na aprendizagem dos mecanismos e das estruturas da língua, este teórico sugere que o abandono completo da gramática tradicional terá trazido alguns malefícios ao ensino formal da língua:

“Eu julgo que um certo olvido, um certo esquecimento, senão até mesmo um certo desprezo da chamada gramática tem afectado muito negativamente as práticas de ensino/aprendizagem das línguas.”

Surgem, assim, em confronto duas ideias complementares: a de que quer a linguística em excesso quer a despromoção do ensino da gramática não terão sido benéficas para o ensino-aprendizagem da língua, faltando encontrar um ponto de equilíbrio que confira ao conhecimento explícito da língua um novo estatuto.

A ausência do ensino escolar da gramática, no entender de Torres (1986: 26), deveu-se à (injusta) culpabilização da “pobre gramática” pelos “graves traumatismos ocasionados à juventude”. Em consequência disso mesmo, diluiu-se também a presença da gramática nos usos práticos da linguagem, pelo que, como afirma o autor, há “inúmeros alunos ajuizados de inteira escolaridade liceal, mas incapazes de escrever e falar o português sem um pontapé na gramática”.

Torres (1987), ao discutir se a gramática será uma arte ou uma ciência, apresenta-se, por isso, como um dos mais abertos defensores da gramática tradicional,

sugerindo mesmo que a Linguística (moderna) é filha da Gramática (tradicional) e considerando esse modelo como “a gramática empírica mais adequada”:

“Ora, com a devida vénia de quantas sob o signo da linguística vieram à luz, julgo que em adequação satisfatória, sem embargo de lacunas e imperfeições sanáveis, ainda nenhuma vence a gramática tradicional.”

Como se pode verificar, as críticas que normalmente se fazem ao ensino formal da língua são dirigidas a uma gramática de tipo tradicional que é ensinada normativamente nas escolas. Apesar de tudo, há também quem a defenda, já que, sem deixar de sublinhar algumas qualidades de que é detentora e os perigos do exagero normativo, importa reflectir sobre as novas propostas para o ensino da gramática na escola, dando um especial destaque ao método da descoberta da estrutura da língua.

Procurando uma alternativa para as insuficiências do modelo tradicional de ensino da gramática, convém, pois, estabelecer que a meta do ensino formal da língua na escola, como indicam os documentos reguladores, é explicitar um conhecimento que os falantes adquiriram naturalmente. Por isso é que muitos dos autores apostam claramente no jogo da descoberta das propriedades da língua, até porque este é o movimento natural de explicitação da gramática interiorizada dos falantes.

Apesar de *gramática* rimar com *didáctica*, não são muito frequentes os títulos sobre a questão da *Didáctica da Gramática*: Fernández (1987) é um dos poucos. Integrado no contexto de reflexões de didáctica da língua materna, passamos, então, a referir um conjunto de propostas de ensino da gramática, com a intenção de avaliar que caminho deve seguir-se no ensino da língua, no sentido de renovar o modelo tradicional de abordagem da gramática na aula de Português.

De entre diversas alternativas, optámos por discutir aqui, em especial, aquele método que Lomas (2006: 214) define como a “**Aprendizagem por descoberta**”:

“Aprendizagem em que os estudantes constroem o seu conhecimento de maneira autónoma e sem a intervenção do professor. Esta maneira de aprender exige uma atitude de busca activa através de métodos indutivos ou hipotético-dedutivos.”

Assumindo que, no caso do ensino da gramática, os alunos chegam à escola com um saber gramatical intuitivo ou implícito, é, em nosso entender, adequado que se aposte num percurso de (re)descoberta e de explicitação de conhecimentos gramaticais que são, afinal, a base de práticas de comunicação (oral, pelo menos) já estabilizadas.

Definindo esta mesma metodologia, Assunção e Belo (2000: 23) chamam a atenção para alguns “princípios” que devem orientar a “descoberta” gramatical:

“(1) Os aprendentes desenvolvem processos associados com a descoberta e a investigação, através da observação, inferência, formulação de hipóteses, previsão e comunicação; (2) Os professores usam um estilo de ensino que apoia os processos de descoberta e investigação; (3) Os manuais não são os únicos recursos para a aprendizagem [...]”

Assim entendido, este é também o método proposto por Fernández (1987: 67-71), na sequência de uma exposição sobre o processo de aprendizagem. Fazendo a descrição do “método de descubrimiento”, esta autora explica que nele são possíveis dois caminhos: o indutivo e o dedutivo, considerando especialmente vantajosa a sua aplicação ao ensino da gramática: “La gramática – observación y análisis del funcionamiento de la lengua – es un campo idóneo para trabajar con el método de descubrimiento”, e conclui: “Se aprende algo nuevo y se aprende a aprender.”

No contexto do movimento da Escola Nova e especificamente numa obra que também se tornou um clássico – *O Método Natural da Gramática* –, Freinet (1978) esclarece que o sucesso do seu método tem por base uma “concepção nova dos processos de aquisição e aprendizagem: a *Tentativa experimental*” (p. 52), sustentando ainda que “é falando que se aprende a falar, é escrevendo que se aprende a escrever” (p. 53), ou seja, apostando claramente na promoção da prática de aquisição linguística<sup>111</sup>.

Ao encerrar a apresentação do seu método de aprendizagem, este autor francês não deixa de questionar (numa crítica actual) o papel dos próprios manuais escolares:

“Desconfiemos sobretudo dos manuais – no que respeita à leitura, à gramática ou ao vocabulário – que complicam e agravam as exigências dos programas e nos empurram para um ensino de verbalismo e de memorização.” (*Ibidem*: 78)

A nível nacional, a proposta que se tornou uma referência no domínio do ensino da língua materna e da gramática explícita é a que foi apresentada por Delgado-Martins e Duarte (1993), ficando conhecida pelo título do texto que lhe deu origem – “Brincar com a linguagem, conhecer a língua, fazer gramática” (p. 9)<sup>112</sup>.

Porque o tema que nos interessa é o ensino da gramática pela descoberta, convém salientar como propõem as autoras definir essa estratégia pedagógica:

**“Fazer gramática é, pois, o trabalho desenvolvido sobre a língua, sob proposta cientificamente fundamentada e pedagogicamente adequada do professor, conducente a um conhecimento explícito da estrutura e**

<sup>111</sup> Freinet (1978: 58), questionando a forma tradicional de entender o ensino da língua, considera que “O erro dos métodos tradicionais é o de partir de textos de escritores para pretender ensinar a língua.”

<sup>112</sup> Neste texto (*Ibidem*: 13), define-se *gramática* como a “descrição do conhecimento que o falante tem da sua língua” e que “abrange, pois, todas as áreas que têm sido reconhecidas como integrando o saber que os falantes têm da sua língua materna”.

**do funcionamento da língua por parte do aluno**, conhecimento esse que é condição da sua plena autonomia como sujeito falante.” (*Ibidem*: 15)

Nesta proposta metodológica, o trabalho linguístico ou o acto de “fazer gramática” tem sobretudo por objectivo fulcral levar o aluno ao conhecimento explícito da estrutura e do funcionamento da língua, como actividade de descoberta.

Para atingir esse fim, as autoras (*Ibidem*: 11) sugerem uma metodologia em três fases, começando exactamente com uma perspectiva lúdica, mas assumindo que, nas aulas de Português, o jogo da língua é sobretudo “**um instrumento de trabalho**”. É, de facto, fundamental que, mesmo na base de um jogo de descoberta (“**em que todos nos comprazemos como falantes**”), os alunos tenham sempre a ideia de que aprender uma língua exige esforço persistente e metódico. A aquisição natural de uma língua também é feita através do jogo contínuo de tentativas, no sentido da estabilização das formas correntemente utilizadas.

Na sequência dessa fase de contacto com a língua em funcionamento, passa-se então a um segundo momento que levará ao efectivo “conhecimento da língua”. Nesta altura inicia-se a explicitação do saber linguístico, sendo preciso “**Alargar o conhecimento da língua e torná-lo operativo**, isto é, passar do conhecimento implícito para o uso adequado a situações de interacção novas e diversificadas [...]” (*Ibidem*: 12)

Ainda nesta perspectiva, o desenvolvimento do saber linguístico, fundado numa nomenclatura gramatical, deve, numa primeira fase, servir de apoio ao desenvolvimento das capacidades de uso da língua, de leitura e de escrita, sendo que, entretanto, “A partir do 3º ciclo da escolaridade básica, fazer gramática deverá adquirir progressivamente um estatuto de maior autonomia e, por isso, recorrer-se-á com mais frequência ao uso de termos de uma nomenclatura gramatical.” (*Ibidem*: 14)

Em síntese, esta proposta para o ensino da gramática faz referência directa a aspectos que são fulcrais para o sucesso na aprendizagem da língua: a aprendizagem iniciada pelo jogo da descoberta, transformada num programa de trabalho e de sistematização cognitiva; a inclusão e a utilização sistemática da nomenclatura gramatical; a implicação entre o FL e as capacidades de leitura e de escrita, de modo a que o conhecimento linguístico se torne realmente funcional; a aposta num conhecimento gramatical explícito e autónomo. Nestas condições, *fazer gramática*

permitirá desenvolver não só conhecimentos sobre a língua como também capacidades de uso adequado de uma forma específica de linguagem<sup>113</sup>.

Numa proposta anterior, Duarte (1992: 165) já defendera a necessidade de reforço, nas aulas de Português, de “trabalho ‘laboratorial’ sobre a língua”, materializado num “espaço reservado à reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua [que] deve ser concebido como uma *oficina gramatical*.” Este tipo de estratégia (que segue globalmente os passos do método indutivo) começa com a observação de dados linguísticos, prossegue com a identificação de “regularidades e idiossincrasias”, terminando com a elaboração de generalizações e a realização de exercícios (*Ibidem*: 166), podendo considerar-se um método de descoberta/explicação da gramática<sup>114</sup>.

Como lembra Duarte (1997: 73), o método da descoberta é o mais adequado ao ensino da gramática, até porque permite a explicação dos conhecimentos implícitos:

“Como venho defendendo há muito, o estudo gramatical deve assumir a forma de *uma reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua, orientada pelo professor como uma actividade de descoberta*.”

Num outro trabalho de síntese em que define as grandes finalidades do ensino da gramática, Duarte (1998: 119) também se questiona sobre “como planear e pôr em prática o ensino da gramática”, sugerindo que ele seja entendido sobretudo como “actividade de descoberta”, o que permite conhecer a língua explicitamente e também exercitar processos cognitivos comuns a outras disciplinas.

Segundo a autora (Duarte, 1998: 119-120), este trabalho de descoberta organiza-se em quatro fases. Na primeira, o professor selecciona e estuda o tópico gramatical a trabalhar com os alunos, organizando os “dados linguísticos” para as actividades dos alunos. De seguida, são os próprios alunos que analisam e descrevem esses dados, descobrindo semelhanças, diferenças, regularidades e aprendendo os conceitos gramaticais designativos dessa realidade. A terceira etapa consiste na realização de exercícios de treino, destinados a garantir a interiorização das “generalizações descritivas descobertas”. Finalmente, procede-se à “avaliação dos conhecimentos aprendidos sobre o tópico gramatical estudado”.

A concluir e discutindo os momentos do estudo da gramática, Duarte (1998: 121) defende ainda que o processo de desenvolvimento do conhecimento da língua

<sup>113</sup> As autoras afirmam ser imprescindível que, num programa desta natureza, o professor possua “formação de nível superior em Linguística”, tornando-se irrelevantes, em seu entender, as escolhas “do método a adoptar no ensino da leitura e da escrita” e “da gramática a ensinar”. (*Ibidem*: 16)

<sup>114</sup> Estruturada em três fases (“apresentação de dados”; “descrição e compreensão dos dados”; “exercícios de treino”), a proposta de oficina gramatical foi aplicada aos usos do conjuntivo (Duarte, 1992: 166-176).



deverá ser feito ao longo de todo o percurso escolar do aluno, ou seja, durante os 12 anos da escolaridade, sublinhando que ele constitui fundamento das outras aprendizagens (leitura, escrita e oralidade). Não podemos deixar de sublinhar, mais uma vez, que esta proposta de ensino da gramática admite a existência de uma implicação positiva entre o conhecimento gramatical e o domínio das competências verbais em geral, pelo que assim se confirma o papel da gramática na aprendizagem da língua.

Mesmo que não explicitamente, também Mateus (2003: 540) aponta em sentido idêntido, não só pela sugestão do método da explicitação / descoberta dos saberes, mas também pela defesa do papel instrumental do conhecimento gramatical:

“Partindo do postulado de que o conhecimento explícito da língua está em inter-relação com as capacidades de compreensão e de produção da língua oral e escrita, uma das vertentes desse conhecimento que concorre para o crescimento linguístico do indivíduo é a possibilidade que ele lhe proporciona de tomar consciência das **operações** que realiza nos actos de fala. Por outro lado, um ensino da língua que desenvolva uma capacidade de **elaboração mental** tem uma notável influência no desenvolvimento psico-social e comportamental do estudante.”

Assim, ao visitar algumas das propostas de ensino explícito da gramática, são muitos os autores que configuram o ensino da gramática como actividade de descoberta, o que ganha todo o sentido à luz da distinção que já se estabeleceu entre aquisição natural e explicitação do conhecimento gramatical. Neste sentido, o ensino da gramática configura-se claramente como uma consciencialização da estrutura e do funcionamento da língua, e não como memorização e repetição *pendular* de saberes nomenclaturizados.

Além disso e apesar dos exageros normativos da gramática tradicional, o ensino da gramática de uma língua materna deve ser encarado como um processo de aproximação às formas padronizadas de uso da língua, pelo confronto entre as variantes de origem dos alunos e a variante escolarmente considerada modelar, cuja aprendizagem lhes permitirá, sem qualquer dúvida, usos linguísticos mais elaborados.

Porque a gramática é ainda uma aquisição cultural, torna-se fundamental a promoção, não só do conhecimento sobre a língua, mas também o domínio de uma metalinguagem que torne efectivamente possível a explicitação dos saberes que vão sendo aprendidos e como forma de compreensão do fenómeno da linguagem.

Como saber instrumental, a gramática não pode deixar de ser entendida como estando ao serviço do desenvolvimento das competências escolarmente iniciadas, isto é, a leitura e a escrita, já que as capacidades de usos pragmaticamente felizes da língua só se tornam possíveis quando os falantes dominam as competências comunicativas.

Ao revisitar algumas destas propostas de aprendizagem formal da língua, pela via da (re)descoberta de um conhecimento gramatical que se vai paulatinamente explicitando, queremos sugerir uma resposta possível<sup>115</sup> para a questão que se coloca quando pensa no ensino da gramática na escola. Indirectamente, pudemos confirmar que as competências verbais (ouvir, falar, ler, escrever) estão dependentes do conhecimento da estrutura e do funcionamento da língua, enquanto sistema e enquanto norma.

Sabe-se que o ensino escolar da língua e da gramática tem, oficialmente, como finalidades, não só “*Possibilitar a todos o acesso ao Português padrão e, simultaneamente, promover o respeito pelas restantes variantes*” (Sim-Sim et alii, 1997: 36), mas também:

*“Valorizar atitudes cognitivas (curiosidade intelectual, espírito criativo, autonomia e eficácia na resolução de problemas) e fornecer os meios de as potencializar (competências instrumentais) em detrimento de conteúdos meramente informativos.” (Ibidem: 38)*

Exactamente por isso, ganha todo o sentido a opção por um caminho de ensino-aprendizagem que conduza os alunos a um verdadeiro desenvolvimento da linguagem, pela descoberta do conhecimento gramatical, pela promoção de competências comunicativas, pela reflexão sobre a linguagem e sobre o pensamento, de molde a que “[...] os conteúdos ensinados [não sejam] respostas dadas a perguntas que os alunos (enquanto falantes da língua) sequer formularam.” (Geraldi, 2002: 130)

---

<sup>115</sup> Prova de que este método tem viabilidade é o facto de ele já ter sido aplicado por Gomes (2000) a uma gramática escolar do 2.º ciclo. Criado pelo autor em 1979, o método O.D.A.P. (“*Observação activa; Descoberta; Aplicação; Prática*”) tem uma fase específica de “descoberta”, assim explicada (p. 5): “Do conhecimento implícito dos fenómenos trabalhados na fase anterior, começa o aluno a, progressivamente, ir tomando consciência dos mesmos através de uma explicitação do que se vai afirmando.”

### III. DIMENSÕES E NÍVEIS DE REGULAÇÃO DO ENSINO DA GRAMÁTICA: DOS MANUAIS ESCOLARES AO DISCURSO REGULADOR OFICIAL

#### 3.0. INTRODUÇÃO: A GRAMÁTICA ENTRE OS MANUAIS E OS PROGRAMAS

“Sabemos que, algumas vezes, infelizmente, não é o programa que determina a prática lectiva e conduz o professor a definir os objectivos do ensino, porque é o manual escolar, transformado num instrumento todo-poderoso, que influencia e determina a prática pedagógica, às vezes, tomado, por uns, como uma ‘bíblia’, cujo conteúdo é totalmente assumido como única verdade [...]” (Brito, 1999: 142)

Depois de discutida teoricamente a questão do ensino da gramática na escola, antes de definir os objectivos e as dimensões da análise dos manuais escolares e aceitando-se, à partida, a pertinência da sua análise de conteúdo para a compreensão daquela questão (até porque os livros de Português constituem, por excelência, um espaço de (re)configuração das práticas de ensino da língua materna), iniciamos aqui uma outra fase da fundamentação teórica desta dissertação, reflectindo sobre os níveis de regulação do ensino da gramática, em particular no que se refere aos manuais e aos programas escolares, que constituem, afinal, os textos enquadradores das disciplinas e conformadores das práticas de ensino da gramática na escola<sup>1</sup>. Este capítulo pretende, pois, constituir-se como uma ponte entre uma fase inicial de enquadramento teórico e a fase que se segue – a da apresentação dos estudos empíricos.

Se, como afirma Brito (1999), o manual escolar é visto e utilizado como a “bíblia” de uma disciplina (isto é, o *livro dos livros* ou o *livro das leis*) e se é inegável a centralidade dos livros escolares entre todos os recursos educativos, torna-se, então, fundamental discutir o seu papel na regulação do ensino da língua e da gramática, já que ele, adaptando(-se) (a)os discursos oficiais, condiciona as práticas escolares. Estamos, assim, a sublinhar o papel do manual escolar na definição do discurso específico de uma disciplina, na organização dos seus objectivos, dos seus métodos, dos seus conteúdos, da sua avaliação, enfim, da sua essência e da sua identidade. É exactamente por isso que Castro e Sousa (1992: 18) consideraram que os programas detêm um “papel duplamente

---

<sup>1</sup> Castilho (2002a: 26) reconhece que “os programas escolares são, em Portugal, uma espécie de cavalo de batalha, em torno do qual gira a nossa enorme e complexa máquina estatal de ensino e educação.” Assim, para resolver as crises do ensino público, utiliza-se, quase como solução mágica, a alteração do currículo ou dos programas. Estes, porém, sendo um instrumento regulador, não podem estar em permanente mutação, devendo constituir-se, para o professor, como “uma ponte de passagem da organização estática do ensino – lei de bases, escolas, ‘curricula’, estatutos de professores e alunos – para a sua dinâmica docente ou, como dizem os ingleses, ‘teaching in the making’.” (Castilho, 2002b: 31)

regulador da prática pedagógica”, pois são “referência para a organização das acções pedagógicas e para a construção de materiais de apoio (manuais escolares ou outros)”.

Nesta linha, é natural que se olhem os manuais como textos recontextualizadores dos programas e que, por vezes, se vejam mesmo como um *livro sagrado*, substituto e reconfigurador da *doutrina* (ou do *espírito*) dos programas oficiais, ou até como um *livro do tesouro*, isto para as editoras que se dedicam ao comércio de livros escolares.

O manual desempenha, então, uma importante função recontextualizadora do discurso pedagógico (ao interpretar os princípios e reorganizar os conteúdos dos programas) e uma função de regulação da prática pedagógica (ao indicar sugestões de leitura de textos, ao definir e aplicar conteúdos de gramática, ao definir formas de avaliação dos conhecimentos dos alunos).

Começando pelo manual escolar, por ser o documento que mais directamente condiciona as práticas escolares, explica-se por que razão vem sendo já circunscrito como um campo específico de estudo. Entretanto, depois de abordar a questão da historiografia gramatical (uma outra área que merecerá atenção), enquadra-se a adopção de manuais em Portugal, justificando, assim, um estudo qualitativo sobre esta questão.

Em relação ao discurso regulador oficial, estudam-se aqui os programas oficiais das últimas três décadas e a terminologia gramatical nas suas mais recentes mudanças, procurando verificar o papel que é atribuído ao conhecimento explícito da língua nos documentos reguladores. De facto, se a filosofia dos mais recentes documentos orientadores das práticas pedagógicas do ensino da língua (LMEB e CNEB) é o desenvolvimento de competências gerais (do ensino básico) e específicas (de cada disciplina)<sup>2</sup>, será importante desvendar as novidades existentes nos princípios do ensino do Português e avaliar as suas possíveis implicações nas práticas subjacentes aos livros de Português e às gramáticas escolares que serão objecto de estudo.

Enfim, ao descrever as formas como o discurso oficial (nos documentos relativos ao 3.º ciclo) se refere ao domínio da gramática, estamos, desde já, a construir uma imagem do ensino escolar da gramática. Além disso, porque os manuais se referem, com insistência, aos *programas em vigor*, é fundamental descrever, não só os

---

<sup>2</sup> Não se assumindo propriamente como um documento regulador, também o *Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas* – apresentado no Ano Europeu das Línguas (2001) e pretendendo fornecer “uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc.” (Conselho da Europa, 2001: 19) – descreve, em pormenor, no capítulo V, as competências gerais e comunicativas de um utilizador/aprendente. (*Ibidem*: 147-184)

textos programáticos, mas também outras formas de regulação do ensino do Português e da gramática (neste caso, a nomenclatura gramatical).

Assim, neste capítulo, procuramos responder às seguintes questões: *a)* que poder de regulação das práticas de ensino da língua têm os manuais escolares?; *b)* quais as funções, o estatuto e os objectivos que os programas oficiais atribuem ao ensino da gramática?; *c)* quais os conteúdos gramaticais que, ao nível da terminologia gramatical, determinam a essência do que é *ensinar gramática*?

Especificamente sobre os textos reguladores, não podemos deixar de avançar com uma hipótese explicativa sobre o seu papel na determinação das práticas de ensino da língua e da gramática, com a intenção de caracterizar o contexto de regulação da aula de Português e do domínio específico da *gramática*: de facto, se os programas dizem o que/como *se deve ensinar*, são os manuais que estipulam o que / como *se ensina*.

Se a nossa intenção é compreender como se caracteriza o ensino da língua e, em particular, como é reconfigurado o domínio específico da gramática, torna-se fundamental proceder ao estudo dos documentos oficiais, seguindo uma perspectiva histórica, de maneira a que se descubram marcas da transformação recente do ensino da língua. Na verdade, as investigações mais recentes sobre a área do Português elegem por objecto os programas e os manuais e seguem uma perspectiva descritiva, analítica e histórica, como se verifica, por exemplo, no trabalho de Castro (1995a)<sup>3</sup>.

Neste sentido, há que justificar a opção pelo estudo de um tipo de documento que serve de ligação entre a política linguística e a prática escolar, explicitando as dimensões seguidas na sua descrição. Ao estudar criticamente os programas de Português do 3.º ciclo ainda em vigor (os de 1991), já Castro e Sousa (1992: 18) reconheciam o papel fundamental do programa, não só na regulação das práticas e na elaboração de manuais escolares, mas também na definição e na caracterização da disciplina de Português. Tendo um “papel duplamente regulador da prática pedagógica” (como referência para a acção dos professores e dos autores de manuais), os programas escolares constituem, na visão destes autores, um “importante factor de definição de uma disciplina cujas fronteiras nem sempre têm surgido nitidamente delimitadas”.

---

<sup>3</sup> Sobre as funções dos textos reguladores do ensino do Português (programas e manuais escolares), Castro (1995a: 74) considera que “aos textos programáticos estão cometidas as funções de concretização e de regulação. Concretização das orientações gerais da política educativa [...]. Regulação que se traduz na criação de universos de referência para as acções pedagógicas e que se exerce em dois planos: imediatamente, sobre a configuração das acções pedagógicas, [...]; mediamente, quando se define o quadro para a elaboração dos manuais escolares e de outros materiais de apoio.”

Ao enquadrar um trabalho sobre as reformas do ensino do Português, também Delgado-Martins (1999: 113) justifica a importância dos estudos que tenham por objecto os documentos reguladores do ensino e os manuais escolares, no sentido de uma melhor compreensão do que é, hoje, ensinar Português:

“Consideramos que este domínio da linguagem é da responsabilidade da escola e que importa apreciar os elementos que parecem constitutivos do ensino do Português, no sistema escolar, ou seja, as reformas, os programas, os manuais escolares, os exames e os professores de Português, tentando mostrar alguns aspectos que nos parecem explicativos da ausência de uma procura dessa relação ‘formal’ do ensino do português, sem o qual não é atingido o seu estatuto de poder.”

Pese embora o facto de, neste estudo, não dedicarmos atenção a alguns agentes do ensino-aprendizagem da língua – o professor e o aluno<sup>4</sup> – pensamos que, em relação a outros, a abrangência é significativa, pelo que se conseguirá definir os fins, os conteúdos, os contextos e as relações da gramática no âmbito do ensino do Português.

Seleccionando dois tipos distintos de documentação e perspectivas diferenciadas para analisar a configuração oficial do ensino da gramática, pensamos poder compreender o contexto actual do ensino do Português. Especificamente, ao analisar os programas, pretende-se determinar quais os princípios que vêm configurando o ensino formal da língua materna; ao estudar a nomenclatura gramatical, queremos descobrir os conteúdos que caracterizam, muito em especial, a gramática da língua.

Antes de mais, ao nível do discurso de regulação das práticas escolares, fazemos uma análise específica, numa perspectiva histórica e descritiva, dos programas que vêm regulando as práticas de ensino da Língua Portuguesa no pós-25 de Abril. Nessa fase, caracterizamos os programas de Português do 3.º ciclo que foram sendo usados desde Abril de 1974, procurando compreender como se integra o domínio da gramática no ensino da língua. De seguida, dedicamos especial atenção à NGP de 1967, à PNG de 1991 e à TLEBS de 2004. As razões principais que nos levaram a proceder a esta escolha têm a ver, não só com o papel que os textos da nomenclatura gramatical desempenham na definição de conteúdos nucleares do domínio da gramática, mas sobretudo com a importância que eles assumem na caracterização da própria disciplina, o que vem sendo discutido desde a altura dos (novos) Programas de 1991 e que voltou à ordem do dia com a publicação da (nova) TLEBS (em 24/12/04).

---

<sup>4</sup> Num capítulo sobre a transmissão pedagógica da informação linguística (pp. 365-436), Castro (1995a) dedica também um ponto específico às práticas e às concepções de transmissão dos conhecimentos linguísticos (pp. 395-436), realizando entrevistas a professores supervisores e a professores estagiários.

É evidente que, nesta tentativa de definição do ensino da gramática na área do Português, depois de justificado o poder do manual, se atenta primeiro nos programas oficiais, porque eles descrevem os princípios da política educativa, caracterizam as orientações fundamentais de um campo disciplinar e ajudam a compreender, em termos específicos, a rede de relações existente entre os domínios do ensino do Português.

No fundo, ao estudar os documentos oficiais de regulação do ensino do Português, poderemos tirar algumas ilações sobre a aprendizagem do Português e fazer algumas generalizações, já que a disciplina de língua materna funciona como um espelho do próprio sistema de ensino. É este o parecer de Delgado-Martins (1999: 112), quando advoga também o papel da língua na formação pessoal:

“O domínio da língua materna é muitas vezes considerado como um factor representativo da qualidade geral do ensino: indicador de insucesso nos vários níveis de ensino nacional, indicador de comparação do desenvolvimento e qualidade dos sistemas de ensino a nível internacional, elemento estruturante do sujeito a nível pessoal, social e profissional e condição de inserção política e social.”

Se a aprendizagem da língua materna é um dos fundamentos da formação pessoal; se o estado do ensino da língua constitui um indicador do funcionamento do sistema de ensino; então, estudar o ensino do Português é contribuir para a compreensão do que a autora considera “um problema nacional”, [...] uma área de conhecimento fundamental, quer em si própria quer como instrumento de aprendizagem quer, ainda, como constitutivo da pessoa enquanto sujeito social.” (*Ibidem*: 113)

Assumida assim a importância desta disciplina no espaço curricular, justifica-se, então, a análise dos manuais e das gramáticas escolares. Aceita-se ainda que a definição do espaço da gramática na aula de Português fica melhor delimitado, quando se estudam os manuais em geral, até porque, no dizer de Sousa (2000: 526):

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

Por isso, ao seleccionar diferentes *corpora* de livros escolares, a finalidade é estudar o domínio da gramática pelo menos em duas perspectivas: integrado no ensino da língua dos livros de Português e, como saber autónomo, nas gramáticas de Português. Tomando como ponto de partida o universo dos manuais do 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade (adoptados em três anos lectivos sucessivos), submetemos esses 38

manuais a diversas análises, tendo em vista o estudo do domínio da gramática, quer nos seus discursos, princípios, objectivos, quer nas suas práticas, actividades e conteúdos.

Entretanto, um conjunto de 15 compêndios de gramática (que se aproximam do universo da gramática escolar portuguesa) será estudado tanto numa perspectiva descritiva como diacrónica, contribuindo-se, de algum modo, para a definição da história da gramática escolar portuguesa do século XXI. Por conseguinte, ao nível do discurso gramatical escolar, fazemos a análise dos manuais e das gramáticas escolares, procurando determinar a história, o estatuto e as funções desses manuais.

Em suma, estudar os programas de Português, a nomenclatura gramatical, os manuais e as gramáticas escolares de língua materna é caracterizar e compreender os instrumentos reguladores fundamentais desta área curricular e, assim, aceder a uma definição de um dos domínios que marcam a sua essência – a gramática. Graças à diversidade de textos de natureza oficial e à pluralidade de manuais escolares a estudar, é natural que se compreenda de um modo mais completo as diversas dimensões que o ensino formal da gramática assume.

Por outro lado, ao descrever documentos reguladores oficiais (programas e nomenclatura), que têm estatutos diversos, e ao compará-los com os textos que reorientam e condicionam as práticas escolares (apresentadas nos livros de Português e nas gramáticas de Português) assumimos que todos eles estão aí implicados e que só assim será possível estabelecer uma descrição o mais aproximada possível das representações do ensino da gramática na escolaridade básica.

Proseguimos, então, esta fundamentação, iniciando o estudo dos documentos reguladores do ensino da língua materna, desde os programas aos manuais, percorrendo todos os níveis de regulação: os manuais que regulam as práticas e são regulados pelos programas; os programas, como discurso oficial, que pretendem regular os manuais e as práticas pedagógicas; a nomenclatura que, complementando os programas numa função de regulação, exerce uma influência mais directa sobre as gramáticas escolares.

Se, neste estudo das relações entre o manual escolar e o programa oficial, não pudermos, afinal, desvendar qual deles terá um maior poder de regulação do ensino formal da língua, pelo menos confirmaremos esta evidência:

“É claro que o papel do professor é determinante e insubstituível e é claro também que é a ele, e não ao manual, que se confia o traçado de estratégias e a adopção das metodologias mais adequadas a uma boa aprendizagem por parte dos seus alunos.” (Jorge, 2003: 35)



### 3.1. O MANUAL ESCOLAR COMO NOVO CAMPO DE ESTUDO<sup>5</sup>

Se outras razões não houvesse para explicar o estudo crítico de manuais escolares, pelo menos esta seria suficiente para justificar a atenção que, nos tempos mais recentes, se lhe dedica: o facto de ele se ter constituído numa área específica de conhecimento, como, em resumo, afirma Benítez (2000: 5):

“Los manuales escolares se han convertido hoy en un nuevo campo de conocimiento dotado de sustantividad propia, tanto por las complejas funciones que realizan como por su relevante papel en la historia interna de la escuela.”

Assim sendo, vistos tanto na perspectiva histórica, por sempre terem constituído um recurso fundamental no sistema escolar (Castro, 1995a: 61-64)<sup>6</sup>, como numa perspectiva sincrónica e funcional, pelas diversas funções que lhe são atribuídas, os manuais escolares conquistaram um espaço de destaque na investigação educacional. Para tal contribui, certamente, a polémica que em torno deles permanentemente se gera e que, por exemplo em Portugal, já Adolfo Coelho materializava, nos finais do século XIX, na sua conferência *A Questão do Ensino* (proferida em 17/6/1871)<sup>7</sup>:

“Continua a ser obrigatório o manual, de que Adolfo Coelho já dizia: ‘O resultado é sempre o mesmo: o compêndio é tudo e o professor é nada’.” (Cf. Delgado-Martins, 2003: 72)

O simples facto de o manual ser objecto permanente de críticas<sup>8</sup> também lhe traz visibilidade: “Sinónimo de Saber e de Verdade, quer para quem foi à escola, quer para quem dela depressa ‘fugiu’, o livro escolar tornou-se o representante documental da Escola e da Sociedade” (Tormenta, 2003: 258). A verdade é que, assim, apresenta-se um problema de fundo relacionado exactamente com o protagonismo concedido a este recurso escolar, que pode conduzir à desvirtuação ou até à anulação do papel do professor. É precisamente a esse aspecto que Delgado-Martins (1999, 2003) se referiu e

---

<sup>5</sup> Este título foi sugerido pelo artigo de Benítez (2000) “Los manuales escolares: un nuevo campo de conocimiento”, integrado na monografia “Los manuales escolares en la historia” (Cf. bibliografia final).

<sup>6</sup> Castro (1995: 64) salienta que “A valorização do manual escolar passa ainda pelo reconhecimento de que ele deixa o professor disponível para outras tarefas, sistematiza experiências, assegura a ligação entre a escola e a família” e lembra que ele ocupa, em suma, “uma posição central na prática pedagógica”.

<sup>7</sup> Neste seu discurso, que foi uma das causas do encerramento das *Conferências do Casino*, Coelho (1871) é particularmente crítico em relação ao Ensino, à Universidade, ao Professor e ao Compêndio.

<sup>8</sup> Por exemplo, o jornal *A Página da Educação* (N.º 125, 7/2003, pp. 35-37) integra um curto dossier com esta sugestiva interrogação: “Manuais escolares: um recurso didá[c]tico ou um fim em si mesmo?”

que alguns outros autores – Castro (1999: 195) ou Morgado (2004: 48-51)<sup>9</sup> – consideram como uma forma de “desprofissionalização dos professores”.

Por conseguinte, tanto pela relevância que historicamente adquiriram quanto pela atenção crítica que actualmente lhes é dedicada<sup>10</sup>, os manuais escolares não deixam de suscitar uma multiplicidade de questões (para as quais interessa aqui obter respostas). Assim, quanto ao estatuto e às funções do manual escolar, na sua relação com o currículo e os programas escolares, Apple (2002: 65) lança estas interrogações:

“*Como se tornam disponíveis nas escolas estes conhecimentos ‘legítimos’? De uma maneira geral, tornam-se disponíveis através de algo a que se prestou pouca atenção - o manual escolar. Quer se queira, quer não, na maioria das escolas americanas, não se define o currículo por disciplinas nem por programas sugeridos, mas sim através de um determinado artefacto - o manual estandardizado e específico para cada nível de matemática, leitura, estudos sociais, ciências (quando se ensinam), entre outros. O impacto disto nas relações sociais da sala de aula também é imenso. [...]. Porém, mesmo tendo em conta o carácter ubíquo dos manuais, são uma das coisas sobre a qual se sabe menos.*”

A verdade, portanto, é que, mesmo com o *dom* da “ubiquidade” e com uma multiplicidade de funções (sendo até o seu poder de regulação superior ao do currículo e dos programas), o manual escolar só agora começa a ganhar algum interesse científico. No presente trabalho de investigação, que tem como objecto de estudo os manuais escolares de Português e que se enquadra na área de Metodologia em Ensino do Português, é essencial que, também desde já, se justifique a selecção deste objecto de estudo e se tente fundamentar a pertinência da análise de manuais escolares no processo de definição do ensino da língua materna, de delimitação da própria disciplina de *Português* e de caracterização dos modos de ensino da *Gramática*, do *Funcionamento da Língua* ou do *Conhecimento Explícito da Língua*.

Porque, em termos práticos, este é um estudo descritivo de manuais escolares de *Português*, em que se analisam, sobretudo, as finalidades e as modalidades de ensino explícito da língua (constituindo-se assim o ensino da gramática como objecto formal de investigação), procedemos, antes do mais, à identificação de razões que

---

<sup>9</sup> Morgado (2004: 49) considera mesmo que “O professor que não se assenhorar dos instrumentos curriculares que utiliza, acabará, inevitavelmente, por ficar refém deles.”

<sup>10</sup> Cf. Brito (1999: 147): “Contudo, algumas avaliações negativas que fazemos dos manuais escolares prendem-se com a detecção de erros científicos e de linguagem, de utilização de vocabulário desadequado à idade dos alunos, da não contemplação dos objectivos definidos no programa, de imprecisões conceptuais, do aprofundamento excessivo de uns temas e inclusão de outros não exigíveis.”

fundamentam não só a opção por um objecto material (os manuais escolares), mas até a viabilidade do seu estudo para a definição do objecto formal (o ensino da gramática).

Neste processo de identificação dos aspectos fundamentais que caracterizam o que vulgarmente designamos como o *ensino da língua e da gramática*, podemos, de facto, quando se pretende estudar as concepções e as práticas dos professores ou analisar a configuração dos discursos oficiais presentes nos documentos reguladores de ensino da língua (em especial nos programas escolares), adoptar como objecto de estudo os manuais escolares. Na verdade, sabendo-se, por um lado, que os manuais, de diferentes maneiras, condicionam as práticas pedagógicas e que, por outro, redefinem os discursos oficiais de ensino, ao estudá-los estaremos a compreender mais proximamente como é concretizado o ensino do Português, como se configuram as práticas de ensino da gramática e, ao mesmo tempo, que conteúdos são eleitos como fundamentais no conhecimento da estrutura e dos usos linguísticos.

Actualmente, os teóricos vêm, de facto, reconhecendo o carácter complexo dos manuais escolares que, se estão presentes ao longo de todo o currículo e surgem implicados com todos os agentes do sistema de ensino (políticos, professores, alunos e pais), também “são uma das coisas sobre a qual sabemos menos” na opinião de Apple (2002: 65). Assim, tentando, de algum modo, compreender a complexidade deste recurso, procuramos uma resposta para a relativa falta de investigação científica sobre manuais escolares de Português. Como reconhece Dionísio (2000: 12), “a situação nacional neste campo pode caracterizar-se por uma escassez de investigação”, pese embora a existência, em Portugal, de um projecto sobre manuais (EME), ao lado de outros projectos europeus como o MANES<sup>11</sup> e o EMMANUELLE<sup>12</sup>.

Procurando então avaliar de que modo os manuais escolares se vão constituindo como uma nova área do conhecimento, depois de justificada a escolha do objecto de estudo, passamos à definição e à caracterização do manual escolar. Entretanto, analisamos o seu estatuto e descrevemos as múltiplas funções que a sua longa história lhe foi conferindo. Por fim, a concluir este ponto, apresenta-se uma reflexão em torno do futuro do manual escolar, sugerindo a existência de duas forças intrínsecas à própria

---

<sup>11</sup> Em Benito (2000: 433-449), é apresentado um elenco bibliográfico do Programa MANES.

<sup>12</sup> Cf. Dionísio (2000: 11-14), onde se pode encontrar uma indicação das instituições, dos projectos e dos trabalhos (nacionais e estrangeiros) que se têm dedicado ao estudo de manuais escolares. No início dessa descrição, a autora salienta (p. 11) que os manuais “não só em contexto pedagógico, mas no contexto social mais vasto” detêm “um estatuto que nenhum outro recurso educativo possui”.

natureza dos recursos didácticos e que Tormenta (1996)<sup>13</sup> já aplicou aos manuais escolares – “inovação ou tradição?”

### 3.1.1. Definição e caracterização do manual escolar

Nos tempos mais recentes, é bastante comum fazer-se referência à chamada *crise do livro*, com isto querendo sobretudo significar-se que há algumas ameaças (por parte dos suportes digitais e da vulgarização da Internet) ao papel tradicional do livro na fixação, organização e transmissão do conhecimento. No caso do livro escolar, ele tem sabido, de certo modo, adaptar-se às novas formas de registo da informação; na verdade, “se há trinta anos a antologia *era* o manual” (Castro, 1999: 191), actualmente, como se pode constatar nos quadros em que descrevemos os satélites que integram os livros de Português do 3.º ciclo<sup>14</sup>, o livro escolar é (quase) sempre constituído pelo manual e por todos os seus livros auxiliares (para o professor e para o aluno), para além de incluir outros materiais de apoio (transparências, cartões, imagens, cartazes, ...), assim como diversos suportes multimédia (CD, DVD, vídeo, cassette, ...). Por fim, alguns manuais (sobretudo os de *Português*, que são os que melhor conhecemos) vêm sendo também disponibilizados em formato electrónico (*e-book*), mas apenas para os professores que os adoptem, como as (“grandes”) editoras fazem questão de declarar<sup>15</sup>. Mas há ainda uma outra maior novidade: para o ano lectivo de 2006/07, a Porto Editora, no sítio [www.escolavirtual.pt](http://www.escolavirtual.pt), introduziu uma “Escola Virtual”, ou seja, aquilo que esta editora diz ser “um explicador pessoal” para o aluno, já disponível, *on-line* ou em CD-ROM, no 7.º e no 9.º anos, para as disciplinas de Matemática e de Língua Portuguesa:

“Do 1.º ao 12.º anos de escolaridade, a Escola Virtual converte os conteúdos dos programas das disciplinas nucleares em aulas interactivas, dinâmicas e motivadoras. Nessas aulas, **animações, vídeos, imagens e locuções** explicam os conteúdos e conceitos fundamentais, facilitando a sua aprendizagem. Em cada aula, diversos tipos de **exercícios**, todos com soluções e avaliação imediata, permitem-te consolidar os conhecimentos adquiridos.” (Prospecto de apresentação da “EV – Escola Virtual”, p. 3)

<sup>13</sup> Assumindo uma postura bastante crítica em relação aos manuais e às editoras, sugerido desde logo no título do seu artigo: “O perigo dos manuais escolares e a praga das editoras”, Tormenta (2006: 10) sublinha o poder altamente regulador dos manuais escolares: “Concebidos para ‘ocuparem’ todo o tempo de actividade lectiva e até o de casa e como agentes de formação dos docentes que parecem confiar piamente nos autores e nas editoras, os manuais escolares são quase sempre assumidos como currículo nacional. Pouca gente sabe que não é obrigatório adoptar um manual.”

<sup>14</sup> Ver, em especial, o ponto 6.3. do Capítulo VI e os **Anexos J, K, L**.

<sup>15</sup> Particularmente a Porto Editora e a Texto Editora facultam aos professores-utilizadores dos seus manuais o acesso livre *on-line* a muitos recursos auxiliares, assim como a enciclopédias e a dicionários.

Esta rápida evolução do conceito e da natureza do livro escolar, que vem claramente acentuar a sua hegemonia, faz com que, ao nível do livro de Português, a tradicional selecta literária ou o livro de textos tenha vindo, aos poucos, a aglomerar à sua volta um conjunto de outros livros auxiliares ou “satélites” (Choppin, 1992: 15), tais como livros do professor, guiões de leitura, cadernos do aluno, fichas informativas, livros de actividades ou de exercícios, ou obras de leitura integral. Assim, cada vez mais, o manual escolar, como conclui Castro (1999: 191), continuará a ser:

“[um] texto ‘totalizante’ – o ‘livro de Português’ é antologia escolar, é gramática escolar, é caderno de actividades, em suma o livro de Português é, e é-o também para o professor, a disciplina de Português.”

É natural que os autores acabem por reconhecer que “Numa época em que se assiste a uma verdadeira explosão de suportes de ensino, informatizados, audiovisuais e outros, o manual escolar continua a ser, de longe, o suporte de aprendizagem mais difundido e, sem dúvida, o mais eficaz.” (Gérard e Roegiers, 1998: 15) Assim, à “ubiquidade” social e cultural do livro escolar, podemos agora acrescentar outras características estruturais e pedagógicas: o manual escolar de *Português* assume-se como um recurso completo, totalizante e fechado sobre si (porque auto-suficiente), que, paradoxalmente, se vai transformando, para responder ao desafio da era digital, mas sem nunca perder o que a sua história comprovou ser um elemento essencial da sua natureza pedagógica – constituir um livro de textos e de actividades.

Portanto, temos de aceitar como válida a definição de manual escolar como um “instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de lhe melhorar a eficácia.” (Gérard e Roegiers, 1998: 47) Para estes autores, o manual é visto mais como meio construído expressamente para agilizar a aprendizagem, servindo o aluno, mas igualmente o professor.

Os documentos legais também procuram definir o manual escolar e, por vezes, diferenciar os seus vários tipos. Assim, o Decreto-Lei N.º 108/86 (no seu art. 2.º)<sup>16</sup> distingue o “manual escolar” do “livro auxiliar” (cuja finalidade é a “aplicação e avaliação da aprendizagem efectuada”). Por seu turno, o Decreto-Lei N.º 369/90 (no art. 2.º) introduz uma nova e mais completa definição:

---

<sup>16</sup> Quer o citado texto legal (D.-L. N.º 108/86) quer o D.-L. N.º 57/87 (no seu art. 2.º) definem sempre o manual escolar como “todo o instrumento de trabalho impresso e estruturado que se destina ao processo de ensino-aprendizagem, apresentando uma progressão sistemática quanto aos objectivos e conteúdos programáticos e quanto à sua própria organização da aprendizagem”.

“[...] entende-se por manual escolar o instrumento de trabalho, impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor.”

Por conseguinte, estes diplomas legais têm um entendimento mais ou menos consensual sobre o conceito de manual, salientando que ele deve ser entendido como *um livro do aluno*. Entretanto, a Lei N.º 47/2006 (p. 6213), integrando já as mudanças e o alargamento que o livro escolar vai sofrendo, no seu artigo 3.º, define um conjunto de conceitos, tais como “Programa”, “Manual escolar”, “Outros recursos didáctico-pedagógicos”, “Promoção”. Ao introduzir a noção de “recursos didáctico-pedagógicos”, incluem-se aí os novos recursos, apresentados sob os mais diversos suportes<sup>17</sup>.

Quanto à definição de manual escolar, para além de ser construído em função dos “programas em vigor” (o programa oficial), é considerado “o recurso didáctico-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico e para o ensino secundário [...]” (Lei N.º 47/2006: 6213)

Todavia, em termos da área disciplinar do Português, interessa particularmente aquela definição que Castro (1995a: 66) estipula e que nos permite diferenciar, desde logo, os livros de Português das gramáticas de Português (gramáticas escolares)<sup>18</sup>:

“Historicamente, os manuais escolares mais característicos no âmbito do *Português* são as *antologias de textos* e as *gramáticas escolares*. Estes dois tipos de textos apresentam algumas características distintivas ao nível do conteúdo e da sua organização, das estratégias de transmissão que desenvolvem e do seu estatuto [...]”

Sendo estes os dois tipos de manual que, ao nível desta investigação, há que distinguir, torna-se fundamental considerar a existência, não só de alguns outros tipos de manual, como o “manual integrado” destinado ao professor (hoje muito em voga, por ser um facilitador do trabalho docente), mas também de outros recursos didácticos usados em contexto escolar, a tal ponto que o próprio relatório de Neves *et alii* (2005: 6)

---

<sup>17</sup> Neves *et alii* (2005: 8), definindo o conceito de “manual escolar”, também distinguem claramente “a) *Material didáctico de base*, vulgo manuais escolares e b) *Material didáctico complementar* ou seja o conjunto de livros escolares auxiliares e de obras de referência e consulta, independentemente de tais recursos didácticos serem disponibilizados em formato de papel ou em formato multimédia.”

<sup>18</sup> Em termos dos livros escolares mais correntes da disciplina de Português, com a expressão *livros de Português* designamos os manuais propriamente ditos (integrados nos *corpora* L-3) e com o título *gramáticas de Português* (incluídas no *corpus* G-3) referimos os compêndios de gramática escolar.

introduz mesmo a seguinte “linha estruturadora”, aceitando embora a possibilidade de certos recursos existirem em suporte electrónico:

“A política integrada de manuais escolares implica um processo de *simplificação dos manuais escolares* que deverão ser expurgados de uma multiplicidade de conteúdos e de informações [...]”

Em suma, se, hoje em dia, o manual escolar tem, em nosso entender e em geral, uma clara função pedagógica, por querer intervir directamente no processo de ensino-aprendizagem, tanto ao serviço do professor como dos alunos, ele desempenha múltiplas outras funções que interessa, já de seguida, referenciar. Choppin (1992: 4), reconhecendo que “o manual é um produto complexo que se presta a múltiplas abordagens”, avisa, antes do mais, que “os manuais não são livros como os outros”.

Tendo, portanto, qualquer manual escolar essa natureza intrínseca que faz dele um objecto para uso em contexto escolar e por um determinado público, devemos compreender que há diversos tipos de manual que configuram diferentes usos.

Assim, tal como referimos, no caso específico dos livros de Português, para além do manual propriamente dito ou da chamada *antologia de textos* (que o manual continua a ser), podem existir diversos livros auxiliares: guião do professor ou guião de leitura, cadernos de actividades ou livros de exercícios, obras de leitura integral. Em simultâneo, o manual pode ter a si associados outros livros utilitários (que, nos tempos de hoje, são disponibilizados em versão digital ou electrónica): dicionários, gramáticas, prontuários, histórias da literatura, enciclopédias, documentos bibliográficos.

Esta exemplificação dos manuais auxiliares de ensino da língua materna leva-nos, desde logo, a compreender que o manual escolar deixou de ser um livro isolado ou um “livro único” e passou a constituir-se efectivamente como um sistema complexo em que diferentes livros auxiliares e outros recursos diversos vêm completar o livro principal, numa estrutura a que Castro chamou “constelação de recursos” (2005: 72)<sup>19</sup>.

Ainda actual é, pois, a tipologia dos livros escolares estabelecida por Choppin (1992: 14), em que o autor distingue, desde logo, 1) “os livros escolares em sentido

<sup>19</sup> É a este tipo de manual ou “*livro do professor*” que os teóricos chamam “manual fechado”, ou seja, “um manual do professor [considerado] como um todo completo e auto-suficiente” (Gérard e Roegiers, 1998: 91). As maiores editoras escolares portuguesas chamam-lhe “manual integrado”, sendo aquele que, actualmente, está mais em voga e consegue os mais elevados níveis de adopção (por exemplo, as séries L02 e L09 do nosso *corpus*). Em oposição, existe também o denominado “manual aberto” que funciona sobretudo “como um instrumento de referência destinado a servir para a reflexão do professor (*Idem*: 91). Sobre esta distinção dicotómica entre manuais fechados e abertos, Gérard e Roegiers (1998: 92) fazem questão de observar que “É preciso ter cuidado e não pensar que um *bom* manual deve ser necessariamente aberto e que um manual fechado é automaticamente *mau*.”

próprio” (assim definidos de forma explícita)<sup>20</sup> daquelas obras que 2) adquiriram, pelo seu “uso permanente e generalizado no contexto escolar”, uma dimensão escolar (*Ibidem*: 15)<sup>21</sup>. Aquela primeira categoria de livros escolares em sentido estrito (1) é, por seu turno, subdividida em outras quatro “rubricas”: a) “os manuais e os seus satélites” (guia do professor, caderno de exercícios, etc.); b) “as edições clássicas” (os *clássicos* da literatura portuguesa ou universal, por exemplo); c) “as obras de referência” (como gramáticas, dicionários, enciclopédias); d) e “os livros para-escolares” ou “auxiliares facultativos da aprendizagem” (*Ibidem*: 15-17).

Choppin define, então, os manuais como “os utilitários da aula”, incluindo nesta rubrica “o manual e as publicações que gravitam em torno dele” (1992: 16). Assim, no caso específico do nosso estudo, e tendo em conta estas categorias de Choppin (especificamente a 1-a), constituímos dois *corpora* distintos: o primeiro (*corpora* L-7, L-8, L-9), onde se incluem os manuais escolares propriamente ditos, bem como todos os seus livros auxiliares (onde estão inseridos, evidentemente, todos aqueles que consideramos *livros (auxiliares) de gramática*: cadernos do aluno, livros de exercícios, fichas de gramática, etc.); e um segundo *corpus* (G-3), onde se incluem as obras de referência (categoria 1-c de Choppin), entre as quais estarão as gramáticas escolares<sup>22</sup>.

Estabelecemos, deste modo, duas vias distintas de acesso ao conhecimento gramatical configurado nos manuais de Português: analisando os manuais e os seus satélites, seguimos um percurso em que a gramática está integrada e interligada com os outros domínios disciplinares (a leitura, a escrita, a oralidade); uma outra via, em que estudamos os compêndios de gramática, onde os conteúdos gramaticais aparecerão no seu estado “puro” ou “bruto”, desintegrados, mas assumindo, de qualquer modo, uma estruturação pedagógica, até porque alguns incluem, por exemplo, exercícios.

<sup>20</sup> Choppin (1992: 14) caracteriza assim os “verdadeiros” livros escolares: “**Ceux que nos appellerons les livres scolaires stricto sensu**, sont définis par l’intention explicite (titre, préface, niveau, public) ou manifeste (présentation, structure interne) de l’auteur ou de l’éditeur. Leur caractère scolaire, défini, *a priori*, est donc indépendant de leur usage effectif: [...]”

<sup>21</sup> Quanto às obras que se tornaram livros escolares, o autor define-as deste modo: “**La seconde catégorie regroupe tous les ouvrages** qui, bien que n’ayant pas été conçus à l’origine pour des élèves, **ont acquis par la suite une dimension scolaire**. Il peut s’agir de livres auxquels **un usage permanent et généralisé** dans le contexte de l’école a conféré cette qualité, [...]. Mais ce peuvent être aussi des livres auxquels une décision administrative attribue un caractère scolaire.” (Choppin, 1992: 15)

<sup>22</sup> As gramáticas escolares poderão ser consideradas manuais escolares (da categoria 1-a de Choppin). No entanto, por não serem muito usadas em aula, mas, tal como os dicionários, se assumirem (categoria 1-c) como um “complemento, frequentemente indispensável, ao ensino e à aprendizagem e cujo uso individual [...] pode estender-se] ao conjunto da escolaridade do aluno.” (*Ibidem*: 16) A gramática, porém, até poderia ser vista como uma “obra para-escolar” ou um “auxiliar facultativo da aprendizagem (1-d).



Em relação às gramáticas de Português, porque adoptámos uma perspectiva histórica no seu estudo, tentando estabelecer o percurso existencial, poderemos também, tal como “no caso do estudo de Rui Vieira de Castro [1995], testemunhar o processo de constituição e transmissão da informação linguística escolar.” (Dionísio, 2000: 14)

### 3.1.2. *O estatuto e as funções dos manuais escolares*

Quer se refira a *ubiquidade* (dos manuais) quer se conclua sobre a *omnipresença* (da gramática)<sup>23</sup>, o que se pode, sem grandes reservas, destacar é que os manuais escolares têm, de facto, um estatuto muito complexo e desempenham várias funções<sup>24</sup>.

De facto, se os documentos legais (que citámos na alínea anterior) parecem ser unânimes no reconhecimento de uma inegável função pedagógica dos manuais escolares, por seu lado, Dionísio (2000: 14) destaca, como função comumente evidenciada nas mais recentes investigações que têm por objecto o manual escolar (e a disciplina de Português), a de fixação e representação do conhecimento e da cultura:

“A unificar toda a investigação encontra-se a convicção de que o manual escolar detém uma função social única: a de representar, para cada geração, uma versão oficialmente sancionada e autorizada do conhecimento e da cultura.”

Nesse sentido, qualquer que seja o manual, para além daquela função pedagógica, ele desempenha ainda a tal “função social” de seleccionar e de representar os saberes disponíveis em determinada sincronia e em certa comunidade. Num discurso talvez mais crítico, Martelo (1999: 7) considera que os manuais podem funcionar como “reprodutores” de conhecimentos, de valores e de atitudes, embora lhes reconheça, em simultâneo, uma função dinâmica de transformação sociocultural:

“Estes continuam a reproduzir uma imagem mental padronizada e redutora da realidade que não reflecte a evolução decorrente da dinâmica social contemporânea. Torna-se, pois, premente que os manuais escolares não só acompanhem, mas também promovam essa mudança, constituindo-se como instrumentos de inovação educativa e de transformação social.”

Entende-se, assim, que, ao estudar os manuais escolares, considerados por Choppin (1992: 18) como um “instrumento de poder”<sup>25</sup>, se poderá mais facilmente

<sup>23</sup> Sobre esta questão, ver os dados e as conclusões da análise apresentados no ponto 6.3. do Capítulo VI.

<sup>24</sup> Em Neves *et alii* (2005: 8), afirma-se que “[...] os manuais escolares são chamados a assumir uma pluralidade de funções na sociedade do conhecimento e da aprendizagem ao longo da vida.”

<sup>25</sup> Cf. Choppin (1992: 18): “*Parce qu’ils jouent un rôle essentiel dans la formation des jeunes générations, mais aussi parce qu’ils représentent une part importante du marché de l’édition, les manuels constituent un enjeu pour l’ensemble des acteurs du système éducatif*[...]”

compreender se eles constituem, afinal, um *poder (deveras) absoluto* ou um *poder (muito) relativo* não só na inovação pedagógica mas até em termos de uma capacidade efectiva de “transformação social”.

Na verdade, o manual escolar é, quase sempre, um actor principal ou um protagonista da relação pedagógica, se tivermos em conta o facto de, em certos contextos, o próprio professor (e os alunos, em consequência disso) se deixarem submeter ao seu *poder absoluto de regulação*, ou seja, aos seus princípios, às suas escolhas, à sua estrutura, às suas linhas orientadoras, às suas leituras, deixando muito pouco espaço para a liberdade profissional de intervenção especializada do docente e podendo conduzir à já referida “desprofissionalização”.

Uma das primeiras críticas que se faz ao manual escolar é, de facto, o perigo de ele se tornar um factor hegemónico que orienta (mesmo que implicitamente) e condiciona a acção pedagógica do professor. Aqui também se vislumbra uma outra faceta ambivalente dos manuais: parecem libertadores (como instrumento igualitário de difusão de uma cultura), mas são instrumentos totalitários no modo como realmente condicionam o processo de ensino-aprendizagem. É Apple (2002: 63) quem põe em evidência esse paradoxo existencial do manual escolar:

“Embora o manual possa ser, em parte, libertador, visto que pode fornecer conhecimentos necessários onde faltam informações [...]. Pouco é deixado à discrição do professor, visto que o Estado se torna ainda mais intruso nos tipos de conhecimento que têm de ser ensinados, nos produtos finais e objectivos desse ensino e nas formas como este deve ser levado a cabo.”

Quando se quer, portanto, compreender o processo de ensino escolar da língua materna, é preciso ter-se em conta estes factores fundamentais: o professor, condicionado pelos programas e subordinado aos manuais, terá de determinar *porque* se ensina, *como* se ensina e *o que* se ensina, naturalmente em função do(s) aluno(s) e do(s) contexto(s) de aprendizagem. Assim, a nossa decisão de estudar os manuais teve, igualmente, a ver com a análise desse poder (quase) absoluto de “ubiquidade” e de “regulação” atribuído aos manuais. Tal como avisa Apple (2002: 77), “Enquanto o manual dominar os currículos, ignorá-lo porque simplesmente não merece uma atenção cuidada, nem uma luta considerável, é viver num mundo divorciado da realidade.”

Entretanto, o poder do manual escolar pode ainda ser entendido numa outra perspectiva, ou seja, a de que este recurso pedagógico, sobretudo em termos económicos, pode representar o sucesso (ou mesmo a falência) de algumas editoras, até porque o manual escolar, como se sabe, é fundamentalmente um “bem de consumo”.

Em síntese, o poder dos manuais advém, antes de mais, do facto de os professores, que os adoptam e utilizam, serem por eles influenciados. A verdade é que os próprios documentos programáticos não são tão divulgados nem referenciados como os manuais: estes assumem mais claramente um discurso de regulação e de inovação, apesar de, na prática, também contribuírem para a manutenção de certas práticas disciplinares tradicionais. Finalmente, outros livros auxiliares (consultados, por exemplo, na biblioteca escolar) não serão, ao nível da aprendizagem, tão marcantes como o manual que é o principal instrumento de fixação e transmissão de cultura.

Tendo em consideração estes e outros aspectos, percebe-se claramente a razão de ser da proposta de Choppin (1992: 18-20), que considera, quanto ao estatuto do manual escolar, que ele deve ser entendido em quatro dimensões fundamentais: como um *produto de consumo*<sup>26</sup>; como um *suporte de conhecimentos escolares*<sup>27</sup> (ou um “espelho” que reflecte “a imagem que a sociedade quer dar de si mesma”); como um *veículo dum sistema de valores, duma ideologia, duma cultura*; como um *instrumento pedagógico*, “inscrit dans une longue tradition, mais inséparable, dans son élaboration comme dans son emploi, des conditions et des méthodes de l’enseignement de son temps” (*Ibidem*: 20). Mesmo que os nossos estudos procurem ver os manuais sobretudo como instrumentos pedagógicos e suportes de conhecimentos escolares, não deixaremos aqui de tecer alguns comentários ao facto de o manual ser um produto de consumo (daí a atenção que dedicamos ao estudo dos processos e dos seus níveis de adopção) e um processador da cultura disponível em determinado tempo e numa certa comunidade.

Para além destas funções dos manuais escolares, Choppin, num estudo mais recente (2000: 14), atribui ao manual de hoje uma dupla função para a opinião pública (justificando-se assim o interesse pelo manual dos historiadores da educação):

“[...] una función emblemática – se ha convertido desde finales del siglo pasado en el símbolo de la escuela, o más exactamente de la escuela para todos – y, en consecuencia, una función catártica – al acaparar la mayor parte de la[s] críticas de las que es objeto, periódicamente, la institución escolar.”

<sup>26</sup> Choppin (1992: 18) salienta que, no caso do manual escolar, “Sa commercialisation et sa distribution dépendent certes étroitement des structures du monde de l’édition, mais aussi des contextes économique, politique et législatif” e, em particular, de factores como “a oferta escolar” e “a evolução demográfica”.

<sup>27</sup> Sublinhando (1992: 19) que “Les programmes officiels – quand il en existe – constituent le canevas auquel les manuels doivent se conformer strictement”, Choppin lembra, assim, a sua função reguladora.

Esta dupla função (simbólica e catártica) explica, pois, as fortes críticas de que o manual escolar vem sendo objecto (também no contexto específico português), ao mesmo tempo que, como se referiu, é, cada vez mais, fonte de interesse e investigação.

Por isso mesmo, ao atribuir cinco funções (“de inegável importância”) ao manual escolar (*simbólica, pedagógica, social, ideológica e política*), Benítez (2000: 6) reconhece que, como “material escolar” e “produto comercial”, ele “en su engañosa modestia, cumple múltiples funciones que solo hoy están siendo objeto de estudio.”

Assim sendo, os manuais não só representam um poder (simbólico) como são eles próprios uma forma de poder, quer do ponto de vista político e educativo, quer social e cultural, quer económico (para as editoras escolares). Destes aspectos, dedicamos, nos nossos estudos, uma especial atenção ao facto de o manual ser simultaneamente um instrumento pedagógico (mais os livros de Português) e um suporte de conhecimentos escolares (sobretudo as gramáticas de Português).

Ao discutir as “funções dos manuais escolares”, Morgado (2004: 36-37) começa por referir a sua função pedagógica e recorda então Choppin (1992), que os apelida de “*utilitários polivalentes*”, citando aquelas quatro funções do manual propostas por este autor. Em todo o caso, referindo que o manual desempenha “uma função difusora de conhecimento”, sublinha também que ele é “portador de determinadas orientações ideológicas sobre a vida e consubstancia uma determinada visão da sociedade, da história e da cultura” (*Ibidem*: 38)<sup>28</sup>.

De todas as funções, sublinhando o papel dos manuais escolares no “controlo do currículo”, Morgado (2004: 42) acaba por destacar a função reguladora, dizendo:

“a importância das editoras e, conseqüentemente, dos manuais escolares e livros de texto que publicam, tanto pelo papel que desempenham como mediadoras do significado e do conteúdo do *currículo prescrito* pela administração central, como pela incidência que os manuais têm tido na regulação e no controlo das práticas educativas nas salas de aula.”

Ora, não podemos deixar de considerar que uma das mais destacadas funções dos manuais escolares (no caso do Português, tanto das antologias de texto como dos compêndios de gramática) será a função recontextualizadora, facto que é reconhecido

---

<sup>28</sup> Ao encarar “os manuais como ‘produtos políticos’”, Morgado (2004: 39-40) não deixa de sublinhar ser necessário distinguir um “nível explícito” de estruturação dos conteúdos veiculados pelos manuais de um nível mais profundo, correspondente ao “*currículo oculto*” e “constituído por valores fáceis de reconhecer mas difíceis de quantificar, tais como a integridade, o sentido de responsabilidade, a paciência, a compreensão, a capacidade de reconhecer o erro, o saber ouvir e aceitar o outro tal como é.”

quer pelos teóricos quer nos discursos dos autores dos manuais<sup>29</sup>. De facto, porque os manuais apresentam, organizam e avaliam os saberes disciplinares, sendo o elo mais próximo dos estudantes, é natural que se aceite que eles desempenham um papel essencial na transmissão da cultura e até na sua legitimação em contexto escolar.

Também por essa razão é que as editoras, sobretudo aquelas que se dedicam preferencialmente à edição escolar (Areal Editores, Constância Editores, Didáctica Editora, Edições Asa, Editorial O Livro, Lisboa Editora, Plátano Editores, Porto Editora, Texto Editora<sup>30</sup>), dependem claramente da adopção de manuais pelos professores e acham-se inclusive no direito de propor “uma política do manual escolar” (Texto Editora, 1989: 627). O curioso é que o poder económico do manual ou das editoras que os produzem podem influenciar e determinar (porque detêm esse poder) alguns dos aspectos pedagógicos: *o que se ensina, como se ensina e como se avalia*.

A existência e a sobrevivência das casas editoras resulta da constatação da “indispensabilidade” que elas próprias reconhecem ao manual como o (quase) exclusivo instrumento de apoio pedagógico ao sistema de ensino:

“Como ponto de partida, uma evidência: a de que, no actual panorama da Educação, o livro escolar ainda permanece, praticamente, como o único instrumento de apoio ao dispor de professores e alunos, no processo de ensino-aprendizagem, não se vislumbrando que tal situação se modifique nos tempos mais próximos.” (Texto Editora, 1989: 627-628)

Talvez por isso mesmo, as editoras nunca consideraram oportuna a política do *manual único* nem sequer a fixação de um número reduzido de manuais para cada disciplina, tal como sugere a mesma editora: “Neste contexto, estabelecer um ‘*numerus clausus*’ de livros aprovados por disciplina é, no nosso entender, um gritante retrocesso, que nos traz à lembrança os tempos do livro único.” (Texto Editora, 1989: 629)

Passados mais de quinze anos, tais afirmações mantêm-se actuais, apesar das múltiplas alterações que o manual sofreu, passando a ser muito mais completo e mais fechado sobre si próprio, incorporando as novas tecnologias, mas tornando-se num produto hegemónico, tanto em termos pedagógicos, como económicos: as (poucas) editoras que conseguem impor-se no mercado livreiro têm a responsabilidade de servir uma pedagogia, promover uma cultura e formar uma ideologia.

---

<sup>29</sup> Nos Capítulos V e VI, na análise dos textos introdutórios das gramáticas e dos livros de Português, veremos como a função recontextualizadora é das que mais vezes é referida.

<sup>30</sup> Estas são as nove editoras escolares que publicaram os manuais integrados nos *corpora* L-3.

Assim, a escola e o currículo, as disciplinas e os programas, mas até os manuais, como meios reguladores, são, sem dúvida, importantes mecanismos de reprodução social e de regulação cultural. Na verdade, como sustenta Guislain (1994: 132)<sup>31</sup>:

“O impulso científico e tecnológico que o século XX conheceu tem provocado sucessivas revisões dos programas escolares. / A actualização dos programas demonstra que o desenvolvimento das ciências e das técnicas provoca mudanças no que respeita às matérias a ensinar.”

Estas são, portanto, razões fortes que justificam a análise crítica de manuais escolares, já que eles, sendo embora o último elo dessa cadeia de transmissão de conhecimentos, competências e valores, estão, por isso mesmo, mais próximos do contexto em que se realizam as aprendizagens dos alunos e são, na verdade, o “elo mais forte” deste circuito. Tal significa que a escola, o currículo, a disciplina e o programa determinam em abstracto os conteúdos de cada matéria a ensinar, sendo os manuais e as práticas neles implicadas que mais claramente determinam *o que se ensina, quando e como se ensina na aula de Português*.

Todavia, os manuais, para além de veículos de (re)produção, são também importantes (e, por vezes, os únicos) recursos pedagógicos. Com efeito, o manual escolar, sobretudo naquelas disciplinas que fazem da linguagem o seu instrumento fundamental de interacção e que elegem os textos como suportes fundamentais da comunicação pedagógica, constitui o recurso didáctico por excelência. Em particular na disciplina de Língua Portuguesa, o livro de textos e a gramática escolar são, de facto, o elemento fundamental do ensino (para o professor), da aprendizagem (para o aluno) e da avaliação (para ambos), que muitas vezes já vem incluída nos próprios manuais, servindo como mola de equilíbrio na relação professor-aluno. Assim sendo, o manual escolar funciona mesmo como a ferramenta principal da tarefa docente que, apesar das suas contínuas mudanças, não será substituído nos tempos mais próximos.

Não pode, por conseguinte, o professor permitir-se que o manual (de Português) limite a sua autonomia, como também reconhecem Reis e Adragão (1992: 166):

“O manual escolar, sendo um dos principais instrumentos de trabalho na aula de Português, tem conduzido, com frequência, a uma completa submissão de toda a actividade docente aos conteúdos por ele veiculados, substituindo uma programação cuidada do professor face aos alunos que tem perante si. Isto não significa que nos opomos ao seu uso, mas pretendemos afirmar que o livro de textos (e toda a ‘constelação’ de fichas

---

<sup>31</sup> Estas afirmações são produzidas aquando duma discussão sobre “A transmissão dos valores através das disciplinas escolares” e antes duma outra sobre “A transmissão dos valores através das diligências didácticas”, onde se sublinha que “Os programas não são ‘neutros’”. (Cf. Guislain, 1994: 133)

com conteúdos cuja pertinência é, algumas vezes, discutível), exige um conhecimento profundo da sua estrutura.”

Espera-se, então, que o professor continue a desempenhar o seu papel fundamental de promotor de aprendizagens num contexto específico (a sala de aula) e para um conjunto de sujeitos (os alunos) que vêem o professor como um sujeito especializado na relação pedagógica, e um especialista que domina o seu conhecimento e compreende em absoluto os mecanismos de estruturação do próprio manual escolar.

No entanto, tal como reconhece Apple (2002: 65) no texto que se apresentava em epígrafe, os manuais “são uma das coisas sobre a qual se sabe menos”. Foi, acima de tudo, esta paradoxal evidência (a sua ubiquidade e a sua desconsideração) que motivou estes estudos sobre manuais escolares de Língua Portuguesa. Porque nos interessa compreender o papel que eles desempenham não só no processo de selecção e de legitimação dos conhecimentos escolarmente válidos, mas também na intervenção ao nível da sua fixação e transmissão escolar (substituindo-se aos currículos, às disciplinas e aos programas) e ainda na delimitação dos saberes específicos do domínio do ensino explícito da língua materna (ou seja, a gramática), cremos imprescindível a análise exaustiva de manuais escolares e achamos incompreensível continuar a ignorá-los.

Mesmo que, apocalipticamente, já se tenha anunciado o fim do livro e do livro escolar – aos que afirmam que “o livro está morto” outros ripostam que ele “nunca esteve tão vivo” –, a verdade é que o manual escolar de hoje se vem tornando num objecto pedagógico cada vez mais completo e complexo<sup>32</sup>, associando a si uma série interminável de “materiais curriculares alternativos ao livro de texto” (Morgado, 2004: 56)<sup>33</sup>, integrando as novas tecnologias e apostando na melhoria da sua qualidade<sup>34</sup>.

Em simultâneo, urge que os manuais escolares sigam, de facto, uma nova via de configuração, em que os textos reguladores não deixem de desempenhar o seu papel de instrumento de inovação didáctica e em que o professor e os alunos sejam vistos,

<sup>32</sup> No *Relatório* de Neves *et alii* (2005: 8) faz-se uma descrição bastante exaustiva do “mundo” do manual: “Os manuais escolares fazem actualmente parte integrante de um sector com um relativo peso económico, a saber a produção, distribuição e consumo de ‘recursos didácticos’ e que abarca o livro brinquedo, a banda desenhada, o livro infantil, os livros para crianças, a literatura para adolescentes e jovens, os manuais escolares e, essencialmente, os ‘livros escolares’ auxiliares/complementares, as obras de referência e de cultura geral tais como dicionários, enciclopédias, atlas e uma gama diversificada de cadernos de exercícios para todos os níveis de ensino e para cada disciplina.”

<sup>33</sup> Morgado (2004: 56-57), citando Jurjo Torres (1998a: 183), enumera 15 tipos distintos de recursos didácticos (como “*Revistas e jornais escolares*”, “*Dicionários*”, “*Programas de computador*”) que, de algum modo, vêm dar respostas às exigências da sociedade da informação e do conhecimento, mas também da própria competitividade económica.

<sup>34</sup> Sobre as principais tendências do “manual escolar do futuro”, veja-se, em particular, Choppin (2000: 25-37) num ponto intitulado “El manual frente a las transformaciones del mundo moderno.”

respectivamente, como sujeitos profissionais autónomos e como construtores activos dos seus saberes, das suas competências e dos seus valores. Aceitamos, apesar das muitas alterações que o manual vai sofrendo, que ele continuará a ser um recurso fundamental no processo de ensino-aprendizagem, desde que se sigam estes princípios:

“O futuro do manual escolar reside, muito provavelmente, na concepção de obras que façam do aluno o mestre da sua própria aprendizagem e que confirmem ao professor mais um papel de guia do que de detentor absoluto do saber.” (Gérard e Roegiers, 1998: 83)

A grande questão, porém, é que, mesmo quando os autores afirmam discursivamente a mudança e a apropriação das novas orientações programáticas, nas práticas sugeridas pelos manuais essas alterações não se integram (tão expressivamente), funcionando aliás esse tipo de discurso como uma “máscara retórica” (Castro, 1999: 194). Por isso mesmo é que Figueiredo, ao confrontar os programas oficiais com alguns livros de Português, procurando sobretudo caracterizar o discurso pedagógico oficial no que à gramática diz respeito<sup>35</sup>, chegou a esta conclusão:

“A evidência do divórcio existente entre o discurso programático e o discurso do manual escolar, no que tange ao domínio do conteúdo Funcionamento da Língua, advirá de duas ordens de factores: dificuldade dos autores em apreender com rigor a base conceptual dos Programas; dificuldade em transpor para objectos de ensino saberes actualizados por teorias fundamentadas.” (1999: 236)

Assim, um estudo interessante seria verificar como se adaptam os 12 livros de Português do 7.º ano (adoptados a partir de 2006/07) à nova TLEBS, que 10 deles<sup>36</sup> dizem explicitamente cumprir, num apelativo “anúncio” da capa: um manual (*Plural* da Lisboa Editora) diz que “integra as alterações introduzidas pela TLEBS”; dois manuais (*Navegar na Língua Portuguesa* da Didáctica Editora e *Opção* da Plátano Editora) afirmam estar “de acordo com a Terminologia Linguística”; todos os outros sete manuais (três da Texto Editora; dois da Porto Editora; um das Edições Asa; um da Areal Editores) consideram-se “de acordo com a NOVA Terminologia Linguística”.

<sup>35</sup> Cf. Figueiredo (1999: 233): “O papel que é dado à gramática, nos Programas de Português de todos os níveis de ensino, é o alargamento do seu estudo em funcionamento textual por meio de actividades de reflexão sobre o uso da língua no conjunto das suas determinações e manifestações orais e escritas.”

<sup>36</sup> Apenas os manuais *Entre Linhas 7* (Santillana) e *Palavras Cheias 7* (A Folha Cultural) não fazem nenhum anúncio na capa acerca da sua adequação à nova Terminologia Linguística, o que é estranho.



### 3.2. O PROCESSO DE ADOÇÃO DE MANUAIS ESCOLARES<sup>37</sup>

Ao estudar os manuais escolares como elemento regulador do ensino do *Português*, interessa também descrever e interpretar os mecanismos do processo que conduz à sua escolha e ao seu uso em contexto escolar, na medida em que a adopção dos manuais já consiste, pela sua natureza, numa apreciação crítica desses instrumentos curriculares que as editoras vão “produzindo” e as escolas “consumindo”.

Sabe-se que o processo de adopção dos manuais tem subjacente uma série de etapas prévias que vão desde a sua concepção, por parte das editoras especializadas e de acordo com as orientações dos programas escolares, até à apreciação, avaliação e selecção dos manuais por parte dos professores e dos órgãos pedagógicos das escolas, segundo critérios que o Ministério da Educação determina. Entre as editoras e as escolas, os agentes principais deste processo, interpõe-se, assim, o Estado que, de algum modo, regulamenta a adopção dos manuais, dizendo querer garantir a sua qualidade. Apenas os usuários dos manuais e os principais implicados com a sua escolha não são consultados, pois, como determina a nossa tradição escolar, parece que “aos alunos cabe [apenas] *carregar* com eles [os manuais escolares].” (Brito, 1999: 141)

Deste modo, com esta reflexão, pretende-se não só apreciar a legislação que institui a política de manuais escolares e caracterizar o seu processo de adopção, mas também avaliar os meios que pretendem assegurar a sua qualidade científico-pedagógica, tendo em consideração as fases e os critérios de apreciação desses manuais, assim como as estratégias de promoção levadas a cabo pelas editoras escolares.

Compreendendo o contexto deste processo, mais facilmente se perceberá quais os mecanismos oficiais que asseguram a concepção e uso de manuais escolares, regulados pelos programas escolares em vigor e por intenções genéricas de rigor científico e qualidade pedagógica. Ao mesmo tempo, questionar-se-á se os níveis elevados de adopção significarão, na perspectiva dos professores, a qualidade do manual ou se indiciarão apenas a boa implantação comercial de certas editoras.

Entretanto, verifica-se se existirão diferenças visíveis entre o uso prescritivo do livro principal (o livro de *Português*) e o uso optativo de um livro auxiliar (a gramática de *Português*, neste caso). Na realidade, estudando uma amostra dos manuais adoptados e analisando o universo das “gramáticas escolares” de *Português* disponíveis, deve, de

---

<sup>37</sup> No Capítulo VI (ponto 6.1.), apresentamos os dados da pesquisa sobre os níveis de adopção dos livros de *Português* disponibilizados para uso no 3.º ciclo, nos anos lectivos de 2002/03, 2003/04, 2004/05.

algum modo, justificar-se estas opções e explicitar a diferença de circulação escolar desses dois tipos de documentos pedagógicos.

### **3.2.1. A legislação sobre manuais escolares**

A análise da legislação que, em Portugal, regulamenta o processo de apreciação, selecção e adopção dos manuais escolares pode esclarecer-nos sobre as opções fundamentais de circulação do livro escolar. De facto, se se quiser compreender a fundo a política nacional de manuais, uma forma natural de o levar a cabo será compulsar a legislação fundamental produzida nos tempos mais recentes sobre esse assunto, em particular após a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986.

Assim, o Decreto-Lei N.º 57/87, da responsabilidade do então Ministério da Educação e Cultura, preocupado com a “qualidade científica e pedagógica dos manuais escolares”, fixa (art. 1.º) o prazo de vigência dos “programas das disciplinas dos ensinos básico e secundário” em cinco anos, define o próprio manual escolar (art. 2.º)<sup>38</sup> e propõe a constituição (art. 3.º) de “comissões de apreciação dos manuais escolares, de âmbito nacional, para cada disciplina”, constituídas por três membros que propõem ao Governo “os critérios de avaliação dos manuais escolares”. Cada comissão de apreciação escolhe assim três manuais escolares (art. 4.º) que, de seguida, serão objecto de adopção por parte das escolas primárias, preparatórias e secundárias (art. 5.º), sendo o “período de vigência de cada manual escolar adoptado” não inferior a três anos lectivos (art. 7.º). Quanto aos “outros instrumentos auxiliares de trabalho escolar”, não constituem objecto de apreciação, mas podem ser suspensos pelo Ministério da Educação, sempre que “se detectem deficiências de ordem pedagógico-didáctica ou científica” (art. 10.º).

Estes procedimentos seriam suficientes para uma eficaz avaliação da qualidade pedagógica e científica dos manuais. Não se sabe, porém, em que medida terão sido, na prática, produtivos. Entretanto, após a definição dos planos curriculares dos Ensinos

---

<sup>38</sup> Segundo este diploma legal (p. 399), “manual escolar é todo o instrumento de trabalho impresso e estruturado que se destina ao processo de ensino-aprendizagem, apresentando uma progressão sistemática quanto aos objectivos e conteúdos programáticos e quanto à sua própria organização da aprendizagem”.

Básico e Secundário (Decreto-Lei N.º 286/89)<sup>39</sup>, é publicada nova legislação de “definição de uma política de manuais escolares” (Decreto-Lei N.º 369/90)<sup>40</sup>.

Portanto, o processo de apreciação, selecção e adopção dos manuais escolares, que é realizado pelas Escolas Básicas e Secundárias no final de cada ano lectivo, vem sendo regulamentado pelo Decreto-Lei N.º 369/90, por duas portarias<sup>41</sup> e por uma circular que o Ministério da Educação anualmente divulga. Enquanto essa legislação estabelece os princípios a que deve obedecer a tal “política de manuais escolares”, a circular anual (que nos anos lectivos mais recentes, 2002/03 a 2006/07, não sofre alterações na sua redacção<sup>42</sup>) apresenta os procedimentos da adopção assim como os “critérios da apreciação dos manuais escolares” (Cf. **Quadro-Anexo A**)<sup>43</sup>.

Tendo em conta o Decreto-Lei N.º 369/90, os objectivos a considerar como fundamentais no processo de adopção dos manuais escolares são os seguintes: a) “Garantir a estabilidade dos manuais escolares [...] sem limitar o processo de inovação pedagógica, mediante a definição de um período de vigência dos programas de ensino e dos correspondentes manuais”; b) “Assegurar a qualidade científica e pedagógica dos manuais escolares a adoptar [...] através de um sistema de apreciação e controlo”; c) “Reconhecer os benefícios da diversidade de iniciativas editoriais de manuais escolares”; d) “Reconhecer a competência pedagógica dos órgãos de gestão das escolas

<sup>39</sup> No preâmbulo do decreto-lei citado (p. 3638), apresentam-se as opções que fundamentam esta organização curricular, sendo a primeira relativa ao ensino do *Português*: “valoriza-se o ensino da língua portuguesa, como matriz de identidade e como suporte de aquisições múltiplas”. No artigo 9.º (“Formações transdisciplinares”, p. 3640), volta a sublinhar-se que “Todas as componentes curriculares dos ensinos básico e secundário intervêm no ensino-aprendizagem da língua materna”.

<sup>40</sup> A Lei N.º 47/2006 de 28 de Agosto revoga o decreto que aqui citamos e introduz alterações significativas aos procedimentos de avaliação, certificação e adopção de manuais escolares, as quais, porém, só produzirão efeitos em manuais escolares a utilizar a partir do ano lectivo de 2007/2008.

<sup>41</sup> As portarias N.º 186/91 (de 4 de Março) e N.º 724/91 (de 24 de Julho) definiram o regime de preços aplicável aos manuais escolares e o período de vigência das convenções que estabelecem os preços dos livros. Entretanto, foram estabelecidas convenções, como a que foi assinada em 15/06/00, entre o Ministério da Economia e a União dos Editores Portugueses (UEP), para ser aplicada à venda de manuais nos anos lectivos de 2001/02, 2002/03 e 2003/04; em 13/04/06, entre o Ministério da Economia e da Inovação e a Associação Portuguesa de Editores e Livreiros (APEL), foi estabelecida nova convenção aplicável, segundo a sua cláusula 1.ª, à “venda dos manuais escolares destinados ao Ensino Básico, no ano lectivo de 2006/2007” (Cf., respectivamente, *Convenção 1* e *Convenção 2* referidas na bibliografia).

<sup>42</sup> Em 2006, o Ministério da Educação, na Circular N.º 13/DSEE/2006 (de 7/04/06), estabelece (p. 1) “as orientações a respeitar na adopção dos manuais escolares para o ano lectivo de 2006/07, referentes ao **4.º, 7.º, 10.º [...] e 12.º anos** de escolaridade.” A verdade é que, ao compará-la com a Circular N.º 2/2003 (de 14/04/03), verificamos que o processo de apreciação, selecção e adopção dos manuais se mantém sem grandes alterações, tanto na legislação que o fundamenta como nos procedimentos que o operacionalizam.

<sup>43</sup> Pelo menos desde 2003/04, o formato da grelha e os 19 critérios de apreciação dos manuais vêm sendo os mesmos, sendo de registar uma mudança de nomenclatura: na grelha a usar na adopção de manuais para 2006/07, os quatro “planos de análise” (“organização e método”; “informação”; “comunicação”; “características materiais”) passam a chamar-se “componentes de análise” (Cf. bibliografia: *Registo de apreciação e adopção 1* de 2003/04 e *Registo de apreciação e adopção 2* de 2006/07).

na escolha e adopção dos manuais escolares”; e) “Apoiar as escolas no processo de escolha e adopção dos manuais escolares, facultando-lhes instrumentos de selecção”<sup>44</sup>.

Avaliando estes princípios oficiais, é possível estabelecer as questões que, ao nível da problemática da adopção de manuais escolares, podem discutir-se e que, neste caso, serão as seguintes: *a)* os manuais escolares como força ambivalente de inovação e de tradição; *b)* o sistema de avaliação da qualidade científica e pedagógica dos manuais; *c)* o funcionamento do mercado editorial específico dos manuais escolares; *d)* o processo escolar de selecção e de adopção dos manuais; *e)* os critérios de apreciação dos manuais escolares; *f)* a análise crítica ou a avaliação de manuais, na relação com o seu estatuto e as suas funções, apenas no caso específico do ensino da língua materna.

A LBSE, no seu artigo 41.º (“Recursos educativos”), indica, em primeiro lugar, numa lista de “recursos educativos privilegiados, a exigirem especial atenção”, os “manuais escolares” (Pires, 1987: 134)<sup>45</sup>. Pese embora esta primazia evidente que se lhe concede, sabemos como o manual escolar é um objecto especialmente complexo tanto no seu uso em contexto escolar como na fase da sua concepção e difusão<sup>46</sup>. De facto, o manual escolar integra várias zonas de influência, consagrando uma tradição cultural e científica e que, em estreita ligação com as alterações programáticas, funciona como meio de inovação disciplinar e didáctica. A sua natureza intrínseca faz dele um produto de natureza múltipla e plurifuncional, daí a necessidade permanente de as próprias leis o definirem (como se faz no artigo 2.º do Decreto-Lei N.º 369/90):

“[...] entende-se por manual escolar o instrumento de trabalho, impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor, apresentando a informação básica correspondente às rubricas programáticas, podendo ainda conter elementos para o desenvolvimento de actividades de aplicação e avaliação da aprendizagem efectuada.”<sup>47</sup>

<sup>44</sup> Este diploma legal estabelece ainda mais dois objectivos que dizem respeito, respectivamente, ao cumprimento dos prazos para afixação da lista de manuais adoptados nas escolas e à previsão das tiragens de manuais, “de forma a melhorar a qualidade e a racionalizar o preço do manual escolar”.

<sup>45</sup> Na última revisão da LBSE (Lei N.º 49/2005), no artigo 44.º (“Recursos educativos”), pode ler-se (p. 5134): “2 – São recursos educativos privilegiados, a exigirem especial atenção: / *a)* Os manuais escolares; *b)* As bibliotecas e mediatecas escolares; / [...] / ; *f)* Os centros regionais de recursos educativos.”

<sup>46</sup> Castro *et alii* (1999: IX), de facto, reconhecem: “São objectos estranhos, os manuais escolares. Nos escaparates das livrarias são dos géneros menos visíveis, [...]; não integram as listas dos ‘mais vendidos’, mas não porque o não sejam, diga-se. Têm, em suma, e para muitos, uma existência quase límbica.”

<sup>47</sup> Segundo Dionísio (2000: 82), “Dada esta sua natureza ‘tendencialmente totalizante’, os manuais tornam-se lugar de construção não só daquilo que pode ser dito na aula (os conteúdos), como do modo de dizer (a pedagogia) e das formas de comprovar as aquisições realizadas (a avaliação).”

Por conseguinte, o manual escolar é um instrumento pedagógico feito a pensar sobretudo na aprendizagem do aluno, mas também no ensino do professor e pretende desenvolver os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores propostos pelos programas oficiais, ao mesmo tempo que inclui, em livros auxiliares diversos<sup>48</sup>, actividades de aplicação e de avaliação das aprendizagens do aluno. Apesar de esta descrição do manual corresponder, na sua generalidade, às obras que vão sendo publicadas, a grande questão que agora se coloca é não só a adequação dos manuais aos programas, mas também a certificação das suas qualidades científicas e pedagógicas.

Se já se discutiu a questão da natureza complexa do livro escolar que ora funciona como mecanismo de inovação, ora como força que mantém uma tradição (mesmo quando os programas se modificam, sem que as edições escolares, na sua essência, assimilem todas as alterações), passamos agora a explicitar como se procede à avaliação e à possível certificação da qualidade dos manuais escolares portugueses<sup>49</sup>.

### ***3.2.2. A certificação da qualidade científico-pedagógica dos manuais***

O Decreto-Lei N.º 369/90 (que ainda é o documento definidor da política do manual escolar) estabelece um conjunto de procedimentos sobre a adopção de manuais escolares, tais como: *a)* o período de vigência dos manuais, de três anos para o 3.º ciclo do Ensino Básico e para o Ensino Secundário, segundo o art. 4.º; *b)* a responsabilidade da adopção dos manuais escolares, sancionada pelos conselhos pedagógicos das escolas (art. 5.º); *c)* a possibilidade de avaliação da qualidade dos manuais por comissões científico-pedagógicas a nomear pelo Ministério da Educação, usando “métodos de despistagem de grelha larga” (art. 6.º); *d)* a definição dos critérios para a apreciação dos manuais escolares, assim como a criação de condições que permitam “assegurar a formação dos professores responsáveis pela apreciação dos manuais escolares” (art. 7.º); *e)* a existência de uma comissão de revisão que pode levar mesmo à “suspensão da distribuição e venda do manual” (art. 10.º).

Assim perspectivado o processo de adopção de manuais escolares e conhecida a realidade actual, em que as comissões de apreciação dos manuais e as comissões de revisão (ainda) não foram criadas e em que os projectos de formação de professores

---

<sup>48</sup> Nos **Anexos J, K e L** é possível confirmar a multiplicidade de recursos que o manual integra.

<sup>49</sup> A certificação dos manuais escolares seria uma concretização da avaliação técnica realizada pelas comissões de apreciação que actualmente não funcionam. Algumas editoras, sentindo essa falha ou antecipando-se à avaliação pública, integram já, nas suas equipas de autores, um “supervisor científico”: um professor universitário (especialista na disciplina em causa) que valida cientificamente a obra.

também não intervieram, pode, desde já, afirmar-se que, no essencial, esta política não foi posta em prática. Se a esta falha acrescentarmos as fortes estratégias de promoção dos manuais desenvolvidas, todos os anos, pelas mais poderosas editoras escolares, veremos como a adopção de manuais não consistirá, de facto, numa verdadeira avaliação crítica, até porque o “filtro” da apreciação docente nem sempre funcionará<sup>50</sup>.

Neste sentido, podemos considerar que não estarão reunidas as melhores condições para que se proceda a uma avaliação criteriosa dos livros escolares. Entretanto, importa não só compreender como é feita a divulgação dos manuais, mas também analisar os critérios utilizados pelos professores, que acabam então por ser os únicos responsáveis pela apreciação dos manuais escolares e que teriam, por esse motivo, de ter recebido alguma formação específica nesta área.

Por exemplo, no início do ano lectivo de 2003/04, altura em que entraram em vigor os novos programas de Português B do 10.º ano de escolaridade e foram adoptados novos manuais para esta disciplina, verificaram-se confusões entre o *programa* e o *manual*, tendo sido feitas várias críticas, por exemplo, ao facto de o programa oficial reduzir o *corpus* de textos literários (dando mais atenção a alguns tipos de texto não literário), criticando-se as opções de determinados manuais<sup>51</sup>, e voltando à ordem do dia a discussão sobre a falta de análise rigorosa dos manuais escolares.

Também no contexto da discussão desses programas para o Ensino Secundário, o Presidente da Associação de Professores de Português, reconhecendo “a centralidade inequívoca dos manuais na prática lectiva em Portugal, que leva muitos a confundirem manuais com programas”, recorda a não aplicação, há mais de 13 anos, do estipulado no Decreto-Lei N.º 369/90 que prevê, como vimos, a criação de comissões científico-pedagógicas para avaliar a qualidade dos manuais escolares, pelo que “a solução para esta questão passa essencialmente pelo cumprimento da lei” (Pinto, 2003: 34)<sup>52</sup>.

<sup>50</sup> Relativamente ao processo de apreciação dos manuais escolares de *Português*, Reis e Adragão (1992: 166) afirmam: “[...] sabemos que a escolha dos manuais frequentemente se processa sem uma análise prévia e cuidada das propostas que encerra, no sentido de possibilitar um manuseamento adequado [...]”

<sup>51</sup> O livro mais criticado foi, sem dúvida, o manual do 10.º ano *Comunicar* de Gabriela Lança e Conceição Jacinto (Porto: Porto Editora, 2003), por incluir, na página 34, o “Regulamento do Concurso Big Brother” (da TVI). Numa operação inédita, a Porto Editora enviou (em 28/10/03) uma carta aos professores de *Português*, justificando a inclusão do regulamento de tal concurso, falando de uma “manipulação sensacionalista da opinião pública”, mas, mesmo assim, introduzindo uma nova página 34 do manual (mas sem sugerir qual o fim a dar à anterior), com o regulamento de um outro concurso televisivo (agora da televisão pública, a RTP): “SMS – SER MAIS SABEDOR”, em que participam alunos das escolas portuguesas, respondendo a perguntas relativas às disciplinas do currículo nacional.

<sup>52</sup> Em 16/12/03, a Federação Nacional de Ensino e Investigação apresentou mesmo uma queixa contra o Ministério de Educação, na Provedoria de Justiça, por falta de avaliação dos manuais. Na notícia então

Entretanto, em 2006, concluiu-se o processo legislativo (Lei N.º 47/2006) que “Define o regime de avaliação, certificação e adopção dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário [...]” (p. 6213), estabelecendo-se (no artigo 4.º) que o seu período de vigência será, a partir do ano lectivo de 2007/08, de seis anos.

Mesmo que, assim, se inicie a regulamentação de um sistema de avaliação e certificação dos manuais, parece que, por detrás desse pretexto, estarão sobretudo preocupações económicas. De facto, já no *Relatório do Grupo de Trabalho Manuais Escolares* (concluído em 8/06/05) se verifica essa mesma preponderância do aspecto económico, como sugere a estrutura do próprio texto: “1. A regulação da política de manuais escolares” (pp. 5-11); “2. Garantia de qualidade e certificação dos manuais escolares” (pp. 12-19); “3. Regime de preços dos manuais escolares” (pp. 20-28); “4. Apoio financeiro para aquisição de manuais escolares” (pp. 29-32).

Em todo o caso, reconhece-se nesse *Relatório* que, de facto, uma das suas “grandes ambições” será então (Neves *et alii*, 2005: 3):

“ii) Propor e descrever os contornos de um dispositivo de avaliação da qualidade dos manuais escolares, a partir de uma análise de experiências anteriores, que seja operacional do ponto de vista técnico-administrativo, contribua para elevar a qualidade do ensino, ajude a consolidar o cumprimento dos programas e a dar maior estabilidade à utilização dos manuais escolares.”

Portanto, a intenção será a de, pela avaliação dos manuais, conseguir melhorar “a qualidade do ensino” e “o cumprimento dos programas”, sublinhando-se, deste modo, a função reguladora do manual escolar. Ao mesmo tempo, em termos da política de manuais escolares, defende-se “um triplo vector de liberdade”: na elaboração dos manuais; na sua escolha e utilização pelos professores; na sua edição e distribuição, aceitando-se, pois, a “liberdade de mercado e de concorrência”. (Neves *et alii*, 2005: 5)

Estabelecem-se ainda os cinco princípios fundamentais orientadores dessa mesma política (Neves *et alii*, 2005: 5-6): a) “Os manuais escolares devem ser objecto de avaliação regular”; b) “Cabe aos órgãos competentes das escolas e aos docentes [...] seleccionar com plena autonomia, de entre os manuais certificados pelas comissões de avaliação, os manuais escolares”; c) “clarificação do sistema de fixação de preços”; d) “simplificação dos manuais escolares”; e) “necessidade de os manuais escolares constituírem instrumentos de formação e de autoformação dos docentes”. Mesmo que

---

apresentada pelo jornal *Público* (N.º 5017, p. 28), informa-se que em 1991/92 e em 1994/95 chegou a ser feita a avaliação dos manuais escolares. (Veja-se, sobre esta questão, Neves *et alii*, 2005: 12)

não se concorde que os manuais sejam “instrumentos de formação”, é fundamental que se aposte na formação de professores capazes de os analisar criticamente.

Integrando propostas descritas no citado *Relatório*, a Lei N.º 47/2006, no seu artigo 2.º (“Princípios orientadores”, p. 6213), refere estas “linhas de actuação”:

“a) Definição do regime de adopção formal dos manuais escolares pelas escolas e pelos agrupamentos; / b) Definição do regime de avaliação e certificação dos manuais escolares para efeitos da sua adopção formal [...]; / c) Promoção da qualidade científico-pedagógica dos manuais escolares e dos demais recursos didáctico-pedagógicos; / d) Promoção da estabilidade dos programas de estudos e dos instrumentos didácticos correspondentes; / e) Apoio à aquisição e à utilização dos manuais escolares; / f) Formação de docentes e responsáveis educativos em avaliação de manuais escolares.”

Seguindo estes princípios, sugere-se, então, no Capítulo II, um sistema de “Avaliação, certificação e adopção dos manuais escolares e de outros recursos didáctico-pedagógicos”, desenvolvida em duas fases: a de avaliação e de certificação dos manuais feita por comissões de avaliação e a de avaliação e adopção, realizada pelos docentes nas escolas (Lei N.º 47/2006: 6214)<sup>53</sup>.

Mesmo que, para os manuais a introduzir nas escolas no ano lectivo de 2006/07, este sistema de avaliação ainda não funcione, espera-se que ele venha a produzir os efeitos desejados, para o que pode também contribuir uma formação docente específica.

### **3.2.3. As fases e os critérios de apreciação dos manuais escolares**

Para além da legislação citada, a adopção de manuais escolares vem sendo regulada por uma circular que estabelece os prazos e as fases desse processo, e indica os documentos a preencher pelas escolas e as entidades implicadas na adopção.

Tendo por base as Circulares N.º 2/2002 (de 11 de Abril) e N.º 2/2003 (de 14 de Abril), relativas à adopção de manuais escolares para os anos lectivos de 2002/03 e de 2003/04 (em que foram objecto de adopção novos manuais para o 7.º e 8.º anos), descrevemos os procedimentos seguidos, referindo: a) os prazos e fases a cumprir; b) as entidades envolvidas; c) os documentos a preencher; d) as normas a respeitar.

Nos anos de 2002, 2003 e 2004 foram adoptados respectivamente os manuais do 7.º, 8.º e 9.º anos<sup>54</sup>. O prazo para apreciação, selecção e adopção dos manuais do 7.º ano

---

<sup>53</sup> No *Relatório* (Neves *et alii*, 2005: 17-19) já se propõe um “*esquema flexível de avaliação prévia da qualidade dos manuais*”, que a Lei N. 47/2006 explicita devidamente nos seus artigos 7.º a 15.º.

<sup>54</sup> Como informa a Circular N.º 2/2002 (p. 6), a partir de 2002/03 e em virtude da reorganização curricular do 3.º ciclo, existem novos programas para certas disciplinas. Para as restantes (entre as quais está o



(para utilizar a partir de 2002/03) foi entre 11 e 28/06/02. Os manuais do 8.º ano (a usar desde 2003/04) foram escolhidos entre 28/05 e 27/06/03. Os adoptados para o 9.º ano a partir de 2004/05 foram seleccionados entre 24/05 a 23/06/04<sup>55</sup>. Nesses prazos, os professores seleccionam os novos manuais para, de seguida, as escolas preencherem um formulário, com uma lista de todos os manuais adoptados e uma “estimativa rigorosa do número de alunos”, que será afixado na escola e enviado<sup>56</sup> para o Ministério da Educação, para a Direcção-Geral do Comércio e da Concorrência, para a Associação Portuguesa de Editores e Livreiros, para a União dos Editores Portugueses<sup>57</sup>. Em relação aos dois outros formulários (um em que os professores aplicam os critérios de apreciação dos manuais; e outro em que anotam problemas relacionados com o cumprimento dos programas, a qualidade científica ou a adequação ao nível etário dos alunos) eles serão remetidos para o Ministério da Educação até 30 de Setembro, ou seja, numa data posterior ao início do ano escolar e com a particularidade de tais informações se destinarem ao uso exclusivo do Departamento do Ensino Básico<sup>58</sup>.

Desta forma de proceder, podemos depreender o seguinte: até ao início de Julho, o manual, como “bem de consumo”, começa a ser distribuído pelas editoras; até ao fim de Setembro, o Ministério da Educação, sigilosamente, toma conhecimento de eventuais falhas dos manuais que já foram adoptados, comprados e (eventualmente) usados, sem que se saiba de alguma eventual suspensão em virtude desta apreciação.

Desde o ano lectivo de 2001/02, o Departamento da Educação Básica aposta na criação e desenvolvimento de uma base de dados sobre manuais escolares (Neves *et alii*, 2005: 15)<sup>59</sup>, onde se integra toda a informação relativa ao processo de apreciação,

---

Português), “continuam em vigor os actuais programas, mas salienta-se a necessidade de estes serem agora interpretados em articulação com o *Currículo Nacional do Ensino Básico*”.

<sup>55</sup> De acordo com um Despacho de 13/05/04 da Secretária de Estado da Educação, em 2005 não foram feitas novas adopções de manuais para o 7.º ano, continuando em vigor os mesmos manuais. Entre 15/05 e 9/06/06, foram então escolhidos novos livros escolares para o 7.º ano de escolaridade, submetendo-se à escolha, no caso da disciplina de Língua Portuguesa, 12 manuais escolares.

<sup>56</sup> Em 2002 (manuais do 7.º ano), esse prazo decorreu até 12/06 e, em 2003 (manuais do 8.º ano), até 8/07.

<sup>57</sup> A Circular N.º 2/2002 lembra que (p. 5): “O envio deste Anexo [lista de manuais escolares adoptados] às entidades representativas dos editores é indispensável para garantir o abastecimento atempado de manuais no início do ano lectivo”.

<sup>58</sup> Quer a Circular N.º 2/2002 (p. 8) quer a Circular N.º 2/2003 (p. 5) referem, na secção (B) dos prazos e procedimentos, no seu ponto 3.3, não só que as informações contidas nos formulários são unicamente para uso oficial mas também que o preenchimento do formulário em que se identificam as possíveis falhas científicas dos manuais é feito “eventualmente”, não sendo pois uma análise obrigatória.

<sup>59</sup> A criação da base de dados de manuais escolares (cujas informações não são totalmente acessíveis), é assim justificada (Neves *et alii*, 2005: 15): “Em virtude dos avultados recursos financeiros necessários ao trabalho produzido pelas comissões, foi considerado prioritário criar uma base de dados informatizada, na qual as escolas registam as apreciações dos manuais, identificando os aspectos positivos e negativos de cada manual analisado, a identificação de erros científicos e a indicação do manual adoptado.”

selecção e adopção de manuais. Informam-nos as circulares citadas que essa base de dados permitirá saber quais os manuais adoptados em cada escola e em cada disciplina desde o 1.º ao 12.º anos. Sobre este procedimento, o autor desses textos afirma:

“Ao inserir, via Internet, a informação relativa à apreciação e adopção dos manuais, cada escola contribuirá para assegurar a qualidade científica e pedagógica dos manuais escolares, recorrendo aos registos de apreciação feitos pelos professores.”

Em nosso entender, se a informação é sigilosa ou restrita e não produz efeitos (até porque não funcionam as comissões de apreciação dos manuais e os dados poderão só ser enviados para o Ministério da Educação após o início do ano lectivo), medidas como estas produzem como singular efeito uma rápida comercialização dos manuais escolares, mas não assegurarão a sua qualidade pedagógica nem científica.

Convém, por fim, fazer alguns comentários aos “critérios de apreciação dos manuais escolares” (transcritos no **Anexo A**) que não sofreram alterações nos anos lectivos de 2002/03, 2003/04, 2004/05 e nem sequer nas adopções de novos manuais para o ano lectivo de 2006/07<sup>60</sup>. Estruturados em quatro secções (“organização e método; informação; comunicação; características materiais”), estes critérios são aplicados a todo e qualquer manual, não possibilitando, assim, uma avaliação correcta e cabal da especificidade dos livros de cada área disciplinar. Avalia-se mais o “continente” do que o “conteúdo” ou, noutros termos, olha-se mais à forma e não à substância dos manuais. Portanto, analisa-se a concepção global dos manuais, sem se verificar criticamente a qualidade didáctica de cada projecto disciplinar. De facto, a aplicação de tais critérios deveria permitir a verificação da qualidade científico-pedagógica dos manuais e fazer com que, nas escolas, fossem utilizados aqueles que pusessem em prática os melhores métodos de ensino-aprendizagem da língua materna.

Entretanto, a apreciação e a avaliação dos manuais escolares é feita também através do preenchimento de uma ficha designada “Registo de Caracterização de Problemas Detectados”, em que, por cada manual apreciado, os professores fazem uma “descrição dos problemas detectados” relativamente a três aspectos: *a*) “adequação ao programa/orientações curriculares”; *b*) “qualidade científica (in correcções graves, ...)”; *c*) “adequação ao nível etário dos alunos”. Sendo, porém, esta ficha de preenchimento facultativo, não se sabe, por exemplo, quantos e quais os manuais de Português que foram objecto de críticas deste nível. Como complemento da análise de conteúdo dos

---

<sup>60</sup> Da análise global da Circular N.º 13/DSEE/2006 de 7/04/06, relativa à “Adopção de Manuais Escolares para o Ano Lectivo de 2006/07”, conclui-se que os procedimentos e os prazos de adopção se mantêm.

manuais escolares, seria até pertinente saber que escolas apresentaram críticas deste teor aos livros de *Português* apreciados, o que, na situação actual, não é possível.

A importância destes critérios de apreciação é tal que há até certos manuais (os da Texto Editora do 7.º ao 9.º anos<sup>61</sup>) que os apresentam, textualmente, e que se auto-avaliam, o que facilita (ou substitui) a tarefa de apreciação crítica do próprio professor. Esta estratégia de silenciamento é significativa no panorama actual da edição escolar, em que os manuais começaram por apresentar “livros do professor” (com sugestões / soluções) e agora fazem a sua auto-avaliação, servindo de advogado em causa própria.

Não se conhece também, nos últimos tempos, qualquer situação em que um manual, por razões científicas, tenha sido retirado de circulação. No entanto, sendo o manual um bem de consumo perecível, é natural que as próprias leis do mercado funcionem e que os manuais que são menos adoptados/vendidos sejam retirados do mercado, tal como aconteceu com quatro manuais que faziam parte do nosso *corpus* L-7 e que, no ano seguinte, já não foram publicados, não integrando o nosso *corpus* L-8<sup>62</sup>.

### 3.2.4. A edição e as estratégias de promoção dos manuais escolares<sup>63</sup>

De acordo com aquilo que pudemos depreender da análise da legislação em vigor, a edição de manuais escolares é um processo mais ou menos livre. A única condição para que determinado livro venha a entrar no circuito escolar será o facto de referir, de modo perceptível, no seu discurso de apresentação, que está “de acordo com os programas em vigor” (mesmo que na realidade tal não aconteça).

Integrado como “bem de consumo” no circuito comercial, o manual escolar só é objecto de avaliação aquando da sua selecção por parte dos professores de determinado grupo disciplinar e, mesmo nessa altura, é-o através de critérios generalistas que não avaliam a sua especificidade para uma área disciplinar. A selecção e a adopção dos manuais escolares têm então implicações, por um lado, com o funcionamento do próprio mercado editorial e, por outro, com o significado pedagógico desse material

<sup>61</sup> De facto, todos os manuais da Texto Editora, tanto do 7.º como do 8.º e do 9.º anos (M08, *Língua Portuguesa* e M11, *Ponto e Vírgula*), apresentam, na folha de rosto dos livros, a transcrição dos critérios de apreciação dos manuais e um “guião de análise / exemplos”, acrescentando mesmo, na secção 1. “Organização e método”, o seguinte critério: “Estimula o recurso a tecnologias de informação e comunicação”, com a respectiva comprovação “Propõe a consulta de ‘sites’ da Internet” (Cf. M08-8: 1).

<sup>62</sup> Os livros de Português que existiam no 7.º ano e que deixaram de ser editados no 8.º (em 2003/04) foram quatro: L04 – *Discurso directo*, L06 – *Leituras & companhia*, L07 – *Letras* e L13 – *Português para todos*. O mesmo aconteceu com três manuais do *corpus* L-8 que também não foram publicados em 2004/05 para o 9.º ano: L03 – *Confluência*, L09 – *Palavras em Português* e L15 – *Viver o Português*.

<sup>63</sup> As sessões de apresentação dos manuais chegam a ser publicitadas em jornais nacionais: *A Folha Cultural* fê-lo no *Público* de 23/5/04 (p. 41), anunciando uma sessão, na FIL (Lisboa), para 3/06/04.

curricular, que passará a constituir um documento central de aprendizagem de uma disciplina, quer como auxiliar do aluno, quer como guia do professor.

Ao caracterizar, em termos gerais, o processo de selecção e de adopção de manuais escolares, para sabermos quais as suas implicações na prática pedagógica, é importante relembrar as funções que Choppin (1992: 18-20) atribui ao manual escolar: “bem de consumo”, “suporte dos conhecimentos escolares”, “vector ideológico e cultural” e “instrumento pedagógico”. Assim, a adopção de um manual tanto pode ser a escolha de um *produto para consumo* como a análise de um *instrumento pedagógico*, que funciona igualmente como documento de selecção, de registo e de transmissão de um conjunto de saberes, de uma cultura e de uma ideologia.

Analisando o processo de adopção de manuais escolares, Brito (1999: 141) parece confirmar o estatuto preferencial de “bens de consumo” que se lhes atribui:

“Hoje, para todos os efeitos, sob a capa da liberdade de escolha, vivemos numa ditadura do consumo. São bastantes e variados os manuais que proliferam no mercado e o leque diversificado da oferta pode proporcionar escolhas de melhor qualidade. [...] Contudo, a adopção do manual não é tarefa fácil, nem pacífica para os professores, entre os quais nem sempre há consenso, e operam-se cedências em torno do ‘controverso-eleito’.”

Se, ao nível de uma política do manual escolar, vimos estarem estabelecidos preceitos legais que poderiam permitir uma avaliação adequada de todos os livros que são anualmente publicados, também já constatámos que a existência e a aplicação de um conjunto de critérios de apreciação não impede, no estado actual do mercado editorial, que sejam adoptados, numa qualquer disciplina, manuais escolares que não correspondem a padrões rigorosos de garantia científico-pedagógica, como se reconhece no próprio *Relatório do Grupo de Trabalho Manuais Escolares*<sup>64</sup>.

Por isso se torna pertinente que se realizem estudos críticos autónomos, sobretudo dos manuais que vão sendo adoptados. Além disso, é natural que se debata o actual processo de adopção, até porque, em análises realizadas, já se lhe reconhece alguma debilidade. Entretanto, ao mesmo tempo que as editoras apuram as suas estratégias de promoção dos livros escolares, os meios de comunicação social dão voz a

---

<sup>64</sup> Neves *et alii* (2005: 16) referem que “a tarefa de constituição de comissões representativas, isentas e competentes para avaliar os mais de 2 000 manuais que circulam no mercado e que são adoptados pelos professores das diferentes escolas, provou, não obstante os custos financeiros consideráveis, ser de reduzida utilidade na medida em que, até os resultados se fazerem sentir, os manuais contendo erros ou imprecisões continuavam a ser utilizados pelos alunos.”

críticas que são feitas aos manuais<sup>65</sup>, como a que teve direito à primeira página de um diário nacional – “**Manual engana 18 mil alunos**” (*Diário de Notícias*, 20/05/03, p. 1).

Particularmente naquilo que ao manual escolar de língua materna diz respeito, Bento (1999)<sup>66</sup> aponta pistas para a compreensão da problemática da adopção - e da promoção - de manuais escolares: por um lado, a ausência de formação específica dos professores e, por outro, a presença das editoras no processo de escolha dos manuais. Há, pois, uma forte interferência (mesmo que disfarçada ou indirecta) das editoras na escolha dos manuais, que usam diferentes estratégias quer de promoção quer de *fidelização* dos seus principais clientes - os professores<sup>67</sup>. Para citar algumas dessas estratégias, podemos, desde logo, referir um projecto da Porto Editora, lançado em Setembro de 2003 e intitulado “A escrever é que a gente se entende”. Tomando por base propostas de escrita do L01-8, os alunos que usaram esse manual foram desafiados a redigir textos que seriam publicados no *Caderno do aluno* do L01-9. Os fins desta iniciativa, segundo afirma a editora em carta enviada aos professores de Português, é “estimular, dando uma finalidade, a actividades de escrita” e proceder à “avaliação da pertinência dos exercícios de escrita criados no manual em questão”. No entanto, a intenção velada desta implicação dos alunos na feitura do manual será, acima de tudo, a de uma futura adopção do manual a editar, em 2004/05, para o 9.º ano de escolaridade.

Uma outra medida de diferenciação é a que usou a Texto Editora na organização do 9.º Congresso ‘Educação Hoje’ (Lisboa, 17/03/2004): os professores com manuais adoptados da editora pagavam um preço pela inscrição no encontro (20 €); os professores que não o tivessem feito pagariam 30 €. A verdade é que quase todas as editoras usam um critério idêntico a este, quando oferecem aos professores os manuais adoptados por eles nas suas escolas e lhes vendem aqueles que não foram adoptados.

---

<sup>65</sup> A notícia mais curiosa de todas é a que surgiu no *Público* de 31/01/04 (p. 29), intitulada “Carta aberta contra manuais de Português”. Na origem desta notícia estava uma petição “Em defesa do ensino do Português” que questiona os novos programas e critica os novos manuais escolares de Português do 10.º ano, propondo a introdução de alterações nos manuais do 11.º e do 12.º anos, então em preparação.

<sup>66</sup> Sobre a adopção, escreve Bento (1999: 118-119): “Pelo que ficou demonstrado, os processos que actualmente envolvem a adopção do manual escolar mostram-se, por um lado, complexos e problemáticos e, por outro, são orientados por critérios confusos e incoerentes. Na explicação de tal facto concorrem várias razões; de entre elas, elegemos algumas como a inexistência de uma reflexão crítica, por parte dos docentes, sobre os critérios que devem pautar os processos de análise, selecção e adopção do manual escolar, assim como a ausência de uma formação específica na área dos manuais escolares. Por último, a grande influência comercial das editoras exercida junto dos docentes, aquando da escolha do manual.”

<sup>67</sup> No contexto duma crescente aproximação das editoras às escolas e aos professores, é deveras sintomática a publicação, em 9/05/03, de um despacho da Secretária de Estado da Educação, aprovando uma “Regulamentação da Acção de Promotores Editoriais nas Escolas / Agrupamentos de Escolas”.

Finalmente, aquilo que, no contexto de um mercado editorial cada vez mais feroz, faltava era apenas uma “guerra aberta” entre as mais poderosas editoras, como a que ocorreu no início do ano lectivo de 2003/04. Em 19 de Agosto de 2003, a Texto Editora e um representante de Sophia de Mello Breyner (Miguel Sousa Tavares) enviaram uma carta às escolas com acusações contra os autores de dois manuais de Português do 8.º ano (*Plural* da Lisboa Editora e *Ser em Português* da Areal Editores), que terão transcrito indevidamente o conto “História da Gata Borracheira” daquela escritora<sup>68</sup>. Em quatro cartas também enviadas aos mesmos professores em finais de Agosto, tanto as editoras como os autores daqueles manuais responderam, qualificando essas acusações de “falsas e lamentáveis”, “falsas, deturpadas, condicionadas e viciadas”, “graves, caluniosas e infames”. Em simultâneo, todas essas cartas sublinhavam as qualidades dos manuais criticados e referiam a sua grande aceitação junto dos professores de língua materna:

“Também os nossos manuais escolares destinados à disciplina de Português, incluídos na colecção SER EM PORTUGUÊS, têm vindo a merecer, apenas pelo rigor e qualidade com que são elaborados e pela adequação pedagógico-didáctica que evidenciam, assinalável êxito, sendo, invariavelmente, dos mais escolhidos pelas escolas de todo o país.” (Carta da Areal Editores de 27/08/03, p. 1)

“Como V. Exa. sabe, a LISBOA EDITORA pauta-se, desde sempre, por um grande cuidado na qualidade científica e pedagógica dos manuais escolares, e em particular os de Língua Portuguesa, o que lhe tem grangeado [*sic*] não só assinalável reputação junto dos professores como as consequentes boas adopções, tanto no Ensino Básico, como no Ensino Secundário.” (Carta da Lisboa Editora de 26/08/03, p. 1)

Não adivinhamos os resultados práticos desta troca de correspondência, não apenas porque (como se lê na mesma carta da Areal Editores de 27/8/03, p. 2) “**a Texto Editora, Lda. não tem razões, nem força legal, que lhe permitam pedir a suspensão da comercialização do manual *Ser em Português 8***”, mas até porque o coordenador deste manual, Artur Veríssimo, reconheceu, na sua Carta de 28/08/03 (p. 1): “não é nossa intenção disparar mais tiros nesta guerra entre editoras, da qual os autores de *Ser em Português 8* se demarcam completamente.”

---

<sup>68</sup> Na Carta da Texto Editora de 19/08/03, cujos assuntos são “Grave violação da obra literária ‘Histórias da Terra e do Mar’ [...]” / “Reproduções ilícitas com modificações e supressões”, para além de se afirmar a violação, por parte daqueles dois manuais, do Código do Direito de Autor, informava-se (p. 2) que a Texto Editora iria, junto do Ministério da Educação, desenvolver “as diligências necessárias para retirar os referidos manuais dos estabelecimentos de ensino ou suspender as adopções dos mesmos [...]”

Se as consequências deste debate não ficaram totalmente clarificadas<sup>69</sup>, podemos, no entanto, sugerir que as suas causas estarão relacionadas com um facto que o nosso estudo sobre os níveis de adopção de manuais parece revelar. Na verdade, se repararmos no **Quadro 1** (do Capítulo VI) e se compararmos as posições relativas dos manuais do 7.º e do 8.º anos, descobrimos estes dados curiosos: os manuais da Porto Editora (M01 e M02) mantêm respectivamente o 5.º e o 1.º lugares; os manuais da Texto Editora (L08 e L11) descem duas posições cada um, passando o L08 de 4.º (160 adopções) para 6.º lugar (84 adopções), e o L11 de 2.º (204 adopções) para 4.º (157 adopções); pelo contrário, os manuais visados pelas críticas, L10 (*Plural* da Lisboa Editora) e L14 (*Ser em Português* da Areal Editores), tiveram subidas significativas tanto nas posições relativas quanto no número de escolas em que foram adoptados: o L10 subiu de 8.º (43 adopções no 7.º ano) para 3.º lugar (168 adopções no 8.º); o L14 passou de 3.º (163 adopções no 7.º) para 2.º (213 adopções no 8.º).

Se os números não justificarem a abertura da tal “guerra”, temos de reconhecer-lhe um significado, já que a troca de palavras sem fundamento serviria, talvez, para tentar contrariar a tendência das vendas. Enfim, “A verdade é que os manuais escolares continuam a ser *best-sellers* imprescindíveis, situam-se nos *tops* mais vendidos em Portugal, ainda que não escapem a polémicas, acusações e críticas.” (Brito, 1999: 142)<sup>70</sup>

### 3.3. A HISTÓRIA DO MANUAL ESCOLAR E A HISTORIOGRAFIA GRAMATICAL

Neste ponto, de uma forma não muito alongada, pretende-se relevar o papel da historiografia gramatical e sublinhar o valor dos estudos relativos à história do manual escolar para a compreensão mais aprofundada da sua função reguladora.

Sendo as gramáticas escolares um tipo específico de manual, é natural que também elas respondam a uma função recontextualizadora, regulando, mesmo que de modo indirecto, o ensino explícito da língua e da gramática, em termos dos seus objectivos, dos seus conteúdos, das suas formas de organização e da própria avaliação.

Há, porém, algumas diferenças evidentes entre os livros de Português (as antologias de textos) e as gramáticas de Português (os compêndios de gramática):

<sup>69</sup> Numa carta da Texto Editora, de 6/07/04, dirigida aos professores, ao mesmo tempo que se informa que o processo se encontrava “a aguardar julgamento”, declara-se (p. 1): “Nada nos move contra a Lisboa Editora nem contra as autoras do manual *Plural*. O que está simplesmente em causa, [...], é a violação do direito de autor e a reposição da legalidade, tanto mais grave quanto se trata de uma obra didáctica.”

<sup>70</sup> Matos (2005: 7), ao discutir a reutilização de manuais escolares e uma possível reintrodução do sistema de “livro único”, conclui que “a presente situação dos manuais escolares é um escândalo em Portugal”.

aqueles são objecto de adopção oficial e estas são objecto de escolha aleatória; aqueles são usados por todos os alunos, estas por alguns e apenas como livro auxiliar de utilização facultativa; aqueles constituem “leitura obrigatória” e estas “leitura para informação e estudo”, como manuais de referência e consulta que são; aqueles contemplam todos os domínios do ensino da língua e estas apenas descrevem o Conhecimento gramatical explícito (ou Funcionamento da língua).

Em todo o caso, pode afirmar-se que os discursos da gramática escolar (tal como os analisamos no Capítulo V) não só convocam os textos reguladores oficiais (particularmente, os programas e a terminologia gramatical) como também, pela sua natureza escolar, tentam coadunar-se com o discurso científico de referência. Nesse sentido, o conhecimento gramatical escolar constrói-se, por um lado, a partir dos contributos inovadores dos campos regulador e científico e, por outro, pela participação efectiva do campo pedagógico, onde, pela força da sua auto-regulação, se vai desenvolvendo, em certa autonomia e sob a designação de *tradição gramatical*. É, afinal, esse princípio histórico que afirmam Delesalle e Chevalier (1986: 9):

“[...] la grammaire est simple reproduction des modèles antécédents, aménagés sur des points de détail. Cette situation est fréquente dans le domaine pédagogique, mais n’est pas rare dans la ‘recherche’, quelles que soient les proclamations d’originalité de la préface.”

Assim, será, de certa forma, a história da gramática (e dos manuais em geral) que permitirá avaliar até que ponto os discursos da *inovação didáctica* (dos prefácios) chocam (ou não) com as práticas de *reprodução de modelos* (dos textos). Na verdade, porque, tendencialmente, as edições das gramáticas e as versões dos manuais se repetem com uma certa regularidade (como os Capítulos V e VI demonstrarão), a investigação historiográfica deverá então confirmar, antes do mais, até que ponto essa *tradição gramatical* se vai mantendo viva e presente na (re)publicação (sem grandes alterações) dos compêndios de gramática escolar e na organização dos Livros de Português.

A verdade é que, como vimos, as investigações que têm por objecto os manuais escolares, assim como a historiografia gramatical contemporânea, só se desenvolveram verdadeiramente no último quartel do século XX, numa altura em que os manuais e as gramáticas se tornaram objecto de um cada vez mais crescente interesse científico.

Curiosamente, um primeiro estudo sobre manuais escolares em Portugal (Valente, 1989) foi da responsabilidade do próprio Ministério da Educação – *Manuais Escolares. Análise de Situação* – em que foram analisados manuais do 1.º e do 2.º ciclos



das áreas de Meio Físico e Social, Ciências da Natureza e Estudos Sociais, Português<sup>71</sup> e Matemática. Em termos das finalidades do estudo, ficou estabelecido que:

“A análise dos manuais aqui apresentada, não pretende simular ou mesmo preparar um guia de selecção de manuais a utilizar por professores. [...] Pretende-se antes dar conta de como, a partir dos mesmos objectivos estabelecidos pelos programas em vigor, cada autor faz uma interpretação própria desses objectivos com propostas de ensino-aprendizagem que lhes diminuem ou melhoram o alcance.” (Valente, 1989: 9)

Inaugurando, em simultâneo, os estudos sobre gramáticas (escolares) e sobre manuais de Português, Castro (1995a) investigou, diacrónica e sincronicamente, dois *corpora* de gramáticas escolares<sup>72</sup> e construiu, como objecto, a “gramática escolar”, ou seja, “um dos domínios mais característicos da disciplina de *Português*” (p. IX).

Entretanto, Tormenta (1996) publica um estudo – *Manuais escolares: inovação ou tradição?* – que resulta da análise de 12 manuais de Português do 4.º, 6.º, 9.º e 12.º anos de escolaridade. Numa das conclusões a que o autor chega, considera que:

“Não será ao manual escolar que atribuiremos todas as causas desta permanência de pedagogias mais conservadoras. [...] Mas não ignoramos o papel fulcral que os manuais poderiam ter numa contribuição efectiva para a inovação em educação.” (Tormenta, 1996: 51)<sup>73</sup>

O maior trabalho sobre a questão da leitura em manuais de Português foi apresentado por Dionísio (2000). Estudando um *corpus* de 18 manuais de Português do 7.º ano (adoptados em 1992/93 e na sequência dos programas de 1991), a autora, ao nível dos objectivos, assume o manual “como lugar privilegiado de: **1.** Configuração das práticas escolares de leitura; **2.** Transmissão e construção de saberes interpretativos; **3.** Transmissão de valores sobre a leitura e os livros.” (Dionísio, 2000: 125-126)<sup>74</sup>

Na mesma altura, Rodrigues (2000) publicou um trabalho – *O Ensino da Literatura no Ensino Secundário* – que teve como objecto de estudo seis manuais para-escolares de *Português* e que é definido como “uma análise de textos reguladores de práticas de leitura literária na disciplina de Português no ensino secundário.” (p. 119)

<sup>71</sup> Por exemplo em relação aos manuais de Português (do 1.º ciclo), conclui-se da análise que “A concepção de modelo gramatical, assenta sobretudo numa perspectiva descritiva, embora muito superficial e incipiente, o que nos pareceu adequado à idade dos alunos.” (Valente, 1989: 310)

<sup>72</sup> Cf. Castro (1995a: 104): o *corpus* diacrónico era constituído por sete compêndios de gramática publicados entre 1898 e 1977; o *corpus* sincrónico por seis gramáticas editadas entre 1982 e 1990.

<sup>73</sup> O autor (Tormenta, 1996: 52) ainda observa que “Não podemos considerar que tudo vai mal no reino dos manuais escolares de Língua Portuguesa. É possível a concepção de manuais estruturadores de práticas pedagógicas inovadoras.”

<sup>74</sup> Na introdução do seu trabalho, Dionísio (2000: 11-17) historia os mais recentes estudos sobre manuais.

Pinto (2001), numa análise de manuais escolares de Português e, em específico, das “*estruturas de conteúdo, actividades e definições*”, propôs-se “analisar a forma como o ensino da ‘gramática’ é configurado em manuais do 2º ciclo”. (p. vi)

Em suma, porque é objecto de estudos científicos e gera periodicamente polémicas cada vez mais acesas (mas inconsequentes), o manual escolar começa a constituir, em geral, centro de uma crescente atenção por parte de investigadores, de professores, de bibliotecários, e também, no campo específico da Didáctica do Português, tem sido eleito como objecto de estudos vários<sup>75</sup>. No caso português, a eclosão dos manuais como nova área de estudo científico teve início com a realização (em Novembro de 1998) do *I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares* e com a criação do Projecto EME (*Estatuto, funções e história do manual escolar*) na Universidade do Minho.

Precisamente nesse contexto, Castro *et alii* (1999: IX-X), constatando que “são objectos estranhos, os manuais escolares”, não deixam de sublinhar que eles “concretizam relevantes funções culturais, ideológicas e pedagógicas – constituem um repositório dos conhecimentos, das capacidades, das experiências legitimados na escola e para a escola”. Além disso, como refere Dionísio (2000: 79), “os manuais têm sido, são e muito provavelmente continuarão a ser o recurso mais importante nas acções educativas, em geral, e na sala de aula, em particular”<sup>76</sup>.

A nível internacional e particularmente no caso francês, através de trabalhos como os de Chervel (*Histoire de la grammaire scolaire*, 1977) e de Berrendonner (1982)<sup>77</sup>, assim como da publicação mais importante da história contemporânea do manual escolar (Choppin, *Manuels scolaire: histoire et actualité*, 1992), reconhece-se que os estudos desenvolvidos tiveram um significativo impacto. Choppin (2000: 13) esclarece mesmo que “el manual escolar, durante mucho tiempo despreciado por bibliógrafos y archiveros, por la misma comunidad de historiadores, ha suscitado en los últimos decenios un creciente interés entre los historiadores del libro y de la educación.”

<sup>75</sup> Especificamente sobre o Ensino da Gramática, relembramos aqui alguns estudos mais: Lopes (2004) analisou, num ponto específico, oito gramáticas escolares; Sousa (2003) discutiu a presença da gramática em 12 dicionários (de 1793 a 2002); e Rodrigues (2003) investigou as percepções de professoras de Português do 9.º ano sobre “o ensino e a aprendizagem da gramática de língua materna” (p. i).

<sup>76</sup> Porque vêm sendo alvo de crescente atenção e de interesse científico, os manuais de Português foram mesmo o objecto de estudo de dissertações de doutoramento recentes: Castro, 1995a; Dionísio, 2000.

<sup>77</sup> Mesmo que este estudo de Chervel seja mais da área de análise do discurso e não da historiografia gramatical, é muito significativo o facto de ele ser sustentado na análise de conteúdo de publicações linguístico-gramaticais, distribuídas por três grupos (pp. 123-124): *a*) três obras do século XVII; *b*) 18 textos gramaticais e linguísticos do século XX (1899-1982); *c*) cinco publicações de autores da linguística moderna, ou seja, de Saussure, de Martinet, de Mounin, de Chomsky, de Petyard e Genouvrier.

Mesmo que, hoje em dia, o livro escolar continue a ser um bem precíval que um agressivo comércio livreiro faz alterar e/ou desaparecer ciclicamente, a verdade é que, em consequência desse interesse crescente por parte dos investigadores da educação e dos professores, “el manual escolar se ha convertido en uno de los campos de conocimiento más prometedores de la historia de la educación, contagiando su interés incluso a los cultivadores de la historia del libro.” (Benítez, 2000: 5)<sup>78</sup>

Este autor espanhol, referindo-se ao trabalho de Choppin sobre os manuais escolares em França, que vem influenciando a investigação espanhola, conclui:

“[...] los caminos abiertos por las investigaciones de estos últimos veinte años testimonian el dinamismo que presentan hoy los manuales escolares como objeto de conocimiento.” (Benítez, 2000: 8)

Choppin (2000: 13-18), ao descrever o exemplo da história do manual escolar em França nos últimos vinte anos, considera-o “uma fonte histórica”, que, mesmo tendo sido “subestimada” durante muito tempo, não deixou de se tornar numa “fonte essencial” e “uma fonte recente, mas massivamente explorada”<sup>79</sup>.

Em Portugal, considera-se que os estudos científicos sobre o manual escolar tiveram o seu arranque em 1998 com a organização do *I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares* (Braga, Universidade do Minho). De facto, quer esse evento quer o projecto em que estava integrado tinham como primeiro e principal objectivo o de “Discutir o estatuto, as funções e a história do manual escolar”. (Castro *et alii*, 1999: xi)

Todavia, deve assinalar-se que, em Portugal, ao nível de recolha bibliográfica e de síntese da historiografia gramatical, já fora publicado, em 1994, um trabalho pioneiro de Simão Cardoso, onde o autor faz uma compilação de todas as publicações linguístico-gramaticais sobre a Língua Portuguesa e/ou de autores portugueses que publicaram compêndios gramaticais de outras línguas, como o Latim, o Espanhol, o Francês, o Italiano, o Inglês, o Grego ou o Árabe, desde 1500 até 1920<sup>80</sup>.

Essa *Historiografia Gramatical*, tendo por objecto a “gramática do Português” entendida em sentido lato e em “qualquer época da história da língua” portuguesa

<sup>78</sup> Benítez (2000: 6) recorda que estamos ainda perante “un objeto de difícil precisión conceptual”, o que se comprova por uma oscilação terminológica (“¿manuales escolares, libros escolares, libros de texto?”) devida ao facto de estarmos perante “un jovencísimo campo de conocimiento” que requer a “elaboración de una teoría del manual escolar”.

<sup>79</sup> Choppin (2000: 19-37) desenvolve este seu artigo em mais dois interessantes capítulos: “**II. La edad de oro del manual escolar**” (sobre as quatro fases da história do manual em França) e “**III. El manual frente a las transformaciones del mundo moderno**” (sobre o futuro do manual escolar).

<sup>80</sup> Ao longo da *História do Ensino em Portugal. Desde a fundação da Nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano*, fazem-se múltiplas referências a publicações pedagógicas e gramaticais de ensino do Português, muitas das quais são incluídas no “Índice de estampas”. (Carvalho, 1986: 959-962)

(Cardoso, 1995: 11), inventaria não só todas as produções directamente incluídas neste âmbito, mas também as gramáticas da língua latina<sup>81</sup> e outras gramáticas - escritas em português - de muitas outras línguas estrangeiras e, por fim, gramáticas de Português escritas noutras línguas. Dando uma panorâmica do que foi feito “durante cerca de 400 anos, em matéria de gramática” Cardoso (1995: 12) informa:

“Incluem-se, pois, nesta Historiografia obras gramaticais em língua portuguesa, obras gramaticais de autores portugueses ou obras gramaticais sobre a língua portuguesa.”

Mesmo que as origens da gramática portuguesa remontem ao século XVI (com as obras de Fernão de Oliveira, João de Barros, Duarte Nunes de Leão e Pêro de Magalhães Gândavo), verdadeiramente, a *História da gramática escolar portuguesa*, segundo Verdelho (1995), só terá começado no século XVIII:

“Com efeito, as primeiras gramáticas do vernáculo não tiveram, com toda a certeza, qualquer trânsito escolar. A língua portuguesa foi ensinada exclusivamente como epifenómeno do latim, e modelada pelas gramáticas latinas, até aos finais do século XVIII. Só nesta altura começou a ser utilizada a *Arte da Gramática da Língua Portuguesa* (1770?) de António José dos Reis Lobato (1721-1803?), que foi o primeiro manual de gramática que, de maneira continuada e sistemática, serviu para escolarização da língua portuguesa.” (Verdelho, 1995: 21)<sup>82</sup>

Entretanto, nos séculos XVII e XVIII, o tempo que Verdelho (1995: 480) considera o “período áureo da gramaticografia portuguesa”, foi sendo difundida e usada a *Gramática* do madeirense Manuel Álvares, inicialmente publicada em 1572 e que teve 531 edições em todo o Mundo e feitas em línguas das mais diversas<sup>83</sup>.

Em todo o caso, seria, de facto, com a *Arte de Grammatica de Lingua Portugueza*, que foi a primeira a servir o ensino oficial do Português (língua materna), que se iniciava, mais especificamente, a história da gramática escolar portuguesa. Este compêndio de gramática, oficialmente aprovado e da autoria António José dos Reis Lobato, teve, tal como a *Arte* de Manuel Álvares, um sucesso editorial notável:

<sup>81</sup> Cardoso (1995: 11) justifica assim a inclusão da gramática latina: “o que foi a ‘Gramática Portuguesa’ desde o seu início (1536, com a *Grammatica da lingoagem portugueza*, de Fernão de Oliveira) até ao aparecimento da *Gramática Filosófica* em Portugal (finais do século XVIII, princípios do século XIX) senão uma gramática em vernáculo da gramática latina?!”

<sup>82</sup> Como se sabe, só na época do Marquês de Pombal é que foi decretado o ensino oficial do Português pela publicação, em 30 de Setembro de 1770, dum alvará de D. José, em que o rei “é ‘servido ordenar que os Mestres da língua Latina, quando receberem nas suas Classes os Discipulos para lha ensinarem, os instruem previamente por tempo de seis meses, [...], na gramática Portuguesa’.” (Verdelho, 1995: 47)

<sup>83</sup> Costa (1974: XV) informa que essa obra foi publicada no México, na China, no Japão e que, por exemplo, em Itália, teve 100 edições; na Bélgica, 73 edições; e em Portugal, 25 edições.

“[...] obra estudada durante um século nas escolas portuguesas (1770 a 1869), e que é a gramática portuguesa mais editada em Portugal (trinta e nove, entre edições e reimpressões, das quais foram editadas uma no Brasil, uma em França e duas na Índia), foi a primeira que, de forma continuada e sistemática, serviu para a *escolarização oficial* do ensino da língua materna.” (Assunção, 1997a: 6)<sup>84</sup>

Ao longo de todo o século XIX, em termos científico e até pedagógicos, deixou também uma marca profunda a *Gramática Filosófica da Língua Portuguesa* (sete vezes publicada entre 1822 e 1881)<sup>85</sup> de Jerónimo Soares Barbosa (1737-1816), o qual, situando-se no quadro da teoria da gramática geral de Port-Royal (1660), foi também defensor da primazia da aprendizagem da gramática do português em relação à do latim, pois “[...] os alunos aprenderão com mais facilidade a gramática da língua portuguesa, pois têm a prática e o uso desta como língua materna.” (Casteleiro, 1980/81: 102)

Por fim, digno de destaque é o trabalho de recolha bibliográfica de Prista e Albino (1996) – *Filólogos Portugueses entre 1868 e 1943* – que resultou do catálogo duma exposição feita para o XI Encontro Nacional (1995) da APL. Em virtude do seu abrangente título, esta obra poderá incluir-se quer no âmbito da história da linguística quer no da própria história da gramática, até porque, na secção de “*Didáctica e livros para uso escolar ou de vulgarização*” (pp. 171-175), são integrados diversos compêndios de gramática escolar, inclusive as *Noções Elementares de Grammatica Portuguesa* (publicadas em 1891, no Porto, por Francisco Adolfo Coelho, gramático, filólogo, etnógrafo e pedagogo<sup>86</sup>) e, evidentemente, a outra obra do autor – *A Língua Portuguesa* (Coimbra, 1868) – que marca o início da filologia científica em Portugal e também o ano inicial desta resenha histórica<sup>87</sup>.

Casteleiro (1980), a propósito de Jerónimo Soares Barbosa, afirmava (p. 197):

“O estudo dos gramáticos portugueses (salvo uma ou outra excepção) tem sido bastante descurado entre nós, ao contrário do que sucede com gramáticas de outras línguas românicas (e não só!).”

Referindo-se à importância deste tipo de investigações de historiografia gramatical, Casteleiro (1980: 197) refere-se a quatro domínios que a justificam

<sup>84</sup> Sempre ao nível da gramatologia e da história da gramática portuguesa, mas dedicando uma atenção especial à obra de António José dos Reis Lobato, Assunção publicou já outros trabalhos (1997b e 1997c).

<sup>85</sup> Segundo Casteleiro (1980/81: 103), a *Gramática Filosófica* de Soares Barbosa “ainda hoje se pode considerar como um dos melhores modelos de descrição gramatical existentes sobre o português.”

<sup>86</sup> Sobre Adolfo Coelho (1847-1919), como filólogo e gramático, realizámos já dois trabalhos – Silva, 1994 e 1995 – sendo este o primeiro caderno da colecção “Para a História da Linguística em Portugal”.

<sup>87</sup> Cf. Prista e Albino (1996: xi): “Seguiu-se o critério comum – tomado de Leite de Vasconcelos – de pôr a filologia científica portuguesa a partir de 1868, com a publicação de *A língua portuguesa* [...]”

plenamente: a História da Gramática/da Linguística; a História da Língua Portuguesa; a História da Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa; e a possibilidade da redescoberta de “descrições de aspectos da língua portuguesa, inovadoras e fecundas, mesmo em termos de Linguística Moderna.”

Quer em termos diacrónicos ou históricos quer do ponto de vista sincrónico ou descritivo, importa, por conseguinte, realizar estudos na área da história da gramática escolar contemporânea (dos finais do século XX e do começo do século XXI), para que, assim, se compreenda, realmente e cada vez melhor, como se foi constituindo a *tradição gramatical* contemporânea e como se define o sentido actual do ensino da gramática ou verificar se “a *Gramática*, [...], já não tem mais lugar e sentido.” (Neves, 2002: 23)<sup>88</sup>

Uma das imagens mais correntes da história da gramática e até duma representação que se vai afirmando da gramática escolar actual é a de que ela se repete ciclicamente. É essa figuração que leva Redondo (1986: 8), ao apresentar uma *Historia de la Gramática Española*, a afirmar que “Después de leer este libro comprendemos mejor lo que fue la gramática de ese tiempo y, especialmente, nos confirmamos en la idea de que no todo era simple repetición y rutina.”

Com efeito, é de esperar, em nosso entender, que, num trabalho de historiografia gramatical, por um lado, se compreenda melhor como se vai constituindo a gramática escolar portuguesa e, por outro, se confirme ou se infirme a ideia de que esse tipo de gramática é “simples repetição”, “rotina” ou “ritual”. Talvez encontremos, como se espera, possíveis relações, implicações ou explicações para uma tão forte tradição e para a pervivência da gramática escolar sob a forma de um *mito do eterno retorno*<sup>89</sup>.

Por isso mesmo, estudando as gramáticas escolares, procuramos compreender a sua evolução histórica e descobrir alguns traços gerais da tradição gramatical portuguesa dos finais do século XX, em particular pela descrição do seu percurso editorial e pela análise das mudanças que nelas se vão operando. Apesar de provisória, a principal pista que poderemos seguir é a de que, pela (re)publicação de gramáticas escolares (mesmo com a existência de “novos programas” e da “nomenclatura gramatical” a que a gramática escolar discursivamente se diz submeter), se comprova a manutenção do ritual de *eterno retorno* às origens do modelo da *gramática tradicional*,

<sup>88</sup> Neves (2002), na obra *A gramática: história, teoria e análise, ensino*, apresenta um vasto leque de artigos distribuídos por três capítulos, sendo o primeiro deles dedicado à historiografia gramatical.

<sup>89</sup> Precisamente sobre esta questão e como nosso primeiro *Contributo [simbólico] para a história da gramática escolar portuguesa*, ver Silva (2005c).

parecendo que a “instituição” *gramática escolar*, salvo raras excepções, permanece igual a si mesma (e ao que sempre foi) neste dealbar do século XXI.

Se, deste modo, se explicitaram as razões que fundamentam a selecção das gramáticas escolares como objecto de estudo e a adopção de uma dupla perspectiva (descritiva e histórica) para a sua análise, há que fazer, igualmente, um breve apontamento sobre certos problemas que são levantados pela historiografia gramatical, em particular no acesso às fontes bibliográficas e na delimitação efectiva do universo da *gramática escolar* portuguesa.

A historiografia gramatical apresenta, acima de tudo, a grande dificuldade do acesso às fontes. Por isso, tal como afirma Cardoso (1994: 13), este tipo de estudos “não é nem pode ser um trabalho acabado”, porque “há ainda [e sempre] muitas pesquisas a fazer”: o que se aplica, em larga medida, ao estudo que se apresentará no Capítulo V.

Na verdade, ao elaborar a história da gramática escolar portuguesa, o mais significativo dos problemas que se coloca é a (in)disponibilidade dos manuais de gramática mais antigos, cuja história se pretende traçar, e a (im)possibilidade de precisar, nas publicações mais recentes, factos tão simples como a data e o número de edição de determinada obra, uma vez que certas obras já só apresentam o ano em que são editadas (ou *reimpressas*), sem indicar o número de edição: exemplos disso mesmo são as gramáticas G03 e G07, ambas publicadas, curiosamente, pela Porto Editora<sup>90</sup>.

Em simultâneo, outro dos problemas (actuais) com que realmente se depara a história do manual escolar é o facto de as bibliotecas, por norma, (ainda) não arquivarem nem catalogarem os livros escolares, talvez por eles serem considerados *literatura não-canónica* ou “*literatura descartável*”, isto é, livros de um uso circunscrito (a escola), manuais de séries intermináveis e em mudança contínua que aqui são vistos apenas como *instrumentos pedagógicos* (e não tanto como *fiéis depositários de cultura*). Este pormenor tem como consequência a dificuldade que se sente em localizar algumas das edições das gramáticas escolares que fomos historiando e que, deveriam, em princípio, existir nas bibliotecas com depósito legal (o que, de facto, não acontece)<sup>91</sup>.

<sup>90</sup> Para além de não indicarem os números das edições das suas obras, algumas editoras escolares têm como política a não divulgação de dados sobre a história editorial das suas gramáticas, o que nos impediu de confirmar alguns dados da história da gramática escolar portuguesa. Em Novembro de 2004, contactámos todas as editoras escolares portuguesas, no sentido de confirmar alguns dados e de obter outros sobre as obras que cada uma delas publica, mas poucas foram as editoras a responder a este pedido.

<sup>91</sup> Apesar das dificuldades enfrentadas, definiu-se o percurso completo de 10 gramáticas, mas (ainda) não se conseguiram datar algumas das edições de cinco gramáticas: G03, G05, G11, G13, G15.

Porque os livros escolares parecem demasiado “perceíveis”, não costumam, de facto, ser catalogados nem sequer arquivados nas bibliotecas públicas nacionais. Sintomático é, nesse sentido, o facto de Ferreira (1989: XVI), ao descrever as normas que presidiram à organização da sua obra, considerar abertamente os livros escolares um “domínio demasiado extenso e de valor muito desigual”, adoptando, como critério genérico, a exclusão, da sua *Bibliografia Selectiva da Língua Portuguesa*, deste tipo de publicações e limitando-se a referir apenas alguns desses manuais, tais como “dicionários, gramáticas escolares, tratados de análise sintáctica, etc.”

A verdade é que a *gramática escolar* (tal como o manual escolar em geral) não tinha, até há bem pouco tempo, estatuto de um livro de “primeira classe”, pelo que, na maior parte das bibliotecas, só por mero acaso se encontram tais *preciosidades*, e quase sempre isoladas da restante bibliografia sobre a língua portuguesa (como tivemos oportunidade de confirmar em certas bibliotecas públicas). Além disso, porque, muitas vezes, estas gramáticas são reeditadas sem alterações ou simplesmente reimpressas, mesmo as bibliotecas nacionais com depósito legal não as recebem com a regularidade que seria desejável<sup>92</sup> e que permitiria completar a sua história mais recente.

Além disso, sobretudo hoje em dia, verifica-se que a gramática escolar está numa constante (mas aparente) mutação<sup>93</sup>, não só quanto à sua apresentação exterior mas também em termos de reedições e de tiragens, que surgem, no caso das gramáticas mais divulgadas, quase todos os anos. Este facto, de algum modo, dificulta a definição de um percurso histórico completo e actualizado, pelo que foi necessário proceder a uma delimitação temporal (1991-2004). Tal não nos impede, porém, de reconhecer que a reedição das gramáticas escolares (sobretudo quando tal acontece de modo intemporal e indefinido) significa que esses manuais escolares não sofrem a acção dos tempos.

<sup>92</sup> Quando se faz uma reedição ou uma reimpressão de um livro, a editora responsável não é obrigada a enviar novos exemplares para o Depósito Legal; por essa razão, elas não existem nas bibliotecas públicas.

<sup>93</sup> Prova desta afirmação é o facto de, em consequência da generalização, em 2006/07, da TLEBS ao Ensino Básico, estarem a ser preparadas “novas” gramáticas de *Português*, a publicar, em princípio, no mês de Setembro de 2006: depois de a G15 (1.ª edição – 01/2005; 5.ª edição – 08/2006) ter apresentado uma nova versão, a G10 (da Plátano Editora, no prelo?) e a G12 (da Lisboa Editora, saída em 10/2006) prepararem edições reformuladas; entretanto, a Porto Editora, para além das suas “Gramáticas Clássicas... mas funcionais, simples e claras” [a G03], anunciou já a publicação de uma (nova) *Gramática de Português* (de Vasco Moreira e de Hilário Pimenta, a publicar em 12/2006?) para os Ensinos Básico e Secundário, “... de acordo com a Nova Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário”. (Cf. PE, *Catálogo / Auxiliares*, 2006: 15-16) Por fim, em Março de 2006, Marques *et alii* (2006), publicaram, pelas Edições Asa, um conjunto de ficheiros pedagógicos (um caderno de actividades, portanto, e não um compêndio de gramática) sobre a TLEBS: *Nova Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário: roteiros para a acção didáctica no Secundário*. Esta editora também nos informou (em 10/2006) da publicação de uma nova gramática. Inesperada foi a edição da obra de Gomes (08/2006): *Gramática Pedagógica e Cultural da Língua Portuguesa* (Porto: Porto Editora).



Se a finalidade do estudo histórico das gramáticas é procurar explicações para a permanência da tradição gramatical, outra das suas finalidades será verificar como mudam as gramáticas na sua aparência (nos discursos introdutórios) e na sua essência (quanto aos conteúdos e à sua organização interna). Assim, tentando contribuir para uma história da gramática escolar portuguesa do século XXI e, por outro lado, com o fim de compreender como mudam as nossas gramáticas escolares, esta pesquisa será realizada no sentido de traçar o percurso editorial de cada um desses compêndios de gramática e avaliar os traços do discurso da tradição gramatical.

Afinal, nesse estudo de âmbito histórico, ao caracterizar as continuidades e as discontinuidades estruturais das gramáticas portuguesas e ao definir marcas dos discursos introdutórios dessas mesmas gramáticas, descobriremos certamente traços definidores da gramática escolar em geral. Assim se define o papel da história da gramática e a importância da historiografia gramatical para a compreensão das formas de regulação que o texto gramatical escolar foi materializando ao longo dos tempos: mesmo que indirectamente orientado pelos textos reguladores oficiais, a verdade é que as gramáticas escolares, ao nível da sua auto-regulação, funcionam também, como já verificara Castro (1995a: 434), como um “lugar primeiro de constituição do conhecimento linguístico *pedagogicamente válido*.”

#### **3.4. PRINCÍPIOS DO ENSINO DA GRAMÁTICA NOS PROGRAMAS DE PORTUGUÊS**

Sabendo que os programas escolares são, ao mesmo tempo, textos de explicitação de princípios teóricos curriculares e formas específicas de regulação das práticas pedagógicas (que serão estudadas, neste trabalho, especialmente a partir daquilo que nos mostram os manuais escolares de Português), é muito naturalmente que se impõe um capítulo desta natureza, em que se descrevem as visões da gramática escolar presentes nos programas oficiais de Língua Portuguesa dos últimos 30 anos.

Assim, depois de já termos justificado globalmente a análise de documentos oficiais (programas escolares ou textos afins, nomenclatura gramatical e provas de avaliação), iniciamos aqui, de modo mais específico, a descrição das diferentes manifestações da gramática nos programas escolares.

Porque a teoria curricular constitui “um factor essencial para determinar e dar maior validade aos programas escolares, e, em especial, às mudanças, reformas e inovações curriculares” (Januário, 1988: 19), devemos considerar que a análise de

programas escolares (sobretudo no confronto directo com manuais escolares que são regularmente adoptados) é uma forma adequada de avaliação de potenciais mudanças que vão sendo introduzidas quer no currículo oficial quer nas práticas escolares de ensino-aprendizagem de cada área disciplinar.

Em nosso entender, quando se quer compreender, em geral, os objectivos e o objecto do ensino do Português (língua materna) e proceder, em específico, a uma delimitação teórica do âmbito do ensino da gramática (na escola), não podemos deixar de analisar, em pormenor, não só os manuais escolares adoptados, mas também os programas escolares oficiais, na observância dos quais eles são elaborados.

A grande finalidade deste capítulo é, pois, caracterizar o discurso oficial sobre o ensino da gramática na escola, tendo por objecto todos os programas oficiais do actual 3.º ciclo, em vigor desde o 25 de Abril de 1974 (época de alteração política e de democratização do ensino). Na verdade, atendendo às funções dos programas escolares, como discurso regulador oficial, poderemos, de facto, avaliar, com este estudo, os objectivos e descrever os conteúdos que se apontam, nesses programas, para a aprendizagem do *conhecimento explícito da língua*, ao mesmo tempo que analisamos quais as propostas que apresentam em termos de metodologias e de formas de avaliação.

Por outro lado, se esta dissertação tem como finalidade principal analisar as configurações do ensino da gramática em manuais escolares de *Português* e porque são os documentos reguladores do ensino da língua que, em primeira instância, determinam o estatuto, os fins e os conteúdos do ensino explícito da língua, é natural que se procurem determinar os modos como o discurso pedagógico oficial define, descreve, caracteriza e orienta o ensino escolar da gramática.

Simultaneamente, será ainda possível discutir se a gramática é perspectivada como conteúdo disciplinar autónomo, ou se está também associada à aprendizagem da leitura, da escrita, das capacidades de compreensão e de expressão orais. A todos estes níveis, veremos então quais os princípios, os objectivos e os conteúdos do ensino da gramática nos programas oficiais de Língua Portuguesa.

No fundo, pretende-se aqui avaliar os modelos ou os paradigmas de ensino-aprendizagem da gramática subjacente(s) aos textos programáticos e deduzir daí as orientações propostas para o ensino da língua que, em princípio, se tornarão visíveis nos manuais escolares que dizem cumprir os “programas em vigor”, mesmo quando se perdeu já a noção de quais são os programas que efectivamente se citam.

Mesmo ao analisar os discursos introdutórios das gramáticas escolares<sup>94</sup>, nota-se claramente a presença generalizada da “função recontextualizadora”, quando os textos gramaticais escolares (mesmo fora já desse contexto) afirmam cumprir o espírito e a letra dos programas oficiais, como acontece, por exemplo, com a G13, recentemente editada junto com o jornal *Público* (em 5/10/04):

“A GRAMÁTICA UNIVERSAL DA LÍNGUA PORTUGUESA, elaborada segundo a linguagem e os moldes das gramáticas clássicas, não deixou de ter em consideração a nova pedagogia da língua, sobretudo a decorrente dos novos programas.” (Borregana, 2004: 8)

Tendo, pois, em consideração a influência, directa e indirecta, dos programas oficiais na definição do currículo escolar de língua materna e até, como vemos, na construção do discurso gramatical escolar, não podemos deixar de os analisar.

É exactamente essa contextualização que tencionamos desenvolver neste texto em que, na sequência desta introdução justificativa do papel dos programas escolares, se apontam os objectivos principais a atingir, fazendo, logo de seguida, uma delimitação do *corpus* de programas a estudar; entretanto, de modo breve, explicitamos os procedimentos de análise a que esses documentos serão submetidos; no desenvolvimento do texto, tendo por objecto as secções dos programas que delimitam o ensino da gramática, apresentam-se os resultados dessa descrição, em três fases distintas: os textos programáticos anteriores a 1991; os programas de 1991; os textos reguladores posteriores a 1991. Finalmente, procede-se a uma reflexão crítica sobre o papel regulador e os princípios enunciados nestes programas escolares de *Português*.

Desta organização salienta-se que a análise dos princípios de ensino do Funcionamento da língua subjacentes aos programas de Português de 1991 (ainda em vigor) e a discussão dos fundamentos para um novo ensino da língua, visíveis no estudo LMEB de 1997, nos levarão a compreender melhor as implicações da apresentação do CNEB (em 2001) como proposta de desenvolvimento de competências e que vem actualizar, uma década depois, os anteriores princípios programáticos.

Destacamos ainda que a análise dos programas será feita em duas perspectivas complementares: uma histórico-comparativa, em que se avaliam as mudanças ocorridas no discurso regulador oficial ao longo de quase três décadas; e outra, mais descritiva e analítica, em que se estudam particularmente os programas oficiais de 1991 e as

---

<sup>94</sup> Sobre os resultados desses estudos, ver o Capítulo V e, particularmente, a alínea 5.2.2., relativa à análise das funções da gramática escolar, nos seus textos de abertura.

alterações introduzidas pelo CNEB, ou seja, pelos documentos reguladores que actualmente estão em vigor para o 3.º ciclo do Ensino Básico.

Em suma, aquilo que, no fundo, se pretende avaliar é não só se os programas *Português* de 1991 continuam a influenciar a organização dos manuais e das gramáticas escolares actuais, mas também se as mais recentes alterações nos documentos reguladores oficiais (de 1997 e de 2001) terão implicado mudanças nos discursos e nas práticas dos manuais escolares que desde 2002 até 2004 foram sendo adoptados.

### **3.4.1. Delimitação dos textos programáticos a analisar**

Como já ficou determinado, o estudo dos programas escolares de Português far-se-á sempre em concordância com a delimitação temporal que foi aplicada ao objecto principal de estudo, ou seja, aos manuais e às gramáticas escolares do 3.º ciclo<sup>95</sup>. Entretanto, porque, no estudo do percurso editorial das gramáticas escolares<sup>96</sup>, se verificou que as suas primeiras edições eram, na sua grande maioria, posteriores a 1970, optou-se então por analisar os programas escolares em vigor desde essa altura. Deste modo, devemos ter uma perspectiva suficientemente alargada das ideias oficiais sobre o ensino do Português no 3º Ciclo, ao longo destas três décadas, desde 1974 até 2004.

Até seria vantajoso o alargamento da análise dos programas escolares, ao nível das mudanças no ensino da gramática do Português no último século, um pouco à imagem do trabalho já desenvolvido por Castro (1995a)<sup>97</sup>. Nessa perspetivação histórica do ensino da língua, ganharia sentido a referência a um ensaio de Adolfo Coelho (1895), em que o autor analisa as reformas oficiais do século XIX, descrevendo igualmente o que se foi fazendo, desde João Barros, em prol do ensino da “língua nacional”<sup>98</sup>. Sabendo-se, porém, que não tencionamos fazer uma descrição histórica dos programas, mas determinar as visões da gramática aí presentes e nos tempos mais

<sup>95</sup> Como se estabelecerá no Capítulo IV, os manuais do 3.º ciclo a analisar são os publicados e adoptados na sequência do CNEB, ou seja, em 2002/03, 2003/04 e 2004/05, pelo que também esse documento regulador de 2001 merecerá uma atenção particular. Por outro lado, definir-se-á que, ao nível das gramáticas escolares, serão incluídas no *corpus* todas as obras publicadas ou reeditadas depois de 1991.

<sup>96</sup> Os dados para a *história da gramática escolar portuguesa* apresentam-se no ponto 5.1. do Capítulo V.

<sup>97</sup> Para uma visão muito mais alargada das concepções oficiais sobre o Ensino do Português, veja-se o trabalho de Castro (1995a), que estudou e descreveu todos os programas oficiais desde 1895 até 1995.

<sup>98</sup> Coelho (1895), na abertura da sua obra, afirma ter vindo a defender (desde 1871, ano das “Conferências do Casino”) “a necessidade de reformas serias nos estudos lyceaes do nosso país”. O autor afirma ainda que as várias “modificações nos planos e programmas do ensino secundario, os de 1872, 1880, 1886, 1888 e 1889” não melhoraram “na essência o estado das coisas”, esperando, finalmente, que com a “nova reforma” de 1895 “se dêem normas claras, precisas e proficuas para um dos ramos do ensino lyceal, dos mais importantes, mas até hoje dos mais descuidados e improficuos, - a lingua nacional.”

recentes<sup>99</sup>, seleccionámos, então, como documentos de análise os programas em vigor desde 1974.

Assim sendo, o *corpus* desta análise específica será constituído: a) pelos programas oficiais de Português em vigor em 1975, ou seja, os *programas do 2.º ciclo de 1968*; b) pelos *programas de 1981 do 2.º e 3.º ciclos*; c) pelos *programas de 1991 do 2.º e 3.º ciclos*, que estão ainda em vigor e que surgiram na sequência da LBSE de 1986; d) pelo texto LMEB (de 1997), a que se pode atribuir também uma função reguladora; e) finalmente, pelo já referido CNEB (de 2001), que funcionou como uma reconfiguração dos princípios programáticos oficiais de 1991.

Partindo deste *corpus*, onde se podem descobrir os princípios do Ensino do Português nos tempos mais recentes, estabelecemos, desde logo, duas dimensões de análise: a da descrição da interligação dos domínios que fazem parte do ensino da língua materna e a da identificação específica dos fins do ensino explícito da gramática.

A análise de conteúdo terá por objecto o conjunto dos textos programáticos, mas observará, em especial, as secções relativas ao domínio da gramática. Em simultâneo, ao analisar os programas escolares estará em causa ainda a relação da gramática com aqueles outros domínios do ensino da língua materna (*ler, escrever, ouvir/falar*), para se verificar quais as funções que se vão atribuindo ao ensino formal da gramática, confrontando-as com as funções e com as categorias estabelecidas para a análise dos manuais de gramática<sup>100</sup>. Em paralelo, pretendemos verificar quais os conteúdos de gramática que se indicam, ao longo dos tempos, como os mais importantes no ensino da língua e da gramática. Assim, neste tipo de análise, procuramos compreender como os documentos reguladores do ensino da língua materna enquadram e encaram o ensino da gramática, ao nível dos princípios, dos objectivos, dos conteúdos e das suas relações com os outros domínios do ensino da língua materna.

Entendemos que, para definir melhor o estatuto e as funções da gramática no ensino do *Português*, é necessário ter um conhecimento aprofundado do discurso

<sup>99</sup> Neste estudo específico, temos apenas em consideração os *Programas de Língua Portuguesa* do 3.º ciclo, porque os manuais que constituem o objecto do nosso estudo são do 7.º, 8.º e 9.º anos. Para efeitos comparativos, seria até significativo contrastá-los com os programas do 2.º ciclo (o que em parte fazemos) e com os do Ensino Secundário, no sentido de avaliar se há alguma progressão e/ou repetição ao nível dos conteúdos propostos para cada um desses diferentes níveis de ensino.

<sup>100</sup> Para analisar os discursos introdutórios das gramáticas escolares portuguesas (num *corpus* constituído por 15 compêndios de gramática), estabelecemos (como se pode verificar na alínea 4.5.5. do Capítulo IV) sete funções da gramática escolar: *cultural, educativa, formativa, instrumental, linguística, normativa e recontextualizadora*. Se excluirmos esta última função (que tem a ver exactamente com o cumprimento dos programas oficiais), podemos avaliar se os textos programáticos apontam na direcção destas funções.

pedagógico em geral e dos programas escolares em específico, os quais constituem uma via de acesso a esse saber, em particular ao nível da definição das finalidades, dos conteúdos e dos métodos de ensino da gramática.

Assim, em nosso entender, compreender-se-á melhor a complexidade do ensino da língua materna que é, simultaneamente, objecto e meio de ensino, pois é com *palavras* que se ensinam *palavras* ou pela *língua* que se domina a *linguagem*. Além disso, saberemos explicar porque é que a gramática (implícita) se desenvolve fora da escola, mas que é também possível (e necessário) que a gramática (explícita) se aperfeiçoe em contexto escolar. Na análise de todos esses documentos, a intenção será então descrever porque se ensina gramática (os seus objectivos) e que gramática se ensina (os seus conteúdos) no contexto da aula de Português.

A análise que se segue desenvolve-se em três momentos centrais, sendo que aos programas de 1991 será dedicada uma maior atenção. Nos outros dois momentos, estudam-se os textos programáticos anteriores a 1991 e os textos reguladores posteriores a essa data, ou seja, os publicados em 1997 e em 2001.

#### **3.4.2. Estudo dos textos programáticos anteriores a 1991**

O âmbito temporal (1974 a 2004) deste estudo sobre os programas oficiais de Português foi já explicitado. No entanto, deve acrescentar-se, no início desta apresentação histórica desses programas, que o primeiro problema enfrentado na selecção da documentação foi, desde logo, a inexistência de textos programáticos publicados para o actual 3.º ciclo na década de 70 do século XX.

Foi então necessário encontrar um outro documento, existente antes dessa data, que servisse de primeira referência. Optámos, assim, pelos *Programas do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário* de 1968 (Portaria N.º 23691, de 9/09). Apesar de estes programas dizerem respeito ao 1.º e 2.º anos dos liceus (o actual 2.º ciclo), julgamos pertinente a sua análise, até porque poderemos compará-los com os programas de 1981 do mesmo nível (2.º ciclo).

No estudo dos programas de 1968, procurar-se-á responder, em termos globais, a estas três questões: *a)* quais os princípios fundamentais do programa de Língua Portuguesa?; *b)* qual a estrutura e os domínios propostos por esse programa?; *c)* como se perspectiva, em específico, o ensino da gramática? Discutindo estas questões e analisando estes textos programáticos de 1968, ao nível das suas ideias e dos seus

princípios, poderá descobrir-se se eles estão próximos de concepções correntes em relação ao domínio que nos ocupa. Deve, no entanto, ressaltar-se que este programa, dividido em sete partes, se distingue, pela sua extensão, dos textos programáticos das restantes disciplinas deste nível, que incluíam duas secções: uma, de “considerações gerais”, “introdução” ou “objectivos”; e outra, de “esquemática programática”.

Nesse programa de Língua Portuguesa, podemos considerar que as duas primeiras partes (“Valor e finalidade do ensino da Língua Portuguesa” e “Princípios fundamentais de actuação didáctica”, pp. 5-9)<sup>101</sup> constituem uma definição dos fundamentos teóricos desta disciplina. Um primeiro princípio que se destaca deste programa é o de que o domínio da língua materna é uma aprendizagem essencial que viabilizará todos os outros saberes escolares, daí também o relevo que se lhe atribui<sup>102</sup>.

Em segundo lugar, ao mesmo tempo que se deixa sobressair um tom moralista<sup>103</sup>, até porque um dos objectivos do programa aponta para a necessidade de se “Proporcionar as bases de uma sã formação e de uma cultura [...]” (p. 6), torna-se bem visível a perspectiva fortemente normativa que o programa atribui ao ensino da “língua pátria” (p. 5), fazendo repetidamente apelo à ideia de “correção e beleza” na aprendizagem da língua materna (p. 8)<sup>104</sup> e sugerindo mesmo que o professor esteja “sempre atento à *detecção e à atenuação de possíveis desvios regionais* [...] combatendo-os discretamente, mas insistentemente” (p. 9). Portanto, de acordo com estas afirmações que revelam princípios programáticos específicos, o ensino da língua materna estaria, então, ao serviço da norma e da formação moral.

Ao longo de todo o texto programático e em relação aos seus principais domínios (leitura, oralidade, escrita, vocabulário, gramática), verifica-se, ainda, a afirmação do pendor normativo e moralizador. De salientar, em termos globais, a importância explícita que se atribui ao livro, à leitura e à aprendizagem do vocabulário.

<sup>101</sup> Quanto às outras partes do programa (III – “O livro e a biblioteca da sala”; IV – “Actividades”; V – “Vocabulário”; VI – “Noções gramaticais”; VII – “Esquemática programática da matéria gramatical”), elas remetem, em simultâneo, para os conteúdos programáticos escolhidos, para actividades a desenvolver e para o que se depreende ser o conjunto dos domínios ou das áreas que constituem o ensino do *Português*: a leitura, a oralidade, a escrita, o vocabulário e a gramática.

<sup>102</sup> Tanto na parte I (p. 5) como na parte II (p. 7), há afirmações que remetem para essa valorização: “É convicção geral que quanto maior for a destreza alcançada na prática oral e escrita da língua maior será o rendimento obtido no aprendizado das outras matérias. É uma das razões por que o ensino da língua pátria ocupa nos planos de estudo dos vários países um lugar de relevo.”; “Outro princípio fundamental é o de o estudo da língua portuguesa servir em coordenação todo o ensino do ciclo”.

<sup>103</sup> Até ao nível das leituras escolhidas, o programa salienta que “deverão ser escolhidas narrativas de leitura amena e jucunda, pondo-se de parte tudo o que se afastar de uma edificante moralidade” (p. 10).

<sup>104</sup> A forte preocupação normativa deste programa manifesta-se, em especial, no uso recorrente do termo “correção”, aplicado à língua, à leitura, à oralidade, à escrita e, sobretudo, à gramática.

Em relação à leitura, porém, assim como à selecção de obras para leitura escolar, nota-se sempre uma preocupação predominante com os conteúdos dos textos, cujas temáticas o programa define em absoluto, percebendo-se até que, com uma intenção moralizadora, se tenciona levar o aluno a “amar a sua Pátria” (p. 9) e sobretudo a desenvolver um conjunto de valores. Até aqui se nota a preocupação com a norma e com a doutrina, sugerindo-se que não sejam escolhidas “obras menos aceitáveis, quer pelas ideias, quer pela ortografia” (p. 12).

Ao nível das actividades de expressão oral e escrita (inseridas na secção IV<sup>105</sup>), sobressai também a tendência normalizadora, não só porque se remete para exercícios de “correção dos desvios fonéticos e articulatórios”, insistindo-se em atenuar os desvios regionais, em particular na “troca do *b* pelo *v*, e vice-versa” (p. 14), e referindo-se ao treino da “elocução” e da “arte de dizer”, hoje em dia secundarizadas. Por outro lado, a presença do ensino do vocabulário, que, como tal, também desapareceu dos programas, é outra marca caracterizadora deste documento. A este nível, sugerem-se alguns exercícios contextuais de “alargamento do vocabulário” (que remetem para a compreensão dos sentidos da língua) e apela-se para o “uso do dicionário”.

Finalmente, é apresentada a secção relativa à gramática, onde então os conteúdos aparecem enumerados. Para além da importância que se atribui à gramática (na sua visão restrita que só inclui sintaxe, morfologia e ortografia), deve destacar-se a referência (p. 23) à adopção e ao uso de um compêndio de gramática e da nomenclatura gramatical de 1967 (então em versão experimental). Da leitura atenta deste programa deduz-se, até porque aí é afirmado explicitamente, que as competências verbais dependem do conhecimento linguístico que venha a ser desenvolvido. A essência do ensino da língua materna neste ciclo aparece então assim definida:

“Embora a finalidade essencial do ensino da língua pátria no ciclo seja, como se acentuou, criar pelo exercício uma aptidão prática para falar, ouvir, ler, escrever e compreender o que se lê e desenvolver e aperfeiçoar a capacidade de expressão, não se deve pôr de lado a *iniciação no hábito da reflexão sobre a estrutura da língua que o aluno fala, lê e escreve*. São dois processos que, embora correspondam a duas concepções diferentes do ensino da língua, são perfeitamente conciliáveis e devem ser convenientemente associados.” (p. 22)

---

<sup>105</sup> O texto programático inventaria exercícios de oralidade (pp. 15-16), indica “caminhos” para o desenvolvimento de uma leitura “correcta” e “expressiva” (pp. 16-17) e, ao nível da expressão escrita, sugere procedimentos e propõe “grandes tarefas escritas” (reportagens, intercâmbio escolar, jornais de turma, anuário, etc.) que o aluno deve ir praticando.



Daqui se conclui que o programa já assume como prioritário o desenvolvimento de competências verbais, às quais está associada a reflexão sobre a estrutura da língua, a iniciar exactamente neste ciclo. O valor assim atribuído à gramática não impede que, já nessa época, se critique “o artifício de certo ensino gramatical” (p. 22), lembrando polémicas actuais sobre como (não) ensinar gramática na escola. Termina este programa com a enumeração da “matéria gramatical”.

As principais conclusões que se retiram da análise destes textos programáticos são, em síntese, redutíveis a três pontos essenciais: nota-se a existência de uma perspectivação de ensino da língua claramente normativa e moralizadora; verifica-se uma visão alargada das capacidades linguísticas, que incluem não só a oralidade, a leitura e a escrita, mas também competências do nível semântico-lexical (conhecimento do vocabulário) ou até “discursivo” (materializado na prática da “arte de dizer”); finalmente, destaca-se uma forte valorização da aprendizagem gramatical como conhecimento autónomo e como mecanismo de acesso às capacidades verbais. Se compararmos este programa com o de 1991, descobre-se que não tinham ainda sido *excluídos* do discurso pedagógico o conceito de “gramática” e a noção de “correção”.

Entretanto, na sequência da Revolução de Abril, os primeiros programas oficiais que surgem, para os actuais 2.º e 3.º ciclos, são aplicados no ano lectivo de 1981/82 e marcam, como seria de esperar, uma ruptura no discurso pedagógico oficial sobre o ensino da língua. Na análise destes programas, tendo como ponto de contraste os de 1968, referir-nos-emos aos princípios globais de estruturação do programa, aos seus domínios fundamentais e às questões específicas que dizem respeito à gramática.

Desde logo, os *Programas do Ensino Preparatório*, se comparados com os de 1968, marcam uma mudança em termos da sua filosofia, que vem explicitada logo na introdução do texto onde se expõem os “princípios básicos” desta “reformulação dos programas”. Desses princípios, destacamos não só o facto de se considerar a “escola mais como agente de transformação do que como meio de transmissão de conhecimentos”, mas também a atribuição de importância particular ao “estímulo de criatividade” e à “livre crítica” (p. 5), o que seria impensável no período da ditadura.

Quanto às características gerais deste programa de *Português*, é de salientar, antes do mais, a introdução da ideia de que o programa deverá ser “aberto e flexível”, permanecendo, porém, a atribuição de um *valor acrescentado* à aprendizagem da língua materna já que “o conhecimento eficiente da língua é condição de aprendizagem em

quase todas as disciplinas” (p. 8), significando esta afirmação que se continua a acreditar que a destreza linguística é sinónimo de sucesso escolar.

Outra proposta compreensível nesta época é o reforço do “desenvolvimento da capacidade de comunicação”, ao nível oral e escrito, sem o qual não é possível uma “democratização verdadeira” (p. 9). Ao apostar na “pedagogia global da língua” remete-se para o desenvolvimento integrado das capacidades comunicativas que dependem de “aprendizagens relativas a gramática, vocabulário, elocução, redacção” (p. 10).

No que diz respeito ao “enunciado do programa”, é fundamental reconhecer-se a novidade de todas as actividades se centrarem na noção de “texto” (de Hjelmslev, cuja definição é aqui citada). De facto, tanto as actividades genéricas de leitura ou a ela associadas (exploração ideológica, vocabular e gramatical) como as actividades de expressão oral e escrita estão sempre ligadas ao estudo do texto. A aprendizagem do vocabulário e da gramática estão também associadas à compreensão do texto.

Em suma, considerando-se embora que o objecto central deste programa é o texto e que a leitura nos diferentes tipos (“leitura-comunicação”, “leitura oral”, “leitura silenciosa”, pp. 12-13) é o seu domínio principal, aparecem também desenvolvidos princípios e propostas relativos a outros domínios: oralidade, escrita, gramática e vocabulário. Tal como no programa anterior, aposta-se na aprendizagem do vocabulário, sendo até aí que surge o maior número de actividades (p. 15) e quase todas elas semelhantes às apresentadas nesse outro texto (Programa de 1968, p. 21). Dado curioso é que, nestes programas, não se referem obras de leitura integral, deixando-se assim o campo aberto às selectas em uso, que são referidas no final do texto, na secção dos “instrumentos pedagógicos”: *Gente Ousada, Leituras, Ler, Voz da Terra* (p. 25).

Por fim, em relação ao domínio da gramática, dependente da leitura de textos e designada “exploração gramatical”, temos de reconhecer que lhe é atribuída uma importância significativa, quer em termos de objectivos quer ao nível da minúcia com que os conteúdos são enunciados. Sublinhe-se, entretanto, que a gramática já não se destaca pelo seu papel no desenvolvimento de competências verbais. Ao nível dos seus objectivos, apontam-se três fins de diversos níveis: automatizar a ortografia e a ortofonia, permitindo, assim, “escrever e falar correctamente”; conhecer “os recursos de toda a natureza que a língua propõe”; e “desenvolver progressivamente o espírito de análise e de síntese pela reflexão sobre a própria língua” (pp. 16-17).

Depois de indicadas estas finalidades, apresentam-se os conteúdos, em duas secções distintas (ortofonia/ortografia; e morfossintaxe). Quanto à questão da norma,

verifica-se neste texto uma mudança de discurso que aponta no sentido de uma certa “liberdade” linguística, já que se aceitam como desvios naturais as variações diatópicas:

“A correcção de possíveis desvios fonéticos e articulatorios só pode ser conseguida por delicado e paciente trabalho individualizado [...]. Não podem, naturalmente, ser considerados como erros as características fonéticas e articulatorias de cada região.” (p. 17)

A enumeração dos conteúdos morfossintácticos (que é, afinal, a essência da gramática de tipo tradicional) termina com uma referência (na p. 19) à “nomenclatura gramatical a usar” (a de 1967). Esta é outra marca de estilo do ensino gramatical desta época que não prescinde do uso da nomenclatura (como forma de nomeação e de organização dos conteúdos). Finalmente e ainda no que se refere à gramática, são referidos, como instrumentos didácticos (p. 26), um “Compêndio de Gramática, necessário para várias sessões de trabalho”, um dicionário e um prontuário. Comparado com o texto de 1968, este programa inclui já alguma bibliografia, quase toda dos anos 70 e relativa à pedagogia e à linguística aplicada ao ensino. Todavia, em termos de bibliografia citada pelos programas, é, de facto, no *Programa de Português* do Curso Geral Unificado (o actual 3.º ciclo), em vigor a partir de 1980/81, que se verifica uma melhoria, pois indicam-se gramáticas do Português, manuais de linguística teórica e aplicada, obras de referências da teoria da literatura, da análise literária, da estilística.

Passando, então, à análise dos primeiros programas específicos do 3.º ciclo do Ensino Básico, deve, previamente, salientar-se que eles estão estruturados em três partes. Cada uma delas é relativa aos três anos lectivos do 3.º ciclo, mantendo-se os mesmos cinco itens nas secções do 7.º, 8.º e 9.º anos: *objectivos gerais e específicos; programa; obras de leitura integral; material didáctico; observações e sugestões*.

Também aqui procedemos à análise do texto programático, tendo em conta três dimensões fundamentais: *a)* os princípios gerais do programa; *b)* os domínios propostos para o ensino da língua; e *c)* a questão do ensino da gramática, sendo pertinente, a este nível, estabelecer confrontos com os programas de 1991, que se analisarão de seguida.

Na introdução do texto, apresenta-se um tema que sempre preocupa os agentes educativos quando se discutem os programas oficiais - “a possibilidade de eficiente cumprimento” - e retoma-se uma imagem clássica dos programas de Português - a de que o ensino da língua engloba a transmissão de uma cultura específica, sendo pois necessário respeitar “sempre *o modo de ser e cultura do povo português*” (p. 3).

No âmbito específico dos princípios que fundamentam o programa, os objectivos gerais<sup>106</sup> apontam no sentido do desenvolvimento do “raciocínio”, da “capacidade de reflexão”, do “espírito crítico”, do “poder de comunicação, quer escrita, quer oral”, da “sensibilidade ao texto literário”, do “gosto estético”, do “sentido de inovação e da criatividade”, de forma a, como se acentua no último objectivo, “contribuir para o pleno desenvolvimento da personalidade” (p. 4). A nosso ver, apontam-se assim metas válidas para a formação dos alunos do Ensino Unificado, sendo de sublinhar, ao nível das capacidades de comunicação, a referência aos ideais do “uso correcto do código linguístico” e da “propriedade vocabular”, mantendo-se aqui implícito uma certa tendência para o normativismo gramatical.

Este programa estabelece ainda os “Temas” dos textos a abordar<sup>107</sup>, insistindo no facto de ser fundamental respeitar “*o modo de ser, cultura e tradições do nosso povo*, bem como o gosto e o nível etário dos alunos” (p. 5). Verifica-se que a visão dos autores é que se contribua, assim, para a formação literária, linguística e cultural dos alunos.

Quanto à organização geral do programa, depreende-se da sua leitura que os domínios a que se atribui uma importância superior são os da leitura e da gramática, sendo que a expressão escrita e a oral aparecem reduzidas a um plano secundário. Assim, ao nível dos objectivos gerais do 7.º ano (p. 7), volta a destacar-se a finalidade “duma comunicação cada vez mais correcta”, tanto ao nível da compreensão como da exposição. Afirma-se, em simultâneo, que os textos de autores portugueses servirão de modelo, permitindo a realização de “exercícios vários de *expressão escrita e oral* ou de estrutura da língua”. Deste modo, põe-se em destaque o princípio de que a aprendizagem das competências verbais pode ser feita segundo os modelos textuais literários, sendo esta a filosofia subjacente a todo este nível de ensino.

Analisando, em termos comparativos, as secções relativas a cada um dos três anos lectivos, verifica-se haver uma ideia orientadora em cada um deles. Assim, no 7.º ano, a finalidade é possibilitar o desenvolvimento de uma “comunicação correcta”, através da “compreensão das estruturas da língua e das regras do seu funcionamento” (p. 10)<sup>108</sup>; no 8.º ano, o fim é dar uma maior atenção “ao lado estético” da comunicação,

---

<sup>106</sup> Na definição dos objectivos globais, há um enunciado – “Enriquecer a ‘competência’ e facilitar a ‘realização’” – cujo sentido não se apreende facilmente, a não ser como tradução dos conceitos de “competence” e “performance” da teoria linguística de Noam Chomsky.

<sup>107</sup> Os textos a escolher serão dos séculos XIX e XX e de “todas as formas naturais de literatura” (p. 5).

<sup>108</sup> Muitos dos objectivos específicos do 7.º ano (p. 10) remetem para aspectos do domínio da gramática, aqui encarada ainda numa perspectiva normativa, tal como se verifica nestas formulações: “enriquecer o

através da “sensibilização ao trecho literário” (p. 27)<sup>109</sup>; por fim, no 9.º ano, depois de tomar “consciência de que a língua é algo de vivo e, conseqüentemente, em evolução”, a intenção será desenvolver uma “panorâmica literária diacrónica” (p. 37), até porque, neste ano lectivo, estudar-se-ão autores clássicos como Gil Vicente ou Luís de Camões, símbolos da cultura nacional.

Por fim, em relação ao domínio gramatical, neste programa, ele é bastante valorizado. Sobretudo em termos dos objectivos traçados para a aprendizagem da língua, nota-se que os conteúdos gramaticais são os únicos que surgem descritos em detalhe. Assim, no programa do 7.º ano, os conteúdos estruturam-se em duas partes distintas: uma relativa à “Comunicação” (pp. 11-12) e outra sobre a “Estrutura da língua” (pp. 13-15). É também no item relativo ao “Material didáctico” que se reflecte a supremacia atribuída à gramática, já que só são indicados manuais relativos ao conhecimento da língua (léxico e gramática): “Gramáticas de língua portuguesa, Dicionários, Prontuários ortográficos” (p. 17). Especificamente sobre os conteúdos gramaticais do 7.º ano, o programa consagra como itens fundamentais a frase simples (com análises específicas de cada uma das classes de palavras), a frase complexa (com estudo de diferentes tipos de orações) e o léxico (formação de palavras e relações gráficas/semânticas entre elas).

No ponto relativo às “observações” didácticas, explica-se como se deve “ler um texto” e como se desenvolve a “expressão escrita”, chamando-se “a atenção para o facto de, por forma alguma, o estudo de um texto servir exclusivamente para exercícios gramaticais ou de vocabulário mais ou menos acentuadamente teóricos” (p. 18). Esta sugestão pedagógica, para além de revelar que a gramática está consagrada pela tradição como um domínio marcante a este nível, sugere que o estudo dos textos é feito no sentido de descobrir o seu tema, os sentidos e os valores expressivos.

A estrutura do programa do 8.º ano é idêntica à do ano anterior, sendo de sublinhar apenas que, ao nível dos objectivos específicos (p. 28), se aponta para a descoberta “da riqueza e da expressividade da linguagem utilizada” dos textos escolhidos, de forma a conhecer a gramática do texto literário, que o programa designa “estrutura e mecanismos de língua no próprio campo da literariedade”.

---

vocabulário”; “conhecer as regras ortográficas e de pontuação”; “distinguir e usar diferentes níveis de língua conforme as circunstâncias”; “comunicar oralmente e por escrito com correcção e elegância”.

<sup>109</sup> Nas “sugestões” do programa do 8.º ano, afirma-se que ele “visa o estudo do processo de comunicação de modo a salientar o lado estético da mesma, num esforço de sensibilização ao texto literário”(p. 33).

Os conteúdos programáticos deste ano lectivo organizam-se também em duas secções (pp. 29-31): “Comunicação” (onde também se incluem assuntos relativos à teoria e à análise textuais) e “Estrutura da língua”, na qual se voltam a estudar as diferentes classes de palavras, mas de um modo bastante mais pormenorizado, assim como a frase e o léxico (nos processos de “renovação no campo semântico”).

Finalmente, quanto ao programa do 9.º ano, cujo fim é a compreensão, por via do texto literário, de que a língua é um organismo em evolução, introduz-se um item novo (p. 38), relativo aos textos com os quais os alunos tomarão “contacto obrigatório”<sup>110</sup>: Camões lírico, sonetos de Bocage, autores do século XVII e *Os Lusíadas*. Sobre o texto épico, o programa define como objectivo o de levar os alunos a descobrir o “significado nacional que o poema encerra” e “o seu sentido universal como expressão dos valores eternos do homem, verdadeira razão da intemporalidade da obra” (p. 38).

Quanto aos conteúdos programáticos (pp. 39-40), são aqui integrados conceitos relacionados com a linguística saussureana moderna (“língua, linguagem, fala”; “signo linguístico”; “eixo sintagmático, eixo paradigmático”), com a história da língua (“origem e evolução da língua”; “enriquecimento do léxico”; “renovação do léxico”; “palavras eruditas”), com a estilística ou com a teoria literária, assinalando-se assim, mais uma vez, as duas tendências deste programa: o aspecto diacrónico da língua e os instrumentos de abordagem do texto literário.

Em síntese, este programa de 1981 é marcado pelo paradigma da competência de comunicação, não deixando, porém, de apresentar elementos que apontam no sentido do normativismo gramatical, até porque os conteúdos linguísticos são os da gramática tradicional, reduzida à morfossintaxe e à ortografia, associada, esta, ao desenvolvimento de uma forma de expressão escrita “correcta”, mas com a introdução de novos conteúdos gramaticais e estilísticos que estão ao serviço da leitura de textos literários.

Pode dizer-se também que, tal como acontece com o do 2.º ciclo, do discurso deste programa desapareceu um tom fortemente normativo e moralista, que deu lugar à perspectivação estética da aprendizagem da língua pela literatura. Há ainda uma distribuição clara dos conteúdos gramaticais pelos três anos lectivos (pese embora o facto de, na essência, eles serem os mesmos) e a afirmação de uma ideia orientadora para cada um dos três anos lectivos. Não é tão clara, finalmente, a metodologia (e a

---

<sup>110</sup> Este programa volta a referir (pp. 41-42), especificando-os, os “textos de leitura integral obrigatória”, considerando mesmo que “o uso da Selecta, neste último ano de escolaridade, é dispensável”.

importância) atribuída às capacidades verbais de produção oral e escrita, nem a explicitação da sua relação com o conhecimento de tipo gramatical.

### 3.4.3. *Análise dos programas de Língua Portuguesa de 1991*

Os programas de *Língua Portuguesa* de 1991, aprovados na sequência da LBSE de 1986<sup>111</sup> e da correspondente Reestruturação Curricular de 1989<sup>112</sup>, têm sido já objecto de múltiplas análises e de algumas críticas<sup>113</sup>. Por isso, far-se-á apenas uma descrição dos seus princípios essenciais, sobretudo dos relativos ao ensino da gramática.

Estes programas de 1991 têm a particularidade de actualmente continuarem em vigor. De facto, se exceptuarmos os textos reguladores mais recentes, isto é, o CNEB e a obra LMEB, os últimos programas oficiais publicados para a disciplina de Língua Portuguesa (e para as restantes disciplinas do Ensino Básico) são os de 1991, aprovados pelo Despacho N.º 124/ME/1991, de 31 de Julho.

Tendo em conta esse facto, dedicamos-lhe uma atenção especial, através de uma descrição que se desenvolve nas seguintes fases: a) antes do mais, referimos os textos que constituem os programas de Português de 1991, fazendo um confronto entre os documentos oficiais do 2.º ciclo e do 3.º<sup>114</sup>; b) entretanto, descrevemos o essencial dos dois textos programáticos do 3.º ciclo; c) por fim, identificamos os fundamentos do ensino da gramática aí presentes, encerrando com uma breve apreciação crítica relativa ao (sintomático) desaparecimento do termo *gramática*.

Sabendo-se que o objectivo principal desta alínea é determinar, no âmbito dos programas e do Ensino Básico, o contexto do domínio específico da *gramática*, procedemos, antes do mais, a uma breve descrição dos diferentes textos que constituem

<sup>111</sup> Pires (1987: 108), depois de comentar a Lei N.º 46/86, conclui que “sendo boa, embora não sendo óptima, é um manancial de revelações e descobertas. Sem risco de exagero, poderemos considerá-la como uma espécie de carta magna da educação para os próximos lustros. Se ela resultará boa ou óptima ou mesmo vier a constituir um desapontamento, terá muito mais a ver com os governantes, administradores e educadores que bem usarem ou mal usarem a Lei e não à sua bondade interna.”

<sup>112</sup> Os planos curriculares dos Ensinos Básico e Secundário que surgem na sequência da LBSE são aprovados pelo Decreto-Lei N.º 286/89, valorizando “o ensino da língua portuguesa, como matriz de identidade e como suporte de aquisições múltiplas.”

<sup>113</sup> Da bibliografia sobre os programas de 1991, destacamos, em particular, a obra *Documentos do Encontro sobre os Novos Programas de Português* (Delgado-Martins *et alii*, 1991) e os artigos de Castro e Sousa (1992, 1993), Rodrigues (1998), Delgado-Martins (1999), Figueiredo (1999), Carvalho (2003c).

<sup>114</sup> Os programas do Ensino Básico de 1991 (os do 2.º e do 3.º ciclos) são apresentados em dois volumes distintos: o volume I, que apresenta a *Organização Curricular e Programas* das várias disciplinas, e o volume II, que consiste num *Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*, sendo, no caso do *Programa de Língua Portuguesa*, onde se desenvolvem, por anos escolares e pelos domínios do ensino da língua materna, os objectivos, os conteúdos e os processos de operacionalização. Entretanto, o Ministério da Educação foi publicando *Materiais de apoio aos novos programas de Língua Portuguesa*, havendo um deles dedicado especificamente ao “Funcionamento da Língua”, que também não será aqui analisado.

o programa desta disciplina. A intenção deste estudo continua a ser a compreensão da estrutura dos programas, em especial na relação entre a gramática e os outros domínios do ensino da língua materna (escrita, leitura, expressão e compreensão orais).

Quer para o 2.º quer para o 3.º ciclos, o volume I apresenta a *Organização Curricular e Programas* de todas as disciplinas. Aí se definem, num capítulo que é igual nos textos dos dois ciclos (“Organização Curricular do Ensino Básico”, pp. 11-44), os objectivos, a estrutura curricular, os princípios orientadores da acção pedagógica e as componentes dos programas de ensino. Estabelece-se aí, com clareza, a filosofia duplamente reguladora, subjacente a estes textos programáticos:

“Os programas de ensino, nas suas diversas componentes, fornecem directrizes claras para a intervenção dos professores. Reconhecendo-se, porém, a distância que separa o discurso curricular da prática real e procurando-se, nesta perspectiva, reforçar a função orientadora que deve incumbir aos textos programáticos, foram elaborados *planos de organização do ensino-aprendizagem* para cada disciplina, com desenvolvimentos, explicitações e sugestões mais directamente relacionados com o processo didáctico.” (ME, 1991a: 44 e ME, 1991c: 44)

Sublinhando esta vertente reguladora do discurso oficial que parece até querer controlar a “prática real” dos professores ou condicionar o seu “processo didáctico”, da leitura desse capítulo introdutório e em relação ao papel da língua materna, há outras ideias que podem ser relevadas. Antes do mais, ao nível dos objectivos do Ensino Básico e no âmbito da “*dimensão das aquisições básicas e intelectuais fundamentais*” há, pelo menos, dois que remetem para o papel do conhecimento da língua e da gramática, já que, neste grau de ensino, se diz ser necessário promover “a compreensão da estrutura e do funcionamento básico da língua portuguesa em situações de comunicação oral e escrita” e “o conhecimento dos valores característicos da língua, história e cultura portuguesas” (ME, 1991a: 15; ME, 1991c: 15).

Entretanto, do confronto desses dois textos do 2.º e do 3.º ciclos (volumes I), depressa se conclui que eles são praticamente iguais. Assim, a introdução é a mesma; as finalidades repetem-se; os objectivos gerais já têm algumas diferenças, mas são iguais os que se referem ao domínio da gramática:

“● Descobrir aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da língua a partir de situações de uso.” / “● Apropriar-se, pela reflexão e pelo treino, de conhecimentos gramaticais que facilitem a compreensão do funcionamento do discurso próprio e de outros discursos.” (ME, 1991c: 54; ME, 1991a: 54)



Além disso, o esquema dos conteúdos nucleares é o mesmo; os textos de definição de cada um dos domínios (“comunicação oral”, “leitura”, “escrita” e “funcionamento da língua”) são praticamente iguais; são os mesmos, finalmente, os textos das secções relativas quer à orientação metodológica quer à avaliação. No essencial, os programas do 2.º e do 3.º ciclos divergem apenas “na lista de obras para leitura orientada” (ME, 1991a: 59-61; ME, 1991c: 57-60).

Parece, pois, residir neste tipo de organização (salvaguardada quando se diz que a aprendizagem da língua se desenvolve em “espiral”) uma das críticas que sistematicamente se faz a estes programas: o facto de ela ser repetitiva e assistemática na forma de apresentação dos conteúdos.

Por outro lado, quer no 2.º, quer no 3.º ciclos, se confrontarmos os programas de Língua Portuguesa com os de Línguas Estrangeiras (Francês e Inglês) descobrimos, na explicitação dos conteúdos, que estes dedicam aos “conteúdos morfossintácticos” (Francês) ou à “gramática” (Inglês) uma atenção muito especial<sup>115</sup>, concluindo-se, assim, que, em língua materna, parece ser a gramática “implícita” que se privilegia, enquanto que, nas línguas estrangeiras, é a “gramática explícita” que marca presença.

Em língua materna, a *gramática* ou “funcionamento da língua” é sempre um elemento transversal que aparece associado aos conteúdos nucleares dos três domínios - *ouvir/falar*, *ler* e *escrever*, como se depreende do esquema do programa do 3.º ciclo (ME, 1991c: 55) e como a introdução do próprio texto programático declara:

“Progressivamente, pelo uso da língua, pela valorização de vivências, conhecimentos, referências e interesses, pela reflexão oportuna e integrada sobre o funcionamento da língua, o aluno evolui para práticas mais normativizadas da comunicação oral e escrita.” (ME, 1991c: 49)

Uma outra observação sobre a *Organização Curricular e Programas* relaciona-se com a bibliografia, que se repete, tanto no texto do 2.º ciclo (pp. 297-299) como no do 3.º ciclo (pp. 419-421) e onde não há uma única referência a obras especializadas

<sup>115</sup> No volume I dos programas do 2.º ciclo, ao nível das Línguas Estrangeiras, sublinha-se que “a aprendizagem de uma língua estrangeira é condicionada pela forma como o aluno adquiriu a sua língua materna” (p. 103), verificando-se que os conteúdos (no caso do Francês) se apresentam em duas secções: conteúdos temáticos (p. 110) e “conteúdos morfossintácticos” (pp. 111-113), onde se define que “De acordo com a organização conceptual deste programa, a gramática deve ser estudada em situação.” No programa de Inglês (pp. 123-142), os conteúdos, apresentados primeiro de modo esquemático, são enumerados em três secções distintas: “intenções comunicativas” (p. 130), “noções gerais” (pp. 130-132) e “gramática” (pp. 132-133). Quanto ao volume I dos *Programas* do 3.º ciclo, os “conteúdos morfossintácticos” de Francês I surgem nas páginas 85 a 87, ao passo que a “gramática” de Inglês I é apresentada nas páginas 107 a 108. Há, em ambas as línguas estrangeiras, repetição de conteúdos, mas também introdução de novos itens gramaticais ao longo do 3.º ciclo do Ensino Básico.

sobre o ensino das línguas (materna ou estrangeiras), nem muito menos sobre questões de gramática<sup>116</sup>, o que vem desmentir o papel central que, em teoria, lhe fora atribuído.

Finalmente, voltando a confrontar os textos específicos dos dois ciclos relativos ao “Funcionamento da Língua – Análise e Reflexão” (ME, 1991a: 62-63 e ME, 1991c: 60-61), descobre-se não apenas que o texto da exposição é igual, como o são também os próprios conteúdos gramaticais apontados como fundamentais para o Ensino Básico<sup>117</sup>. Repetem-se ainda as observações sobre Avaliação relativas ao domínio do funcionamento da língua (cf. ME, 1991a: 73-74; e ME, 1991c: 71-72).

Poderia, evidentemente, este confronto entre os dois textos programáticos continuar, agora com o estudo dos programas propriamente ditos (segundos volumes), ou seja, os *Planos de Organização do Ensino-Aprendizagem*. No entanto, a conclusão daí a retirar seria bastante previsível: os programas repetem-se quase textualmente e as únicas diferenças são ao nível das obras de leitura integral. Por essa razão, a partir deste momento, a nossa análise centrar-se-á exclusivamente nos textos programáticos relativos ao 3.º ciclo (Volume II) e nas secções relativas ao domínio da gramática.

Na introdução do programa de Língua Portuguesa do 3.º ciclo (ME, 1991c: 49), pode ler-se que “os programas apresentam os domínios OUVIR/FALAR, LER e ESCREVER em três blocos distintos mas pressupondo uma prática integrada”, notando-se, desde logo, a falta de uma afirmação explícita da função da gramática<sup>118</sup>. É só no esquema relativo aos conteúdos nucleares (ME, 1991c: 55) que surge o “Funcionamento da Língua”, associado transversalmente aos outros três domínios programáticos.

No entanto, a fundamentação estrutural dos programas é apresentada, então, na exposição da sua orientação metodológica, onde se explica que (ME, 1991c: 65):

“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 [comunicação oral, leitura, escrita].”

<sup>116</sup> As indicações bibliográficas específicas sobre o ensino da língua materna surgirão nos volumes II (Cf., por exemplo, ME, 1991d: 73-76).

<sup>117</sup> Cf. ME, 1991c: 61: “- A construção do texto (parágrafo, período, frase); - O reconhecimento das formas de representação do discurso; - A organização da estrutura frásica e a pontuação; - A distinção das classes de palavras; - A identificação dos processos de enriquecimento do léxico; - A ortografia.”

<sup>118</sup> Duarte (1991) considera que funcionamento da língua constitui a “periferia” dos então novos programas de Português [NPP], sublinhando (p. 46) que “a concepção de funcionamento da língua que emerge dos NPP é a de ensino de **metalinguagem gramatical**, encontrando-se ausente qualquer proposta **concreta** de operacionalização dos conteúdos gramaticais”.

Depreende-se, assim, que o domínio da gramática estará ao serviço do desenvolvimento das competências verbais<sup>119</sup>. Esta constitui, afinal, a grande novidade “teórica” deste programa: a gramática, agora designada “funcionamento da língua”, dilui-se enquanto saber autónomo, em favor da competência comunicativa. A verdade é que, mesmo que não de forma explícita, abandona-se o termo *gramática* (o saber) e introduz-se a ideia e o conceito de *competência* (um saber fazer, *em uso*).

Com efeito, não se fundamentando ainda o ensino da língua materna em termos do desenvolvimento de *competências verbais* (tal como se fará, a partir de 1997, com a LMEB e, em 2001, com o CNEB), já se aceita que “a restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa, isola da comunicação, limita o acesso ao conhecimento, à criação e à fruição da cultura” (ME, 1991c: 49).

Além disso, na formulação dos objectivos gerais deste programa, são várias as referências a conceitos como “competência de leitura”, “competência linguística”, “competência da escrita” e “competência comunicativa” (ME, 1991c: 53-54). Sendo embora digna de registo a introdução destes princípios e desta tendência inovadora, no caso particular da área do “funcionamento da língua”, não deixa de ser sintomático o *eclipse* total da palavra (e talvez também do conceito de) *gramática*, que não é mais vista como um conteúdo nuclear e autónomo, mas como elemento subsidiário ou instrumental, servindo, talvez, para a promoção das quatro competências verbais.

Com efeito, o raro uso do termo *gramática*, nestes programas, poderá significar quer uma menor importância atribuída ao ensino explícito da língua (deixando a gramática de ser um *saber ensinável*), quer uma mudança oficial ou uma reconceptualização de um objecto central do ensino do *Português*, colocando-se então a tónica na aprendizagem da estrutura e do funcionamento da língua, tendo em vista o (re)conhecimento da língua em situações concretas de uso.

Não se podendo afirmar que “A palavra *gramática* nunca aparece num programa de língua” (Assunção, 1998: 38), verifica-se, porém, no programa de Português do 3.º ciclo<sup>120</sup>, que essa palavra é de uso bastante restrito, sendo substituída pelos sintagmas

<sup>119</sup> Ainda segundo Duarte (1991: 46), esta intenção programática “mais não é do que **uma proclamação de princípios que os próprios programas não praticam.**”

<sup>120</sup> É significativo, por exemplo, que no texto dos programas oficiais de Língua Portuguesa do 3.º ciclo (volume I) seja sobretudo usada a expressão “funcionamento da língua”, aparecendo o termo *gramática* uma única vez, a palavra *gramáticas* (manuais) uma outra vez e o adjectivo *gramaticais* (“conhecimentos...”; “regras...”) por duas vezes (cf. ME, 1991c: 61, 64, 54 e 60, respectivamente). No volume II (ME, 1991d), o termo *gramática* (ou as suas variantes) já aparece com uma maior frequência: “gramáticas” (p. 20), “gramáticas” (p. 37, três vezes), “gramáticas” (p. 47, três vezes); “regras

“estrutura da língua / funcionamento da língua”, que retratam os aspectos funcional e estrutural da língua. Houve, pois, uma mudança radical de concepção do que seja o ensino escolar da gramática portuguesa, tal como afirmou Delgado-Martins (1999: 116):

“Na nossa opinião, esta denominação [funcionamento da língua] (e não a de ‘gramática’) trazia implícita a recusa de qualquer tratamento gramatical sistemático da língua e, em consequência, a recusa de uma terminologia específica, representando a intenção dos autores dos Novos Programas de Português [de 1991] de excluir qualquer perspectiva teórica de abordagem da língua, tanto na área da literatura como na área da língua.”

Analisados estes programas de 1991, e se exceptuarmos a sintomática exclusão do termo *gramática*, a questão que se levanta é a de saber, de facto, que espaço ocupará (ainda) o conhecimento gramatical na aula de língua materna<sup>121</sup>. Neste contexto e aceitando-se que “Qualquer falante revela um conhecimento implícito de regras gramaticais da sua língua” (ME, 1991c: 60), o essencial é que os programas considerem que “a gramática, [...], permite regular e consolidar progressivamente a expressão pessoal nas suas realizações orais e escritas” (ME, 1991c: 61). Estas afirmações de princípio são fundamentais para a introdução de uma concepção nova de ensino da língua em que se aposte numa gramática escolar explícita e não se acredite apenas no seu “conhecimento implícito”; e em que se *diga* e se *faça* com que o conhecimento gramatical esteja efectivamente ao serviço da promoção das competências verbais.

Finalmente, analisando o programa de Língua Portuguesa do 3.º ciclo (volume II), devem destacar-se outros princípios fundamentais sobre o domínio da gramática, que vêm reforçar orientações já anteriormente verificadas. As primeiras ideias aqui repetidas relacionam-se com “a necessidade da interacção dos domínios” (ME, 1991d: 5) e com a dependência da gramática em relação às competências verbais, já que, como se podia ler no primeiro volume destes programas (num texto exactamente igual):

---

gramaticais”, “a gramática”, “a reflexão gramatical” (duas vezes) (p. 48); “conhecimentos gramaticais” (p. 49); “gramáticas” (p. 60); “gramáticas”, “exercícios gramaticais” (p. 67).

<sup>121</sup> Como complemento desta análise, faz naturalmente todo o sentido descobrir sob que formas se integram as actividades de gramática nos manuais escolares de *Português* (o que será apresentado no Capítulo VI) e, ainda, que representação terão dela os professores de *Português* (estudo que já foi realizado por Castro (1995a), mas que poderia, agora, ser repetido) e que imagens possuem os próprios alunos do Ensino Básico sobre o ensino da gramática. Uma investigação desta natureza foi entretanto realizada por Rodrigues (2003), que, num estudo *Sobre o Ensino da Gramática de Língua Materna*, entrevistou professoras de *Português* do 9.º ano e aplicou questionários a todos os alunos das entrevistas. Por exemplo, Barbeiro (2005), ao estudar a relação de alunos / futuros professores com os diferentes domínios do ensino da língua, concluiu (p. 7) que “O domínio **gramatical** [...] constitui o domínio em que as manifestações de sinal negativo suplantam as de sinal positivo.”

“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.” (ME, 1991d: 9)

Este princípio é reforçado na secção relativa ao “funcionamento da língua”, onde, para além de ideias diversas já apresentadas, se sugere “um percurso integrado de comunicação oral e escrita e de reflexão sobre a língua”. No entanto, quando, nesse contexto, se afirma que a “reflexão gramatical” deve estar ao serviço da “resolução de problemas linguísticos” (ME, 1991d: 48), aceita-se, implicitamente, que a gramática servirá mais para remediar o *erro* do que para dar a conhecer uma *norma*.

É sintomático ainda que, num capítulo dedicado a “Aspectos específicos da didáctica da língua portuguesa” (ME, 1991d: 62-68), sobre o “funcionamento da língua” (p. 68), em três breves parágrafos, se faça referência (em termos de metodologia a seguir) a “exercícios gramaticais autocorrectivos”, se afirme que “o estudo de determinados aspectos do funcionamento da língua a introduzir em cada um dos anos pode ser objecto de pesquisa em gramáticas, dicionários ou prontuários...”, até porque “as principais orientações sobre a didáctica do funcionamento da língua constam do texto que acompanha os processos e níveis de operacionalização propostos”.

Afinal, parece mesmo que o conhecimento da língua se vai configurando automaticamente e que, por isso, não há grandes sugestões pedagógicas e didácticas que se possam dar, quase como sugerindo, desta forma, que a gramática não se ensina (mas avalia-se sempre) e que, só por um mero acaso, é que ela se aprende na escola.

#### **3.4.4. Breve descrição dos documentos reguladores de 1997 e de 2001**

Mesmo que os programas de Português de 1991 não tenham sofrido alterações, houve, entretanto, a publicação de dois trabalhos que marcam a introdução de uma outra filosofia no ensino da língua materna ao nível da escolaridade básica. Esses textos serão, a partir deste momento, objecto de análise, em dois momentos distintos, já que têm um cariz distinto<sup>122</sup>: apesar de terem sido lançados ambos por iniciativa do Ministério da Educação e de constituírem documentos oficiais de regulação do Ensino Básico e, em especial, do ensino da língua materna, eles são diferentes.

---

<sup>122</sup> Enquanto que a obra LMEB (1997) se assume como um trabalho de investigação que, embora não querendo ser um programa, tenciona orientar a acção pedagógica, no caso do CNEB (2001), considera-se que “[...] o presente documento, enquadrando os programas escolares em vigor, constitui também um guia à luz do qual se procederá a uma reformulação geral desses programas.” (Abrantes, 2001: 3)

Como foi referido, nos programas de Português do 3.º ciclo em vigor, apesar de se considerar, por exemplo, que “a restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa, isola da comunicação, limita o acesso ao conhecimento, à criação e à fruição da cultura” (ME, 1991c: 49) e de se fazer referência a termos como os de “competência linguística”, “competência de leitura”, “competência da escrita” ou “competência comunicativa” (ME, 1991c: 53-54), não se assume ainda que a grande finalidade do ensino da língua materna seja já o desenvolvimento de competências. Descrevem-se, em todo o caso, os três domínios fundamentais de ensino da língua e apresenta-se o *Funcionamento da língua /a Gramática* como um saber transversal.

Assim, se os conteúdos nucleares desses programas de ensino dizem respeito à comunicação oral, à leitura, à escrita, ao funcionamento da língua e se se pretende desenvolver sobretudo o saber linguístico, literário e cultural dos alunos, a partir de 1997, o discurso pedagógico oficial sofre alterações significativas. E a verdade é que, por exemplo, os resultados do estudo internacional PISA 2000 (Ramalho, 2001) viriam confirmar, através da avaliação dos estudantes portugueses do sistema oficial de ensino, que, pelo menos ao nível da literacia em leitura e no âmbito específico das competências de leitura de textos diversos, os nossos alunos de 15 anos necessitavam de formas alternativas de aprendizagem e de avaliação. Tal implicaria, pois, a alteração dos princípios orientadores do ensino da língua materna, tendo em vista a obtenção de outros resultados neste tipo de avaliação, de mais sucesso escolar e, sobretudo, de melhores desempenhos linguísticos na escola e fora dela.

Tentando avaliar que alterações começaram a ser introduzidas no currículo oficial português, analisámos a LMEB e, em particular, os seis “Princípios orientadores do ensino da língua materna” aí apresentados (Sim-Sim *et alii*, 1997: 33-41). Este trabalho, como se pode ler na “Nota Prévia”, surge “na sequência do Projecto de Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico”<sup>123</sup>. A sua finalidade primeira é “ajudar os professores, não apenas os de Língua Portuguesa, mas de todas as áreas curriculares, a equacionar como poderão ajudar as nossas crianças e jovens a manusear esse instrumento precioso que é a Língua Materna.” (Sim-Sim *et alii*, 1997: 7)

Aceita-se, assim, à imagem do que está consagrado em todos os documentos reguladores oficiais que foram estudados até esta fase, que a língua materna é um

---

<sup>123</sup> Quando, nesta mesma introdução, se declara que, com estes textos, “não se trata de ‘novos programas’”, mas apenas de “instrumentos de trabalho, pontos de apoio à prática dos professores”, reconhece-se que eles podem, de algum modo, contribuir para a construção de novas configurações.

importante factor de sucesso linguístico e, indirectamente, também de sucesso escolar, uma vez que dominar a linguagem humana e uma língua específica significará possuir um meio de representação do pensamento, ter acesso ao conhecimento e à(s) cultura(s) e, antes de tudo o resto, dominar as competências verbais.

Afirma-se, então, que este estudo “deve ser encarado como uma proposta de concretização dos objectivos e necessidades da educação básica acima definidos relativamente à área curricular de língua materna.” Segundo esta proposta e considerando as “três grandes capacidades que derivam da organização e funcionamento da mente humana: o reconhecimento, a produção e a elaboração”, apresentam-se então as “cinco competências nucleares a desenvolver na área curricular da língua materna: a compreensão do oral e a leitura, a expressão oral e a expressão escrita, e o conhecimento explícito que alimenta especificamente cada uma das quatro outras competências.”<sup>124</sup> (Sim-Sim *et alii*, 1997: 12) A partir desta data, estas serão as cinco dimensões fundamentais do ensino da língua materna, sendo designadas, quer no discurso oficial, quer nos discursos dos diversos agentes do ensino, *competências fundamentais*. O que é importante sublinhar é o facto de o conhecimento explícito (ou a *gramática*) surgir, de novo, como elemento estruturador das outras competências.

A finalizar a sua introdução, as autoras desse texto sentem a necessidade de esclarecer que este “estudo não foi concebido nem como um programa para a disciplina de Português, nem como um manual de metodologia de ensino do Português.” (Sim-Sim *et alii*, 1997: 13) Mas, a verdade é que o papel por ele desempenhado talvez seja equivalente ao de um documento programático, tal o carácter inovador que apresenta em termos didácticos e a implicação que teve, por exemplo, no CNEB.

Antes ainda da apresentação dos “Princípios orientadores” (capítulo 3) e das “Competências nucleares” (capítulo 4), no enquadramento teórico deste trabalho (Sim-Sim *et alii*, 1997: 15-31), as autoras caracterizam a “especificidade da linguagem humana”, explicitam as componentes da “mestria linguística” e do “conhecimento da língua”<sup>125</sup>, acabando por definir individualmente as cinco competências nucleares.

<sup>124</sup> Em nota a este excerto, dizendo-a distinta do conceito de Chomsky, apresenta-se uma definição de *competência* como “um saber-em-uso radicado numa capacidade, cujo domínio envolve treino e ensino formal”. Entretanto, ocorre a expressão “**mestria linguística**”, representando todas as competências.

<sup>125</sup> Este tipo de conhecimento é assim associado à gramática de uma língua: “O conhecimento da língua é intuitivo (i.e., não consciente) e pode conceber-se como a gramática da língua materna desenvolvida natural e espontaneamente pelo falante a partir da interacção entre a faculdade da linguagem e o *input* linguístico que o meio lhe fornece.” (Sim-Sim *et alii*, 1997: 19-20)

Quanto aos fins do conhecimento explícito da língua (definido como a “progressiva consciencialização e sistematização do conhecimento implícito no uso da língua”), apresentam-se essencialmente dois, relacionados com “objectivos estritamente cognitivos e com objectivos instrumentais.” (Sim-Sim *et alii*, 1997: 30-31)

Depois de se considerar sobretudo a existência de objectivos instrumentais do conhecimento linguístico, ganha todo o sentido, em nosso entender, a apresentação dos “Princípios orientadores do ensino da língua materna”. Na verdade, se a grande meta da Educação Básica é, de facto, dar a todos os alunos “idênticas oportunidades de desenvolverem as suas capacidades” (Sim-Sim *et alii*, 1997: 33), pensamos que a obediência a esses princípios permitirá atingir essa finalidade, obtendo-se assim uma formação plena do aluno ao nível de uma educação linguística<sup>126</sup>.

Em simultâneo, esses princípios justificam não só o valor do conhecimento explícito da língua (ou da *gramática*) como a importância desse saber para o desenvolvimento das competências nucleares do ensino básico, ou seja, a leitura, a escrita, a expressão oral e a compreensão do oral. A nosso ver, são sobretudo o primeiro e o segundo princípios que apontam nesse sentido, destacando o papel da gramática na aprendizagem da língua. Assim, a escola deve (Sim-Sim *et alii*, 1997: 35-36):

*“1. Contribuir para o crescimento linguístico de todos os alunos, estimulando-lhes o desenvolvimento da linguagem e promovendo a aprendizagem das competências que não decorrem do processo natural de aquisição. / 2. Possibilitar a todos o acesso ao Português padrão e, simultaneamente, promover o respeito pelas restantes variedades.”*

Ao formular estes princípios, estamos, por um lado, a aceitar a viabilidade do desenvolvimento escolar das capacidades linguísticas e, por outro, a concordar com a existência de uma “norma escolar” que servirá de objecto de referência. Em ambas estas situações, desempenhará um papel de destaque o conhecimento gramatical.

Entretanto, quando se propõe que a escola deva também “5. *Capitalizar o crescimento linguístico em língua materna na aprendizagem das línguas estrangeiras e das restantes disciplinas curriculares*” (Sim-Sim *et alii*, 1997: 40), reconhece-se, mais uma vez, na história do nosso ensino, que a disciplina de Português é uma componente nuclear do sistema educativo, já que ter sucesso em língua materna é condição necessária (mas não suficiente) para o próprio sucesso educativo.

---

<sup>126</sup> Se estes seis princípios se apresentam como intenções fundamentais da Educação Linguística e como justificações plenas para o Ensino por Competências, não podemos deixar de sublinhar que não devem ser descurados também os objectivos cognitivos que a aprendizagem escolar da língua também contempla.



Além disso, a aprendizagem da língua materna pode ter ainda um papel cognitivo e instrumental (como se defende no terceiro princípio), implica uma visão global no desenvolvimento das competências e a existência de uma “*mesma metalinguagem ao longo de todo o percurso escolar do aluno*” (como se lê no quarto princípio) e, por fim, dá condições para a aquisição de uma cultura específica e para a compreensão “*da multiplicidade de dimensões da experiência humana*” (como propõe o sexto princípio) (Sim-Sim *et alii*, 1997: 38-41). Em suma, desenvolver a linguagem e dominar uma língua é apreender uma cultura, uma norma e uma metalinguagem, mas também desenvolver uma forma de comunicar, de pensar e de se formar como pessoa.

Este projecto para o ensino da língua materna descreve, entretanto (no quarto capítulo), para cada uma das cinco competências nucleares, os níveis de desempenho esperados nos três ciclos do Ensino Básico (4.º, 6.º e 9.º anos). A título de exemplo, ao nível do Conhecimento Explícito, citam-se os três objectivos de desenvolvimento: 1.º ciclo - “Desenvolvimento da consciência linguística com objectivos instrumentais”; 2.º ciclo - “Alargamento e sedimentação da consciência linguística com objectivos instrumentais”; 3.º ciclo - “Conhecimento sistematizado dos aspectos básicos da estrutura e do uso do Português padrão.” (Sim-Sim *et alii*, 1997: 85-91)<sup>127</sup>

Sublinhamos a implicação, também aqui estabelecida, entre o conhecimento explícito da língua e a finalidade instrumental de desenvolver as competências verbais, pelo que fica, assim, comprovado que, do ponto de vista da orientação didáctica, se espera que haja essa correlação entre conhecimento e uso da língua.

A concluir, as autoras deste estudo não deixam de sublinhar que esta proposta ganha apenas sentido “na perspectiva de uma educação de qualidade para todos” e tendo por base “o axioma de que a proficiência linguística, nas suas diversas componentes, é o grande factor de sucesso, escolar e social, do indivíduo e que é função da escola promover esse mesmo sucesso.” (Sim-Sim *et alii*, 1997: 101) Por isso mesmo, apresentam situações particulares e necessidades especiais a ter em conta: por um lado, os casos em que os alunos não têm o *Português* como língua materna ou os que não dominam ainda o *Português* padrão e aqueles que não atingiram os níveis desejados em certas competências; por outro lado, discutem a importância de uma avaliação ajustada ao ensino da língua materna, da formação dos professores e do desenvolvimento de investigação nestes domínios (*Ibidem*: 102-105).

<sup>127</sup> Para cada um dos objectivos de desenvolvimento, são propostos objectivos específicos e actividades (relativas aos conteúdos gramaticais fundamentais) que concretizarão a finalidade de cada ciclo.

Deve, pois, concluir-se que, numa proposta desta natureza, foram contempladas todas as dimensões fundamentais da educação linguística. No entanto, será preciso aguardar pelo CNEB, para que estes ideais didáticos se façam normas pedagógicas e passem a regular mais explicitamente o ensino do Português.

Quando, em Setembro de 2001, ainda no âmbito da Reorganização Curricular, foi apresentado o CNEB, houve duas reacções opostas: uma bastante favorável e outra de certa desconfiança. De um lado, o então director do Departamento do Ensino Básico, sublinhando que os programas e os manuais escolares deveriam agora ser interpretados à luz deste documento, afirmou ser este “um documento histórico” e uma “referência nacional”<sup>128</sup>. Noutra perspectiva, situavam-se os críticos que não concordavam com esta forma de uniformização curricular nacional. Este texto, porém, apresenta uma concepção de ensino que implica maior flexibilidade e abertura, já que só se definem as competências essenciais a atingir no final de cada ciclo da escolaridade básica, ficando a sua operacionalização o cargo das escolas, dos professores e dos alunos.

Assumindo-se, então, como um novo documento regulador das práticas de ensino do Português, inclui elementos suficientes que marcam uma ruptura no ensino da língua materna<sup>129</sup>, sobretudo se considerarmos, desde logo, alguns dos princípios enunciados na introdução do texto. Como se afirma na “Nota de Apresentação”<sup>130</sup>, esta publicação, resultante da Reorganização Curricular,

“[...] pressupõe uma transformação gradual do tipo de orientações curriculares formuladas a nível nacional: de programas por disciplina e por ano de escolaridade, baseados em tópicos a ensinar e indicações metodológicas correspondentes, para competências a desenvolver e tipos de experiências a proporcionar por área disciplinar e por ciclo e considerando o ensino básico como um todo.” (Abrantes, 2001: 3)

Por conseguinte, faz-se a afirmação da prioridade atribuída ao desenvolvimento das competências no Ensino Básico. Entretanto, explicitando o subtítulo deste documento – “Competências essenciais”, as suas autoras dizem adoptar “uma noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode

<sup>128</sup> Cf. *Público* (26/11/01, p. 39): o título desta notícia – “Governo apresenta hoje o currículo nacional do ensino básico” – é seguido de um texto introdutório que traduz uma interpretação jornalística curiosa, que não deixa de se aproximar daquilo que será a realidade escolar actual: “Cada escola dá o programa de cada disciplina como entende. Desde que atinja os objectivos [mínimos] agora definidos pela tutela.”

<sup>129</sup> Apesar de tudo, quando se compara este texto com o de 1997, nota-se uma continuidade em termos de discursos e de finalidades até porque as autoras do CNEB (na parte específica do Português) são as mesmas: Inês Duarte, Inês Sim-Sim e Maria José Ferraz.

<sup>130</sup> Salientando-se que este texto constituiria, a partir do ano de 2001/02, uma “referência central”, define-se que “será revisto depois de um período inicial de vigência de três anos” (p. 4), o que não aconteceu.

ser entendida como saber *em acção* ou *em uso*” e sublinham que “a noção de competência [se] aproxima do conceito de *literacia*”. Esta associação da competência, ou “saber *em acção*”, à literacia e, ainda, à “cultura geral”, assim como ao “desenvolvimento de capacidades de pensamento” (Abrantes, 2001: 9), é, a nosso ver, um enquadramento oportuno para uma formação geral de Ensino Básico, constituindo-se como um excelente princípio para o ensino da língua materna, já que, no essencial, o que se pretende, a este nível, é, no fundo, *formar linguisticamente as pessoas*.

De facto, esta definição de *competência* aponta no sentido de uma ideia fundamental para o ensino do Português (e da gramática escolar) que se poderia traduzir numa asserção como esta: o fim da aprendizagem da língua materna deverá ser, acima de tudo, a promoção de competências específicas de uso da língua (em termos de conhecimentos, de capacidades, de atitudes e de valores) que conduzam ao desenvolvimento de níveis elevados de literacia.

No entanto, se o CNEB assume como princípio básico o desenvolvimento de competências gerais (do Ensino Básico) e de competências específicas (de cada uma das disciplinas do currículo), não deixa de, em primeiro lugar, apresentar os “princípios e valores orientadores do currículo”, muitos dos quais têm como substrato o conhecimento da língua materna, em particular quando se afirma “A valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão” ou “O desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo.” (Abrantes, 2001: 15)

Também ao nível das 10 competências gerais do Ensino Básico<sup>131</sup>, em particular em relação à terceira – “(3) Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio” (Abrantes, 2001: 15) –, se admite claramente a importância da Língua Portuguesa no currículo escolar, declarando-se, ao mesmo tempo, que se adopta uma perspectiva moderadamente normativa no ensino da língua materna<sup>132</sup>, explicitando-se as suas duas grandes finalidades (como forma de linguagem) que são servir a comunicação e auxiliar o pensamento.

O capítulo relativo à Língua Portuguesa deste CNEB (afinal aquele que merece uma atenção especial) é iniciado com uma afirmação de princípio emblemática - “A língua materna é um importante factor de identidade nacional e cultural.” Mais uma vez,

<sup>131</sup> Sobre a coordenação destas competências, afirma-se que “O desenvolvimento destas competências pressupõe que todas as áreas curriculares actuem em convergência.” (Abrantes, 2001: 16)

<sup>132</sup> Esta tendência é enunciada na área da “Operacionalização transversal” desta competência e quando se apontam como finalidades: “Usar a língua portuguesa no respeito de regras do seu funcionamento”; “Promover o gosto pelo uso correcto e adequado da língua portuguesa.” (Abrantes, 2001: 19)

fica assim vincado o peso da língua materna na formação do aluno e, ao mesmo tempo, abre-se caminho a uma correcta fundamentação do ensino do Português, já que se afirma também que “o domínio da língua portuguesa é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania.” (Abrantes, 2001: 31)

É na base daquele princípio e destes fundamentos que se apresenta, então, a grande meta do currículo de Língua Portuguesa, que é “desenvolver nos jovens um conhecimento da língua que lhes permita”, em termos concretos, ter capacidades para ouvir, falar e dialogar; “ser um leitor fluente e crítico”; “usar multifuncionalmente a escrita”; “explicitar aspectos fundamentais da estrutura e do uso da língua” (Abrantes, 2001: 31). Assim sendo, o conhecimento (explícito) da língua institui-se (à imagem do que sempre acontece) como elemento essencial do currículo em língua materna, estando ao serviço da escrita, da leitura, da compreensão e da expressão orais.

Não é, pois, por acaso que o currículo de Língua Portuguesa aparece em primeiro lugar e que os seus princípios e as competências apontavam já no sentido de um papel essencial do ensino-aprendizagem em termos disciplinares e curriculares.

Por fim, são apresentadas as cinco *Competências Específicas* da Língua Portuguesa – “compreensão do oral”, “expressão oral”, “leitura”, “expressão escrita” e “conhecimento explícito” –, que se integram em três domínios: o oral, o escrito e o conhecimento explícito da língua (Abrantes, 2001: 32)<sup>133</sup>.

Mesmo que não se refira directamente a chamada gramática textual no CNEB, pela importância que se atribui ao conhecimento da língua e ao uso da sua gramática, como suportes das outras competências, parece-nos ser este um documento fundamental para (re)orientar as práticas de ensino do Português. Houve até uma alteração significativa de princípios e de prioridades, já que se assume claramente a existência de cinco competências específicas (autónomas), que dependem duma consciência linguística reflexiva (a gramática explícita).

Assim sendo, temos de aceitar que o *conhecimento explícito da língua*, o *funcionamento da língua* ou a *gramática* continuam a ocupar uma presença clara nos

---

<sup>133</sup> Porque o ensino da gramática surge associado ao conhecimento explícito, não podemos deixar de sublinhar que, na expressão oral e na expressão escrita, há referências directas à “gramática da língua” como suporte para o desenvolvimento dessas competências e para um bom domínio da língua padrão.

documentos reguladores do ensino do Português. Mesmo assim, o vocábulo *gramática* é de ocorrência restrita<sup>134</sup>, sendo substituído por “conhecimento explícito da língua”,

Apesar de tudo, cremos que tanto ao nível da formulação da competência específica do “conhecimento explícito” como em termos dos objectivos a atingir no desenvolvimento das outras competências, se atribui uma adequada importância à gramática em termos das suas finalidades, sobretudo quando se afirma ser necessário:

“Desenvolver a consciência linguística, tendo em vista objectivos instrumentais e atitudinais, e desenvolver um conhecimento reflexivo, objectivo e sistematizado da estrutura e do uso do Português padrão.” (Abrantes, 2001: 33)<sup>135</sup>

Num trabalho anterior (Silva, 2003b), em que tivemos oportunidade de analisar os documentos reguladores publicados depois dos programas de 1991, concluíamos que:

“[...] terá havido uma alteração significativa de princípios e de prioridades no CNEB, [onde se] assume a existência de cinco competências específicas (autónomas) – *Compreensão do oral, Expressão oral, Leitura, Expressão escrita, Conhecimento explícito* –, que continuam a depender duma consciência linguística reflexiva (a gramática explícita) a qual permitirá o uso do Português padrão.” (p. 220)

Por isso mesmo, então como agora, tendo presentes as mudanças dos discursos de regulação e das concepções teóricas de ensino da língua, espera-se que tal implique a esperada renovação das práticas de ensino da língua materna e, especificamente, do ensino explícito da gramática, o que, de algum modo, se procurará descobrir na análise de conteúdo dos manuais e das gramáticas escolares que constituem os nossos *corpora*.

### 3.4.5. *Apontamentos finais sobre os textos programáticos*

Tendo adoptado, até esta alínea, uma perspectiva mais descritiva do que crítica e privilegiando uma visão diacrónica do ensino da gramática nos programas de Português do Ensino Básico ao longo de mais de 30 anos, iniciamos agora uma síntese das principais modificações que se foram operando nesses documentos reguladores.

<sup>134</sup> A expressão *gramática da língua* surge duas vezes associada ao domínio da expressão oral e da expressão escrita (Abrantes, 2001: 32). O adjectivo *gramatical/gramaticais* ocorre ligado, duas vezes, a “conhecimento [...] ...”, outra vez a “unidades, regras e processos...”, duas vezes a “estruturas...”, e uma última a “regras...”. (Abrantes, 2001: 34, 34, 32, 33, 35, respectivamente)

<sup>135</sup> Nesta formulação, introduzem-se duas novidades (em relação ao texto regulador de 1997): o ensino da gramática tem já também uma finalidade atitudinal (o valor da tolerância linguística é um outro factor fundamental da Educação Linguística) e o conhecimento gramatical explícito adquire o seu próprio valor, aqui explicitamente afirmado e, além disso, tendo por referência a norma padrão da língua.

Sabendo que os programas e o currículo estão em transformação contínua, como a apresentação histórica o sugeriu, os aspectos que, nesta síntese crítica, serão destacados têm a ver com os traços mais característicos do ensino da língua materna e, muito em particular, com os princípios fundamentais do ensino escolar da *gramática*. Antes do mais e para que sirva de referência, recorde-se aqui uma das mais recentes definições oficiais do que seja um programa escolar (ME, 2005: 7):

“‘Programa’, o conjunto de orientações curriculares, sujeitas a aprovação nos termos da lei, específicas para uma dada disciplina ou área curricular disciplinar definidoras de um percurso para alcançar um conjunto de aprendizagens e de competências definidas no currículo nacional do ensino básico ou no currículo nacional do ensino secundário.”

Assim, o programa de uma disciplina, integrado no currículo e oficialmente aprovado, tem poder de regulação e serve de orientação como mecanismo de definição “de aprendizagens e de competências” que são, hoje em dia, determinadas no âmbito do currículo nacional, ou seja, a um nível superior de regulamentação. É evidente que os programas em vigor (os de 1991) indicam ainda as finalidades e os objectivos gerais do ensino, os conteúdos nucleares, as obras de leitura integral, algumas orientações metodológicas e outras indicações sobre a avaliação a realizar nos diferentes domínios do ensino da língua materna. Em nosso entender, porém, na disciplina de Português e no domínio específico da gramática, não se pode tender à desvalorização excessiva de conhecimentos disciplinares fundamentais (ou de conteúdos declarativos) em detrimento do desenvolvimento de competências (ou de conteúdos processuais), como acontece quando se começa a atribuir muito valor a competências que deveriam ser desenvolvidas nas áreas curriculares não disciplinares<sup>136</sup>.

Entretanto, do estudo aqui desenvolvido sobre os programas oficiais e sobre os outros documentos reguladores, a principal conclusão a que, desde logo, se chega, no âmbito da perspectivação histórica dessa análise, é que houve uma clara passagem, ao nível do domínio específico que nos ocupa, de uma *gramática da norma*<sup>137</sup> e da *moral* para uma *gramática da comunicação e do uso* ou, em termos metafóricos, de uma gramática “correcta” para uma gramática “eficaz”. Além disso, entre os anos 1990 e a

<sup>136</sup> É imprescindível que o ensino do Português e, em particular, da gramática marque o seu campo de acção não só pelos seus conteúdos, mas também pelas capacidades que vai sendo capaz de desenvolver.

<sup>137</sup> Quase sempre, a norma escolar é uma norma de tipo literário. Há, porém, críticos dessa tendência do ensino do *Português* que duvidam duma finalidade formadora do texto literário e que questionam: “[...] a teima com que os programas de Português apontam à ‘criatividade literária’, sonhando com a escola-fábrica de poetas, romancistas e ensaístas, quando todos sabem que o ‘dom’ da criatividade literária continua a ser um mistério [...]”. (Cf. Castilho: 2002b: 31)

passagem do milénio, a gramática deixou de ser um saber integrado ou um domínio transversal para se constituir uma competência específica de um *saber fazer* em língua materna ou de, como propõe Lomas (2003: 15), “*saber fazer* coisas com as palavras”.

Por conseguinte, nesta análise da evolução das concepções de ensino da gramática nos programas, descobre-se que houve alterações não apenas nos domínios escolhidos (deixando, por exemplo, de existir o domínio do “vocabulário”) como sobretudo no âmbito de princípios fundamentais que regulamentam o ensino escolar da língua e da gramática. Na verdade, após a descrição dos documentos reguladores, torna-se evidente que eles são historicamente marcados, apresentando, no caso da disciplina de Língua Portuguesa, sinais de um tempo e de uma cultura específicos.

De facto, quando analisámos os programas de 1968 do Ensino Preparatório, pudemos descobrir que o ensino da língua e da gramática tinham como fundamentais a defesa de uma norma gramatical e, por via da leitura, a consagração de valores morais que constituíssem uma “sã formação”. A Escola e a Língua eram então assumidas como duas formas de transmissão de uma moral vigente e da norma padrão da língua, afirmando-se mesmo a necessidade da correcção dos desvios linguísticos. Em tudo se notava, mas particularmente nas áreas da leitura e da gramática, que os princípios estruturantes deste texto eram, pois, as ideias de norma padrão e correcção gramatical.

Acerca do domínio específico da gramática, afirma-se já que ele é fundamental na aprendizagem da língua, pese embora o facto de a reflexão linguística não ser ainda prioritária (neste nível de ensino) em relação ao desenvolvimento das aptidões práticas (falar, ouvir, ler e escrever). Nesta altura, porém, já se vai criticando, o que não deixa de ser sintoma de crise, “o artifício de certo ensino gramatical com classificações puramente formalistas e com exaustivas e estéreis análises.” (Programa de 1968, p. 22)

Neste quadro, Sequeira (1999: 17-18) discute o papel do programa e do professor, explicando assim o modelo de ensino então vigente:

“[...] no início desta nova corrente que perdurou nos anos sessenta, o foco de aprendizagem situava-se mais na aquisição planificada de conhecimentos que faziam parte de um currículo cujos programas bem delineados em objectivos, temas, lições deviam ser parcelados de modo a que o aluno pudesse ultrapassar cada etapa do programa com eficácia. O papel do professor era o de transmitir conhecimentos e ajudar a transpor cada etapa do programa com eficácia [...]”

Nos programas de 1981 relativos ao Ciclo Preparatório, há duas ideias marcantes que anunciam uma nova mentalidade na concepção do ensino da língua, já que ele deve

constituir um “estímulo à criatividade” e à “livre crítica”. O pendor normativo do texto de 1968 parece ceder lugar à promoção das capacidades de comunicação criativa e de pensamento reflexivo pela linguagem, afirmando-se inclusive que a correcção linguística não deveria nunca chegar ao exagero de considerar “erros” as variações regionais, tal como se defendia explicitamente no programa anterior.

Um dado novo é que toda a aprendizagem da língua, segundo este programa de 1981, deve ser organizada em torno do texto: quer a promoção dos diferentes modelos de leitura, quer o desenvolvimento das actividades relativas aos outros domínios, ou seja, a oralidade, a escrita, a gramática e o vocabulário (que aqui ainda marca presença). O ensino da gramática aparece, de facto, dependente da leitura de textos, sendo designado “exploração gramatical”, não se lhe reconhecendo, explicitamente, um papel específico na promoção e no desenvolvimento das competências verbais.

Quanto aos programas do Ensino Unificado (ainda de 1981), é de salientar, desde logo, que eles estão estruturados em torno de uma finalidade específica para cada ano lectivo, reforçando-se, sobretudo no 9.º ano de escolaridade, a leitura de obras literárias clássicas (em particular de Gil Vicente e de Luís de Camões). Tal como referimos anteriormente na análise específica, este texto programático tem como ambição geral “contribuir para o pleno desenvolvimento da personalidade”, através da promoção de valores como a capacidade de reflexão, o espírito crítico, a capacidade de comunicação e a sensibilidade ao texto literário. Mantém-se ainda presente um certo normativismo gramatical, que, no entanto, já não assume o carácter de uma “intolerância linguística” em relação às variações linguísticas diatópicas.

Em relação ao programa de 1991 (o segundo após o 25 de Abril), para além de um carácter inovador já assinalado (ao nível da redefinição dos domínios fundamentais do ensino da língua materna: oralidade, leitura e escrita), verifica-se também uma certa crítica a textos programáticos anteriores e, em especial, ao carácter normativo e desconexo que poderia assumir o ensino gramatical, quando se diz: “Não é impondo um conjunto de comportamentos linguísticos e de regras independentes e ensináveis isoladamente que os alunos desenvolvem a sua capacidade discursiva.” (ME, 1991c: 60) Tais afirmações traduzem a vigência de métodos que agora se questionam e marcam a tentativa de introdução de uma nova perspectiva didáctica.

Além disso, como já sublinhámos, nestes programas de 1991, há, em nosso entender, duas marcas claras de diluição da *gramática*: por um lado, o desaparecimento da sua designação clássica (*gramática*) e a introdução do novo termo (*funcionamento da*



*língua*); por outro, a reconfiguração deste domínio como área disciplinar transversal mais dependente da promoção de capacidades verbais (correspondentes aos outros domínios verbais) do que de si próprio como conhecimento escolar válido autónomo. É essa também a opinião de Castro e Sousa (1992: 23-24), que consideram:

“A componente ‘funcionamento da língua’ apresenta, relativamente às outras, uma diferença importante ao ser apresentada como possível de atravessar transversalmente os outros domínios.”

Tendo como referência todos os textos programáticos e perspectivando a evolução do ensino escolar da gramática apenas do ponto de vista da sua designação, podemos considerar, antes do mais, que, tentando, talvez, esconder os problemas, deixando de os nomear, o domínio que nos ocupa foi sendo designado *gramática* (ou *estrutura da língua*) até 1981; em 1991, passou a chamar-se *funcionamento da língua* (sendo que à gramática, que não é entendida como conteúdo nuclear, se atribui apenas um valor funcional ou instrumental, já que visa a promoção das competências orais, de leitura e de escrita)<sup>138</sup>; e, a partir de 1997, introduzem-se os termos *conhecimento explícito* ou *conhecimento explícito da língua* (em 2001), expressão que pretenderá designar um saber autónomo, formal e consciente acerca da organização interna da língua, cujos usos se quer igualmente desenvolver.

Esperando ainda que esta evolução terminológica não seja sinal de um tal “Medo da Gramática” (Santos, 1996), a verdade é que a ocultação do termo traduz uma reconfiguração do ensino escolar da gramática, deixando esta de ser entendida como um saber escolar específico, para se afirmar como um saber-fazer teórico-prático.

É necessário, por conseguinte, considerar algumas das críticas que vão sendo feitas aos programas em geral e aos que estão em vigor, sobretudo naquilo que se refere ao ensino da gramática. Antes do mais, mesmo que se *mudem os nomes* há que afirmar que não se podem, de repente, *excluir as coisas*. De facto, princípio fundamental do ensino da gramática da língua é o que Duarte (1998: 118) designa “aprofundamento do conhecimento da língua” e que foi devidamente justificado deste modo:

“Tomar consciência daquilo que sabemos sobre a nossa própria língua, transformar aspectos do nosso conhecimento intuitivo num conhecimento reflexivo, objectivo, estruturado, constitui um enriquecimento intelectual

<sup>138</sup> Duarte (1991: 57), porém, questiona a forma como é aí integrada a gramática: “Em síntese, nos NPP, o funcionamento da língua surge como um módulo autónomo, [...]. Esgota-se na listagem de conteúdos gramaticais, que surgem completamente desarticulados dos restantes módulos e que não são acompanhados de quaisquer propostas de actividades. Na generalidade dos casos, os conteúdos gramaticais estão insuficientemente caracterizados; em certos casos, reflectem opções científico-pedagógicas controversas; em vários casos não se justificam nem científica nem pedagogicamente.”

de que nenhuma criança ou jovem deve ser privado. Se ao longo da escolaridade se estuda o caracol, a sociedade medieval, as propriedades da luz, a génese dos continentes, não menos importante é estudar algo que faz crucialmente parte do património genético humano [...].”

Com efeito, é indesmentível que tão ou mais importante do que conhecer a *morfologia das flores* será compreender a *morfologia das palavras*, até porque “A importância atribuída à gramática no ensino do Português tem a ver com o facto de se conceber a língua como um sistema considerado objecto legítimo de conhecimento.” (Rodrigues, 1998: 153) Não se deve nem pode, todavia, cair no erro de fazer do conhecimento gramatical um saber totalmente autónomo (e hermético) que não contribui, de modo algum, para os fins instrumentais da aprendizagem da língua.

Por isso mesmo é que Vilela (1993: 164), discutindo a questão do ensino da gramática na escola, não deixa de se referir à “gramática nos programas”, afirmando que eles “não ajudam muito a recompor a confusão criada pela linguisticização excessiva do ensino da gramática a partir de 1970.” Em simultâneo, este autor sustenta ainda (*Idem*, p. 165) que uma falha importante dos programas de 1991 é a ausência de “uma nomenclatura gramatical ampla e englobante” que apresentasse “uma explicação sucinta e precisa”, pois, se assim não for, “o programa será aquele que os autores dos (pequenos) manuais de leitura ou de gramáticas propuserem.”

Esta previsão, que tinha como referentes os programas de 1991 e uma PNG (também de 1991, mas que não chegou a ser implementada), está a repetir-se especularmente desde Dezembro de 2004, altura em que foi publicada, em Diário da República (Portaria N.º 1488/2004 do Ministério da Educação), a TLEBS: após a fixação legal dos termos gramaticais, no próprio ano lectivo de 2004/05, a nova terminologia entrou em vigor no Ensino Secundário; entretanto, o Ministério da Educação foi distribuindo pelas Escolas material de apoio à implementação deste texto regulador, sendo frequentes, da parte dos professores, a referência a dificuldades na apropriação dos termos e à necessidade de formação específica nesta área; em 2005/06, a TLEBS foi também alargada, a título experimental, a escolas do Ensino Básico; e, perante a inexistência de qualquer publicação oficial de explicação dessa terminologia linguística, os manuais escolares de Português do 7.º ano, que entram em vigor em 2006/07, obedecendo ao seu papel recontextualizador e cumprindo a sua função reguladora, afirmam-se de acordo com a TLEBS e vários deles publicam cadernos auxiliares de explicitação e aplicação da terminologia gramatical.

Actualiza-se, assim, a problemática e complexa relação entre ensino da língua e da gramática, programas oficiais, nomenclatura gramatical e manuais (onde se incluem as gramáticas escolares), não podendo, especialmente, ignorar-se os diversos graus e dimensões de regulação do ensino da gramática por via da nova TLEBS (sobretudo porque os manuais não se esquecem do seu poder regulador). Na verdade, é sempre possível (não se divulgando a nomenclatura gramatical em contexto escolar) que sejam os próprios livros escolares a determinar, em última instância, *o que se ensina, como se ensina e porque se ensina* (e avalia) o conhecimento gramatical na aula de Português.

É também por estes motivos que, nas alíneas seguintes, analisamos, respectivamente, a (in)existência, em Portugal e até há bem pouco tempo (Dezembro de 2004), de uma nomenclatura gramatical actualizada e oficialmente aprovada para o ensino escolar do *Português*, discutindo-se a relação da nomenclatura gramatical com os programas oficiais e, sobretudo, com os manuais e com as gramáticas escolares.

Não podemos, todavia, deixar de referir um quadro mais vasto de regulação do ensino das línguas, tal como ele se desenha na obra *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* de 2001. Se tal documento, nos tempos mais recentes, tem servido de orientação para o ensino das línguas estrangeiras em Portugal, é natural que, no ensino da língua materna, também sirva de texto orientador das práticas lectivas.

Mesmo que o QECRL não se assuma como um texto regulador<sup>139</sup>, a verdade é que ele constitui “uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientações curriculares, exames, manuais, etc., na Europa.” (Conselho da Europa, 2001: 19) De facto, são muito importantes, não só a instituição de um conjunto de princípios orientadores do ensino das línguas, mas também a definição dos conceitos de “*competências gerais*” (“*saber, saber-fazer, saber-ser/estar, saber-aprender*”) e de “*competências comunicativas em língua*” (p. 29), as quais compreendem as componentes “*linguística, sociolinguística e pragmática*” (p. 34). Além disso, no caso específico do ensino da gramática, não deixa de ser significativa a inclusão (no âmbito das competências comunicativas), a explicitação, a referência à necessidade de promoção de competências linguísticas e, em específico, da competência gramatical:

“A competência gramatical pode ser definida como o conhecimento dos recursos gramaticais da língua e a capacidade para os utilizar. / [...] A

---

<sup>139</sup> Nas notas iniciais (*Ibidem*: 11-12), os responsáveis não deixam de sublinhar: “Não se trata DE MODO ALGUM de dizer aos que trabalham nesta área o que devem fazer e como devem fazê-lo. São levantadas questões, mas não são dadas respostas. A função do *Quadro Europeu Comum de Referência* não é nem formular os objectivos que os utilizadores devem atingir, nem os métodos que devem usar.”

competência gramatical é a capacidade para compreender e expressar significado, através da produção e do reconhecimento de frases e expressões bem construídas segundo estes princípios (ao contrário da sua memorização e reprodução).” (Conselho da Europa, 2001: 161)

### 3.5. A FUNÇÃO REGULADORA DA NOMENCLATURA GRAMATICAL<sup>140</sup>

Tendo em vista uma definição o mais alargada possível do que seja o ensino escolar da gramática, especificamente do ponto de vista dos discursos oficiais, inicia-se agora, e na sequência da análise histórico-descritiva dos programas escolares, o estudo do papel regulador da nomenclatura gramatical / terminologia linguística<sup>141</sup> no âmbito da configuração da área do *Português* e do ensino explícito da gramática.

As nomenclaturas gramaticais são uma forma significativa de acesso aos discursos oficiais sobre o ensino da gramática, interessando, por isso, analisar as principais propostas de nomenclatura que foram surgindo (1967, 1991 e 2004), segundo, pelo menos, duas dimensões – uma comparativa e outra descritiva.

Ao discutir a questão da nomenclatura gramatical, Castro (2001: 201-202) considera precisamente que,

“[...] quando no quadro da disciplina de Português se discute a ‘nomenclatura gramatical’ discute[-se] algo mais do que isso, e essa outra coisa será certamente a definição da própria disciplina.”

Assim, ao caracterizar historicamente a nomenclatura gramatical portuguesa, podemos não só definir este instrumento de apoio ao ensino formal da língua, mas também determinar um pouco da essência da disciplina de Português. De facto, numa investigação sobre o ensino da gramática, um percurso fundamental para proceder à definição desta disciplina (e de um dos seus domínios mais emblemáticos), terá de passar pelo estudo das terminologias linguísticas, em particular com a intenção de chegar à compreensão das relações existentes (ou não) entre investigação linguística e literária (ou o campo científico) e ensino escolar da língua (ou o campo pedagógico).

Em simultâneo, em termos de reflexão teórica, interessa interpretar não só o estatuto e as funções da nomenclatura gramatical, mas sobretudo definir e caracterizar as relações existentes entre os programas oficiais, a nomenclatura gramatical, onde se

---

<sup>140</sup> Algumas das questões abordadas neste ponto e relativas à história, à organização e às funções da nomenclatura gramatical portuguesa foram já discutidas em Silva (2003c).

<sup>141</sup> A expressão “terminologia gramatical” (usada em 1967, 1991 e 1999), sendo um termo tradicional, acaba por constituir também uma designação mais restrita do que o moderno conceito de “terminologia linguística” (introduzido em 2000 e consagrado em 2004), que inclui não só as áreas fortes da gramática (fonética, morfologia e sintaxe) mas também outras que a descrição linguística vai desenvolvendo.

define o discurso pedagógico oficial, e os manuais escolares em geral (livros de texto e gramáticas escolares) que funcionam como elementos de reprodução e/ou de redefinição daquela terminologia. Nesse plano específico, um dos objectivos desta investigação particular será verificar de que modo se vão transformando os discursos sobre os conteúdos gramaticais e sobre os fins do ensino explícito da língua materna, desde o nível da política educativa (nos documentos reguladores oficiais) até ao âmbito muito próximo das práticas pedagógicas (nos discursos e nas práticas dos manuais escolares).

Tendo em conta todos estes aspectos, podemos considerar que a função principal de uma nomenclatura gramatical é a de servir de ponte, nomeadamente entre a ciência e a escola, ou seja, entre os saberes científicos e os saberes pedagógicos, entre os textos reguladores programáticos e os manuais escolares, entre o professor e os alunos e, assim, contribuir (mesmo que implicitamente) para a delimitação dos contornos do ensino da gramática, no quadro curricular da disciplina de Português. Para além desta função pedagógica, a terminologia linguística adquire um papel social, construindo novas representações dos saberes escolares, inclusive sob a forma de estereótipos.

Assim, neste ponto, procuramos descobrir, na análise dos textos de (e sobre) a nomenclatura gramatical, uma visão particular do ensino da gramática na escola. Para tal, antes do mais, descrevem-se alguns passos da história da nomenclatura gramatical portuguesa (desde 1967 a 2004), analisando a estrutura e os princípios orientadores dos vários textos dessas nomenclaturas gramaticais. Entretanto, no âmbito da discussão teórica do papel da nomenclatura gramatical, referimos posições críticas em relação aos modos de uso escolar da terminologia linguística, para apresentarmos então os principais textos de referência que definem o estatuto e as funções desses documentos reguladores. Antes de concluirmos sobre o estatuto da terminologia linguística no ensino gramatical, referimos os problemas levantados pelo uso escolar destes instrumentos pedagógicos. Após essa reflexão, esperamos avaliar positivamente a relevância da nomenclatura gramatical para a compreensão dos programas, dos manuais e das gramáticas escolares, e para a definição da própria disciplina de Português<sup>142</sup>.

É que se aceitarmos que “No hay ciencia sin terminología” e se entendermos essa terminologia como “el conjunto de términos que designan rigurosamente nociones útiles a una ciencia determinada” (Fernández, 1987: 219), concluiremos facilmente que a nomenclatura gramatical constitui não só esse importante instrumento pedagógico (daí

---

<sup>142</sup> Podemos considerar que a nomenclatura gramatical oficial se situa no nível mais alto de regulação, pois determina não só os termos a usar nos programas mas até aqueles que os livros escolares adoptarão.

a sua utilidade no ensino da língua) mas também uma regular manifestação das inovações do discurso científico e, por fim, uma vinculação desse mesmo ensino da língua e da gramática às ciências da língua e da literatura<sup>143</sup>.

A verdade é que, em Portugal, sentiu-se, durante largos anos (pelo menos desde 1991) a necessidade de uma nomenclatura gramatical actualizada que servisse e orientasse o ensino do Português na escolaridade básica e secundária. Por isso mesmo, foi com naturalidade que surgiram vários documentos de trabalho<sup>144</sup> e que, por outro lado, se notou como certos glossários de didáctica das línguas e de termos gramaticais<sup>145</sup> iam substituindo a desactualizada NGP e, assim, ocupando um espaço deixado livre. De facto, não existindo uma nomenclatura gramatical oficial e actual, esses glossários podiam sempre constituir-se como uma referência para os professores e uma ajuda para os estudantes de Português dos diferentes níveis de ensino. Todavia, especialmente no contexto escolar, é imprescindível que se tenham em conta certas “condições, princípios e efeitos”, já descritos por Castro (2001)<sup>146</sup>, tanto na elaboração das nomenclaturas gramaticais como também, evidentemente, dos glossários de termos gramaticais.

Sobre os glossários de termos gramaticais, podemos considerar que eles desempenham uma função supletiva, já que substituem ou apoiam a nomenclatura oficial, sempre que ela se torna desactualizada ou, então, se não for suficientemente divulgada e explicada (como parece estar a acontecer actualmente com a TLEBS).

Com títulos diversos como *Glossário de Termos Gramaticais* (Montenegro, 2001), *Dicionário da Gramática da Língua Portuguesa* (Matoso, 2003) ou *Dicionário Prático para o Estudo do Português* de Figueiredo e Figueiredo (2003), estas obras fazem a explicitação da terminologia linguística usada no ensino da língua materna, em

<sup>143</sup> Segundo Nogueira (1985: 5), “A função específica do professor de Português (língua materna) consiste, fundamentalmente, em criar condições de ensino e aprendizagem que favoreçam a transformação do conhecimento empírico da língua, que o aluno naturalmente tem, em conhecimento reflectido [...]. Para a consecução deste objectivo justifica-se o recurso a metalinguagens [...]” Em certo sentido, o saber profissional dos professores de Português traduz-se num conhecimento metalinguístico sem o qual os próprios alunos, frequentemente, não lhes reconhecem autoridade científico-pedagógica.

<sup>144</sup> Consideramos documentos de trabalho não só a PNG de Duarte *et alii* (1991b), mas também os textos de Assunção (1999) e de Villalva *et alii* (2000), que estiveram na origem da TLEBS de 2004.

<sup>145</sup> Referimo-nos, em particular, a glossários ou dicionários que têm como objectivo a explicação de termos linguístico-gramaticais e cuja função é apoiar a área do ensino do Português: Assunção e Belo (2000), Montenegro (2001), Matoso (2003), Figueiredo e Figueiredo (2003).

<sup>146</sup> Para uma visão mais aprofundada e abrangente sobre as nomenclaturas gramaticais, vejam-se muito em particular os dois textos de Castro (1998a e 2001), referidos na bibliografia final.

específico no domínio da gramática, vindo preencher um espaço deixado em aberto pela inexistência (durante longos anos) de uma nomenclatura gramatical actualizada<sup>147</sup>.

Produzidas por professores universitários (marca de pertença ao campo da investigação linguística), estas obras podem também ser apresentadas em parceria com/ou por professores dos Ensinos Básico e Secundário. Assim, a obra de Montenegro (2001), sendo prefaciada por Casteleiro, inclui “uma nomenclatura gramatical destinada essencialmente aos professores do ensino básico e secundário” (p. 7). O trabalho de Matoso (2003) é feito por “um estudioso que não um especialista da Língua Portuguesa” (p. 7), ou seja, um professor com larga experiência, inclusive nos PALOP. Afirmando-se como um “dicionário especializado”, esta obra explica “termos e expressões que interessam à Gramática da Língua Portuguesa”, mas também dos “espaços da *Estilística*, da *Linguística* e da *Literatura*.” (*Ibidem*: 8)

Por fim, a obra de Figueiredo e Figueiredo (2003), indicando o público-alvo a que se destina (p. 6) – “aos alunos de Português língua materna (Ensino Básico - **3.º Ciclo** – e **Ensino Secundário**), aos alunos de Português língua segunda e língua estrangeira e, em última estância, ao público em geral” –, funciona como um manual para-escolar que pretende incluir (toda) a “Terminologia gramatical e linguística” tal como se pode concluir da sua apresentação<sup>148</sup>:

“Foram conservados os termos mais correntemente admitidos nos discursos gramatical e linguístico, ao mesmo tempo que se renovaram nomenclaturas de acordo com o documento ‘Terminologia linguística para os Ensinos Básico e Secundário [...]. A intenção foi expressar a diversidade terminológica e integrar informações importantes que, no geral, estão ausentes das gramáticas escolares.” (pp. 7-8)

Enfim, de certa forma, estes glossários/dicionários integram a nomenclatura gramatical (tradicional) e a (nova) terminologia linguística proveniente de duas fontes distintas: por um lado, de toda a tradição gramatical escolar e, por outro, das inovações que a linguística vem produzindo, mas que, nem sempre, são assimiladas pelos textos gramaticais escolares (que, mesmo assim, se advogam um discurso de *inovação*).

<sup>147</sup> Montenegro (2001: 10) esclarece que “Foram exponenciados os termos das áreas da morfologia e da sintaxe por se promoverem ambas como áreas de eleição no ensino/aprendizagem da língua materna, sendo sem dúvida a gramática da frase o núcleo duro de uma gramática pedagógica.”

<sup>148</sup> Na introdução da obra, pode ler-se que “Este **Dicionário** [...]: **descreve o conjunto das estruturas que caracterizam a língua portuguesa de hoje numa vertente que abrange os mais variados campos** (desde a fonética, fonologia, ortografia, morfologia, sintaxe, semântica, lexicologia até às estruturas formais, textuais e discursivas)” (*Ibidem*: 6), como já sugeria o seu subtítulo “Da língua aos discursos”.

A verdade é que o conhecimento didáctico e a metalinguagem gramatical, uma vez traduzidos numa nomenclatura (oficial ou publicada), cumprindo as finalidades para que foram criados, obedecendo a critérios genéricos de rigor ou de cientificidade e a qualidades específicas de abrangência, estruturação, flexibilidade e reconhecimento (Castro, 2001: 215), podem efectivamente contribuir para a fixação dos conhecimentos linguísticos / gramaticais e para a aprendizagem de conceitos relacionados não só com a gramática ou conhecimento explícito da língua, com as competências (orais e escritas) de compreensão e de expressão linguística mas também com a estilística ou a literatura.

Mais importante ainda é compreender que, quando se estuda e se fixa uma nomenclatura gramatical, não se apreendem apenas as *palavras* ou a *aparência*, mas determinam-se sobretudo as *coisas* e a *essência* daquilo que é ensinar e aprender (gramática do) Português, como também defendeu Castro (2001). Por isso mesmo, ao debater a questão da nomenclatura gramatical, estamos não apenas a repensar a definição do ensino-aprendizagem do Português, mas também, em última instância, a fazer com que as nomenclaturas gramaticais e os glossários de didáctica possam, tal como se espera, “contribuir, pela sua actualidade e clareza, para a implementação do estudo gramatical da língua portuguesa”, como defende Casteleiro (2001: 7).

Tendo presentes estas ideias, em primeiro lugar, dá-se conta do papel que os textos programáticos do ensino da língua materna atribuem, explícita ou implicitamente, às nomenclaturas gramaticais; de seguida, numa perspectiva histórica, determinam-se as funções e caracteriza-se a estrutura dos vários textos da nomenclatura gramatical portuguesa desde 1967 a 2004; por fim, discutem-se as posições de linguistas e didactas em relação à (in)existência de uma nomenclatura gramatical oficial, questionando de algum modo os fundamentos e o estatuto da terminologia em contexto escolar.

Ao analisar os programas de Português do 3.º ciclo, é possível descobrir as funções atribuídas à nomenclatura gramatical no âmbito do ensino formal da língua. Assume-se, de facto, a sua existência implícita (em 1991) e sublinha-se a necessidade da nomenclatura gramatical, funcionando então o programa como um texto duplamente regulador: não só dos domínios, dos objectivos e dos conteúdos a abordar, mas sobretudo dos conceitos ou dos termos (da nomenclatura) que os representarão. Assim, no *Programa de Língua Portuguesa* do 3.º ciclo (Volume II) justifica-se claramente, na secção sobre o Funcionamento da Língua, o uso (ou não) da nomenclatura gramatical:

“A nomenclatura a explicitar, em cada ano, encontra-se indicada entre parêntesis nos processos e níveis de operacionalização. / A reflexão



gramatical que implique conceitos cuja explicitação não tenha sido prevista para determinado ano poderá ocorrer, sempre que se revele necessária, ainda que sem recurso à nomenclatura.” (ME, 1991c: 48)

Entretanto, nos seis “Princípios Orientadores do Ensino da Língua Materna” (incluídos na obra LMEB de 1997), verificamos também que o quarto princípio é uma afirmação explícita da necessidade de uma nomenclatura gramatical uniforme para todo o percurso escolar do aluno, pois, com o ensino da língua materna, o que se pretende é:

“Conceber e pôr em prática um currículo assente no desenvolvimento e aprendizagem das competências nucleares que defina os mesmos meta-objectivos e a mesma metalinguagem ao longo de todo o percurso escolar do aluno.” (Sim-Sim *et alii*, 1997: 39)

Por conseguinte, ao defender a importância de uma “mesma metalinguagem ao longo de todo o percurso escolar do aluno”, as autoras deste estudo sugerem que a nomenclatura, ou um outro qualquer recurso metalinguístico, permite, de facto, uma coerência ao nível da explicitação dos conhecimentos gramaticais, assim como um verdadeiro conhecimento crítico da língua materna. A nomenclatura gramatical constituirá, então, um processo de materialização do (re)conhecimento da estrutura e do funcionamento da língua materna e, em particular, da sua gramática.

Entretanto, num opúsculo do Ministério da Educação intitulado *Gramática*<sup>149</sup>, ao justificar a “necessidade da gramática na escola” e discutindo a polissemia própria do termo, os autores distinguem o “conhecimento implícito que todo o ser humano tem da sua língua materna” do “conhecimento explícito ou nomenclaturizado” que designam por *gramática explícita* e que definem como “um estudo reflexivo efectuado sobre o funcionamento interno de uma língua” (Assunção e Rei, 1998a: 9). O conhecimento explícito da língua é, então, defendido num documento de apoio ao ensino da gramática, estando associado, como é evidente, na própria definição, à necessidade da existência de uma nomenclatura gramatical que possibilite a sua análise e a sua fixação.

Finalmente, do CNEB podemos extrair algumas referências que afirmam a necessidade de uma nomenclatura gramatical para o ensino básico da língua materna. Na verdade, sendo uma das metas do currículo de Língua Portuguesa a de “Explicitar aspectos fundamentais da estrutura e do uso da língua, através da apropriação de

---

<sup>149</sup> Esta publicação foi lançada pelo Ministério da Educação no âmbito do projecto FALAR, ao mesmo tempo que uma série de outros materiais de apoio ao ensino do *Português* que incluem já os seguintes títulos: *Comunicação Oral, Escrita, Gramática, Vocabulário* (todos publicados em 1998); *Educar para os Valores, Leitura* (publicados em 1999); e o *Glossário de Termos Literários* (publicado em 2000). Para completar esta colecção, faltaria apenas publicar, em papel, a tão esperada *Terminologia Linguística*, já anunciada, em 2000, na capa das outras publicações, mas que, até à data, ainda não viu a luz do dia.

metodologias básicas de análise”, e sabendo-se que o conhecimento linguístico explícito “implica o desenvolvimento de processos metacognitivos, quase sempre dependentes da instrução formal” (Abrantes, 2001, 31-32), devemos reconhecer como necessários, neste caso no ensino básico, a existência e o domínio, por parte dos alunos, de uma metalinguagem gramatical que torne efectivos esses conhecimentos linguísticos<sup>150</sup>.

Pode, então, concluir-se que, mesmo que por vezes de modo não totalmente explícito, todos os documentos reguladores oficiais referidos (publicados de 1991 a 2001) reconhecem a necessidade e a importância de uma nomenclatura gramatical, actual e renovada, afirmando o valor de uma terminologia que sirva o ensino escolar da língua materna e, mais especificamente, da gramática.

### **3.5.1. *Perspectiva histórica sobre a nomenclatura gramatical portuguesa***

Durante mais de três décadas e até Dezembro de 2004<sup>151</sup>, o texto da *Nomenclatura Gramatical Portuguesa* que se encontrava em vigor (da autoria de uma equipa coordenada por Manuel de Paiva Boléo) foi o da Portaria N.º 22664, publicado em 28 de Abril de 1967, pelo então Ministério da Educação Nacional<sup>152</sup>.

Talvez por isso, poderia parecer até algo paradoxal apresentar uma visão histórica sobre nomenclaturas gramaticais, quando tal (quase) se reduziria à análise de um único documento oficial: o de 1967. No entanto, não é isso que acontece, uma vez que entre 1967 e 2004, sobretudo aquando da implementação dos programas de Português para o Ensino Básico (em 1991), houve algumas tentativas de renovação da nomenclatura gramatical portuguesa.

Assim, para além de estudar a nossa mais duradoura nomenclatura gramatical, veremos como se foram desenvolvendo os seus projectos de renovação. Se, em termos da história da linguística portuguesa, foi sobretudo ao longo dos anos setenta que se deu a introdução na escola das novas teorias linguísticas, seria necessário esperar pelos anos noventa, para que se apresentasse, finalmente, uma primeira proposta de alteração da nomenclatura gramatical de 1967 (que acabaria por não ser implementada).

<sup>150</sup> Refira-se que, mesmo antes de ter sido ainda oficialmente apresentada, uma versão da *Terminologia Linguística* (Lisboa: Ministério da Educação / Associação de Professores de Português, 2000) já era citada na bibliografia específica da disciplina de Língua Portuguesa do CNEB (p. 234).

<sup>151</sup> Durante algum tempo (sobretudo ao longo do ano lectivo de 2002/03), mesmo sem nenhum documento oficial publicado, a TLEBS começou a circular, em versão electrónica, numa base de dados em CD. Além disso, em Dezembro de 2003, esta versão da TLEBS foi publicamente apresentada, mas o então Ministro da Educação, David Justino, não a assumiu como “oficialmente adoptada”.

<sup>152</sup> Se a NGP foi publicada em 28 de Abril de 1967, o primeiro programa de Português para o Ensino Preparatório que lhe faz referência e que, como vimos, afirma aplicá-la é o de 9 de Setembro de 1968.

Devemos, todavia, sublinhar que o estudo histórico das nomenclaturas obedece sobretudo ao seguinte pressuposto: as grandes convulsões que se verificam ao nível dos paradigmas científicos (linguísticos e literários) reflectem-se normalmente no campo pedagógico, sendo as terminologias linguísticas uma marca evidente dessas alterações. Se a demorada passagem da gramática tradicional para a linguística moderna é uma clara demonstração disso mesmo, mais eloquentes serão dois exemplos relativos ao quadro de crise escolar a partir de 1970 (em Espanha e em Portugal), apresentados por Fernández (1987: 15) e por Vilela (1993: 164), respectivamente:

“Con la década de los 70 llegó una confusa revolución a nuestros centros escolares: condena de la gramática tradicional e irrupción de las más diversas teorías y terminologías gramaticales en los libros de texto.”

“Contudo, a retoma de designações tradicionais, [...], a falta de ‘guiões’ para as nomenclaturas gramaticais e respectivas explicações, mesmo sumárias, não ajudam muito a recompor a confusão criada pela linguisticização excessiva do ensino da gramática a partir de 1970.”

Em suma, a análise desta fase crítica da nomenclatura gramatical (dos anos 1970 até 2004) permitirá verificar se ela já terá sido ultrapassada e avaliar em que medida é ainda pacífica a convivência entre a gramática (tradicional) e a linguística (moderna). Na impossibilidade de estudar em termos absolutos os textos (ou as propostas) de nomenclatura gramatical, optamos por ter em conta sobretudo estes aspectos: a sua forma - estrutura global e partes principais dos textos; e o seu sentido - os seus princípios orientadores e objectivos fundamentais, avaliando os fins que se atribuem às nomenclaturas gramaticais contemporâneas. Segundo estas dimensões principais, serão genericamente analisadas a NGP de 1967, a PNG de 1991 e a TLEBS de 2004<sup>153</sup>.

Antes de mais, é de salientar que as duas propostas de nomenclatura oficialmente sancionadas (a de 1967 e a de 2004) têm um aspecto particular em comum: aquando da sua publicação legal, começam a vigorar apenas “a título de experiência pedagógica”, mas acabam por se cristalizar com o passar dos tempos (sem revisões).

---

<sup>153</sup> As referências completas destes textos encontram-se na bibliografia final. Pelo Decreto-Lei N.º 32/73, o Ministério da Educação Nacional introduziu “alterações na ortografia nacional”, eliminando-se (p. 170) “os acentos circunflexos e os acentos graves com que se assinalam as sílabas subtónicas dos vocábulos derivados com o sufixo *mente* e com os sufixos iniciados por *z*.” Em Resende (1987: 9-10), refere-se um Despacho de 11/11/1980 que incluiria uma *Terminologia para a disciplina de Português*, mas que (ainda) não conseguimos consultar. Também por isso, estes documentos não serão aqui analisados.

Na NGP<sup>154</sup>, elaborada sob orientação de Manuel de Paiva Boléo, esclarecem-se assim as principais razões que justificavam tal texto regulador (MEN, 1967: 821):

“Considerando a necessidade [...] de fixar a nomenclatura gramatical, pondo termo às divergências perturbadoras que se verificam nesse domínio [no ensino] e contribuindo assim para a defesa e valorização da língua, inapreciável valor espiritual e fundamental instrumento de cultura.”

Verifica-se, pois, que a nomenclatura gramatical tem um duplo sentido: em termos específicos, é um instrumento pedagógico que regula o ensino da gramática e da língua; em termos gerais, serve ainda como meio indirecto de valorização da língua e da cultura portuguesas, fazendo lembrar as apologias da língua do século XVI, cujo melhor exemplo será o *Diálogo em louvor da nossa linguagem* (1540) de João de Barros<sup>155</sup>.

Quanto à orientação metodológica que presidiu aos trabalhos da comissão, também no preâmbulo do texto se pode verificar que houve a preocupação de, por um lado, seguir “critérios científicos, de harmonia com os progressos da linguística” e, por outro, respeitar a “tradição” e as “imposições da pedagogia”, funcionando o texto como um “‘código’ de terminologia gramatical” (MEN, 1967: 821). Tal significa que, como sempre acontece, é necessário conciliar equilibradamente as forças da tradição (gramatical) e da (inovação) linguística, tendo em conta ainda que um documento de terminologia gramatical possui sempre um claro fim pedagógico.

Aceitando como válidos os critérios de fundamentação dessa nomenclatura, o mesmo não se pode dizer em relação às partes da gramática aí consideradas fundamentais - apenas a Morfologia e a Sintaxe, deixando-se para um capítulo anexo a “Outra nomenclatura linguística / mais necessária ao ensino”, em que se apresentam, de um modo sumário, os termos relativos à Fonética descritiva, à Ortografia, à Pontuação, à Lexicologia, à Semântica e à História da língua (MEN, 1967: 822-827), que vão integrando as gramáticas escolares desde então publicadas.

A verdade é que a NGP constitui uma nomenclatura tradicional que refere como fundamentais apenas as áreas da morfossintaxe. Prova disso mesmo é o facto de o essencial do texto desta nomenclatura se resumir à enumeração das categorias de cada uma das 10 classes de palavras, a última das quais é a das interjeições (pp. 822-824).

<sup>154</sup> Particularmente eloquente é a utilização alternativa de três expressões para designar este texto oficial: antes do mais, *nomenclatura gramatical* (termo que predomina), mas também *terminologia gramatical* e *nomenclatura(s) linguística(s)* (termos que ocorrem logo no preâmbulo da portaria, p. 821).

<sup>155</sup> Paralelamente, poderia discutir-se a questão da *norma gramatical*, que não é oficial nem formalmente aprovada, mas acaba por ter também um significado muito particular no ensino escolar da gramática, como já tivemos, em parte, oportunidade de verificar (Cf. Silva, 2005a). De facto, tanto a *nomenclatura oficial* como a *norma escolar* são formas marcantes de constituição duma tradição gramatical escolar.

Assim, se, já em 1967, estes argumentos justificavam a importância da nomenclatura gramatical para o ensino da língua e da gramática portuguesas, havia também razões evidentes para que se avançasse com a apresentação de uma outra nomenclatura gramatical renovada, pelo menos ao nível das partes da descrição gramatical que ela integra (não se reduzindo à morfossintaxe), numa natural actualização dos conhecimentos desenvolvidos pelas ciências da linguagem. De facto, Azevedo (1999: 98) afirmava sem margem para grandes dúvidas:

“É consabido que em alguns casos a nomenclatura oficial portuguesa (fixada pela Portaria 22664 de 28 de Abril de 1967) não serve o estado actual de conhecimentos em Linguística. Considera, por exemplo, que a gramática é composta unicamente por morfologia e por sintaxe [...]”

Entretanto, desde a aprovação, em 1991, dos programas de Português, haviam sido já desenvolvidos vários trabalhos no sentido de se definir uma nova nomenclatura gramatical, que tivesse em conta as mais recentes teorizações linguísticas e fosse útil ao ensino da língua materna. Logo nesse ano, foi publicada uma “Proposta de Nomenclatura Gramatical” (Duarte *et alii*, 1991b), acompanhada de um “Parecer sobre Nomenclatura Gramatical” (Duarte *et alii*, 1991a), em que se defende a necessidade de uma terminologia, tendo em vista a criação de um documento de trabalho fundamental para o ensino do *Português* e para a anulação de ambiguidades terminológicas<sup>156</sup>:

“Efectivamente, partilhar uma terminologia permite que professores e alunos possam utilizar o mesmo vocabulário inequívoco e não ambíguo para se referirem aos mesmos conceitos e às mesmas classes de factos: no Português, como noutras disciplinas, dominar uma terminologia é possuir um instrumento de trabalho indispensável.” (Duarte *et alii*, 1991a: 61)

Propunham também os autores que uma nomenclatura tivesse dois níveis de adequação – o científico e o pedagógico. Antes do mais, tinha de ser fundamentada cientificamente, tendo em conta os conhecimentos actuais da Linguística. Além disso, a nomenclatura, já que se destina ao uso escolar, deveria ser também pedagogicamente adequada, apostando-se na simplificação (sem “simplismo”), na exclusão de termos que indicassem conceitos raros ou complexos e na organização da nomenclatura de acordo com as áreas principais da descrição linguística (Duarte *et alii*, 1991a: 62).

---

<sup>156</sup> O *Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa*, assinado em Lisboa em 16/12/1990, foi outra tentativa de uniformização linguística. O texto do Acordo foi ratificado pelo Decreto do Presidente da República N.º 43/91 e publicado no *Diário da República*, I-A Série, N.º 193 (pp. 4370-4388), de 23/08/1991. De acordo com o jornal *Expresso* de 17/12/05, a actual Ministra da Cultura tencionava retomar o processo do *Acordo Ortográfico*, tendo em vista a sua possível entrada em vigor.

Assim, a PNG para o Ensino Básico e Secundário, apresentada em 1991, está estruturada em três capítulos (Duarte *et alii*, 1991b: 66): I) “Generalidades”, II) “Gramática e Níveis de Análise Linguística”, III) “Escrita, Ortografia e Pontuação”.

Nesta nomenclatura, novidade, em relação à NGP, são sobretudo os itens integrados no primeiro capítulo (*Ibidem*: 67) e relativos à variação e à mudança linguísticas, que, de algum modo, indiciam uma nova filosofia de entender a questões linguísticas. Quanto aos níveis de análise linguística, são consideradas as áreas mais correntes da gramática: fonética e fonologia, léxico, morfologia, semântica, sintaxe, modos de enunciação. Inovadora, finalmente, é uma perspectiva sintáctica de apresentação das 10 classes de palavras (*Ibidem*: 75-78).

Entretanto, depois de, em 1999, ser apresentada uma proposta de “Nomenclatura Gramatical para os Ensinos Básico e Secundário” (Assunção, 1999), elaborada no âmbito do projecto FALAR (desde 1997); em 2000, é finalmente publicada uma nova “Terminologia linguística para os ensinos básico e secundário”, graças a uma colaboração do Ministério da Educação, da Associação de Professores de Português e de um grupo de vários especialistas em Língua Portuguesa. Este documento de trabalho é devidamente fundamentado, destacando-se as funções da terminologia linguística:

“Uma TL pode contribuir para a definição do que a disciplina de Língua Portuguesa/Português é (ou pode ser) devendo, no seu estatuto e nas suas funções, ser pensada no contexto de uma discussão acerca dos objectivos, e sobretudo dos objectivos de conhecimento, atribuídos ou atribuíveis ao ensino do português.” (Villalva *et alii*, 2000: 6)

É de salientar que esta proposta de terminologia é definida pelos seus autores como um “texto pedagógico” e um “texto cientificamente informado”, ou seja, um documento que deve sempre ter em conta “as concepções que hoje circulam no campo pedagógico” e “os saberes nucleares que os estudos linguísticos têm produzido e que são pedagogicamente relevantes” (*Ibidem*: 7). Mais importantes ainda, neste documento de trabalho, são realmente os seis princípios orientadores da elaboração da terminologia: a economia, a hierarquização, a abertura, a flexibilidade, a neutralidade paradigmática e a complementaridade, que se materializa no facto de integrar “um conjunto mais amplo de instrumentos, designadamente, um glossário de termos e uma base de dados” (*Ibidem*: 7-8). Por isso mesmo, esta terminologia, ao dizer incluir um glossário explicativo, cumpriria não só o objectivo da unificação terminológica, mas também o da sua clarificação no contexto pedagógico.

Estes e outros princípios seriam efectivamente tornados realidade com a publicação, no *Diário da República* de 24/12/2004 (Portaria N.º 1488/2004), da nova *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário*. Este diploma legal passou a vigorar, para o Ensino Secundário, no próprio ano lectivo de 2004/05 (artigo 9.º da referida portaria), e no Ensino Básico, a partir do ano lectivo de 2006/07<sup>157</sup>.

Na introdução da TLEBS (ME, 2004: 7307), recordando o papel da NGP de 1967, afirma-se que ela representou “um inegável contributo para a defesa e valorização da língua portuguesa”, mas acusou “a inexorável usura do tempo”, deixando, assim, de “constituir referência” e de responder às funções da terminologia linguística, ou seja, delimitar “o conhecimento pedagogicamente válido na área da linguística” e clarificar “as bases da relação entre os saberes escolares e os saberes científicos”.

No artigo 3.º da TLEBS (ME, 2004: 7308), estabelecem-se então os seus cinco “princípios estruturantes”, que já haviam sido enunciados em Villalva *et alii* (2000: 7-8): abertura, economia, flexibilidade, hierarquização, neutralidade paradigmática<sup>158</sup>, enunciando-se, de seguida (artigos 6.º e 7.º), os procedimentos a seguir na divulgação, revisão e actualização dessa terminologia, “nomeadamente ao nível da formação de professores e da publicação de documentos”.

Em relação à estrutura da TLEBS, apresentada em anexo à portaria (ME, 2004: 7308-7315), ela divide-se em quatro grandes secções: “A) Língua, comunidade linguística, variação e mudança”; “B) Linguística descritiva”; “C1) Dicionário, C2) Glossário”, etc; “D1) Grafia, D2) Pontuação, [...], D6) Transcrição fonética”. É evidente que, tal como já sucedia nos documentos anteriores de 1967 e de 1991, a parte fundamental desta terminologia é dedicada às áreas fundamentais da descrição linguística, organizadas em sete alíneas que integram: B1) Fonética e fonologia; B2) Morfologia; B3) Classes de palavras; B4) Sintaxe; B5) Semântica lexical; B6) Semântica frásica; B7) Pragmática e linguística textual.

<sup>157</sup> Com a intenção de regulamentar a aplicação da Portaria N.º 1488/2004 (TLEBS), sobretudo ao Ensino Básico a partir de 2006/07, foi publicada uma nova portaria (N.º 1147/2005, de 8 de Novembro), em que se reconhece que “têm sido verificadas dificuldades de implementação e de utilização plena da TLEBS devido a algum desconhecimento deste instrumento, à necessidade de formação dos docentes dos três ciclos e à premência da publicação de materiais pedagógicos de apoio.” (ME, 2005b: 6455)

<sup>158</sup> Quanto às qualidades que deve possuir uma qualquer terminologia, depois de recordar as exigências duma teoria da linguagem como descrição de um sistema tal como elas foram definidas por Hjelmslev (não contraditória, exaustiva e o mais simples possível), Swiggers (1999: 30-31) sustenta que “À part l'exigence de systématique, une terminologie linguistique doit satisfaire aux exigences formelles suivantes: (a) **Transparence** [...]. / (b) **Adéquation** [...]. / (c) **Cohérence** [...]. / (d) **Économie** [...].”

Como se pode verificar, esta nova TLEBS já integra as mais recentes dimensões da análise linguística, esperando, por isso, que também em termos das práticas de ensino da língua materna e de um dos seus mais importantes recursos pedagógicos – os manuais escolares – já se comecem a integrar os novos termos linguísticos<sup>159</sup>.

Desta rápida visão histórica dos documentos reguladores da nomenclatura gramatical, destaca-se, antes do mais, o facto de os textos serem cada vez mais completos, de a linguística descritiva e particularmente da morfossintaxe predominar. Em simultâneo, podemos afirmar que há alguma dificuldade por parte dos professores em integrarem a nova terminologia linguística nas suas práticas, não só por falta de formação linguística mas sobretudo pela dificuldade de acesso à documentação sobre a TLEBS, já que às escolas chegaram as listas de termos mas não o glossário explicativo.

### **3.5.2. Debate sobre a função pedagógica da terminologia linguística**

Depois de apresentadas as principais características dos textos da nomenclatura gramatical portuguesa (de 1967 a 2004) e de analisada a organização interna de cada um deles, revelam-se entretanto as posições de alguns estudiosos (linguistas ou didactas) sobre o papel escolar das nomenclaturas gramaticais, adiantando-se, desde já, que, entre eles, não há dúvidas sobre a necessidade de uma nomenclatura em contexto escolar.

Tal como nos mostrou a visão histórica sobre as terminologias gramaticais, a primeira grande questão que se coloca é a de sabermos que relação se estabelece entre o conhecimento científico produzido e os saberes escolares ensinados. De facto,

“As terminologias gramaticais têm procurado responder a um problema principal: a desconexão entre os conhecimentos cientificamente válidos e aqueles que numa dada sincronia constituem o conhecimento escolar legítimo.” (Castro, 1997a: 171)

As alterações de nomenclatura são sempre provocadas pelo reconhecimento da desactualização de determinados textos reguladores. Assim sendo, partindo da consideração hipotética da existência de (des)vantagens na criação de nomenclaturas gramaticais, o que se indagará agora é se os teóricos, ao discutir a (in)existência de uma nomenclatura actualizada, as consideram uma fonte de problemas no ensino da língua (pela ausência de consensos) ou uma solução para alguns desses mesmos problemas (através da fixação do conhecimento gramatical). Há a possibilidade de uns acusarem a

---

<sup>159</sup> Como já referimos, dos 12 livros de Português do 7.º ano a adoptar em 2006/07, 10 deles dizem, logo na capa, estar de acordo com a TLEBS. Importa, entretanto, analisar *como* e *se* foi feita essa apropriação.



gramática de ser a causadora duma “aversão” à gramática (nomenclaturizada)<sup>160</sup>, ao passo que os outros verão nela, se for acessível, actual e cientificamente fundamentada, o instrumento essencial para tornar explícitos os conhecimentos gramaticais que os alunos implicitamente já possuirão.

Defendendo a necessidade da aceitação de uma norma linguística para o ensino escolar da gramática portuguesa e sugerindo que conhecer uma língua pode ser um desafio motivador, a autora (Monteiro, 1999: 165-166) afirma, então, que:

“[...] não é necessariamente enfadonho estudar Gramática, desde que o Professor possua imaginação, goste ele mesmo de sondar os mecanismos da língua e recuse a ganga pretensiosa das terminologias abstrusas, ondulantes como as modas.”

Este é, em nosso entender, um outro problema que a nomenclatura, não sendo clara mas “abstrusa” ou obscura, pode levantar: o seu uso escolar não levará certamente à facilitação da aprendizagem, até porque, dado o seu hermetismo, não auxilia no reconhecimento esclarecido dos conceitos linguísticos que representam da estrutura e do funcionamento duma língua. É de aceitar, por conseguinte, o argumento de que a clareza deva ser uma das principais características da nomenclatura gramatical escolar.

Também Azevedo (1999: 99), ao mesmo tempo que apela à necessidade de “revisão” da nomenclatura de 1967, adaptando-a “às realidades da investigação linguística actual”, em particular “quando se estuda a língua em funcionamento”<sup>161</sup>, faz questão de destacar a função pedagógica da terminologia linguística:

“É que a terminologia tem a sua importância no ensino da gramática portuguesa, na medida em que se trata de um instrumento de trabalho que possibilita que professores e alunos partilhem do mesmo vocabulário para se referirem aos mesmos conceitos e aos mesmos factos da língua, de forma clara e inequívoca.”

Por conseguinte, a actualização e a uniformização terminológicas são condições necessárias para que haja, de facto, comunicação pedagógica e aprendizagem da língua. Nesta linha, Assunção (1998: 37) invoca o papel escolar da terminologia, afirmando:

“Torna-se assim urgente que linguistas e gramáticos assentem uma terminologia gramatical que, sendo científica, possibilite a todos os

<sup>160</sup> A nível didáctico, um problema que se coloca é que, muitas vezes, o ensino da gramática se reduz à memorização e à reprodução de terminologia, o que não ajuda a uma efectiva compreensão da estrutura da língua. Talvez por isso é que Duarte (1991: 58) acusou: “Na realidade, [...], onde os NPP escrevem ‘Funcionamento da Língua’ deveriam escrever ‘Nomenclatura Gramatical a utilizar’.”

<sup>161</sup> Parecendo até um jogo de palavras em que entra a designação mais corrente do domínio da gramática (“funcionamento da língua”), a expressão “a língua em funcionamento” espelha, a nosso ver, uma visão muito mais dinâmica da língua (como se ela estivesse *em movimento*) que se usa e se compreende.

docentes e aprendentes, [...], a utilização de uma nomenclatura clara e objectiva.”

Duarte (1998: 118), num texto em que inventaria os fins do ensino da gramática, sustenta ser essencial, ao nível dos objectivos cognitivos a atingir pelos alunos, “Tomar consciência daquilo que sabemos sobre a nossa própria língua.” E, ao apresentar as condições necessárias para que a aprendizagem da gramática seja bem sucedida, indica, entre outros aspectos, que o Sistema de Ensino terá de assegurar “A uniformidade da terminologia gramatical utilizada do 1º ao 12º anos de escolaridade” (*Ibidem*: 122). A nosso ver, esta marca da uniformização é fundamental para que os muitos problemas causados pela duplicação ou confusão de termos não provoquem o desconhecimento por parte dos alunos ou até a desautorização científica dos professores, que, por exemplo, são questionados sobre a diversidade de entendimentos de certos conceitos gramaticais ou de categorias linguísticas tão correntes como “sujeito” ou “predicado”.

Como já foi referido, também Vilela (1993) reconhece a necessidade de fazer o inventário da nomenclatura gramatical. Na verdade, apesar de certos teóricos discordarem da inclusão da definição de termos nas nomenclaturas gramaticais, em nosso entender, essa explicitação, no contexto escolar, é fundamental para que haja algum consenso entre os professores e os alunos, não só na definição dos termos, mas também na demarcação das categorias, no entendimento dos conceitos, na orientação das análises e na delimitação dos constituintes ou das unidades linguísticas.

Lembre-se, todavia, que os autores da “Terminología unificada” da língua castelhana (de 1981), para que a nomenclatura não influenciasse o ensino da gramática, defenderam a apresentação dos termos sem a respectiva definição:

*“Atendiendo al propósito de que esta nomenclatura no condicione la enseñanza gramatical, los términos se ofrecen sin definiciones: al darlas, se correría el riesgo de imponer una doctrina oficial, en detrimento de la libertad de opción del profesorado.”* (Marcos, 1986: 9)

Mesmo que sejam válidos estes argumentos, a verdade é que tão importante quanto a liberdade didáctica do professor é a sua autoridade científica, que, por vezes, é posta em causa devido a divergências terminológicas. Além disso, a definição dos termos é útil e imprescindível, tal como o comprova a publicação, pouco tempo depois daquela terminologia oficial, que visava unificar os termos, de um *Glosario de la Terminología Gramatical* que veio então clarificar os conceitos (Marcos, 1986).

Deve, por fim, sublinhar-se, para que a terminologia não funcione como um instrumento rapidamente desactualizado, que, na selecção dos termos, mais do que optar por designações tão passageiras quanto o podem ser as “modas” de certas teorias linguísticas, se escolham aquelas formas que são consensuais, já mais ou menos consagrados pela tradição escolar, e que impedirão a rápida *desvalorização* dos saberes escolares. É afinal neste sentido que apontam precisamente alguns princípios da nova TLEBS: por um lado, a “abertura” a “futuras alterações” dos termos gramaticais; por outro, a “neutralidade paradigmática” pela escolha de “conceitos operatórios” consensuais. (ME, 2004: 7308)

Sendo estes alguns dos problemas que a dimensão pedagógica da terminologia gramatical nos levanta, não podemos deixar de os associar, como princípios fundamentais, a uma “Didáctica da Gramática”. Numa obra com esse mesmo título, Fernández (1987: 220-221), já os havia de facto identificado: assim, se a diversidade terminológica cria sérios problemas ao ensino da gramática, a solução consistirá, naturalmente, na “elaboración de una terminología oficial unificada”; ao mesmo tempo, é necessária ter em conta duas outras preocupações paralelas, ou seja, a exactidão e a correcção científica dos termos usados<sup>162</sup> e uma preocupação de eficácia pedagógica. A este nível, os autores costumam propor uma progressão ao nível da aprendizagem dos termos gramaticais: numa primeira fase não haveria terminologia específica; numa segunda fase, apareceria a terminologia básica; e, finalmente, era então introduzida uma terminologia completa, num nível de ensino superior.

No contexto nacional, Delgado-Martins e Duarte (1993: 13) defenderam também que “professores e alunos deveriam partilhar de uma terminologia comum [...]: no Português como noutras disciplinas, dominar uma terminologia é possuir um instrumento de trabalho indispensável.”<sup>163</sup> Neste mesmo sentido, Torres (2002: 537) é de opinião que, ao nível escolar e em termos de terminologia gramatical, é necessário

<sup>162</sup> De acordo com Fernández (1987: 219-220), a terminologia gramatical tem sobretudo duas fontes (a tradição gramatical greco-latina e a “revolução linguística”) e, por isso, “[...] remonta, en parte, a los análisis de griegos y latinos y que más o menos adaptada há llegado hasta nosotros. La revolución que provocó el florecimiento de la lingüística como ciencia llevó a delimitar, precisar, clarificar, sistematizar los análisis de la lengua, las nociones gramaticales básicas y con ello los términos que las cubrían.”

<sup>163</sup> Delgado-Martins e Duarte (1993: 13-14), ao discutir a forma de “fazer gramática”, sugerem esta progressão na aprendizagem: “Nos primeiros anos da escolaridade básica, a reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua deve desempenhar o papel de instrumento auxiliar do desenvolvimento das capacidades do uso da língua e da aprendizagem da leitura e da escrita. Nesta fase, e embora de uma forma limitada, a nomenclatura gramatical já deve estar presente. [...] / A partir do 3º ciclo de escolaridade básica, fazer gramática deverá assumir progressivamente um estatuto de maior autonomia e, por isso, recorrer-se-á com mais frequência ao uso de termos de uma nomenclatura gramatical.”

estabelecer “mínimos denominadores comuns”, ou seja, um “mínimo terminológico que esteja comprovadamente mais de harmonia com as idades e desenvolvimento intelectual dos discentes nas primeiras etapas da sua aprendizagem.”

Assim sendo, é dificilmente compreensível que a nomenclatura gramatical portuguesa, oficialmente aprovada em 1967, tenha continuado sem nenhuma alteração ao longo de três décadas, particularmente dinâmicas do ponto de vista da investigação linguística. E esse foi o documento orientador e regulador da elaboração de manuais e de gramáticas escolares, tal como veremos no estudo histórico desenvolvido. Por exemplo, no simples facto de se considerar (seguindo uma divisão tradicional) que as duas partes essenciais e maiores das gramáticas analisadas são (apenas) a Morfologia e a Sintaxe, os autores estão ainda a seguir à letra o modelo da NGP de 1967.

### **3.5.3. *A nomenclatura gramatical como força reguladora***

Definida a função pedagógica da nomenclatura gramatical, interessa, neste momento, eleger como objecto de estudo as questões científicas em que a terminologia gramatical também está implicada, não só por ser um produto de investigações nas áreas da linguística, genericamente entendida, mas também por resultar de um texto com poder legal para impor uma regulação ao nível do ensino do *Português* e da produção dos mais diversos recursos que podem estar ao seu serviço: manuais escolares e para-escolares, compêndios de gramática escolar ou teórica, dicionários de língua, prontuários ortográficos, glossários de termos gramaticais e outros recursos educativos.

Portanto, a nomenclatura gramatical é um importante documento regulador das práticas de ensino da língua materna, em particular no domínio da gramática, mesmo que seja vítima do imobilismo da nomenclatura o que traduz uma de duas coisas: a força da tradição (gramatical) ou a inoperância do sistema de inovação (linguística), sendo que a gramática também pode funcionar como um “colete de forças” da língua, já que a impede de evoluir, daí resultando a cristalização de uma certa tradição.

Apesar de tudo, foi-se organizando, em torno da terminologia linguística (sobretudo com a TLEBS de 2004), um discurso de defesa, de fundamentação e de clarificação das funções e do estatuto dessa mesma terminologia, reforçando claramente o papel da nomenclatura gramatical como texto regulador dos discursos e das práticas de ensino da gramática na escola. Depois de estudadas, em termos históricos e descritivos, as nomenclaturas gramaticais e de conhecidas as posições de linguistas e/ou

gramáticos sobre a questão da terminologia linguística, há que avançar com algumas conclusões sobre o papel que elas desempenham na fixação dos saberes científicos e na transmissão pedagógica de conhecimentos sobre a língua.

Tal como já havíamos concluído em Silva (2003c: 762), a verdade é que:

“[...] podemos dizer que uma nomenclatura gramatical, em termos pedagógicos, tem como funções de representar, categorizar e transmitir conhecimentos. Além disso, no campo científico, mas tendo já em vista uma aplicação didáctica, cremos que as três finalidades da criação das terminologias linguísticas são: unificar, clarificar e renovar os conhecimentos que constituirão a essência ou a própria definição do que é o ensino de uma língua e da sua gramática.”

Tendo em conta que os nossos alunos, à entrada para a escolaridade obrigatória, possuem já, em princípio, conhecimentos implícitos da língua materna, a nomenclatura gramatical servirá, antes do mais, para tornar possível e visível a construção do conhecimento linguístico explícito, sistematizado e reflectido. Assim, uma terminologia constitui a metalinguagem que representa os saberes linguísticos e gramaticais, permitindo, além disso, a sua fixação, a sua comunicação e a sua aprendizagem.

Parece, de facto, consensual que o uso da nomenclatura oferece aos alunos a possibilidade de criar conhecimento, designando e generalizando os seus saberes, e que, sendo um dos fins do ensino da gramática escolar dotar os alunos de instrumentos de análise e de compreensão linguísticas, então a nomenclatura será um instrumento fundamental para atingir esses fins, ou seja, conhecer melhor a gramática de uma língua, tendo igualmente uma consciência mais apurada do uso desse instrumento de comunicação, pois, assim, conseguimos designar as suas unidades e as suas estruturas, representando de forma metalinguística o modo como a língua funciona ou se estrutura.

Como sugere a autora do *Glossário de Termos Gramaticais*, aceita-se que:

“O conhecimento de uma língua não implica o domínio de uma nomenclatura gramatical, não obstante, quando se faz sentir a necessidade de nomear as categorias, as regularidades e as irregularidades deste objecto tão comum e tão ‘de todos’, como o é a língua, o domínio da nomenclatura gramatical será um precioso auxiliar.” (Montenegro, 2001: 10)

A terminar esta abordagem exploratória sobre as terminologias gramaticais e glossários de didáctica na sua relação com o ensino explícito da língua, queremos deixar claro que a nossa intenção foi, sobretudo, a de discutir a necessidade de uma nomenclatura gramatical oficialmente aprovada e cientificamente actualizada, e não

tanto avaliar criticamente a nomenclatura gramatical em vigor desde 1967, nem as diferentes propostas de trabalho que, desde 1991 até 2001, foram surgindo.

Por isso, um passo fundamental no ensino explícito da língua é decidir se aceitamos ou não como válida a existência de uma nomenclatura gramatical, que ajuda a definir, como ficou registado, a essência da própria disciplina de *Português*. Além disso, a fixação de uma terminologia linguística permitiria também o desenvolvimento, de um modo permanente, do ensino explícito da língua ou de uma “gramática fora da moda”, que esteja para além de uma “moda de 1991” - a do *funcionamento da língua*, em que à gramática, que não é entendida como um conteúdo nuclear, se atribui apenas um valor instrumental de promoção das competências da oralidade, da leitura e da escrita) ou de uma “moda de 2001” - a do *conhecimento explícito da língua*, em que já se atribui à gramática - considerada autonomamente como uma das cinco competências específicas do Português – um valor intrínseco de conhecimento formal sobre a realidade estrutural e funcional da própria língua.

Essa “gramática fora da moda”, apesar das mudanças permanentes e naturais das ciências da linguagem e das didáticas, estaria associada a uma terminologia linguística mais ou menos estável e a uma particular concepção do ensino da língua que visasse a gramática como um *desafio* à aprendizagem, uma *exigência* do saber e uma *descoberta* contínua das surpresas que contém a nossa própria língua.

Enfim, mesmo aceitando-se que *nomear é criar*, não se pode cair no engano redutor de acreditar que um ensino gramatical nomenclaturizado traduz necessariamente o tal conhecimento explícito da língua, ou seja, da sua estrutura e do seu funcionamento. Por isso mesmo, é fundamental um entendimento adequado da terminologia como instrumento pedagógico e como mecanismo regulador, talvez menos presente do que os programas escolares, mas certamente com um poder superior ao dos manuais escolares. E, assim, temos percorrido os mais importantes níveis de regulação do ensino da gramática, que são também factores constitutivos das disciplinas da área do *Português*, ficando por realizar um estudo sobre a regulação feita pelos Exames Nacionais.

## PARTE B:

### DESCRIÇÃO DO(S) ESTUDO(S), ANÁLISE DE DADOS E CONCLUSÕES

Como se depreende do título da tese, esta investigação sobre as funções e a organização do conhecimento gramatical no ensino-aprendizagem do Português concretiza-se em estudos multifacetados acerca das *Configurações do ensino da gramática em manuais escolares de Português, do 3.º ciclo do Ensino Básico*<sup>1</sup>.

Depois de, nos dois capítulos anteriores, termos feito um enquadramento teórico, com referências especiais à questão do ensino escolar da gramática, aos trabalhos sobre manuais escolares e aos textos reguladores oficiais, a partir daqui definimos e apresentamos os vários estudos empíricos realizados.

Assim, no Capítulo IV, procede-se à apresentação das análises, definindo os seus tipos, traçando os seus objectivos, delimitando os diversos *corpora* e determinando os procedimentos, as dimensões e as categorias a utilizar. Sabendo que os manuais escolares a estudar se distribuem naturalmente por dois grupos distintos – as *gramáticas de Português (corpus G-3)* e os *livros de Português (corpora L-3)*<sup>2</sup> – os dados serão sucessivamente apresentados nos dois capítulos subsequentes.

No Capítulo V, discute-se os resultados do *Estudo histórico-descritivo das gramáticas escolares de Português do 3.º ciclo*, descrevendo o percurso histórico de 15 compêndios e fazendo análises comparativas e críticas das suas edições actuais.

No Capítulo VI, analisa-se os dados do *Estudo analítico das configurações do ensino da gramática nos livros de Português do 3.º ciclo*, definindo os seus níveis de adopção, caracterizando os seus discursos e avaliando os seus modos de ensinar gramática, particularmente em termos da organização interna dos manuais e das propostas de actividades de ensino explícito da língua.

Por fim, no Capítulo VII, sintetizando as conclusões a que estes estudos nos permitirão chegar, definem-se os traços fundamentais das configurações do ensino escolar da gramática, sugerindo a hipótese da existência de um *mito da gramática*.

---

<sup>1</sup> Ao definir os conceitos fundamentais desta dissertação, convencionámos já utilizar as formas “Língua Portuguesa” e “Português” para referir a disciplina que tem por objecto o ensino da nossa língua materna.

<sup>2</sup> Como também já ficou explicado, o *corpus* G-3 é composto por 15 gramáticas escolares de Português do 3.º ciclo, ao passo que os *corpora* L-3, totalizando 38 livros escolares de Português, se organizam em três *corpora*: L-7 (16 livros de Português do 7.º ano); L-8 (12 livros do 8.º ano); L-9 (10 livros do 9.º).

#### IV. ESTUDO(S) DAS CONFIGURAÇÕES DO ENSINO DA GRAMÁTICA EM MANUAIS ESCOLARES DE PORTUGUÊS DO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

##### 4.1. APRESENTAÇÃO DO(S) ESTUDO(S)<sup>3</sup>

“Ao falar sobre o ensino de Português, temos sempre deplorado, às vezes temos mesmo rido, quase sempre temos detestado, e muito poucas vezes temos *compreendido*.” (Soares, 2001: XIV)

Discutida teoricamente a questão do ensino da gramática na escola e definida a pertinência da análise de conteúdo de manuais escolares, como espaço de configuração das práticas de ensino do Português, inicia-se agora a apresentação dos estudos descritivos e analíticos que têm por objecto manuais escolares de língua materna.

Confirmando-se que a análise de manuais escolares, nos tempos mais recentes, se vem já constituindo como um novo campo de estudos (aqui integrado na área da Didáctica do Português) e comprovando-se a pertinência do estudo das *Configurações do ensino da gramática em livros e gramáticas de Português*, procedemos então à definição dos tipos de estudo, à identificação dos seus objectivos, à delimitação dos *corpora* de gramáticas escolares do 3.º ciclo e de livros escolares do 7.º, do 8.º e do 9.º anos de escolaridade relativos à disciplina de Português, fazendo também a definição de procedimentos, de dimensões e de categorias de análise dos objectos seleccionados.

O título genérico destes estudos, *Configurações do ensino da gramática*, pretende, por um lado, indicar o objecto a caracterizar – os modos de ensino da gramática, visíveis nas propostas de actividades e nas exposições de conteúdos dos manuais – e, por outro, delimitar os nossos *corpora* de análise, ou seja, os manuais escolares de Português, onde estão incluídos não só os livros de Português do 7.º, 8.º e 9.º anos recentemente adoptados (de 2002/03 a 2004/05), mas também as gramáticas escolares de Português existentes no nosso mercado entre Outubro de 2002 e de 2004.

Assim, procuramos compreender, por duas vias, quais as formas que assumem o conhecimento gramatical e o ensino explícito da língua materna, nos manuais escolares propriamente ditos (usados obrigatoriamente pelos alunos e onde se incluem os livros auxiliares que os acompanham) e nas gramáticas escolares em circulação (de adopção facultativa). De facto, nos diferentes livros de Português e nos seus cadernos de apoio,

---

<sup>3</sup> Particularmente neste capítulo e nos seguintes, mas também ao longo de toda esta dissertação, usamos o termo *manuais escolares* para designar não apenas os livros escolares de Português (ou seja, as antologias de textos), mas também os compêndios de gramática portuguesa, isto é, as gramáticas de Português.



poderemos descobrir modos diversos de entender, de definir, de caracterizar e de pôr em prática o ensino da gramática. Além disso, nessas configurações podem ainda rever-se os indícios ou as manifestações explícitas (que funcionam como redefinição) das orientações e dos princípios definidos pelos documentos reguladores, quer seja nos programas escolares aprovados, quer seja na nomenclatura gramatical oficial.

O estudo histórico das gramáticas escolares portuguesas também nos permitirá determinar como se vão estruturando os compêndios de gramática e como se adaptam às forças da tradição, da inovação e do discurso regulador. Neste sentido e para melhor *compreendermos* como se organiza e que modelo de ensino revela a gramática escolar portuguesa (em termos dos conteúdos seleccionados e dos modos de os definir e expor), justifica-se que, já no capítulo seguinte, as gramáticas escolares sejam estudadas em duas perspectivas: uma diacrónica ou histórico-comparativa e outra sincrónica ou descritivo-analítica. Se o estudo histórico tem por objectivo essencial determinar a origem individual e a evolução das nossas gramáticas escolares, já a análise de conteúdo tenciona avaliar a organização interna e a natureza dessas mesmas gramáticas quanto: às funções que elege, às áreas que privilegia, às formas como se fundamenta e renova.

A intenção fundamental desta investigação será, pois, *descobrir e compreender* como se configura e redefine o ensino da gramática quer nos livros quer nas gramáticas escolares de Português, e isto em duas macro-dimensões complementares: primeiramente, em termos dos discursos dos autores de manuais sobre o ensino da gramática e, em segundo lugar, ao nível das práticas por eles sugeridas de organização, de integração e de ensino do conhecimento explícito da língua, avaliando-se coerências e incongruências entre *o que se diz ser* e *o que efectivamente é* o ensino da gramática.

Esclarecidos os pressupostos que melhor contextualizam esta investigação, iniciamos a descrição dos estudos que têm por objecto o ensino da gramática com a caracterização, no ponto seguinte, dos tipos de estudo a realizar (predominantemente descritivos e analíticos); no terceiro ponto, delimita-se o objecto e os objectivos fundamentais da análise dos manuais escolares; no ponto subsequente, apresenta-se os *corpora* de livros e de gramáticas escolares, descrevendo os critérios de delimitação das amostras e as regras de exclusão, dos *corpora*, de certos manuais; no quinto ponto, explica-se o conjunto dos procedimentos que orientam a realização da história das gramáticas escolares e descreve-se a totalidade das dimensões e das categorias da análise de conteúdo das gramáticas de Português; no sexto ponto, define-se as fases, as metodologias e as dimensões da análise dos livros de Português.

## 4.2. A ANÁLISE DE CONTEÚDO COMO PROCESSO DE DESCRIÇÃO E DE EXPLICAÇÃO

Na definição dos tipos de estudo a desenvolver, não podemos deixar de considerar que o fim essencial desta investigação será o de avaliar as formas de estruturação do conhecimento gramatical, neste caso no material didáctico seleccionado que é composto por dois tipos de manuais escolares: livros de Português (com os seus cadernos auxiliares) e gramáticas de Português. Em simultâneo, no quadro de uma investigação de Didáctica do Português, pretende-se, igualmente, observar a relação dos manuais escolares com os discursos reguladores (os programas e as terminologias).

Assim, determinar a forma do estudo é começar a identificar, por um lado, os critérios que justificam a estruturação dos *corpora* e, por outro, alguns princípios que presidem à análise dos mesmos. Nesse caso, a nossa opção deve conduzir a um tipo de estudo qualitativo que permita descrever, analisar e, sobretudo, compreender<sup>4</sup> os modos de ensino da gramática apresentados nos manuais escolares de Português.

Pretendendo-se, então, realizar estudos que sejam tendencialmente qualitativos, descritivos e analíticos, pensamos que a técnica da análise de conteúdo<sup>5</sup> será uma opção acertada, já que se pretende descrever (para compreender) a presença do domínio da gramática nos manuais escolares (em termos da sua frequência e da possível implicação com outros domínios do ensino da língua) e, além disso, identificar todo o seu percurso histórico e analisar o modo como se estruturam as gramáticas escolares.

Esta investigação será feita, então, a partir de uma amostra de livros de Português do 3.º ciclo e de outra de gramáticas escolares, tendencialmente destinadas ao 3.º ciclo e disponíveis no mercado editorial actual. É evidente que, mesmo com esta delimitação de materiais a estudar, cujo núcleo essencial é constituído por 15 gramáticas de Português (*corpus* G-3) e por 38 livros escolares de Português (*corpora* L-7, L-8 e L-9), a análise (sobretudo se se quiser ter em conta a relação da gramática com outros domínios do ensino da língua) será sempre muito complexa. Por isso, limitando-nos a estudar o domínio da gramática nos manuais e nas gramáticas, sentimos necessidade de precisar melhor quais os aspectos que serão analisados, estabelecendo-se alguns

---

<sup>4</sup> Se, de acordo com Bogdan e Biklen (1994: 48), “*A investigação qualitativa é descritiva*”, ela constituirá apenas um primeiro passo para que se possa proceder à análise e à interpretação de resultados.

<sup>5</sup> Por definição, a análise de conteúdo é tradicionalmente vista como uma técnica objectiva, sistemática e quantitativa (Carmo e Ferreira, 1998: 251). Hoje em dia, porém, a tendência é para que a análise de conteúdo assuma um pendor qualitativo, o que certamente acontecerá na presente investigação, já que, por exemplo, algumas das categorias de análise foram sendo constituídas de modo emergente e alguns dados foram interpretados de forma global, tentando sempre compreender o ensino formal da língua.

objectivos do estudo e certas categorias de análise, que a seguir se especificarão. Entretanto, determina-se um pouco melhor que tipo de análise de conteúdo será aqui levado a cabo e quais as suas fases principais.

Ressalve-se, de antemão, que a escolha de um estudo de natureza qualitativa se adequa não apenas à descrição histórica de gramáticas com percursos muito diversos, mas também à análise de conteúdo dessas mesmas gramáticas, assim como de todos os livros auxiliares que acompanham os livros de Português e que são de natureza bastante heterogénea. Por conseguinte, a relativa flexibilidade de processos e métodos de análise é positiva, dado o carácter multiforme dos materiais e dos espaços onde o domínio da gramática irá ser identificado, descrito e analisado.

Em todo o caso, e porque, no essencial, estes estudos têm muito a ver com trabalhos de análise de conteúdo de manuais escolares, procurámos seguir as três fases temporais propostas por Bardin (1995: 95): “a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.”

Numa primeira fase, procedemos à selecção dos materiais escritos a analisar (os manuais escolares), começando igualmente a construir algumas questões de investigação e a definir um conjunto de objectivos específicos que nos ajudassem a melhor estudar e descrever o papel desempenhado pelos livros escolares de Português e pelas gramáticas escolares de Português no ensino da língua materna, e a caracterizar os modos de configuração do ensino da gramática nesses livros escolares.

No momento da exploração dos documentos, cujos dados serão apresentados nos dois capítulos seguintes, fizemos, a partir de algumas categorias, a identificação dos elementos que apontavam para formas específicas de entender, seleccionar, apresentar e integrar os conteúdos de gramática nas práticas de ensino da gramática presentes nos documentos seleccionados, servindo-nos dos procedimentos que aqui também são definidos. Na análise de conteúdo, esta constitui a fase específica de descrição de dados, por vezes de natureza quantitativa, que permitirá a sua análise e interpretação, assim como a fundamental inferência de algumas conclusões.

A fase essencial da análise de conteúdo é, de facto, o estudo dos dados ou a sua interpretação, pelo que é natural que se dê uma atenção especial a esses momentos descritivos, críticos e interpretativos, em que o investigador procura compreender quais as hipóteses que se confirmam e quais as questões que ficaram ainda em aberto. Tal como esclarece o mesmo autor (*Ibidem*: 101), é sobretudo nesta altura que:

“O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objectivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas.”

Por conseguinte, na análise de conteúdo, a descrição e a interpretação de dados, mediadas pelo processo de inferência, são as duas faces deste método explicativo.

Esta técnica de investigação poderá apresentar algumas variações. Carmo e Ferreira (1998: 252-253), citando Madeleine Grawitz (1993), diferenciam os seguintes tipos de análise de conteúdo (todos aplicáveis aos nossos estudos): análise de exploração *versus* análise de verificação e análise quantitativa *versus* análise qualitativa. Se, como vimos, este estudo pretende ser tendencialmente qualitativo, momentos há em que assumirá um pendor quantitativo. Por outro lado, a sua finalidade é a verificação da hipótese implícita no título da tese – quais as funções do conhecimento gramatical explícito na aprendizagem escolar da língua materna –, sendo igualmente uma análise de exploração, para que não se deixem de lado outros dados que possam ajudar a compreender como se configura o ensino da gramática nos manuais escolares.

Creemos que, deste modo, nestes estudos, estaremos a pôr em prática, em simultâneo, as duas funções principais atribuídas por Bardin à análise de conteúdo (1995: 30): a “função heurística” (em que se fazem tentativas de exploração e de possível descoberta) e a “função de ‘*administração da prova*’”, em que, a partir de hipóteses ou questões de investigação, se desenvolve um “método de análise sistemática” que permitirá (ou não) verificar essas mesmas hipóteses.

Em suma, depois da fundamentação já realizada, o nosso percurso de investigação continua com a explicitação dos objectivos da análise e com a descrição do processo de constituição dos *corpora*. Entretanto, a definição de dimensões, de unidades e de categorias de análise criará condições para descrever, analisar e compreender as configurações do ensino da gramática nos manuais escolares de Português.

Existem já (como se viu nos capítulos anteriores) estudos gerais sobre o ensino da gramática em livros de Português e trabalhos específicos sobre a gramática escolar. O que se pretende aqui é, adoptando uma nova perspectiva, começar por, num estudo histórico e comparativo, determinar o percurso das 15 gramáticas e o seu relativo sucesso editorial entre o fim do século XX e o início do século XXI. Entretanto,

seleccionando duas gramáticas, analisam-se comparativamente as suas versões, no sentido de descobrir as mudanças que o tempo vai operando na tradição escolar<sup>6</sup>.

Quanto aos 38 livros escolares de Português, depois de um estudo quantitativo sobre os seus níveis de adopção e para além da caracterização da sua estrutura externa, descrevemos todas as dimensões ou espaços onde se manifesta o domínio da gramática. Finalmente, em três séries de manuais escolares, descrevemos e analisamos as actividades de gramática, categorizando igualmente os conteúdos aí implicados.

Em teoria e nestas práticas de análise de conteúdo, pretende-se não só descobrir algumas representações de língua e de gramática visíveis nos discursos dos manuais escolares, mas também, a partir daí, descrever e explicar as configurações e as práticas de ensino da gramática propostas por esses mesmos documentos. Ver-se-á, assim, se ela *existe* e qual o tipo de relação que se estabelece entre os discursos e as práticas de ensino da gramática dos manuais e os discursos reguladores oficiais.

#### 4.3. OBJECTIVOS ESPECÍFICOS DA ANÁLISE DOS MANUAIS ESCOLARES

Mesmo que tenhamos apresentado já (no Capítulo I) aqueles que são os objectivos gerais desta investigação, tendo em conta a existência de dois tipos de *corpora* (G-3: gramáticas de Português do 3.º ciclo; L-7, L-8 e L-9: livros de Português do 7.º, 8.º e 9.º anos), tencionamos, nesta fase do estudo, especificar os objectivos da análise de conteúdo das gramáticas e dos livros escolares de Português.

Assim, estabelecemos aqui, de acordo com os dois estudos que serão levados a cabo, objectivos diferentes, distinguindo-se aqueles que dizem respeito ao estudo histórico-descritivo das gramáticas de Português (*corpus* G-3) dos que estão mais relacionados com o estudo dos novos livros de Português do 3.º ciclo (*corpora* L-3).

Entretanto, no sentido de procurarmos compreender globalmente as *Configurações do ensino da gramática em manuais escolares* e porque faremos também certas aproximações entre as dimensões de análise das gramáticas e dos livros escolares de Português, assim como entre os discursos dos manuais escolares e os princípios dos textos reguladores oficiais (programas escolares e nomenclatura gramatical, em particular), é natural que ocorram alguns objectivos específicos que destacar esta necessidade de generalização e de confronto das distintas análises dos manuais.

---

<sup>6</sup> Neste caso, os objectivos serão não só a identificação das primeiras edições das gramáticas, mas também a comparação das versões mais próximas das edições actuais que fazem parte do *corpus* G-3, no sentido de analisar que capítulos novos e/ou que novos conteúdos são introduzidos nas gramáticas escolares.

Além disso, porque desenvolvemos uma descrição histórica e um estudo comparativo das várias (re)edições das gramáticas escolares que fazem parte do nosso *corpus* G-3, certamente alguns outros objectivos apontarão nesse sentido, respondendo a uma intenção orientadora deste estudo que se materializa na seguinte interrogação: *como se constroem afinal os textos da tradição gramatical escolar e de que forma se articulam o discurso regulador oficial e o discurso gramatical?* Na verdade, ao analisarmos o percurso editorial das gramáticas escolares portuguesas, procuramos explicar o facto de a maior parte delas existir durante longos períodos de tempo, sendo reeditadas sucessivamente sem grandes alterações na sua estrutura: as reedições surgem ora quando são apresentados novos programas, que as gramáticas dizem respeitar, ora de modo assistemático por iniciativa das editoras, sempre que as edições se esgotam.

Esta constatação da existência de muitas edições das gramáticas que correspondem a um número reduzido de versões fez com que resolvêssemos estudar as diferentes reedições das gramáticas escolares que constituem o *corpus* G-3, no sentido de determinar, com alguma precisão, não só o sucesso editorial de cada uma delas mas também as alterações que sofreram (no caso de as haver) ao longo dos anos em que foram sendo reeditadas, mas sobretudo desde o início de 1970, altura em que apareceram as mais antigas gramáticas, e em particular desde 1991, ano da entrada em vigor dos novos programas de Língua Portuguesa no Ensino Básico.

Tivemos já oportunidade de sublinhar que a finalidade desta investigação de Didáctica do Português é verificar como se configura, em termos de discursos e de práticas, o ensino da gramática. Sabendo-se que os manuais são um instrumento pedagógico, um vector ideológico e cultural, um suporte de conhecimentos e um produto de consumo (Choppin, 1992: 18-20), depreende-se que, em termos escolares e disciplinares, o manual veiculará saberes específicos e sistemas de valores<sup>7</sup>.

Por isso, no caso específico dos manuais escolares de Português, a grande finalidade será avaliar criticamente como se constrói, nesses documentos curriculares, um modelo de ensino explícito da língua, em termos de conhecimentos, de métodos, de formas de avaliação e de valores subjacentes ao conhecimento gramatical escolar.

Numa perspectiva crítica, e usando as palavras de Bardin (1995: 31), podemos afirmar que o fim desta análise de conteúdo será “desmascarar a axiologia subjacente

---

<sup>7</sup> Por exemplo, ao apresentarmos, no Capítulo VI, os resultados de um estudo dos níveis de adopção dos livros de Português do 3.º ciclo, temos em consideração o facto de o manual ser um “bem de consumo”.

aos manuais escolares”<sup>8</sup>, ou seja, desvendar que implicações terá na aprendizagem da língua materna em geral e no desenvolvimento específico de competências verbais o modo como, nesses manuais, se configura o ensino formal da gramática.

E, de facto, a metáfora da máscara, neste contexto, até tem muito sentido, uma vez que, ocasionalmente, nos manuais de língua materna *aquilo que parece não é*, e *aquilo que se diz não se faz*, havendo algum afastamento entre os discursos e as práticas, entre as propostas ou intenções e as realizações ou as pedagogias. Em suma, como objectivos gerais desta investigação, poderíamos eleger estes dois: 1. *Analisar os discursos que dão forma ao ensino escolar da gramática*; e 2. *Avaliar as configurações das práticas do ensino da gramática nos manuais escolares de Português..*

Feitas estas considerações prévias, passamos a apresentar, sucessivamente, de acordo com os diversos *corpora* (G-3 e L-3), os objectivos específicos relativos ao estudo histórico e descritivo das gramáticas de Português e ao estudo analítico dos livros de Português, procurando ter sempre presente, em qualquer dos casos, duas dimensões fundamentais de análise (a dos discursos e a das práticas).

Assim, ao nível específico das gramáticas escolares de Português do 3.º ciclo (*corpus* G-3) e através do seu estudo histórico, comparativo e descritivo, pretende-se:

- a) Descrever o percurso editorial das 15 gramáticas escolares portuguesas;
- b) Distinguir as gramáticas que não se alteram das que têm diferentes versões;
- c) Confrontar as modificações textuais de alguns manuais de gramática;
- d) Avaliar o papel da tradição na evolução dos textos gramaticais escolares;
- e) Indicar transformações operadas com os programas oficiais de 1991;
- f) Contribuir para o incremento da história da gramática escolar portuguesa;
- g) Analisar a definição dos títulos e dos públicos das gramáticas;
- h) Descrever os discursos sobre a gramática e o seu ensino na escola;
- i) Explorar as funções que os textos de abertura atribuem à gramática escolar;
- j) Avaliar os modos de referência aos documentos reguladores nesses textos;
- k) Determinar a sequência das áreas nucleares de um modelo de gramática;
- l) Categorizar o tipo de referências feitas no corpo textual das gramáticas;
- m) Avaliar o papel das “fontes anónimas” no discurso gramatical escolar;

---

<sup>8</sup> Definindo a análise de conteúdo como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações”, Bardin (1995: 31-32) apresenta uma série de exemplos de “análises de conteúdo possíveis”, entre as quais se encontra aquela que se relaciona com o estudo de manuais escolares e que acabámos de citar.

- n) Inventariar os tipos de textos de exemplificação citados nos compêndios;
- o) Analisar a forma como são abordadas, nas diversas gramáticas, algumas áreas problemáticas do ensino escolar da gramática;
- p) Reflectir sobre a função instrumental do ensino da gramática na escola;
- q) Concluir acerca dos modos de organização do conhecimento gramatical;
- r) Avaliar o rigor científico e a adequação pedagógica da descrição gramatical;
- s) Sintetizar as configurações (de ensino) da gramática nos vários compêndios.

Quanto ao estudo dos discursos e das práticas dos livros de Português (*corpora* L-7, L-8 e L-9) que evidenciam as configurações do ensino escolar da gramática, os principais objectivos específicos que pretendemos atingir são os seguintes:

- a) Estudar os níveis de adopção dos 38 livros escolares de Português;
- b) Analisar as informações veiculadas pelos títulos desses livros escolares;
- c) Definir as funções do ensino da língua e da gramática apresentadas nos textos de abertura e nas explicações da estrutura dos livros de Português;
- d) Identificar, aí, as formas de referência aos textos reguladores oficiais;
- e) Descrever a estrutura externa do livro escolar de Português;
- f) Classificar os livros auxiliares e outros recursos que fazem parte do manual;
- g) Determinar os espaços dedicados ao domínio da gramática nestes manuais;
- h) Definir o contexto de ocorrência das actividades de gramática;
- i) Analisar, comparativamente, a informação gramatical apresentada em “Fichas de gramática”, em “Apêndices gramaticais” e em alguns “Livros de gramática”;
- j) Concluir acerca da repetição dos conteúdos gramaticais nos manuais;
- k) Delimitar as secções numa sequência didáctica típica da aula de Português;
- l) Analisar os tipos de actividades de gramática em três séries de manuais;
- m) Determinar o tipo de conteúdos presentes nessas sequências, de acordo com as áreas fundamentais da descrição linguístico-gramatical;
- n) Verificar a progressão do conhecimento gramatical ao longo do 3.º ciclo;
- o) Avaliar a implicação de conteúdos gramaticais em “propostas de escrita”;
- p) Caracterizar a natureza da avaliação proposta para o conhecimento gramatical;
- q) Descrever formas integradas de ensino da gramática em actividades de compreensão textual e em jogos linguísticos;
- r) Avaliar as informações linguísticas apresentadas num “manual integrado”;



s) Concluir acerca das configurações de ensino da gramática nos livros de Português do 3.º ciclo.

#### 4.4. JUSTIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DOS *CORPORA* G-3 E L-3

Tendo já discutido as razões que nos levaram a optar pelo estudo de manuais escolares de Português, torna-se agora necessário explicitar como, a partir do universo de documentos disponíveis, seleccionámos as amostras que incluirão não só os livros de Português do 7.º, do 8.º e do 9.º anos de escolaridade, mas também as gramáticas escolares de Português preferencialmente dirigidas a alunos do 3.º ciclo.

Como verificámos teoricamente, há já alguns trabalhos, desenvolvidos sobretudo nos anos 90 do século XX, que têm por objecto de estudo não só os manuais escolares em geral, mas sobretudo os livros de Português. Essas análises, todavia, seleccionavam ora os livros de Português ora os compêndios de gramática portuguesa. Neste caso, pretendemos estudar a *gramática-livro* e a *gramática-domínio* na maior variedade possível de documentos, tencionando assim desvendar a origem de um modo de conservar e de transmitir, sob a forma de tradição, o conhecimento gramatical.

Considerando que o nosso objecto é o *ensino da gramática* e sabendo que é sobretudo ao nível do 3.º ciclo do Ensino Básico que se dedica uma maior atenção ao domínio da gramática, optou-se, então, por analisar os manuais do 7.º, do 8.º e do 9.º anos, no sentido de verificar a presença de conteúdos e de actividades relativas ao domínio que era designado, nos textos oficiais de 1991, “funcionamento da língua” e que agora (no CNEB de 2001) é considerado um “conhecimento explícito da língua”.

Por outro lado, os instrumentos pedagógicos de ensino da gramática começam a ser, para além do livro adoptado, certos cadernos auxiliares (como as gramáticas escolares ou os cadernos de exercícios), que são apensados ao livro principal. Assim sendo, os nossos estudos incidirão sobre dois tipos de *corpora*: um de gramáticas escolares e três de livros de Português, distribuídos por três grupos que integram os manuais do 7.º, do 8.º e do 9.º anos, juntamente com todos os livros auxiliares que integram cada manual.

Além disso, justifica-se a escolha dos manuais do 3.º ciclo por uma questão de oportunidade e de actualidade: eles foram sendo adoptados ao longo dos três primeiros anos lectivos em que se desenvolveu esta investigação (2002/03, 2003/04 e 2004/05).

Sabendo-se, ainda, que este estudo coincide, em termos temporais, com uma reorganização curricular do Ensino Básico (de que resultou um novo instrumento regulador das práticas de ensino, o CNEB, divulgado em Setembro de 2001), com a apresentação de uma nova TLEBS (em Dezembro de 2004)<sup>9</sup>, alguns dos nossos procedimentos de análise (em concordância com os objectivos específicos) deverão possibilitar a descrição e a interpretação de dados relevantes que sugiram a eclosão de novidades e/ou a manutenção da tradição ao nível do ensino do Português e, em particular, no que ao ensino escolar da gramática diz respeito.

Sendo, em princípio, válida a escolha dos manuais escolares como material para o estudo do objecto *ensino da gramática*, torna-se necessário definir os critérios de selecção de amostras que representem adequadamente o universo dos manuais escolares de Português e que melhor se adequem aos objectivos definidos para os estudos.

Em algumas das análises gerais, a nossa amostra de documentos corresponde ao universo dos livros de Português do 3.º ciclo e à grande maioria dos compêndios de gramática portuguesa, pelo que podemos considerá-la, de facto, uma amostra exaustiva. Na constituição de um *corpus*, segundo Bardin (1995: 97-98), é preciso ter em conta, para além dessa regra da exaustividade (que consiste em considerar todos ou o máximo número possível de elementos de um conjunto), há que respeitar as regras da representatividade (procedendo-se à análise de partes representativas dos documentos que integram o universo inicial), da homogeneidade (traduzida na obediência a critérios de escolha rigorosos) e da pertinência, ou seja, da adequação dos documentos à recolha da informação em causa e à consecução dos objectivos definidos.

Sempre que não nos foi possível cumprir a regra da exaustividade (incluindo todos os livros de Português em certas análises), circunstância em que obedecemos à norma da representatividade, resolvemos estudar os manuais que fossem os mais adoptados (nos três anos escolares) ou, em alternativa, analisar manuais de diferentes editoras. Quanto ao *corpus* das gramáticas, escolhemos todos aqueles que existiam no mercado editorial entre Outubro de 2002 e o mesmo mês de 2004 e que podiam ser considerados, de acordo com os critérios que adiante definimos, “gramáticas escolares”.

Por fim, quanto à homogeneidade e à pertinência, acreditamos que os *corpora* estabelecidos funcionam como um todo homogéneo (podendo ser integrados na designação geral de *manuais escolares de Português*) e são realmente adequados como

---

<sup>9</sup> A nova TLEBS foi publicada em *Diário da República* no dia 24/12/04, entrando em vigor, para o Ensino Secundário, logo em 2004/05 e, para o Ensino Básico, em 2006/07, de forma generalizada.

fonte de informação para o estudo do ensino da gramática, permitindo, como bem esperamos, recolher dados significativos para responder aos objectivos traçados, já que os próprios manuais se assumem, muitas das vezes, como um *Livro de gramática*<sup>10</sup>, e integram, como veremos, um apêndice informativo gramatical ou, como livro auxiliar, um breve manual de gramática ou um livro de exercícios de aplicação gramatical.

Antes da apresentação dos *corpora*, é necessário, ainda, salientar que, de acordo com as dimensões da análise e segundo os objectivos específicos, eles poderão ser sucessivamente redimensionados, salvo no caso do *corpus* G-3 (o das gramáticas escolares), em que o conjunto inicial de documentos não sofrerá grandes alterações<sup>11</sup>.

Ao nível dos livros de Português, temos de estabelecer uma diferença entre o *corpus* inicial (o universo dos novos manuais do 3.º ciclo) e as suas partes que serão objecto de análises específicas, em resultado da aplicação de uma série de critérios de restrição. Assim, por exemplo, enquanto os discursos introdutórios e a organização interna dos manuais serão caracterizados em todos os manuais dos *corpora* L-7, L-8 e L-9, ao nível da análise das actividades de gramática, seleccionam-se apenas três séries (ou nove manuais dos três anos lectivos) que pertençam a editoras diferentes e que sejam dos mais adoptados a nível nacional.

Esta redução dos *corpora* L-3 também se justifica na medida em que, no universo dos livros escolares do 3.º ciclo, verificamos que o manual, enquanto bem de consumo, obedece às leis do mercado e desaparece sempre que não é adoptado. Veja-se, por exemplo, que, no ano lectivo de 2002/03, foram apresentados para adopção 16 novos *livros de Português* para o 7.º ano, sendo que, no ano de 2003/04, para o 8.º ano, já só surgiram 12 desses manuais, havendo assim uma redução de 25% no seu número total (desaparecendo os quatro menos adoptados a nível nacional). Mais sintomático é o facto de, em 2004/05<sup>12</sup>, apenas serem publicados metade dos 16 manuais lançados dois anos antes, para o 7.º ano, o que significa que 50% deles entretanto *morreram*...

---

<sup>10</sup> Esta tendência foi já identificada por Sousa (2000: 526), quando afirma que o livro de Português “ao incluir textos de natureza metalinguística, apresenta-se igualmente como a própria gramática.”

<sup>11</sup> Na descrição histórica e na análise sincrónica teremos sempre em consideração as 15 gramáticas. Só ao proceder ao estudo comparativo das suas versões, é que escolhemos duas das mais representativas.

<sup>12</sup> Neste ano lectivo, há três livros que deixam de ser publicados (L03, L09 e L15), um livro que não é adoptado em nenhuma escola nacional (L08-9), surgindo entretanto um novo livro (L17-9).

#### 4.4.0. Apresentação dos corpora

Finalmente, apresentam-se os *corpora* que serão objecto dos nossos estudos: a) o *corpus* G-3, que é um conjunto de gramáticas de Português para o 3.º ciclo, existentes no mercado editorial entre 2002/03 e 2004/05; e b) os *corpora* L-3, que correspondem ao universo dos novos livros de Português para o 3.º ciclo, assim distribuídos: b.1) *corpus* L-7, conjunto de 16 livros de Português do 7.º ano, lançados para adopção no ano lectivo de 2002/03; b.2) *corpus* L-8, conjunto de 12 livros do 8.º ano, apresentados para adopção no ano de 2003/04; b.3) *corpus* L-9, conjunto de 10 livros do 9.º ano, disponíveis para adopção no ano lectivo de 2004/05<sup>13</sup>. Estes quatro *corpora* (G-3 e L-7, L-8, L-9) constituem uma amostra representativa dos manuais de Português do 3.º ciclo.

Em termos absolutos e salvaguardando alguma eventual ausência (que só uma base de dados de manuais resolveria), podemos considerar que, no período em causa (três anos lectivos), o universo dos livros de Português inclui um total de 38 publicações, havendo em circulação também 15 gramáticas de Português.

Com este número de manuais escolares de Português (53), tornar-se-ia complexo fazer uma análise de conteúdo ao mesmo tempo profunda e rigorosa, tendo por objecto todos os manuais, pelo que fomos estabelecendo critérios para a escolha dos manuais ou dos livros auxiliares que seriam objecto de estudo e fomos igualmente determinando as dimensões de análise que seriam aplicadas aos *corpora* ou a partes específicas suas.

**LISTA A:** *Corpus* de gramáticas de Português do 3.º ciclo (G-3), disponíveis no mercado

- G01-3:** *Aprender Português. Gramática Teórico-Prática* de Júlio Martins, Leonor Sardinha e Ernestina Bragança. Lisboa: Didáctica Editora, 1999, 9.ª ed., 224 p.;
- G02-S:** *Breve Gramática do Português Contemporâneo* de Celso Cunha e Lindley Cintra. Lisboa: Edições João Sá da Costa, 1999, 12.ª ed., 486 p.;
- G03-3/S:** *Compêndio de Gramática Portuguesa* de A. Gomes Ferreira e J. Nunes de Figueiredo. Porto: Porto Editora, 2002 [sem número de edição], 288 p.;
- G04-B:** *Construindo a Gramática. Língua Portuguesa* de Maria Ângela Rezende e Maria José Viegas. Lisboa: Areal Editores, 2001, 1.ª ed., 7.ª tir., 272 p.;
- G05-S:** *Curso de Português. Questões de Gramática. Noções de Latim* por Américo Areal (dir.). Porto: Edições Asa, 2002, 17.ª ed., 319 p.;
- G06-3:** *Da Palavra ao Texto. Gramática da Língua Portuguesa* de Olívia Maria Figueiredo, Rosa Porfíria Bizarro e Mário Vilela. Porto: Edições Asa, 2002, 1.ª ed., 5.ª tir., 240 p.;

<sup>13</sup> Em Outubro desses três anos, no sítio do Ministério da Educação <<http://www.deb.min-edu.pt>>, confirmávamos os novos manuais de Língua Portuguesa que iam sendo apresentados para o 3.º ciclo. Tendo em conta que esses livros são adoptados por três anos lectivos, em 2005/06 deveriam ter sido lançados novos manuais para o 7.º ano, o que, por decisão do Governo, só veio a acontecer em 2006/07.

- G07-3/S:** *Gramática Básica da Língua Portuguesa* de Maria Beatriz Florido, Maria Emília Duarte da Silva e Joaquim Fonseca. Porto: Porto Editora, 2000 [sem número de edição], 222 p.;
- G08-B/S:** *Gramática de Português* de José M. de Castro Pinto. Lisboa: Plátano Editora, 2000, 4.<sup>a</sup> ed., 320 p.;
- G09-S:** *Gramática do Português Actual* de José de Almeida Moura. Lisboa: Lisboa Editora, 2003, 1.<sup>a</sup> ed., 303 p.;
- G10-B/S:** *Gramática do Português Moderno (Remodelada)* de José Manuel de Castro Pinto e Maria do Céu Vieira Lopes. Lisboa: Plátano Editora, 2002, 1.<sup>a</sup> ed., 328 p.;
- G11-B:** *Gramática Portuguesa. Com exercícios de aplicação* de José Maria Relvas. Lisboa/Maputo: Europress/Livraria Leiria, [s/d: 2000?], 2.<sup>a</sup> ed. revista, actualizada e aumentada, 190 p.;
- G12-3/S:** *Gramática Prática de Português. Da Comunicação à Expressão* de M. Olga Azeredo, M. Isabel Freitas M. Pinto e M. Carmo Azeredo Lopes. Lisboa: Lisboa Editora, 2001, 3.<sup>a</sup> ed., 1.<sup>a</sup> tir., 384 p.;
- G13-3/S:** *Gramática Universal. Língua Portuguesa* de António Afonso Borregana. Lisboa: Texto Editora, 2002, 9.<sup>a</sup> ed., 320 p.;
- G14-S:** *Itinerário Gramatical. A gramática na Língua e a Língua no discurso. Gramática da Língua Portuguesa* de Eunice Barbieri de Figueiredo e Olívia Maria Figueiredo. Porto: Porto Editora, 1998, 1.<sup>a</sup> ed., 176 p.;
- G15-3/S:** *Nova Gramática de Português* de Carmen Nunes, Maria Luísa Oliveira e Maria Leonor Sardinha. Lisboa: Didáctica Editora, 1998, 6.<sup>a</sup> ed., 268 p..

**LISTA B:** *Corpus* de livros de Português do 7.º ano (L-7), adoptados em 2002/03<sup>14</sup>

- L01-7:** *A casa da língua, Língua Portuguesa, 7.º Ano* de Sofia Melo e Manuela Rio. Porto: Porto Editora, 2002, 285 p.;
- L02-7:** *Com todas as letras, Língua Portuguesa, 7.º Ano* de Fernanda Costa e Luísa Mendonça. Porto: Porto Editora, 2002, 285 p.;
- L03-7:** *Confluência, Língua Portuguesa, 7.º Ano* de Auxília Ramos. Porto: Edições Asa, 2002, 287 p.;
- L04-7:** *Discurso directo, Língua Portuguesa, 7.º Ano* de Sara Maria Candeias e Pedro Balau Custódio. Lisboa: Plátano Editora, 2002, 249 p.;
- L05-7:** *Focus, Língua Portuguesa, 7.º Ano* de Dulce Gonçalves e Ana Reis. Lisboa: Constância Editores, 2002, 240 p.;
- L06-7:** *Leituras & companhia, Língua Portuguesa, 7.º Ano* de Rafaela Moura e M. Amélia Osório. Lisboa: Editorial O Livro, 2002, 224 p.;
- L07-7:** *Letras, Língua Portuguesa, 7.º Ano* de Cristina Duarte, Graça Magalhães e Gabriela Pinto. Lisboa: Plátano Editora, 2002, 244 p.;
- L08-7:** *Língua Portuguesa 7, 7.º Ano* de Maria Ascensão Teixeira, Maria Assunção Bettencourt e Horácio Araújo. Lisboa: Texto Editora, 2002, 320 p.;
- L09-7:** *Palavras em Português, Língua Portuguesa, 7.º Ano* de Ana Maria Silva, Maria José Fontes e Rogério de Castro. Porto: Porto Editora, 2002, 253 p.;
- L10-7:** *Plural, Língua Portuguesa, 7.º Ano* de Elisa Costa Pinto e Vera Saraiva Baptista. Lisboa: Lisboa Editora, 2002, 239 p.;
- L11-7:** *Ponto e vírgula, Língua Portuguesa, 7.º Ano* de Constança Palma e Sofia Paixão. Lisboa: Texto Editora, 2002, 239 p.;

<sup>14</sup> Os livros, ordenados alfabeticamente, são indicados pela letra L, seguida de dois algarismos que se mantêm nos três anos (L01, L15) e do sufixo indicativo do ano lectivo: -7 = 7.º ano; -8 = 8.º; -9 = 9.º.

- L12-7:** *Ponto por ponto, Língua Portuguesa, 7.º Ano* de Maria da Conceição Ribeiro e José Fernando Ribeiro. Porto: Edições Asa, 2002, 224 p.;
- L13-7:** *Português para todos, Língua Portuguesa, 7.º Ano* de João Carlos Costa e Rui Lourenço. Lisboa: Constância Editores, 2002, 224 p.;
- L14-7:** *Ser em Português, Língua Portuguesa, 7.º Ano* de Ana Isabel Serpa, Artur Veríssimo, Carmen Amaral, Goretti Rodrigues, Henriqueta Sousa e Rosário Costa. Porto: Areal Editores, 2002, 256 p.;
- L15-7:** *Viver o Português, Língua Portuguesa, 7.º Ano* de Maria Luísa Rodrigues Oliveira. Lisboa: Didáctica Editora, 2002, 234 p.;
- L16-7:** *Vozes em Língua Portuguesa, Língua Portuguesa, 7.º Ano* de Manuela Salvador Cunha e Adriano Basto. Lisboa: Editorial O Livro, 2002, 200 p..

**LISTA C:** *Corpus* de livros de Português do 8.º ano (L-8), adoptados em 2003/04<sup>15</sup>

- L01-8:** *A casa da língua, Língua Portuguesa, 8.º Ano* de Sofia Melo e Manuela Rio. Porto: Porto Editora, 2003, 285 p.;
- L02-8:** *Com todas as letras, Língua Portuguesa, 8.º Ano* de Fernanda Costa e Luísa Mendonça. Porto: Porto Editora, 2003, 285 p.;
- L03-8:** *Confluência, Língua Portuguesa, 8.º Ano* de Auxília Ramos e Ana Maria Maia. Porto: Edições Asa, 2003, 255 p.;
- L05-8:** *Focus. Língua Portuguesa, 8.º Ano* de Ana Cristina Pala e Ida Lisa Ferreira. Lisboa: Constância Editores, 2003, 232 p.;
- L08-8:** *Língua Portuguesa 8, 8.º Ano* de Maria Ascensão Teixeira e Maria Assunção Bettencourt. Lisboa: Texto Editora, 2003, 271 p.;
- L09-8:** *Português em Palavras, Língua Portuguesa, 8.º Ano* de Ana Maria Silva, Maria José Fontes e Rogério de Castro. Porto: Edições Asa, 2003, 272 p.<sup>16</sup>;
- L10-8:** *Plural, Língua Portuguesa, 8.º Ano* de Elisa Costa Pinto e Vera Saraiva Baptista. Lisboa: Lisboa Editora, 2003, 240 p.;
- L11-8:** *Ponto e Vírgula, Língua Portuguesa, 8.º Ano* de Constança Palma e Sofia Paixão. Lisboa: Texto Editora, 2003, 256 p.;
- L12-8:** *Ponto por ponto, Língua Portuguesa, 8.º Ano* de Maria Conceição Ribeiro e José Fernando Ribeiro. Porto: Edições Asa, 2003, 207 p.;
- L14-8:** *Ser em Português, Língua Portuguesa, 8.º Ano* de Ana Isabel Serpa, Artur Veríssimo, Carmen Amaral, Goretti Rodrigues, Henriqueta Sousa e Rosário Costa. Porto: Areal Editores, 2003, 271 p.;
- L15-8:** *Viver o Português, Língua Portuguesa, 8.º Ano* de Maria Luísa Rodrigues Oliveira. Lisboa: Didáctica Editora, 2003, 225 p.;
- L16-8:** *Vozes em Língua Portuguesa, Língua Portuguesa, 8.º Ano* de M. Salvador Cunha e Adriano Basto. Lisboa: Editorial O Livro, 2003, 256 p..

---

<sup>15</sup> Em 2003/04, houve quatro livros (L04 e L07, da Plátano Editora; L06, da Editorial O Livro; L13, da Constância Editores) que não tiveram continuidade no 8.º ano de escolaridade. Esses quatro títulos foram, no 7.º ano, os manuais menos adoptados, acabando, assim, *vencidos* pelas leis do mercado.

<sup>16</sup> Estes autores tinham, em 2002/03 e na Porto Editora, um livro para o 7.º ano intitulado *Palavras em Português*, que, com este título, deixou de se publicar. Surge, entretanto, o manual *Português em Palavras* para o 8.º ano (Edições Asa), cuja alteração no título não deixa de ser uma notável descoberta...

**LISTA D:** *Corpus* de livros de Português do 9.º ano (L-9), adoptados em 2004/05<sup>17</sup>

- L01-9:** *A casa da língua, Língua Portuguesa, 9.º Ano* de Sofia Melo e Manuela Rio. Porto: Porto Editora, 2004, 284 p.;
- L02-9:** *Com todas as letras, Língua Portuguesa, 9.º Ano* de Fernanda Costa e Olga Magalhães. Porto: Porto Editora, 2004, 301 p.;
- L05-9:** *Focus. Língua Portuguesa, 9.º Ano* de Ida Lisa Ferreira, Maria de Fátima Lopes e Roberto Mendes. Lisboa: Santillana / Constância Editores, 2003, 280 p.;
- L08-9:** *Língua Portuguesa 9, 9.º Ano* de Maria Ascensão Teixeira e Maria Assunção Bettencourt. Lisboa: Texto Editora, 2004, 2 vols., 144+112 p.;
- L10-9:** *Plural, Língua Portuguesa, 9.º Ano* de Elisa Costa Pinto e Vera Saraiva Baptista. Lisboa: Lisboa Editora, 2004, 303 p.;
- L11-9:** *Ponto e Vírgula, Língua Portuguesa, 9.º Ano* de Constança Palma e Sofia Paixão. Lisboa: Texto Editora, 2004, 272 p.;
- L12-9:** *Ponto por ponto, Língua Portuguesa, 9.º Ano* de Maria Conceição Ribeiro e José Fernando Ribeiro. Porto: Edições Asa, 2004, 255 p.;
- L14-9:** *Ser em Português, Língua Portuguesa, 9.º Ano* de Ana Isabel Serpa, Artur Veríssimo, Carmen Amaral, Goretti Rodrigues, Graça Viana, Henriqueta Sousa e Rosário Costa. Porto: Areal Editores, 2004, 304 p.;
- L16-9:** *Vozes em Língua Portuguesa, Língua Portuguesa, 9.º Ano* de M. Salvador Cunha e Adriano Basto. Lisboa: A Folha Cultural, 2004, 256 p.;
- L17-9:** *Aula viva 9, Língua Portuguesa, 9.º Ano* de João Augusto da Fonseca Guerra e José Augusto da Silva Vieira. Porto: Porto Editora, 2004, 285 p..

#### **4.4.1. Acerca dos critérios de fixação dos corpora L-7, L-8, L-9**

Começamos por enunciar os critérios de escolha e de exclusão dos livros escolares de Português do 3.º ciclo, que foram distribuídos pelos *corpora* L-7 (livros do 7.º ano), L-8 (livros do 8.º ano), L-9 (livros do 9.º ano). Entretanto, ao definir as dimensões de análise, serão indicados outros critérios específicos de selecção dos manuais a estudar em cada uma dessas dimensões.

Foram, então, estes os critérios que presidiram à delimitação dos três *corpora*:

a) Integraram-se no *corpus* inicial todos os livros escolares de Português do 3.º ciclo, apresentados publicamente pelas editoras para adopção em 2002/03 (os do 7.º ano), em 2003/04 (os do 8.º ano) e 2004/05 (os do 9.º ano).

b) No caso específico dos livros de Português do 7.º ano, foram excluídos dois manuais que já haviam sido publicados antes de 2002 e que, em 2002/03, não foram adoptados, segundo uma pesquisa que efectuámos, em nenhuma escola do país<sup>18</sup>.

---

<sup>17</sup> Neste ano lectivo, há mais três livros escolares (dois das Edições Asa, L03 e L09, e outro da Didáctica Editora, L15) que desapareceram do mercado; e um da Porto Editora que surge agora de novo (L17-9).

<sup>18</sup> Não foram integrados no *corpus* L-7 estes dois livros de Português do 7.º ano de escolaridade: a) *Perspectivas, Língua Portuguesa, 7.º Ano* de Ana Maria Santos, Júlia Freire, Rosária Marçal. Porto: Porto Editora, 2001, 1.ª ed., 4.ª reimp., 207 p.; b) *Português essencial, Língua Portuguesa, 7.º Ano* de Fernanda Carrilho, Florbela Carreira. Lisboa: Texto Editora, 2001, 4.ª ed., 1.ª tir., 224 p..

c) São incluídos nos *corpora* (considerando-se como parte integrante dos manuais e podendo ser objecto de estudo) todos os cadernos auxiliares que surgem como complemento do livro principal, destinados ao professor ou aos alunos: c.1) *Livros* ou *Cadernos do professor*, *Guiões de leitura* ou *do professor*; c.2) *Cadernos do aluno*, *Cadernos* ou *Livros de exercícios / de actividades*, *Fichas informativas / de gramática*, *Livros de jogos*, *Portefólios* (com actividades de escrita), *Passatempos de Língua Portuguesa* e diversas outras obras de leitura integral oferecidas aos alunos.

d) Devido à sua natural multiplicidade e, sobretudo, por causa da dificuldade que se colocaria em os analisar segundo categorias uniformes, apesar de se anotar a sua existência em cada um dos manuais, não serão incluídos no *corpus* nem submetidos a qualquer tipo de análise estes recursos didácticos: d.1) os materiais de apoio como transparências, cartões, imagens, cartazes; e d.2) os suportes multimédia como CDs, DVDs, cassetes áudio ou vídeo.

e) Mesmo estando integrados nos *corpora*, os livros auxiliares que tenham por objecto exclusivo o domínio da leitura e/ou da leitura de literatura, sem conteúdos nem actividades gramaticais, não serão objecto de nenhuma análise específica.

f) Registando-se embora a sua existência, os dossiês do professor que apresentam questões gerais, didácticas ou curriculares, e que se relacionem quer com a Reorganização curricular quer com as Áreas Curriculares Não Disciplinares (*Estudo Acompanhado*, *Área de Projecto*, *Educação Cívica*) também não serão alvo de análise.

g) Serão evidentemente integrados no *corpus* e objecto de descrição mais detalhada todos os livros-satélite que constituam cadernos com exercícios gramaticais e/ou com exposição de conteúdos de gramática (*Livros de gramática*).

h) Sublinhe-se ainda que quase todos os livros escolhidos são manuais destinados ao aluno, salvo no caso dos “manuais integrados” (séries L01, L02, L14).

i) Anote-se, por fim, que todos os 38 livros escolares que seleccionámos e estudámos constituem as primeiras edições e as primeiras tiragens das obras em causa.

#### **4.4.2. Sobre os critérios de delimitação do corpus G-3**

Relativamente aos compêndios de gramática portuguesa, a selecção tornou-se bastante mais complexa não só porque era necessário proceder a uma circunscrição temporal (no sentido de escolher *as gramáticas do século XXI*), mas também por ser



imprescindível elaborar uma delimitação tipológica e conceptual, para que, assim, se escolhessem apenas as *gramáticas escolares* destinadas ao 3.º ciclo do Ensino Básico.

Como se verifica atrás, na **Lista A**, os 15 compêndios de gramática [G-] foram numerados e ordenados alfabeticamente pelo título. Acrescentou-se um sufixo para indicar o(s) público(s) a que se destinam: 3.º ciclo [-3], Ensino Básico [-B] ou Ensino Secundário [-S]. Em termos do público escolar visado, a selecção operou-se, pois, sobre as gramáticas escolares de Português do 3.º ciclo e/ou do Ensino Secundário, ao passo que, em termos temporais, foram seleccionados os compêndios disponíveis no mercado entre Outubro de 2002 e o mesmo mês de 2004.

Era necessário propor uma delimitação da *gramática escolar*<sup>19</sup>, que os compêndios de gramática nos ajudariam a materializar. Na verdade, a gramática escolar é definida não só pelo seu uso (os contextos formais de ensino da língua), mas também por se considerar como tal e indicar o seu público (escolar). É por essa razão que as gramáticas científicas de referência não são aqui comentadas, porque os destinatários são distintos (alunos universitários e professores de todos os graus de ensino)<sup>20</sup>.

De facto, as gramáticas escolares (sendo sugeridas pelo professor ou pelos livros de texto) têm a particularidade de não serem livros oficialmente adoptados. Por isso mesmo, a sua condição *escolar* não pode ser aferida apenas pelo critério da adopção, mas particularmente pelo seu *sucesso editorial* ou pela *divulgação em contexto escolar*. Em consequência disso, assumimos como *gramática escolar* todo aquele manual de uso facultativo que, sendo utilizado em contexto escolar, se diz destinado ao ensino explícito da língua, privilegiando a exposição de conteúdos gramaticais em detrimento da realização de exercícios de gramática (que podem todavia ocorrer, mas como complemento). É, portanto, a natureza da obra, a definição, a estrutura, o contexto de uso, o seu enquadramento, a autoria e a afirmação explícita do uso pedagógico que fazem de um manual uma gramática escolar.

Um indício acessório que ajuda a determinar o carácter *escolar* das gramáticas incluídas no *corpus* G-3 é o facto de sabermos que a maior parte delas (13) foi lançada por editoras escolares. Assim, a Porto Editora é responsável por três das 15 gramáticas

<sup>19</sup> Normalmente, os dicionários ou os dicionários de linguística apresentam uma entrada para o termo “gramática pedagógica”. Apenas Lewandowski (1986: 164) opta pela designação “gramática escolar”, definindo-a assim: “También: gramática pedagógica, gramática didáctica. Gramática que sirve de base a la enseñanza del lenguaje, de acuerdo con criterios pedagógico-didácticos y que – reina acuerdo en este punto – no es una versión simplificada de una gramática seleccionada ni de un modo lingüístico; [...]”

<sup>20</sup> Prova da referida distinção é, por exemplo, o facto de a *Nova Gramática do Português Contemporâneo* de Celso Cunha e Lindley Cintra (Lisboa: Edições João Sá da Costa, 1984) ter dado origem a uma versão “escolar” que faz parte do *corpus* G-3 (a G02: *Breve Gramática do Português Contemporâneo*).

(G03, G07 e G14); a Didáctica Editora, por duas (G01 e G15); a Plátano Editora, por outras duas (G08 e G10); as Edições Asa, por duas (G05 e G06); a Lisboa Editora, por duas (G09 e G12); a Texto Editora (G13) e a Areal Editores (G04), apenas por uma gramática. No fundo, só as gramáticas G02 e G11 não são da responsabilidade de editoras que se dedicam preferencialmente à publicação de livros escolares.

Em termos gerais, para a selecção dos manuais, usámos estes dois critérios: um critério comercial, isto é, que a obra em causa estivesse disponível no mercado editorial no limite temporal estabelecido, e um critério escolar, ou seja, que o manual em questão se afirmasse, explícita ou implicitamente, destinado aos Ensinos Básico e/ou Secundário. Tivemos ainda em conta estes outros indicadores (que são traços distintivos de uma gramática de tipo escolar): *a)* um título característico de gramática de tipo escolar; *b)* um subtítulo definidor dos destinatários escolares da obra; *c)* texto de abertura que justifica os usos escolares; *d)* remissão, na capa ou no prefácio, a documentos reguladores do ensino da língua (programas ou nomenclatura); *e)* vinculação dos seus autores ao contexto pedagógico do ensino do Português ou ao campo científico da linguística ou da teoria literária.

Mesmo que a maior parte dessas obras tenha um público definido, há outras que se destinam em simultâneo a vários níveis de ensino. Apesar de tudo, encontram-se ainda aquelas gramáticas que não indicam o público a que se destinam ou que se apresentam para o “público em geral” e que só no texto introdutório sugerem implicitamente os seus destinatários preferenciais<sup>21</sup>.

Entretanto, avançamos com certos critérios específicos de exclusão/inclusão, sublinhando que a maior parte das obras aqui referidas farão parte integrante do vasto universo da gramática (escolar) e poderiam ajudar-nos a caracterizar e compreender melhor, ainda, a natureza e o estatuto da gramática escolar portuguesa, mas, nesta fase e neste contexto, não serão objecto de nenhuma análise geral ou específica.

*a)* Pese embora o facto de só deverem ser escolhidas as gramáticas de Língua Portuguesa destinadas ao 3.º ciclo, aquelas que forem comuns, por exemplo, ao 2.º e ao 3.º ciclos (G04) ou mesmo aos Ensinos Básico e Secundário (G08 e G10), também serão integradas no *corpus* G-3. Simultaneamente, também duas gramáticas dirigidas

---

<sup>21</sup> Como adiante se verá, há pelo menos cinco gramáticas (G02, G05, G06, G13 e G15) que não afirmam explicitamente qual o público a que se destinam, mas que o sugerem, de algum modo, no texto de abertura. Porém, em nosso entender, esses cinco manuais de gramática são também para o 3.º ciclo.

em exclusivo e de modo explícito ao Ensino Secundário (como é o caso da G09 e da G14) acabaram por ser integradas no nosso *corpus* de análise<sup>22</sup>.

b) Uma vez que muitas obras seleccionadas constituem reedições<sup>23</sup>, foram excluídos os compêndios que não fossem reeditados após 1991 (ano em que entraram em vigor os programas de Língua Portuguesa do 3.º ciclo). Nesta situação encontra-se apenas uma obra que, publicada em 1985, não mais voltou a sair a público, continuando no mercado em Janeiro de 2003: *A Língua e a Norma. Gramática Pedagógico-Didáctica do Português* de Cristina de Mello e José Neves Henriques (Lisboa: Plátano Editora, 1985, 1.ª ed.)<sup>24</sup>.

c) Porque as gramáticas escolares são obras de autor, excluímos outros três manuais (que são um único texto gramatical publicado com três títulos distintos) por não terem autor, não precisarem o seu público-alvo e não se afirmarem como gramáticas escolares, mas sendo, em princípio e até pelo seu formato, aquilo que se designa uma *gramática de bolso*: a *Gramática Fácil da Língua Portuguesa* (Lisboa: Texto Editora, 1997 – 1.ª ed. e 2003 – 5.ª ed.); a *Gramática Universal Compacta. Língua Portuguesa* (Lisboa: Texto Editora, 1999 – 1.ª ed. e 2002 – 4.ª ed.); e a *Gramática Básica. Língua Portuguesa* (Lisboa: Texto Editora, 1999 – 1.ª ed.)<sup>25</sup>.

d) Sabendo que a sua configuração é diferente e que não poderiam ser submetidos a formas de análise idênticas, não serão incluídos neste *corpus* os livros escolares que apresentem exclusiva ou predominantemente exercícios gramaticais<sup>26</sup>, com excepção daqueles manuais de gramática que, para além das exposições claramente

<sup>22</sup> Além disso, duas outras gramáticas (G02 e G05), que considerámos dirigidas ao Ensino Secundário, provavelmente ainda entendiam esse nível de ensino como correspondente aos 7.º, 8.º e 9.º anos antigos.

<sup>23</sup> Não foi escolhida a primeira edição das gramáticas, mas uma reedição em circulação no início do ano de 2002/03, a não ser que houvesse coincidência entre a edição em circulação nessa altura e a edição escolhida para o *corpus*. Por essa razão, há cinco gramáticas (G04, G06, G09, G10 e G14) cujas primeiras edições foram integradas no *corpus* G-3. Para avaliar a longevidade destas gramáticas e descrever as suas sucessivas reedições, procurámos determinar todo o seu percurso editorial (Capítulo V).

<sup>24</sup> Desta obra não se conhece nenhuma reedição após 1991. Por conseguinte, essa primeira edição constitui a única edição e versão deste livro escolar que nunca veio a ser reformulado nem revisto, não tendo sido ainda, em todo o caso, retirado do mercado editorial (apesar dos seus 20 anos de vida).

<sup>25</sup> Se exceptuarmos a diferença nos títulos, nas capas e nas disposições gráficas (o que conduz a um número diferente de páginas), estas três obras constituem a mesma estrutura de uma gramática com uma capa e um título distintos. Com efeito, estas três obras são iguais não só nos capítulos principais (*fonética e fonologia; ortografia; morfologia; sintaxe; a língua portuguesa; estilística*) mas sobretudo no texto da exposição gramatical. Diferenças significativas notam-se ao nível dos textos publicitários apresentados na contracapa dessas obras, de que extraímos três exemplos: “Satisfaça algumas das suas curiosidades e torne-se um especialista na escrita!” (*Gramática Fácil*); “Uma gramática de referência para consultar em qualquer lugar.” (*Gramática Universal Compacta*); “O seu saber de bolso.” (*Gramática Básica*).

<sup>26</sup> Dos manuais de gramática que fazem parte deste *corpus*, há dois deles que integravam, nas suas origens, um livro de exercícios (G12 e G15). Acontecia o mesmo com a G07, que actualmente tem, em separado, um *Novo Guia Gramatical 3* (gramática e livro de exercícios), destinado a alunos do 7.º ano, da responsabilidade dos mesmos autores e da mesma editora que publica a G07.

maioritárias, integram breves exercícios de aplicação. De acordo com este critério específico, foram rejeitados dois manuais cujos títulos pareciam indicar *verdadeiras* gramáticas escolares: *Gramática Elementar de Português. Com exercícios práticos* de Ana Rocha (Lisboa: Replicação, 2002, 1.<sup>a</sup> ed., 1.<sup>a</sup> tir.) e *Gramática Universal Escolar. Língua Portuguesa* de Ana Paula Dias, Fernando Martins, Georgina Palma, Manuela Góis e Manuela Lapa (Lisboa: Texto Editora, 2001, 6.<sup>a</sup> ed.).

e) Considerando que as suas finalidades são outras e, em especial, que o seu uso não se limita ao contexto escolar, que o seu público visado não é preferencialmente o escolar, não serão incluídos os prontuários ortográficos, até porque se dedicam mais ao estudo do léxico do que da gramática, mesmo que os seus autores possam até ser os mesmos<sup>27</sup>. De igual forma, não serão aceites as publicações de estilo misto gramática / prontuário, tal como sugere o título de Álvaro Garcia Fernandes: *Gramática-prontuário da Língua Portuguesa* (Porto: Lello Editores, 2000)<sup>28</sup>.

f) Foram, igualmente, excluídas não só as gramáticas de Português língua estrangeira (PLE), como, por exemplo, a *Gramática de Português para Estrangeiros* de Lígia Arruda (Porto: Porto Editora, 2000)<sup>29</sup>, mas também as edições de gramáticas de Português feitas em línguas estrangeiras<sup>30</sup>. Apesar de tudo, anota-se a existência de edições especiais de gramáticas portuguesas feitas no estrangeiro, sobretudo em edições destinadas aos PALOP, como é o caso da *Gramática Básica da Língua Portuguesa. Para quem quer falar e escrever bem* (Maputo: Moçambique Editora/Texto Editora, 2002, 1.<sup>a</sup> ed.) ou de gramáticas que fazem parte do nosso *corpus* G-3 e que também tiveram edições específicas para os PALOP (G07, G11, G13).

g) Pese embora o claro interesse de uma possível análise comparativa que viesse a ser feita entre as gramáticas do 2.<sup>o</sup> e do 3.<sup>o</sup> ciclos<sup>31</sup> que têm até títulos semelhantes e

<sup>27</sup> Um dos gramáticos com maior sucesso editorial – José Manuel de Castro Pinto –, para além das várias gramáticas escolares que já publicou e que fazem parte deste *corpus* (G08 e G10), tem também dois prontuários ortográficos: *Manual Prático de Ortografia* (Lisboa: Plátano Editora, 1997) e *Novo Prontuário Ortográfico* (Lisboa: Plátano Editora, 1998).

<sup>28</sup> Esta publicação transformou-se, entretanto, numa pretensamente (i)nova(dora) gramática generalista: *Gramática da Língua Portuguesa: uma nova abordagem* (Porto: Edições Caixotim, 2005).

<sup>29</sup> Em 2000, foram lançadas as segundas edições (revistas e actualizadas) da *Gramática Activa 1* e da *Gramática Activa 2* (Lisboa: Lidel) de Olga Coimbra e Isabel Coimbra, que são gramáticas de PLE.

<sup>30</sup> Como vimos, para Ferreira (1989: 131), “uma das melhores gramáticas do português” é precisamente uma obra desse tipo: *A grammar of the Portuguese language* de Joseph Dunn (Washington: National Capital Press, 1928). Há vários outros exemplos de gramáticas de Português escritas em línguas estrangeiras: *Portuguese: An Essential Grammar* de Amélia P. Hutchinson e Janet Lloyd (London / New York: Routledge, 1996); *Grammaire Active du Portugais* de Fátima C. Lopes e Hacı M. L. Farina (Paris: Hachette, 1992); *Grammatica Portoghese* de G. Lanciani e G. Tavani (Milano: CEA, 1993).

<sup>31</sup> A título informativo, citam-se alguns outros títulos de gramáticas do 2.<sup>o</sup> ciclo: a) *Gramática da Língua Portuguesa. 5.<sup>o</sup> e 6.<sup>o</sup> anos* de Maria do Céu V. Lopes e Maria Manuela T. Costa (Lisboa: Plátano Editora,

equipas autorais iguais, elas ficaram ao lado deste estudo. Nesta situação e entre as gramáticas escolares do nosso *corpus*, há três manuais que possuem uma obra equivalente e dos mesmos autores para o 2.º ciclo: G01, *Aprender Português. Gramática Teórico-Prática. 5.º / 6.º anos de escolaridade*; G03, *Gramática Elementar da Língua Portuguesa. 5.º e 6.º anos*; G07, *Gramática da Língua Portuguesa. 2.º ciclo*. Igualmente excluídas do nosso estudo foram todas as gramáticas escolares do 1.º ciclo, que, inclusive, foram já objecto de um estudo particular (Pereira *et alii*, 2004)<sup>32</sup>.

h) Entretanto, também não integramos no nosso *corpus* uma obra de difícil catalogação, isto é, as *Explicações de Português (3.º Ciclo / Ensino Secundário)* de Gabriela Funk e Paula Lima (Porto: Edições Asa, 2004), cujo subtítulo até parece defini-la como um compêndio de gramática: “Um guia prático para a aprendizagem da Gramática do Português”<sup>33</sup>.

i) Finalmente, deixámos ainda de parte dois manuais de gramática relativamente recentes, elaborados já de acordo com os novos programas de Língua Portuguesa do Ensino Secundário e segundo as novidades da TLEBS<sup>34</sup>: a) *Funcionamento da Língua Portuguesa. Português. Ensino Secundário* de Verónica Bicho (Lisboa: Edições Sebenta, 2003)<sup>35</sup>; b) *Saber Português Hoje. Gramática Pedagógica da Língua Portuguesa. Terminologia Linguística Actual. 3.º Ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário* de Luísa Oliveira e Leonor Sardinha (Lisboa: Didáctica Editora, 2005)<sup>36</sup>.

---

2000, 2.ª ed.); b) *Gramática Portuguesa. 2.º ciclo* de António Dias Ribeiro (Lisboa: Editorial O Livro, 1995); c) *Gramática de hoje. 2.º ciclo* de Cristina de Mello, José Neves Henriques e Maria Clara Bentes (Lisboa: Editorial O Livro, 1990).

<sup>32</sup> Nesse estudo, Pereira *et alii* (2004: 161) apresentam uma lista de 16 gramáticas escolares para o 1.º ciclo, todas elas publicadas entre 1997 e 2003, ou seja, entre a publicação da obra de Sim-Sim *et alii* (1997) e a entrada em vigor do novo documento regulador do Ensino Básico, o CNEB (2001).

<sup>33</sup> Na introdução deste manual para-escolar (que tem como “actores” principais quatro alunos do 10.º ano e a sua “explicadora”), Funk e Lima (2004: 7) afirmam que “Apesar da sua respeitável idade, a Gramática ainda não conseguiu atrair a boa opinião da maioria das pessoas”, tendo, por isso, resolvido apresentar “O modelo interactivo das explicações” que dará origem a “uma reflexão descomplexada sobre a Gramática e ao desenvolvimento do espírito crítico dos discentes.” Entretanto, Funk (2005) publicou a obra *Os Agentes da Ordem Gramatical: como rindo se aprende a gramática da Língua Portuguesa* (Porto: Edições Asa) que constitui uma “Peça em 3 Actos / Com um glossário sobre terminologia linguística”.

<sup>34</sup> Esses novos programas de Português foram implementados nos livros de Português adoptados para o 10.º ano em 2003/04 e a nova TLEBS entrou em vigor em 2004/05 (sendo publicada em 24/12/2004).

<sup>35</sup> Bicho (2003: 5), na introdução, afirma que “A obra apresentada pretende fazer uma abordagem das várias temáticas relacionadas com a componente de Funcionamento da Língua para a disciplina de Português do 10º ano de escolaridade, seguindo o novo programa do Ministério da Educação para o Ensino Secundário.” O primeiro capítulo deste manual (p. 7) tem um título exactamente igual ao ponto A) da TLEBS (ME, 2004: 7308): “Língua, Comunidade Linguística, Variação e Mudança”.

<sup>36</sup> Com uma primeira edição em Janeiro de 2005, esta “nova” gramática lançou a sua 2.ª edição em Junho de 2005, sendo exactamente igual à anterior. Significativamente distinto na sua estrutura, este manual será uma reconversão da G15 do *corpus* G-3, já que a editora responsável e as suas autoras são as mesmas. Todavia, só um confronto pormenorizado, ainda não realizado, o poderá vir a confirmar por completo.

#### 4.5. DIMENSÕES E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DAS GRAMÁTICAS DE PORTUGUÊS

##### 4.5.0. *Introdução geral à análise dos manuais escolares*

Feita uma apresentação introdutória destes estudos empíricos, justificado o método principal de análise, determinados os objectivos específicos da descrição das *Gramáticas de Português* e dos *Livros de Português*, explicitados os critérios que permitiram a fixação dos diversos *corpora* de manuais (G-3; L-7, L-8, L-9), resta-nos definir a metodologia a usar e as dimensões de análise dos vários estudos.

Seguindo, quase sempre, as diferentes fases da análise de conteúdo propostas por Vala (1986: 109)<sup>37</sup>, interessa, neste momento, definir categorias e unidades de análise e, ao mesmo tempo, precisar as dimensões do estudo e a escolha dos *corpora* (ou apenas de partes ou elementos seus), sempre de acordo com critérios que vamos enunciando.

Convém, em todo o caso, sublinhar que, em algumas fases destes estudos, para além da análise de conteúdo, serão postos em prática métodos histórico-descritivos (por exemplo, na definição do percurso histórico das gramáticas escolares) e comparativos (na comparação de versões das gramáticas e das séries de livros de Português ou dos seus livros auxiliares), de forma a que seja, assim, possível, ora determinar a evolução histórica das gramáticas, ora a progressão do conhecimento gramatical dos livros de Português nos três níveis de escolaridade – 7.º, 8.º e 9.º anos.

Em simultâneo, se o fim destes estudos é confrontar os discursos e as (propostas de) práticas de ensino da língua materna, em especial do domínio da *gramática* e em manuais do 3.º ciclo, no sentido de identificar as *configurações do ensino da gramática*, temos para isso de estabelecer, desde logo, como duas dimensões fundamentais de análise as seguintes: por um lado, a dimensão do estudo dos discursos sobre o ensino da língua (que caracterizamos a partir dos textos introdutórios dos manuais escolares e pela determinação das funções da gramática aí enunciadas) e, por outro, a dimensão da identificação da estrutura dos manuais e das sugestões práticas de ensino da língua e da gramática, estudando a organização das *Gramáticas de Português* e, por fim, analisando as actividades de gramática de três séries de *Livros de Português*.

Como elegemos para objecto de estudo os manuais escolares e porque o seu ponto de referência é sempre o discurso regulador oficial do ensino do Português (PLP,

---

<sup>37</sup> O autor (Vala, 1986: 108-109) esclarece que qualquer “prática da análise de conteúdo” “pressupõe o seguinte tipo de operações mínimas”: / - Delimitação dos objectivos e definição de um quadro de referência teórico orientador da pesquisa; / - Constituição de um *corpus*; / - Definição de categorias; / - Definição de unidades de análise.”

1991; LMEB, 1997; CNEB, 2001), vamos igualmente verificando se, ao nível dos discursos, há alguma interdependência ou isolamento. Na verdade, será pertinente fazer um confronto atento entre o que *se diz oficialmente nos textos de regulação* e o que *se faz oficiosamente nas práticas escolares*, adiantando-se, a este nível, a hipótese de que, muitas vezes, parecendo embora haver uma concordância entre os discursos oficiais e as discursos dos manuais, é sobretudo ao nível das propostas de práticas escolares que a resistência é maior, havendo uma grande distância entre *o que se diz fazer* e *o que de facto se faz* em termos de ensino explícito da língua e da gramática. Nesse sentido, os textos de abertura e de fundamentação dos manuais auto-justificam-se e sancionam todas as suas práticas, remetendo continuamente para esses documentos reguladores, quando a configuração dos manuais e as práticas, não sofrendo grandes alterações, parecem indiciar a manutenção de uma certa *tradição gramatical*.

Porque os nossos quatro *corpora* incluem materiais heterogêneos, ou seja, os 38 manuais escolares dos três níveis de ensino e as 15 gramáticas do 3.º ciclo, teremos de estabelecer fases e formas de análise que permitam captar a especificidade das *gramáticas de Português* (alíneas seguintes) e dos *livros de Português* (ponto 4.6.).

#### **4.5.1. Dimensões e fases de análise das gramáticas de Português**

Tendo em conta o próprio título do Capítulo V, é compreensível que ele se organize em dois momentos fundamentais: a descrição do percurso editorial das 15 gramáticas escolares que foram integradas no *corpus* G-3, em conjunto com a análise comparativa de versões que algumas delas apresentam (estudo histórico); a descrição e a análise de conteúdo dessas mesmas gramáticas, nas suas versões mais actuais, não só em termos dos seus discursos e das suas funções, mas também quanto à sua organização, quanto às fontes que invocam e quanto a casos críticos da tradição gramatical (estudo descritivo).

Assim, no primeiro momento, depois da apresentação do percurso histórico dos compêndios, propõe-se uma síntese, avaliando de que forma as gramáticas evoluem; noutra fase, procede-se à análise comparativa de três versões das duas gramáticas escolares portuguesas do *corpus* que têm o maior número de edições (G11 e G15).

O segundo momento (em que se fará a análise de conteúdo dos 15 manuais de gramática) inicia-se com o estudo dos discursos dos gramáticos sobre o ensino explícito

da língua, sendo aqui analisados, em particular, dois objectos: os títulos das gramáticas e os seus textos de abertura (*apresentações, prefácios, notas introdutórias*).

Visando, ainda, os textos de abertura dos 15 compêndios de gramática, numa segunda fase, estuda-se a presença e a afirmação, sempre em termos de discursos, das sete funções da gramática escolar, procurando compreender que fins atribuem os autores destes manuais ao ensino-aprendizagem da gramática.

Na terceira fase, no sentido de compreender a organização estrutural dos manuais de gramática, verificamos quais são os capítulos principais destas obras e, mesmo que de forma indirecta, podemos concluir acerca das áreas que a descrição gramatical contemporânea vai privilegiando.

Numa quarta fase deste momento de análise, procedemos a um estudo em que se pretende conferir de que forma os gramáticos sustentam as suas descrições, comparando as bibliografias das gramáticas, e sobretudo verificando a (in)existência de referências quer aos livros citados na bibliografia, quer a documentos reguladores, quer, por fim, àquilo que designamos *fontes anónimas da gramática escolar*.

Na quinta e última fase da descrição das gramáticas, com a intenção principal de avaliar a adequação e o rigor científico-pedagógicos com que são expostos os conteúdos gramaticais e centrando a nossa atenção naquilo que podemos designar *casos críticos da descrição gramatical*, pretendemos, então, avaliar como são tratadas temáticas como a Língua Portuguesa no Mundo, a definição das classes de palavras, as interjeições e os processos especiais de formação de palavras.

#### **4.5.2. Definição da perspectiva histórica de estudo das gramáticas**

Tendo em conta que um dos objectivos específicos da nossa investigação era o de fazer a história individual de cada gramática, definindo o percurso editorial das gramáticas escolares de Português, começámos, antes do mais, por determinar as primeiras edições das gramáticas, para seguir o seu percurso até à edição/versão actual que foi integrada no *corpus* G-3. De facto, se queremos compreender as formas de constituição e de configuração da gramática escolar, devemos dedicar alguma atenção ao princípio da tradição gramatical, visível na evolução histórica e estrutural das gramáticas, particularmente ao nível das reedições feitas, por exemplo, aquando da introdução de novos textos reguladores. Ao definir e ao descrever o percurso editorial dos manuais de gramática que constituem o *corpus* G-3, poderemos verificar como se



altera a estrutura das gramáticas ou se elas se mantêm inalteradas, sem mudanças significativas nos seus discursos nem na sua configuração estrutural.

Assim, avalia-se, em simultâneo, as práticas e a intenção que preside aos discursos dos gramáticos, os quais possuem, a nosso ver, um significado particular para a definição da essência da própria gramática escolar, sobretudo porque é através destes textos que se define a imagem (escolar e comercial) deste tipo de manuais.

Por isso mesmo é que esta investigação tem também como objectivo descrever e caracterizar, em termos empíricos e sincrónicos, as *Configurações do ensino da gramática* nos compêndios de gramática tal como eles são publicados actualmente. Não deve, porém, colocar-se de parte o estudo do seu percurso histórico, pois, neste contexto, a finalidade é descobrir quais as tendências fundamentais da evolução histórica recente da gramática escolar. É, por isso, necessário proceder à apresentação do sucesso editorial dessas gramáticas, não só porque as obras a estudar são, na sua grande maioria, reedições, mas sobretudo porque este estudo histórico nos ajuda a compreender qual das forças tem mais peso na sua constituição histórica e na sua configuração actual: a tradição gramatical ou a inovação linguística.

Constatando a existência da *tradição gramatical*, veremos de que forma esta realidade determina a organização do conhecimento gramatical no contexto do ensino do *Português*. É de esperar que, ao estudar historicamente as gramáticas escolares, encontremos sobretudo textos gramaticais que se repetem, mesmo que, em termos dos discursos, os autores façam referências repetidas às mudanças de “nomenclatura gramatical” ou dos “programas oficiais”, e à necessidade das “inovações da linguística”.

Aceitando estes princípios, há que definir categorias genéricas de descrição que uniformizem o estudo da evolução histórica das gramáticas escolares, para que também seja possível compreender tendências recentes da história da gramática escolar, através da identificação das edições originais de cada um dos manuais e da determinação de todo o percurso editorial das gramáticas que constituem o *corpus* G-3.

No âmbito da apresentação histórica das gramáticas do início deste século XXI, depois de procedermos a uma contextualização do *corpus*, iniciamos a descrição do percurso individual de cada uma delas, a partir dos dados que foi possível obter e que nos permitiram, com raras excepções, traçar a história completa das 15 gramáticas.

É compreensível que, nessa descrição, se verifique haver gramáticas com estudos mais pormenorizados, quer por causa do seu longo historial quer devido ao conjunto de reedições ou de versões que incluem. Em todo o caso, na apresentação

histórica das gramáticas, usaremos sempre as categorias descritivas que a seguir se definem e que nos ajudarão a determinar a sua história e a estabelecer o confronto entre as obras. São estes os termos de referência que interessa explicitar:

a) **Percorso editorial**: limite temporal que medeia entre a primeira publicação efectiva de um manual e a última edição que foi possível consultar ao longo desta investigação, integrando todas as versões e edições do manual em causa;

b) **Edição original**: edição que está verdadeiramente na origem de um manual de gramática, mesmo que em termos de série e/ou de versão não corresponda nem integre a edição que entretanto veio a ser incluída no nosso *corpus*<sup>38</sup>;

c) **Edição seleccionada**: edição integrada no *corpus* G-3, por ser a mais recente versão da obra em causa, circulando quer no mercado editorial quer, também, em princípio, no contexto escolar entre Outubro de 2002 e Outubro de 2004;

d) **Versão**: edição ou conjunto de edições que se mantêm iguais na sua dimensão (cujo indicador primeiro é o número de páginas), mas sobretudo quanto à sua estrutura interna e aos seus capítulos principais, podendo, em todo o caso, haver alterações menores no prefácio, no índice ou na apresentação da capa; portanto, só se distingue uma *versão* diferente dum manual quando haja alterações significativas na estrutura da obra, o que pode até ser anunciado na capa ou no texto de abertura;

e) **Série**<sup>39</sup>: considera-se a existência de uma nova série sempre que, na sequência de um grupo de edições, se verifica uma mudança na editora responsável pela publicação, na numeração das edições (sendo que certas gramáticas recomeçam uma numeração diferente das suas edições, sem justificação explícita), na composição da equipa de autores ou, então, no título atribuído à própria gramática;

f) **Tiragem**: reimpressão de uma mesma edição da obra, normalmente sem alterações textuais, mas feita numa data diferente da edição anterior ou daquela em que se integra; não só porque não implicam alterações no texto gramatical, mas também porque, em algumas situações, se torna quase impossível determinar todas as tiragens de cada edição, optámos não as referir neste estudo, indicando-se, todavia, em casos mais significativos, pela sua quantidade, o número e a data de algumas tiragens de certas edições de manuais específicos.

<sup>38</sup> Por exemplo, o *Compêndio de Gramática Portuguesa* (G03) tem como *edição original* uma gramática publicada inicialmente em 1952 (pela Coimbra Editora). Entretanto, a *primeira edição* das versões actuais data de 1970 e vem sendo publicada até aos dias de hoje pela Porto Editora.

<sup>39</sup> O conceito de “série” é utilizado no estudo dos livros de Português com um sentido distinto. De facto, uma série (completa) de livros (L02) inclui três manuais de três anos distintos: L02-7, L02-8, L02-9.

Por outro lado, na apresentação individual da histórica das gramáticas, seguem-se sempre estes procedimentos genéricos: identificação da gramática, do número de edições, de versões e de séries; indicação dos anos da primeira e da última edições descritas; apresentação da sua referência bibliográfica completa; e, por fim, descrição do seu percurso editorial, com fundamentação de séries e/ou de versões, com referência a livros-satélite que acompanhem as gramáticas ou edições para outros níveis, com uma breve descrição biográfica do(s) autor(es) e com identificação de edições especiais.

Entretanto, há ainda que explicitar os processos de pesquisa que foram levados a cabo para chegarmos à caracterização do percurso editorial das gramáticas escolares portuguesas. Sabendo que os 15 manuais de gramática seleccionados são, na sua esmagadora maioria, reedições, numa primeira fase, seguindo o seu percurso histórico, fomos identificando as diferentes edições e reedições desses compêndios, publicados sobretudo a partir de 1970, mas tendo alguns deles ligação a manuais quer dos começos do século XX (a G11), quer dos anos 50 desse século (a G03).

Mesmo que o mais importante deste primeiro momento fosse o confronto das edições originais das obras com as reedições / versões ainda em circulação, acabámos por, na maioria das gramáticas, conseguir identificar as diferentes datas das várias reedições das obras, traçando o seu percurso editorial completo. Depois de determinar a edição original da obra e, se for o caso, conhecer outras edições ou séries que tenham estado na origem destas gramáticas contemporâneas, é importante traçar o seu percurso histórico, no sentido de comparar as suas diferentes edições, versões e séries.

Por isso, na alínea 5.1.5., indicam-se em termos de síntese conclusiva do percurso histórico, alguns dos dados resultantes do confronto e da análise das diferentes edições dos compêndios, no sentido de descrever a evolução histórica da gramática escolar portuguesa. Distinguem-se, no âmbito do *corpus*, aqueles manuais de gramática que (podendo até apresentar várias edições ao longo da sua história) correspondem a uma única versão, das gramáticas que têm diferentes versões, para que, a esse nível, se possa descobrir *como evolui a gramática escolar portuguesa*. Aí serão, ainda, apresentados os resultados comparativos desta investigação histórica, através de alguns quadros-síntese com indicação dos limites temporais do percurso das gramáticas e o resumo de edições, de versões e de séries.

Além disso, naquelas gramáticas que não mudam, procedemos à descrição dos princípios defendidos nos discursos introdutórios, no sentido de avaliar se, em termos da defesa do papel do ensino da gramática, se comprova a repetição de argumentos.

Adiantando o sentido dos nossos estudos, avaliar-se-á se o carácter de permanência dos discursos gramaticais se baseia (ou não) nestes fundamentos teóricos: a gramática escolar ainda é definida como um instrumento normativo para aprender a *bem falar* e a *bem escrever*, funciona como instrumento regulador que diz cumprir os programas em vigor e a nomenclatura gramatical adoptada, e é pouco permeável às inovações vindas quer do campo da didáctica, quer do campo dos estudos linguísticos (considerando-as importantes, mas resistindo à sua introdução no discurso escolar)<sup>40</sup>.

#### 4.5.3. *Dimensões da análise comparativa das gramáticas G11 e G15*

Nesta fase, depois de distinguir as versões das gramáticas que constituem o *corpus*, no sentido de estabelecer um subconjunto daquelas que *nunca mudam*, distinguindo-as de outras que têm diferentes versões, uma história mais alargada e até séries distintas, iniciamos a sua comparação.

Quanto à análise comparativa de edições diferentes das gramáticas, a finalidade será determinar se há conteúdos novos que vão sendo introduzidos (quer em consequência do avanço dos estudos linguísticos quer na sequência da introdução de novos programas) ou se a tradição gramatical vai permanecendo sem grandes alterações. Em simultâneo, pode, assim, determinar-se se há grandes alterações nas diferentes versões das gramáticas, e comprovar se se trata de mudanças estruturais significativas ou de modificações superficiais, anunciadas previamente nos textos de abertura.

Por conseguinte, em relação às *gramáticas que (aparentemente) mudam* e que têm diferentes versões, fez-se a análise comparativa de três versões de duas gramáticas (G11 e G15), porque estas são as obras com mais edições publicadas (52 e 29 edições). Como primeiro critério de escolha das versões a estudar, estabeleceu-se que são comparadas três versões das gramáticas, sendo uma, pelo menos, anterior aos programas de 1991. Neste contexto, o confronto desses exemplares será revelador da existência de mudanças ou da permanência de um paradigma específico de gramática.

No confronto e na caracterização geral de cada uma das versões das gramáticas, servirão de linhas orientadoras estas quatro dimensões: *a) Os discursos introdutórios e a existência de mudanças estruturais* (prestando alguma atenção à explicitação de

---

<sup>40</sup> Um dado que vem sugerir a resistência das práticas escolares à inovação é o facto de duas das gramáticas menos bem sucedidas editorialmente e menos “adoptadas” pelas escolas serem a G06 e a G14, elaboradas no âmbito da chamada *linguística do texto* (em que o objecto central da descrição gramatical deixa de ser a palavra e a frase, e passa a ser, exactamente, o texto).

alterações que se vão operando, pela referência aos novos textos reguladores oficiais)<sup>41</sup>; b) *A definição da gramática e das suas partes*; c) *A distinção das várias classes de palavras*; d) *O método adoptado e o tipo de exercícios propostos*. A terminar o confronto de cada uma das duas gramáticas, serão também apresentadas conclusões específicas sobre a evolução histórica e estrutural destes compêndios.

Ressalve-se, por fim, que, num confronto desta natureza, não podem ser tidas em conta pequenas diferenças na redacção do texto da exposição gramatical, que não implicam a introdução de conteúdos novos nem a alteração da terminologia gramatical. Tais exemplos servem, todavia, para mostrar que os autores da revisão, por vezes, procuram melhorar, em termos de objectividade e clareza, a sua exposição gramatical.

#### **4.5.4. Procedimentos da análise sincrónica das gramáticas escolares**

Depois de traçado o percurso histórico dos compêndios de gramática que constituem o nosso *corpus* de referência, inicia-se um outro estudo complementar, que se traduz na descrição sincrónica da gramática escolar portuguesa.

Entre múltiplas questões que a análise das gramáticas escolares sugere, devemos destacar que estes estudos sobre *Configurações do ensino da gramática* pretendem descrever os modos como se organiza o conhecimento gramatical escolar em manuais do 3.º ciclo. Assim, antes de estudar os livros de Português, a partir dos quais tencionamos descobrir como se configura o ensino da gramática, procedemos à caracterização dos discursos e das práticas visíveis nos compêndios de gramática, que apresentam uma representação específica do conhecimento gramatical e que, só por si, já indiciam uma forma particular de entender as funções do seu ensino escolar.

A caracterização sincrónica da gramática escolar portuguesa seguirá duas perspectivas de análise fundamentais, até porque para aí apontam os sentidos deste estudo em que se tenciona perceber os discursos (neste caso, pela análise dos títulos das gramáticas e dos seus textos de abertura) e a configuração das práticas da gramática escolar, através da descrição da sua organização, das suas formas de abonação e de referência, e pela análise de um conjunto de áreas críticas da gramática escolar.

Para que compreendamos o que é, afinal, uma *gramática escolar*, far-se-á, em primeiro lugar, um percurso pelos discursos de alguns compêndios de gramática,

---

<sup>41</sup> Na capa e no texto de abertura dos manuais, os seus autores procuram anunciar sempre actualizações e novidades que façam da edição em causa um bom produto comercial. É sobretudo a este nível que os manuais demonstram, mais uma vez, ser, tal como defende Choppin (1992), um “bem de consumo”.

complementando-o com o confronto dos títulos das gramáticas que constituem o nosso *corpus*, ao mesmo tempo que analisamos, também, as concepções que os próprios gramáticos revelam (ou não) da *gramática* enquanto disciplina e/ou livro escolar.

Entretanto, a partir dos textos de abertura (que, nas gramáticas, recebem o título de “prefácio” ou “apresentação”), estudamos as *funções da gramática escolar*, com o objectivo de compreender quais as finalidades apontadas para a gramática e para a sua aprendizagem em contexto escolar. A partir desta análise, será, ainda, possível entrever algumas concepções dos gramáticos sobre os seus trabalhos enquanto documentos pedagógicos, normativos, instrumentais e reguladores (também algumas das mais importantes marcas de uma gramática de tipo escolar).

No sentido de definir os conteúdos fundamentais e as partes privilegiadas pela descrição gramatical escolar, procedemos ao estudo da organização interna das gramáticas, para concluir acerca dos capítulos essenciais destes manuais (fonética, morfologia e sintaxe) e propor uma estrutura modelo destas gramáticas portuguesas.

Numa outra dimensão fundamental de análise da gramática escolar, iniciamos a recolha das fontes da gramática escolar, discutindo não só como se gera a tradição gramatical, mas também como se foi construindo, impessoal e anonimamente, um saber de tipo escolar. Nesse sentido, descrevendo as fontes da própria gramática escolar, identificamos todo o tipo de referências que servem de fundamentação ou de exemplificação. Indicamos também as formas de abonação da própria gramática, que podem ir desde a existência de uma simples lista bibliográfica até à de um supervisor científico da obra. Verificamos, por fim, como são integrados os documentos reguladores (programas, nomenclaturas, acordos) no discurso dos próprios gramáticos. Analisamos, ainda, certas “fontes anónimas da gramática escolar” – os *linguistas*, os *outros gramáticos*, a *tradição*, o *que se diz* – até porque temos uma forte intuição de que a gramática escolar e o conhecimento gramatical escolar se configuram como uma construção impessoal de saberes sobre a história e a estrutura da língua.

Numa última dimensão de análise das gramáticas – “*áreas críticas*” da *gramática escolar* –, debate-se, a título de amostra, a forma como são abordadas, nas gramáticas escolares que constituem o *corpus* G-3, algumas questões discutíveis (ou certos conhecimentos *flutuantes*): a) A questão d’*A Língua Portuguesa no Mundo*; b) A

definição das classes de palavras; c) O caso particular das interjeições; d) Os processos especiais de formação de palavras (abreviação vocabular e derivação parassintética)<sup>42</sup>.

Ao desenvolver este estudo descritivo e analítico das gramáticas da Língua Portuguesa, vamos já sugerindo algumas conclusões a que nos conduziu toda a história e, também agora, a descrição da gramática escolar portuguesa.

#### **4.5.5. Definição das funções da gramática escolar**

Nesta nova dimensão de análise dos discursos da gramática escolar, ao definir as funções da gramática, pretendemos avaliar quais as finalidades que os autores atribuem ao ensino da gramática, especialmente a partir dos “textos de abertura” dos compêndios (Dionísio, 2000<sup>43</sup>), verificando, ainda, de que forma, nesses textos introdutórios, se incluem abonações ou referências que caracterizem uma gramática de tipo escolar.

Com a intenção de delimitar os objectivos possíveis do ensino da gramática, seguimos aqui três perspectivas complementares: uma diacrónica, em que (muito brevemente) aludimos à tradição gramatical portuguesa; outra teórica, em que se definem (numa síntese) as possíveis funções da gramática, de acordo com a posição de linguistas e de didactas; e, finalmente, uma descritiva, em que se faz uma pré-análise das gramáticas e se verifica a presença dessas (ou de outras) funções.

Historicamente, em Portugal, tendo por modelo a gramática greco-latina, a nossa tradição gramatical surgiu no século XVI, com a publicação das obras de Fernão de Oliveira e de João de Barros: a *Gramática da Linguagem Portuguesa* (em 1536) e a *Gramática da Língua Portuguesa* (em 1540). Estes nossos primeiros gramáticos atribuíam já aos seus manuais um valor simultaneamente instrumental e normativo, como se pode deduzir das definições de gramática que apresentam nas suas obras: “arte que ensina a bem ler e falar” segundo Fernão de Oliveira (Cf. Buescu, 1975: 43); “um modo certo e justo de falar e escrever” em João de Barros (Cf. Machado, 1957: 1)<sup>44</sup>.

Mesmo na sequência destas publicações, a gramática latina continuou a ter uma grande importância escolar, como o comprova, aliás, o facto de entre os séculos XVI e

<sup>42</sup> Alguns outros aspectos da descrição gramatical, a que nos referimos brevemente no fim deste ponto, poderiam aqui ser abordados. Pensamos, em todo o caso, que estes exemplos, escolhidos por constituírem *áreas críticas* da descrição gramatical, servirão para demonstrar ora a falta de consenso entre os gramáticos ora a manutenção daquilo que convencionámos designar *tradição gramatical*.

<sup>43</sup> Nos seus objectivos, a autora cita (p. 126) como exemplos de “textos de abertura” os “[...] prefácios / introduções / cartas ao leitor / etc.”, sendo nesse sentido que também aqui utilizamos este conceito.

<sup>44</sup> Esta visão sobre os fins da gramática mantém-se nos dias de hoje, aparecendo cristalizada na “Primeira lição de Gramática” do livro *As Lições do Tonecas*, quando o professor declara: “Como sabe, o estudo da Gramática é indispensável a quem pretende falar e escrever com a devida correcção.” (Cosme, 1988: 7)

XVIII, *ensinar gramática* significar estudar e conhecer a estrutura da língua latina. Ao longo deste tempo, o manual mais usado era a *Gramática Latina* do padre jesuíta madeirense Manuel Álvares (cuja primeira edição é de 1572, o ano da publicação d’*Os Lusíadas*). Curiosamente, esta foi a obra gramatical portuguesa melhor sucedida, tanto a nível nacional como internacional, pois teve 530 edições em 22 países diferentes, incluindo 25 edições em Portugal. (Cf. Costa, 1974: XV)

No século XVIII, instituiu-se o ensino oficial do Português (língua materna), com um Alvará de D. José I, de 30 de Setembro de 1770, no qual o Rei determinava o uso do manual de António José dos Reis Lobato, pelo período máximo de seis meses, para o ensino inicial e oficial da gramática portuguesa<sup>45</sup>.

É compreensível que, nos séculos XVIII e XIX, as posições que foram sendo assumidas, por exemplo, por L. António Verney (no *Verdadeiro Método de Estudar*, de 1746) e por J. Soares Barbosa (na *Gramática Filosófica da Língua Portuguesa*, de 1822) sejam de defesa da prioridade do ensino da gramática portuguesa relativamente à latina. Mesmo assim, nas definições de gramática por eles então apresentadas, as funções normativa e instrumental continuam a assumir uma clara prioridade.

Verney, quando afirma que “a Gramática é a arte de escrever e falar correctamente” (Júnior, 1949: 26)<sup>46</sup>, quer evidenciar o papel da gramática na definição da norma, mas também o facto de ela ser o meio de desenvolvimento das capacidades de expressão escrita e oral, dando acesso a uma forma específica de cultura.

Reis Lobato (1771: 1), ao definir a gramática, também aponta no sentido da função normativa da gramática – “A GRAMMATICA Portugueza he a Arte, que ensina a fazer sem erros a oração Portugueza” –, mas já quando explicitara as razões do ensino da gramática da língua materna havia invocado duas outras finalidades, relacionadas com o uso e com o conhecimento da língua (Cf. *Ibidem*: VII):

“Por duas razões se faz indispensavelmente precisa a noticia da Grammatica da lingua materna: primeira, para se fallar sem erros; segunda, para se saberem os fundamentos da lingua, que se falla usualmente.”

<sup>45</sup> A gramática latina de Manuel Álvares, com 25 edições portuguesas, e a gramática de Reis Lobato, publicada 39 vezes desde 1770 até 1869 (Cf. Assunção, 1997c: 83-84), são exemplos não só de obras com bons sucessos editoriais, mas até de formas específicas de instituição desta disciplina escolar.

<sup>46</sup> Nesta primeira carta, Verney faz a apologia do ensino da gramática portuguesa (em relação à gramática latina) – “E, na verdade, o primeiro princípio de todos os estudos deve ser a Gramática da própria língua.” – e afirma o seu papel no sucesso dos saberes escolares: “Começo, pois, nesta carta, pela Gramática, que é a porta dos outros estudos, da qual depende a boa eleição dos mais.” (Cf. Júnior, 1949: 33 e 26)



Também Barboza (1862: 1)<sup>47</sup>, mesmo iniciando um novo paradigma gramatical, aponta no sentido dessas mesmas funções (instrumental e normativa)<sup>48</sup>, ao dizer: “*Grammatica* é a Arte de falar e escrever correctamente a propria Língua.”

Finalmente, Adolfo Coelho, introdutor da filologia científica em Portugal (ao publicar a obra *A Língua Portuguesa*, em 1868), também lançou uma gramática escolar (no ano de 1891), introduzindo o modelo de gramática escolar com fundamentação científica e de carácter descritivo, como se depreende desta sua definição:

“GRAMMATICA d’uma lingua é o conjuncto de sons, d’elementos de formação de palavras e processos de sua combinação, e processos de formação de proposições d’essa lingua. / Chama-se tambem GRAMMATICA d’uma lingua a exposição ou estudo do conjuncto d’esses factos que se observam numa lingua.” (Coelho, 1891: 126)

Entretanto, ao enumerar os fins específicos da gramática escolar, este filólogo não deixa de referir as suas funções linguística e cultural, instrumental e normativa<sup>49</sup>.

Por conseguinte, mesmo que nem sempre abertamente afirmadas, as funções da gramática que aqui podemos encontrar são, primeiramente, a normativa e a instrumental, surgindo também, mas com menor frequência, a função cultural e a função linguística, todas elas dependentes, evidentemente, de um ensino escolar da gramática.

Há que verificar, entretanto, como se apresentam, hoje em dia, as funções e os objectivos da gramática. Interessa, pois, descrever as funções que são atribuídas ao ensino da gramática, no sentido de se avaliar como é actualizada a ideia de que a gramática, obedecendo à norma, ajudará a desenvolver as capacidades verbais e contribuirá para a formação cultural e para a “Educação Linguística” (Castro, 2000a).

Completando esta visão histórica e no sentido de definir um conjunto de categorias que representassem as principais funções da gramática escolar, começámos por, fazendo o confronto das propostas de alguns autores, determinar aquelas que, em teoria, seriam as finalidades mais correntes do ensino escolar da gramática.

---

<sup>47</sup> A *Gramática Filosófica da Língua Portuguesa* (publicada, pela primeira vez, em 1822 e, em 1881, pela sétima) é um outro exemplo de um significativo sucesso editorial e de algum prestígio, sendo até considerada “uma das melhores gramáticas portuguesas”. (Casteleiro, 1980: 213)

<sup>48</sup> Barboza (1862: XIII) também invoca claramente o papel cultural da aprendizagem da gramática: “Porque a *Grammatica da Língua Nacional* é o primeiro estudo indispensavel a todo homem bem criado; o qual, ainda que não aspire a outra Litteratura, deve ter ao menos a de falar e escrever correctamente sua Língua: o que não poderá conseguir sem todas as partes daquella arte.”

<sup>49</sup> Cf. Coelho, 1891: 127: “Na escola primaria estuda-se ella principalmente: 1.º para levar os alumnos á primeira reflexão sobre a linguagem, indispensavel para o conhecimento do que somos; 2.º para facilitar a intelligencia do que outrem diz ou escreve; 3.º para fallarmos e escrevermos em conformidade com o uso correcto da lingua.”

Esclareça-se, entretanto, que, com a expressão *funções da gramática escolar*, se pretende delimitar e representar um conjunto de afirmações dos gramáticos que remetem, explícita ou implicitamente, não só para as implicações e as aplicações possíveis da gramática, mas também para as suas intenções, os seus fins, as suas finalidades ou objectivos. Neste sentido, *funções* são não só as que surgem claramente assumidas pelo(s) autor(es), mas também as que se entrevêm na definição de conceitos, como os de *linguagem*, de *língua* ou de *gramática* e do *seu ensino*, ou na citação de textos de outros autores que confirmam essas visões e/ou aquelas intenções.

Com esta reflexão, pretende-se definir um conjunto de funções do ensino da gramática, na perspectiva do discurso gramatical escolar que se ancora nos programas oficiais (sendo, para alguns, o único argumento que justifica a validação escolar dum compêndio) e que atribui valor instrumental à gramática como meio para aprender a bem falar e a bem escrever. Além disso, anotar-se-ão, em simultâneo, as *não-funções da gramática escolar*, ou seja, as finalidades que as gramáticas (já) não querem servir.

De acordo com Cassany (1998: 309-310)<sup>50</sup>, podemos fazer referência a quatro objectivos da gramática: *a)* a gramática como conhecimento implícito e explícito da língua; *b)* a gramática como base “del uso de la lengua y de la comunicación”; *c)* a gramática da língua como “instrumento de pensamiento y de reflexión”; *d)* por último, “los conocimientos gramaticales forman parte del bagaje cultural general que debe tener una persona.” Assim, são sugeridas quatro funções atribuíveis à aprendizagem escolar da gramática: a linguística, a instrumental, a formativa e a cultural.

Por seu lado, Germain e Séguin (1998: 193-197) descreveram e testaram (através de questionários realizados a professores) três finalidades principais para o ensino da gramática: *a)* instrumental (a gramática ajuda a falar e a escrever correctamente); *b)* a formativa (a gramática desenvolve a inteligência e o rigor de raciocínio dos alunos, contribuindo estes conhecimentos para a sua formação geral); *c)* a educativa (a gramática permite sensibilizar os alunos para as diferenças linguísticas e culturais, ajudando-os a tomar consciência da língua que aprendem).

No contexto nacional, terá sido Vilela (1993: 143-144) o primeiro a discutir (sem as catalogar como *funções*) as “razões para se ensinar gramática”. Dando “ao

---

<sup>50</sup> Cassany (1998: 309) formula, assim, as questões relativas às funções da gramática: “¿cuál ha de ser la función básica de la gramática en la clase de lengua?, ¿cuáles son los objetivos primordiales que hay que conseguir?, ¿qué relación ha de existir entre gramática, habilidades lingüísticas y aprendizaje verbal?”.

estudante a capacidade de agir linguisticamente”, deduz-se que o conhecimento gramatical desempenha as funções linguística, instrumental, normativa e formativa:

“A gramática ensina o uso correcto da língua, ensina a pensar de modo lógico, forma o espírito, fornece um conjunto de conceitos para se compreender o fenómeno ‘linguagem’, problematiza a norma linguística, melhora a capacidade de expressão e escrita, serve de muleta para compreender textos difíceis, aprofunda e aperfeiçoa a capacidade de comunicação.” (Vilela, 1993: 144)

Entretanto, Duarte (1998: 113-119), de modo sistemático, define três tipos de objectivos para o ensino da gramática: a) “Objectivos instrumentais” (“o domínio do Português-padrão”, “o aperfeiçoamento e a diversificação do uso da língua”, “a aprendizagem de línguas estrangeiras”, “o desenvolvimento de competências de estudo”); b) “Objectivos atitudinais-axiológicos” (“o desenvolvimento da autoconfiança linguística dos alunos”, “o desenvolvimento da tolerância cultural e linguística”); c) “Objectivos cognitivos gerais e específicos” (“o ensino de métodos científicos e o treino do pensamento analítico”, “o aprofundamento do conhecimento da língua”). Verifica-se, nesta categorização, que, por exemplo, o fim normativo está incluído no objectivo instrumental e que, nos objectivos cognitivos, se integra a *função linguística*, ou seja, “o aprofundamento do conhecimento da língua”. (*Ibidem*: 119)

Mais recentemente e no contexto daquilo que designa “projecto de educação linguística”, Castro (2000a: 196-201) também discute, de facto, “Os Objectivos da Educação Linguística”, que podemos entender como finalidades do ensino da língua em geral, mas também como funções específicas do ensino da gramática. Assim, distinguem-se os “objectivos no domínio do ‘saber fazer’ linguístico”, que permitem o desenvolvimento da competência comunicativa, dos objectivos fundamentais relacionados com “saberes de natureza declarativa” e, por último, dos “objectivos atitudinais”, que se materializam na promoção de atitudes positivas perante os diferentes usos linguísticos para com a leitura e para com a escrita.

Partindo do confronto destas propostas teóricas e mesmo que, em certos autores, umas funções apareçam dependentes de outras (quando a um fim instrumental se associa um objectivo normativo), consideramos que o ensino formal da língua cumpre estas funções (que são aqui consideradas sem uma possível hierarquização)<sup>51</sup>:

---

<sup>51</sup> Em todo o caso, considerando as sete funções da gramática definidas, há uma delas que se apresenta como primordial (a função *linguística* ou do *conhecimento da língua*), sendo que todas as outras (designadas funções de *capacitação: educativa, formativa, instrumental, cultural e normativa*) dela

a) uma função *educativa*: quando a gramática afirma a promoção de atitudes positivas perante as actividades linguísticas e de valores como a tolerância linguística, sensibilizando os alunos para a existência de diferenças entre línguas, e mesmo de variações intralinguísticas;

b) uma função *formativa*: em que o saber gramatical é considerado um meio para desenvolver capacidades, incidindo, em particular, no exercício cognitivo pela via da reflexão sobre a estrutura da língua e/ou sobre o fenómeno da linguagem;

c) uma função *instrumental*: sempre que o conhecimento gramatical não é visto apenas como um saber estanque, mas como condição para o desenvolvimento das competências verbais (de leitura e de escrita; de expressão e compreensão orais) e para um maior domínio dos usos da língua nos seus contextos mais diversos, sobretudo ao nível das suas formas de uso padronizadas;

d) uma função *linguística*: traduzida na referência à necessidade e à importância do domínio da gramática da língua como conhecimento autónomo (mas naturalmente potenciadora de outras aquisições), sobretudo em termos do (re)conhecimento explícito da sua estrutura e do seu funcionamento, assim como das funções gerais da linguagem.

De certo modo dependentes das funções anteriores, mas aqui consideradas autonomamente (até pela sua repetida ocorrência nos textos de abertura das gramáticas), devem ainda referir-se três outras importantes funções:

e) uma função *cultural*: que, tendo um papel formativo, aponta mais no sentido da aquisição de uma cultura por via da língua e da literatura, constituindo-se a gramática da língua como marca dessa cultura e o seu conhecimento como a preservação da identidade linguística de uma comunidade de falantes;

f) uma função *normativa*<sup>52</sup>: que, associada ao domínio instrumental, se destaca pelo facto de a gramática pretender contribuir prioritariamente para um uso “correcto” da língua ou para o domínio da norma padrão do *Português*, nos níveis falado e escrito, segundo um conceito de correcção que se identifica preferencialmente com uma norma de tipo literário, colhida dos “bons autores”<sup>53</sup>;

---

dependem. Autónoma e distinta é, por seu turno, a função *recontextualizadora*, em que o texto gramatical cumpre o “dever” de ajudar a pôr em prática os programas oficiais ou outros textos reguladores.

<sup>52</sup> Sobre esta função específica e sobre a questão da norma gramatical, publicámos já um texto intitulado “O mito da gramática II: da função normativa na gramática escolar” (Cf. Silva, 2005a).

<sup>53</sup> Numa publicação semi-oficial, destaca-se esta função: “Todo aquele que deseje estudar uma língua em profundidade terá que passar pela gramática, considerada como um conjunto de normas, reflexo de uma prática muito diversificada. É esta a concepção que defendemos e o ensino/aprendizagem do Português só poderá vingar com a ajuda de uma gramática explícita e normativa.” (Assunção e Rei, 1998a: 9)

g) há, ainda, outra finalidade que o discurso gramatical tem em alta consideração: uma função *recontextualizadora*<sup>54</sup>, que a quase totalidade das gramáticas parece querer respeitar e segundo a qual o ensino da gramática cumpre, actualiza, redefine e põe em prática, quer as orientações programáticas oficiais, quer a regulamentação de Acordos Ortográficos ou de Nomenclaturas Gramaticais.

É de salientar que esta categorização foi validada através de uma pré-análise dos textos introdutórios das gramáticas escolares que compõem o *corpus* G-3, fazendo-se a verificação e a redefinição de certas funções e levando, assim, à criação das sete categorias representativas dos fins que os teóricos apontam, mas também de funções específicas que, pela sua frequência e pertinência, acabámos por individualizar, pois têm um significado especial para a análise das gramáticas de Português. Do estudo das gramáticas escolares, devemos, pois, concluir que os manuais poderão desempenhar todas essas funções. No paradigma de uma gramática completa ou “perfeita”, para além das finalidades *educativa, formativa e instrumental*, poder-lhe-iam ser atribuídos objectivos *culturais, linguísticos, normativos e recontextualizadores*<sup>55</sup>.

Definidas, assim, as categorias representativas das sete funções da gramática escolar (seguindo a história da gramática, a teoria linguística e o próprio discurso dos gramáticos), convém, ainda, explicitar o percurso de identificação dessas funções naquilo que designámos os discursos de apresentação das gramáticas escolares. Elegendo como objecto os discursos dos gramáticos e especificamente os discursos introdutórios das suas obras, a intenção é, pois, desvendar as finalidades que, explícita ou implicitamente, se atribuem ao ensino-aprendizagem da gramática escolar.

O primeiro passo foi a delimitação dos chamados “textos de abertura”, existentes em todos os manuais de gramática (à excepção da G11). Tornou-se, entretanto, necessário diferenciar estes textos de outros que ocorrem apenas em dois manuais – na

<sup>54</sup> Em nosso entender, uma definição adequada da função *recontextualizadora* é aquela que propõe Castro (2004: 24): “a construção de uma relação com os programas oficiais que, sobretudo quando se consideram os seus princípios mais gerais de estruturação, dá azo à expressão de uma incorporação significativa de orientações que aqueles veiculam.”

<sup>55</sup> Barbeiro (1999c), numa análise de manuais escolares do 1.º ao 3.º ciclos, estabeleceu seis dimensões que podem ser activadas na construção do conhecimento sobre a língua: “cognitiva”, “instrumental”, “de desenvolvimento de valores”, “criativa” (e lúdica), “pessoal” (ou subjectiva) e “discursiva” (pp. 99-108). Se as três primeiras dimensões podem associar-se, respectivamente, às funções linguística/formativa, instrumental e educativa, já as três outras dimensões (criativa, pessoal e discursiva) não foram, de facto, contempladas nas nossas sete categorias nem na análise dos manuais e das gramáticas escolares. Será, por isso, fundamental, em futuras análises, ter em consideração estes outros aspectos, já que, sobretudo ao nível da dimensão discursiva é que se completa o conhecimento linguístico: “As dimensões anteriormente referidas (cognitiva, instrumental, de desenvolvimento de valores, criativa e pessoal) vão permitir ao sujeito construir um discurso sobre a língua e a sua utilização.” (Barbeiro, 1999c: 107)

G05 (“A gramática”, p. 8) e na G11 (“Introdução”, p. 5) – constituindo, na verdade, o primeiro capítulo do modelo de gramática escolar e que já está integrado no corpo textual da gramática, pois faz a sua definição e indica as suas partes fundamentais.

Delimitados esses textos, identificaram-se os enunciados que revelavam cada uma das funções atrás definidas. São, precisamente, os exemplos e os dados dessa análise que se apresentam e discutem na alínea 5.2.2. do capítulo seguinte.

#### **4.5.6. Modelo descritivo da organização interna das gramáticas**

Se são importantes os discursos dos gramáticos, significativa também será a organização estrutural das gramáticas, no sentido de verificar se a gramática escolar ainda conserva a sua imagem de marca tradicional, constituindo-se sobretudo como um tratado de *Morfossintaxe*, mas integrando outros capítulos que privilegiam uma visão diacrónica (com capítulos relativos à História da Língua ou à evolução do Latim ao Português) ou, então, uma perspectiva literária da construção da norma gramatical (incluindo referências à Estilística, à Versificação e aos Modos Literários).

Em simultâneo, através deste novo estudo, comprovaremos quais os temas que a gramática escolar vai introduzindo, dando assim, de certa forma, resposta àqueles que a criticam por não ser permeável à inovação linguística. Neste contexto, é de valor particular descrever a organização interna da gramática portuguesa, sendo esta uma outra possibilidade para caracterizar e para compreender como se configura a gramática escolar. Assim se perceberá quais as matérias a que a tradição gramatical atribui maior importância, avaliando-se, por via destes conteúdos e destas práticas, se será possível cumprir as finalidades que os discursos dos gramáticos anunciavam.

Entretanto, na análise das gramáticas escolares, será possível, ainda, confrontar os discursos dos gramáticos sobre as partes constituintes da gramática escolar (já que alguns deles discutem essa questão) com a organização efectiva dessas gramáticas.

Verificando a possibilidade de determinação daquilo que se designará o *grau zero* da gramática escolar, ou seja, os capítulos sem os quais ela não existiria, começamos por confrontar essa possível organização com dois indicadores (que nos permitem, desde já, ir apontando no sentido de algumas categorias): quatro gramáticas portuguesas de referência (Bechara, 2001; Mateus *et alii*, 1989; Cuesta e Luz, 1989;

Cunha e Cintra, 1987)<sup>56</sup> e três textos da nossa nomenclatura gramatical: a NGP (de 1967); a PNG de Duarte *et alii* (de 1991b); e a TLEBS (de 2004). Este duplo confronto permitir-nos-á, em princípio, determinar as principais categorias que servirão de suporte à descrição da estrutura das gramáticas escolares portuguesas.

A partir de Cunha e Cintra (1987) e de acordo com o índice geral da obra, estabeleceram-se, à partida, os seguintes capítulos (que passarão aqui a ser identificados pelas respectivas alíneas)<sup>57</sup>: *a*) Conceitos Gerais; *b*) Domínio Actual da Língua Portuguesa; *c*) Fonética e Fonologia; *d*) Ortografia; *e*) *Morfologia* (capítulos 5 e 6, 8 a 17); *f*) *Sintaxe* (capítulos 7 e 18); *g*) Figuras de Sintaxe; *h*) Discurso Directo, Discurso Indirecto e Discurso Indirecto Livre; *i*) Pontuação; *j*) Noções de Versificação. Estes capítulos coincidem com as partes da G02 e correspondem aos Capítulos 1, 2, 3, 4, 6, 7, 11 (as alíneas *g*) e *j*)), 13 e 14 da sequência típica de uma gramática escolar portuguesa (que representamos, numa das páginas seguintes, no **Quadro 1**).

Cuesta e Luz (1989), segundo o índice geral, distribuem as matérias gramaticais pelas seguintes partes: *a*) Noções de Geografia da Língua Portuguesa; *b*) Noções de História da Língua; *c*) Fonética; *d*) Ortografia; *e*) Morfologia; *f*) Particularidades Sintáticas das Palavras. Neste caso, também é possível fazer corresponder tais partes, respectivamente, aos Capítulos 2, 12, 3, 4, 6 e 7 da gramática modelo (Cf. **Quadro 1**).

Mateus *et alii* (1989) apresentam, de acordo com o seu índice, quatro partes: *a*) Variação e Variedades do Português; *b*) Aspectos Semânticos e Pragmáticos da Gramática do Português; *c*) Aspectos Sintáticos da Gramática do Português; *d*) Aspectos Fonológicos e Morfológicos da Gramática do Português. Verifica-se, neste caso, a junção de várias disciplinas linguísticas nas partes II e IV, não sendo tão fácil fazer um confronto com a estrutura típica. Pode, todavia, afirmar-se que estão aqui presentes, respectivamente, os capítulos 2, 8 e 9, 7, 3 e 6 da mesma gramática modelo.

Finalmente, Bechara (2001) apresenta as seguintes partes: *a*) Introdução; *b*) Fonética e Fonologia; *c*) Gramática Descritiva e Normativa; *d*) Pontuação; *e*) Noções Elementares de Estilística; *f*) Noções Elementares de Versificação.

Sendo esta uma gramática com uma longa história (a sua 1.<sup>a</sup> edição remonta a 1961), apresenta alguns temas e uma organização que estão próximos de uma gramática

<sup>56</sup> Intencionalmente, neste confronto, optámos por não utilizar a 5.<sup>a</sup> edição revista da *Gramática da Língua Portuguesa* de Mateus *et alii* (2003) por esta versão ser temporalmente posterior à esmagadora maioria das gramáticas escolares que vimos analisando, pelo que ela não as poderia ter influenciado.

<sup>57</sup> Apresentam-se em itálico os títulos que introduzimos e que não correspondem aos das gramáticas.

de tipo escolar<sup>58</sup>. Assim, logo na parte introdutória (onde são abordados os Capítulos 0, 1, 2 e 12 do nosso paradigma de gramática escolar), distingue-se “Gramática Descritiva e Gramática Normativa” e determinam-se os “Âmbitos de Estudo da Gramática”, enumerando as suas partes: “*fonética e fonologia, morfologia e sintaxe* (ou melhor: *morfossintaxe*), *semântica, estilística.*”<sup>59</sup> Neste contexto, é eloquente a definição de gramática normativa proposta por este autor (Bechara, 2001: 52):

“Cabe à *gramática normativa*, que não é uma disciplina com finalidade científica e sim pedagógica, elencar os fatos recomendados como modelares da exemplaridade idiomática para serem utilizados em circunstâncias especiais do convívio social. / A gramática normativa recomenda como se deve falar e escrever segundo o uso e a autoridade dos escritores corretos e dos gramáticos e dicionaristas esclarecidos.”

Não se estranha, pois, que, na sequência do capítulo dedicado à Fonética e à Fonologia (onde estão incluídas também a *Ortoépia*, a *Prosódia* e a *Ortografia*), o autor apresente o capítulo nuclear desta obra dedicado à Morfologia, à Lexicologia, à Semântica e à Sintaxe, e lhe atribua o título “Gramática Descritiva e Normativa”.

Em síntese, esta obra, que tem a particularidade de discutir a estrutura interna dum gramática, inclui os Capítulos 3, 4, 5, 6, 7 e 8 (integrados nas alíneas *b*) e *c*), 11 (alínea *d*) e 14 (nas alíneas *e*) e *f*). Refere ainda este autor a (nova) Linguística do Texto, onde se integrariam os Capítulos 9 e 10, acabando apenas por não contemplar o muito específico Capítulo 13 sobre *Discurso Directo e Discurso Indirecto* nem o apêndice sobre a *Conjugação Verbal* (Capítulo 15).

Assim sendo, estas quatro gramáticas de referência têm em comum quatro capítulos (segundo o **Quadro 1**): 2. *A Língua Portuguesa no Mundo*; 3. *Fonética e Fonologia*; 6. *Morfologia*; 7. *Sintaxe*. As ausências mais significativas e repetidas são as dos capítulos que se referem à Pragmática (9.) e à Gramática do Texto (10.).

Quanto aos textos da Nomenclatura Gramatical, sendo o mais citado o da NGP de 1967, não deixamos de confrontar a estrutura modelar de uma gramática escolar com os três textos reguladores já referidos (de 1967, de 1991 e de 2004).

Na NGP considera-se que as duas partes da gramática são a *Morfologia* e a *Sintaxe* (NGP, 1967: 822), constituindo estas duas disciplinas o núcleo fundamental da descrição gramatical. Além disso, propõe-se ainda, neste texto oficial, “outra

<sup>58</sup> Em 2003, Evanildo Bechara publicou a *Gramática Escolar da Língua Portuguesa* (Rio de Janeiro: Editora Lucerna), dedicada sobretudo à Morfossintaxe e apresentando exercícios de aplicação.

<sup>59</sup> Para além desta enumeração, nas páginas seguintes (pp. 53-56), o gramático define e distingue disciplinas como a Fonética e a Fonologia, a Gramática e a Estilística, a Morfologia e a Sintaxe (unidas na *Morfossintaxe*), a Lexicologia, a Linguística do Texto.



nomenclatura linguística / Mais necessária ao ensino”, citando-se as seguintes áreas: “Fonética descritiva; Ortografia; Pontuação; Lexicologia; Semântica; História da língua” (NGP, 1967: 825-826). Compreende-se, assim, que domínios específicos como a Ortografia, a Pontuação e a História da Língua façam parte das gramáticas escolares.

Em relação à PNG, Duarte *et alii* (1991b: 68)<sup>60</sup> estruturam-na em três partes: I – Generalidades; II – Gramática e níveis de análise linguística; III – Escrita, Ortografia, Pontuação. Na segunda parte, especifica-se que as componentes da Gramática são seis: “- Fonética; / - Fonologia; / - Léxico; / - Morfologia; / - Semântica; / - Sintaxe.”

Mesmo que a nova TLEBS (2004, pp. 7307-7315) não tenha influenciado a estrutura das gramáticas escolares que vimos analisando, não podemos deixar de lhe fazer uma breve referência, pela novidade que apresenta, sobretudo em termos das áreas da descrição linguística. Para tal, basta citarmos os títulos de algumas das suas partes: “A) Língua, comunidade linguística, variação e mudança”; “B) Linguística descritiva”; “C1) Dicionário”; “D1) Grafia”; “D2) Pontuação”. Ao nível da segunda parte (B), são enumerados os termos relativos às seguintes questões: “B1) Fonética e fonologia”; “B2) Morfologia”; “B3) Classes de palavras”; “B4) Sintaxe”; “B5) Semântica lexical”; “B6) Semântica frásica”; “B7) Pragmática e linguística textual”.

Por conseguinte, neste confronto entre as diferentes propostas terminológicas, conclui-se que as duas áreas fundamentais são a Morfologia e a Sintaxe, marcando presença igualmente a Fonética, a Ortografia, a Pontuação, a Lexicologia, a Semântica, a História da Língua, tal como sucede na gramática escolar. A grande novidade é a introdução, pela TLEBS de 2004, de uma alínea sobre Pragmática e Linguística Textual.

Tendo em conta este processo de identificação, aferição, confronto e uma pré-análise exploratória das 15 gramáticas escolares do *corpus* G-3, chegou-se a estas 16 categorias de capítulos possíveis de um modelo de gramática escolar portuguesa. Daí se pode destacar, em primeiro lugar, um conjunto de capítulo que constituem o núcleo das gramáticas escolares (pontuação, fonética, ortografia, léxico, morfologia, sintaxe e semântica); de seguida, novas áreas que a linguística introduziu (pragmática e linguística do texto); finalmente, outros temas específicos em que a gramática se foi especializando, tais como: a definição da gramática, a comunicação, a estilística, a história da língua, as modalidades de discurso e a conjugação verbal.

---

<sup>60</sup> Após a enumeração dos termos relativos à Sintaxe, introduz-se um ponto sobre os “Modos de enunciação”, estruturado em quatro alíneas: “Discurso directo; Discurso indirecto; Citação; Discurso indirecto livre.” (Duarte *et alii*, 1991b: 79) É compreensível, pois, que também as gramáticas escolares (G02, G05 e G12) dediquem um capítulo a estas temáticas, porque elas estão integradas nos programas.

**QUADRO 1:** *Categorias dos capítulos de um modelo possível de gramática escolar*

Capítulo 0. <i>Introdução à Gramática</i>
Capítulo 1. <i>Comunicação e Linguagem</i>
Capítulo 2. <i>A Língua Portuguesa no Mundo</i>
Capítulo 3. <i>Fonética e Fonologia</i>
Capítulo 4. <i>Ortografia</i>
Capítulo 5. <i>Léxico ou Lexicologia</i>
Capítulo 6. <i>Morfologia</i>
Capítulo 7. <i>Sintaxe</i>
Capítulo 8. <i>Semântica</i>
Capítulo 9. <i>Pragmática</i>
Capítulo 10. <i>Gramática do Texto</i>
Capítulo 11. <i>Estilística, Literatura e Outras Questões Literárias</i>
Capítulo 12. <i>História da Língua Portuguesa: do Latim ao Português</i>
Capítulo 13. <i>Discurso Directo e Discurso Indirecto</i>
Capítulo 14. <i>Pontuação</i>
Capítulo 15. <i>Apêndice: Conjugação Verbal</i>

Definidas estas categorias, importa agora delinear os procedimentos de análise que foram utilizados na sua aplicação às 15 gramáticas de Português e que nos conduziram à determinação dos capítulos fundamentais de cada uma dessas gramáticas:

a) Tomaram-se como unidades de registo os capítulos facilmente identificáveis nas gramáticas escolares (a partir do índice e/ou do corpo textual da obra);

b) Seleccionaram-se sempre, para indicar cada categoria, os títulos mais frequentes dos capítulos das gramáticas ou criaram-se designações que pretendem ser a síntese de tais títulos e dos conteúdos gramaticais que aí estão implicados;

c) Raramente se tiveram em consideração os subcapítulos, a não ser nos casos em que determinadas matérias eram facilmente identificáveis como temáticas correspondentes a capítulos autónomos presentes na maioria das gramáticas;

d) Para proceder à sequencialização dos capítulos do modelo de gramática escolar, seguiu-se a ordenação predominante na maioria das gramáticas em estudo;

e) Havendo capítulos com denominações aproximadas, optámos por agrupá-los, para efeitos de categorização, numa mesma secção, o que aconteceu, por exemplo, com os conteúdos integrados no Capítulo 11., que designámos *Estilística, Literatura e Outras Questões Literárias*, mas cujos títulos eram diversificados<sup>61</sup>. Não deixa de ser

---

<sup>61</sup> Os títulos dos pontos que foram considerados como pertencentes ao Capítulo 11. duma gramática escolar são os seguintes: “Teoria literária” (G01); “Figuras de sintaxe” e “Noções de versificação” (G02); “A língua como expressão literária” (G03); “Aspectos literários” (G04); “Qualidades da linguagem. Estilo” e “Géneros literários. Versificação” (G05); “Recursos de valorização estilística” (G06);

sintomático o facto de as gramáticas incluírem um capítulo sobre *Questões literárias*, sem que haja, na tradição gramatical, um consenso quanto à sua designação específica, tal significando que a *Literatura* continua a ser grande aliada da *Gramática*;

f) Naturalmente, os capítulos designados *Morfossintaxe* (que existem nas G01 e G09) foram proporcionalmente distribuídos pelos capítulos da *Morfologia* e da *Sintaxe*;

g) Como critério principal de ordenação decrescente dos capítulos, foi usada a ocorrência dos capítulos nas gramáticas (e especificamente daqueles três que surgem em todas elas - *Fonética*, *Morfologia*, *Sintaxe*);

h) Como critérios secundários para essa mesma ordenação, foram utilizados a média de páginas por capítulo e o total de páginas dedicadas a cada um dos capítulos, sendo colocados em primeiro lugar os capítulos mais extensos.

Ao nível da estrutura interna das gramáticas escolares, foram ainda identificadas outras secções secundárias que não podem ser integradas na macro-organização do texto da descrição gramatical. De acordo, mais uma vez, com a pré-análise dos compêndios de gramática que integram o *corpus* G-3, estabeleceram-se estas outras cinco categorias: a) Textos de abertura; b) Índices gerais; c) Índices remissivos; d) Outros apêndices diversos; e) Bibliografias.

#### **4.5.7. Princípios de análise das fontes da gramática escolar**

Depois de termos verificado que a bibliografia é um dos seus elementos caracterizadores, tencionamos, nesta fase do estudo das gramáticas, desvendar como se constrói o conhecimento gramatical, caracterizando, em particular nos textos de abertura, as formas como ela é invocada, como são feitas citações ou remissões para outros autores ou para documentos reguladores (programas, terminologia, acordos), verificando também se ela ocorre nos textos da exposição gramatical.

Daí que este estudo esteja orientado em duas dimensões fundamentais: por um lado, procurar inventariar as formas de citação utilizadas pelos gramáticos, distinguindo diferentes categorias de autoridades e/ou de textos citados; por outro, estabelecer, em especial, uma categorização das diferentes formas de referência impessoal que os autores dos compêndios vão utilizando nos seus trabalhos.

---

“Literatura” (G08 e G10); “O processo figurativo” e “Noções básicas de métrica” (G09); “A língua como fonte de recursos expressivos” e “O literário e o não literário” (G12); “Estilística” e “Géneros literários” (G13); “Recursos de valorização estilística” (G14); “Noções de teoria literária” (G15).

Assim, na sequência da análise dos textos de abertura, num primeiro momento e de forma a completar essa anterior avaliação, descrevemos os elementos que, nesses textos, remetam para algumas formas de abonação específica ou de referência genérica a autoridades. Num segundo momento, tendo por objecto o corpo textual integral das 15 gramáticas escolares e depois de uma leitura orientada das suas 4.340 páginas, tentamos descobrir o que passamos agora a designar *fontes anónimas da gramática escolar*<sup>62</sup>.

Nesta fase do estudo, serão estas as quatro dimensões de análise a privilegiar (que correspondem a outros tantos objectivos específicos): *a)* comprovar como se concretizam, no texto gramatical, as referências genéricas aos textos reguladores oficiais; *b)* verificar se e como são referidas (implícita ou explicitamente), ao longo de todo o texto gramatical, as bibliografias finais; *c)* categorizar referências a outras autoridades anónimas (gramáticos, filólogos e linguistas); *d)* contabilizar a ocorrência de diferentes tipos de texto (literários, jornalísticos ou outros), utilizados para a exemplificação das normas gramaticais.

Para responder às três primeiras linhas de análise, estabelecemos sete categorias que traduzem outros tantos tipos de referência (sendo as últimas três as *mais anónimas*): programas; nomenclaturas e acordos; textos de filologia, de literatura, de linguística e de estilística; gramáticas (nomeadas); gramáticas (anónimas); tradição; inovação.

Em relação aos tipos textuais, estabelecemos outras categorias mais específicas, no sentido de caracterizar os textos que servem para fundamentar as propostas de descrição gramatical. Tendo presente a relativa pluralidade de tipologias textuais citadas, resolvemos estabelecer apenas quatro categorias: *a)* Textos literários, com autoria normalmente explicitada; *b)* Textos jornalísticos diversos, onde se integram publicidades, bandas desenhadas e *cartoons*, desde que incluam enunciados<sup>63</sup>; *c)* Textos informativos de origens várias (livros de referência, dicionários, enciclopédias, etc.); *d)* Outros textos, que podem ser documentos anónimos ou textos da literatura oral e tradicional (provérbios, contos, quadras populares, entre outros).

Simultaneamente, fizemos também a identificação de outros tipos de documento que, a este nível, podem ajudar a caracterizar a configuração da gramática escolar: *e)* as imagens ou ilustrações; *f)* os exercícios de aplicação; *g)* os livros citados (ou seja, os

<sup>62</sup> Uma forma não anónima de revelar a sua origem é a que ocorre na G02 (cujos autores dizem ser uma versão adaptada da NGPC) e na G09 que estava integrada na *Enciclopédia Activa Multimédia* (Lisboa: Lexicultural, 1997, Vol. IX).

<sup>63</sup> Por exemplo, no caso específico da G12, dos 96 textos jornalísticos identificados, 65 deles (cerca de dois terços) são publicidades, bandas desenhadas e *cartoons*.

que integram a bibliografia final da gramática); e h) outros autores e/ou obras referidos, mas que não estão integrados nessas mesmas bibliografias.

#### 4.5.8. Domínios de estudo das “áreas críticas” da gramática escolar

Se, com os níveis de análise anteriores, pudemos caracterizar a natureza do texto gramatical, nesta nova fase estudamos, mais detalhadamente, a forma como, em certas áreas da descrição gramatical, podem existir temáticas novas, conteúdos algo instáveis (mesmo na sua apresentação pedagógica) ou marcas evidentes da tradição.

Tomando por referência as *Áreas Críticas da Língua Portuguesa* de Peres e Mória (1995), inicia-se, agora, esta outra dimensão da descrição dos compêndios de gramática, em certos domínios que, normalmente, geram controvérsia não apenas nas práticas escolares de ensino da gramática mas até nas descrições (feitas para servir de modelo) elaboradas pelos próprios gramáticos.

No seu trabalho, Peres e Mória (1995: 16) escolheram algumas “áreas críticas” dos usos do *Português*, no sentido de avaliar a existência de mudanças linguísticas, “quer porque nelas se verificam movimentos de ruptura – em geral prenunciadores de mutações de norma – quer porque muito facilmente nelas se insinua o puro desvio, a sugerir a existência de dificuldades (novas ou não) por parte dos falantes.”<sup>64</sup>

Mesmo que, no caso da gramática escolar, não se possa falar verdadeiramente de “áreas críticas” dos usos<sup>65</sup>, porque o saber gramatical se apresenta tendencialmente estabilizado como descrição auto-regulada, a verdade é que existem alguns domínios onde as propostas de descrição variam com frequência ou em que a natureza das questões implica oscilação quanto às soluções que cada um dos gramáticos vai apresentando. São quatro dessas questões que, nesta última fase e tendo por objecto as 15 gramáticas, serão analisadas e discutidas em alíneas distintas: *A Língua Portuguesa no Mundo; a definição das classes de palavras; o caso particular das interjeições; os processos especiais de formação de palavras.*

---

<sup>64</sup> Esta ideia surge reforçada numa outra passagem (Peres e Mória, 1995: 41), em que os autores afirmam: “Como já dissemos, são seis as áreas (críticas) da língua portuguesa em que encontramos ora desvios que nos parece que a comunidade rejeitará, ora sintomas de evolução que possivelmente vingarão, de acordo com o evidente princípio linguístico de que o normal de hoje foi ruptura de ontem.” As seis áreas que, no trabalho dos autores, constituem objecto de análise são as seguintes: estruturas argumentais, construções passivas, construções de elevação, orações relativas, construções de coordenação e concordâncias.

<sup>65</sup> Em todo o caso, há, pelo menos, um gramático que se apercebeu da existência de diferentes concepções na definição de alguns termos: “Temos verificado, até em gramáticas, uma certa confusão entre **campo lexical** e **campo semântico**.” (G13: 115) De facto, tanto nas gramáticas escolares como no ensino da língua, estes dois conceitos geram, com frequência, algumas dúvidas.

Em primeiro lugar, sobre a questão do Português no Mundo, não podemos deixar de citar dois estudiosos da língua que também a referem. Fonseca (1985: 88) informava que o Português era (por essa altura) falado no Mundo por 153 milhões de pessoas, ocupando “assim o segundo lugar entre as línguas românicas”, o que se mantém ainda hoje verdadeiro, encontrando-se o Espanhol, segundo este critério, na primeira posição. Por outro lado, a nossa língua situava-se na sexta posição entre todas as línguas do Mundo, a seguir ao Chinês, ao Inglês, ao Russo, ao Espanhol e ao Hindi, isto em termos do número de países em que era falada (Fonseca, 1985: 90)<sup>66</sup>.

Numa visão mais actualizada, Casteleiro (1999: 37) indica que:

“Se tomarmos como critério de importância o número de países em que uma língua é falada ou escrita, o português surge-nos em 5º lugar (7 países), logo a seguir ao inglês (47 países), francês (26 países), árabe (21 países), espanhol (19 países). Se privilegiarmos, porém, o critério do número de falantes para estabelecer a importância relativa de uma língua, mesmo neste caso o português aparece em lugar destacado, na 6ª posição, com cerca de 190 a 200 milhões de falantes.”<sup>67</sup>

Portanto, nas duas últimas décadas do século XX, o Português foi sendo falado por cerca de 150 a 200 milhões de pessoas, mantendo a sua posição relativamente aos outros países. Partindo desta constatação, ver-se-á de que modo procuram os gramáticos destacar a importância da aprendizagem do *Português* como língua de cultura.

De seguida, quanto ao estudo das classes de palavras, aceitamos que, no caso das 15 gramáticas que constituem o nosso *corpus*, a designação das diferentes classes de palavras é herdeira da NGP de 1967, porque todas elas são publicadas depois desse texto normativo<sup>68</sup>. Até por isso, elas serão, naturalmente, as categorias assumidas como ponto de referência para a análise das classes de palavras na gramática portuguesa.

O objectivo desta análise será o confronto das propostas de descrição das classes morfológicas nas diferentes gramáticas, procurando avaliar como são diferenciadas as classes de palavras e se, por exemplo, as interjeições serão excluídas dessa descrição.

<sup>66</sup> Neste contexto, o autor cita uma conferência de Paul Teyssier “que encerrou o Congresso sobre a Situação Actual da Língua Portuguesa no Mundo (Lisboa, 1983)”. Teyssier (1990: 54), sobre a questão em debate e depois de uma análise detalhada, sustenta: “A conclusão a que chegamos é que o português, na sua qualidade de idioma internacional, é um caso único, que não se confunde com nenhum outro e para o qual não há precedentes. A única analogia que posso entrever é com o grego antigo.”

<sup>67</sup> Casteleiro (1999: 37) destaca ainda o facto significativo de o Português fazer “parte do pequeno grupo de cerca de 100 línguas que apresentam forma escrita, já que todas as outras apenas existem como línguas orais”, sendo pois a nossa uma língua de cultura.

<sup>68</sup> A NGP de 1967 estabelece (p. 822) que as dez classes de palavras são as seguintes: “*Substantivos, Artigos, Adjectivos, Numerais, Pronomes, Verbos, Advérbios, Preposições, Conjunções, Interjeições*”. Por exemplo, a G05 segue exactamente esta ordem e utiliza estas mesmas designações.

Nessa sequência, desenvolve-se o estudo específico das interjeições, que foram objecto da investigação de Gonçalves (2002). Todavia, já num texto anterior, curiosamente intitulado “Interjeição: o regresso à Gramática”, o autor demonstrara que, na história da gramática portuguesa, sobre a interjeição, “o silêncio secular que desde João de Barros imperava” só seria quebrado no século XIX com a Gramática filosófica da língua portuguesa. (Gonçalves, 1997: 139)

A verdade é que, como o autor explica, esse panorama não se alterou muito, nem ao longo do século XX nem com os gramáticos portugueses de referência dos finais desse século. Assim, tendo em conta o conhecimento até então existente, o que se podia concluir é que as interjeições têm um estatuto realmente paradoxal:

“Integram-se no discurso mas não constituem categoria gramatical; são marginais à frase, mas não à sua semântica; não têm forma frásica mas podem ter valor frásico.” (Gonçalves, 1997: 140)

Tendo em conta esta descrição, consideramos oportuno avaliar de que forma caracterizam as gramáticas escolares portuguesas esta classe de palavras, que tão pouca atenção tem vindo a merecer, até nas análises linguísticas mais teóricas. As gramáticas escolares actuais traduzirão algumas das oscilações enunciadas por Gonçalves (1997) no texto anterior, verificando-se a permanência (ou não) dessas dúvidas de caracterização.

Assim, porque a interjeição parece a menos valorizada das classes de palavras (surge em último lugar nos manuais e é-lhe dedicada, em média, uma página), mas não deixa de ter um estatuto especial já que é uma categoria que tem, segundo a maior parte dos gramáticos, um estatuto equivalente a uma frase, analisaremos o seu funcionamento nestas três dimensões: *a) Como são definidas as interjeições do ponto de vista morfológico; b) Como é explicado o funcionamento sintáctico dessa classe de palavras; c) Quais os valores semânticos atribuídos às interjeições.*

Ainda no âmbito da morfologia derivacional, uma outra questão a abordar tem a ver com os processos especiais de formação de palavras. No sentido de confrontar e de avaliar as propostas de descrição das gramáticas escolares que vimos estudando neste capítulo, analisamos então dois dos processos menos comuns (e talvez por isso menos estudados) de criação lexical<sup>69</sup>: a abreviação vocabular e a derivação parassintética.

Além disso, o estudo dos diferentes processos de abreviação vocabular (abreviaturas, truncamentos, amálgamas, siglas e acrónimos) justifica-se porque, na

---

<sup>69</sup> Marques (1996), estudando o processo gradual de formação de siglas, considera-as “um caso ‘marginal’ de renovação lexical”.

análise de conteúdo dos 15 compêndios, se verificou que os gramáticos, num grande número de situações, não distinguem com clareza nem exemplificam com rigor essas diversas formas de renovação lexical, em especial naquilo que se refere à distinção entre abreviaturas e truncamentos e entre siglas e acrónimos<sup>70</sup>.

Em relação a estes dois últimos processos, Marques (1996: 605), definiu a sigla como “uma palavra formada pela letras ou letras iniciais de uma entidade linguística morfemicamente complexa, cuja sequência se torna fixa” e distinguiu os seus dois tipos, que nos servirão de guia na avaliação das descrições gramaticais:

“[...] é possível determinar dois tipos de estrutura que admitem a pronúncia segundo as regras que regem qualquer outra palavra da língua – e nesse caso estaremos perante um acrónimo, como em N.A.T.O. / [ˈnatu] (sigla silábica) – ou, então, a sequência consonântica e/ou vocálica impõe o soletramento do conjunto: P.C.P./[pe = se = pe] (sigla alfabética) [...]”<sup>71</sup>

Analisamos os três processos de abreviação menos estudados pelos gramáticos (abreviaturas, palavras truncadas e palavras entrecruzadas), avaliando a sua presença e distinção nos manuais. De seguida, verificamos a definição, a exemplificação e a distinção entre siglas e acrónimos, numa zona bastante cinzenta da gramática escolar.

Veremos, entretanto, como os gramáticos definem e exemplificam o processo da derivação parassintética, onde também ocorrem definições imprecisas, confundindo-se, por vezes, a parassíntese com outras formas de prefixação e de sufixação. Daqui se retirarão certas conclusões acerca da sustentabilidade científica de algumas propostas de descrição gramatical e da sua aplicabilidade pedagógica.

Por fim, ao nível das formas de abreviação vocabular, estabelecemos, à partida, estas cinco categoriais<sup>72</sup>: *abreviaturas*, *truncamentos*, *amalgamas* (ou *palavras entrecruzadas*, que é a designação predominantemente usada pelos gramáticos), *siglas*, *acrónimos*. Importa, também, determinar com precisão o sentido de cada um destes processos de abreviação vocabular quanto à sua natureza conceptual, o que fazemos

<sup>70</sup> Em Xavier e Mateus (1990), a definição apresentada de *acrónimo* (p. 20) e de *sigla* (pp. 330-331) é exactamente a mesma, apesar de aí já se admitir que “As siglas, ou acrónimos, têm duas pronúncias possíveis: ou a sequência constitui uma palavra que pode ser integrada no léxico da língua (neste caso, verifica-se uma pronúncia silábica [por exemplo, EPAL]); ou a sequência de letras não constitui sílabas (neste caso, é pronunciada alfabeticamente [por exemplo, EDP]).” No fundo, esta é afinal a distinção essencial entre acrónimos - EPAL - e siglas - EDP, que aqui não se estabelece.

<sup>71</sup> Marques (1996: 605) faz referência a “siglas mistas” (AEGON), acrescentando que algumas aceitam as duas possibilidades (BNU/BNU) e concluindo que estes são “estádios de integração da sigla no léxico”.

<sup>72</sup> A NGP (1967) indica apenas os termos “*Abreviatura*” (na secção relativa à Ortografia, p. 826) e “*Sigla*” (no âmbito da Pontuação, p. 826). Por seu lado, a TLEBS (2004) refere quer o termo “Parassíntese” (p. 7310) quer as designações “Amalgama, Sigla, Acrónimia” (p. 7313), não indicando, porém, nenhum dos fenómenos de abreviação vocabular: a abreviatura e o truncamento.



seleccionando as melhores definições das gramáticas escolares e confrontando-as com as propostas do *Dicionário de Termos Linguísticos* de Xavier e Mateus (1990 e 1992).

#### 4.6. DIMENSÕES E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS LIVROS DE PORTUGUÊS

##### 4.6.0. Momentos fundamentais do estudo dos corpora L-3

Devido à extensão dos *corpora* L-3 (38 livros de Português), à heterogeneidade dos muitos manuais escolares e dos seus ainda mais numerosos livros-satélite, e sabendo, naturalmente, das limitações intrínsecas à realização duma investigação desta natureza, foi necessário estabelecer, por um lado, os principais momentos em que se desenvolveria o estudo das *Configurações do ensino da gramática* e justificar, por outro, ora a escolha da totalidade dos manuais ora a selecção de alguns deles ou de alguns dos seus componentes, para concretizar as diferentes dimensões de análise estabelecidas e para responder aos objectivos que deixámos definidos atrás. Em termos muito esquemáticos, são esses elementos que se apresentam no quadro seguinte.

**QUADRO 2:** Manuais seleccionados para as diferentes fases da investigação

<b>FASES</b>	<b>Designação específica das diferentes análises</b>	<b>Corpora ou séries de manuais seleccionados</b>
N.º 1	Níveis de adopção dos manuais	L-7, L-8, L-9
N.º 2	Discursos introdutórios dos manuais	L-7, L-8, L-9
N.º 3	Presença do domínio da <i>gramática</i> nos manuais	L-7, L-8, L-9
N.º 4	Estudo das <i>Fichas informativas de gramática</i>	L12
N.º 5	Estudo dos <i>Anexos de informação gramatical</i>	L05, L14
N.º 6	Comparação dos <i>Livros de gramática</i>	L08
N.º 7	Análise das actividades de gramática	L02, L10, L11

Como se verifica neste quadro, serão sete os momentos fundamentais do estudo dos livros de Português do 3.º ciclo. Se, nas três primeiras fases, a análise terá sempre em consideração a totalidade dos manuais escolares, nas três fases seguintes, mesmo que previamente identifiquemos, nos três *corpora*, a ocorrência das diferentes unidades gramaticais, acabaremos por dirigir a atenção para alguns manuais em específico, normalmente aqueles em que esses elementos estão presentes ao longo da série. Finalmente, na sétima fase, em que se estudam as actividades de gramática, foram objecto de estudo as três séries de manuais mais adoptados a nível nacional<sup>73</sup>.

<sup>73</sup> Pode também concluir-se do **Quadro 2** que, das nove séries completas de manuais que existem, apenas as séries L01 e L16 não foram eleitas como alvos preferenciais de nenhuma das análises indicadas, ora

Em síntese, podemos salientar que são essencialmente três as dimensões a partir das quais procuramos caracterizar as *Configurações do ensino da gramática*. Em primeiro lugar e exceptuando o estudo quantitativo prévio dos níveis de adopção dos manuais, estará em causa a dimensão da análise dos discursos introdutórios dos manuais sobre as funções do ensino da gramática, prestando-se uma especial atenção à forma como são referenciados os novos textos reguladores oficiais (em particular o CNEB de 2001). Uma segunda dimensão desse estudo relaciona-se com a descrição da estrutura do manual escolar de Português e com a identificação do espaço aí ocupado pela gramática, sendo esta uma imagem inicial do estatuto que lhe é conferido. A terceira dimensão da análise dos manuais pretende, finalmente, avaliar as propostas práticas de ensino da gramática visíveis nas actividades de gramática dos livros de Português.

#### **4.6.1. Procedimentos do estudo dos níveis de adopção dos livros de Português**

Tal como no caso das gramáticas de Português, em que começámos por identificar o número de edições que cada uma possuía, também aqui faremos um estudo quantitativo dos níveis de adopção dos 38 manuais ao longo dos três anos lectivos.

Assim, aceitando o princípio de que a adopção de um determinado manual significa quer a existência de boas estratégias de promoção levadas a cabo pela editora que o publica, quer o reconhecimento, por parte dos profissionais que o escolhem, das suas qualidades enquanto recurso educativo, achamos oportuno realizar uma pesquisa que fornecesse dados sobre os níveis de aceitação de cada um dos novos manuais de *Português do 7.º*, do *8.º* e do *9.º* anos que foram adoptados, respectivamente, nos anos escolares de 2002/03, 2003/04 e 2004/05 (para os três anos lectivos subsequentes)<sup>74</sup>.

Aquando da análise de conteúdo dos manuais escolares, poderemos já ter em consideração os dados aqui recolhidos, de modo a que se estudem preferencialmente os livros de Português mais adoptados, que serão, em princípio, aqueles que apresentaram melhores argumentos materiais, científicos, pedagógicos, e, sobretudo, que conseguem impor a sua imagem através de campanhas promocionais.

---

por não possuírem os objectos em análise nos três manuais da série ora por não manifestarem, de forma clara, as vertentes que interessava estudar. Ressalve-se, todavia, que, na fase n.º 6, foram, à partida, descritos todos os *Livros de gramática* das séries L01, L02, L08, L10, L11, L14, L16 e confrontados os dois *Livros de gramática* existentes no caso dos manuais L06-7, L16-7 e L08-9.

<sup>74</sup> Por decisão do Ministério da Educação, os manuais do 7.º ano adoptados em 2002/03 continuam a ser utilizados no ano lectivo de 2005/06 (passando assim a vigorar por quatros anos lectivos).

Na impossibilidade de contactar directamente as mais de 1334 Escolas Básicas com 3.º ciclo existentes em Portugal<sup>75</sup>, pensámos efectuar essa consulta através do sítio oficial do Ministério da Educação na sua base de dados sobre Manuais Escolares. Acontece que essa informação nem sempre estava disponível, pelo que a alternativa foi utilizar os sítios das editoras escolares que vendem livros através da Internet e que, por isso mesmo, têm, em permanência, informação sobre os manuais adoptados por nível e por disciplina nas diversas escolas de cada um dos 307 concelhos e dos 18 distritos do continente e das escolas das Regiões Autónomas.

Em termos temporais, essas pesquisas foram realizadas ao longo de três anos. Em Maio de 2003, foi feita, no *site* “Mediabooks” da Texto Editora <<http://www.mediabooks.pt/livrosescolares>>, a consulta dos livros de Português do 7.º ano, adoptados em 2002/03, em 1317 escolas. Em Novembro de 2003, foi levada a cabo nova consulta (agora a 1386 escolas), no *site* da Porto Editora <<http://www.webboom.pt/escolares>>, para os manuais do 8.º ano adoptados em 2003/04. A consulta da adopção dos manuais do 9.º ano foi concretizada em Setembro de 2004 (a 1406 escolas), no mesmo *site* da Porto Editora.

Apesar de, em certas fases (estudo dos textos introdutórios e da organização interna dos manuais), terem sido estudados os 38 livros de Português, os resultados disponibilizados pelo estudo prévio dos níveis de adopção permitiram-nos fazer a selecção dos manuais que seriam objecto de estudos analíticos específicos. Em relação ao estudo das actividades e dos conteúdos de gramática, foram seleccionadas apenas três séries. Os manuais a seleccionar deveriam cumprir os seguintes critérios: ser dos mais adoptados e, simultaneamente, de editoras diferentes; um deles teria de ser um manual integrado (do professor) e os outros dois manuais do aluno, daí resultando a escolha dos manuais L02, L10 e L11, exactamente os mais adoptados no 9.º ano de escolaridade e pertencentes a três editoras distintas<sup>76</sup>.

---

<sup>75</sup> De acordo com as informações que, em Outubro de 2004, nos foram fornecidas pelo Ministério da Educação e pelas Secretarias Regionais da Educação dos Açores e da Madeira, existiam: no continente, 1268 escolas; nos Açores, 33 escolas; e, na Madeira, outras 33. Ao todo, no ano lectivo de 2004/05, funcionariam, então, 1334 escolas públicas e privadas que ofereciam o 3.º ciclo do Ensino Básico.

<sup>76</sup> Ao definir os critérios de escolha dos três manuais que seriam objecto de análise ao nível das actividades de gramática, optámos por considerar que seria pertinente incluir apenas um manual integrado (do professor) e dois manuais do aluno. Sendo o L02 um manual integrado e mesmo que o L14 (o quarto manual mais adoptado no 9.º ano e o terceiro ao nível do 3.º ciclo) também fosse desse tipo, tivemos de o excluir; escolhemos, entretanto, dois outros manuais do aluno: o L11 (segundo no 3.º ciclo e terceiro no 9.º ano) e o L10 (quarto no 3.º ciclo, mas segundo no 9.º ano).

Finalmente, teriam de ser escolhidos, para estudo das *Fichas de gramática* e dos *Anexos de gramática*, outros manuais que cumprissem estes critérios: existir para os três anos lectivos, possuir os objectos em estudo e continuar a ser dos mais adoptados e de editoras diferentes. Para o estudo dos *Anexos de gramática* foram, então, escolhidos o L14 e o L05, que, ao nível do 9.º ano, ocupam a quarta e a quinta posições. O L12, o único que tem *Fichas de gramática* ao longo da série, foi seleccionado para essa outra análise específica<sup>77</sup>. Por fim, quanto ao confronto transversal dos *Livros de gramática*, foram objecto de análise vários cadernos do aluno, mas dedicou-se uma atenção especial aos três da série L08, por serem aqueles que mais visivelmente repetiam os conteúdos gramaticais ao longo dos três anos do 3.º ciclo.

#### **4.6.2. Dimensões de análise dos textos de abertura**

Tendo presente que, neste estudo dos livros de Português, se pretende analisar as *Configurações do ensino da gramática* e avaliar a coerência entre os discursos e as práticas, começamos exactamente pelos textos de abertura desses manuais, para tentar compreender que finalidades são indicadas para o ensino da língua e da gramática.

Tal como os objectivos específicos definidos no ponto 4.3. sugerem, pela análise dos discursos introdutórios dos manuais, far-se-á uma descrição de fins do ensino da gramática, de áreas ou de conteúdos gramaticais que os autores privilegiem, de sugestões que eles apresentem sobre usos da gramática (como livro de consulta), de referências a possíveis interligações entre competências verbais e conhecimento explícito da língua e de “promessas” de cumprimento dos Programas<sup>78</sup>. Procurar-se-á, sobretudo, verificar o que se diz nos prefácios (ou nos capítulos de apresentação do manual) sobre o ensino da língua e da gramática ao nível dos objectivos (conhecimentos, competências, atitudes e valores), das actividades, dos conteúdos, dos outros domínios (leitura, escrita, oralidade) e da avaliação, naquilo que genericamente designamos como os *discursos sobre o ensino da língua e da gramática*.

É natural que a análise de conteúdo destes aspectos seja feita a partir das introduções e das apresentações dos manuais, verificando-se quais as orientações teóricas subjacentes, quais os domínios e os fins do ensino da língua destacados. Assim,

<sup>77</sup> A exclusão destes estudos dos manuais L01 e L17, que ocupam a sétima e a sexta posições ao nível do 9.º ano, deveu-se ao facto de eles pertencerem a uma editora já escolhida (a Porto Editora, responsável também pelo L02) e de não possuírem ao longo da série as unidades que se pretendia estudar.

<sup>78</sup> Ao nível da referência aos discursos de regulação, veremos se são feitas citações dos programas oficiais de 1991, do CNEB de 2001 e da nomenclatura gramatical em vigor (que era ainda a de 1967).

ao mesmo tempo que se verifica como é que os autores referem os domínios principais dos programas, como os articulam com a estrutura do manual e como encaram uma possível relação transversal da gramática com as competências verbais, estudam-se previamente os discursos sobre a gramática e o seu ensino. Uma outra intenção desta análise é verificar as novidades discursivas dos manuais, observando-se também que perspectivas de ensino da língua são salientadas, aos níveis da selecção, da organização e da integração dos saberes linguísticos.

Em termos mais específicos, nesta fase da análise dos livros de Português dos *corpora* L-7, L-8 e L-9, o objectivo é descrever e discutir as funções atribuídas ao ensino da gramática nos textos de abertura dos 38 manuais<sup>79</sup>, o que permitirá determinar configurações do ensino da gramática na aprendizagem da língua.

Tornou-se necessário, ainda, definir que, no caso destes manuais, aquilo que consideramos “texto de abertura”<sup>80</sup> assume formas e naturezas diversas, pelo que interessa distinguir duas categorias: *a*) a introdução ou o prefácio do livro escrito ora pelos seus autores ora por uma personalidade convidada; *b*) a apresentação da organização interna do manual, feita de forma autónoma ou integrada num capítulo inicial do manual (a Unidade 0), onde se podem inserir, desde logo, outras actividades.

Por isso mesmo, a nossa análise de conteúdo, desta vez, terá por objecto esse conjunto de textos que são facilmente delimitados e entendidos como discursos introdutórios dos manuais, pois surgem sistematicamente no início do livro<sup>81</sup>. O primeiro momento deste estudo consistirá exactamente na identificação e na categorização dos textos de abertura que a grande maioria dos manuais possui.

Ao identificar esses textos nas 17 séries de manuais (algumas incompletas) pudemos, desde logo, verificar que a sua ocorrência não era sistemática, mas que, no caso das apresentações do manual, não sofria alterações ao longo dos três anos lectivos.

<sup>79</sup> Como é compreensível, nesta fase de análise, usamos, de novo, as sete categorias de funções da gramática, estabelecidas atrás para a análise dos textos de abertura dos compêndios de gramática.

<sup>80</sup> Nas séries dos manuais L08 e L11 (todos da Texto Editora), a folha de rosto intitula-se “CONTROLO DE QUALIDADE / Auxiliar de Apreciação do Manual”. Aí se apresentam não só os “Critérios de Apreciação dos Manuais” usados na selecção, mas também um “Guião de Análise” com exemplos pré-seleccionados que obviam o trabalho de análise que teria de ser feito pelos professores. Naturalmente, este tipo de texto de “propaganda” não foi incluído entre os textos de abertura que analisámos, mesmo que a sua existência seja significativa para perceber esta forma auto-elogiosa de “abrir um livro escolar”.

<sup>81</sup> No caso dos manuais L10-8 e L10-9, consideramos como textos de abertura aqueles que são apresentados na contracapa. Esporadicamente, alguns manuais de certas editoras também colocam os seus textos de apresentação do manual na parte final do livro, associados à publicitação de outros livros auxiliares. Por exemplo, todos os oito manuais de Língua Portuguesa do 3.º ciclo da Porto Editora (as séries L01 e L02, e os manuais L09-7 e L17-9) publicitam, nas últimas páginas, gramáticas, dicionários, livros de jogos, livros auxiliares de leitura, todos eles editados por essa mesma empresa.

Por isso, consideramos a ocorrência das funções da gramática em cada uma das séries (que são 17) e não nos 38 manuais escolares de forma distinta.

Entretanto, antes ainda da análise desses textos, serão referidos contrastivamente os próprios títulos dos manuais, já que o seu sentido é, por vezes, explicitado nos textos de abertura e eles funcionam, em nosso entender, como primeiro elemento caracterizador dos livros de Português. Serão, pois, comentados os títulos dos 16 manuais escolares existentes em 2002/03 para o 7.º ano de escolaridade, procurando avaliar o que eles sugerem quanto ao ensino da língua e da gramática<sup>82</sup>.

Finalmente, em relação aos textos de abertura, descrevem-se, sucessivamente, as formas de evidenciar, nesses discursos introdutórios, a presença e a importância da gramática, definem-se as funções do ensino da gramática que aí ocorrem, documentando-as com exemplos sugestivos, e termina-se com uma referência especial aos discursos dos autores dos manuais sobre o cumprimento dos programas oficiais.

#### **4.6.3. Procedimentos da descrição de componentes dos manuais**

Uma segunda dimensão do estudo dos manuais visa caracterizar a estrutura dos livros de Português. Fazendo-se a descrição dos 38 manuais que constituem os *corpora* L-3, poderemos não só delinear a sua macro-estrutura, pela identificação das mais correntes “unidades didáticas”, mas também determinar, ao nível da micro-estrutura, o espaço atribuído, nas diversas “sequências didáticas”, ao domínio da gramática<sup>83</sup>.

Nesta fase do estudo, tanto as categorias que nos permitiram delimitar as unidades didáticas dos manuais e as diversas rubricas das sequências didáticas como as categorias que estiveram na base da identificação dos livros auxiliares do manual são categorias emergentes, definidas pela análise dos manuais e dos livros auxiliares<sup>84</sup>.

Por conseguinte, numa fase preliminar de análise, procedeu-se à delimitação de secções ou rubricas, de sequências ou elementos integrantes, de unidades didáticas ou anexos finais, de livros auxiliares ou cadernos do aluno, onde fosse possível, de formas diversas, verificar a presença do domínio do “Funcionamento da Língua”. Em particular

---

<sup>82</sup> Referimo-nos apenas aos títulos dos manuais do 7.º ano, uma vez que eles normalmente os conservam na série dos três manuais publicados ao longo do 3.º ciclo (no caso de continuarem a ser editados).

<sup>83</sup> Por “unidade didáctica” entende-se cada uma das partes ou capítulos em que se divide o manual; definimos “sequência didáctica” como um conjunto de texto(s) e de actividades sobre ele realizadas.

<sup>84</sup> Sobre esta estratégia de definição das categorias, Vala (1986: 112) sugere que o investigador pode fazer “um trabalho exploratório do *corpus*, o que lhe permite, através de sucessivos ensaios, estabelecer um plano de categorias que releva simultaneamente da sua problemática teórica e das características concretas dos materiais em análise.”

ao nível da organização do manual e dos seus componentes, é comum o manual ou livro principal vir acompanhado de outros livros auxiliares ou “livros-satélite” (tal como os define Choppin<sup>85</sup>), que completam e caracterizam a forma como se entende o manual e como se configura a gramática e o seu ensino. Desta descrição prévia já se poderão retirar algumas conclusões acerca dos elementos constituintes mais comuns do livro de Português e acerca da posição relativa que aí ocupará, em específico, a gramática.

Em consequência dessa pré-análise dos 38 manuais, foi possível determinar a existência de quatro formas ou lugares onde os conteúdos e/ou as actividades de gramática podem ocorrer. Estabeleceram-se quatro categorias indicativas desses lugares distintos e tendencialmente autónomos de apresentar o domínio da gramática nos livros de Português: a) *Secções de gramática*, ou seja, os momentos específicos e textualmente identificados que, dentro das actividades das diversas sequências didácticas, são dedicados em exclusivo ao “Funcionamento da Língua”<sup>86</sup>; b) *Fichas informativas de gramática* que surgem ao longo do manual, nas diversas unidades<sup>87</sup>, fora das sequências didácticas e de forma distinta; c) *Anexos de informação gramatical*, apresentados sempre no fim dos manuais; d) Alguns livros auxiliares designados normalmente *Caderno do aluno* ou *Caderno de actividades*, publicados em separado do livro principal e dedicados à explicitação e/ou à exercitação de conteúdos gramaticais (e que aqui convencionámos designar *Livros de gramática*).

É, pois, no contexto desta multiplicidade de possíveis lugares de ocorrência da gramática e nesta variedade de recursos pedagógicos, que tencionamos descrever a organização estrutural dos livros de Português, procurando não só identificar as formas como o domínio da gramática aí afirma a sua intervenção mas também, mesmo que indirectamente, definir a natureza do conhecimento gramatical no âmbito das propostas de ensino da língua. Em simultâneo, veremos por que métodos (pela *exposição / explicação* dos conteúdos ou pela sua *aplicação / avaliação*) se apresentam os conteúdos gramaticais no livro principal (nas *Secções*, nas *Fichas* e nos *Anexos* dedicados ao “Funcionamento da Língua”) e nos seus diversos livros-satélite, particularmente nos *Livros de aplicação e/ou de exposição gramatical*.

<sup>85</sup> Aceitando que os livros escolares podem desempenhar várias funções, Choppin (1992:15) considera que “os manuais e os seus satélites” (integrados num mesmo grupo) desempenham funções idênticas.

<sup>86</sup> Como adiante se verá, as secções mais importantes duma sequência didáctica típica são as dedicadas à Compreensão do texto/leitura, ao Funcionamento da língua/gramática, à Escrita e à Oralidade.

<sup>87</sup> Ao nível da organização dos manuais, as unidades principais que os constituem subordinam-se, tal como sugerem os programas, aos três grandes modos literários: narrativo, lírico e dramático.

Em relação a essas quatro categorias e em termos da natureza e dos métodos que elas podem assumir, a análise ainda nos levou a estabelecer, também por “sugestão” dos manuais, duas outras categorias principais de configuração da gramática. Enquanto que, nas *Secções de gramática*, temos apenas aquilo que os autores consideram ser “aplicação gramatical”, nas *Fichas, Anexos e Livros de gramática* existe uma outra forma de apresentar os conteúdos gramaticais, ou seja, a “apresentação” / “explicitação” (no dizer dos autores) ou “exposição” (em nosso entender) gramatical. São os próprios manuais que fazem questão de diferenciar estas duas categorias, quando afirmam que “em todas as fichas, à apresentação do conteúdo [segue-se] um conjunto alargado de exercícios de aplicação” (L02-8, *Guia do Professor*: 59)<sup>88</sup>.

Assim, a categoria da *exposição gramatical* existe sempre que se nota a ocorrência predominante da *exposição e/ou explicação de conteúdos gramaticais*, a que se seguem, por vezes, *actividades de aplicação ou de avaliação*, ao passo que a *aplicação gramatical* se traduz na *aplicação e/ou avaliação dos conteúdos gramaticais*, que podem também coexistir com *pequenos enunciados explicativos*. Estas duas categorias que estabelecidas – *exposição e aplicação* – são visíveis em todos os espaços em que a gramática ocorre (*Livros, Anexos, Fichas, Secções*), pese embora o facto de, nas *Secções de gramática*, existir quase em exclusivo a *aplicação gramatical* e nas *Fichas de gramática* predominar a *exposição*.

Os movimentos seguintes de análise e de confronto dos espaços dedicados à gramática desenvolvem-se em quatro momentos distintos (correspondentes às alíneas 6.3.1. a 6.3.4. do Capítulo VI), mas que incluem sempre duas vertentes: numa primeira fase, tendo por objecto os 38 manuais, identificam-se e categorizam-se todas as *Secções, Fichas, Anexos e Livros*; numa segunda fase, faz-se uma análise comparativa e transversal desses elementos apenas em séries seleccionadas (indicadas no **Quadro 2**).

Importa, entretanto, precisar melhor como se entende e delimita cada um desses quatro espaços. Em primeiro lugar, *Secção* é cada uma das partes em que se organiza uma sequência didáctica, normalmente constituída por um texto e pelas actividades que se lhe seguem, tais como: “compreensão do texto”, “funcionamento da língua” ou “expressão escrita”. Por exemplo no L17-9, as diferentes secções das sequências são

---

<sup>88</sup> O L10-7 (p. 14) sugere a existência dessas formas de apresentação da gramática, mesmo só ao nível do *Caderno do aluno*, onde é possível encontrar “**fichas de explicitação gramatical e aplicação**”.



assim designadas no índice<sup>89</sup>: *temas, textos/autores, compreender/ouvir/falar/ler, escrever, funcionamento da língua, fichas [informativas], avaliação/projectos*. Já no L06-7, as secções surgem, também de acordo com o índice, por esta ordem: *textos/autores/assuntos, leitura e compreensão escrita, vocabulário, expressão oral, expressão escrita, funcionamento da língua*<sup>90</sup>.

Em segundo lugar, as *Fichas informativas de gramática* são, por definição, secções de natureza expositiva e/ou explicativa de conteúdos gramaticais, às quais podem estar associados segmentos mais breves que os autores dos manuais consideram de “aplicação”, mas que são sobretudo exercícios de reconhecimento ou de avaliação dos conteúdos gramaticais. Até pela sua própria designação, as *Fichas informativas* tendem, então, a apresentar informação gramatical, associada ou não a exercícios. Além disso, essas sequências expositivas caracterizam-se por uma certa autonomia relativamente aos textos e às actividades que a partir deles se desenvolvem, sendo, mesmo assim, apresentadas ao longo dos livros de Português e associadas a conteúdos implicados em textos ou em actividades integradas nas sequências didácticas.

De seguida, sabendo que os livros de Português estão organizados em unidades didácticas, fazemos a identificação da frequência com que ocorrem capítulos autónomos dedicados à gramática. Ao percorrer os 38 manuais do 3.º ciclo, podemos anotar a regularidade com que, para além duma unidade introdutória (que integramos na categoria “Unidade 0/1”), surgem unidades consagradas ao estudo dos três géneros maiores da literatura (incluídos nas categorias “Texto narrativo”, “Texto poético”, “Texto dramático”), mas também, de modo assistemático, de unidades dedicadas a outros tipos de textos (“Outros textos”) ou ao domínio da gramática (“Anexos de gramática”). Em simultâneo, vemos se estes anexos são unidades de *exposição* ou de *aplicação* gramatical e caracterizamos os *Anexos de gramática* quanto ao tipo de conteúdos contemplados (na sua maioria da morfossintaxe). Por fim, seleccionando manuais com tais anexos ao longo de uma série, far-se-á uma análise contrastiva fina.

Tendo, ainda, por objecto os 38 manuais do 3.º ciclo, procuramos identificar todos os livros auxiliares que vêm associados ao livro principal. Antes de mais, distinguem-se, quase naturalmente, aqueles que são para uso do professor dos que

---

<sup>89</sup> Ao comparar títulos de secções apresentados no índice com designações que ocorrem no manual, verifica-se alguma variação. Assim, no caso do L17-9, a secção do “Funcionamento da Língua” anunciada no índice recebe, nas sequências didácticas, o título de “Aplicar a gramática, é preciso...”.

<sup>90</sup> Nesta análise, a identificação das secções faz-se ora logo no índice geral (onde o domínio da gramática pode estar integrado nas rubricas “Conteúdos” ou “Actividades”) ora no corpo do manual, a seguir aos textos que delimitam a abertura de cada uma das sequências didácticas.

prestam apoio aos alunos. Daí termos estabelecido, como se vê nos **Anexos J, K, L**, duas macro-categorias: *livros auxiliares do professor* e *livros auxiliares do aluno*.

É preciso destacar a existência de um tipo específico de manual escolar que integra informações, orientações e/ou sugestões para o professor, designado “Manual Integrado” ou “Edição do Professor” e de que há, no 3.º ciclo, 13 exemplos.

De existência autónoma, os manuais de Português, para o professor, podem apresentar: 1. um *Livro* ou *Caderno do professor*; 2. um *Dossier do professor*; 3. um *Guião do professor*. Estes livros auxiliares servem, respectivamente, para propor actividades, apresentar soluções e indicar sugestões; para prestar auxílio e dar informações sobre a Reorganização curricular ou sobre as áreas curriculares não disciplinares (Área de Projecto ou Estudo Acompanhado); e para acompanhar a interpretação dos textos e/ou das obras de leitura integral. Estes manuais podem ainda incluir dois outros tipos de recurso: 4. *Materiais de apoio* (transparências, cartões, imagens e cartazes) e 5. *Suportes multimédia* (CD, DVD, vídeo, cassette áudio)<sup>91</sup>.

Existem, igualmente, nos manuais dos *corpora* L-3, os tais livros auxiliares para o aluno, que foram distribuídos por estas sete categorias<sup>92</sup>: 1. *Cadernos do aluno*, 2. *Fichas informativas*, 3. *Fichas de gramática*, 4. *Cadernos / Livros de actividades*, 5. *Cadernos de exploração de obras integrais*, 6. *Obras de leitura integral*, 7. *Outros cadernos*. Apesar da relativa variedade de títulos e da sua natureza, podemos considerar *Livros de gramática* os livros auxiliares das categorias 1. a 4. que são, maioritariamente, cadernos de exercícios, onde predomina a aplicação de conteúdos gramaticais, salvo no caso dos três cadernos associados aos manuais L04-7, L09-7 e L03-8.

De seguida, identificaram-se os três manuais específicos (L06-7, L16-7 e L08-9) que incluem dois livros auxiliares de gramática<sup>93</sup> e as sete séries de manuais que têm sempre um *Livro de gramática*: L01, L02, L08, L10, L11, L14, L16. Para que determinado livro auxiliar do aluno possa ser considerado um *Livro de gramática* (assinalado com o símbolo <G> nos **Anexos J, K, L**) tem de se verificar aí a presença

<sup>91</sup> Em relação aos suportes clássicos e multimédia (cassetes vídeo e áudio, CD-ROM e DVD) e a outros materiais de apoio (transparências, cartões, imagens e cartazes), anotando-se embora a sua existência e a sua quantidade, eles não serão objecto de qualquer análise no âmbito deste estudo.

<sup>92</sup> A designação dessas categorias (como se vê nos **Anexos J, K, L**) sofre alguma variação resultante do facto de tais cadernos também apresentarem oscilações ligeiras ao nível dos seus títulos.

<sup>93</sup> Há, ainda, certos livros-satélite que, mesmo não podendo ser considerados *Livros de gramática* por não elegerem por objecto principal a gramática, têm implicados conteúdos gramaticais nas actividades que aí são propostas. Por exemplo, no caderno *Passatempos de Língua Portuguesa* (Porto: Porto Editora, 2002), integrado nos manuais L01-7, L02-7, L09-7, das 27 actividades de língua, há 14 delas, ou seja, 52%, que implicam conhecimentos gramaticais. Portanto, mesmo quando não se verifica explicação nem aplicação de conteúdos do Funcionamento da Língua, há sempre formas indirectas de implicar a gramática.

exclusiva ou o predomínio dos conteúdos e/ou das actividades em que esteja implicado o Funcionamento da Língua. Se, na maior parte dos cadernos do aluno/de actividades, o domínio da gramática é exclusivo, há também outros onde se verifica a sua coexistência com outros domínios, como o da leitura ou o da escrita<sup>94</sup>.

Finalmente, depois de definidos todos os *Livros de gramática*, procede-se à sua caracterização geral, de acordo com quatro outras categorias: 1. *livros de aplicação gramatical exclusiva*, 2. *livros de aplicação gramatical predominante*, 3. *livros de exposição gramatical exclusiva*, 4. *livros de exposição gramatical predominante*. Procurando analisar e distinguir os livros de *exposição* dos de *aplicação*, iniciamos uma descrição e um confronto de todos os *Livros de gramática*, prestando, a terminar, uma atenção particular aos *Cadernos do aluno* da série L08, por serem aqueles três que denotam maior proximidade. Assim, no sentido de descrever as semelhanças existentes entre os três *Livros de gramática* dessa série, percorremos estas dimensões de análise: a) títulos de secção apresentados; b) definições propostas e diferenças nas informações gramaticais; c) exemplos associados e exercícios indicados.

#### **4.6.4. Dimensões e categorias de análise das séries L02, L10, L11**

Naquela que se assume como uma das análises centrais deste trabalho, seleccionámos como objecto de estudo três séries de manuais (L02, L10, L11) que tiveram os mais elevados níveis de adopção a nível nacional, entre 2002/03 e 2005/06, assumindo como objectivo primeiro o de *analisar a forma como o ensino da gramática é configurado nos manuais escolares de Português*.

Porque a intenção central continua a ser a de descrever (para explicar e compreender) as configurações dos livros de Português, agora especificamente ao nível das actividades de gramática (e dos conteúdos aí implicados), começamos por identificar as secções de gramática que são definidas como tal nas sequências didácticas desses nove livros de Português, para, depois, procedermos à sua categorização por tipos de actividade e por áreas da gramática. Sublinhamos, entretanto, que os objectivos principais deste estudo apontam em cinco sentidos distintos, mas complementares: a) descrever os discursos dos autores sobre a gramática ou o seu ensino; b) delimitar os

---

<sup>94</sup> Por exemplo, no *Caderno do aluno* do L01-8 (que acabámos por considerar um *Livro de gramática*), existem actividades de leitura (a partir de textos elaborados por alunos), de escrita (com orientações para o contacto com tipologias textuais e com a gramática textual), jogos (onde estão implicados os domínios da oralidade, da escrita e do funcionamento da língua) e exercícios de ortografia.

espaços que a esse domínio do ensino da língua são atribuídos na estrutura dos manuais; *c)* identificar a informação gramatical apresentada nos manuais, procurando avaliar a sua natureza e as suas formas de integração/progressão; *d)* distinguir as categorias de actividades relativas ao domínio do Funcionamento da Língua; *e)* avaliar a possível implicação entre o conhecimento gramatical e as capacidades de leitura e de escrita.

Em relação à nova análise dos textos de abertura das séries L02, L10, L11, deve sublinhar-se que a perspectiva a adoptar é distinta, pois, tencionamos confrontar os discursos teóricos, nos quais estão enunciados os fins do ensino da gramática, com as formas de integração dos conteúdos gramaticais nos manuais, numa aproximação às práticas de ensino da gramática. Entretanto, na descrição dos espaços da gramática, avaliamos de que forma se articulam entre si e qual a lógica da sequência metodológica que encerram, de acordo com categorias já descritas (*exposição, aplicação, avaliação*).

Como sabemos, os conteúdos e as actividades de gramática tanto podem integrar-se no corpo textual dos manuais (em fichas intercaladas ou em apêndices finais) como ocorrer sob a forma de cadernos de natureza diversa. Sabendo que o lugar em que, por excelência, se concretiza o domínio da gramática é o de uma secção específica com propostas de actividades relativas ao Funcionamento da Língua<sup>95</sup>, o nosso objectivo será então cruzar as formas de apresentação da gramática nesses espaços distintos.

Por fim, para a análise das actividades de gramática, procedemos à delimitação de todas as sequências didácticas (“aulas” ou séries de “aulas”) incluídas nas unidades das séries L02, L10, L11. Antes do mais, esta identificação das unidades didácticas desses livros de Português (num total de 50 unidades e numa média de 5,5 unidades por manual), permitir-nos-á retirar conclusões acerca da estrutura mais comum do manual escolar de língua materna. Confirmar-se-á, assim, que o manual de Português deve ter (e por esta sequência): uma unidade introdutória e três unidades sobre os textos narrativo, poético e dramático. Quanto aos manuais do 9.º ano, é sempre introduzida uma outra unidade sobre o texto épico de Luís de Camões (*Os Lusíadas*).

Além disso, nos nove manuais, há certas unidades didácticas (sobretudo anexos finais) que não existem de forma sistemática: “Oficina de escrita”, no L02-7 e no L02-8; “Apêndice gramatical”, no L02-9; “A História da Língua Portuguesa” (unidade 1) e “Caderno de funcionamento da língua” (anexo final), ambas no L11-9. Porque nem estas últimas (cinco) nem as unidades introdutórias (nove) foram, nesta fase, objecto de

---

<sup>95</sup> Como se vê no **Anexo F**, os 38 manuais escolares do 3.º ciclo incluem uma secção específica com actividades de gramática, cuja designação é, predominantemente, “Funcionamento da Língua”.

estudo, a nossa análise das actividades de gramática limitou-se às unidades nucleares dos nove manuais (num total de 36 e numa média de quatro por manual). Mesmo que todos os nove manuais tenham também um *Livro de gramática* (para o qual as actividades por vezes remetem), eles não serão aqui alvo de confronto.

Determinadas as unidades didácticas a descrever, a fase seguinte consistiu no estabelecimento dos critérios definidores de uma sequência didáctica e na categorização das secções constitutivas dessas sequências que, de certa forma, nos permitirão descobrir não só a organização de uma sequência típica, ou seja, duma aproximação ao modelo da aula de Português, mas também o contexto das actividades de gramática, de acordo com as configurações que os nove manuais em análise apresentam.

Estabelecemos, então, que a sequência didáctica tinha como elementos mínimos um texto (ou vários textos do mesmo tipo) e actividades desenvolvidas a partir dele(s). O início e o fim das sequências são determinados pelos textos, podendo incluir, previamente, uma secção de “pré-leitura” e, de seguida, todas as outras secções relacionadas com os diferentes domínios do ensino da língua materna<sup>96</sup>.

Tendo em consideração que os manuais escolares se estruturam em sequências didácticas que incluem, normalmente, um ou mais textos (literários) em torno dos quais se propõem actividades diversas e às quais podem ainda acrescentar-se fichas informativas de natureza diversa, tornou-se necessário proceder à definição diferenciada das seguintes categorias: a) quatro *tipos de texto*; b) dez *categorias de actividades*; c) quatro *fichas distintas*. Sendo estas categorias emergentes, optámos por utilizar preferencialmente designações próximas daquelas que eram sugeridas pelos próprios manuais escolares, daí resultando um total de 18 categorias.

Assim, em relação aos tipos de texto, estabeleceram-se quatro categorias distintas, que são uma consequência natural das unidades didácticas dos manuais<sup>97</sup>: a) *Textos de tipo narrativo* [TTN], onde se incluem textos da narrativa popular e da narrativa em verso (epopeia); b) *Textos de tipo poético* [TTP], onde se integram textos da poesia popular; c) *Textos de tipo dramático* [TTD]; d) *Outros tipos de texto* [OTT], onde se inserem todos os outros textos não incluídos nas categorias anteriores (informativos, jornalísticos, publicitários, de banda desenhada, da internet, etc.).

<sup>96</sup> De acordo com esta definição, não serão consideradas, por si só, sequências didácticas as *Fichas informativas de gramática*, podendo embora, em alguns casos, estar nelas integradas.

<sup>97</sup> Estas mesmas categorias e as respectivas siglas serão reutilizadas no **Anexo O**, onde se procura representar a *Estrutura das sequências didácticas dos livros de Português* das séries L02, L10 e L11.

Quanto às actividades, estabeleceram-se estas dez categorias, quase sempre de acordo com a delimitação que os manuais fazem ao nível das suas secções e com as designações explícitas utilizadas pelos seus autores<sup>98</sup>: *a) actividades de pré-leitura* [APL], que consistem na motivação ou na introdução à leitura dos textos; *b) actividades de compreensão textual* [ACT], ou seja, todas as questões de interpretação dos textos; *c) actividades de funcionamento da língua* [AFL] ou exercícios de aplicação gramatical que explicitamente sejam consideradas como tal pelos próprios autores dos manuais (o que, de facto, acontece nas séries L02, L10 e L11<sup>99</sup>); *d) actividades sobre a história da língua* [AHL] ou relacionadas com a gramática histórica portuguesa; *e) actividades de produção escrita* [APE], isto é, as que se enquadram no domínio da escrita; *f) actividades do ouvir/falar* [AOF] ou do domínio da oralidade; *g) actividades relacionadas com outras leituras* [AOL]<sup>100</sup>, onde se integram actividades como leitura para informação e estudo, leitura recreativa, leitura integral, quase sempre implicando que o aluno leia mais, leia mais textos e, sobretudo, leia de outras formas; *h) actividades de pesquisa ou de confronto* [APC], em que sugerem trabalhos de pesquisa (biográfica, bibliográfica, histórica, etc.) e/ou de confronto de textos diversos; *i) actividades em projectos de trabalho* [APT], ou seja, as sugestões relativas aos chamados “Trabalhos de projecto” que os manuais apresentam em sequências de final de unidade didáctica; *j) actividades de jogos de língua* [AJL], isto é, todo o tipo de actividades que se revestem numa perspectiva lúdica, como, por exemplo, uma secção do L02-7 e do L02-8 intitulada precisamente “Queres jogar?”.

Finalmente, quanto à natureza das fichas informativas, foram estabelecidas estas outras quatro categorias: *a) fichas de oficina de escrita* [FOE], que são propostas específicas com instruções para a realização de actividades de produção escrita; *b) fichas informativas de gramática* [FIG], que surgem ora integradas no manual ora em forma de apêndice final com o objectivo de expor certos conteúdos gramaticais; *c) fichas de conceitos literários* [FCL], que têm por objecto tipologias textuais, categorias literárias ou conceitos relacionados com a leitura (literária); *d) fichas de avaliação*

<sup>98</sup> Estas categorias foram dispostas pela ordem normal em que ocorrem nos três manuais em estudo e que será muito próxima duma sequência típica de aula de Português: *pré-leitura; texto (literário); compreensão textual; gramática; escrita; oralidade; e diversas outras actividades.*

<sup>99</sup> No caso específico da série L11, as actividades de gramática estão integradas na rubrica da compreensão textual/leitura, mas são assinaladas lateralmente com a menção “Funcionamento da Língua” e com remissões para a(s) ficha(s) informativa(s) que explicitam os conteúdos aí aplicados.

<sup>100</sup> Em relação ao L10 (*Plural*), os seus autores apresentam uma secção genérica de “Outras actividades”, onde se incluem actividades dos domínios da leitura [AOL], da escrita, da oralidade, etc..

*sumativa* [FAS], em que se faz a avaliação de um conjunto de conteúdos dos diferentes domínios do ensino da língua, mas em particular da leitura, da gramática e da escrita.

Na fase seguinte desta análise de conteúdo, em que o objecto passou a ser apenas o conjunto das actividades de gramática [AFL], estabeleceram-se quatro objectivos: a) classificar essas actividades de acordo com três níveis distintos da “dimensão cognitiva” (*reconhecimento, produção, explicitação*)<sup>101</sup>; b) distribuir os conteúdos aí implicados pelas áreas da gramática escolar (*ortografia, fonética, morfologia, sintaxe, semântica, etc.*); c) avaliar a natureza da progressão do conhecimento gramatical ao longo dos três anos lectivos; d) determinar formas de integração da gramática no desenvolvimento das capacidades de leitura e de escrita.

Depois de termos distinguido (na alínea 4.6.3. deste capítulo) as duas configurações mais gerais da gramática (*exposição/aplicação*) que se traduzem em duas perspectivas distintas de expor os conteúdos de gramática nos manuais, iniciamos agora a definição de três categorias específicas de *aplicação gramatical*, isto é, de três formas diversas de apresentar as actividades de gramática.

Tendo por base, em especial os trabalhos e as propostas de Barbeiro (1999c)<sup>102</sup>, Sousa (2000) e Pinto (2001), definimos três categorias, desde a menos até à mais complexa do ponto de vista da exigência cognitiva: *reconhecimento, produção e explicitação*. Idealmente, esperar-se-ia que as actividades de *explicitação* e de *produção* predominassem sobre as de *reconhecimento*, até porque, como concluiu Sousa (2000: 533), “Não parecem ser de facto estes os objectivos que justificam o conteúdo gramática na escola, quando o produto final é o reconhecimento e a reprodução.”

Uma actividade gramatical de *reconhecimento* traduz-se na identificação de unidades gramaticais num enunciado<sup>103</sup>, na indicação de exemplos das mesmas a partir

<sup>101</sup> Barbeiro (1999c: 99), num estudo em que pretendeu “[...] verificar de que forma os manuais escolares, enquanto recursos ‘configuradores das práticas pedagógicas’ e enquanto esteios dessas práticas, propõem a construção do conhecimento sobre a língua e que dimensões activam na construção desse conhecimento”, refere, antes do mais, a “dimensão cognitiva” (que se materializa num “conhecimento sobre a língua” e “tem por base as tarefas metalinguísticas de reconhecimento, produção e explicitação.”)

<sup>102</sup> Por ser a proposta pioneira de categorização das actividades metalinguísticas integradas na dimensão cognitiva do ensino da gramática, achamos por bem apresentar aqui as definições das três categorias propostas por Barbeiro (*Ibidem*: 99-101): a) *reconhecimento* – “A operação de reconhecimento tem por base a capacidade de identificar uma unidade linguística, num conjunto de unidades, a partir da explicitação das suas características.”; b) *produção* – “A solicitação desta tarefa surge expressa por meio de solicitações como ‘escreve’, ‘indica’, ‘completa’, ‘transforma’, ‘muda’, etc., acompanhadas de indicações metalinguísticas quanto às propriedades das unidades linguísticas que deverão ser produzidas.”; c) *explicitação* – “A explicitação começa por ser essencialmente fornecida, para, a partir dela, solicitar a realização de tarefas de reconhecimento ou de produção.”

<sup>103</sup> Actividades que se reduzam a uma simples substituição de um elemento gramatical por outro seu equivalente sintagmático (por vezes, indicado no manual) são também consideradas de *reconhecimento*.

de conhecimentos gramaticais prévios e até na classificação de classes ou categorias gramaticais<sup>104</sup>. Esta é uma grande parte das actividades gramaticais propostas e constitui, no fundo, uma forma de *avaliação inconsequente*, em que se pretende tão-só verificar se *o aluno sabe (a) gramática*. Os verbos indicadores destas actividades são, por exemplo, *sublinhar* ou *copiar*, *indicar* ou *identificar*, *definir* ou *classificar*:

“Indica o grau em que se encontra o adjectivo sublinhado.” (L02-9: 38)

“Sublinha, [...], os **nomes no grau diminutivo**.” (L10-9: 30)

“Classifica a oração introduzida por essa palavra.” (L11-9: 196)

As actividades de aplicação gramatical que consideramos *produção* consistem exactamente na construção de frases simples, na transformação de enunciados complexos ou na produção textual em que os alunos integram conhecimentos sobre a estrutura da língua ou em que utilizam categorias gramaticais cujos usos, de facto, compreendem<sup>105</sup>. Nas actividades deste tipo, é possível não só activar o conhecimento gramatical, mas efectivamente aplicá-lo em situações específicas, associá-lo, as mais das vezes, ao domínio da expressão escrita e, assim, comprovar que a gramática tem algum valor instrumental. Os verbos indicadores deste tipo de actividades são, por exemplo, *produzir* ou *utilizar*, *construir* ou *reescrever*, *transformar* ou *formar*:

“[...] Reescreve-a na forma passiva [...]” (L02-9: 38)

“Reescreve-a utilizando a **forma activa**.” (L10-9: 30)

“**Forma uma nova frase, unindo as duas frases do texto com uma conjunção [...] subordinativa causal**.” (L11-9: 196)

Por fim, as actividades gramaticais mais exigentes são aquelas em que o aluno tem de proceder à *explicitação* quer de regras gramaticais ou de usos linguísticos quer do valor semântico ou da riqueza estilística de palavras, de construções e de formas de discurso, numa efectiva demonstração de um *conhecimento explícito da língua*. Frequentemente, a *explicitação* aparece implicada directamente em actividades de interpretação textual, pela indicação do papel de certas utilizações estilísticas da língua. As formas verbais indicadoras deste outro tipo de actividades são, por exemplo, *explicar* ou *esclarecer*, *justificar* ou *fundamentar*, *explicitar* ou *interpretar*:

“Esclarece o significado de *exilado*, *expatriado*, *desterrado*.” (L02-9: 37)

“Como interpretas o emprego de ‘*chorou*’ nas duas primeiras orações e ‘*chora*’ na última?” (L10-9: 30)

<sup>104</sup> Pinto (2001: 89) integra as “actividades de classificação” na categoria *explicitação*. Nesta nossa categorização, porém, entendendo a classificação (morfológica, por exemplo) como uma reprodução do saber gramatical, convencionámos integrá-la na categoria *reconhecimento*.

<sup>105</sup> Não consideramos actividades de *produção* (mas sim de *reconhecimento*) aquelas que consistem no simples preenchimento de espaços em branco com palavras ou classes de palavras previamente indicadas.



**“Atenta no penúltimo parágrafo do texto e explica por que razão é aí utilizado o discurso directo.” (L11-9: 196)**

De seguida, numa outra dimensão da análise das actividades de gramática, estabelecemos nove categorias que englobassem os diversos conteúdos gramaticais implicados naquelas actividades. Assim, seguindo o estudo já definido para o Capítulo V sobre as partes principais da gramática escolar (alínea 5.2.3.) e tendo em conta a análise de conteúdo das três séries de manuais, fixámos estas nove áreas da descrição gramatical (que são naturalmente identificáveis): *a) ortografia e pontuação; b) fonética e fonologia; c) morfologia; d) sintaxe; e) semântica e léxico; f) enunciação; g) variação linguística; h) história da língua; i) estilística*. Com esta análise, pretendia-se, sobretudo, determinar a existência de áreas da gramática que fossem configuradas, nos manuais, como frequentemente implicadas nas actividades e, por isso, mais importantes.

Entretanto, ao retomar uma conclusão a que chegara Sousa (2000: 534), segundo a qual é “a natureza repetitiva e redundante da gramática em contexto escolar que tem permitido interrogar sobre a sua eficácia educativa no domínio verbal”, nesta nova dimensão de análise comparativa dos manuais pretendemos avaliar de que forma se manifesta (ou não), no 3.º ciclo, a progressão ao nível do conhecimento gramatical.

Sabendo que, no que ao ensino da gramática diz respeito, os dois objectivos gerais dos programas de Português do 3.º ciclo<sup>106</sup> apontam no sentido da aquisição do conhecimento gramatical “a partir de situações de uso” e para o facto de que, “pela reflexão e pelo treino”, esses saberes estejam ao serviço do desenvolvimento das competências verbais, pretendemos, pois, verificar em que medida as actividades e os conteúdos de gramática identificados nos manuais das séries L02, L10 e L11 denotam a existência de uma evolução ao nível do saber gramatical.

Na impossibilidade de fazer um confronto global e total das secções de gramática dessas três séries de manuais, optámos por analisar, nas séries L02 e L10, actividades que implicassem conteúdos das áreas da morfologia e da sintaxe, ao passo que, no caso da série L11, prestámos atenção apenas à vertente da *exposição gramatical*, a partir do confronto das *Fichas de gramática* que os três manuais incluem.

Por isso, na alínea 6.4.4. do Capítulo VI, serão apresentados os resultados destes dois tipos de análise: por um lado, os dados do confronto das actividades de gramática

---

<sup>106</sup> Cf. ME, 1991c: 54: “• Descobrir aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da língua a partir de situações de uso.”; “• Apropriar-se, pela reflexão e pelo treino, de conhecimentos gramaticais que facilitem a compreensão do funcionamento do discurso próprio e de outros discursos.”

(ou seja, ao nível da *aplicação*) dos manuais das séries L02 e L10 (com o objectivo de determinar quais os conteúdos que ocorrem com mais frequência ao longo do 3.º ciclo); por outro lado, os resultados da comparação dos conteúdos que fazem parte das *Fichas de gramática* (isto é, ao nível da *exposição*) dos manuais escolares dos três anos lectivos da série L11, onde pretendemos verificar quais as ocorrências sistemáticas (ou até *repetidas*) de conteúdos gramaticais.

Nas duas últimas fases da análise de conteúdo das actividades de gramática sugeridas pelos livros de Português do 3.º ciclo, a finalidade foi a de estudar as possíveis relações entre o saber gramatical e os domínios da escrita e da leitura.

Em primeiro lugar, porque a questão das relações entre o conhecimento gramatical e o desenvolvimento da capacidade de escrita continua a suscitar debate (Carvalho, 2005)<sup>107</sup>, mas especialmente porque os autores dos manuais fazem questão de sublinhar a função instrumental da gramática (e os discursos da série L11, como vimos, são exemplo disso), não podemos deixar de dedicar uma atenção particular às actividades relativas ao domínio da escrita, identificando-as e analisando-as nas secções designadas “Proposta de Escrita” que são apresentadas pelos manuais da série L11.

A selecção dos manuais desta série deveu-se não só ao facto de, nas sequências didácticas, surgirem devidamente identificadas as tais propostas de produção escrita, mas também porque o L11-7 e o L11-8 são os únicos (no universo dos 38 manuais escolares do 3.º ciclo) que incluem um livro auxiliar do aluno, dedicado ao domínio da escrita, intitulado *Portfolio Escrita em Dia*. Enquanto que, em relação aos manuais do 8.º e do 9.º anos, fizemos uma análise menos pormenorizada, procurando avaliar a presença de conteúdos gramaticais, no caso do L11-7 delimitámos todos os textos instrucionais dessas actividades, no sentido de verificar se o ensino da escrita era visto como produto ou como processo e que atenção era prestada às dimensões do processo de escrita (pré-escrita ou planificação, textualização, pós-escrita ou revisão).

Para a definição das categorias de análise das actividades de expressão escrita, tomámos por base as três dimensões do processo de escrita (*planificação, redacção, revisão*) definidas por Carvalho (1999: 61-69) e, em particular, uma sua conclusão:

“[...] nos manuais, a tónica é posta simplesmente no produto. Verifica-se isso na maioria de propostas de produção escrita que aí aparecem e que se

---

<sup>107</sup> Uma questão específica que o autor levanta, ao discutir as implicações entre “competência de escrita e conhecimento gramatical”, tem a ver exactamente com a sua abordagem pedagógica: “Como articular, no contexto escolar, o desenvolvimento da competência de escrita com a promoção do conhecimento sobre a língua?” (*Idem*, 2005: 271)

limitam a indicar um tópico acerca do qual o aluno deve escrever sem qualquer indicação de procedimentos a realizar.” (p. 119)

Por conseguinte, procurando avaliar se, nos manuais actuais, se verifica essa prevalência do *produto* sobre o *processo* de escrita, definimos, como orientadoras da análise, estas duas concepções de escrita<sup>108</sup>: aquela em que simplesmente se solicita ao aluno a produção de um texto (*produto*) e aquela em que efectivamente se lhe ensina a construir tipos textuais (*processo*), e se tem em consideração que essa construção se desenvolve em três vertentes: *planificação, redacção e revisão*.

Em simultâneo, porque um outro objectivo era o de caracterizar uma possível relação entre gramática e escrita, descrevemos os conteúdos gramaticais implicados na construção dos textos que eram sugeridos nas instruções das actividades.

Uma das últimas dimensões a analisar nos livros de Português tem a ver, precisamente, com a questão da avaliação escrita dos conhecimentos dos alunos. O manual escolar, para além de definir o que se ensina e como se ensina, também determina os conteúdos que serão objecto de avaliação e a natureza da própria avaliação (Sousa, 2000: 525). Se tal é verdadeiro em relação a outros domínios, quanto à gramática, esse princípio ainda se torna mais evidente, já que, mesmo numa análise muito genérica, rapidamente se conclui que todas as provas de avaliação dos manuais escolares incluem sempre uma secção dedicada à avaliação de factos gramaticais, onde as questões colocadas, pela sua natureza, revelam o entendimento de gramática que é visível nas actividades existentes nas sequências didácticas dos manuais.

Todavia, porque nem todos os manuais que agora estudamos incluem, como se comprova pelo **Anexo Q**<sup>109</sup>, *Fichas de avaliação*, seleccionámos os manuais da série L10, a partir dos quais foram desenvolvidos três movimentos de análise: a) identificação de todas as fichas de avaliação existentes, tanto nos manuais como nos cadernos; b) caracterização da estrutura dessas fichas de avaliação; c) avaliação do tipo de questões gramaticais presentes nas fichas (apenas no L10-7).

A concluir a análise de conteúdo dos manuais escolares de Português, estudámos algumas actividades de leitura que nos sugerem modelos integrados de ensino da língua, onde o conhecimento gramatical está certamente implicado.

<sup>108</sup> Em algumas das propostas de escrita analisadas, verificando-se embora o predomínio da concepção de escrita como *produto*, identificaram-se, mesmo assim, marcas da outra concepção, por exemplo quando se fornecem indicações sobre a organização semântica do texto ou sobre aspectos específicos da sua forma.

<sup>109</sup> Exceptuando a série L10, o L02-9 é o único que inclui quatro *Fichas de avaliação sumativa*. Além dessas, alguns manuais, como se vê no **Anexo Q**, integram ainda *Listas de conteúdos para auto-avaliação* (L10-9) ou, então, *Listas de objectivos da aprendizagem* (L02-8 e L02-9; L11-7 e L11-8).

Tal como em outros manuais, para além das actividades de “Funcionamento da Língua”, também na série L02 já fomos verificando que os conteúdos de gramática têm ocorrências significativas em secções como “Ler~Compreender” e “Queres jogar?” ou, de modo não tão sistemático, no próprio “Guia do Professor”. Analisando os manuais dessa série, mas em especial o L02-7, pudemos obter elementos que confirmam duas ideias fundamentais: *a*) a tradição gramatical tem ainda algum peso na determinação do que será a gramática escolar (que vai assumindo o seu pendor normativo, pelo menos num procedimento do L02-8); *b*) as novas tendências de integração dos conteúdos de gramática nas actividades de leitura e em actividades lúdicas têm finalidades que consistem em levar os alunos a um conhecimento reflexivo sobre a língua e fazê-los compreender que é possível aprender língua jogando com as palavras: afinal aquilo que fazem todos os autores dos (bons) textos poéticos.

A apresentação de dados dessa análise organiza-se, portanto, nos seguintes momentos, procurando sempre dar conta de que os manuais nos dizem aquilo que se ensina (os conteúdos) e sugerem a forma como se ensina (os métodos): *a*) referência à implicação de conteúdos de gramática nas actividades de leitura no L02-7; *b*) comentário a alguns jogos de língua (do L02-7), não só pela sua interligação de domínios mas também por apostarem numa atitude de reflexão sobre a língua; *c*) avaliação do tipo de informações gramaticais e lexicais fornecidas no “Guia do Professor” (na série L02), numa alínea que, mesmo sendo a última, não deixa de ser significativa para o estudo das *configurações do ensino da gramática nos manuais escolares de Português*, cujas conclusões principais se apresentam, em síntese, no último capítulo – o VII –, onde se identificam as limitações de estudos desta natureza.

## V. ESTUDO HISTÓRICO-DESCRITIVO DAS GRAMÁTICAS ESCOLARES DE PORTUGUÊS DO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO<sup>1</sup>

### 5.0. DEFINIÇÃO DO(S) ESTUDO(S) DA GRAMÁTICA ESCOLAR

“Présentée comme une théorie de la langue, alors qu’elle est, tout au plus, un aide-mémoire au service de l’orthographe correcte, la grammaire scolaire n’est finalement qu’une mystification, une imposture. Ainsi voit-on l’étude historique confirmer la conviction intime des élèves et la ferme critique des linguistes.” (Chervel, 1977: texto da contracapa)

É precisamente aqui que se inicia a apresentação de dados do estudo das *Configurações (do ensino) da gramática em manuais escolares de Português do 3.º ciclo*, o qual integra dois objectos principais de análise: os manuais escolares propriamente ditos ou *livros de Português* (que serão estudados no Capítulo VI) e as *gramáticas (escolares) de Português*, que começamos, aqui e agora, a caracterizar.

Em relação aos dados a apresentar, eles estruturam-se em dois momentos complementares: o da caracterização (histórica e descritiva) dos compêndios de gramática do *corpus* G-3 e o da análise de conteúdo das mais recentes gramáticas escolares de Português do 3.º ciclo (que será apresentada no ponto 5.2. deste capítulo).

Por conseguinte, as gramáticas escolares foram estudadas em duas perspectivas: uma diacrónica ou comparativa e outra sincrónica ou descritiva. O estudo histórico tem por objectivo determinar a origem das gramáticas escolares e traçar o seu percurso editorial, com a intenção de descobrir como evoluem as gramáticas portuguesas, avançando algumas explicações para tais factos, sobretudo naquilo que se refere ao papel da tradição gramatical na definição do conhecimento escolarmente válido. Ao mesmo tempo, sobretudo ao nível das gramáticas escolares que não sofrem alterações, ver-se-á, em termos dos seus discursos introdutórios, que tendências fundamentais as caracterizam. Quanto às gramáticas que têm diversas versões, far-se-á um trabalho de confronto (em três edições escolhidas de duas gramáticas), procurando verificar em que aspectos se foram operando as modificações e avaliando se elas são significativas ou se constituem apenas mudanças de superfície que não alteram a força da *tradição*.

Quanto à descrição e à análise de conteúdo das gramáticas escolares (nas suas edições mais actuais, que integram o *corpus* G-3), pretende-se estudá-las especificamente em duas dimensões: ao nível dos seus discursos ou dos textos de

---

<sup>1</sup> Os primeiros dados deste estudo começaram a ser coligidos para um artigo intitulado “Contributo para a história da gramática escolar portuguesa: manifestações de um ‘mito do eterno retorno’” (Silva, 2005c).

abertura (onde os gramáticos podem definir as funções ou os objectivos do ensino da gramática) e ao nível da configuração das práticas, em que se prestará uma atenção particular: às propostas de definição das próprias gramáticas escolares; à organização interna dos compêndios de gramática; às formas de referência e de abonação presentes nas gramáticas, no sentido de avaliar como se fundamenta o texto gramatical escolar; finalmente, a certas áreas críticas da descrição gramatical. Em especial nos modos de apresentação dos conhecimentos gramaticais, far-se-á a análise de quatro questões da descrição da gramática escolar portuguesa, que nos permitirão avaliar a fundamentação científica e a adequação pedagógica deste tipo de manuais escolares.

Mesmo que este estudo da história, dos discursos e da configuração das práticas das gramáticas escolares portuguesas publicadas neste início do século XXI não nos venha a permitir afirmar, com segurança absoluta, *qual será, afinal, a melhor gramática escolar para o Português* (questão muito frequentemente colocada por alunos / formandos, pais, professores/formadores), pelo menos ajudar-nos-á certamente a compreender melhor as forças presentes na construção do texto gramatical escolar, mas naturalmente também a conhecer algumas das qualidades científicas e/ou dos problemas de adequação pedagógica que as gramáticas escolares portuguesas possam apresentar.

Tendo em conta essas finalidades, a análise sincrónica dirigir-se-á para estes dois objectos específicos: os textos de abertura (descrevendo as funções da gramática apontadas nos discursos introdutórios) e todo o seu corpo textual, para uma avaliação das formas de definição do domínio da gramática, para a caracterização da sua organização interna, para a verificação das formas de fundamentação da gramática escolar, nas mais diversas formas de abonação e de referência, na organização de exercícios e de exemplos, na estruturação e utilização das bibliografias ou na aplicação dos documentos reguladores oficiais referenciados<sup>2</sup>.

A nossa hipótese de investigação aponta no sentido da existência de uma forma específica de construção do saber gramatical em que a *tradição* (gramatical) terá uma influência muito mais marcante do que a própria *inovação* (linguística ou pedagógica). Em simultâneo, pretende-se, assim, reapreciar a tese de Chervel, segundo a qual a

---

<sup>2</sup> Sendo um dos objectivos do estudo das gramáticas escolares a verificação da influência (efectiva ou retórica) que os documentos reguladores exercem sobre este tipo de manuais, procurámos comprovar, quer nos discursos introdutórios, quer nos textos da exposição gramatical, até que ponto são usados como referência ou aplicados os princípios e as orientações dos textos programáticos de 1991 (Programas de Português do 3.º ciclo) e de 2001 (o CNEB).

“gramática escolar não passa de uma mistificação”, e avaliar se, pela história da gramática escolar portuguesa, também se confirmam as críticas feitas pelos linguistas.

## 5.1. PARA A HISTÓRIA DA GRAMÁTICA ESCOLAR PORTUGUESA

“É necessário, de vez em quando, actualizar as obras escolares, e foi o que fizemos com a Gramática, seguindo as orientações dos especialistas e dando cumprimento aos Programas actuais.” (G10: 13)

### 5.1.1. Introdução à história da gramática

Visto na perspectiva da história da gramática, o texto que citamos em epígrafe é deveras significativo para a compreensão das modificações que podem (ou não) ocorrer nas gramáticas escolares. Com efeito, esta versão da *Gramática do Português Moderno* (G10), pelo que traduz em termos dos discursos dos gramáticos (apresentados nos textos de abertura) e pelo que evidencia das suas práticas de descrição da língua (visíveis na estrutura das gramáticas e na exposição dos seus conteúdos), merece uma atenção muito particular. Refira-se apenas que a introdução desta obra sugere alguns dos mais importantes aspectos a analisar na história da gramática escolar: ao nível dos seus discursos, os gramáticos afirmam seguir as “orientações dos especialistas” e cumprir os “Programas actuais” e, tal como acontece neste caso específico, sugerem quase sempre a necessidade de actualização das suas obras, como que respondendo, por antecipação, às críticas de que eles representam sobretudo uma tradição, não sendo permeáveis às novidades trazidas do discurso científico (sobretudo o da linguística e da literatura).

Assim, ao estudar o percurso histórico das gramáticas portuguesas, verificámos que a maior parte delas permanece sem grandes alterações, sendo que os seus discursos introdutórios servem, de algum modo, para tentar iludir essa realidade, afirmando inovações que na realidade não acontecem. Também, por isso, a apresentação do percurso das 15 gramáticas escolares que constituem o *corpus* G-3 não pretende ser uma investigação historiográfica completa, mas a confirmação de suas (in)alterações, para que se compreenda melhor a existência e a permanência da gramática escolar.

A verdade é que, enquanto os gramáticos proclamam um discurso aparente de mudança efectiva, na prática, as gramáticas escolares tendem a não evoluir. De facto, ao estudar as relações entre campo linguístico e campo pedagógico, Castro (1995a) já salientava que os textos pedagógicos têm claramente uma “intenção normativa”, o que se comprova, em específico, “na conceituação da gramática escolar como um texto

conservador” e sobretudo na “verificação de que há gramáticas escolares que têm períodos de vigência particularmente longos”. (pp. 86-87)

A comprová-lo, o autor apresenta três exemplos da longevidade das gramáticas (Castro, 1995a: 87, nota 21): a *Arte da gramática* de António José dos Reis Lobato (publicada a partir de 1770), o *Compêndio de gramática portuguesa* de J. Nunes de Figueiredo e A. Gomes Ferreira (publicado desde 1970), assim como os manuais de gramática (*Gramática de português* e *Gramática do português moderno*) em que colabora um dos mais bem sucedidos gramáticos portugueses – José Manuel de Castro Pinto – que continua a reeditar, com grande sucesso comercial, gramáticas escolares.

Por isso, uma outra das finalidades deste estudo será precisamente comprovar até que ponto as gramáticas mais recentes vêm reforçado o seu sucesso editorial e de que forma mantiveram ou alteraram a sua estrutura interna, procurando comprovar se estes dados específicos ainda se mantêm actuais.

Sabemos que, em relação à *Arte da Gramática da Língua Portuguesa*, Assunção (1997c), nos estudos dedicados a essa obra, determinou que António José dos Reis Lobato, com as 39 edições da sua obra, se tornara no gramático mais bem sucedido da historiografia gramatical portuguesa. Sendo “a gramática portuguesa mais editada em Portugal”, foi simultaneamente a “primeira que, de forma continuada e sistemática, serviu para a *escolarização oficial* do ensino da língua materna” (Assunção, 1997c: 6).

Neste nosso estudo, porém, veremos que, tendo sido publicada ao longo de todo o século XX, a *Gramática Portuguesa* de José Maria Relvas (G11), com as suas mais de 52 edições, consegue ultrapassar os números daquela gramática setecentista. Entretanto, também se verificará que as duas outras gramáticas referidas por Castro (1995a), o *Compêndio de Gramática Portuguesa* (G03) e a *Gramática do Português Moderno* (G10), continuam a ser publicadas, contando com mais de 20 edições.

Por conseguinte, neste estudo específico de história da gramática (escolar portuguesa), uma questão que se coloca é a de saber *porque permanecem as gramáticas portuguesas e sobretudo porque não mudam as nossas gramáticas escolares na sua estrutura interna, nos seus métodos nem nos seus conteúdos*.

Para que se compreenda melhor o contexto histórico do conjunto de gramáticas que constituem o *corpus* G-3, procedemos, desde já, à sua caracterização, comparando os manuais de gramática seleccionados com os que são referidos noutros trabalhos<sup>3</sup>,

<sup>3</sup> Em Lopes (2004: 342-343), a autora indica, no Quadro XIII, “as conjunções causais/explicativas” descritas por oito gramáticas escolares. Todavia, na bibliografia final (pp. 385-386), na secção das



como os de Cardoso (1994), Ferreira (1989) e Castro (1995a), salientando que o grupo das gramáticas do estudo de Castro (1995a) ainda circulam no mercado editorial.

Antes do mais, um primeiro dado curioso que se pode adiantar é que, na *Historiografia Gramatical* de Cardoso (1994), à excepção da obra de José Maria Relvas (G11), publicada ao longo do século XX, nenhuma das outras gramáticas é referida, o que se compreende já que essa bibliografia tem como balizas temporais 1500 e 1920. Na verdade, Cardoso (1994: 57) integra, na lista de gramáticas da língua portuguesa, uma 7.<sup>a</sup> edição (feita em Lisboa pela Livraria Ferreira, em 1914) da *Gramática portuguesa* de José Maria Relvas. Tal significa que este compêndio de gramática (do qual ainda não foi possível determinar a 1.<sup>a</sup> edição), começando a ser publicado nos princípios do século XX, voltou a surgir no final desse século (em 1996 e 2000), numa “2.<sup>a</sup> edição revista” e é o que tem a história mais longa. Sendo um caso de longevidade, este manual teve a capacidade de renascer, retomando, no estilo, na nomenclatura e nas definições, uma edição de 1966 (a 44.<sup>a</sup> edição), naquilo que consideramos, na análise comparativa das gramáticas, um exemplo do “mito do eterno retorno”.

Na *Bibliografia Selectiva da Língua Portuguesa* de Ferreira (1989: 131-135)<sup>4</sup>, na rubrica relativa às gramáticas, também são referidas edições das gramáticas escolares que fazem parte do nosso *corpus*. São quatro os manuais citados nesse elenco bibliográfico: G02, 1985, 1.<sup>a</sup> edição; G03, 1988, 13.<sup>a</sup> edição; G07, 1987, 3.<sup>a</sup> edição; G10, 1986, 1.<sup>a</sup> edição. Além destas, Ferreira (1989: 133) cita um manual de gramática que foi excluído da nossa amostra por não ter sido publicado senão em 1985: *A língua e a norma* de Cristina Mello e José Neves Henriques (Lisboa: Plátano Editora).

Por fim, comparando os nossos manuais de gramática com os seis que foram estudados por Castro (1995a: 104), conclui-se que todos continuam a ser publicados quando o nosso *corpus* foi estabelecido, excepto *A língua e a norma*: G12 - *Da comunicação à expressão* (1982, 4.<sup>a</sup> edição), G07 - *Novos caminhos para a linguagem 3* (1983, 3.<sup>a</sup> edição), *A língua e a norma* (1985, 1.<sup>a</sup> edição), G10 - *Gramática do*

---

“Gramáticas escolares analisadas”, são apenas referidas seis gramáticas, cinco das quais fazem parte do *corpus* G-3: G01 (numa edição “sem data”); G03 (edição de 1996); G07 (edição de 1994); G13 (edição de 1996); G15 (numa edição “sem data”). Outra obra de natureza gramatical aí referida, mas que optámos por não integrar neste *corpus* (por ser mais um *prontuário* do que uma *gramática*) é a *Gramática-prontuário da Língua Portuguesa* de Álvaro Garcia Fernandes (Porto: Lello Editores, 2000).

<sup>4</sup> Segundo este autor (Ferreira, 1989: 131), “uma das melhores gramáticas do português” é da autoria de Joseph Dunn: *A grammar of the Portuguese language* (Washington: National Capital Press, 1928).

*português moderno* (1986, 1.<sup>a</sup> edição), G03 - *Compêndio de gramática portuguesa* (1987, 12.<sup>a</sup> edição), G-15 *Nova gramática de português* (1990, 19.<sup>a</sup> edição)<sup>5</sup>.

Deste confronto sumário, pode retirar-se, desde já, duas conclusões: as gramáticas escolares, normalmente, não sobrevivem para além de duas a três décadas (só a G11, excepcionalmente, renasceu no fim do século, tendo sido publicada até 1984 e reaparecendo em 1996, numa nova versão); a maioria das gramáticas escolares das últimas três décadas tem sido publicada regularmente e sem sofrer, como veremos de seguida, grandes mudanças na sua identidade.

Mais concretamente, em termos de uma delimitação temporal, exceptuando a G11, todas as outras 14 gramáticas foram sendo publicadas e republicadas desde os anos 70 do século XX até ao ano de 2004, altura em que surgiu uma gramática nova (G09) ou em que se fizeram remodelações de gramáticas já existentes (G10).

A partir deste enquadramento e recordando que a finalidade principal deste estudo histórico tem a ver precisamente com a compreensão das tendências mais recentes da história da gramática escolar e com a determinação do percurso editorial das gramáticas que constituem o *corpus* G-3, passamos então à apresentação historiográfica das gramáticas escolares existentes neste início do século XXI.

### **5.1.2. Descrição do percurso editorial das 15 gramáticas escolares**

De acordo com a ordem alfabética já indicada na apresentação do *corpus* G-3 (ver alínea 4.4.0. do capítulo anterior)<sup>6</sup>, passamos a descrever o percurso editorial das gramáticas escolares. Na alínea seguinte (5.1.3.), serão feitas sínteses dos dados do estudo histórico das gramáticas escolares portuguesas contemporâneas.

Em relação ao percurso editorial das 15 gramáticas que constituem o *corpus* G-3 (identificadas pelas siglas G01 a G15), como ficou dito na definição deste estudo, vamos indicar, para cada um delas, o número total de séries, de versões, de edições. De seguida, para além da descrição bibliográfica completa, onde se inclui o ano, o número da edição e da tiragem escolhidas para integrar o *corpus*, descreve-se então o essencial do percurso editorial de cada um dos compêndios de gramática. Destaca-se aí, sempre, o

---

<sup>5</sup> Para além deste *corpus* sincrónico, Castro (1995a) analisou um *corpus* diacrónico, constituído por sete compêndios de gramática, publicados entre 1898 e 1977 e que não voltaram a ser reeditados.

<sup>6</sup> Esse *corpus* é constituído pela maioria das gramáticas escolares de Português do 3.º ciclo do Ensino Básico e/ou do Ensino Secundário, disponíveis no mercado editorial entre Outubro de 2002 e de 2004.

ano da edição original, assim como os anos de cada uma das subseqüentes reedições, organizando as sequências da descrição por grupos de séries e / ou de versões.

Distinguir-se-ão aqui, facilmente, as *gramáticas* (mais) *modernas* (todas aquelas cuja primeira edição é posterior a 1970) de uma *gramática* (mais) *antiga* (a G11, cuja versão original é dos começos do século XX). Além disso, entre as gramáticas que surgiram desde os anos 70, há ainda que diferenciar quatro grupos: as dos anos 70; as dos anos 80; as dos anos 90, ou seja, aquele maior subconjunto de gramáticas editadas na sequência dos novos programas de Português de 1991; e, finalmente, as poucas que já aparecem em pleno século XXI.

**G01-3:** 1 versão, 10 edições; publicada desde 1992 até 2001.

*Aprender Português. Gramática Teórico-Prática* de Júlio Martins, Leonor Sardinha e Ernestina Bragança. Lisboa: Didáctica Editora, 1999, 9.<sup>a</sup> edição, 224 pp..

Esta obra é um caso paradigmático de gramática escolar para o Ensino Básico que, surgindo aquando dos programas de Português de 1991, teve um grande sucesso editorial, tanto na versão do 3.<sup>o</sup> ciclo, como numa outra versão para o 2.<sup>o</sup> ciclo<sup>7</sup>.

O manual de gramática do 3.<sup>o</sup> ciclo, publicado pela primeira vez em 1992, apresenta uma única versão<sup>8</sup>, apesar de ter sido publicado 10 vezes: 1992 – 1.<sup>a</sup> edição; 1992 – 2.<sup>a</sup> edição; 1993 – 3.<sup>a</sup> edição, revista; 1993 – 4.<sup>a</sup> edição; 1994 – 5.<sup>a</sup> edição; 1995 – 6.<sup>a</sup> edição; 1996 – 7.<sup>a</sup> edição; 1998 – 8.<sup>a</sup> edição; 1999 – 9.<sup>a</sup> edição; 2001 – 10.<sup>a</sup> edição.

Teoricamente, este manual teria duas versões, já que a sua 3.<sup>a</sup> edição (de 1993) se diz “revista” (logo na folha de rosto), mas, na prática, a obra é única e não se altera sequer a partir dessa edição, pois não há mudanças visíveis na estrutura do manual: o número total de páginas é sempre o mesmo; o índice, a estrutura da obra e o texto da sua exposição também não sofrem alterações de qualquer espécie. Há até um pormenor que confirma essa permanência: na ficha técnica (p. 2) indica-se o número e a data da edição; no entanto, na folha de rosto, a partir da tal “3.<sup>a</sup> edição, revista”, continua a surgir esta mesma indicação, o que acontece, por exemplo, nas duas últimas edições

<sup>7</sup> Com o mesmo título, dos mesmos autores e dizendo também cumprir os programas de 1991, existe a gramática para o 2.<sup>o</sup> ciclo do Ensino Básico, cuja 1.<sup>a</sup> edição é de 1990 e que teve sete edições: 1992 – 2.<sup>a</sup> edição, 1994 – 3.<sup>a</sup> edição, 1995 – 4.<sup>a</sup> edição, 1997 – 5.<sup>a</sup> edição, 1999 – 6.<sup>a</sup> edição, 2001 – 7.<sup>a</sup> edição.

<sup>8</sup> Mesmo que a 3.<sup>a</sup> edição (1993) desta obra se assuma como “revista”, consideramos que a gramática teve apenas uma única versão, já que não se vislumbra qualquer diferença entre a 2.<sup>a</sup> (de 1992), a 3.<sup>a</sup> e a 4.<sup>a</sup> edições deste manual de gramática (de 1993). Esta constituirá apenas, em nosso entender, mais uma estratégia discursiva, utilizada pelo gramático, para introduzir uma “aparência” de novidade nesta obra escolar.

conhecidas, a 9.<sup>a</sup> e a 10.<sup>a</sup>. Além disso, as dez edições têm um texto de apresentação (p. 5), datado de Março de 1992, que se repete inalteradamente ao longo de uma década.

Uma interpretação que pode fazer-se deste discurso retórico da renovação aparente é que a gramática escolar, como bem de consumo, se apresenta exteriormente renovada, apesar de não ter nenhuma alteração visível na organização ou nos conteúdos.

Uma autora desta gramática, Leonor Sardinha, é co-autora da G15 deste *corpus* que é publicada pela mesma editora. Um outro autor deste compêndio – Júlio Martins – é um gramático que, ao longo do século XX, participou em várias obras gramaticais<sup>9</sup>.

**G02-S?**<sup>10</sup>: 1 versão, 17 edições; publicada desde 1985 até 2004.

**Breve Gramática do Português Contemporâneo** de Celso Cunha e Lindley Cintra. Lisboa: Edições João Sá da Costa, 1999, 12.<sup>a</sup> edição, 486 pp..

Esta gramática, que constitui uma adaptação da *Nova Gramática do Português Contemporâneo* dos mesmos autores<sup>11</sup> (publicada em 1984 e reeditada em 2002 pela 17.<sup>a</sup> vez), tem uma única versão e 17 edições, isto até ao ano de 2004. Com muita regularidade, o manual foi sendo publicado nas seguintes datas: 1985 – 1.<sup>a</sup> edição; 1988 – 2.<sup>a</sup> edição; 1989 – 3.<sup>a</sup> edição; 1991 – 4.<sup>a</sup> edição; 1992 – 5.<sup>a</sup> edição; 1993 – 6.<sup>a</sup> edição; 1994 – 7.<sup>a</sup> edição; 1995 – 8.<sup>a</sup> edição; 1996 – 9.<sup>a</sup> edição; 1997 – 10.<sup>a</sup> edição; 1998 – 11.<sup>a</sup> edição; 1999 – 12.<sup>a</sup> edição; 2000 – 13.<sup>a</sup> edição; 2001 – 14.<sup>a</sup> edição; 2002 – 15.<sup>a</sup> edição; 2003 – 16.<sup>a</sup> edição; 2004 – 17.<sup>a</sup> edição<sup>12</sup>.

Como se pode verificar pela sequência de edições, esta obra apresenta um sucesso editorial assinalável, tendo a particularidade de, em 17 edições, todas elas com as mesmas 486 páginas, não ter sofrido qualquer alteração que se possa reconhecer nem

<sup>9</sup> Júlio Martins (nascido em 1912) é autor ou co-autor de trabalhos como: *Novo Manual de Ortografia* (Lisboa: Livraria Didáctica Editora, 1945), *Epítome de Gramática Portuguesa. Ensino Liceal* de Pires de Castro (Lisboa: Livraria Avelar Machado, 1940), *Selecta Literária*, com Jaime da Mota (Lisboa: Livraria Didáctica, 1940), *Abrégé de Grammaire Portugaise* (Lisboa: Livraria Portugália, 1940); também com Jaime Mota, *Caderno de Português. Ensino Liceal. Questionário Ideológico, Estilístico e Gramatical sobre os Textos da Selecta Literária*. Lisboa: Livraria Didáctica Editora, 1969<sup>5</sup>; 1967<sup>3</sup>; 1964<sup>2</sup>; finalmente, publicou, em 1961, um *Manual Elementar de Ortografia* (Lisboa: Livraria Didáctica Editora).

<sup>10</sup> Esta é uma das seis gramáticas que não explicita o seu público. No entanto, a partir do texto de abertura (p. III), depreende-se que o compêndio foi elaborado a pensar nos alunos do Ensino Secundário: “Pensam os autores e o editor que, sob esta forma, a *Gramática* poderá atingir mais directamente um vasto sector de leitores com que já se preocupavam [...]. Referimo-nos aos alunos do ensino secundário [...].”

<sup>11</sup> A nosso ver, esta *Breve Gramática* deve considerar-se uma gramática de tipo escolar, dirigida sobretudo aos alunos dos Ensinos Básico e Secundário, ao passo que a *Nova Gramática do Português Contemporâneo* se destina a um público mais avançado e especializado, como os alunos universitários que estudam língua/linguística portuguesa ou os professores de Português dos diversos níveis de ensino.

<sup>12</sup> De todas as editoras escolares responsáveis pelas obras que constituem o *corpus* em análise, apenas as Edições João Sá da Costa nos confirmaram os dados aqui apresentados. Assim, o percurso editorial desta obra é o único que, estando completo, tem também uma validação oficial.

na apresentação da capa, nem no seu aspecto gráfico interior. Até o prefácio se manteve sem modificações ao longo dos 20 anos da sua história.

**G03-3/S:** 2 séries, 5 versões, 21 edições (?)<sup>13</sup>; publicada desde 1970 até 2003.

***Compêndio de Gramática Portuguesa*** de A. Gomes Ferreira e J. Nunes de Figueiredo. Porto: Porto Editora, 2002 [sem número de edição], 288 pp..

Este *Compêndio de Gramática Portuguesa* é uma obra com uma longa história e larga implantação no contexto escolar, pois este manual, para além do sucesso entre 1970 e a actualidade, tinha já um longo percurso que remonta à década de [19]50.

Assim, para uma mais completa apresentação histórica da obra, organizamos esta exposição nos seguintes momentos: *a*) descrição das primeiras edições (de 1952 e de 1953) da *Gramática da Língua Portuguesa* para o 1.º ciclo liceal, em que participam A. J. da Costa Pimpão e J. Nunes de Figueiredo, numa série que se prolonga até 1962 (numa 6.ª edição em que já intervém A. Gomes Ferreira); *b*) referência a uma edição (feita em 1966 e 1968) do *Compêndio de Gramática Portuguesa* para o 2.º ciclo liceal que tem já capítulos próximos dos do actual *Compêndio de Gramática Portuguesa*; indicação do aparecimento das duas gramáticas que ainda hoje existem, ou seja, *c*) a *Gramática Elementar da Língua Portuguesa*, publicada desde 1968 para o actual 2.º ciclo, e *d*) o *Compêndio de Gramática Portuguesa*, publicado desde 1970 para o 3.º ciclo e Ensino Secundário actuais, e ao qual se dará uma atenção muito particular.

Se exceptuarmos a G11, que começou a publicar-se no início do século XX, este compêndio é, com certeza, entre 1970 e 2003, uma das mais bem sucedidas gramáticas escolares (que daria, por si só, elementos para um curioso estudo específico<sup>14</sup>), não só por ter outras obras que historicamente a antecedem e nas quais se filia, mas também porque possui um número excepcional de edições e uma série (até agora) incontável de reimpressões. Além disso, conta já com uma edição especial integrada numa enciclopédia (o que aconteceu também, mais recentemente, com a G13).

Mesmo que muito se pudesse acrescentar sobre esta obra, diremos aqui o essencial sobre a sua história de mais de 50 anos, descrevendo, em particular, o percurso do *Compêndio de Gramática Portuguesa*, cuja publicação se iniciou nos anos 70 e

---

<sup>13</sup> Estas 21 edições estão assim distribuídas: 1970-1993, 15 edições; 1993-2002, cinco; 2002-2003, uma.

<sup>14</sup> Há sobretudo uma razão que nos impede de apresentar, neste momento, um estudo tão completo como desejaríamos desta gramática. Na verdade, incluindo a obra várias edições e reimpressões, faltam-nos dados sobre algumas delas. Entretanto, como, nos últimos tempos, as edições desta obra já não são numeradas, apenas indicando o ano de cada edição, o trabalho do investigador está ainda mais dificultado, até porque existem certas editoras escolares que fazem questão de não colaborar com estas investigações.

continuou sem interrupções até aos dias de hoje. Começamos, então, com os três manuais que o antecedem e dos quais já foi possível coligir alguns dados.

a) *A Gramática para o Primeiro Ciclo do Ensino Liceal* (1952-1962)

Aquela que, em nosso entender, é a versão original do *Compêndio de Gramática Portuguesa* é a ***Gramática da Língua Portuguesa Simples e Completa*** de A. J. da Costa Pimpão e J. Nunes de Figueiredo, publicada em Coimbra pela Coimbra Editora.

A 1.<sup>a</sup> e a 2.<sup>a</sup> edições deste manual surgem em 1952 e 1953, sendo as duas praticamente iguais. Apesar de a 2.<sup>a</sup> se intitular “revista”, ao confrontarmos os índices, verificamos que não há alterações significativas; a consulta atenta da estrutura textual vem confirmar essa ideia. Entretanto, em 1961<sup>15</sup> e em 1962 (já com A. Gomes Ferreira), a Tipografia Atlântida (Coimbra) lança a 5.<sup>a</sup> e a 6.<sup>a</sup> edições (ambas revistas) deste compêndio, agora com o título ***Gramática Portuguesa Elementar***, mas com uma estrutura igual à das duas edições dos anos 50 e o mesmo número de parágrafos – 207.

b) *O Compêndio de Gramática Portuguesa* (1966?-1968?)

Entre outros manuais de gramática desta época que foi possível consultar<sup>16</sup>, chama em especial a atenção uma 2.<sup>a</sup> edição (feita em 1966) de um *Compêndio de Gramática Portuguesa* para o 2.<sup>o</sup> ciclo liceal (Lisboa: Sá da Costa Editora), cujos autores são precisamente J. Nunes de Figueiredo e A. Gomes Ferreira. Esta é, de facto, a primeira vez que os gramáticos aparecem juntos como únicos autores de um compêndio de gramática. Em 1968, é lançada a 3.<sup>a</sup> edição desta mesma obra (Lisboa: Sá da Costa Editora), em tudo igual à anterior (até nas 347 páginas). Ao confrontarmos estas edições e uma das primeiras versões do *Compêndio de Gramática Portuguesa* destes autores, agora já publicada pela Porto Editora (1970, 295 páginas), concluímos que quer os principais capítulos, quer os conteúdos aí expostos são praticamente idênticos, pelo que podemos falar aqui numa relação de filiação ainda mais directa.

Paralelamente, em 1963, Adriano António Gomes e J. Nunes de Figueiredo apresentam uma 18.<sup>a</sup> edição (revista) de um (outro) *Compêndio de Gramática Portuguesa* (Coimbra: Atlântida). Como se pode concluir dos diversos prefácios republicados nesta versão, este manual fora já editado em 1952 (16.<sup>a</sup> edição), em 1950 (14.<sup>a</sup> edição) e em 1947 (13.<sup>a</sup> edição), sendo que, nestas duas edições mais antigas, tinha o título de *Elementos de Gramática Portuguesa*. A questão é que, por enquanto, não nos

<sup>15</sup> Nesta 5.<sup>a</sup> edição (1961), são repetidos os prefácios da 3.<sup>a</sup> (1959) e da 4.<sup>a</sup> (1960) edições. Assim, as cinco primeiras edições deste manual são de 1952, 1953, 1959, 1960 e 1961 e não têm grandes alterações.

<sup>16</sup> Em 1952, J. M. Nunes de Figueiredo publica *Elementos de Gramática Portuguesa* (Coimbra: Atlântida), manual que também não conseguimos associar a nenhuma outra versão desta gramática.

foi possível estabelecer nenhuma ligação directa entre esta última obra e o *Compêndio de Gramática Portuguesa* ou a *Gramática Elementar da Língua Portuguesa* que começariam a ser editados pela Porto Editora um pouco mais tarde.

c) A *Gramática Elementar da Língua Portuguesa* de A. Gomes Ferreira e de J. Nunes de Figueiredo, dirigida ao Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, começou a ser editada em 1968 pela Porto Editora, numa versão que ainda hoje está em circulação.

Desta obra, cuja 1.<sup>a</sup> edição tem 212 páginas, há uma 2.<sup>a</sup> edição de 1969. Consultámos ainda edições de 1973 (então com 222 páginas, apresentando a típica capa azul com castelos), de 1975, de 1976, de 1977 (7.<sup>a</sup> edição), de 1978 (1.<sup>a</sup> reimpressão da 7.<sup>a</sup> edição), de 1980 (2.<sup>a</sup> reimpressão), de 1981 (3.<sup>a</sup> reimpressão), de 1985, de 1988 e de 1989. Na contracapa da edição de 1973, pode ler-se que este livro é “Autorizado para os cinco anos lectivos de 1970/71 a 1974/75 por despacho ministerial de 7 de Julho de 1970, publicado no ‘Diário do Governo’, II Série, nº 177, de 1 de Agosto de 1970.”

Em 2001 (agora destinada ao 5.<sup>o</sup> e 6.<sup>o</sup> anos, mas sem número de edição), esta gramática continua a ser publicada, com o mesmo título e pelos mesmos autores. Ao nível da estrutura textual (apesar da diferença de páginas, que agora são 176), parecem ser muito poucas as alterações, a não ser no aspecto gráfico da capa e do interior.

d) Finalmente, surge a obra que deu origem à versão actual do *Compêndio de Gramática Portuguesa* e que, em princípio, não teve nenhuma alteração fundamental ao longo do seu percurso editorial de cerca de 35 anos. Segundo Castro (1995: 87), a 1.<sup>a</sup> edição deste manual para o Ensino Secundário, *Compêndio de Gramática Portuguesa*, é de 1970. Esta gramática terá cerca de 15 edições, até 1993, apresentando algumas delas numerosas reimpressões (que não foi possível contabilizar na totalidade).

Desde 1993, há outra série de edições, todas com 288 páginas. Em 2000, temos conhecimento de uma 5.<sup>a</sup> edição (em 4.<sup>a</sup> reimpressão) ainda dessa versão. Entretanto, em 2002 e 2003, há outras edições (com as mesmas páginas), sem numeração nem alteração na estrutura da obra, mas que consideramos pertencentes a uma nova série.

Em todo o caso, as várias publicações (num total de seis) existentes até à 4.<sup>a</sup> edição (de 1974) são as mais difíceis de distinguir. Por sua vez, as que consultámos, que reconhecemos como distintas e que corresponderão às quatro primeiras versões deste manual de gramática, são as seguintes<sup>17</sup>:

---

<sup>17</sup> Estas primeiras edições foram datadas de modo indirecto, ou seja, pelo registo de entrada do Depósito Legal na Biblioteca Nacional de Lisboa e/ou na Biblioteca Pública de Braga. (Agradecemos, nesta pesquisa particular, o auxílio prestado pelo director desta última, o Dr. Henrique Barreto Nunes.)

- I. 1.<sup>a</sup> edição (e 1.<sup>a</sup> versão), de 1970, com 295 páginas, de capa amarela;
- II. 1.<sup>a</sup> edição (mas 2.<sup>a</sup> versão), de 1971, com 333 páginas, com capa cinzenta;
- III. 1.<sup>a</sup> edição (mas 3.<sup>a</sup> versão), de 1972, com 359 páginas, com capa cinzenta;
- IV. 2.<sup>a</sup> edição (3.<sup>a</sup> versão), de 1973, com 376 páginas, de capa cinzenta<sup>18</sup>;
- V. 3.<sup>a</sup> edição (3.<sup>a</sup> versão), de 1973, com 376 páginas, de capa cinzenta;
- VI. 4.<sup>a</sup> edição (e 4.<sup>a</sup> versão), de 1974<sup>19</sup>, com 396 páginas e em que a capa inclui três escritores contemporâneos (Aquilino Ribeiro, Eça de Queirós e Miguel Torga).

Havendo embora algumas alterações e acrescentos nestas seis publicações, nota-se que a estrutura da obra vai, de facto, estabilizando, sobretudo a partir da 4.<sup>a</sup> edição de 1974, em que as alterações deixam, pura e simplesmente, de existir. A partir de então, foram estas as edições que pudemos consultar: 1975 e 1976, sem número de edição, 396 páginas; 1977 (várias vezes publicada sem número de edição); 1979 – 11.<sup>a</sup> edição; 1980 - reimpressão da 11.<sup>a</sup> edição; 1982 – 2.<sup>a</sup> reimpressão da 11.<sup>a</sup> edição; 1983 – 3.<sup>a</sup> reimpressão da 11.<sup>a</sup> edição; 1985 – 4.<sup>a</sup> reimpressão da 11.<sup>a</sup> edição; 1986 – 5.<sup>a</sup> reimpressão da 11.<sup>a</sup> edição; 1987 – 12.<sup>a</sup> edição; 1988 – 13.<sup>a</sup> edição; 1989 – 14.<sup>a</sup> edição; 1990 – 14.<sup>a</sup> edição; 1991 – 2.<sup>a</sup> reimpressão da 14.<sup>a</sup> edição; 1992 e 1993, ainda com 396 páginas, mas sem número de edição. Como se verifica, algumas edições (por exemplo, a 11.<sup>a</sup> e a 14.<sup>a</sup>) apresentam reimpressões que não foi possível contabilizar na íntegra. Existem, assim, ao todo, 15 edições desta 4.<sup>a</sup> versão da gramática.

Inicia-se, entretanto, uma nova série de cinco edições, com 288 páginas, que corresponde à versão que faz parte do *corpus* e da qual localizámos estas edições (apenas a partir duma 3.<sup>a</sup> edição): 1993 - sem número de edição; 1993 – 4.<sup>a</sup> edição; 1995 – 5.<sup>a</sup> edição; 1996 – [?]; 1997 – 5.<sup>a</sup> edição, 2.<sup>a</sup> reimpressão; 1999 – 5.<sup>a</sup> edição, 3.<sup>a</sup> reimpressão; 2000 – 5.<sup>a</sup> edição, 4.<sup>a</sup> reimpressão; 2002 – 5.<sup>a</sup> edição, 5.<sup>a</sup> reimpressão.

Em síntese, no *Compêndio de Gramática Portuguesa*, consideramos a existência de cinco versões: da 1.<sup>a</sup> à 4.<sup>a</sup> edição, quatro versões (com pequenas alterações entre as edições); a quarta versão, a partir da 4.<sup>a</sup> edição (de 1974), mantém-se sempre com 396 páginas e uma longa série de edições e de reimpressões, que se prolongam até 1993 (ano da 15.<sup>a</sup> edição); a quinta versão, de 288 páginas, vai desde 1993 até 2003.

Por fim, numa abertura que é de assinalar pelo significado que assume na divulgação dos usos do compêndio de gramática como obra de referência e de cultura,

<sup>18</sup> Apesar de terem um número diferente de páginas (justificável pelo facto de a edição de 1973 passar a incluir um índice analítico das páginas 361 à 376), as edições de 1972 e de 1973 são uma mesma versão.

<sup>19</sup> A edição de 1974 é dedicada a um dos seus autores – António Gomes Ferreira – cujo falecimento então ocorrera: “À memória do discípulo, colega, colaborador e amigo, Dr. António Gomes Ferreira.” (p. 15)



este *Compêndio de Gramática Portuguesa* de A. Gomes Ferreira e J. Nunes de Figueiredo já foi lançado no âmbito de uma *Grande Biblioteca Multilíngua*<sup>20</sup> divulgada com o *Jornal de Notícias* (Porto). Esta versão (QuidNovi / Jornal de Notícias, 2002, Volume 8 – “Gramática / Língua Portuguesa”, 288 pp.) é igual às mais recentes edições escolares da obra feitas pela Porto Editora, sendo-lhe apenas retirada a menção ao público a que se destinava a anterior edição (“7.º, 8.º e 9.º Anos / Ensino Secundário”).

**G04-B**<sup>21</sup>: 1 versão, 1 edição; publicada desde 1996 até 2001.

***Construindo a Gramática. Língua Portuguesa*** de Maria Ângela Rezende e Maria José Viegas. Lisboa: Areal Editores, 2001, 1.ª edição, 7.ª tiragem, 272 pp..

É bastante curta e simples a história deste manual de gramática, que tem uma versão e uma única edição, mas já vai em sete tiragens (desde 1996 até 2001), significando isso que esta obra terá sido comercialmente bem sucedida.

Consultadas a primeira e a sétima tiragens e confrontados os temas indicados nos índices, não se vislumbrou diferença alguma entre elas. Há, porém, duas alterações na “nota introdutória” (p. 2), isto se compararmos a da versão actual com a publicada na edição original (de 1996) onde se pode ler: “A *Gramática em Construção* é um manual que se destina aos alunos dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico.”

Constata-se, pois, existir uma oscilação não só no título (já que aquele que aparece na capa é *Construindo a Gramática*), mas também ao nível do público visado: nesta primeira tiragem, afirma-se abertamente que a obra se destina aos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, ao passo que, na sétima tiragem, já se diz que ela se destina “aos alunos de todos os níveis de ensino”(p. 2), sendo esta, em nosso entender, uma tentativa de captar mais públicos e de obter um maior sucesso editorial, sem se preocupar muito com os “programas em vigor” nem com a adequação do manual a determinados níveis de escolaridade e, no fundo, a alunos com certo desenvolvimento cognitivo.

---

<sup>20</sup> Os 18 volumes deste colecionável estão assim distribuídos: 1 a 7, *Dicionário da Língua Portuguesa*; 8, *Gramática da Língua Portuguesa*; 9 a 18, Dicionários bilingues e Gramáticas das línguas francesa, alemã, espanhola, italiana e inglesa.

<sup>21</sup> Na edição actual, esta gramática não explicita o seu público, mas, no começo da introdução, diz-se destinada “aos alunos de todos os níveis de ensino” e apta a responder às “dúvidas que forem surgindo ao longo destes cinco anos de escolaridade” (p. 2). Daqui se depreende que deverá ser usada (apenas) nos “2º e 3º ciclos do Ensino Básico” (como se lia na edição de 1996, p. 2), o que corresponde aos cinco anos da escolaridade básica. Portanto, este manual dirigir-se-á aos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico.

**G05-S?**<sup>22</sup>: 1 versão, 17 edições; publicada desde 1970 até 2002.

*Curso de Português. Questões de Gramática. Noções de Latim* por Américo Areal (dir.)<sup>23</sup>. Porto: Edições Asa, 2002, 17.<sup>a</sup> edição, 319 pp..

Este compêndio de gramática, nas suas 17 edições, apresenta uma única versão que não sofre grandes alterações<sup>24</sup>, apesar de ter já uma história de mais de três décadas (de 1970 a 2002). Durante estes anos, este manual diz-se sempre “De harmonia com a **Nomenclatura Gramatical Portuguesa**”<sup>25</sup>, afirmação que se manteve verdadeira até 24/12/2004 (data da publicação oficial da nova TLEBS e da sua entrada em vigor).

Sem sofrer mudanças na sua estrutura textual e mantendo sempre as mesmas 319 páginas, este manual alterou-se no seu aspecto exterior, mas apenas nas cinco primeiras edições, porque, da 5.<sup>a</sup> edição à 17.<sup>a</sup>, a capa mantém-se igual. A partir da 4.<sup>a</sup> edição (de 1975), na qual se repetem os prefácios da 1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> edições (e onde se foram corrigindo as erratas da 1.<sup>a</sup> e da 2.<sup>a</sup> edições), o cerne do texto gramatical não sofrerá mais nenhuma alteração até ao momento presente. Em síntese, nesta gramática muda-se a aparência (as capas, mas não o texto aí apresentado), acumulam-se prefácios (os três que ainda hoje existem) e corrigem-se as erratas (unicamente nas três edições iniciais).

Em termos do percurso editorial, são estas as datas das suas 17 edições: 1970 – 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> edições; 1972 – 3.<sup>a</sup> edição; 1975 – 4.<sup>a</sup> edição; de 1978 a 1989 – 5.<sup>a</sup> edição (com, pelo menos, 13 tiragens); 199? – 6.<sup>a</sup> edição; 1993 – 7.<sup>a</sup> edição; 1995 – 8.<sup>a</sup> e 9.<sup>a</sup> edições; 199? – 10.<sup>a</sup> edição; 1997 – 11.<sup>a</sup> e 12.<sup>a</sup> edições; 1998 – 13.<sup>a</sup> edição; 1999 – 14.<sup>a</sup> edição; 2000 – 15.<sup>a</sup> edição; 2002 – 16.<sup>a</sup> e 17.<sup>a</sup> edições.

Por conseguinte, neste momento, não foi possível ainda determinar as datas de todas as tiragens da 5.<sup>a</sup> edição, nem os anos da 6.<sup>a</sup> e da 10.<sup>a</sup> edições. Em todo o caso, descrevemos já o essencial do percurso histórico deste manual de gramática, cuja marca discursiva fundamental é a sua fidelidade à NGP de 1967.

<sup>22</sup> Também esta gramática opta por não precisar o público escolar a que se dirige, desde a 1.<sup>a</sup> à 17.<sup>a</sup> edições. Todavia, apesar de, no “Prefácio da 3.<sup>a</sup> Edição” (G05: 6), se declarar que “Esta obra, que foi escrita especialmente para o grande público, acabou por merecer ser adoptada nalguns estabelecimentos do ensino liceal que dela tomaram o necessário conhecimento”, cremos que este compêndio se destina sobretudo ao Ensino Secundário, até porque, no “Prefácio” (p. 3), se pode ler que “não faz muito sentido que, nas Escolas Secundárias, se despreze todo o rigor no ensino da Gramática”. Daqui se pode inferir que a realidade de referência para esta obra é o nível então correspondente ao Ensino Secundário e, por isso, também a considerámos destinada preferencialmente a tal nível de escolaridade.

<sup>23</sup> Américo Areal (1914-1976), director desta colecção de livros escolares das Edições Asa intitulada “Enciclopédia Estudo” (da qual este *Curso de Português* faz parte), publicara já três *Cadernos de Aritmética*, colaborara num *Caderno de Redacção* e, em 1950, era autor d’*O meu primeiro livro* (Porto: Livraria Simões Lopes), um manual de leitura para a Terceira Classe do Ensino Primário.

<sup>24</sup> Há, apenas, entre a 1.<sup>a</sup> e a 4.<sup>a</sup> edições desse compêndio, algumas modificações na capa da obra; a partir da 5.<sup>a</sup> edição (de 1978) e até à actual 17.<sup>a</sup> (de 2002) a configuração da capa é exactamente a mesma.

<sup>25</sup> A NGP fora aprovada pela Portaria N.º 22664 e publicada no *Diário do Governo* de 28/04/1967.

No caso desta gramática e fazendo a única comparação possível – entre a primeira e a última edições – a conclusão a que se chega é que, como em muitos outros casos, em mais de 30 anos e em cerca de 30 publicações (17 edições e 13 tiragens da 5.<sup>a</sup> edição), a gramática não muda nada de substancial. Os únicos elementos que se vão alterando são a cor ou o grafismo da capa, o preço ou o ano da venda. Além disso, da 1.<sup>a</sup> para a 2.<sup>a</sup> edição, são acrescentados mais quatro livros à bibliografia final (apresentada na última página), que, talvez por lapso, não surgiram na edição inaugural<sup>26</sup>.

**G06-3?**<sup>27</sup>: 1 versão, 1 edição; publicada de 1994 até 2002.

***Da Palavra ao Texto. Gramática da Língua Portuguesa*** de Olívia Maria Figueiredo, Rosa Porfíria Bizarro e Mário Vilela (supervisão científica). Porto: Edições Asa, 2002, 1.<sup>a</sup> edição, 5.<sup>a</sup> tiragem, 240 pp..

Esta obra, cuja primeira tiragem da 1.<sup>a</sup> edição é de 1994, conta já com um total de cinco tiragens da 1.<sup>a</sup> edição e uma única versão, mas não parece ter tido um grande sucesso editorial, mesmo constituindo um tipo inovador de gramática - uma *gramática de texto*. Além disso, esta gramática tem uma outra particularidade: entre os seus autores encontra-se um professor universitário da área da linguística (Mário Vilela), que valida cientificamente esta obra - na capa é apresentado como responsável pela “Supervisão Científica” do compêndio, o que ocorre também na obra seguinte (a G07).

**G07-3/S**: 2 séries, 3 versões, 4 edições; publicada desde 1979 até 2004.

***Gramática Básica da Língua Portuguesa*** de Maria Beatriz Florido, Maria Emília Duarte da Silva e Joaquim Fonseca (supervisão científica). Porto: Porto Editora, 2000 [sem número de edição], 222 pp..

A primeira edição da versão actual desta obra é de 1994, tendo tido reimpressões em 1995, 1996, 2000 e 2002 (1.<sup>a</sup> edição, 4.<sup>a</sup> tiragem), ou seja, apresenta uma única edição de 1994 a 2002<sup>28</sup>, mas foi reimpressa muitas vezes, sempre sem alterações

<sup>26</sup> A título informativo, refira-se que, na contracapa das primeiras edições, se anunciam outros dois volumes deste *Curso de Português* (que nunca chegaram a ser publicados): II – *Análise gramatical*; III – *Noções de literatura / Resumo de obras*. Daqui se depreende que, inicialmente, esta obra pretendia, de facto, ser um curso completo para a disciplina de Português do Ensino Secundário, ao nível dos seus domínios tradicionalmente mais importantes: a *gramática* e a (*leitura de*) *literatura*.

<sup>27</sup> Esta obra, pelo seu tipo (*gramática do texto*), pelo seu título e pelo seu discurso de abertura, parece até ser uma gramática para o Ensino Secundário. No entanto, na “Introdução” (pp. 3-4), citam-se, por duas vezes, os Programas de *Língua Portuguesa* de 1991 para o 3.º ciclo. Por isso, considera-se este manual de gramática destinado ao 3.º ciclo do Ensino Básico, até porque os seus capítulos apontam nesse sentido: “Gramática dos Sons”, “Gramática da Palavra”, “Gramática da Frase”, “Gramática do Texto”.

<sup>28</sup> No ano de 2003, foram também feitas edições desta obra para Angola, Cabo Verde e Moçambique.

significativas. De facto, este manual, em mais de 20 anos de existência, teve apenas quatro edições (e, na versão actual, apenas uma), mas um número muito elevado de tiragens (o que traduz, em princípio, a inexistência de alterações na obra).

A edição original desta obra é o manual (também da Porto Editora) *Novos caminhos para a linguagem. Gramática pedagógica do português*, cuja primeira edição é de 1978. Entretanto, aparecem, em 1979, os *Novos caminhos para a linguagem 1, 2 e 3*, em três volumes. Em 1980, são editados os *Novos caminhos para a linguagem 1-2*.

Seria sobretudo a edição dos *Novos caminhos para a linguagem 3* a ser sucessivamente repetida até 1992 (3.<sup>a</sup> edição, 8.<sup>a</sup> reimpressão). No conjunto destas reedições e reimpressões, houve, em nosso entender, apenas duas versões: uma de 319 páginas e outra de 343 páginas. Na verdade, a 1.<sup>a</sup> edição de 1979 teve três reimpressões (1979, 1980, 1980). A partir de 1981 (2.<sup>a</sup> edição reformulada) inicia-se uma nova versão (de 343 páginas), em que, dessa 2.<sup>a</sup> edição, foram feitas duas reimpressões, em 1982. Desde 1983 até 1992, são feitas sucessivamente oito reimpressões da 3.<sup>a</sup> edição de 1983 (1984, 1984, 1985, 1986, 1987, 1989, 1990, 1992). Assim, a 8.<sup>a</sup> reimpressão da 3.<sup>a</sup> edição (de 1992 e ainda com 343 páginas) é a última que se conhece dos *Novos caminhos para a linguagem 3*, que continuarão a ser publicados com os mesmos autores, mas com um outro título. Dos *Novos caminhos para a linguagem 3* há, em síntese, apenas duas versões, três edições e um total de 13 reimpressões<sup>29</sup>.

Sublinhe-se, por fim, que também esta gramática inclui, no grupo dos seus autores, um professor universitário de linguística que desempenha o cargo de supervisor científico. Este facto traduz a necessidade de uma abonação científica que os gramáticos vão sentindo e, ao mesmo tempo, uma preocupação de que os manuais de gramática tenham em conta as inovações que a ciência da linguagem vai apresentando.

**G08-B/S:** 3 séries, 3 versões, 11 edições; publicada desde 1992 até 2000.

***Gramática de Português*** de José Manuel de Castro Pinto. Lisboa: Plátano Editora, 2000, 4.<sup>a</sup> edição, 320 pp..

Esta obra teve um total de três versões: três edições com 271 páginas, quatro com 288 páginas, e outras tantas com 320 páginas, totalizando onze edições, a saber: a) 1.<sup>a</sup> versão: 1992 – 1.<sup>a</sup> edição; 1993 – 2.<sup>a</sup> edição; 1994 – 3.<sup>a</sup> edição; b) 2.<sup>a</sup> versão: 1994 –

---

<sup>29</sup> Esta gramática tem também, dos mesmos autores, um manual correspondente para o 2.º ciclo, *Gramática da Língua Portuguesa*, que ainda se publica em 2003 e surgiu na sequência dos *Novos Caminhos para a Linguagem 1-2*. Em 1986, também dos mesmos autores, fora apresentado um caderno de 144 páginas: *Análise da comunicação, estilística e análise textual. Elementos de história da língua*.

1.<sup>a</sup> edição; 1994 – 2.<sup>a</sup> edição; 1995 – 3.<sup>a</sup> edição; 1997 – 4.<sup>a</sup> edição; c) 3.<sup>a</sup> versão: 1998 – 1.<sup>a</sup> edição; 1998 – 2.<sup>a</sup> edição; 1999 – 3.<sup>a</sup> edição; 2000 – 4.<sup>a</sup> edição.

Publicado entre 1992 e 2000, este manual também apareceu com os novos programas de Português de 1991. Num total de 11 edições, possui três séries que correspondem a três versões distintas, já que cada uma delas apresenta um número diferente de páginas, consequência da introdução de conteúdos novos. Por fim, segundo o seu próprio autor, esta gramática, sendo distinta da *Gramática do Português Moderno* (G10), deixou de ser publicada em 2002, altura em que esta última foi lançada.

**G09-S:** 1 versão, 1 edição; publicada em 2003 e 2004.

***Gramática do Português Actual*** de José de Almeida Moura. Lisboa: Lisboa Editora, 2003, 1.<sup>a</sup> edição, 303 pp..

Esta gramática é a única que foi publicada depois de este estudo ter começado. Tem uma única versão e uma só edição. Em 2003 e em 2004, fizeram-se novas tiragens da mesma edição, sem serem introduzidas alterações visíveis.

Sendo uma das poucas gramáticas que surgiu já no século XXI, não parece ter nenhuma outra obra que a anteceda, resultando, porém, da adaptação de um texto publicado numa enciclopédia. De facto, no prefácio (p. 5), o seu autor não deixa de esclarecer que “A construção da **Gramática do Português Actual** radica no texto da *Língua Portuguesa (Enciclopédia Activa Multimédia, Lexicultural, vol. IX, s.l., 1997)*”<sup>30</sup>. Por fim, ao nível do seu estilo, este compêndio de gramática parece assumir-se como um texto mais funcional do que normativo, tal como se depreende deste excerto do mesmo texto de abertura (G09: 5): “O critério da funcionalidade adequada à comunicação e à expressão [...] prevaleceu sobre o conceito de ‘norma-padrão’ [...]”

**G10-B/S:** 3 séries, 4 versões, 23 edições; publicada desde 1986 até 2004.

***Gramática do Português Moderno (Remodelada)*** de José Manuel de Castro Pinto e Maria do Céu Vieira Lopes. Lisboa: Plátano Editora, 2002, 1.<sup>a</sup> edição, 328 pp..

Esta gramática, nesta terceira série “remodelada”, deixa de contar com uma das autoras (Manuela Neves), apresenta quatro edições (2002 – 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> edições; 2004 – 3.<sup>a</sup>

---

<sup>30</sup> Não nos foi possível consultar a *Activa Multimédia. Enciclopédia de Consulta* em nenhuma biblioteca. Todavia, no sítio <http://www.ucp.pt> (em 30/09/05), descobrimos que os seus 13 volumes foram coordenados por Roberto Carneiro, estando a edição de 1997-1998 (Lisboa: Lexicultural) esgotada.

e 4.<sup>a</sup> edições)<sup>31</sup>, resultando, segundo os autores, da reconversão de duas anteriores publicações: a *Gramática de Português* (G08) e a *Gramática do Português Moderno*.

Enquanto *Gramática do Português Moderno* (Lisboa: Plátano Editora, 2001, 7.<sup>a</sup> edição), este manual possui três versões e duas séries, assim distribuídas: a) 1.<sup>a</sup> versão de 256 páginas (com doze edições); b) 2.<sup>a</sup> versão de 296 páginas (com cinco edições); e c) uma 3.<sup>a</sup> versão de 308 páginas, em princípio, com duas edições apenas.

Ao todo, desta obra, foram publicadas 19 edições: a) 1.<sup>a</sup> versão: 1986 – 1.<sup>a</sup> edição; 1987 – 2.<sup>a</sup> edição; 1988 – 3.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> edições; 1989 – 5.<sup>a</sup> edição; 1990 – 6.<sup>a</sup> edição; 1991 – 7.<sup>a</sup>, 8.<sup>a</sup> e 9.<sup>a</sup> edições (a partir daqui, destinada ao Ensino Básico e Secundário); 1992 – 10.<sup>a</sup> edição; 1992 – 11.<sup>a</sup> edição; 1993 – 12.<sup>a</sup> edição; b) 2.<sup>a</sup> versão: 1994 – 1.<sup>a</sup> edição; 1994 – 2.<sup>a</sup> edição; 1995? – 3.<sup>a</sup> edição; 1996 – 4.<sup>a</sup> edição; 1996 – 5.<sup>a</sup> edição; c) 3.<sup>a</sup> versão: 2000 – 6.<sup>a</sup> edição (com 308 páginas); 2001 – 7.<sup>a</sup> edição, com o mesmo número de páginas e que constitui a última edição desta obra, antes da sua remodelação. A 4.<sup>a</sup> versão (de 328 páginas) desta gramática corresponde à edição que foi integrada no *corpus* e que, como se referiu, tem quatro edições (entre 2002 e 2004).

**G11-B:** 2 séries, 4 versões, 52 edições (?); publicada antes de 1914 e até 2000.

***Gramática Portuguesa. Com exercícios de aplicação*** de José Maria Relvas. Lisboa/Maputo: Europress/Livraria Leiria, [2000?], 2.<sup>a</sup> edição revista, 190 pp..

Este manual é aquele que apresenta uma história mais longa e até mais significativa para a confirmação da hipótese que nos orienta: a de que a gramática escolar pouco ou nada muda (mesmo se publicada ao longo de cerca de um século).

Desta gramática, cuja longevidade se estende ao longo do século XX, será possível levar a cabo um interessante estudo, quando se tiver datado, pelo menos, metade das suas edições e alguma das suas primeiras edições, o que ainda não aconteceu. Na verdade, só conseguimos identificar 24 edições de um total de 50.

Deve, porém, observar-se que, ao longo das diversas edições da segunda versão, desde 1920 até 1980, se notam apenas pequenas mudanças nos textos das introduções, mas nenhuma alteração substancial se regista na sua estrutura interna ou nos conteúdos.

Tendo delimitado cinco versões e mais de 50 edições, distribuídas em duas séries<sup>32</sup>, as publicações que pudemos conhecer foram as seguintes: 1914 – 7.<sup>a</sup> edição (cf.

<sup>31</sup> Em Fevereiro de 2005, foi lançada a 6.<sup>a</sup> edição desta gramática, que ainda não apresentava alterações.

Cardoso, 1994: 57); 1920 – 10.<sup>a</sup> edição; 1922 – 11.<sup>a</sup> edição; 1936 – 25.<sup>a</sup> edição; 1937 – 26.<sup>a</sup> edição; 1938 – 27.<sup>a</sup> edição; 1939 – 28.<sup>a</sup> edição; 1940 – 29.<sup>a</sup> edição; 1944 – 32.<sup>a</sup> edição; 1948 – 33.<sup>a</sup> edição; 1951 – 34.<sup>a</sup> edição; 195? – 35.<sup>a</sup> edição; 1956 – 36.<sup>a</sup> edição; 1958 – 37.<sup>a</sup> edição; 1960 – 38.<sup>a</sup> edição; 1963 – 40.<sup>a</sup> e 41.<sup>a</sup> edições; 196? – 42.<sup>a</sup> edição; 1966 – 43.<sup>a</sup> e 44.<sup>a</sup> edições; 1972 – edição para Maputo; 1984 – 50.<sup>a</sup> edição actualizada.

Como referência das quatro versões, escolhemos as seguintes edições: a) 1.<sup>a</sup> versão: *Gramática Portuguesa. Exercícios graduados*. 1921, 10.<sup>a</sup> edição, 220 páginas (Lisboa: Livraria Moderna de João Gonçalves); b) 2.<sup>a</sup> versão: *Gramática Portuguesa. Exercícios graduados*. 1966, 44.<sup>a</sup> edição, 247 páginas (Porto: Livraria Católica Portuense, Machado & Ribeiro); c) 3.<sup>a</sup> versão: *Gramática Portuguesa. Exercícios graduados*. 1984, 50.<sup>a</sup> edição, 1.<sup>a</sup> reimpressão, 270 páginas (Porto: Livraria Católica Portuense, Machado & Ribeiro); d) 4.<sup>a</sup> versão: *Gramática Portuguesa. Com exercícios de aplicação*. 2000?<sup>33</sup>, 2.<sup>a</sup> edição, 190 páginas (Lisboa: Europress).

**G12-3/S**: 2 séries, 4 versões, 11 edições; publicada desde 1979 até 2001.

***Gramática Prática de Português. Da Comunicação à Expressão*** de M. Olga Azeredo, M. Isabel Freitas M. Pinto e M. Carmo Azeredo Lopes. Lisboa: Lisboa Editora, 2001, 3.<sup>a</sup> edição, 1.<sup>a</sup> tiragem, 384 pp..

Esta gramática possui quatro versões, duas séries feitas por duas editoras (Edições Asa e Lisboa Editora), mas apresenta o mesmo título, num total de 11 edições.

A primeira edição da segunda versão, da Lisboa Editora, é de 1996 e não revela diferenças em relação à versão actualmente existente (2001). Ao todo, esta editora lançou três edições da obra: 1996, 1999 (2.<sup>a</sup> edição, 1.<sup>a</sup> tiragem) e 2001 (3.<sup>a</sup> edição, 1.<sup>a</sup> tiragem), sempre com as mesmas 384 páginas<sup>34</sup>.

Das Edições Asa há oito edições, distribuídas por três versões distintas, não só em termos de número de páginas, mas também ao nível da estrutura textual e mesmo de

<sup>32</sup> Tendo em conta que esta gramática é publicada sem data de edição, os anos das edições que já foram localizadas têm por referência, salvo pequenas excepções, o ano do Depósito Legal nas bibliotecas nacionais onde foram consultadas (Nacional de Lisboa, Municipal do Porto, Pública de Braga).

<sup>33</sup> A partir de um contacto telefónico com a editora responsável por esta obra (a Europress de Lisboa), fomos informados de que houvera uma “edição revista” (como se lê na folha de rosto da edição de 1996, p. 3) e uma “2.<sup>a</sup> edição revista, actualizada e aumentada” em 2000, integrada no *corpus* G-3. Depois de algumas buscas, conseguimos, de facto, localizar um exemplar dessa possível 1.<sup>a</sup> edição de 1996 (que não é datada) numa biblioteca da Faculdade de Letras de Coimbra. Trata-se de uma publicação com 176 páginas, mas praticamente igual à de 2000, que tem 190 páginas e inclui, de novo, um anexo sobre “alguns prefixos de origem grega” e um índice remissivo (pp. 175-186).

<sup>34</sup> Segundo informação fornecida telefonicamente, em Novembro de 2004, pela própria Lisboa Editora, esta gramática deixaria de ser publicada a partir do ano lectivo de 2003/04.

conteúdos: a) 1.<sup>a</sup> versão (de 264 páginas): 1979 - 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> edições; 1980 – 3.<sup>a</sup> edição; b) 2.<sup>a</sup> versão (de 302 páginas): 1982, 4.<sup>a</sup> edição muito alterada; 1984 – 5.<sup>a</sup> edição; c) 3.<sup>a</sup> versão (de 342 páginas): 1985, 6.<sup>a</sup> edição, 2.<sup>a</sup> tiragem; 1986 – 7.<sup>a</sup> edição, 3.<sup>a</sup> tiragem; 1988 – 8.<sup>a</sup> edição, 4.<sup>a</sup> tiragem; 1991 – 8.<sup>a</sup> edição, 15.<sup>a</sup> tiragem, sendo esta a última edição/tiragem que se conhece das que foram produzidas pelas Edições Asa<sup>35</sup>.

Da análise comparativa feita às diversas edições, verifica-se que há, de facto, algumas alterações entre as versões publicadas ao longo dos anos pelas Edições Asa. As autoras da obra procuravam, pois, actualizar o seu texto gramatical com alguma regularidade, o que não acontece em muitas outras publicações gramaticais.

**G13-3/S?**<sup>36</sup>: 1 versão, 9 edições; publicada desde 1996 até 2002.

**Gramática Universal. Língua Portuguesa** de António Afonso Borregana<sup>37</sup>. Lisboa: Texto Editora, 2002, 9.<sup>a</sup> edição, 320 pp..

Esta obra tem uma única versão e nove edições, sendo a primeira de 1996. As edições consultadas foram estas: 1998 – 5.<sup>a</sup> edição; 1999 – 6.<sup>a</sup> edição; 2000 – 7.<sup>a</sup> edição; 2001 – 8.<sup>a</sup> edição; 2002 – 9.<sup>a</sup> edição; 2003 – 9.<sup>a</sup> edição, 3.<sup>a</sup> tiragem. Falta localizar a 2.<sup>a</sup>, 3.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> edições (publicadas em 1997). Em todo o caso, estas outras edições não devem apresentar modificações, já que entre a 1.<sup>a</sup> (1996) e a 5.<sup>a</sup> (1998) edições não as houve<sup>38</sup>.

Entretanto, em 2004, foi lançada uma edição especial desta gramática pelo jornal *Público* (Lisboa), num volume com o título *A Gramática: Gramática da Língua Portuguesa* (Contra / Público, 2004, N.º 30), e integrada num colecionável de 30 volumes (enciclopédias e dicionários)<sup>39</sup>. Esta edição da gramática é um volume de 448

<sup>35</sup> No início, na versão das Edições Asa, esta obra era acompanhada por dois cadernos de exercícios, em dois volumes: um para o 7.º ano com 189 páginas (1979, 1981, 1986 - 1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> edições) e outro, com 157 páginas, para o 8.º e 9.º anos (1980, 1986 – 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> edições).

<sup>36</sup> Esta é uma outra gramática que não indica o público escolar visado. Nem sequer no “Prefácio” (p. 6) se encontram elementos que sugiram o seu nível de escolaridade, havendo, pelo contrário, uma afirmação que aponta no sentido de uma utilização generalizada da obra: “Elaborei esta GRAMÁTICA [...] pensando nos professores e alunos de português, não esquecendo também todos os Portugueses que amam a sua língua e que pretendem preservá-la”. Todavia, não só a referência a “professores e alunos” mas sobretudo aos “novos programas” indiciam que esta é uma gramática escolar. Entretanto, na bibliografia final (p. 320), citam-se os Programas de Português de 1996. Porque, nesta altura, os novos programas publicados foram os do Ensino Secundário, acabamos por considerar que esta gramática se destina preferencialmente a esse nível de ensino, mas não será descabido o seu uso no 3.º ciclo do Ensino Básico.

<sup>37</sup> António A. Borregana é autor de diversos manuais e também de uma *Gramática Latina* (Lisboa: Texto Editora, 1999, 1.<sup>a</sup> edição), tal como se anuncia na contracapa da sua gramática da língua portuguesa.

<sup>38</sup> No ano de 2002, foi publicada uma edição especial desta obra (com 319 páginas) para Cabo Verde.

<sup>39</sup> Este colecionável está organizado em três séries: Vols. 1 a 20, *A Enciclopédia*, Vols. 21 a 29, *O Dicionário*, e Vol. 30, *A Gramática*. Em relação à segunda série, ela inclui: Dicionários de Português, de Sinónimos e Antónimos; Dicionários bilingues (de Português e Inglês, Francês ou Espanhol); e, por fim, um Dicionário de Literatura Portuguesa, que curiosamente não tem autor.



páginas, constituído por duas partes principais: o texto da gramática propriamente dito (com 322 páginas e exactamente igual à versão publicada pela Texto Editora) e um apêndice novo sobre a “Gramática do Verbo” (pp. 323-448), que inclui uma explicação da flexão verbal, tabelas de conjugação verbal e um índice de verbos.

**G14-S:** 1 versão, 1 edição; publicada desde 1998 até 2001.

*Itinerário Gramatical. A gramática na Língua e a Língua no discurso. Gramática da Língua Portuguesa* de Eunice Barbieri de Figueiredo e Olívia Maria Figueiredo. Porto: Porto Editora, 1998, 1.<sup>a</sup> edição, 176 pp..

Tal como muitas outras obras escolares deste âmbito, esta gramática tem apenas uma única versão, uma edição e uma reimpressão (feita, sem alterações, em 2001). Pelo seu percurso editorial, e apesar de se assumir como um manual de gramática seguidor da linguística textual, não parece ter sido muito bem sucedido.

**G15-3/S?**<sup>40</sup>: 2 séries, 6 versões, 29 edições; publicada desde 1979 até 2002.

*Nova Gramática de Português* de Carmen Nunes, Maria Luísa Oliveira e Maria Leonor Sardinha. Lisboa: Didáctica Editora, 1998, 6.<sup>a</sup> edição, 268 pp..

Conhecida como a “gramática do mocho” (símbolo desde sempre apresentado na capa da obra), esta deve ser certamente a gramática escolar portuguesa que mais persistentemente conseguiu manter-se “Nova”, ao longo de um total de seis versões e de vinte e nove edições distribuídas por duas séries (aqui relacionadas com a numeração das edições): desde a 1.<sup>a</sup> edição de 1979 até à 21.<sup>a</sup> edição de 1992 e, entretanto, desde a 1.<sup>a</sup> edição de 1993 até à 8.<sup>a</sup> edição de 2002. Da primeira série não se conseguiram ainda localizar estas duas edições: a quarta (1981?) e a décima quinta (1987-1988?).

Em relação às seis versões e às vinte e nove edições que esta gramática apresenta, elas distribuem-se deste modo (diferenciadas pelo número total de páginas):

---

<sup>40</sup> Este manual, desde a sua primeira edição (de 1979), afirma-se, logo na “Nota Prévia” (p. 5), dirigido ao Ensino Secundário. Castro (1995a: 104) também o integra no seu *corpus* como um compêndio desse nível de ensino. Todavia, na edição de 1998, que integra o nosso *corpus*, nem na capa nem no texto de abertura se define o seu público escolar. Pode apenas ler-se, na “Nota Prévia” (p. 3), que “A *Nova Gramática de Português* surge agora actualizada, com base nos Novos Programas de Português, e renovada pela experiência colhida no decurso da Reforma Curricular.” Não se sabe, porém, se tais novos programas são os de 1991 (do Ensino Básico) ou os de 1996 (do Ensino Secundário). Foi, pois, sobretudo por razões históricas que consideramos este compêndio dirigido aos alunos do actual Ensino Secundário.

A. I.<sup>a</sup> série: a) 1.<sup>a</sup> versão (255 páginas)<sup>41</sup>: 1979 – 1.<sup>a</sup> edição (com uma reimpressão feita no mesmo ano); 1980 – 2.<sup>a</sup> edição (também com uma reimpressão desse ano); 1981 – 3.<sup>a</sup> edição (Cf. Funk e Lima, 2004: 254)<sup>42</sup>; 198? – 4.<sup>a</sup> edição; b) 2.<sup>a</sup> versão (277 páginas): 1982 – 5.<sup>a</sup> edição; 1983 – 6.<sup>a</sup> edição; 1984 – 7.<sup>a</sup> edição; 1984 – 8.<sup>a</sup> edição; 1985 – 9.<sup>a</sup> edição; 1985 – 10.<sup>a</sup> edição; 1986 – 11.<sup>a</sup> edição; 1986 – 12.<sup>a</sup> edição; c) 3.<sup>a</sup> versão (244 páginas): 1986 – 13.<sup>a</sup> edição reformulada; 1987 – 14.<sup>a</sup> edição; 198? – 15.<sup>a</sup> edição; 1988 – 16.<sup>a</sup> edição; 1989 – 17.<sup>a</sup> edição; 1989 – 18.<sup>a</sup> edição; 1990 – 19.<sup>a</sup> edição; d) 4.<sup>a</sup> versão (248 páginas): 1991 – 20.<sup>a</sup> edição; e) 1992 – 21.<sup>a</sup> edição;

B. II.<sup>a</sup> série: e) 5.<sup>a</sup> versão (263 páginas): 1993 – 1.<sup>a</sup> edição; 1994 – 2.<sup>a</sup> edição; 1995 – 3.<sup>a</sup> edição; f) 6.<sup>a</sup> versão (268 páginas): 1996 – 4.<sup>a</sup> edição; 1997 – 5.<sup>a</sup> edição; 1998 – 6.<sup>a</sup> edição; 2001 – 7.<sup>a</sup> edição; 2002 – 8.<sup>a</sup> edição.

Em Janeiro (1.<sup>a</sup> edição), em Junho (2.<sup>a</sup> edição), em Outubro (3.<sup>a</sup> edição) de 2005, em Janeiro de 2006 (4.<sup>a</sup> edição), em Agosto de 2006 (5.<sup>a</sup> edição), numa versão bastante renovada<sup>43</sup>, começou a ser publicada a gramática *Saber Português Hoje. Gramática Pedagógica da Língua Portuguesa. Terminologia Linguística Actual* de Luísa Oliveira e Leonor Sardinha (Lisboa: Didáctica Editora, 256 pp.) que é herdeira desta G15<sup>44</sup>.

### 5.1.3. Síntese do percurso histórico das gramáticas escolares

Depois da descrição do percurso individual de cada uma das 15 gramáticas escolares do Português que constituem o *corpus* G-3 (e que, na sua grande maioria, estão ainda disponíveis no mercado e em uso nas escolas), inicia-se agora uma síntese do estudo até aqui efectuado. Assim, antes de mais, referimos outros manuais ou livros auxiliares que foram surgindo paralelamente aos compêndios de gramática propriamente ditos. Entretanto, indicamos algumas edições especiais das gramáticas, comentando, ao nível das limitações deste estudo, falhas ainda existentes na determinação do percurso histórico de certas gramáticas, cujas edições falta localizar.

<sup>41</sup> Este manual incluía, nos seus primórdios, um volume de *Exercícios de Aplicação*, cuja 1.<sup>a</sup> edição, de 1980, tinha 71 páginas. Logo nesse ano, saiu uma 2.<sup>a</sup> edição reformulada, então já com 255 páginas.

<sup>42</sup> Numa bibliografia específica sobre “Manuais e gramáticas escolares consultados”, estas autoras (Funk e Lima, 2004) fazem referência a cinco outras gramáticas que estão integradas no *corpus* G-3 e que já tivemos oportunidade de consultar: G03 (1974), G05 (1998 – 13.<sup>a</sup> edição), G06 (1996), G08 (1995 – 3.<sup>a</sup> edição) e G10 (Pinto, 1996 – 4.<sup>a</sup> edição; Lopes, 2001 – 7.<sup>a</sup> edição). No caso da G10, ela é citada, por duas vezes, nessa bibliografia, indicando-se, em cada um dos casos, um autor principal diferente, como se se tratasse de dois manuais diferentes, quando são apenas duas edições distintas da mesma obra.

<sup>43</sup> A 5.<sup>a</sup> edição apresenta, no canto inferior direito, um <R>, sugerindo tratar-se de uma versão revista.

<sup>44</sup> Integradas na mesma colecção (*Saber Português Hoje*. Lisboa: Didáctica Editora) e das mesmas autoras, foram lançadas, em Fevereiro de 2006, umas *Fichas de Trabalho* para o 9.<sup>o</sup> ano (de 88 páginas).

Por outro lado, fazemos a síntese da evolução histórica das gramáticas escolares, distinguindo aquelas que apresentam uma única versão das que têm várias. Em relação a duas destas, será feito, na alínea seguinte, um estudo comparativo de três das suas versões; sobre aquelas, porque não têm alterações ao longo do seu percurso, discutem-se os discursos introdutórios, onde é possível descobrir argumentos sobre o papel da gramática e sobre o seu ensino escolar. Por fim, conclui-se este estudo histórico.

Neste momento, das 15 gramáticas que constituem o *corpus* G-3, falta ainda determinar as primeiras edições da G11 (de José Maria Relvas), sendo a edição mais antiga que pudemos consultar a 10.<sup>a</sup>, saída em 1920<sup>45</sup>. Além disso, há algumas outras gramáticas em que não se conseguiu, na totalidade, consultar a sequência de todas as edições. Foi, pois, nos seguintes casos que não se completou o percurso editorial das gramáticas (até porque algumas não estão datadas)<sup>46</sup>: da G03 (*Compêndio de Gramática Portuguesa*) falta descobrir da 5.<sup>a</sup> à 10.<sup>a</sup> edições, da primeira série, e da 1.<sup>a</sup> à 3.<sup>a</sup> edições, da segunda série; da G05 (*Curso de Português*) não foram datadas a 6.<sup>a</sup> e a 10.<sup>a</sup> edições; da G13 (*Gramática Universal*), estão sem identificar da 2.<sup>a</sup> à 4.<sup>a</sup> edições; da G15 (*Nova Gramática de Português*), a 4.<sup>a</sup> edição (que será de 1981 ou de 1982) e a 15.<sup>a</sup> edição (de 1987 ou de 1988) também não foram ainda datadas nem consultadas<sup>47</sup>.

Apesar disso e pese embora o facto de, no caso específico destas cinco gramáticas, não ter sido possível datar e consultar todas as edições (o que, mesmo não sendo provável, poderia dar origem à descoberta de mais alguma versão de cada uma dessas gramáticas), pensamos que o percurso editorial das gramáticas que constituem o nosso *corpus* está satisfatoriamente delineado, até porque se apresentam 10 obras com o seu percurso editorial completo (pelo menos em termos de datação das edições).

Com este estudo também se descobriu que, ao nível da organização da gramática como manual escolar, existem quer obras correspondentes (às do 3.º ciclo) para outros níveis (2.º ciclo, sobretudo) ou outras línguas, quer outros complementos pedagógicos, tais como exercícios de aplicação e / ou obras destinadas à análise literária.

Assim, como se verificou na apresentação histórica, há três manuais que têm, desde o início da sua publicação e ainda hoje, manuais equivalentes para o 2.º ciclo,

<sup>45</sup> No caso da G11, a que tem uma história mais longa, não foi possível consultar as seguintes edições: da 1.<sup>a</sup> à 9.<sup>a</sup> edições; da 12.<sup>a</sup> à 24.<sup>a</sup> edições; a 30.<sup>a</sup> e a 31.<sup>a</sup> edições; a 39.<sup>a</sup> edição; e da 45.<sup>a</sup> à 49.<sup>a</sup> edições.

<sup>46</sup> É evidente que, neste contexto e neste estudo, não estamos a considerar as tiragens das obras (que não implicam alteração no texto gramatical escolar) que também não foram identificadas na totalidade, mas que seriam certamente em número muito superior às edições.

<sup>47</sup> Este problema seria facilmente resolvido se as editoras escolares tivessem respondido positivamente aos nossos pedidos de confirmação dos dados que a pesquisa historiográfica nos foi permitindo obter.

cujos títulos até podem coincidir: *Aprender Português. Gramática Teórico-Prática*, 5.º e 6.º anos de escolaridade (G01); *Gramática Elementar da Língua Portuguesa*, 5º e 6º anos (G03); *Gramática da Língua Portuguesa* (G07). Mesmo não tendo feito nenhum estudo de contraste entre as versões do 3.º e do 2.º ciclos, o que se pode adiantar é que estas últimas serão versões simplificadas e reduzidas dos outros manuais do 3.º ciclo. Por seu lado, a G06, exactamente pelo mesmo grupo de autores, tem também, desde o seu início, uma correspondente *Grammaire de la Langue Française*, intitulada *Du Mot au Texte* (Porto: Edições Asa, 1994), constituindo, assim, uma tradução/adaptação das partes da edição portuguesa dessa gramática.

Quase em simultâneo com algumas gramáticas (G12 e G15), os autores publicavam livros de exercícios que, entretanto, foram desaparecendo, sofreram transformações e/ou acabaram por ser integrados na própria gramática (como sucedeu com a G12). Assim, esta chegou a apresentar (na sua primeira série, das Edições Asa) dois *Cadernos de exercícios*: um para o 7.º ano (publicado entre 1979 e 1986) e outro para o 8.º e o 9.º anos (editado entre 1980 a 1986). A G15 também incluía *Exercícios de aplicação* (cuja 1.ª edição é de 1980 e, de 1991, a 5.ª edição).

Como complemento do “Curso de Português” onde se integrava, a G05 (que era o seu Volume I) publicitava no início (1970) dois outros volumes que nunca chegaram a ser publicados: Volume II, *Análise gramatical*, e Volume III, *Noções de literatura / Resumo de obras*. A G07, em 1986, apresentou um compêndio desta natureza intitulado: *Análise da comunicação, estilística e análise textual. Elementos de história da língua*.

Por conseguinte, os complementos da gramática escolar aqui identificados são, antes do mais, os livros de exercícios e os compêndios de análise literária. Em paralelo, a gramática pode desdobrar-se em manuais para outros níveis ou línguas. Destes dois tipos de extensão, que caracterizam a configuração da gramática escolar, pode inferir-se não só a necessidade que ela sente de se *aliar* à literatura e à aplicação, mas também a capacidade que tem de se estender e / ou adaptar a outros públicos ou a outras línguas.

Finalmente, é necessário fazer um apontamento sobre a proveniência e as transformações ou transferências que, na gramática escolar, se vão operando. Como se sabe, a G02 teve origem na *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, cujos autores pretenderam, assim, levar a cabo uma adaptação (com um intuito escolar) da gramática-mãe. Tanto a G03 (que, em nosso entender, surgiu de um manual de 1952) como a G11 (que começou a ser publicada nos começos do século XX), na sua longa história (ainda por determinar), tiveram origem em gramáticas dos mais básicos níveis

de ensino. Por seu turno, a G09, como o seu autor informa no prefácio, foi elaborada a partir do artigo “Língua Portuguesa”, incluído na *Enciclopédia Activa Multimédia* (Lisboa: Lexicultural, 1997, Volume IX). Entretanto, a versão “remodelada” da G10 resultou da refundição de dois manuais do seu autor principal: a G08 - *Gramática de Português* e a G10 – *Gramática do Português Moderno*. Finalmente, com a publicação, em Dezembro de 2004, da TLEBS começam já a surgir versões adaptadas ou renovadas destas gramáticas, como é o caso da G15<sup>48</sup>.

Algumas das gramáticas que vimos estudando também alargam o seu âmbito de publicação quer a nível geográfico quer em termos de âmbito de circulação. Acontece, por exemplo, fazerem-se edições destinadas aos PALOP: é o caso da G11, que nas suas edições revistas de 1996 e de 2000, era simultaneamente publicada em Lisboa e em Maputo (Moçambique), da G13 (publicada em 2002 para Cabo Verde) e da G07 (que, em 2003, foi editada para Angola, Moçambique e Cabo Verde). Ao mesmo tempo, quer a G03 (*Jornal de Notícias*, 2002) quer a G13 (*Público*, 2004) já foram publicadas em colecionáveis/enciclopédias integrados nesses dois jornais.

Se estas são algumas das transformações que a gramática escolar hoje em dia vai sofrendo, pudemos verificar, no momento descritivo anterior, através da identificação das edições originais das obras e do confronto com as suas versões actuais, que, na grande maioria dos casos, existindo embora diferentes reedições ao longo do seu percurso editorial, há, de facto, uma tendência para que elas não mudem por completo.

Fazendo o confronto entre as reedições identificadas, procurámos determinar as versões de cada uma das gramáticas que constituem o *corpus* G-3, no sentido de estabelecer um subconjunto de gramáticas das quais pudesse dizer-se que *nunca mudam*, distinguindo-as das outras (em menor número) que têm diferentes versões traduzidas em mudanças estruturais significativas, uma história mais alargada e até séries distintas, ou seja, alterações na equipa de autores, na editora responsável, na numeração das edições ou no próprio título, ressalvando-se, todavia, que algumas destas alterações podem não significar mudança na estrutura do compêndio de gramática.

Comparando, pois, no âmbito do *corpus*, as gramáticas que correspondessem a uma única versão, podendo até apresentar várias edições ao longo da sua história e um

---

<sup>48</sup> Por informação (Maio de 2006) da Plátano Editora, sabemos que, em Setembro de 2006, será publicada uma nova versão da G10 (já de acordo com a TLEBS): *Nova Gramática do Português Moderno*, o que, até este momento (Outubro de 2006) ainda não aconteceu.

percurso editorial relativamente longo, chegámos aos seguintes resultados sobre os manuais de gramática que permanecem inalterados ao longo da sua história:

QUADRO 1: *Manuais de gramática com uma única versão*<sup>49</sup>

<i>Gramáticas</i>	<i>Títulos das gramáticas</i>	<i>Versões</i>	<i>Edições</i>	<i>Percurso editorial (anos)</i>
<b>Gramática 01</b>	<i>Aprender Português</i>	<b>1</b>	10	1992-2001 (9)
<b>Gramática 02</b>	<i>Breve Gramática do Português Contemporâneo</i>	<b>1</b>	17	1985-2004 (19)
<b>Gramática 04</b>	<i>Construindo a Gramática</i>	<b>1</b>	1	1996-2001 (5)
<b>Gramática 05</b>	<i>Curso de Português</i>	<b>1</b>	17	1970-2002 (32)
<b>Gramática 06</b>	<i>Da Palavra ao Texto</i>	<b>1</b>	1	1994-2002 (8)
<b>Gramática 09</b>	<i>Gramática do Português Actual</i>	<b>1</b>	1	2003-2004 (1)
<b>Gramática 13</b>	<i>Gramática Universal. Língua Portuguesa</i>	<b>1</b>	9	1996-2002 (6)
<b>Gramática 14</b>	<i>Itinerário Gramatical</i>	<b>1</b>	1	1998-2001 (3)

Seguidamente, distinguimos estas gramáticas daquelas que, possuindo um historial mais rico, têm várias séries e diferentes versões, podendo, por conseguinte, afirmar-se que sofreram algumas transformações na sua estrutura e na sua forma de descrição. O estudo dessas gramáticas, cujos dados se traduzem no quadro seguinte, incluía a intenção de descobrir *como evolui a gramática escolar portuguesa*.

QUADRO 2: *Manuais de gramática com diferentes versões/séries*

<i>Gramáticas</i>	<i>Títulos das gramáticas</i>	<i>Versões (Séries)</i>	<i>Edições</i>	<i>Percurso editorial (anos)</i>
<b>Gramática 03</b>	<i>Compêndio de Gramática Portuguesa</i>	<b>5 (2)</b>	21?	1970-2003 (33)
<b>Gramática 07</b>	<i>Gramática Básica da Língua Portuguesa</i>	<b>3 (2)</b>	4	1979-2004 (25)
<b>Gramática 08</b>	<i>Gramática de Português</i>	<b>3 (3)</b>	11	1992-2000 (8)
<b>Gramática 10</b>	<i>Gramática do Português Moderno (Remodelada)</i>	<b>4 (3)</b>	23	1986-2004 (18)
<b>Gramática 11</b>	<i>Gramática Portuguesa</i>	<b>4 (2)</b>	52?	1914-2000 (86?)
<b>Gramática 12</b>	<i>Gramática Prática de Português</i>	<b>4 (2)</b>	11	1979-2001 (22)
<b>Gramática 15</b>	<i>Nova Gramática de Português</i>	<b>6 (2)</b>	29	1979-2002 (23)

<sup>49</sup> Na coluna do “percurso editorial” dos compêndios de gramática, indica-se também, entre parêntesis, o total dos “anos de vida” de cada uma das gramáticas até à data em que foi encerrado este estudo (2004).

A mais imediata conclusão que se pode retirar destes dois quadros é a de que as gramáticas com uma versão (uma ou mais edições) são em maior número, relativamente àquelas que apresentam várias séries de edições e também versões distintas.

Neste conjunto de gramáticas escolares do 3.º ciclo do Ensino Básico e/ou do Ensino Secundário, há cerca de 53% de obras que realmente não sofrem grandes alterações. Como se pode verificar, nunca mudam as gramáticas G01, G02, G04, G05, G06, G09, G13 e G14 que têm, segundo a nossa análise, uma única versão. Tal significa que temos um conjunto de oito manuais de gramática, alguns deles com 20 e 30 anos de história, que não sofreram nenhuma modificação profunda ao nível do seu texto gramatical. Entretanto, devemos sublinhar que, neste grupo, há certas gramáticas que não mudaram porque não *conseguiram* (quatro delas apresentam uma única edição) e outras não mudaram porque não *quiseram*: outras quatro têm várias edições, mas uma única versão, apesar da sua longa história e do seu relativo sucesso editorial.

Em relação ao outro grupo de gramáticas, ele é constituído por sete manuais, ou seja, cerca de um terço do *corpus*: G03, G07, G08, G10, G11, G12, G15. Essas gramáticas, apresentadas no **Quadro 2**, vão mudando ao longo dos tempos. Nesse grupo de gramáticas, registam-se diferenças, pois há duas com três versões; três com quatro versões; uma com cinco; e outra com seis.

Se quanto às gramáticas do **Quadro 1** não há muito mais a acrescentar, a não ser sublinhar que elas se vão mantendo iguais a si próprias (o que é, só por si, significativo), quanto às restantes, elas continuarão a ser analisadas. Assim, na secção seguinte, tentamos confirmar se as gramáticas com múltiplas versões se modificam de modo sistemático ou se mudam talvez só na sua aparência. Tal parece acontecer, de facto, em alguns desses manuais, em que as alterações ocorrem sobretudo quando as obras começam a ser publicadas e no período que vai de 1970 até à implantação dos programas de Português, em 1991. A partir dessa data, mudam as cores, as disposições da capa, o preço do livro, mas a verdade é que nem a estrutura nem o conteúdo das gramáticas se modifica de modo assinalável.

Em termos de síntese, interessa ainda sublinhar que os dados apresentados no **Quadro 1** traduzem a inexistência de mudanças de fundo, ou seja, comprovam o predomínio de um tipo de gramática imutável e comandada pela tradição, pelo menos ao longo das últimas três décadas da história da gramática escolar portuguesa. Para comprovar tais factos, apresentamos outros dados sobre o total de edições de cada uma das gramáticas e sobre os anos em que as gramáticas foram originalmente publicadas.

Portanto, ao nível das oito gramáticas com uma versão, há duas com 17 edições (G02 e G05); duas outras com menos de onze (G01 e G13); e quatro com uma única edição (G04, G06, G09, G14), ou seja, com baixo sucesso editorial. Tal significa que, mesmo com diferentes edições e tiragens, os manuais de gramática podem manter-se iguais ao longo de cerca de 25, de dez ou de quatro anos, respectivamente.

**QUADRO 3:** *Percurso editorial e total de edições dos manuais com uma única versão*

<i>Número de edições</i>	<i>Compêndios de gramática</i>	<i>Total</i>	<i>Média (em anos) do seu percurso editorial</i>
<b>17 edições</b>	G02, G05	<b>2</b>	25,5
<b>&lt;11 edições</b>	G01, G13	<b>2</b>	7,5
<b>1 única edição</b>	G04, G06, G09, G14	<b>4</b>	4,25

Quanto às gramáticas com mais versões, há uma delas (G11) que tem mais de 90 anos de existência e um número superior a 50 edições, o que se pode considerar naturalmente uma situação excepcional. Três outras gramáticas (G03, G10, G15) apresentam entre 20 a 30 edições (num percurso de cerca de 24 anos). As restantes (G07, G08, G12) têm menos de 15 edições, distribuídas por uma média de 18 anos.

**QUADRO 4:** *Percurso editorial e número de edições dos manuais com diferentes versões*

<i>Número de edições</i>	<i>Compêndios de gramática</i>	<i>Total</i>	<i>Média (em anos) do seu percurso editorial</i>
<b>&gt;50 edições</b>	G11	<b>1</b>	> 86
<b>&lt;30 edições</b>	G03, G10, G15	<b>3</b>	24,7
<b>&lt;15 edições</b>	G07, G08, G12	<b>3</b>	18,3

Se atentarmos ainda nos anos em que as edições originais das gramáticas vão aparecendo, verificamos que é maioritariamente na década de [19]90 que surge o maior número de gramáticas. As seis gramáticas que se publicam pela primeira vez nessa altura (G01, G04, G06, G08, G13, G14) podem ser consideradas consequência dos programas de Português que entraram em vigor em 1991. Se exceptuarmos a G05, quanto às cinco gramáticas que surgem na década de 1970 (G03, G05, G07, G12, G15), podemos dizer que são aquelas que apresentam um percurso mais longo e mais variado.

Além destas, há uma gramática (G11) que surge no início do século XX; duas que aparecem na década de 1980 (G02 e G10); e apenas uma que começa a publicar-se em pleno século XXI (a G09). Como outro facto de relevo, assinala-se a particularidade de duas gramáticas (a G03 e a G15) já terem sido republicadas em colecionáveis.



QUADRO 5: *Décadas do início de publicação das gramáticas escolares portuguesas*

<i>Décadas</i>	<i>Compêndios de gramática</i>	<i>Total</i>	<i>Média de “anos de vida”</i>
< 1920	G11	1	86?
1970	G03, G05, G07, G12, G15	5	27
1980	G02, G10	2	18,5
1990	G01, G04, G06, G08, G13, G14	6	6,5
> 2000	G09	1	1

Enfim, ao analisarmos estes dados sobre a evolução histórica destas gramáticas e ao verificarmos que a maior parte delas, mesmo sem grandes novidades, teve um assinalável sucesso editorial, e que a sua maioria apresenta uma (única) *versão repetida* ao longo de décadas, poderemos considerar que a construção da tradição gramatical escolar se faz também neste sentido, dando algum suporte à hipótese de um *mito da gramática*, em especial numa *versão* específica de um *mito do eterno retorno*.

Uma das provas mais evidentes de que a gramática escolar se vem configurando como um *mito* será não só o seu percurso histórico (que acabámos de sintetizar), mas também os discursos introdutórios dos manuais. De acordo com tais discursos, o ensino da gramática está, em teoria, ao serviço de funções tão importantes como a instrumental ou a normativa, o que, quer nas actividades propostas, quer na organização dos compêndios, não vimos claramente materializar-se.

Iniciamos então a discussão de alguns traços que marcam a tradição gramatical portuguesa, comentando sobretudo os dados relativos aos compêndios de gramática que não sofreram alterações no seu percurso editorial. Como se verá adiante, em termos desses discursos, há imagens e argumentos que as gramáticas escolares mais repetidamente apresentam, tal significando que, até na argumentação teórica, os princípios invocados vão permanecendo inalterados: definição normativa da gramática; referência persistente aos textos reguladores; elogio, mas resistência a inovações.

Um primeiro princípio que os gramáticos invocam no seu discurso retórico é o de que a gramática, numa perspectiva normativa, ensina a ler e a escrever. Nos textos introdutórios e ao definir a gramática, tal argumento emerge repetidamente e, por vezes, quando a gramática tem uma longa história, essa ideia é apresentada com pequenas variações, como se, deste modo, se fundamentasse a existência do saber gramatical.

A marca fundamental do discurso gramatical é, pois, a defesa da perspectiva normativa para o ensino da gramática. Exemplo disso é a G02, onde, mesmo sem referir

os programas nem a nomenclatura oficiais, se lembra que esse manual tem, à imagem da gramática-mãe, “um aspecto normativo e uma aplicação pedagógica”, sublinhando-se que o fim da gramática é “fornecer, do português-padrão actual, um modelo que pudesse servir na aprendizagem da língua e principalmente da língua escrita, na forma que presentemente se pode considerar «correcta».” (G02: IV)

A função instrumental (e normativa) também ocorre no manual de gramática que tem a mais longa história (a G11). Tal argumento não deixa de estar presente, em diferentes edições, na definição do próprio conceito de gramática, quer na versão que faz parte do *corpus* - “**Gramática Portuguesa** é a disciplina que trata do aperfeiçoamento da língua portuguesa.” (G11: 5)<sup>50</sup>, quer numa edição anterior a essa: “*Gramática Portuguesa* é a disciplina que ensina a falar e escrever com correcção a língua portuguesa.” (Relvas, 1984: 9)

Essa argumentação, presente desde logo no discurso dos nossos gramáticos do século XVI e herdeira da tradição gramatical greco-latina, não passa de uma figura de retórica e até de uma reacção aos ataques da crítica linguística. A questão é que este argumento é uma “bela teoria”, mas não se concretiza na estrutura interna das gramáticas nem nas suas propostas metodológicas, já que o texto da exposição gramatical se aproxima de um repositório de regras morfo-sintácticas, desligadas da promoção efectiva das competências verbais.

Em segundo lugar, a conformidade das obras gramaticais com os textos reguladores (a nomenclatura gramatical e os programas escolares<sup>51</sup>) assume, no discurso dos gramáticos, grande visibilidade. Em relação à invocação da nomenclatura gramatical como argumento de validação escolar da gramática, é, de facto, a G05 que o faz de modo permanente, nas suas 17 edições, entre 1970 e 2002.

Mesmo que nunca se refira aos programas escolares em vigor, logo nas primeiras edições, quer na própria capa, quer na folha de rosto, pode ler-se que este compêndio está “De harmonia com a **Nomenclatura Gramatical Portuguesa**, oficialmente aprovada a título experimental” (Areal, 1970)<sup>52</sup>. Ainda na 17.ª edição (de

<sup>50</sup> Esta mesma definição de gramática (com pequenas variações) surge, por exemplo, na 44.ª edição (de 1966), na 34.ª edição (de 1951) e na 10.ª edição (de 1920) desta obra.

<sup>51</sup> Na 1.ª (1971) e na 2.ª edições (1973) do *Compêndio de Gramática Portuguesa* (G04), os programas em vigor e aplicáveis ao manual eram incluídos, em folhas de cor azul, a seguir ao índice (após a página 12).

<sup>52</sup> No prefácio da edição de 1970 (p. 6), igual à de 2002, explica-se assim a adopção da nomenclatura:

“*Também adoptámos a Nomenclatura Gramatical Portuguesa oficialmente aprovada a título experimental (Diário do Governo, I série, de 28 de Abril de 1967), porque, apesar de alguns pontos estarem sujeitos a fortes críticas e certamente a correcções, e outros necessitarem de mais completo esclarecimento para se obter uniformidade na interpretação, mesmo assim a*

2002), esse argumento é invocado, não estando sequer desactualizado, já que a NGP de 1967 se manteve em vigor até 2004, altura em que é publicada (agora “a título de experiência pedagógica”) a nova TLEBS<sup>53</sup>.

Um outro argumento de validação das gramáticas e que constitui uma imagem da tradição gramatical é a concordância com os “programas em vigor” que, nos textos de abertura, são sistematicamente referidos, nunca claramente identificados e muito raramente citados. Num outro estudo (Silva, 2006: 166), referíamos que, em 87% das gramáticas escolares analisadas, os gramáticos *dizem cumprir* os programas em vigor.

De facto, os gramáticos fazem questão de lembrar, sobretudo na apresentação de uma obra “*remodelada*”, que “É necessário, de vez em quando, actualizar as obras escolares, e foi o que fizemos com a Gramática, seguindo as orientações dos especialistas e dando cumprimento aos Programas actuais.” (G10: 13)

Acontece que este discurso não é mais do que uma resposta explícita a críticas feitas aos gramáticos e segundo as quais: as obras escolares raramente são actualizadas; os compêndios de gramática só esporadicamente integram “as orientações dos especialistas”; e as gramáticas, sobretudo no cumprimento dos “Programas actuais”, têm um discurso muito distante duma prática efectivamente integradora<sup>54</sup>.

A este nível de referência retórica aos “programas em vigor”, caso emblemático é o da G01, cuja primeira edição é de 1991. Na “apresentação” (p. 5) deste manual, os programas são referidos repetidamente e até plagiados em dois casos.

Ao longo de uma página, a palavra *programa* é usada quatro vezes (para além de surgir também a expressão *objectivos programáticos*). Em simultâneo, também por quatro vezes, ocorrem proposições que traduzem *conformidade com os programas*, do tipo: “como se acentua no programa” (l. 9), “ainda segundo o programa” (l. 18), “em conformidade com os objectivos programáticos” (l. 22), “em conformidade com o novo

---

*considerámos melhor do que qualquer outra até hoje seguida. De resto, estamos certos de que ela vingará na sua generalidade.”*

É significativo o teor deste prefácio não só porque os autores dizem não obedecer aos moldes do ensino tradicional da gramática e afirmam não fazer sentido, nas escolas, o desprezo pelo rigor no seu ensino, mas sobretudo porque prometem aquilo que nunca virá a ser cumprido (rever o manual): “*Muito haverá certamente que modificar numa nova edição deste livro, tão relevante é a matéria tratada.*”

<sup>53</sup> A NGP foi publicada pela Portaria N.º 22664 (*Diário do Governo*, I Série, N.º 101 de 28/04/1967); em 1991, Duarte *et alii* apresentam uma PNG e publicam-na nos *Documentos do Encontro sobre os Novos Programas de Português* (Lisboa: Colibri, 1991), sem nunca ter sido utilizada; por fim, a nova TLEBS é oficializada pela Portaria N.º 1488/2004 (*Diário da República*, I-B Série, N.º 300 de 24/12/2004).

<sup>54</sup> Nem a 1.ª edição desta obra (de 2002), nem a sua 4.ª edição (de 2004) fazem qualquer referência ao novo documento regulador das práticas de ensino da língua materna no Ensino Básico – o CNEB.

programa” (l. 26), que indiciam uma excessiva preocupação em demonstrar discursivamente (apenas) adequação aos programas então adoptados.

Finalmente, os Programas de Língua Portuguesa são citados por três vezes, em passagens que dizem respeito ao domínio da gramática, só que uma vez com as aspas e duas outras vezes sem elas, como se comprova nos três exemplos que se seguem<sup>55</sup>:

a) “[...] não é impondo um conjunto de comportamentos linguísticos e <de regras independentes e> ensináveis isoladamente que os alunos desenvolvem a sua capacidade discursiva [...].” (l. 6-8; cf. ME, 1991c: 60)

b) “[...] ‘a gramática, enquanto exercício de observação e <de> aperfeiçoamento dos discursos e de estruturação de conhecimentos linguísticos funcionais, permite regular e consolidar progressivamente a expressão pessoal nas suas realizações orais e escritas.’” (l. 9-12; cf. ME, 1991c: 61)

c) “[...] compreende-se que um dos objectivos a atingir seja o da [apropriação], pela reflexão e pelo treino, [dos] conhecimentos gramaticais que facilitem a compreensão do funcionamento do discurso próprio e de outros discursos.” (l. 13-15; cf. ME, 1991c: 54)

A encerrar este prefácio “programático”, surge a defesa, por antecipação, da falta de inovação linguística dos textos gramaticais: “Baseados na lição actualizada de alguns dos melhores tratadistas e na experiência própria, os autores organizaram este volume que procura contribuir para o ensino da língua portuguesa [...].” (G01: 5) E, assim, se salvaguardam todas as possíveis críticas a um manual de gramática que se diz adequar em absoluto aos programas, fundamentar nos “melhores tratadistas” e pretender contribuir para o sucesso do ensino-aprendizagem do Português.

Em suma, directa ou indirectamente, quase todos os discursos introdutórios destes manuais dizem cumprir os programas – sejam eles quais forem – e obedecer à nomenclatura gramatical que, por acaso, se manteve inalterada ao longo de quase quatro décadas. Além disso, o discurso gramatical, por definição, é normativo e instrumental, na medida em que, dentro dos moldes da norma padrão da língua, afirma contribuir para o desenvolvimento das capacidades de leitura e de escrita.

Se, em termos de discursos, são, pois, estas as imagens que mais repetidamente se apresentam, tal significa que, na argumentação teórica, os princípios invocados vão permanecendo inalterados. E a verdade é que as gramáticas escolares, na sua estrutura, também raramente sofrem modificações, como nos mostravam os dados apresentados

---

<sup>55</sup> Sublinham-se, nestes excertos, as partes que, de facto, coincidem com os textos dos programas oficiais.

no **Quadro 1**. Se, pela descrição do percurso editorial das 15 gramáticas, se concluiu que a evolução dos textos gramaticais escolares é, numa grande maioria dos casos, aparente (por ser apenas invocada nos textos de abertura), interessa agora confrontar algumas versões de gramáticas, para descobrir que mudanças apresentarão elas.

#### 5.1.4. *Análise comparativa de três versões das gramáticas G11 e G15*

Ao descrever as diferentes edições das gramáticas escolares que constituem o *corpus* G-3, o principal método de trabalho tem sido a comparação entre as várias publicações do mesmo manual, com o objectivo de identificar versões distintas dos compêndios. Verificamos que, na maior parte dos casos, as gramáticas se vão mantendo inalteradas ao longo de significativos períodos de tempo. De facto, no caso dessas oito gramáticas, podemos afirmar que não apresentam alterações, até porque, mesmo tendo múltiplas edições, estas representam uma única versão.

Apesar disso, comprovou-se do estudo do percurso editorial das gramáticas escolares que há uma percentagem representativa de obras (sete, ou seja, 47%) que, para além de um número elevado de edições, apresenta versões diferentes (quatro, em média). No entanto, a ideia fundamental que se retém, ao dar por concluída a história da gramática portuguesa, é que a nossa gramática escolar, em geral, não muda, apesar da sua aparente *novidade*, que é afirmada em exclusivo nos discursos introdutórios.

Tendo estudado duas das gramáticas com mais versões (G11 e G15), apresentam-se então os resultados dessa análise comparativa que, como se sabe, seguiu quatro dimensões: as mudanças na estrutura das obras, a definição da gramática e das suas partes, a distinção das classes de palavras, o tipo de exercícios apresentados.

Entretanto, é preciso sublinhar que a intenção inicial era confrontar a primeira edição de cada uma das gramáticas com a correspondente versão integrada no nosso *corpus*, só que, por exemplo, na gramática com uma história mais longa (a G11), ainda não foi possível identificar a sua edição original. Além disso, verificando que, em alguns casos, as versões eram muito diferentes (tornando-se pouco rentável o trabalho de comparação), optou-se por escolher versões temporalmente mais próximas e que se situassem antes e depois da implementação dos programas de *Português* de 1991.

**A) A GRAMÁTICA PORTUGUESA DE JOSÉ MARIA RELVAS (G11)**

A *Gramática Portuguesa* de José Maria Relvas<sup>56</sup> é a que, em termos absolutos e dentro do *corpus* G-3, apresenta o maior número de edições (mais de cinco dezenas) e uma história mais longa (superior a noventa anos). Por essa razão, foi das escolhidas, apesar de não termos identificado todas as publicações nem localizado a edição original.

Decidimos comparar três das edições mais recentes desta gramática, que correspondem também a três versões distintas, distribuídas por mais de três décadas. Foram escolhidas: uma edição de 1966 (a 44.<sup>a</sup> edição e 2.<sup>a</sup> versão da obra, designada “Versão A”); outra de 1984 (a 50.<sup>a</sup> edição e 3.<sup>a</sup> versão deste compêndio, correspondente aqui à “Versão B”); e uma última de 2000 (uma “2.<sup>a</sup> edição revista, actualizada e aumentada” que é a 4.<sup>a</sup> versão deste manual, a que passamos a chamar “Versão C”).

O título da obra – *Gramática Portuguesa* – mantém-se inalterado ao longo das várias edições. No subtítulo, repete-se a referência ao facto de a obra incluir “exercícios graduados” (1966 e 1984) ou “exercícios de aplicação” (2000). Quanto ao público escolar a que se destina a gramática (o actual Ensino Básico), ele é indicado na capa: “ensino primário, liceal e técnico” (1966); “ensino primário e seu ciclo complementar; ciclo preparatório do ensino secundário” (1984); “ensino básico” (2000). Com a intenção de descobrir quais as alterações mais importantes que esta obra foi sofrendo nos tempos mais recentes, passamos então à apresentação dos resultados do confronto das três versões nas dimensões que serviram de referência a este estudo.

**A.1) Os discursos introdutórios e a existência de mudanças estruturais**

Em nosso entender, uma das formas mais adequadas de comparar diferentes versões das gramáticas (no sentido de descobrir mudanças efectivas) é, por um lado, analisar os textos de abertura (onde se podem anunciar as novidades que a obra apresenta) e, por outro, definir a estrutura global dos manuais, procurando verificar até que ponto se confirmam as alterações teoricamente sugeridas na estrutura das obras.

Deve assinalar-se, antes do mais, que, no caso desta gramática, em todas estas versões, pelo menos em termos dos discursos introdutórios, são feitas ora alusões, ora afirmações explícitas a mudanças a operar no texto da exposição gramatical. Assim, no prólogo (p. 7) da 44.<sup>a</sup> edição pode ler-se: “temos o prazer de apresentar este novo trabalho [...], na convicção de que ele poderá ser útil ao ensino da língua portuguesa.

---

<sup>56</sup> José Maria Relvas, para além de gramático, foi professor na Escola Normal de Lisboa, como nos informam as versões mais antigas da sua obra mais célebre – a *Gramática Portuguesa*.

Com este intuito corrigimos esta edição”. Na capa da versão de 2000, regista-se que esta é uma “2.<sup>a</sup> edição revista, actualizada e aumentada”. Em ambos os casos, não se chega a precisar em que partes ou em que aspectos será feita essa correcção ou revisão.

Todavia, no prólogo (p. 7) da 50.<sup>a</sup> edição, também se diz ter sido esta edição “inteiramente actualizada e corrigida por um professor com longa experiência de ensino, de harmonia com os programas em vigor e o texto da Nomenclatura Gramatical Portuguesa recentemente aprovado”, sublinhando-se que esta “actualização” permite apresentar agora “um trabalho cientificamente correcto.” Os editores, apelando a um sucesso e a uma tradição anteriores, fazem questão de sublinhar: “Apenas num pormenor não nos afastámos das edições anteriores; na estrutura que sempre esta obra manteve”. Com efeito, neste aspecto, as três versões apresentam poucas alterações. Volta, porém, a afirmar-se que a obra foi objecto de revisão e de correcção sistemáticas:

*“De resto, ela foi revista página por página, linha por linha. Corrigiram-se definições, completaram-se e actualizaram-se noções, substituíram-se inúmeros exemplos por outros mais elucidativos, preencheram-se lacunas. / Há mesmo capítulos que foram inteiramente refundidos.”<sup>57</sup>*

Além disso, a Versão B (1984) inclui ainda a menção (p. 3) ao facto de esta ser uma edição “Actualizada segundo o texto oficial da Nomenclatura Gramatical Portuguesa [de 1967] e o Decreto-Lei 32/37 [sic] de 6-2-973”<sup>58</sup>. Esta versão é também a única que faz referência (sem os identificar) aos “programas em vigor” (p. 7). Estranhamente (ou talvez não), a Versão C (de 2000) não faz alusão aos então novos programas do Ensino Básico (publicados em 1991).

Por conseguinte, em termos de uma afirmação discursiva, todas as versões apontam no sentido de uma revisão mais ou menos profunda dos textos, que terá de ser comprovada pela análise da estrutura das obras e do texto da exposição gramatical, esperando-se sobretudo a ocorrência de alterações na Versão B.

Antes de mais, as três edições, porque têm configurações gráficas distintas, são três livros de tamanho diverso: a Versão A tem 245 páginas; a Versão B, 270; e a C, apenas 190. Sublinhe-se, no entanto, que estas variações não implicam aumento ou diminuição de matérias, mas apenas a escolha de uma apresentação gráfica diferenciada.

<sup>57</sup> Enumeram-se mesmo aí os capítulos que foram refundidos: *classificação das vogais e consoantes, divisão silábica, advérbios, classificações morfológicas, derivação de palavras, prefixos e sufixos; palavras compostas, análise sintáctica.*

<sup>58</sup> Na verdade, o Decreto-Lei em causa é o n.º 32/73 de 6 de Fevereiro de 1973 em que o Ministério da Educação Nacional introduz alterações na ortografia oficial (p. 170): “São eliminados da ortografia oficial portuguesa os acentos circunflexos e os acentos graves com que se assinalam as sílabas subtónicas dos vocábulos derivados com o sufixo *mente* e com os sufixos iniciados por *z*.”

Como veremos, qualquer uma das versões é constituída pelos três capítulos principais da gramática portuguesa – fonética, morfologia e sintaxe – que, na sua apresentação, não sofrem alterações profundas. O texto da exposição gramatical termina com duas páginas dedicadas à estilística que, nas três versões, recebe o título de “Emprego de algumas figuras”. Como texto introdutor desta secção, as Versões A e C incluem uma justificação que é aumentada na Versão B (p. 238, p. 173, p. 258):

“Chamam-se *figuras* aos modos de falar, aparentemente contrários às regras da sintaxe e da gramática, [mas que tornam mais expressiva e viva a linguagem].”

Com o texto acrescentado em 1984, resolve-se assim a justificação aparentemente paradoxal das outras versões, em que se procurava explicar a inclusão dos recursos de estilo (ou de *desvios à norma gramatical*), considerando-os “incumprimentos” de regras gramaticais. A verdade é que, por razões expressivas, as próprias regras de gramática podem ser recriadas ou mesmo desrespeitadas, sem que tal signifique a desregulação da norma gramatical.

Entretanto, a Versão C, logo a seguir a essa breve parte sobre as “figuras”, apresenta de diferente, em relação às duas anteriores, o Anexo 1 (pp. 175-177) que constitui uma lista de prefixos e sufixos de origem grega. E a isto apenas se resume o “aumento” anunciado por esta 2.<sup>a</sup> edição revista da *Gramática Portuguesa*.

Uma outra forma de confronto das três versões é a comparação dos seus índices. Qualquer uma das versões tem um índice geral, mas as edições de 1984 (pp. 263-266) e de 2000 (pp. 179-186) incluem, como novidade, um índice remissivo. As diferenças entre estes dois índices são diminutas, o que significa não haver mudanças em termos dos principais conteúdos gramaticais tratados, nem alterações estruturais significativas.

Em todo o caso, chamam a atenção quatro conteúdos novos (e diferenças terminológicas) que ocorrem no índice da versão de 1984, sem serem referidos no índice da edição de 2000: “oração absoluta” e “palavras apassivantes” (p. 265); “pronomes absolutos e adjuntos” e “verbos de significação definida / indefinida” (p. 266). Assim, no índice da Versão C substitui-se o termo “oração absoluta” por “oração principal” (p. 184); as “palavras apassivantes” não são referidas nem no índice nem no texto da gramática; os outros termos também não surgem no índice desta Versão C, mas



encontramo-los no texto da exposição substituídos por outros: “pronomes e adjectivos” (G11: 38); “verbos de significação completa / incompleta” (G11: 155)<sup>59</sup>.

Em síntese, estas mudanças já sugerem que o índice de 1984 é o mais completo (o mesmo acontecendo na exposição dos conteúdos) e que há diferenças entre as Versões B e C, que não ocorrem quando comparamos as Versões A (1966) e C (2000).

Relativamente aos índices gerais, sublinhe-se, antes de mais, que, na edição de 1966, é feita referência aos exercícios de aplicação, o que deixa de ocorrer nas duas versões mais recentes (apesar de todos os exercícios estarem presentes no texto). Além disso, verificamos que há diferenças entre o índice de 1966 e o de 1984 e entre este e o de 2000. Comparando este último com o de 1966 descobrimos certas mudanças, mas não tão frequentes<sup>60</sup>. Porque seria exaustivo assinalar todas as diferenças entre as três versões, referimos apenas uma ilação que parece demasiado evidente (e que o confronto do corpo do texto confirma): a reedição de 2000 segue mais de perto a edição de 1966 e afasta-se da Versão B (1984), pelo que podemos considerar ter havido aqui um movimento de regresso ao passado, ressaltando-se que, de 1966 para 1984, houve uma revisão com melhorias evidentes no texto gramatical de 1984.

Na verdade, podemos, desde já, adiantar que é a Versão B (de 1984) que apresenta maiores alterações em relação à Versão A (de 1966). De facto e não apenas devido à introdução da NGP em 1967, nota-se uma série de modificações que demonstram ter havido um trabalho de efectiva revisão que fora anunciado no texto de abertura. Começa também a perceber-se que a 2.<sup>a</sup> edição de 2000 (Versão C) é fruto da conjugação de duas versões anteriores (1984 e 1966), dando preferência a esta última. Desta oposição resulta, por exemplo, uma desactualização ou mesmo a introdução de incoerências entre o que se expõe e o que se aplica/avalia nos exercícios práticos.

A terminar, deve ainda sublinhar-se que é sobretudo na Versão B que se discutem e se implementam as alterações causadas pela NGP. Assim, logo na introdução (pp. 9-10), ao apresentar as partes da gramática (fonética, morfologia e

<sup>59</sup> Ao analisar a Versão A (1966), verificamos que estes dois termos já aí eram usados (pp. 51 e 210), pelo que foram recuperados em 2000 (apesar de terem sido actualizados em 1984, na sequência da NGP).

<sup>60</sup> De facto, ao comparar o índice de 1966 (pp. 241-245) com o de 2000 (pp. 187-190), identifica-se um total de 15 diferenças, assim distribuídas: seis itens com redacção distinta; cinco itens que foram eliminados; dois itens introduzidos (“flexão de grau dos substantivos” e “*vocábulos homólogos*”); dois itens mais desenvolvidos - o item “*da pontuação*” é especificado em 15 alíneas e o dos “complementos circunstanciais” é subdividido em cinco alíneas. Entretanto, ao confrontar o índice de 1984 (pp. 267-270) com o de 2000, contabilizamos 36 diferenças, a saber: 25 itens com redacção alterada; três itens menos desenvolvidos (não se indicam, em alíneas diferentes, os quatro tipos de vocábulos homólogos, nem os 15 sinais de pontuação, nem os cinco complementos circunstanciais); dois itens mais desenvolvidos (indicam-se, em alíneas separadas, tipos de pronome e tipos de sufixo); seis itens introduzidos de novo.

sintaxe), esclarece-se, em nota de rodapé, que a fonética<sup>61</sup> não faz parte da gramática (não se aplicando, porém, essa norma a esta versão específica):

“A Fonética, segundo a *Nomenclatura Gramatical Portuguesa*, deve passar a considerar-se como matéria ‘independente da Gramática’.”

É precisamente o peso da história deste manual de gramática que faz com que se apresente, nesta versão de 1984 (p. 17), um quadro esquemático com a classificação articulatória das consoantes, esclarecendo-se novamente em nota de rodapé:

“A classificação das consoantes não está abrangida pelo programa do Ciclo Preparatório. Incluímo-lo, todavia, aqui para respeitar o plano do autor desta gramática, como nos foi expressamente solicitado.”

Portanto, em termos de inovações e de alterações é a Versão de 1984 que as introduz de modo mais sistemático, até em confronto com a Versão de 2000, que é mais um regresso ao passado do que uma verdadeira actualização, como se anuncia na capa<sup>62</sup>.

#### A.2) A definição da gramática e das suas partes

Não apenas por ser o primeiro elemento caracterizador da gramática, mas também por indiciar a concepção implícita da descrição dos elementos fundamentais de uma língua, comparamos agora as definições de gramática e das partes que a constituem, para, de seguida, analisarmos não só o tipo de definições mas também as diferenças e semelhanças existentes entre as três versões da gramática em análise.

**QUADRO 6:** *Definições da gramática e das suas partes nas três versões da G11*

Versão A (1966)	Versão B (1984)	Versão C (2000)
“À disciplina que estuda o aperfeiçoamento desta linguagem, chama-se <i>Gramática</i> .” (p. 9)	“A disciplina que estuda e expõe as regras para falar e escrever correctamente esta linguagem chama-se <i>Gramática</i> .” (p. 9)	“À disciplina que estuda o aperfeiçoamento desta linguagem, chama-se <i>Gramática</i> .” (p. 5)
“ <b>Gramática Portuguesa</b> é disciplina que trata do aperfeiçoamento da língua portuguesa.” (p. 9)	“ <i>Gramática Portuguesa</i> é a disciplina que ensina a falar e escrever com correcção a língua portuguesa.” (p. 9)	“ <b>Gramática Portuguesa</b> é a disciplina que trata do aperfeiçoamento da língua portuguesa.” (p. 5)

<sup>61</sup> Nessa Versão B da gramática, ao iniciar a primeira parte (FONÉTICA, p. 11), apresenta-se, como outra novidade, um esquema do aparelho fonador que não aparece nas restantes versões.

<sup>62</sup> Muito curiosa é a actualização (uma das raras actualizações!) introduzida num exemplo de uso da preposição **a** feita na Versão C (de 2000): “Comprei fazenda **a** 40\$00.” (p. 175 da Versão A); “*comprei fazenda a* 40\$00.” (p. 193 da Versão B); “Comprei fazenda **a** 500\$00.” (p. 129 da Versão C).

<p><b>“FONÉTICA OU FONOLOGIA:</b> Estuda os sons da linguagem – os fonemas – e os sinais que os representam.” (p. 9)</p>	<p><b>“FONÉTICA:</b> Estuda os sons da linguagem – os <i>fonemas</i> – e os sinais que os representam.” (p. 10)</p>	<p><b>“FONÉTICA OU FONOLOGIA:</b> Estuda os sons da linguagem, os fonemas e os sinais que os representam.” (p. 5)</p>
<p><b>“Morfologia</b> – é a parte da gramática que trata da forma das palavras.” (p. 25)</p>	<p><b>“Morfologia</b> – é a parte da gramática que trata da classificação das palavras e ainda da sua formação e flexão.” (p. 30)</p>	<p><b>“Morfologia</b> – É a parte da gramática que trata da forma das palavras.” (p. 21)</p>
<p><b>“Sintaxe</b> – é a parte da gramática que ensina a combinar as palavras na oração e as orações no discurso.” (p. 207)</p>	<p><b>“Sintaxe</b> – é a parte da gramática que ensina a combinar as palavras na oração e as orações no discurso.” (p. 227)</p>	<p><b>“Sintaxe</b> – É a parte da Gramática que ensina a combinar as palavras na oração e as orações no discurso.” (p. 153)</p>

Mais uma vez, o primeiro elemento que merece ser sublinhado é o facto de, nestas cinco definições, haver uma semelhança total entre as Versões de 1966 e de 2000, pelo que se confirma assim ser a única versão diferente a de 1984, ao apresentar definições renovadas para os conceitos de gramática e de morfologia. A única alteração, na Versão C, encontra-se ao nível da definição da fonética, em que uma pequena mudança na pontuação dá origem a uma construção imprópria e imprecisa: “Estuda os sons da linguagem, os fonemas e os sinais que os representam.” O mais grave é que esta simplificação ocorre com frequência nesta versão de 2000, havendo certas gralhas e construções menos claras que facilmente se evitariam com uma revisão mais atenta<sup>63</sup>.

Quanto às definições de gramática e de gramática portuguesa (onde também existe identificação entre os textos de 1966 e de 2000, que realçam uma visão purista da gramática), nota-se paralelamente que a versão de 1984 recuperou a definição clássica e normativa de gramática como uma “arte de bem falar e escrever”.

Entretanto, pensamos ser a opção da Versão B (que define apenas a Fonética) pedagogicamente mais adequada do que a das outras versões, que usam como sinónimas as designações Fonética/Fonologia, mas não as distinguindo em termos conceptuais. Também é mais completa a definição de Morfologia apresentada pela Versão B (onde já

<sup>63</sup> Na Versão C da G11, são frequentes os erros de pontuação e de acentuação. Além disso, se algumas gralhas são facilmente identificadas (p. 21: “suntantivos”), outras podem gerar problemas de compreensão. Assim, na página 53, como participio do verbo *brincar* apresenta-se a forma “Brincando” e, na página 161, a falta de um acento dificulta a leitura: “[A] palavra ou palavras que servem para completar ou determinar uma expressão, dá-se, em gramática, o nome de *complemento*.” Mais graves, porém, são as situações em que se enuncia uma regra gramatical, vindo o exemplo apresentado contrariá-la (G11: 17): “5.<sup>a</sup> Acentuam-se as palavras graves terminadas em vogal, nasaladas por til. Ex.: *orfã*.” [sic]

está implícita a separação entre a morfologia flexional e a derivacional), se comparada com a definição etimológica que a Versão A propõe e a Versão C simplesmente copia.

Por fim, é idêntica a definição de sintaxe proposta pelas três versões, sendo de destacar, neste caso, a visão pedagógica desta parte da gramática, ao afirmar que ela “é a parte da gramática que ensina a combinar as palavras”, o que apenas acontecera na definição de “Gramática Portuguesa” proposta pela Versão B: “disciplina que ensina a falar e escrever com correcção a língua portuguesa.”

Assim, uma das evidências que se destaca, neste confronto entre as três edições, é que estamos, de facto, perante um novo caso e uma nova fórmula do “mito do eterno retorno”, já que se, na edição de 1984, houve alterações quer no discurso introdutório do texto quer na estrutura da própria gramática, o que sucede na Versão C, dita “revista, actualizada e aumentada”, é uma recuperação das definições da edição de 1966 e, nalguns casos, um certo retrocesso, não só porque são feitas simplificações abusivas, mas ainda porque as mais completas definições de 1984 não foram rentabilizadas.

### A.3) *A caracterização das diferentes classes de palavras*

Porque a morfologia continua a ser, na maior parte das gramáticas escolares, uma questão essencial ou mesmo o domínio mais desenvolvido da descrição gramatical<sup>64</sup>, não podíamos, nesta análise, deixar de prestar atenção à distinção e à definição das classes de palavras, assunto que é também marcante na tradição gramatical. Neste sentido, a nossa intenção é verificar se, também a este nível, houve alterações entre as três versões em confronto ou se, mais uma vez, se manteve a identidade desta gramática escolar, pelo menos desde 1966 até 2000.

Após a definição da morfologia, faz-se a apresentação das dez classes de palavras, chamando a atenção o facto de, na Versão B, surgir a designação “classes de palavras” ao passo que, nas Versões A e C, se utiliza a expressão “espécies de palavras”, sendo permanente a divisão em palavras variáveis (“*substantivos, adjetivos, artigos, nomes numerais, pronomes e verbos*”) e palavras invariáveis (“*preposições, advérbios, conjunções e interjeições*”) (Cf. G11: 21), sem se proceder a uma distinção entre esses dois tipos de palavras em nenhuma das versões. Procurando detectar diferenças entre as versões da gramática, confrontam-se então as definições das diversas classes de palavras, dando uma maior atenção, naturalmente, às das palavras variáveis.

<sup>64</sup> Por exemplo, na G11 (com um total de 190 páginas), o capítulo da fonética ocupa apenas nove páginas; o da sintaxe, 21; e o extenso capítulo da morfologia desenvolve-se ao longo de 128.

Para a definição do substantivo, usam-se, em qualquer uma das versões, três critérios distintos: um morfológico (“são as palavras variáveis”); outro semântico (“que dão a conhecer as pessoas, as coisas, as qualidades abstractas” (G11: 21); e, em nota de rodapé, um critério distribucional, segundo o qual se reconhece um substantivo sempre que antes dessa palavra surja ou se possa colocar um artigo. Sendo em geral estes enunciados coincidentes, na Versão B, nota-se haver uma melhoria na explicação apresentada em nota de rodapé, que não será retomada na Versão C.

Também na definição do adjectivo se adoptam, nas três versões, os critérios morfológico (“São as palavras variáveis [...]”), semântico (“[...] que qualificam os substantivos”) e distribucional (acrescentado em nota de rodapé) (G11: 28), com redacções coincidentes. A única diferença é que, na Versão de 1966, se considera que os adjectivos flexionam em género e número, ao passo que, na Versão B, se explica que os adjectivos possuem flexão em género, número e grau. Entretanto, a Versão de 2000 segue a edição de 1966, retirando-se da caracterização flexional dos adjectivos a variação em grau, apesar de, em qualquer uma das edições (de 1966 e de 2000)<sup>65</sup>, se proceder, logo de seguida, à descrição dos três “graus de significação dos adjectivos: *normal*, *comparativo* e *superlativo*” (G11: 30), tal como sucede na Versão de 1984.

Na explicação do artigo, confirma-se que as definições apresentadas nas três versões são muito próximas, verificando-se apenas que, na Versão B, o verbo “juntar” é substituído por “antepor”: “**Artigos** – São as palavras variáveis que se juntam aos substantivos para lhes particularizar o sentido.” (G11: 33)<sup>66</sup>

Ao comparar a definição dos “nomes numerais”, confirma-se, também aqui, que há a repetição do texto de 1966 na Versão de 2000 (“São as palavras que determinam os objectos em relação ao número.”, G11: 34) e que, na Versão de 1984, se melhora essa definição e se acrescentam os numerais colectivos (aos cardinais, ordinais e proporcionais, que já eram referidos em 1966)<sup>67</sup>.

Quanto à definição e à exemplificação dos pronomes (distribuídos em seis subclasses), há uma identidade total entre as Versões A e C (“**Pronomes** – São as palavras que dão a conhecer os objectos, simplesmente, indicando-os.”, G11: 35), e uma definição distinta e bastante mais apropriada na Versão B (p. 54): “**Pronomes** – São

<sup>65</sup> Esta incoerência entre definições teóricas e descrição gramatical é mais frequente na Versão de 2000.

<sup>66</sup> Também nesta definição marcam presença as perspectivas morfológica, distribucional e semântica.

<sup>67</sup> Na Versão C (G11: 34), pode ler-se: “Os nomes numerais dividem-se em *cardinais*, *ordinais* e *proporcionais*.” Todavia, nas listas com exemplos de numerais, surge também, para além daqueles três, a enumeração de “*numerais colectivos*”, resultando daqui mais uma incoerência entre teoria e descrição.

palavras que substituem ou podem substituir os nomes, indicando-os.”, confirmando-se que a Versão de 2000 segue mais de perto a de 1966. Concluindo a referência às palavras variáveis, são indicados os verbos cuja definição e tipologia (“*transitivos, intransitivos, regulares, irregulares, auxiliares e defectivos*”, G11: 39) são exactamente iguais nas três versões desta gramática.

Entretanto, na exposição das palavras invariáveis – Preposições, Advérbios, Conjunções e Interjeições – confirma-se, de novo, haver uma proximidade sobretudo entre as definições propostas pelas Versões de 1966 e de 2000, e apenas uma variação na definição das Interjeições, apresentada pela Versão B. De facto, ao texto comum das edições de 1966 e de 2000 – “São as palavras invariáveis com que exprimimos as impressões súbitas da nossa alma.” (G11: 127) – é acrescentado, na edição de 1984 (p. 190), mais um enunciado - “[...] ou de que nos servimos para chamar ou impor uma ordem” - o que vem introduzir, naquela visão quase espiritual, uma perspectiva mais pragmática destas palavras que têm uma natureza distinta de todas as restantes<sup>68</sup>.

Em suma, é, sem dúvida, a Versão B (de 1984) que apresenta, nesta como nas restantes dimensões em análise, uma actualização mais consistente, assistindo-se, na Versão C, a um retrocesso até à edição de 1966, o que se traduz, por vezes, na introdução de incoerências ou na manutenção de explicações gramaticais menos claras, algumas delas resultantes das alterações de terminologia ocorridas em 1967.

#### A.4) O tipo de exercícios apresentado nas três versões

Se, com as estudos anteriores, se pretendeu caracterizar a gramática, desvendar as suas alterações e identificar os seus conteúdos, desta feita, através da análise e do confronto dos exercícios propostos, a intenção é descobrir metodologias subjacentes. Pode, antes do mais, considerar-se que esta gramática, quanto ao seu método, faz a exposição dos conteúdos gramaticais, intercalando-a com exercícios de aplicação, que seguem, sem grandes excepções, os mesmos modelos, apelando à memorização e à repetição verbalizada, e usando sistematicamente os mesmos exemplos nas três versões.

<sup>68</sup> Para que se confirme até que ponto há uma filiação muito evidente entre as edições de 1966 e de 2000, veja-se que ambas indicam 10 tipos principais de interjeições (sendo os exemplos totalmente coincidentes), ao passo que, na edição de 1984 (pp. 190-191), se faz uma alteração de fundo, ao mudar a designação das interjeições “para chamar” (Versão A, p. 173), que passam a ser consideradas interjeições “de chamamento”, eliminando também dois tipos de interjeições (“de riso” e “para afirmar”, Versão A, pp. 172-173), e acrescentando todavia três novos tipos de interjeições: “de silêncio: *caluda! pxiu! xiu!*”; “de encorajamento: *eia! sus! coragem! força! ânimo!*”; “de descontentamento: *mau! diabo! oh!*”.

De acordo com a Versão C, são apresentados 37 exercícios de aplicação gramatical<sup>69</sup>, numerados e colocados em caixas, mas não identificados no índice, ao contrário do que acontecia na Versão A. Todavia, nas versões de 1984 e de 1966, o último exercício apresentado é o n.º 34, pelo facto de os dois exercícios relativos à flexão verbal (que aí também aparecem) não terem sido numerados. Em qualquer uma das três versões, surge ainda um conjunto resolvido de “Exercícios de análise gramatical ou morfológica” (2000, p. 132; 1984, p. 198; 1966, p. 180) que constituem modelos de classificação morfológica das palavras, mas não propriamente exercícios.

No sentido de se perceber o tipo de exercícios aqui apresentado, há que citar, desde logo, um exemplo deveras excepcional (o do exercício n.º 4-A), presente nas três versões e que se distingue de todos os outros 36 pelo enunciado que apresenta:

“**Exercício n.º 4-A** / Diga a razão por que acentua <graficamente> as palavras seguintes: [...]” (1966, p. 22; 1984, p. 26; 2000, p. 17)

Na verdade, se esta instrução aponta no sentido de uma reflexão sobre determinado conteúdo gramatical e para a sua compreensão, todas as outras 36 (iguais nas versões de 1966 e de 2000, mas com sete pequenas diferenças na versão de 1984) incluem sempre, para além de uma forma verbal que enuncia a instrução, uma fórmula que obriga os alunos a enunciar “em voz alta”<sup>70</sup> os conteúdos gramaticais, o que nos sugere um método de repetição, de verbalização e de memorização, donde muito provavelmente a reflexão sugerida pelo exercício antes comentado estará ausente. Apenas a título de exemplo, citam-se os enunciados do primeiro e dos últimos exercícios das três versões desta gramática:

“**Exercício n.º 1** / Diga, em voz alta, quais as vogais [...]” (1966, p. 13; 1984, p. 15; 2000, p. 11)

“**Exercício n.º 34** / Classifique, em voz alta, as orações do exercício seguinte: [...]” (1966, p. 231; 1984, p. 252; 2000, p. 169)

Mais curiosos são ainda os exercícios n.º 20 e n.º 21 da Versão de 2000<sup>71</sup>, cujo verbo introdutor – *recitar* – parece representar simbolicamente o que o autor deste manual imaginará ser a única função do conhecimento gramatical. A lógica e o sentido

<sup>69</sup> Nesta versão, o último exercício é o n.º 36, mas deve acrescentar-se um exercício excepcional (n.º 4-A).

<sup>70</sup> Há uma excepção a esta modalidade de instrução: o exercício n.º 21 da Versão de 1984 (p. 185): “Indique os *advérbios* e *locuções adverbiais* do exercício seguinte, [...]”

<sup>71</sup> Estes mesmos exercícios (sem nenhuma alteração a nível textual) surgem também nas versões de 1966 (p. 149 e p. 151) e de 1984 (p. 163 e p. 166), mas em ambos os casos sem numeração.

da gramática reside, assim, na repetição ritual de um conjunto de palavras mágicas que, ditas *em voz alta* e sem alteração da sua *ordem*, permitirão o cumprimento do saber linguístico e, quem sabe, do “mito da gramática” na escola:

“**Exercício n.º 20** / Recitar, em voz alta e pela sua ordem, todos os tempos de qualquer verbo na voz passiva.” (G11: 110)

“**Exercício n.º 21** / Recitar, em voz alta e pela sua ordem, qualquer verbo na voz reflexa.” (G11: 112)

Quanto aos verbos introdutores desses exercícios, eles apresentam alguma variação, mas distribuem-se apenas por seis categorias (num total de 37 unidades): “diga” (dezoito ocorrências); “classifique” (sete ocorrências); “faça passar” (quatro ocorrências); “nomeie” (três ocorrências); “coloque” e “recitar” (duas ocorrências cada); “diga por que razão” (uma única ocorrência)<sup>72</sup>. Um dado do confronto que importa, desde já, referir é que, mais uma vez, estes verbos são os mesmos nas versões de 1966 e de 2000, havendo modificações, na versão de 1984, em apenas cinco situações (sendo aí usada a forma “indique”<sup>73</sup>).

Se a repetição de uma fórmula (genericamente: *dizer em voz alta*) tinha já um significado implícito, o predomínio de um determinado tipo de verbos (*dizer, classificar, nomear, indicar, recitar*) vem, de facto, confirmar que o método de indução da aprendizagem dos conteúdos gramaticais aqui explicitamente utilizado é o da repetição para uma (possível) memorização (quase sempre) inconsequente.

E, quando a repetição se automatiza, como foi acontecendo com as sucessivas reedições desta gramática, até as actualizações (feitas na sequência do texto da *NGP*) podem provocar incoerências, como a que ocorreu com o exercício n.º 10 da Versão C de 2000 (que foi copiado, *ipsis verbis*, da Versão A, de 1966, onde tal incoerência não se verificava, pois a nomenclatura não fora ainda alterada):

“**Exercício n.º 10** / “Diga, em voz alta, quais os substantivos *comuns de dois, sobrecomuns e epicenos* que encontrar no exercício seguinte: / *Tenho um colega e uma colega muito inteligentes*. [...]” (G11: 28)

Na página anterior (G11: 27), numa secção relativa aos “**Substantivos uniformes quanto ao género**”, lê-se que tais substantivos, que são de três espécies, se chamam “*uniformes quanto ao género*”. Em nota de rodapé, esclarece-se até que:

<sup>72</sup> Segundo as categorias já definidas para os exercícios de gramática (alínea 4.6.4.), estes 37 verbos distribuem-se por três tipos: *reconhecimento* (28 ocorrências); *produção* (oito); *explicitação* (um).

<sup>73</sup> Esta substituição da forma verbal ocorre apenas nos exercícios n.º 12, n.º 21, n.º 29, n.º 30, n.º 33 da Versão B (1984, pp. 46, 185, 240, 243, 249).



“A Nomenclatura Gramatical Portuguesa pôs de parte a designação de nomes *comuns-de-dois*, *sobre-comuns* [sic] e *epicenos* atribuída, respectivamente, a estas três espécies de substantivos uniformes.”

Para além da oscilação ortográfica, é de sublinhar, sobretudo nesta Versão de 2000, a incoerência terminológica entre a explicação e a aplicação, que, por exemplo, na Versão B (1984: 41) não existia. O que parece ter acontecido é que se fez a cópia das explicações gramaticais da Versão de 1984 (que são diferentes das de 1966), mas, porque todos os exercícios da Versão C foram tomados da edição de 1966, veio a registar-se esta incompatibilidade entre o que era *dito* e o que seria *avaliado*.

Ao encerrar este confronto entre as três versões desta gramática (que poderia completar-se através da análise de edições anteriores a 1966), o primeiro dado que devemos destacar é que a história da gramática escolar nem sempre é linear, podendo ocorrer até (sem uma explicação aparente) um regresso ao passado e um retrocesso na qualidade editorial da gramática, como aquela que parece ter ocorrido em 2000.

Ao analisar contrastivamente estas três versões da *Gramática Portuguesa* mais bem sucedida do século XX e que durante mais tempo foi sendo publicada (desde o começo até ao fim do século XX), a principal conclusão a que se chega é que, se a edição de 1984 (50.<sup>a</sup> edição) apresentou traços inovadores, em relação à “2.<sup>a</sup> edição revista, actualizada e aumentada” de 2000, não cremos que tenha sido revista (já que, como vimos, apresenta uma extensa errata, quer em 1996, quer em 2000), nem actualizada, pois o que aconteceu, em alguns aspectos, foi um retrocesso de 30 anos.

#### **B) A NOVA GRAMÁTICA DE PORTUGUÊS DE CARMEN NUNES (G15)**

Conhecida como a “gramática do mocho”, símbolo presente na capa de todas as edições<sup>74</sup>, a *Nova Gramática de Português* começou publicar-se em 1979, mantendo-se “jovem” até 2002, altura em que contava já com 29 edições distribuídas por duas séries diferentes e por seis versões, e ocupando, por isso, a segunda posição entre as gramáticas mais publicadas do *corpus* G-3. Sem nunca se explicar nem o título nem a “novidade” deste manual, a partir do texto de abertura da primeira edição (Nunes *et alii*, 1979: 5), pode compreender-se as motivações que estiveram na origem deste trabalho:

“A renovação do ensino de Português conduziu a uma actualização de terminologias e métodos que suscitou a elaboração desta nova gramática de acordo com os programas do Curso Secundário Unificado.”

<sup>74</sup> Na Versão C desta gramática (p. 6), ao explicar os “tipos de linguagem” e referindo as “linguagens simbólicas”, exemplifica-se que “a cor verde simboliza esperança; o mocho representa a sabedoria”.

Tentando, de alguma forma, descrever a evolução diacrónica deste manual de gramática, escolhemos, das versões mais recentes, a edição de 1992 (21.<sup>a</sup> edição, doravante designada “Versão A”, correspondente à 4.<sup>a</sup> versão deste manual), a de 1993 (1.<sup>a</sup> edição feita na sequência dos “Novos Programas”, conhecida por “Versão B”, ou seja, a 5.<sup>a</sup> versão desta obra), e a de 1998 (6.<sup>a</sup> edição e 6.<sup>a</sup> versão desta gramática, que faz parte do *corpus* G-3 e que é aqui identificada como “Versão C”). Deste modo, estudamos duas versões que se situam antes e depois dos Programas de *Língua Portuguesa* de 1991 e a versão mais recente que integra o nosso *corpus* sincrónico.

As dimensões orientadoras desta análise comparativa serão as mesmas que adoptámos para o estudo do outro manual de gramática (a G11).

### **B.1) Os discursos introdutórios e a existência de mudanças estruturais**

Os dois primeiros indicadores da introdução de alterações (e, na maior parte dos casos, de uma nova versão) dos compêndios de gramática são o número total de páginas e o anúncio, na própria capa das obras, de nova edição ou de novos programas.

Porque as Versões A e B (1992, 248 pp.; 1993, 263 pp.) têm dimensões diferentes, não se estranha o facto de a gramática anunciar na capa o seguimento dos “Novos Programas” e de aquela também informar de que é uma “Edição Reformulada”. Todavia, como estas duas versões não apresentam textos de abertura, não é possível conferir em que sentido e com que implicações foram operadas essas mudanças.

Pelo contrário, a Versão C (268 pp.), que tem uma capa diferente e uma apresentação gráfica distinta das versões anteriores, não faz o anúncio de alterações na capa mas na curta “Nota Prévia” (p. 3), onde se afirma:

“A *Nova Gramática de Português* surge agora actualizada, com base nos Novos Programas de Português, e renovada pela experiência colhida no decurso da Reforma Curricular.”

Importa, por conseguinte, que este confronto possa destacar as mudanças superficiais ou mais profundas que vão sendo operadas em cada uma das versões. Ao comparar os índices destas três versões, verifica-se, desde logo, que qualquer uma delas é constituída por três partes fundamentais (pelo que o corpo textual da gramática não se modifica): 1) “Língua e Comunicação”; 2) “A Estrutura da Língua” (Versão A) ou “Funcionamento da Língua” (Versões B e C); 3) “Noções de Teoria Literária”.

Esta alteração no título do capítulo central desta gramática é, como se compreende, uma consequência da entrada em vigor dos Programas de *Português*, onde o domínio da gramática é designado “Funcionamento da Língua”. No entanto, a manutenção, nas Versões A e B, dos títulos de capítulos e de subcapítulos dessa segunda parte da gramática parece sugerir que as alterações verificadas foram apenas de um âmbito retórico e bastante superficial.

A única novidade na versão posterior aos novos programas é a introdução, nessa segunda parte da gramática, de um capítulo sobre “Semântica” (Versão B, pp. 209-220), que se manterá praticamente igual na Versão C, tal como os restantes capítulos sobre sintaxe, morfologia, fonologia, lexicologia (apresentados por esta ordem)<sup>75</sup>.

Ao nível da sua estrutura, as três versões da gramática mantêm os índices e a bibliografia, cujos títulos são exactamente os mesmos nas três edições, isto se exceptuarmos a introdução (na versão de 1998) de uma única obra de M. H. M. Mateus (1990): *Fonética, Fonologia e Morfologia do Português*. Por fim, esta Versão C, na parte final da obra (em apêndice), introduz duas listas que não existiam nas versões precedentes (pp. 250-256): 1) “Nomes Gentílicos e Pátrios”; 2) “Locuções Latinas”.

Em suma, mesmo anunciando a novidade das suas edições, parece, assim, que a estrutura deste compêndio de gramática se manteve sem alterações significativas, sugerindo que, mesmo as gramáticas escolares com diferentes versões, não fogem muito ao estilo ou à tradição das versões mais antigas, apresentando, todavia, pequenas modificações como as que vimos assinalando.

## **B.2) A definição da gramática e das suas partes**

Tal como já se verificara noutras gramáticas e como se comprova agora nesta, os compêndios de gramática contemporâneos (e que se inserem, genericamente, no paradigma estrutural e comunicativo do ensino da língua) deixam de definir o conceito de *gramática*, pelo que só indirectamente se pode discernir qual a visão e quais os objectivos do ensino explícito da língua que estes gramáticos vão defendendo.

Por isso, mais uma vez, é a partir da análise de termos como os de *comunicação*, *linguagem* e *língua* (normalmente definidos na primeira parte dos manuais) que é possível descobrir como é perspectivada a gramática e o seu ensino. Como já referimos, as três versões deste compêndio têm em comum uma primeira parte (“Língua e

---

<sup>75</sup> Ao contrário do que sucede com outras gramáticas, esta, sem explicação, inverte a ordem dos capítulos.

Comunicação”), constituída por oito capítulos, onde são discutidas questões como: funções da linguagem, signo linguístico, código oral e código escrito, etc.

A definição de conceitos como os de *comunicação, linguagem, língua, fala e discurso* é de inspiração claramente saussureana e não sofre grandes alterações nas três versões em confronto. Todavia, em nenhum desses conceitos é possível inferir qualquer ideia sobre uma concepção específica desta *gramática*<sup>76</sup>.

Significativo é que, no caso deste compêndio, os capítulos normais pelos quais se distribuem as matérias gramaticais estejam integrados na parte relativa ao “Funcionamento da Língua” e sejam aqui apresentados por uma ordem inversa à mais corrente e a partir da definição dos seus objectos de estudo (a frase, a palavra, etc.). Comparem-se então as definições dos cinco capítulos desta gramática: *sintaxe; morfologia; fonologia, fonética e ortografia; lexicologia; semântica*.

QUADRO 7: Definições da gramática e das suas partes nas três versões da G15

Versão A (1992)	Versão B (1993)	Versão C (1998)
“ <b>Frase</b> é um enunciado que encerra um sentido completo. É constituída por uma palavra ou grupo de palavras ordenadas de determinado modo e que mantêm entre si certas relações (relações sintagmáticas).” (p. 35)	“ <b>Frase</b> é o enunciado que encerra um sentido completo. É constituída por uma palavra ou grupo de palavras ordenadas de determinado modo e que mantêm entre si certas relações.” (p. 32)	“ <b>Frase</b> é um enunciado que encerra sentido completo. É constituída por uma palavra ou grupo de palavras que, ordenadas de determinado modo, mantêm entre si certas relações.” (p. 32)
“Assim, tanto o sintagma nominal como o sintagma verbal podem ser decompostos em unidades significativas - <b>palavras</b> .” (p. 63)	“Os elementos fundamentais da oração podem decompor-se em unidades significativas - palavras.” (p. 61)	“Os elementos da oração, fundamentais ou acessórios, que constituem a frase, podem decompor-se em unidades significativas - as <b>palavras</b> .” (p. 59)
[ <i>Não é apresentada definição introdutória.</i> ] (p. 165)	[ <i>Não é apresentada definição introdutória.</i> ] (p. 170)	“A <b>Fonética</b> ocupa-se das características físicas dos sons da linguagem e dos aspectos fisiológicos envolvidos na sua produção. A <b>Fonologia</b> tem por objecto o estudo funcional dos fonemas de uma língua.” (p. 165)

<sup>76</sup> Registe-se apenas que, numa definição da função metalinguística da linguagem, os autores consideram que “Os dicionários, as gramáticas e as obras de crítica literária atestam esta função.” (Cf. G15: 14)

<p>“O <b>léxico</b> é o conjunto de palavras de uma língua. [...] / A lexicologia – estudo científico do léxico – procura encontrar relações existentes entre o léxico de uma língua e o léxico de um indivíduo por muito vasto que aquele seja.” (p. 179)</p>	<p>“O <b>léxico</b> é o conjunto de palavras de uma língua. [...] / A lexicologia – estudo científico do léxico – procura encontrar relações existentes entre o léxico de uma língua e o léxico de um indivíduo por muito vasto que aquele seja.” (p. 187)</p>	<p>“O <b>léxico</b> é o conjunto de palavras de uma língua. [...] / A lexicologia – estudo científico do léxico – procura encontrar relações existentes entre o léxico de uma língua e o léxico de um indivíduo, por muito vasto que aquele seja.” (p. 183)</p>
<p>[<i>Não existe um capítulo específico sobre esta área.</i>]</p>	<p>“A <b>semântica</b> ocupa-se do significado das palavras e da evolução desse significado no tempo e no espaço.” (p. 209)</p>	<p>“A <b>semântica</b> ocupa-se do significado das palavras e da evolução desse significado no tempo e no espaço.” (p. 206)</p>

Se exceptuarmos as definições do objecto da sintaxe, do léxico e da lexicologia, ocorrem algumas diferenças entre estas três versões, não só pela introdução de um capítulo novo sobre semântica e da respectiva definição (na Versão B), mas também pela diferenciação da fonética e da fonologia, feita na Versão C.

O capítulo da morfologia, central em qualquer gramática escolar, teve algumas oscilações na sua definição. Um dado curioso e eloquente é que se, na definição da Versão A, se utilizavam os termos “sintagma nominal” / “sintagma verbal”, nas versões seguintes tal não acontece, verificando-se até que, de modo sistemático, todas as formulações que incluíam o termo “sintagma” foram, sem justificação, substituídas.

### B.3) *A caracterização das diferentes classes de palavras*

Sendo a morfologia o núcleo central de qualquer manual de gramática, o estudo do modo como são configuradas e definidas as classes de palavras é um caminho para determinar a evolução (no caso de ela existir) entre as três versões desta gramática<sup>77</sup>.

Em qualquer uma das versões deste compêndio, as classes de palavras são descritas no capítulo “Da frase à palavra”, cujo tema central é a morfologia. Do confronto dessas três versões, nota-se ter havido uma alteração na sequência por que surgem as classes de palavras: na Versão A e B (p. 65 e p. 61), aos nomes seguem-se os determinantes, os pronomes, os adjectivos e os verbos, ao passo que, na Versão C (p.

<sup>77</sup> É por demais evidente o facto de, a partir da Versão B, serem eliminadas todas as ocorrências do termo “sintagma”, das expressões que o incluísem e de siglas como SN e SV, muito frequentes na Versão A. Por razões não explicitadas, a grande revisão operada na Versão B (de 1993) foi o *apagamento* dos “sintagmas”, que parecem tornar-se, neste período, palavras proibidas na descrição gramatical.

59), os nomes são seguidos dos adjetivos, dos determinantes, dos pronomes e dos verbos, optando-se assim pela sequência mais corrente nas gramáticas escolares.

Por outro lado, em relação ao que é mais corrente, verifica-se haver uma outra diferença: nas edições da *Nova Gramática de Português* citam-se apenas oito classes de palavras, a saber: nomes, determinantes, pronomes, adjetivos, verbos, advérbios, preposições, conjunções (Cf. Versão B, p. 61). Assim, nesta listagem inicial, não são consideradas classes de palavras nem os numerais nem as interjeições, o que significa que ambas causaram dúvidas de descrição e de integração a estes gramáticos.

O enunciado que define as classes de palavras é comum às três versões, afirmando que “Cada palavra pertence a uma classe, isto é, a um conjunto que engloba todas as palavras que podem substituir-se umas pelas outras.” (Versão C, p. 59) No entanto, este teste de substituição (a partir do qual se diferenciam as oito classes de palavras) é apoiado por um critério morfológico, usado para distinguir as palavras variáveis das invariáveis, e por alguns traços de natureza estrutural ou sintáctica (que sublinham o facto de a *posição* que as palavras ocupam na frase e as *relações* que estabelecem entre si serem determinantes para definir a classe), introduzidos por uma observação pertinente (também igual nas três versões), segundo a qual “A classe de uma palavra não é determinada pelo seu significado.” (Versão C, p. 60)

Em relação ao nome<sup>78</sup>, definido à partida (na Versão A, p. 65) como “um dos constituintes do sintagma nominal”, é entretanto descrito nas suas múltiplas valências semânticas (Cf. Versões B e C, pp. 63 e 60, respectivamente):

“Os nomes podem designar seres animados (*homem, cão, Ricardo*) ou objectos materiais (*escola, quinta*), e ainda qualidades, estados, sentimentos (*beleza, calor, esperança*) ou acções (*saída, leitura*).”

Todavia, é o próprio gramático a reconhecer que assim não é possível ainda “identificar a classe dos nomes”, pois tais noções também ocorrem nos adjetivos e nos verbos, sendo pois “necessário atentar no seu funcionamento sintáctico”, o que se consegue verificando se o nome é precedido (ou não) de um determinante. (Cf. Versão C, p. 60) Ou seja, sobretudo em termos das suas implicações pedagógicas, é importante comprovar se as definições que se apresentam assim como os critérios de identificação de cada uma das classes de palavras são ou não infalíveis.

---

<sup>78</sup> As subclasses dos nomes (comuns / próprios, concretos / abstractos, colectivos) são apresentadas e diferenciadas de modo equivalente nas três versões da gramática.

Quanto à definição da classe dos adjetivos, também uma primeira apresentação – “O adjetivo caracteriza ou qualifica o nome a que se refere.” – é logo complementada com uma especificação de natureza sintáctica, sublinhando-se que “desempenha as funções sintácticas de **atributo** ou de **predicativo**.” (Cf. Versão C, p. 74) Reconhece-se, assim, e de modo idêntico nas três versões<sup>79</sup>, que só pela conjugação de critérios sintácticos e semânticos é possível definir qualquer uma das classes de palavras.

Ainda caracterizados em relação aos nomes, surgem os determinantes, distribuídos por sete subclasses (artigos, demonstrativos, possessivos, interrogativos, relativos, indefinidos, numerais). A definição desta classe de palavras é feita, na Versão A (p. 79), pela combinação sucessiva de três critérios: sintáctico (o determinante precede o nome dentro do SN), semântico (“dá indicações sobre a noção expressa pelo nome”) e morfológico (“são variáveis em género e em número”, mas ainda em pessoa). Também se encontra, nesta Versão A (p. 79, nota 1)<sup>80</sup>, uma explicação para o facto de os numerais não terem sido apresentados neste compêndio como uma classe de palavras autónoma, à imagem do que fazia a tradição gramatical:

“Os determinantes, devido ao seu funcionamento na língua, abrangem uma classe mais vasta que os pronomes adjuntos das gramáticas tradicionais, visto que entram nesta designação, além dos pronomes adjuntos, os artigos e os numerais (cardinais).”

Contrariando assim a classificação das gramáticas, integram-se os numerais cardinais na classe dos determinantes, mas não se adianta nenhuma razão para a exclusão das restantes subclasses dos numerais do conjunto dos verdadeiros “determinantes”. Na verdade, sugestivo é não só o facto de (na Versão C, p. 91) o título da secção que lhe é dedicada ser “Os Numerais” (quando nas Versões A e B era “<Os> Determinantes Numerais”, p. 89 e p. 87), mas sobretudo a introdução dessa mesma alínea: “Os numerais abrangem outras classes além da dos determinantes. Apenas os **numerais cardinais** se integram na classe dos determinantes.” Finalmente, em qualquer uma das três versões A, B ou C (pp. 90, 89 ou 92), surge um quadro exemplificativo dos numerais, distinguindo-se os “determinantes” (cardinais) dos “não determinantes” (ordinais, multiplicativos, fraccionários, colectivos).

<sup>79</sup> Mais uma vez, é banida uma frase existente na Versão A (p. 107) por repetir o termo *sintagma*: “O adjetivo pode ser um constituinte do sintagma nominal ou do sintagma verbal.”

<sup>80</sup> A título de curiosidade, acrescente-se apenas o facto de esta nota deixar de surgir nas Versões B e C. Nestas versões, a definição da classe dos determinantes (se exceptuarmos a exclusão da referência ao “sintagma nominal” e pequenas alterações na redacção) é idêntica à da Versão A.

Quanto à classe dos pronomes e às suas seis subclasses, eles são definidos de modo idêntico nas três versões da gramática<sup>81</sup>, sublinhando-se especialmente o seu papel na substituição dos nomes e explicando-se o facto de poderem funcionar “como representantes, como antecipantes ou como designativos.” (Versão C, p. 95)

Finalmente, a classe dos verbos é aquela a que as gramáticas destinam maior atenção (por constituir a que apresenta grande variedade flexional). Mais uma vez, repete-se, nas três versões, a mesma definição introdutória, ligeiramente mais completa na Versão C (p. 108): “Os verbos exprimem acções, qualidades ou estados, situando-os no tempo [*presente, passado* ou *futuro*].” A caracterização desta classe é completada pela referência à sua função sintáctica (predicado) e à sua natureza morfológica<sup>82</sup>.

A caracterização das palavras invariáveis (advérbios, preposições e conjunções) resume-se à sua definição, indicação de subclasses e respectiva exemplificação. Em separado, os autores dedicam uma única página à interjeição, que consideram “um vocábulo-frase, excluída das classes de palavras” (Versão A, p. 169), sem todavia se adiantarem os fundamentos desta exclusão. Mesmo que, no essencial, as propostas de definição e de classificação das três classes de palavras invariáveis sejam idênticas, há algumas modificações, no caso dos advérbios e das preposições<sup>83</sup>, já que as conjunções são sempre definidas como “palavras invariáveis que servem para unir frases, constituintes de frases e orações.” (Versão C, p. 161)

Em suma é, de facto, na descrição das palavras invariáveis que a gramática escolar se torna mais concisa e se verificam menores mudanças ao longo dos tempos.

#### **B.4) O tipo de exercícios apresentado nas três versões**

Este manual de gramática também não inclui, em nenhuma das suas versões, qualquer exercício de aplicação dos conteúdos linguísticos. Assim, muito naturalmente, a estratégia utilizada para a explicitação das matérias gramaticais é a exposição, que se apoia num complemento fundamental: a citação de exemplos, quer sejam escolhidos pelo gramático quer sejam seleccionados de escritores portugueses ou, muito raramente,

<sup>81</sup> Como é natural, nas Versões B e C continuam a “desaparecer” todas as ocorrências do vocábulo “sintagmas”, o que se mantém na explicação de todas as outras classes de palavras.

<sup>82</sup> Na descrição das categorias verbais, nas três versões, faz-se mais uma referência aos “gramáticos anónimos”: “Alguns gramáticos consideram o condicional um tempo do modo indicativo [...]” (Cf. Versão C, p. 112, nota 1)

<sup>83</sup> A definição do advérbio é diferente nas três versões em confronto, ao passo que a definição de preposição é apenas igual nas Versões B e C.



de textos jornalísticos. Porque os exemplos são revelados na sequência e como confirmação das regras, é aqui seguido geralmente o método dedutivo.

Além disso, de modo equivalente nas três versões em confronto, são os esquemas de conteúdos que servem, por exemplo, para expor as “Diferenças fundamentais entre código oral e código escrito” (Versão C, p. 17), para apresentar a “Classificação das Orações” (este apenas existente na Versão B, p. 60, e na Versão C, p. 58) ou ainda para proceder à conjugação dos verbos (Versão C, pp. 124-153).

No caso das diferenças entre oralidade e escrita, comparados os quadros das Versões A (p. 18) e C, não se descobre qualquer alteração nos traços que distinguem a oralidade da escrita, mas verifica-se que foi introduzido, na Versão C e no quadro do código escrito, uma outra característica – “Respeito pelas normas gramaticais” – que passa, assim, a corresponder a uma marca discutível do código oral já definida na Versão A – “Afastamento das normas gramaticais”.

A concluir a descrição das três versões da *Nova Gramática de Português*, devemos sublinhar que, quanto à forma gráfica, houve “actualização” pela introdução da cor, mas, no conteúdo, são raras as novidades, isto se exceptuarmos a sistemática revisão que foi feita, nas Versões B e C, eliminando os usos do termo *sintagma*.

#### **5.1.5. Apontamentos finais sobre a história da gramática escolar**

Estudando, em termos históricos e comparativos, 15 gramáticas escolares portuguesas dos Ensinos Básico e Secundário, pudemos, antes do mais, descobrir que um número significativo desses manuais tem já um percurso editorial assinalável, não só em termos de versões (que traduzem mudanças ao nível do texto gramatical) e de edições (onde se verifica a manutenção desse mesmo texto), mas também quanto aos próprios limites temporais da sua existência, havendo inclusive uma obra com mais de um século de vida: a *Gramática Portuguesa* de José Maria Relvas (G11).

Assim, se a nossa hipótese de investigação era a de que a gramática escolar, ao nível da estrutura e dos seus conteúdos, poucas alterações sofre ao longo do tempo, ela confirmou-se na generalidade, já que, mesmo que os gramáticos, nos seus discursos, afirmem a necessidade de actualização dos manuais, a verdade é que, na prática, é sobretudo a tradição gramatical que determina a configuração da gramática escolar. Ao distinguir entre aquelas gramáticas que têm uma única versão (pois nunca mudaram na sua estrutura) e as que apresentam muitas edições e bastantes versões distintas,

verificámos que metade das gramáticas escolares portuguesas permanece inalterada durante longos períodos de tempo (53% das obras), confirmando-se também a tese de que a gramática (escolar) é tendencialmente um texto conservador (Castro, 1995).

Em simultâneo e mesmo que os textos gramaticais escolares normalmente não mudem, o que se verifica é que quase todos os discursos introdutórios dos manuais dizem cumprir os programas – sejam eles quais forem – e obedecer à nomenclatura gramatical que se manteve inalterada ao longo de quase quatro décadas (de 1967 a 2004), sugerindo, assim, que se adaptam às novidades do discurso regulador.

Além disso, o discurso gramatical, por definição, assume-se ainda com um pendor normativo e instrumental, na medida em que, dentro dos moldes da norma padrão e de uma língua de tipo literário, afirma poder contribuir para o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita dos alunos, mesmo que as suas propostas práticas de descrição gramatical não apontem, de modo algum, nesse sentido.

Parece, pois, concretizar-se uma intuição previamente anunciada: a tradição gramatical escolar (a que vamos, provisoriamente, atribuindo a designação de *mito da gramática*) tem sobretudo uma justificação de natureza histórica, pelo que o saber gramatical vai permanecendo inalterado nos compêndios escolares ou como conjunto de conteúdos que a escola vai repetindo e avaliando. A questão é que, se as gramáticas e as sugestões dos manuais escolares não evoluem (nem sequer nos seus discursos), o mais natural é que as práticas efectivas de ensino da gramática se repitam, continuando a verificar-se que saber gramática não implica aprender a falar, a ler ou a escrever.

A verdade é que, como se comprova neste olhar histórico, a gramática também nunca esteve tão viva, não só em termos da sua longevidade, mas sobretudo pelo número de edições e reedições que vai apresentando ao longo dos tempos mais recentes. Em simultâneo, nesta breve história da gramática escolar, há alguns dados novos que marcam diferentemente a sua identidade. Referimo-nos, em especial, ao facto de dois manuais de gramática (a G03 e a G13) terem sido publicados fora do contexto escolar, sendo integrados em enciclopédias generalistas que circulam junto com periódicos nacionais (*Jornal de Notícias* e *Público*). Tal significa que a gramática escolar passa a constituir também uma obra de cultura / informação, começando o seu âmbito de circulação, pelo menos enquanto produto comercial, a alargar-se significativamente, assumindo-se talvez como um objecto socialmente válido. Finalmente, as gramáticas também se renovam e renascem, como aconteceu com uma nova versão da G15, que vem agora (em 2005) adaptar-se ao texto da TLEBS (de 2004).

Acima de tudo, a grande lição que a análise histórica da gramática nos deixa é que a gramática escolar sofre de um *paradoxo existencial crónico*: tem um discurso normativo e instrumental, continuando a afirmar-se como *arte de bem falar e escrever*; jura fidelidade aos “novos programas”, quase sempre sem os conhecer de facto e sem reparar que, tanto nos discursos teóricos como nos discursos reguladores oficiais, há inovações significativas; diz cumprir, nos seus discursos, a nomenclatura gramatical oficial, mas, ao longo do texto da exposição gramatical, põe-na várias vezes em causa; por fim, de alguma forma, parece até esquecer que a sua função primeira, que não assume, é a do conhecimento da língua em si mesma e por si mesma (como diria o fundador da linguística moderna).

Aquele que é, talvez, o grande dilema da história e do ensino da gramática é que ela ainda não terá conseguido resolver o problema da definição das suas funções, assumindo-as e praticando-as na realidade. Afinal, os discursos dos gramáticos apresentam propostas (como pudemos verificar na análise dos discursos introdutórios da gramática escolar portuguesa) que não se concretizam; entretanto, as práticas escolares de ensino da gramática mostram-nos, por um lado, que a gramática está presente (como também sugerem a estrutura dos próprios livros de Português que a seguir analisamos e a própria organização das gramáticas escolares) mas, por outro, como referem linguistas e didactas, as capacidades comunicativas dos alunos continuam a não se desenvolver.

De facto, a gramática escolar, talvez em virtude de críticas de que tem sido alvo, não assume que a sua principal função seja a do conhecimento gramatical (que estaria até mais coadunada com a sua natureza expositiva), e opta por, em termos dos seus discursos, afirmar o seu valor instrumental para o domínio da norma e para a aprendizagem, por exemplo, da leitura e da escrita, que em termos práticos acaba, efectivamente, por não conseguir realizar.

Se o estudo histórico das gramáticas escolares portuguesas já nos autorizou conclusões desta natureza, de seguida, na análise sincrónica das versões mais actuais dessas mesmas gramáticas (que constituem o *corpus* G-3) poderemos então verificar se, de facto, em termos da afirmação das suas funções, quanto à sua organização interna e às suas formas de fundamentação, tais ideias se confirmam ou desmentem.

## 5.2. PARA UMA DESCRIÇÃO DA GRAMÁTICA ESCOLAR PORTUGUESA

“A gramática é a Bíblia da língua. Aqui se encontra a norma das suas estruturas e do seu funcionamento. O ensino da língua não pode dispensar o recurso à gramática. O estado calamitoso em que muitos alunos chegam à universidade, sobretudo no domínio da escrita, deve-se, entre outras razões, ao desprezo a que a gramática foi votada durante muitos anos. Foi certamente o reconhecimento disto que determinou o regresso da gramática às escolas, com o conseqüente aparecimento de novos autores e de novas edições. / É neste contexto que aqui estou também oferecendo o meu contributo como autor. / A GRAMÁTICA UNIVERSAL DA LÍNGUA PORTUGUESA, elaborada segundo a linguagem e os moldes das gramáticas clássicas, não deixou de ter em consideração a nova pedagogia da língua, sobretudo a decorrente dos novos programas.” (G13: 6)<sup>84</sup>

### 5.2.1. Discursos sobre o conceito de gramática escolar

Entre muitas outras questões de debate que a gramática escolar suscita (algumas das quais foram abordadas ao longo da primeira parte deste trabalho), o prefácio da gramática que colocamos em epígrafe indicia muitas das problemáticas que uma visão sincrónica da gramática deverá abordar, tais como: o papel simbólico ou “sagrado” da gramática (escolar); o contributo da gramática na fixação da norma e na descrição da estrutura da língua; o valor instrumental da aprendizagem da gramática, particularmente no domínio da expressão escrita; a relação entre inovação linguística e tradição gramatical; a obediência à “nova pedagogia” e aos “novos programas”.

No ponto 2.2. deste trabalho (“Sobre os cinco sentidos da gramática”), foi apresentada uma aproximação aos sentidos do conceito de *gramática*, em que também procedemos a uma definição da gramática de tipo escolar. Desta feita e neste contexto, pretendemos desvendar a visão que da *gramática escolar* se pode descobrir nos discursos dos próprios gramáticos<sup>85</sup>. Além disso, porque os títulos das gramáticas ajudam a definir este tipo específico de gramática, fazemos a descrição dos títulos e subtítulos das 15 gramáticas em análise, dedicando especial atenção a outra informação

<sup>84</sup> Em epígrafe, o prefácio deste compêndio apresenta a célebre frase do *Livro do Desassossego de Bernardo Soares* “[A] minha pátria é a língua portuguesa. / Fernando Pessoa.” (Cf. Seixo, 1986: 42)

<sup>85</sup> Como referimos no Capítulo IV, considera-se como “gramática escolar”, nestes estudos, os compêndios de uso facultativo que, sendo utilizados em contexto escolar ou extra-escolar, se afirmam destinados ao ensino explícito da língua num certo nível de escolaridade, privilegiando sempre a exposição de conteúdos gramaticais em detrimento da aplicação de conteúdos de gramática (que podem todavia ocorrer, mas como complemento secundário). É, pois, a natureza da obra e o contexto de uso que fazem de determinado manual uma gramática de tipo escolar, não se podendo colocar de parte a própria definição que de si as gramáticas façam, pelos títulos ou nos prefácios.

que ocorre integrada nesses títulos: os públicos (escolares) a que as gramáticas se dizem dirigir.

Antes de mais, em relação ao título das gramáticas, deve, desde já, destacar-se que nenhum dos 15 compêndios que integram o *corpus* se intitula “gramática escolar”<sup>86</sup>. Todavia, no universo da gramática escolar actual, há uma obra intitulada *Gramática Escolar - Língua Portuguesa* (Dias *et alii*, 2001), destinada ao 2.º e 3.º ciclos e que excluimos do *corpus* por ser apenas um livro de exercícios. Esta *Gramática Escolar*, de facto, inclui um dos traços destas gramáticas: a existência da aplicação dos conteúdos.

Em relação ao Português do Brasil, há também uma obra intitulada *Gramática Escolar da Língua Portuguesa* (Bechara, 2003), que pode ser citada como modelo de gramática pedagógica, até porque, para além da apresentação dos conteúdos, inclui exercícios de aplicação no fim dos capítulos que a compõem. Em termos da estrutura, este manual inclui capítulos relativos à morfossintaxe (partes 1 a 4), à lexicologia (parte 5), à fonética, à ortografia e à pontuação (parte 6). Na última parte, sob a designação sugestiva de “Para além da Gramática” (Bechara, 2003: ix), incluem-se ainda noções sobre estilística, versificação, história da língua e interpretação textual, temáticas que, como veremos, estão quase sempre presentes na descrição gramatical escolar.

Do discurso argumentativo desta gramática escolar brasileira, temos de destacar não só os objectivos instrumental e normativo traçados na contracapa<sup>87</sup>, mas sobretudo as razões invocadas no prefácio do livro, em que o autor diz procurar “[...] aliar a modernidade dos estudos de linguagem à necessidade que têm os alunos de um compêndio que os prepare adequadamente para atender às exigências de cultura dos tempos atuais.” (Bechara, 2003: xi)

Na verdade, são estas marcas, ainda presentes nos discursos dos gramáticos, que aqui analisamos: a função normativa e instrumental da gramática escolar; o papel do conhecimento gramatical no desenvolvimento das capacidades linguísticas; e a importância da exercitação para a fixação dos conhecimentos gramaticais.

Entretanto, ao procedermos ao estudo diacrónico da gramática escolar portuguesa, pudemos também descobrir títulos de obras que faziam referências a

<sup>86</sup> No seu texto de abertura, a G06 (p. 3) esclarece de que forma a gramática integra os discursos da cultura humana e propõe uma definição da gramática escolar: “As gramáticas escolares têm sido sempre (e continuarão a ser) uma das manifestações mais evidentes dessa multiplicidade de aspectos – aqui diríamos discursos – ligados ao homem como ser prisioneiro de um dado momento histórico. Não se esqueça que a gramática escolar é por natureza pedagógica e portadora de normas.”

<sup>87</sup> Cf. Bechara (2003: texto da contracapa): “Esta nova obra do Prof. Evanildo Bechara visa preparar o leitor para utilizar com eficiência e correção, falando ou escrevendo, esse instrumento maravilhoso e fundamental de comunicação, a linguagem humana.”

aspectos que definem os compêndios de natureza pedagógica, percebendo-se, ao mesmo tempo, que há características da gramática escolar que têm precisamente uma fundamentação histórica. Vejam-se estes quatro títulos (dos séculos XIX e XX):

a) *Nova Grammatica Portugueza / Para uso dos lyceus e das escholae normaes / Conforme os programmas officiaes / por / Francisco José Monteiro Leite (Porto: Livraria Portuense, 1882)*<sup>88</sup>;

b) *Nova Grammatica Portugueza / Compilada / De nossos melhores auctores / E coordenada / Para uso das escholae / por / Bento José de Oliveira (Coimbra: Livraria de J. Augusto Orcel, 1884, 16.ª edição)*<sup>89</sup>;

c) *Gramática da Língua Pátria / Aprovada e acomodada aos programas do ensino técnico / Pires de Castro (Lisboa: Livraria Avelar Machado, 1938, 3.ª edição)*<sup>90</sup>;

d) *Gramática das Escolas / Coordenada segundo os programas de português do ensino primário geral e escolas industriais e comerciais / Filipe de Oliveira (Lisboa: Livraria Popular de Francisco Franco, 1921, 13.ª edição).*

Pelo seu significado específico (e pela proximidade com os prefácios da actualidade), não podemos deixar de citar as afirmações retiradas do texto de abertura (“Aos Nossos Colegas”) desta última obra (Oliveira, 1921: 3):

“Os últimos programas do ensino oficial, [...], levaram-nos a alterar profundamente as nossas *Conjugações de Verbos e Noções de Gramática*. / [...] Mas, não é um livro novo que se publica, embora lhe fôsse alterado o seu título para *Gramática das Escolas*. / A sua estrutura continua sujeita à mesma disposição de matérias, e o seu método didáctico não foi modificado. / Apenas foram aclaradas algumas noções com que a gramática se mostra menos perceptível à inteligência das crianças, e refundidos e ampliados certos pontos, para, como dissemos, seguirmos o critério científico dos programas, e mantermos no estudo da língua a feição progressiva e prática aconselhada pela pedagogia moderna.”

Submetendo-se, acima de tudo, à regulação operada pelos “programas do ensino oficial”, esta gramática escolar do século XX diz ter em conta a “pedagogia moderna”, mas afirma, quase em contradição, que a gramática apresenta a “mesma disposição de

<sup>88</sup> No prólogo desta gramática (p. VII), pode ver-se como os discursos do século XIX não eram muito distintos dos discursos dos gramáticos de finais do século XX: “A nova grammatica portugueza, que agora publicamos, apoiada nos livros mais auctorizados d’este genero e nos progressos da moderna disciplina grammatical, foi escripta com a intenção de acudir ás exigencias do nosso ensino.”

<sup>89</sup> A partir dos vários prólogos reproduzidos nas páginas iniciais desta obra (pp. V-VIII), descobrimos a data de algumas edições anteriores a esta que aqui citamos: 1862 – 1.ª edição; 1876 – 10.ª edição; 1880 – 13.ª edição; 1883 – 15.ª edição. Consultámos ainda a 23.ª edição desta obra (Coimbra, 1895), verificando-se, a este nível, que também as gramáticas do século XIX tinham longos períodos de publicação, e que consideravam a norma literária como fonte de uma norma de tipo escolar.

<sup>90</sup> Esta gramática escolar (cuja 1.ª edição será de 1937) é uma das mais bem sucedidas do século XX.

matérias” e segue um anterior método didáctico. Na verdade, como acontece hoje em dia, o mais provável é que nem sequer esta argumentação discursiva seja nova, nem sequer os princípios invocados para justificar o valor do ensino escolar da gramática<sup>91</sup>.

Há, desde sempre, no discurso gramatical escolar e especificamente nestas discussões, dois dilemas e forças antagónicas que se opõem: a tradição (gramatical) e a inovação (linguística); o programa oficial em vigor (que representa os discursos reguladores) e as fontes científicas (representantes dos discursos teóricos).

Tentando, então, comprovar a presença destas ideias nas gramáticas que constituem o nosso *corpus* de análise, descrevemos, de seguida, os títulos e subtítulos das gramáticas escolares, as definições que eles próprios apresentam e a identificação dos públicos escolares a que se destinam (apontando para um certo nível de ensino). Na verdade, depois de definida a gramática escolar, importa agora verificar como a caracterizam os seus autores – os próprios gramáticos – não só pelos títulos que propõem para os seus compêndios como também por definições explícitas de gramática que apresentem nos capítulos de introdução dos mesmos<sup>92</sup>.

Ao analisar os títulos dos manuais de gramática (ver **Quadro 8**), o primeiro elemento a destacar é o facto de quase todos eles (13 em 15) incluírem no título (apresentado a negrito e em itálico) um termo fundamental - *gramática* - e os outros dois o inserirem no subtítulo (apresentado apenas em itálico). Além disso, os 15 compêndios explicitam a língua que é objecto de descrição – o Português / a Língua Portuguesa – ora no título (onze) ora no subtítulo (nos quatro restantes). Assim, segundo estes critérios, todas elas se configuram, nesta forma discursiva, como *Gramáticas de Português / da Língua Portuguesa*, sendo este, por conseguinte, o primeiro elemento que importa pôr em relevo para o público (escolar)<sup>93</sup>.

**QUADRO 8:** *Públicos e títulos das gramáticas escolares portuguesas*

**G01-3 - *Aprender Português. Gramática Teórico-Prática;***

**G02-S? - *Breve Gramática do Português Contemporâneo;***

**G03-3/S - *Compêndio de Gramática Portuguesa;***

<sup>91</sup> Desses princípios, citamos apenas dois dos mais significativos (Oliveira, 1921: 5): “**5** – As pessoas que melhor saibam falar e escrever, melhor sabem a sua língua. / **6** – *Estudar a nossa língua, ou a língua portuguesa é aprender as regras que se devem observar para bem a falar e escrever.*”

<sup>92</sup> Optamos por não analisar aqui os modos como os gramáticos descrevem a gramática nos textos de abertura, uma vez que tal será feito na alínea seguinte: 5.2.2. *Funções da gramática escolar portuguesa.*

<sup>93</sup> De salientar que há mesmo duas gramáticas cujos títulos se reduzem efectivamente à indicação desses dados mínimos identificativos: a G08 – *Gramática de Português* – e a G11 – *Gramática Portuguesa*.

**G04-B** - *Construindo a Gramática. Língua Portuguesa;*  
**G05-S?** - *Curso de Português. Questões de Gramática. Noções de Latim;*  
**G06-3?** - *Da Palavra ao Texto. Gramática da Língua Portuguesa;*  
**G07-3/S** - *Gramática Básica da Língua Portuguesa;*  
**G08-B/S** - *Gramática de Português;*  
**G09-S** - *Gramática do Português Actual;*  
**G10-B/S** - *Gramática do Português Moderno (Remodelada);*  
**G11-B** - *Gramática Portuguesa. Com exercícios de aplicação;*  
**G12-3/S** - *Gramática Prática de Português. Da Comunicação à Expressão;*  
**G13-3/S?** - *Gramática Universal. Língua Portuguesa;*  
**G14-S** - *Itinerário Gramatical. A gramática na Língua e a Língua no discurso.*  
*Gramática da Língua Portuguesa;*  
**G15-3/S?** - *Nova Gramática de Português.*

Tal como se pode comprovar no **Quadro 9**, os títulos e os subtítulos das obras permitem-nos caracterizar e classificar a maior parte dos manuais de gramática em relação aos seguintes aspectos (fundamentais para a sua própria definição discursiva):

a) O tipo de gramática em questão (em que os qualificativos escolhidos implicitamente apontam para uma gramática de tipo escolar);

b) O modelo de língua (o *Português*)<sup>94</sup> que é objecto de descrição (sublinhando-se o facto de se caracterizar preferencialmente uma *língua de hoje, actual*);

c) Os objectivos (G01) e/ou as metodologias propostas para a aprendizagem da gramática (G04, G06, G12, G14), invocando-se, ao mesmo tempo, conceitos linguísticos particulares (*a comunicação, o texto, o discurso*) que apontam para um paradigma novo de conceber a própria gramática;

d) A indicação de que se trata de um manual (selectivo) de gramática e que, portanto, opera a selecção daqueles conteúdos que terão um maior interesse escolar;

e) Outros factos indicados a título informativo pelos subtítulos, tais como: referência à língua latina, remodelação do manual, inclusão de exercícios, colecção a que pertence o compêndio em causa.

<sup>94</sup> Mesmo que os compêndios de gramática tenham como fim a descrição da *Língua Portuguesa*, a G05 inclui também, logo no subtítulo, uma referência ao *Latim*. Na verdade, para além desta, outras obras (sobretudo a G03 e a G13) usam como elemento de referência e como fonte de explicações a *Língua Latina*. Além disso, na estrutura das gramáticas (G03, G05, G06, G07, G09, G12, G14), há um capítulo (12. *História da Língua Portuguesa: do Latim ao Português*) que toma também por objecto o *Latim*.



**QUADRO 9:** *Informações fornecidas pelos títulos e subtítulos das gramáticas*

- a) *Téorico-Prática* (G01), *Breve* (G02), *Básica* (G07), *Prática* (G12), *Nova* (G15);
- b) *Português Contemporâneo* (G02), *Português Actual* (G09), *Português Moderno* (G10);
- c) *Aprender Português* (G01), *Construindo a Gramática* (G04), *Da Palavra ao Texto* (G06), *Da Comunicação à Expressão* (G12), *Itinerário Gramatical. A Gramática na Língua e a Língua no Discurso* (G14);
- d) *Compêndio de* (G03), *Curso de / Questões de* (G05);
- e) *Noções de Latim* (G05), *Remodelada* (G10), *Com exercícios de aplicação* (G11), *Universal* (G13).

Pela natureza dos títulos apresentados, estes gramáticos, ao mesmo tempo que vão indicando marcas de uma gramática de tipo escolar, deixam transparecer, pelas suas escolhas, que anunciam compêndios realmente *novos* não só na forma (como afirma, por exemplo, o título da G15, isto desde 1979 até 2002)<sup>95</sup> mas também no conteúdo, quando dizem eleger para objecto de descrição o *Português contemporâneo, actual ou moderno*. A questão é que, se o discurso assim o diz, a prática desmente-o, porque a esmagadora maioria das gramáticas, como veremos adiante, opta por usar como fonte principal das suas normas o texto literário clássico.

Também no seu estilo pedagógico, estas gramáticas assumem uma outra novidade, como se verifica pelos conceitos reunidos na alínea c) do **Quadro 9**: dizem dar destaque à *aprendizagem da língua, à construção do conhecimento gramatical*, a percursos que vão *da palavra ao texto, da comunicação à expressão* ou até da *gramática à língua e ao discurso*. A realidade, porém, é bastante distinta, já que a grande parte das gramáticas são, na prática, tratados expositivos de morfossintaxe, que, por vezes (como sucede apenas nas G01, G04, G11, G12), podem apresentar alguns exercícios de aplicação dos conhecimentos gramaticais, mas que, na realidade, não dão grande atenção àquelas concepções mais recentes de ensinar os usos da língua.

<sup>95</sup> Como referimos na sua apresentação história (alínea 5.1.2.), este manual deu origem, em 2005, a uma versão renovada desta gramática, em que até o título foi alterado: *Saber Português Hoje. Gramática Pedagógica da Língua Portuguesa. Terminologia Linguística Actual* (Oliveira e Sardinha, 2005).

Por fim, a informação de que determinado compêndio inclui exercícios pode também surgir na capa do manual (o que aqui só acontece com a G11). Admite-se, pois, que essa marca pedagógica da gramática escolar (a inclusão de exercícios de aplicação) venha perdendo alguma importância, sobretudo quando tais exercícios são, quase sempre, apresentados como apêndice dos livros de Português.

Mesmo sendo alguns títulos (e as informações que veiculam) talvez dispensáveis ou discutíveis (por o seu discurso não coincidir com a prática), a verdade é que, como se deduz pela análise do percurso editorial das gramáticas, eles não mudam ao longo dos tempos, nem mesmo nas publicações com versões diferentes.

Por fim, embora os títulos das gramáticas sejam uma verdadeira imagem de marca, nota-se o facto de muito poucos gramáticos indicarem uma explicação para o título das obras e muito menos ainda serem os que o fazem com clareza. Com efeito, percorrendo os textos de abertura das obras, verifica-se que dez delas não adiantam qualquer explicação para o título (G03, G04, G05, G08, G10, G11, G12, G13, G14 e G15) e que as outras cinco (G01, G02, G06, G07 e G09) o fazem, mas de modo parcial.

Assim, a G01 explica o seu subtítulo (*Gramática Teórico-Prática*), sublinhando que “a explanação dos conteúdos é sempre acompanhada de sugestões de actividades” (p. 5), como se confirmou pela análise da obra. Por seu turno, a G02 (p. III), remetendo para o título - *Breve Gramática...*, explica que se trata de uma “versão abreviada da *Nova Gramática do Português Contemporâneo* que os autores publicaram”.

Entretanto, a G06 (p. 4), ao explicitar as secções principais que a constituem - *Gramática dos Sons, Gramática das Palavras, Gramática da Frase e Gramática do Texto* – confirma um percurso já sugerido pelo título principal: *Da Palavra ao Texto*. Também a G07 (p. 3), mesmo que não explicitamente, parece adiantar uma explicação para a sua designação de *Gramática Básica*, já que diz ser “[...] um manual escolar para os Ensinos Básico e Secundário” e “[...] um compêndio disponível para todos aqueles que se interessam pelos aspectos básicos da organização do Português.”

Finalmente, o “redactor” da G09 (como o gramático se apelida) salienta (p. 5):

“A **Gramática do Português Actual** surgiu da necessidade de se disponibilizar um novo contributo para o conhecimento explícito do português, [...] e para uma perspectiva diferente do mundo reflectido na Língua.”

Neste sentido, adequado seria que este compêndio se intitulasse, por exemplo, *Gramática Actual do Português*, pois aquilo que o seu autor pretende não é divulgar

uma *nova descrição do Português*, mas a *descrição de um Português novo, moderno ou contemporâneo*, tal como sublinha no prefácio (G09: 5):

“A língua encontra-se perspectivada como um sistema estável e válido efectivamente acedido e partilhado pelos falantes do português europeu na sincronia deste começo de milénio [...]”

Em suma, aquilo que a ausência de explicações ou a marginalidade daquelas que ocorrem parece sugerir é que os gramáticos manifestam um interesse muito reduzido em revelar os fundamentos das suas propostas pedagógicas, até porque a gramática é uma disciplina que naturalmente se *autodefine* pelo que é a tradição. Metaforicamente, dir-se-ia que os *segredos* dos gramáticos constituem a *alma* (ou a maior *arma*) do seu *negócio*, porque, no fundo, a gramática diz-se mas não se explica, tal como as regras que são apenas para ser cumpridas ou aplicadas, mesmo sem serem compreendidas.

Uma outra forma de complementar a descrição do discurso dos gramáticos sobre a (sua) própria gramática é verificar como eles definem (ou não) a gramática e avaliar se eles o fazem abertamente (logo na introdução da obra), conservando, assim, uma tradição que está a desaparecer com os compêndios que surgiram, na sua maioria, a partir de 1970, em que a gramática incluía um capítulo inicial sobre ela própria.

Na verdade, das 15 gramáticas que constituem o *corpus*, apenas duas delas (a G05 e a G11, compêndios, de facto, com alguma história) apresentam um conceito explícito de gramática, que aponta no sentido da conservação da visão tradicional (e normativa) da gramática escolar, cujo fim seria ensinar os alunos *a falar e a escrever correctamente a língua*. Há, porém, um conjunto mais vasto de outras gramáticas que, de modo indirecto e mais subtil, acabam por definir a gramática, mas já num contexto que não vincula a aplicação dessa concepção à própria elaboração do manual de gramática. Essas outras definições ocorrem normalmente num capítulo inicial em que se discutem os conceitos de *comunicação, linguagem, língua*.

É significativo, desde logo, não só o facto de apenas dois compêndios definirem a gramática num capítulo que serve de introdução à descrição dos conteúdos gramaticais, mas sobretudo o modo (tradicional) como esses dois manuais de gramática a entendem. O abandono dessa tradição traduz-se pela ausência de uma definição (nas

gramáticas G01, G02, G04, G06, G09, G15)<sup>96</sup>, o que significa ou a não aceitação desse conceito tradicional ou a sua lenta transformação.

Assim, a G05 tem um título (*Curso de Português*) e dois subtítulos (*Questões de Gramática / Noções de Latim*) que definem a existência de um duplo objecto da descrição e do estudo para a disciplina escolar conhecida por *Português* ou *Língua Portuguesa*: a Gramática e o Latim. No primeiro capítulo, intitulado “A gramática”, é definida como “o estudo sistematizado da língua (dos seus **fonemas**, das suas **palavras**, e das suas **frases**)” (G05: 8)<sup>97</sup>, dividindo-se em Fonética, Morfologia e Sintaxe.

Quanto à G11, na sua “Introdução”, define a gramática, a gramática portuguesa e as suas três partes fundamentais, nestes termos (p. 5):

“À disciplina que estuda o aperfeiçoamento desta linguagem [falada], chama-se Gramática. / [...] **Gramática Portuguesa** é a disciplina que trata do aperfeiçoamento da língua portuguesa.”

Esta visão purista da gramática (que não tem a capacidade de *aperfeiçoar a linguagem*, podendo, quando muito, *melhorar os usos* que os falantes fazem da língua) denota também uma visão normativa. Tal como a G05, esta *Gramática Portuguesa* divide a gramática em três partes: Fonética ou Fonologia, Morfologia e Sintaxe.

Em relação àqueles manuais de gramática que acabam por definir, indirectamente<sup>98</sup>, o seu objecto e, de certo modo, o método seguido, destacamos, por motivos distintos, as gramáticas G03, G07, G08, G10, G12, G13, G14.

Assim, a G03 – *Compêndio de Gramática Portuguesa* – na primeira parte, que constitui a introdução do manual (pp. 17-25), não só define a gramática e as suas partes como também distingue *norma de desvio* e *gramática de estilística*.

“A **Gramática** de uma língua estabelece as *normas da expressão verbal*, estudando as *palavras* e a *correcta construção* ou *estrutura da frase*.”

Esta definição de gramática sugere o tipo de gramática em causa (que é explicitamente referido algumas linhas abaixo: “Esta Gramática chama-se **normativa**.”, Cf. G03: 20) e acaba por indicar as suas partes principais: a Morfologia e a Sintaxe<sup>99</sup>.

<sup>96</sup> Ressalve-se, todavia, que os autores das gramáticas G09, G12, G13, G14, também com a intenção de fazer publicidade, definem o tipo de gramática logo na contracapa das suas obras, resumindo aquilo que afirmam no texto de abertura. (Cf., adiante, **Quadro 10**).

<sup>97</sup> A terminar este capítulo e esta página, surge uma observação que acrescenta: “Modernamente [ou seja, em 1970] considera-se a **Gramática** constituída principalmente pela **Morfologia** e pela **Sintaxe**.” Esta concepção de gramática aponta no sentido da sua formulação como um simples tratado de *morfosintaxe*.

<sup>98</sup> Algumas gramáticas, nos textos de abertura, precisam, de modo indirecto, o que entendem por gramática da língua. Já de seguida, ao estudar as funções da gramática, dedicamos-lhe alguma atenção.

<sup>99</sup> Fonética e fonologia, lexicologia, semântica serão as partes secundárias da gramática (Cf. G03: 21).

Por outro lado, os autores definem a língua que será objecto de descrição (a “*norma*”), correspondente ao “português padrão”, ou seja, a “língua comum que todos compreendemos”, “[...] em relação à qual há *desvios* maiores ou menores – linguagem familiar, popular, gíria...” (G03: 23). Entretanto, ao diferenciar a gramática da estilística, os autores referem então os “‘desvios’ [que] constituem o *estilo* do escritor.” (G03: 25) A grande diferença é que, no caso da linguagem popular, esses desvios não são autorizados (constituindo o *erro*), ao passo que os desvios da linguagem literária são formas de “*beleza e arte*” (sendo admitidos como revelações de um estilo)<sup>100</sup>.

A *Gramática Básica da Língua Portuguesa* considera que “A morfossintaxe constitui propriamente a **gramática** de uma língua” (G07: 36), defendendo, assim, que a descrição gramatical tem como núcleo principal a morfologia e a sintaxe.

Entretanto, a *Gramática de Português* também não define o conceito de gramática, mas, reproduzindo a capa de duas publicações de J. M. de Castro Pinto (desta mesma gramática e de um prontuário ortográfico seu), inclui esta legenda: “*As gramáticas e os prontuários esclarecem as pessoas sobre o uso correcto da língua.*” (G08: 24) É, pois, numa perspectiva normativa que aqui se define a gramática. A *Gramática do Português Moderno*, também do mesmo autor, num capítulo inicial sobre “Comunicação, Linguagem e Língua”, apresenta um conceito renovado de gramática, segundo o qual “A **gramática de uma língua** é, primeiramente, o conjunto das regras naturais, isto é, aceites como tais pela comunidade de falantes.” (G10: 19)

Por seu turno, a *Gramática Prática de Português* estabelece uma oposição entre a concepção tradicional – “a articulação entre a **Morfologia** e a **Sintaxe**, que se designa por **Morfossintaxe**, [que] constitui a **gramática** tradicional da língua.” - e um entendimento moderno mais abrangente, em que a gramática pode englobar outras disciplinas como a Lexicologia, a Semântica ou a Estilística (G12: 41).

A G13 identifica “o estudo da língua [como] o objectivo fundamental da *Gramática*”, afirmando assim a unidade de todos os estudos gramaticais (G13: 26).

Reconhece-se, então, que estes compêndios de gramática apontam as duas partes nucleares da gramática (a morfologia e sintaxe), mas vão também sugerindo um alargamento das áreas da descrição linguística. Apesar disso, nenhuma delas marca um

---

<sup>100</sup> Esta é uma das grandes incoerências em que acaba por cair a gramática escolar ao definir uma norma que aceita todo o tipo de desvios da língua literária, condenando apenas aqueles que têm origem na língua popular (aquela que faz com uma língua nunca esteja morta). Nesta escolha arbitrária, reside afinal a origem daquilo que certos linguistas consideram “preconceito linguístico”. (Cf. Bagno, 2003)

desvio significativo em relação à tradição gramatical escolar portuguesa, não se podendo falar de uma visão totalmente nova de conceber a gramática ou o seu ensino.

Em todo o caso e tendo em consideração as muitas gramáticas que foram surgindo desde 1970, é natural que algum manual de gramática se queira assumir como diferente. É o que acontece com a G14 que, na contracapa, anuncia: “**Itinerário Gramatical** não é mais uma gramática. / **Itinerário Gramatical** é uma gramática *nova, moderna, diferente e apropriada*.” Todavia, esta gramática é “nova” por ser elaborada segundo as novas tendências da teoria do texto, mas afirma-se “diferente” exactamente na medida em que “retoma categorias gramaticais tradicionais, actualizando-as nas diversas situações de comunicação”.

Por isso mesmo é que o conhecimento gramatical funciona sempre em sentido circular: avança em consequência de novas tendências linguísticas, mas retorna sempre à tradição gramatical da qual não se pode desligar em absoluto. E este é, afinal, o maior *dilema* da gramática escolar (que os seus discursos deixam transparecer): responder às exigências da inovação linguística, sem esquecer uma tradição gramatical que é a essência da sua própria natureza, nem se afastando demasiado do discurso regulador oficial, a que deve uma obediência cega. Por isso é que a tradição gramatical continua a marcar presença na maior parte dos discursos dos manuais em análise, até naqueles que afirmam algumas diferenças nas suas propostas, sem nunca deixarem de recorrer aos princípios e / ou à terminologia consagrados pela tradição.

Se, ao nível dos títulos dos manuais, os gramáticos parecem nem sempre querer explicitar os fundamentos das suas escolhas, o mesmo vem sucedendo quanto à definição do público a que se destina cada um dos compêndios que integram o *corpus*. Tal como já ficou estabelecido na alínea 4.4.0. (“Apresentação dos *corpora*”) e como se pode comprovar no **Quadro 8**, o conjunto de gramáticas que constituem o nosso *corpus* principal é formado por gramáticas escolares de *Português* do 3.º ciclo do Ensino Básico e/ou do Ensino Secundário, que normalmente revelam o público escolar visado.

Apesar de tudo, em cinco dessas gramáticas (G02-S?, G05-S?, G06-3?, G13-3/S? e G15-3/S?) indicamos, através de um ponto de interrogação [?], a ausência, por parte do gramático, de uma afirmação explícita do público a que se dirige o manual em questão<sup>101</sup>. Portanto, só dois terços das gramáticas definem o seu público (normalmente

---

<sup>101</sup> Na alínea 5.1.2. deste mesmo capítulo (“Descrição do percurso editorial das 15 gramáticas escolares”), faz-se a explicação do processo que nos levou à dedução do público de cada um desses cinco manuais.

anunciando-o logo na capa: G01, G08, G10, G11, G12 e G14), ao passo que um terço não o faz de modo totalmente transparente.

Além disso, quer entre aqueles dez manuais que afirmam claramente qual o público a que se destinam (G01, G03, G04, G07, G08, G09, G10, G11, G12 e G14), quer entre aqueles cinco que não o declaram, há uma grande diversidade de públicos possíveis. De facto, há duas gramáticas (G04 e G11) que se dirigem exclusivamente ao Ensino Básico e outras duas (G01 e G06) unicamente ao 3.º ciclo. Aquelas que deverão ser utilizadas apenas por alunos do Ensino Secundário são quatro: G02, G05, G09 e G14. Finalmente, um terço dos compêndios de gramática (G03, G07, G12, G13, G15) poderá ser utilizado quer no 3.º ciclo do Ensino Básico quer no Ensino Secundário, havendo até duas obras (G08 e G10), curiosamente ambas do mesmo autor e da mesma editora, que se destinam genericamente aos Ensinos Básico e Secundário<sup>102</sup>.

Perante estes dados, pode retirar-se duas ilações: os gramáticos, certamente porque o manual escolar, para além de um instrumento pedagógico e um suporte de saberes escolares, é igualmente um bem de consumo (como já salientara Choppin, 1992: 18-20), não fazem muita questão em indicar o nível de escolaridade a que se destinam as suas publicações; e, quando o fazem, pelas mesmas razões, procuram alargar ao máximo o leque de possíveis utilizadores/compradores das suas obras.

Por conseguinte, mesmo parecendo que a maior parte das gramáticas tem, de facto, um público definido e preferencial (o 3.º ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário), a verdade é que, a este nível, o discurso dos gramáticos opta também por uma certa imprecisão, até porque, em publicações desta natureza, interessa sempre que elas sejam compradas e consultadas pelo “público em geral”, no sentido do cumprimento de uma das suas funções tradicionais – a função cultural.

### **5.2.2. Funções da gramática escolar portuguesa<sup>103</sup>**

Se, quanto à definição do tipo de gramática, quanto à explicitação dos títulos das obras e quanto à definição do(s) público(s) a que elas se destinam, os discursos dos gramáticos se caracterizam, em geral, por um certo silêncio e bastante generalidade,

<sup>102</sup> Em termos totais, são 11 as gramáticas que se destinam ao 3º Ciclo, aquele nível de ensino no qual se centra o nosso interesse de investigação, até porque o outro *corpus*, o dos *Livros de Português* é constituído por manuais do 3.º ciclo, ou seja, do 7.º, do 8.º e do 9.º anos de escolaridade.

<sup>103</sup> Na origem desta alínea está uma comunicação apresentada no *II Encontro Nacional da Sociedade Portuguesa de Didáctica das Línguas e Literaturas* (Faro - Universidade do Algarve, 13-15 de Maio de 2004): “O mito da gramática (perfeita) nos discursos (introdutórios) da gramática escolar portuguesa”.

importa agora confirmar se, na indicação ou na sugestão dos fins que a gramática escolar ou o seu ensino visam, esse mesmo discurso se mantém.

Ficou estabelecido, na alínea 4.5.5. do Capítulo IV, que nos discursos das gramáticas escolares podiam ser apresentadas estas sete funções: *cultural, educativa, formativa, instrumental, linguística, normativa e recontextualizadora*.

Para efeitos de análise, entendemos os textos de abertura como unidades, cuja designação genérica é “Prefácio” (em seis manuais: G03, G05, G08, G09, G10 e G13) ou “Apresentação” (em três manuais: G01, G02 e G07), podendo, em todo o caso, receber outras designações: “Introdução” (G06 e G14), “Nota introdutória” (G04), “Nota prévia” (G15) ou até não ter título algum (G12).

Convém, desde já, anotar um aspecto que parece vir confirmar a natureza indeterminada do discurso gramatical escolar: apenas quatro gramáticas datam os seus textos de abertura<sup>104</sup>. Tal procedimento permite que, no caso de 10 das gramáticas, o prefácio se torne intemporal; ao passo que, nas restantes cinco, os prefácios originais, que se mantêm nas versões mais actuais, traduzam ora a inexistência de actualizações, ora a permanência e a fidelidade ao que se assemelha a um discurso “mítico” inaugural.

À volta do texto principal ocorrem outros textos, como sucede com a G01, que apresenta um artigo sobre a Língua Portuguesa no Mundo (p. 7), e com a G04, que inclui uma página (p. 3) intitulada “Como Funciona” (sobre a organização do manual). Além disso, duas gramáticas incluem ilustrações sugestivas: a G01 (p. 6) reproduz um quadro de António Dacosta cuja mensagem é: “Le Portugais / 3<sup>e</sup> Langue / Européenne La / Plus Parlée / Dans Le Monde” [O *Português*: a terceira língua europeia mais falada no mundo]<sup>105</sup>; e a G03 (p. 14) reproduz o frontispício da primeira gramática da língua portuguesa – a *Grammatica da Lingoagem Portuguesa* (1536) de Fernão de Oliveira.

Aos textos de abertura podem, ainda, estar associadas citações em forma de epígrafe, o que acontece nas gramáticas G03, G09, G12 e G13. A simbologia destes excertos é que definem, por si só, a perspectiva que os autores da gramática

<sup>104</sup> A G09 apresenta um prefácio de Setembro de 2001 (sendo o depósito legal de 2002 e a sua 1.<sup>a</sup> edição de 2003). Também a G01 (cuja apresentação é de Março de 1992, ano da 1.<sup>a</sup> edição), a G02 (em que a apresentação coincide com a data da sua 1.<sup>a</sup> edição, Setembro de 1985) e a G03 (que apresenta um prefácio de Janeiro 1974, relativo à 4.<sup>a</sup> edição) mantêm nas edições actuais (respectivamente de 2001, 2004, 2003) os mesmos textos de abertura. Na G01 e na G02, os textos são assinados pelos autores.

<sup>105</sup> Foi sobretudo a partir deste quadro e do texto que esta gramática inclui na página seguinte (G01: 7) que começámos a tomar nota da existência, em muitas das gramáticas escolares, de uma referência sistemática à situação da *Língua Portuguesa no Mundo*, em termos quase de uma “glorificação” linguística e cultural semelhante à que era visível nos gramáticos portugueses renascentistas e cujo exemplo mais conhecido é o *Diálogo em Louvor da Nossa Linguagem* (1540) de João de Barros.



desenvolvem no prefácio. Assim, tem um significado especial o facto de a G03 (que vinca o seu pendor normativo) utilizar o texto de um outro gramático (Celso Cunha):

“Sem investigações pacientes, [...], nunca alcançaremos determinar o que, no domínio da nossa língua ou de uma área dela, é de emprego obrigatório, o que é facultativo, o que é tolerável, o que é grosseiro, o que é inadmissível ou, em termos radicais, o que é e o que não é correcto. / **Celso Cunha, *Gramática do Português Contemporâneo***”

Também não é inocente, no caso da G09 (com um discurso crítico em relação à norma gramatical), o conjunto de textos apresentado (p. 4), onde se inclui uma dedicatória - “*A quem floresce a Língua e nela frutifica*” - e donde se destaca a ideia da falibilidade da norma, fazendo-se uma crítica particular aos puristas:

“*Os puristas têm a ruim tendência para considerarem uma só forma correcta.* / M. Rodrigues Lapa, *op. cit.*, p. 173.”

A G12, pela natureza subtil do seu texto de abertura (que não se assume favorável nem contrário à norma), apresenta-se como um manual diferente, em que a perspectivação é traduzida no texto da epígrafe, agora da autoria de linguistas (p. 3):

“*... brincar com a linguagem, conhecer a língua, fazer gramática – é este o programa de trabalho no qual reside a especificidade do ensino da língua materna.*’ / *Maria Raquel Delgado Martins e Inês Duarte*”

Por fim, a G13 (p. 6), cujo autor diz seguir o modelo das “gramáticas clássicas” e a estrutura das “gramáticas tradicionais”, representa o orgulho linguístico que quer transmitir aos alunos na frase pessoana por demais conhecida:

“*[A] Minha pátria é a língua portuguesa.* / *Fernando Pessoa*”

Em nosso entender, quer as ilustrações quer os textos epigráficos funcionam, de facto, como discursos abonatórios duma concepção específica de gramática ou servem para destacar alguma das suas funções. Por exemplo, a função cultural (quando se refere a difusão do Português ou se associa a língua à Pátria, G01 e G13, respectivamente) ou a função normativa (ao sublinhar a noção de *correção gramatical*, G03).

Um outro complemento desses textos de abertura são as apresentações da gramática e / ou dos seus autores que surgem na contracapa dos compêndios, funcionando ora como documento publicitário, ora também como forma de abonação<sup>106</sup>. Tal sucede apenas no caso dos manuais G04, G07, G09, G12, G13 e G14.

<sup>106</sup> Os textos da contracapa das gramáticas são formas indirectas de abonação da “cientificidade” destes trabalhos, tal como o é a referência a supervisores científicos feita na capa das obras. Essas figuras emblemáticas apenas existem nos casos da G06 (Mário Vilela) e da G07 (Joaquim Fonseca). Sobre este

Enquanto a G07 apresenta um índice na contracapa e as G04 e G13 fazem aí uma apresentação biográfica dos seus autores, em quatro outras gramáticas (G09, G12, G13 e G14), os seus autores optam por publicitar os trabalhos, tentando evidenciar a novidade do seu texto gramatical e propondo definições específicas de gramática (como resumo dos prefácios) que apresentamos, em sumário, no quadro que se segue.

**QUADRO 10:** *Definições de gramática apresentadas na contracapa das obras*

GRAMÁTICAS	EXCEROTOS DOS TEXTOS DEFINIDORES DA CONTRACAPA
G09	“A GRAMÁTICA DO PORTUGUÊS ACTUAL constitui um excelente contributo para o conhecimento explícito do português. O conceito de gramática que a organiza consiste na análise e descrição da estrutura e do funcionamento do português europeu, na sincronia deste começo de milénio, atestadas por factos linguísticos da oralidade e da escrita. / Uma ajuda valiosa para quem estuda a LÍNGUA PORTUGUESA.”
G12	“Uma gramática destinada a um público que abrange alunos do 3.º ciclo até ao final do ensino secundário. / Sem pôr em causa o <b>rigor científico</b> , simplifica a apresentação de determinados <b>conceitos</b> , de modo a facilitar a sua compreensão. / Integra os conteúdos da ‘ <b>gramática do texto</b> ’ que fazem parte dos Programas Oficiais. / [...]”
G13	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uma gramática de terminologia clássica, mas apontando para metodologias indicadas pelos novos programas.</li> <li>• Além das partes das gramáticas tradicionais, contém uma introdução de natureza linguística.</li> <li>• A Fonética é enriquecida com um desenvolvido capítulo sobre ortografia. / [...]</li> <li>• Uma gramática em que as regras são formuladas em linguagem sintética e clara e profusamente confirmadas com exemplos.”</li> </ul>
G14	“ <b>Itinerário Gramatical</b> não é mais uma gramática. <b>Itinerário Gramatical</b> é uma gramática <i>nova, moderna, diferente e apropriada</i> . / <i>Nova</i> , porque vai da teoria da frase à teoria do texto e do discurso; <i>moderna</i> , porque se alarga aos usos vivos da Língua; <i>diferente</i> , porque retoma categorias gramaticais tradicionais, actualizando-as nas diversas situações de comunicação; <i>apropriada</i> , porque harmoniza consistentemente as teorias (gramaticais, textuais, discursivas), os pressupostos metodológicos sugeridos pelos Programas e a prática pedagógica. / [...]”

São, sem dúvida, eloquentes estas definições *publicitárias* de cada uma das gramáticas em questão. Para além de, na generalidade, os seus autores destacarem os aspectos escolares dos compêndios, é evidente também o facto de todos eles

---

aspecto, duas notas: ambos são linguistas da Universidade do Porto e as gramáticas também são publicadas ambas no Porto, pelas Edições Asa (G06) e pela Porto Editora (G07).

sublinharem, nestes seus discursos de apresentação, a *novidade* das suas gramáticas, apontando igualmente para o cumprimento dos programas oficiais.

Finalmente, nos textos de abertura, foi possível identificar um conjunto das tais funções atribuídas à gramática escolar ou ao ensino da língua em geral. Porque, em termos de análise, aquilo que interessava era a presença ou a ausência de determinada função, não contabilizámos o número de expressões que remetia para cada uma delas, mas registámos apenas o facto de determinado manual indicar (ou não) a intenção de servir as diferentes finalidades previamente definidas.

No caso das funções normativa (pelo seu peso na gramática tradicional) e recontextualizadora (pelo seu significado para a gramática escolar em geral), faremos, de seguida, uma descrição mais completa das formas de enunciação dessas funções.

Nos quadros que se seguem, apresentam-se os excertos onde se manifestam as sete funções da gramática (**Quadro 11**) e indicam-se o número de ocorrências dessas funções (**Quadro 12**). As conclusões que eles nos sugerem são enunciadas de seguida.

**QUADRO 11:** *Exemplificação de funções nas gramáticas escolares portuguesas*

FUNÇÕES	GRAMÁTICAS	EXCERTOS DOS TEXTOS DE ABERTURA
<b>Cultural</b>	G06: 3	1) “Qualquer gramática reflecte sempre pontos de vista múltiplos. Teorias e escolas, [...], normas sociais e valores têm de se manifestar necessariamente em qualquer expressão cultural. As gramáticas escolares têm sido sempre (e continuarão a ser) uma das manifestações mais evidentes dessa multiplicidade de aspectos – aqui diríamos discursos – ligados ao homem como ser prisioneiro de um dado momento histórico.”
	G13: 6	2) “Elaborei esta GRAMÁTICA UNIVERSAL DA LÍNGUA PORTUGUESA pensando nos professores e alunos de português, não esquecendo também todos os Portugueses que amam a sua língua e que pretendem preservá-la, como o nosso mais rico valor cultural.”
<b>Educativa</b>	G06: 4	3) “Levar os alunos a descobrir o sentido simbólico e referencial da linguagem em textos é levá-los a desenvolver o seu mundo interior e abrir-lhes janelas para o mundo seu contemporâneo e respectivos valores.”
<b>Formativa</b>	G03: 15	4) “Devemos levar os alunos a discernir, [...], pois nem todos são iguais, a observar directamente, a ver a relação entre um pensamento e a sua expressão, [...].”
	G04: 2	5) “[...], tentamos levar o aluno a reflectir sobre o funcionamento da língua, a fim de compreender que só a partir dessa reflexão poderá encarar a aprendizagem da gramática, [...].”

<b>Instru- mental</b>	G02: IV	6) “Que esta obra, na sua versão breve, seja um factor no ensino que contribua para que a juventude [...] aprenda a melhorar a sua escrita e o seu falar da língua portuguesa é, sem dúvida, a maior aspiração dos autores e editor [...].”
	G15: 3	7) “[...] a <i>Nova Gramática de Português</i> [...] irá permitir-lhes consolidarem progressivamente uma adequada expressão oral e escrita.”
<b>Linguística</b>	G12: 3	8) “Procurámos, sem pôr em causa o rigor científico, simplificar a apresentação de determinados conceitos de modo a facilitar a sua assimilação.”
	G15: 3	9) “[...] a <i>Nova Gramática de Português</i> [...] destina-se a apoiar os discentes na análise e reflexão sobre o funcionamento da língua [...].”
<b>Normativa</b>	G02: IV	10) “Ora um dos nossos objectivos essenciais [...] foi, sem prejuízo do rigor científico na descrição da língua, fornecer, do português-padrão actual, um modelo que pudesse servir na aprendizagem da língua e principalmente da língua escrita, na forma que presentemente se pode considerar ‘correcta’.”
	G06: 3	11) “Não se esqueça que a gramática escolar é por natureza pedagógica e portadora de normas.”
<b>Recontex- tualizadora</b>	G05: 4	12) “ <i>Também adoptámos a Nomenclatura Gramatical Portuguesa oficialmente aprovada a título experimental (Diário do Governo, I série, de 28 de Abril de 1967), [...].</i> ”
	G08: 11	13) “ <i>Tivemos o cuidado de acompanhar os conteúdos e o espírito dos Programas de Língua Portuguesa dos Ensinos Básico e Secundário.</i> ”

Para cada uma das sete funções, foram apresentadas duas frases exemplificativas, salvo em relação à função educativa, que ocorre exclusivamente na G06, o que não deixa de ser significativo. Mesmo que a gramática permita desenvolver conhecimentos e competências, a questão é que os seus objectivos, de acordo com os discursos destes gramáticos, estão ainda longe de uma visão mais completa de entender o ensino-aprendizagem da gramática como factor constitutivo da Educação Linguística no seu todo, o que incluiria também objectivos atitudinais.

Entretanto, uma primeira ilação que se deduz deste conjunto de exemplos é que os textos definidores dos fins da gramática escolar são formulados explicitamente ora em função dos alunos e dos leitores em geral (apontando assim para a aprendizagem escolar da língua, como se vê nos exemplos n.º 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 9), ora tendo em mente o autor e a sua obra, sempre vista como projecto e como modelo que naturalmente possa “servir na aprendizagem da língua”, tal como sugere o exemplo n.º 10 (G02: 4) e como indiciam também os exemplos n.º 1, 8, 11, 12 e 13.

Ainda em relação ao estilo e ao sentido dos textos que definem as funções da gramática e que sustentam os discursos argumentativos dos seus autores, há dois

aspectos específicos que devem ser aqui comentados: um atinente à (tradicional) função normativa e outro relativo à (hegemónica) função recontextualizadora.

Na verdade, enquanto que a maior parte das funções são referidas por afirmações assertivas, no caso dos textos relacionados com a função normativa, verifica-se haver uma oposição entre aqueles gramáticos que a defendem abertamente (G02, G03, G06 e G13) e os que a criticam ou, de alguma forma, a secundarizam: G01, G04, G05, G09<sup>107</sup>.

Assim, a G01, de modo indirecto e copiando um texto dos programas, sustenta que “não é impondo um conjunto de comportamentos linguísticos e <de regras independentes e> ensináveis isoladamente que os alunos desenvolvem a sua capacidade discursiva”<sup>108</sup>, parecendo questionar o papel normativo da gramática. Também a G05 coloca reticências à norma gramatical, usando um discurso de Augusto Moreno<sup>109</sup> - “Há certas regras de Gramática que é preciso pôr de remissa” - em que este último opõe o “figurino canónico dos Barbosas e Epifânios” aos “grandes Mestres da escrita nacional” e sugere até o valor de uma linguagem de inspiração popular (Cf. G05: 4).

De forma mais aberta, as autoras da G04, ao mesmo tempo que duvidam das funções linguística e normativa, aludem à finalidade instrumental da gramática (p. 2):

“Esperamos, assim, ir de encontro às [*sic*] novas perspectivas que encaram a gramática, não como um conjunto de regras a memorizar, mas sim como uma possibilidade de análise e de desmontagem da língua, vista como algo dinâmico.” (Sublinhado nosso, que faz lembrar o texto dos programas.)

Todavia, a negação mais explícita da função *normativa* ocorre numa gramática de história recente que assume uma postura de tipo quase *neoliberal* (G09: 5):

“O critério da funcionalidade adequada à comunicação e à expressão [...] prevaleceu sobre o conceito de ‘norma-padrão’, dentro dos parâmetros de aceitabilidade, propriedade e variedade de registos, pois cada um usufrui da língua, mas ela é património colectivo.”

A reforçar esta visão anti-normativa, cita este autor alguns textos conhecidos, dos quais destacamos um da autoria de José Tavares de Macedo - “***Pode uma Língua alterar-se sem se corromper.***” - e outro de Fernão de Oliveira: “***E não desconfiemos da nossa língua, porque os homens fazem a língua, e não a língua os homens.***” (G09: 4)

Enfim, como afirmávamos em Silva (2005a: 10):

<sup>107</sup> Daqui também se depreende que há sete gramáticas (G07, G08, G10, G11, G12, G14, G15) que, pelo menos nos seus textos de abertura, preferem não discutir a polémica questão da norma gramatical.

<sup>108</sup> Este texto é copiado dos *Programas de Língua Portuguesa* do 3.º ciclo (Cf. ME, 1991c: 60).

<sup>109</sup> Augusto Moreno, numa colecção de “Estudos de Língua Pátria”, publicou não só umas *Lições de Linguagem* (Porto, Editora Educação Nacional, Volumes I - 1937, II - 1938, III - 1938, IV - 1939) mas também um tratado sobre *Como Falar e Como Escrever* (Porto, Editora Educação Nacional, 1941).

“No discurso gramatical escolar, por conseguinte, o debate será ao nível dos fundamentos do ensino escolar de uma norma explícita, emergindo, em nosso entender, uma nova tendência que atribui uma importância acrescida às competências textuais e às capacidades de comunicação em contexto, colocando-se algumas reticências à hiper-valorização da norma ou afirmando-se mesmo uma função não-normativa da gramática escolar.”

Para encerrar os comentários aos textos definidores das funções da gramática, apresentamos os discursos que os gramáticos constroem em torno da obediência aos programas oficiais, mas também a outros textos reguladores (já clássicos), tais como: a NGP de 1967 (G05 e G09) e o *Acordo Ortográfico* de 1945 (G08). Além disso, por duas vezes, são referenciadas alterações no sistema de ensino, igualmente consideradas na elaboração dos compêndios: a G01 (p. 5), cuja primeira edição é de 1992, cita a “Reforma Educativa em curso”, ao passo que a G15, na edição de 1998, faz referência ao “decurso da Reforma Curricular”<sup>110</sup>.

Todavia, são os “programas em vigor” que mais vezes aparecem referidos nos discursos introdutórios das gramáticas, até porque a função recontextualizadora está presente em 87% dos textos de abertura. Em todo o caso, devemos considerar a existência de três formas distintas de fazer apelo aos programas oficiais: *a*) citação com indicação bibliográfica em nota de rodapé (G06); *b*) simples citação, ora com aspas (uma vez) ora até sem elas (por duas vezes) (G01); *c*) mera referência ao “Programa”, nas restantes situações (G01, G03, G04, G07, G08, G10, G12, G13, G14 e G15).

Mais significativo, porém, é o facto de todas as fórmulas de referência e, no caso destas últimas 10 gramáticas, se materializarem de forma muito vaga, sendo, em muitas situações e em relação ao 3.º ciclo, impossível descobrir se os autores se reportam aos programas de Português de 1980 ou de 1991 (o que é mais provável). Por conseguinte, a invocação dos programas oficiais (até porque eles muito raramente são citados no corpo textual das gramáticas) constituirão uma “máscara retórica”. (Castro, 1999: 194)

---

<sup>110</sup> Em princípio, estas gramáticas referir-se-ão à Reforma Curricular estabelecida pelo Decreto-Lei n.º 286/89 e que implicou a entrada em vigor, no 7.º ano de escolaridade, dos novos Programas de Português (publicados em 1991) no ano lectivo de 1992/93. (Cf. Dionísio, 2000: 127)

QUADRO 12: Fórmulas de concordância com os programas oficiais de Português

GRAMÁTICAS	EXCERTOS DOS TEXTOS DE ABERTURA DAS GRAMÁTICAS QUE REFEREM OS PROGRAMAS OFICIAIS DE PORTUGUÊS
G01:5	“[...] como se acentua no programa [...]”; “[...] os grandes conteúdos enunciados no programa especificam-se noutros [...]”; “[...] pretende-se, ainda segundo o programa, traçar uma espiral [...]”; “[...] em conformidade com os objectivos programáticos [...]”; “[...] em conformidade com o novo programa integrado na Reforma Educativa em curso.”
G03: 15	“Preocupou-nos o programa e procurámos apoiar-nos nos bons autores [...]”
G04:3	“[...] onde são abordados os temas mais complexos que, nos programas de Português, são genericamente designados por <b>Funcionamento da Língua</b> .”
G06:4	“Esta gramática procura acompanhar de perto os programas vigentes para o ensino do Português, interpretando-os à luz dos princípios linguísticos que supomos correctos e actualizados.”
G07:3	“[...] pretende constituir, por um lado, um manual escolar para os Ensinos Básico e Secundário (de acordo com os programas em vigor) [...]”
G08: 11	“Tivemos o cuidado de acompanhar os conteúdos e o espírito dos Programas de <b>Língua Portuguesa dos Ensinos Básico e Secundário</b> .”
G10: 13	“[...] seguindo as orientações dos especialistas e dando cumprimento aos Programas actuais.”
G12:3	“[...] antes procedemos a uma profunda remodelação, fruto da experiência adquirida e das perspectivas enunciadas nas mais recentes orientações programáticas, nomeadamente no que diz respeito à ‘gramática de texto’.”
G13:6	“A GRAMÁTICA UNIVERSAL DA LÍNGUA PORTUGUESA, [...], não deixou de ter em consideração a nova pedagogia da língua, sobretudo a decorrente dos novos programas.”; “[...] essenciais à compreensão do funcionamento da língua e ao cumprimento dos novos programas [...]”; “[...] aquando da leitura metódica dos romances ou novelas, indicados no programas.”
G14:3	“Elaborado segundo os programas em vigor, [...]”
G15:3	“A <i>Nova Gramática de Português</i> surge agora actualizada, com base nos Novos Programas de Português, [...]”

Estas referências (anónimas) aos programas oficiais de Português não deixam de ser significativas, como se a sua simples evocação tornasse os manuais de gramática imediatamente concordantes com o espírito e a letra desses textos reguladores<sup>111</sup>.

Depois de exemplificadas as sete finalidades da gramática e de analisados alguns dos textos que representam tais intenções, interessa-nos definir, em síntese, as funções que são atribuídas à gramática escolar portuguesa nos discursos introdutórios dos manuais de gramática, o que está representado no quadro que se segue.

<sup>111</sup> Já de seguida (alínea 5.2.4.), veremos como são raras as referências explícitas a este tipo de documento oficial, constituindo esta, a nosso ver, mais uma forma de abonação *anónima* da gramática escolar.

**QUADRO 13:** Funções atribuídas à (ao ensino da) gramática nos textos de abertura

<b>Tipo de Função</b>	<b>F1: Cultural</b>	<b>F2: Educativa</b>	<b>F3: Formativa</b>	<b>F4: Instru-mental</b>	<b>F5: Linguística</b>	<b>F6: Nor-mativa</b>	<b>F7: Recontex-tualizadora</b>
Gramática 01	--	--	--	X	X	--	X
Gramática 02	--	--	--	X	X	X	--
Gramática 03	X	--	X	--	X	X	X
Gramática 04	--	--	X	X	X	--	X
Gramática 05	X	--	--	--	--	--	X
Gramática 06	X	X	X	X	X	X	X
Gramática 07	--	--	--	--	X	--	X
Gramática 08	--	--	--	--	--	--	X
Gramática 09	X	--	X	X	X	--	X
Gramática 10	--	--	--	--	X	--	X
Gramática 11	--	--	--	--	--	--	--
Gramática 12	--	--	--	--	X	--	X
Gramática 13	X	--	--	X	X	X	X
Gramática 14	X	--	--	X	X	--	X
Gramática 15	--	--	--	X	X	--	X
<b>TOTAIS</b>	<b>06</b>	<b>01</b>	<b>04</b>	<b>08</b>	<b>12</b>	<b>04</b>	<b>13</b>
<b>%</b>	<b>40</b>	<b>7</b>	<b>27</b>	<b>53</b>	<b>80</b>	<b>27</b>	<b>87</b>

Tendo em conta os dados apresentados no quadro, podemos considerar que estas gramáticas desempenham predominantemente duas funções (*recontextualizadora*, e *linguística*) presentes, respectivamente, em 13 e 12 textos de abertura, o que não deixa de ser sintomático, pois traduz o valor que, nos discursos dos gramáticos, se atribui quer ao cumprimento das orientações programáticas, quer à afirmação e à “crença” de que a gramática cumprirá, acima de tudo, uma função relacionada com o conhecimento linguístico, sem o qual as outras finalidades não poderão concretizar-se.



Por seu turno, as funções *instrumental*<sup>112</sup> e *cultural* (referidas em 53% e 40% dos textos introdutórios) estarão mais associadas a gramáticas de modelo tradicional, mas parecem não possuir uma afirmação muito clara, mesmo que, como entretanto veremos, constituam argumento recorrente da defesa do ensino escolar da gramática.

Finalmente, as funções *normativa* e *formativa* (visíveis em 27% das gramáticas) são manifestações, respectivamente, de uma forma conservadora e inovadora de entender o ensino da gramática, o mesmo se podendo dizer em relação à função *educativa*, cuja ocorrência se reduz a um único manual de gramática, sendo assim compreensível uma reduzida implantação do paradigma da educação linguística num tipo de formação que apostasse no desenvolvimento de capacidades, atitudes e valores.

Do quadro anterior, é ainda possível verificar que, na maior parte dos compêndios, as funções são co-ocorrentes, salvo no caso da G08 que diz apenas cumprir a F7 (*recontextualizadora*), o que se poderá traduzir no seguinte princípio: para ser uma gramática escolar, basta que o manual assuma um discurso de concordância com os programas (o que é tanto mais verdade quanto 87% das gramáticas o fazem). Em termos de conclusão prévia, diríamos que uma gramática escolar típica cumpre sucessivamente, pelo menos estas três funções: *recontextualizadora*, *linguística* e *instrumental*. Essa é, pelo menos, a verdade que o discurso gramatical escolar vem assumindo, até porque só extraordinariamente acontece existir uma gramática cujo discurso aponte no sentido do cumprimento de todas as sete funções (tal acontece apenas com a G06).

Analisando os conjuntos de funções que cada gramática diz contemplar, descobre-se uma certa regularidade entre o número e o tipo de funções: *a*) gramáticas que cumprem duas funções: **G05** - F1 e F7, **G07** - F5 e F7, **G10** - F5 e F7, **G12** - F5 e F7 (ou seja, as funções linguística e recontextualizadora); *b*) gramáticas que obedecem a três funções: **G01** - F4, F5 e F7, **G02** - F4, F5 e F6, **G15** - F4, F5 e F7 (isto é, as funções instrumental, linguística, recontextualizadora ou normativa); *c*) gramáticas que se submetem a quatro funções: **G04** - F3, F4, F5 e F7, **G14** - F1, F4, F5 e F7; *d*) gramáticas que se orientam por cinco funções: **G03** - F1, F3, F5, F6 e F7, **G09** - F1, F3, F4, F5 e F7; **G13** - F1, F4, F5, F6 e F7.

Em termos de argumentação discursiva, apresentam-se boas intenções para o ensino escolar da gramática, pese embora o facto de não se assumir claramente a

---

<sup>112</sup> O autor da G13 (p. 6) é o que, de modo mais directo, argumenta sobre o papel da gramática no ensino da língua e na aprendizagem da expressão escrita: “O ensino da língua não pode dispensar o recurso à gramática. O estado calamitoso em que muitos alunos chegam à universidade, sobretudo no domínio da escrita, deve-se, entre outras razões, ao desprezo a que a gramática foi votada durante muitos anos.”

implementação da função formativa-educativa, o que a análise dos capítulos e dos conteúdos do texto principal das gramáticas virá, de alguma forma, confirmar. Se, no entanto, estas funções que os gramáticos atribuem aos seus manuais não estiverem a ser cumpridas; se estas finalidades do ensino explícito da língua que eles anunciam constituírem apenas o que outros autores costumam designar “máscaras da prescrição”<sup>113</sup>, então a gramática e o seu ensino – mesmo tendo o seu lugar cativo na Escola e nos Manuais – terão, na verdade, uma simples existência ritual e mítica.

A concluir esta análise dos textos de abertura da gramática escolar portuguesa, há que fazer uma sumária apreciação de um dos aspectos mais significativos do discurso gramatical, a que já vimos fazendo referência nesta alínea. Trata-se dos dilemas visíveis na argumentação dos próprios gramáticos, notando-se, antes do mais, uma tentativa de (re)conciliação entre *tradição* e *inovação*, mas igualmente entre o *discurso pedagógico* e o *discurso científico* ou entre este e o *discurso regulador*.

Nos textos de abertura, nem sempre são claras essas oposições, resultando daí, por vezes, uma certa incoerência discursiva. Apesar disso, são os próprios autores a reconhecer que será difícil conciliar as múltiplas vozes discursivas (pedagógica e científica, neste caso), tal como se deduz do texto de abertura da G12 (p. 3):

“Procurámos, sem pôr em causa o rigor científico, simplificar a apresentação de determinados conceitos de modo a facilitar a sua assimilação. No entanto, temos consciência das dificuldades que uma adaptação pedagógica oferece face a perspectivas teóricas por vezes discordantes e que nos obrigam a fazer opções.”

Este mesmo dilema da gramática escolar, que não quer afrontar nem o discurso científico nem o pedagógico, transparece igualmente no texto de abertura da G02 (p. IV), quando os seus autores afirmam que a finalidade principal do seu trabalho é “[...] sem prejuízo do rigor científico na descrição da língua, fornecer, do português-padrão actual, um modelo que pudesse servir na aprendizagem da língua.”<sup>114</sup>

Quando os autores fazem alguma remodelação nos seus compêndios, há, quase sempre, essa preocupação em conciliar a ciência e a pedagogia, como aponta o autor da G08 (p. 11): “Fizemos algumas pequenas alterações, tendo sempre em vista o rigor científico, por um lado, e a facilidade de compreensão do texto, por outro.”

<sup>113</sup> Berrendonner (1982: 35), ao estudar o discurso normativo, fala do uso das *máscaras da prescrição* para se referir aos processos retóricos usados pelos gramáticos para “atténuer ce qu’un ordre pourrait avoir de trop brutal”.

<sup>114</sup> Porque a G02, *Breve Gramática do Português Contemporâneo*, resulta da adaptação pedagógica da *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, mais depressa se coloca este problema de conciliação.

Na verdade, a essência argumentativa da gramática escolar circula em torno de três formas de discurso - o científico, o pedagógico e o regulador, sem nunca esquecer, evidentemente, a influência que a tradição gramatical continua a ter no equilíbrio dessas forças. Por esta razão é que os autores da G10 (p. 13) explicam a necessidade de actualização das “obras escolares”, dizendo ser importante seguir, ao mesmo tempo, “as orientações dos especialistas” e os “Programas actuais” (dizendo, pois, conciliar os discursos dos teóricos e o discurso regulador oficial).

Mais complexo, porém, é equilibrar a necessidade de inovação com o respeito pela tradição (que, no caso específico da gramática escolar, continua ainda *a ser o que era*). Com efeito, se há um conjunto de gramáticas (G03, G04, G15)<sup>115</sup> cujo discurso de apresentação afirma uma vontade de mudança e de inovação, o mais frequente é que os gramáticos tentem, na sua exposição, conciliar essas duas forças.

A título de exemplo, repare-se então (nos sublinhados) como os autores da G03 (p. 15) insistem na sua “nova metodologia gramatical”:

“Nos tempos hodiernos, muito se fala nos métodos novos e assim tem de ser, pois um espírito novo exige a ideia fundamental da estrutura da Língua, uma verdadeira sistematização, um método novo.”<sup>116</sup>

Todavia, referindo-se aos “nossos escritores” ou aos “bons autores” (G03: 15), estes gramáticos colocam, assim, em confronto as duas forças complementares do discurso gramatical: a inovação (pedagógica) e a tradição (gramatical).

Por fim, é nas G05, G06, G13 e G14 que se verifica mais esse confronto entre os vários discursos (científico, pedagógico, regulador) e as forças da inovação e da tradição, parecendo até, por vezes, que a argumentação dos autores se torna paradoxal.

Na verdade, os autores (anónimos) da G05, por um lado, dizem adoptar a NGP de 1967 (p. 4), mas, por outro, não deixam de considerar que “alguns pontos [estão] sujeitos a fortes críticas e certamente a correcções”. Além disso, no “Prefácio da 2.<sup>a</sup> Edição” (G05: 5), apresentam mesmo uma reflexão em torno da problemática tradição gramatical *versus* inovação linguística<sup>117</sup>:

<sup>115</sup> Na G04 (p. 2), pode ler-se: “Esperamos, assim, ir de encontro às novas perspectivas [sic] que encaram a gramática, não como um conjunto de regras a memorizar, mas sim [...]”. Na G15 (p. 3), o texto é o seguinte: “A *Nova Gramática de Português* surge agora actualizada, com base nos Novos Programas de Português, e renovada pela experiência colhida no decurso da Reforma Curricular.” (Sublinhados nossos.)

<sup>116</sup> Para além deste compêndio, também a G05 (mais ou menos contemporânea da G03) utiliza a curiosa fórmula “espírito novo” (p. 5), ao passo que a G08 (p. 11) se refere ao “espírito dos Programas”. Se esta não for mais uma construção simbólica das gramáticas, não entenderemos qual o seu verdadeiro alcance.

<sup>117</sup> Na G05 (p. 4), já se lera: “[...] no ensino da Gramática, não obedecemos a moldes tradicionais.”

“[...] este século, [...], é também o século da Linguística pelas inovações em estudo que modificam por completo a própria concepção tradicional da Gramática, estudo esse onde só se pode penetrar com um espírito novo, sem apego à lógica tradicional e sem preconceitos.”

Também os autores da G06 (p. 3), tornando explícitos estes paradoxos, abrem o seu texto de apresentação com uma frase sugestiva – “Qualquer gramática reflecte sempre pontos de vista múltiplos.” –, acabando mesmo por referir (p. 4) a conjugação de orientações que esta gramática escolar (tal como as outras) estabelece:

“Esta gramática procura acompanhar de perto os programas vigentes para o ensino do Português, interpretando-os à luz dos princípios linguísticos que supomos correctos e actualizados. As noções são apresentadas de modo acessível e sempre documentadas com exemplos.”

Em todo o caso, os dois manuais que mais abertamente explicitam os dilemas da gramática escolar são a G13 e a G14. Assim, aquela (p. 6) diz seguir a estrutura das “gramáticas tradicionais” e o estilo das “gramáticas clássicas” (ou seja, a *tradição*), mas também responde às exigências da *inovação* pedagógica, programática e até linguística:

“A GRAMÁTICA UNIVERSAL DA LÍNGUA PORTUGUESA, elaborada segundo a linguagem e os moldes das gramáticas clássicas, não deixou de ter em consideração a nova pedagogia da língua, sobretudo a decorrente dos novos programas.”

De forma mais sintética, a G14 (p. 3) declara explicitamente ter integrado as três forças discursivas que se conjugam no texto gramatical escolar (os programas em vigor, a tradição gramatical e a inovação linguística, que sublinhamos no excerto):

“Elaborado segundo os programas em vigor, ITINERÁRIO GRAMATICAL apresenta-se estruturado de acordo com os conceitos fundamentais da tradição gramatical (morfologia, sintaxe, nomenclatura [...]) e com os dados mais recentes trazidos pela Teoria textual.”<sup>118</sup>

Em suma, verifica-se haver, na argumentação da gramática escolar, uma busca de conciliação entre diferentes forças, na tentativa de criar, por um lado, uma “sagrada aliança” entre tradição e inovação, por forma a sugerir a integração, num modelo de gramática que quer ser novo, os discursos linguístico, pedagógico e programático. E esta é, de facto, uma das marcas fundamentais do discurso gramatical escolar: a

---

<sup>118</sup> O discurso de apresentação da contracapa deste manual, com alterações, acaba por integrar os mesmos dilemas: “**Itinerário Gramatical** é uma gramática *nova, moderna, diferente e apropriada*. / *Nova*, porque vai da teoria da frase à teoria do texto e do discurso; *moderna*, porque se alarga aos usos vivos da Língua; *diferente*, porque retoma categorias gramaticais tradicionais, actualizando-as nas diversas situações de comunicação; *apropriada*, porque harmoniza consistentemente as teorias (gramaticais, textuais, discursivas), os pressupostos metodológicos sugeridos pelos Programas e a prática pedagógica.”

gramática não se desvincula da tradição (porque essa será a sua essência), mas, antecipando-se às críticas, declara também estar aberta a todas as formas de inovação, venham elas dos campos pedagógico e linguístico ou dos textos reguladores oficiais.

### 5.2.3. Organização interna da gramática escolar

Sempre no sentido de determinar as configurações do ensino da gramática, começámos por discutir como se definia a *gramática escolar*, seguindo os discursos dos gramáticos e analisando um aspecto específico: os títulos dos 15 compêndios do *corpus* G-3. De seguida, tomando por objecto os textos de abertura, continuámos a caracterização dessas configurações, definindo a ocorrência das *funções da gramática*.

Assim, depois de discutidos os aspectos relativos aos discursos dos gramáticos, passamos entretanto ao estudo das práticas de organização interna da gramática escolar, dirigindo uma especial atenção aos capítulos principais que constituem as 15 descrições gramaticais que vimos estudando. Partindo de quatro gramáticas teóricas de referência, de três textos da nomenclatura gramatical e da pré-análise das 15 gramáticas, estabelecemos já, no **Quadro 1** da alínea 4.5.6., as áreas da descrição gramatical, aí representadas em 16 possíveis capítulos<sup>119</sup>, equivalentes a outras tantas categorias que passam, agora, a orientar a nossa análise das gramáticas escolares. Todavia, numa análise prévia, veremos como algumas obras problematizam a questão das partes da gramática e como, efectivamente, dizem estruturar os seus textos gramaticais.

Começando pela G11, por ser aquela que tem a sua origem e uma história mais longa, na sua versão mais recente (não muito diferente das antigas, em termos estruturais), esta gramática apresenta os três capítulos tradicionais da gramática, que a nossa análise mostrará continuarem ainda a ser os nucleares numa gramática de tipo escolar: “Fonética ou Fonologia”<sup>120</sup>, “Morfologia” e “Sintaxe”.

Sublinhe-se que, como sempre acontecerá, o capítulo mais extenso desta obra é o da Morfologia. Para confirmar a importância do “estudo das formas das palavras” na gramática escolar, acrescente-se este dado: se as 15 gramáticas escolares têm uma média de 289 páginas (incluindo prefácios, anexos e índices), à Morfologia é dedicado

<sup>119</sup> Porque o Capítulo 0 é a “Introdução à Gramática” e o 15 um “Apêndice”, serão apenas 14 os capítulos.

<sup>120</sup> Esta apresentação disjuntiva das disciplinas que estudam os sons da linguagem humana (“Fonética ou Fonologia”) comprova que não havia ainda a noção clara da diferença entre uma e outra. Entretanto, em quase todas as outras gramáticas (G02, G06, G07, G08, G09, G10, G12, G13, G14, G15), é proposto o título “Fonética e Fonologia”, um indício de que começam então a ser diferenciadas pelos gramáticos.

mais de um terço de cada volume, ou seja, uma média de 108 páginas<sup>121</sup>; e, à Sintaxe, dedicam-se cerca de 42 páginas (o que perfaz 150 páginas, só para estas duas áreas).

Importante ainda é que algumas gramáticas (G03, G05, G13) discutem elas próprias a constituição e as partes fundamentais da gramática escolar (tradicional). Assim, a G05, que tem um título (*Curso de Português*) e dois subtítulos (*Questões de Gramática / Noções de Latim*), define a existência de um duplo objecto de descrição e de estudo para a disciplina de *Português: a Gramática e o Latim*<sup>122</sup>.

No primeiro capítulo dessa obra, intitulado “A gramática”, esta área é definida como “o estudo sistematizado da língua (dos seus **fonemas**, das suas **palavras**, e das suas **frases**)” (G05: 8), estando, por isso, a obra dividida em Fonética, Morfologia e Sintaxe. Estas disciplinas estudam os objectos enunciados naquela definição e constituem-se aliás como os capítulos fundamentais da maior parte das gramáticas escolares. A terminar este capítulo e esta página, surge uma observação em que se acrescenta: “Modernamente [nos anos [19]70] considera-se a **Gramática** constituída principalmente pela **Morfologia** e pela **Sintaxe**.” Esta concepção de gramática aponta pois no sentido da sua formulação como um verdadeiro tratado de Morfossintaxe.

Por seu lado, a G11, na sua “Introdução” (p. 5), indica e define as três partes fundamentais duma gramática. À imagem do que faz a G05, esta *Gramática Portuguesa* também se divide em *Fonética ou Fonologia, Morfologia e Sintaxe*.

Estas duas gramáticas, representativas da tradição gramatical portuguesa, indiciam, desde já, que a gramática escolar terá como fundamentais três capítulos, cujos objectos, descritos normativamente, serão os sons, as palavras e as frases.

A G03 – *Compêndio de Gramática Portuguesa* – na primeira parte, que constitui a introdução do manual (pp. 17-25), também define a gramática e as suas partes:

“A **Gramática** de uma língua estabelece as *normas da expressão verbal*, estudando as *palavras* e a *correcta construção* ou *estrutura da frase*.”

Esta definição de gramática acaba por definir como suas partes principais a Morfologia e a Sintaxe<sup>123</sup>. Também a *Gramática Básica da Língua Portuguesa*, ao identificar as disciplinas linguísticas cujo objecto é a linguagem verbal (fonologia /

<sup>121</sup> Em termos totais, as 15 gramáticas que constituem o *corpus* G-3 têm 4340 páginas e cerca de 4026 páginas de texto da exposição gramatical (onde não estão incluídos os prefácios nem os índices). Desse núcleo textual, à Morfologia são dedicadas, ao todo, 1617 páginas, ocupando, pois, esta disciplina, em relação aos restantes capítulos, cerca de 40% do texto gramatical.

<sup>122</sup> Neste compêndio (G05), são dedicadas cerca de 251 páginas à gramática propriamente dita (da p. 8 à p. 258), 35 páginas à estilística e à versificação (da p. 259 à p. 293), e apenas 17 páginas à língua latina, onde se apresenta igualmente a História da Língua Portuguesa (da p. 294 à p. 310).

<sup>123</sup> Fonética e fonologia, lexicologia, semântica serão as partes secundárias da gramática. (Cf. G03: 21)

fonética, morfologia, sintaxe, lexicologia, semântica e estilística), conclui que “A morfossintaxe constitui propriamente a **gramática** de uma língua.” (G07: 36) Considera-se, assim, que a descrição gramatical pode até integrar aspectos relativos à fonologia ou à semântica, mas o seu núcleo principal é a morfologia e a sintaxe.

Quanto à *Gramática Prática de Português*, estabelece uma oposição entre a concepção tradicional – “[...] a articulação entre a **Morfologia** e a **Sintaxe**, que se designa por **Morfossintaxe**, [e que] constitui a **gramática** tradicional da língua.” – e uma visão moderna mais abrangente, em que a gramática pode englobar outras disciplinas como a Lexicologia, a Semântica ou a Estilística (G12: 41).

A G13 (pp. 26-27) identifica “o estudo da língua [como] o objectivo fundamental da *Gramática*” e indica como suas “partes estruturais” a fonética, a morfologia, a sintaxe e a semântica, não deixando todavia de sublinhar que “A divisão da *Gramática* nestas quatro partes tem apenas um fim sistemático-metodológico, porque, na realidade, as quatro partes interligam-se inseparavelmente.”

Em suma, verifica-se que estes compêndios de gramática, nos seus discursos, reconhecendo as duas partes nucleares da gramática (a morfologia e a sintaxe), vão apontando no sentido de um alargamento das áreas da descrição gramatical e referindo, por exemplo, a fonologia, a lexicologia, a semântica e a estilística. Por isso, deve acrescentar-se que nenhuma delas marca um desvio significativo em relação à tradição gramatical escolar portuguesa, mas a continuação da sua longa história.

Finalmente, ainda sobre a organização e os capítulos fundamentais da gramática, há um compêndio (a G06 – *Da Palavra ao Texto*) que combina a divisão clássica e tripartida da gramática (*Fonética, Morfologia, Sintaxe*) com designações modernas dos seus títulos – *Gramática dos Sons, Gramática das Palavras, Gramática da Frase* – e com a introdução de uma nova área da linguística – a *Gramática do Texto* – e que algumas gramáticas escolares já vêm assimilando (G06, G09, G12 e G14).

Entretanto, os resultados da descrição da estrutura das gramáticas escolares, permitindo-nos concluir acerca dos mais importantes capítulos e disciplinas de um modelo de gramática escolar do *Português*, ajudar-nos-ão seguramente a confirmar algumas das tendências que ao nível dos discursos fomos já aqui assinalando.

Se o **Quadro 1** (apresentado na alínea 4.5.6. do capítulo anterior) representava aquela que será a sequência paradigmática de capítulos de uma gramática escolar para o *Português*; o **Quadro 14** indica o número de ocorrências desses capítulos nas 15 gramáticas em estudo, ordenando os capítulos de acordo com a sua frequência relativa

(colocando-se nos primeiros lugares os três capítulos sempre presentes); por fim, o **Quadro 15** contabiliza não só o número total de páginas dedicadas aos diversos capítulos, como também a média de páginas consagradas a cada um deles.

Como é compreensível, essa estrutura-modelo do **Quadro 1** foi obtida a partir da verificação da posição relativa que cada um dos capítulos ocupa nas gramáticas em análise. Assim, por exemplo, os capítulos 0. *Introdução à Gramática*, 1. *Comunicação e Linguagem*, 2. *A Língua Portuguesa no Mundo*, porque ocorrem, quase sempre, no início das gramáticas em que eles existem, foram também colocados, naturalmente, na abertura desta gramática modelo. Todos os restantes capítulos foram distribuídos de acordo com a sua posição habitual e tendo como ponto de referência os dois capítulos centrais da gramática escolar: o capítulo 6. *Morfologia* e o capítulo 7. *Sintaxe*. Os capítulos 11. e 12. foram introduzidos na parte final da gramática, não só porque é aí que normalmente surgem, mas também porque são temáticas que, estando embora para além da descrição gramatical, foram sendo consagradas pela tradição gramatical escolar. Os capítulos 13. e 14. (colocados no fim das gramáticas onde marcam presença) são matérias muito específicas que, em virtude da sua ocorrência autónoma, por exemplo nos textos de nomenclatura gramatical, adquiriram alguma importância. Como é natural, o Capítulo 15. – um *Apêndice sobre a Conjugação Verbal* – foi colocado a fechar este modelo de gramática por ser apresentado como o anexo mais importante do texto gramatical escolar.

**QUADRO 14:** *Frequência de capítulos das gramáticas escolares do Português*

CAPÍTULOS E SUA DESIGNAÇÃO	TOTAL
6. <i>Morfologia</i> : G01 a G15	15
7. <i>Sintaxe</i> : G01 a G15	15
3. <i>Fonética e Fonologia</i> : G01 a G15	15
11. <i>Estilística, Literatura e Outras Questões Literárias</i> : G01, G02, G03, G04, G05, G06, G08, G09, G10, G12, G13, G14, G15	13
5. <i>Léxico ou Lexicologia</i> : G01, G03, G04, G05, G06, G07, G08, G09, G10, G12, G14, G15	12
1. <i>Comunicação e Linguagem</i> : G02, G03, G04, G07, G08, G10, G12, G13, G14, G15	10
12. <i>História da Língua Portuguesa: do Latim ao Português</i> : G03, G05, G06, G07, G09, G12, G14	07
8. <i>Semântica</i> : G04, G05, G08, G10, G13, G15	06
15. <i>Apêndice: Conjugação Verbal</i> : G06, G07, G08, G10, G12	05
4. <i>Ortografia</i> : G02, G03, G08, G09, G10	05
10. <i>Gramática do Texto</i> : G06, G09, G12, G14	04
	04



2. <i>A Língua Portuguesa no Mundo</i> : G02, G08, G10, G13	04
0. <i>Introdução à Gramática</i> : G03, G05, G11, G13	03
13. <i>Discurso Directo e Discurso Indirecto</i> : G02, G05, G12	03
14. <i>Pontuação</i> : G02, G04, G09	01
9. <i>Pragmática</i> : G10	
<b>TOTAL GERAL DE CAPÍTULOS</b>	<b>122</b>

Dos dois quadros (14 e 15), podemos concluir que há três capítulos – *Morfologia, Sintaxe, Fonética / Fonologia* – que constituem o núcleo fundamental da gramática escolar portuguesa, tal como a vimos configurada nos 15 manuais analisados.

Convém destacar, antes do mais, alguns outros dados quantitativos. Estas 15 gramáticas apresentam, em média, oito (8) capítulos. As gramáticas com mais capítulos são a G10 (11 capítulos); a G08 e a G12 (10 capítulos); a G02, a G03, a G05, a G09 (9 capítulos); e a G04, a G06, a G13, a G14 (8 capítulos). Com um número mais reduzido de partes temos estes manuais: G07 e G15 (7 capítulos), G01 (5 capítulos), G11 (4 capítulos), ou seja, a mais antiga gramática é também a mais “incompleta” de todas as analisadas, em termos de capítulos (quatro), mas até em termos de páginas (190)<sup>124</sup>.

Entretanto, tal como o discurso oficial (da nomenclatura gramatical) e o discurso científico (das gramáticas de referência) já sugeriam, a organização dos capítulos das gramáticas escolares confirma que a *Morfologia*, a *Sintaxe* e a *Fonética/Fonologia* constituem, desde sempre, o núcleo essencial da gramática, e isto tanto nas gramáticas com uma história mais longa (o exemplo é o da G11), como no caso das que surgiram já em pleno século XXI: a G09 e a G10 (esta na sua versão “remodelada”).

**QUADRO 15:** *Total e média de páginas consagradas aos diferentes capítulos*<sup>125</sup>

ORDENAÇÃO DOS CAPÍTULOS	TOTAL DE PÁGINAS	MÉDIAS
6. <i>Morfologia</i>	1617	107,80
7. <i>Sintaxe</i>	628	041,87
11. <i>Estilística, Literatura e Outras Questões Literárias</i>	399	030,69
10. <i>Gramática do Texto</i>	122	030,50
15. <i>Apêndice: Conjugação Verbal</i>	128	025,60
5. <i>Léxico ou Lexicologia</i>	292	024,33

<sup>124</sup> Em termos absolutos, o manual *mais breve* de todos é a G14 que tem apenas 176 páginas. Curiosamente, o compêndio *menos breve* dos 15 é precisamente a G02 – *Breve Gramática do Português Contemporâneo* –, sendo seguido pela G12 (384 páginas) e pela G10 (328 páginas).

<sup>125</sup> As médias (da coluna da extrema direita) foram calculadas, dividindo o total de páginas de cada capítulo pela frequência (indicada no **Quadro 14**) com os capítulos ocorriam nas 15 gramáticas. Assim, se o Capítulo 10 tem um total de 122 páginas e quatro ocorrências, a média dessa divisão será de 30,50.

4. Ortografia	121	024,20
3. Fonética e Fonologia	304	020,27
1. Comunicação e Linguagem	164	016,40
9. Pragmática	14	014,00
12. História da Língua Portuguesa: do Latim ao Português	86	012,29
8. Semântica	63	010,50
2. A Língua Portuguesa no Mundo	40	010,00
14. Pontuação	22	007,33
13. Discurso Directo e Discurso Indirecto	19	006,33
0. Introdução à Gramática	7	001,75
<b>TOTAL GERAL DE PÁGINAS</b>	<b>4026</b>	<b>268,40</b>

Há um outro subgrupo de capítulos (*Estilística, Literatura e Outras Questões Literárias; Léxico e Lexicologia; Comunicação e Linguagem*) que, ocorrendo em mais de cerca de 70% das gramáticas (13, 12, 10 ocorrências, respectivamente), representam ora a conservação de uma certa tradição, ora a introdução de uma nova temática (*Comunicação e Linguagem*) que teve origem por volta de 1970 com a introdução do paradigma comunicativo do ensino das línguas, e que se comprova pelo facto de as gramáticas mais antigas (G05 e G11) não apresentarem esse capítulo. Há, finalmente, todos os outros capítulos menos frequentes, alguns dos quais até poderiam nem ocorrer como capítulos autónomos (Capítulos 13. e 14.). De entre estes, são de salientar ainda os capítulos relativos à *Gramática do Texto* e à *Pragmática*, que constituem as mais recentes aquisições da tradição gramatical e que, em número de páginas, ocupam, respectivamente, a terceira e a décima posições (como se verifica pelo **Quadro 15**).

Identificou-se, ainda, um conjunto diverso de capítulos de ocorrência mais rara, ora porque só existem nas gramáticas cuja origem está mais distante ora porque se apresentam como novidade nas gramáticas publicadas desde 1991 (ano em que surgem os novos programas de *Português*). Neste último grupo, podemos distinguir os capítulos que são fruto da novidade – *Gramática do Texto; A Língua Portuguesa no Mundo; Pragmática* – daqueles cuja existência é devida à tradição: *História da Língua Portuguesa: do Latim ao Português; Semântica; Ortografia; Discurso Directo e Discurso Indirecto; Pontuação*. Sublinhe-se adicionalmente que, quanto à sua dimensão, estes últimos capítulos são também aqueles que menos páginas ocupam nas poucas gramáticas em que ainda ocorrem.

Refira-se, por fim, o facto de a mais recente parte da gramática escolar – a *Pragmática* – ocupar a última posição quanto ao número de gramáticas em que ocorre:

uma única (G10). Anote-se igualmente este outro curioso pormenor: o capítulo inicial do modelo de gramática escolar (*Introdução à Gramática*) é o que ocupa a última posição, em termos do número médio e total de páginas, e só existe em quatro manuais.

Vistas num outro prisma, para além do texto gramatical principal (integrado nos capítulos que até aqui enumerámos), quase todas as gramáticas escolares incluem outras secções secundárias, tais como, no início, os textos de abertura e os índices gerais e, normalmente na parte final, os índices remissivos e anexos diversificados.

Assim, neste tipo de livro escolar, todos os manuais (excepto a G11) têm, como já vimos, um texto de abertura, de apenas uma página (G07, G08, G10, G12, G13, G14 e G15) ou com várias páginas (nas restantes gramáticas). Também no início, a grande maioria das gramáticas escolares inclui um *Índice Geral* (de cerca de cinco páginas), à excepção dos compêndios G01, G11 e G15 (que o apresentam no final).

Quando ocorre (nas gramáticas G03, G04, G05, G06, G08, G10, G11 e G15), o *Índice Remissivo* é sempre colocado no fim dos compêndios e tem entre 17 e duas páginas (em média são 8 páginas). Por hipótese, uma gramática escolar poderá incluir, em apêndice, exercícios de aplicação, textos informativos sobre questões gramaticais específicas ou que complementam o texto principal da exposição gramatical.

No conjunto destas gramáticas, só quatro delas possuem exercícios (G01, G04, G11 e G12), estando sempre distribuídos pelo corpo textual principal, pelo que não são aqui considerados como partes autónomas. Há, porém, outro tipo de apêndices da gramática, sendo o mais importante deles, como já vimos, o dedicado à flexão verbal. São nove os manuais de gramática (G04, G06, G07, G08, G09, G10, G11, G12 e G15) com um ou mais apêndices (com cerca de 22 páginas cada um) que, para além da questão predominante da conjugação verbal, podem tratar temáticas tão diversas como: acentuação, translineação, pontuação (G04); recursos de estilo (G06 e G09); emprego do hífen (G08 e G10); história da língua, métrica, sinais auxiliares da escrita, regras ortográficas (G09); prefixos e sufixos (G11); locuções latinas (G15); etc.

Finalmente, quase todas estas gramáticas têm uma bibliografia final, havendo apenas três que a não apresentam: G03, G07 e G11<sup>126</sup>. Das 12 gramáticas com bibliografia final, umas têm-na mais extensa do que outras, como sucede com a G02 (16 páginas e 450 títulos) e a G09 (6 páginas e 170 títulos). Se contarmos estes dois

<sup>126</sup> Se é compreensível que a G11 não tenha bibliografia (o que seria corrente em gramáticas como esta, cuja origem remonta ao início do século XX), tal já não se poderá dizer em relação à G03 nem à G07, ambas publicadas pela maior editora escolar (a Porto Editora), que é ainda responsável pela G14, aquela que tem também a bibliografia mais reduzida de todas as que a incluem: uma página e dez títulos.

compêndios, a média geral será de três páginas de bibliografia por gramática; se as excluíssemos, a média geral seria de cerca de uma página e meia de bibliografia por gramática (o que é, de facto, o mais próximo da realidade)<sup>127</sup>.

Tomando em consideração dois dados específicos da análise que vimos desenvolvendo – o facto de algumas gramáticas escolares não apresentarem bibliografia e de quase todos os textos de abertura referirem (sem os citar) os programas oficiais – iniciaremos, na alínea seguinte, a discussão das fontes (bibliográficas e outras) que estarão na origem da construção e da fundamentação do texto gramatical escolar.

**QUADRO 16:** *Rubricas secundárias existentes nas gramáticas escolares*

<b>TÍTULOS DAS RUBRICAS</b>	<b>PÁGINAS</b>	<b>MÉDIA</b>
<i>Textos de Abertura</i> (14)	025	001,79
<i>Índices Gerais</i> (15)	074	004,93
<i>Índices Remissivos</i> (08)	065	008,13
<i>Apêndices</i> (09)	196	021,78
<i>Bibliografias</i> (12)	037	003,08

#### **5.2.4. As fontes (anónimas) da gramática escolar**

Definimos como objectivo fundamental deste outro estudo de descrição e de análise das gramáticas escolares a explicitação e a categorização das suas fontes e das suas abonações. Na verdade, como nos discursos introdutórios das gramáticas escolares há referências genéricas e repetidas aos “programas em vigor” (fazendo apenas a G06 a identificação efectiva do programa citado) e a outras autoridades anónimas (como “alguns dos melhores tratadistas”, G01), colocámos a hipótese da existência de uma forma impessoal de conceber e de validar o saber gramatical. Por outro lado, a existência de gramáticas sem bibliografia e ainda o aparecimento de um grande número de manuais que nunca faz referências bibliográficas, mesmo quando incluem uma bibliografia final, veio, desde logo, confirmar aquela anterior intuição.

Começando por uma gramática que foi excluída do *corpus* – *A Língua e a Norma* – de Mello e Henriques (1985)<sup>128</sup>, repare-se que ela integra elementos que serão aqui objecto de descrição e de análise: *a)* não inclui bibliografia geral e, no corpo do

<sup>127</sup> Ao todo, essas 12 gramáticas têm 926 títulos, o que dá uma média de 77 títulos por gramática. Todavia, se, mais uma vez, não incluirmos a G02 nem a G09 (que totalizam 620 títulos), a média (mais próxima da realidade) será de cerca de 31 títulos por compêndio de gramática.

<sup>128</sup> Este compêndio, para além da originalidade do título, tem um subtítulo que faz dele uma gramática escolar – *Gramática Pedagógico-Didáctica do Português* – o que se confirma não só pelo método seguido – predominantemente indutivo – mas também pela forma como expõe e avalia o conhecimento.

texto, apresenta apenas a indicação sumária da autoria de certos textos exemplificativos (o que faz do conhecimento gramatical um saber impessoal); b) como formas iniciais de abonação, inclui a biografia sumária dos dois autores (p. 2) e agradece a “supervisão informal” de um linguista (Mello e Henriques, 1985: 4):

*“Agradecemos ao Doutor João Malaca Casteleiro as ‘conversas linguísticas’ tidas connosco em mesa redonda, e que muito contribuíram para nos impulsionar na factura [sic] desta gramática.”*

Mesmo sob a forma de um agradecimento, esta estratégia discursiva funcionará como marcação de autoridade, presente explicitamente, por exemplo, nas gramáticas G06 e G07, que indicam como supervisores dois linguistas da Universidade do Porto: Mário Vilela e Joaquim Fonseca, respectivamente.

Já a G09, no seu texto de abertura (pp. 5-6), faz, de forma mais velada, referências a “Mattoso Camara Jr.”, a “Wittgenstein”, a “Fernão de Oliveira”, às “*Actas do 1.º Encontro Nacional para a Investigação e Ensino do Português - 1976*”, à “NGP”, e agradece ao “Professor Rebelo Gonçalves, saudoso Mestre e Amigo” e à “Dr.<sup>a</sup> Maria de Lourdes Cunha Ludovice Paixão, pelos seus ensinamentos”<sup>129</sup>.

A G03, com intenções semelhantes, reproduz o frontispício da gramática de Fernão de Oliveira (na p. 14) e cita, em epígrafe, um texto da *Gramática do Português Contemporâneo* de Celso Cunha, para além de referir, no próprio texto de abertura (p. 15), “F. Saussure” e “Marcel Cressot”. Com efeito, não é nada inocente a escolha de certas autoridades (o primeiro gramático português ou o primeiro linguista da modernidade) como que sugerindo que este compêndio de gramática terá em consideração não só a tradição (gramatical) mas também a inovação (linguística). No entanto, ao mesmo tempo, este compêndio indica como modelo de língua e como paradigma para a descrição gramatical “os nossos autores” e os “bons autores” (G03: 15) que, mesmo anonimamente, introduzem uma marca específica neste discurso escolar: a descrição gramatical é feita de acordo com uma norma de tipo literário.

Todavia, como complemento de natureza paradoxal, alguns compêndios apresentam um certo tipo de referências impessoais que também caracterizam singularmente o discurso gramatical escolar. Antes do mais, não podemos deixar passar despercebido um pormenor curioso: a G05 (embora coordenada por Américo Areal) é

---

<sup>129</sup> Como já referimos, a G09 (p. 4) também integra três textos autónomos, sob a forma de epígrafe, de José Tavares de Macedo, de Fernão de Oliveira e de M. Rodrigues Lapa, que têm uma finalidade semelhante às das outras formas de abonação do texto de abertura: revelar símbolos da história da gramática e indiciar perspectivas específicas de descrição que serão seguidas no manual em causa.

da responsabilidade de “Um grupo de professores”, significando isto ou que esses anónimos autores não teriam currículo para se afirmarem como verdadeiros *gramáticos* ou que, refugiando-se no anonimato, poderiam suportar, mais facilmente, as críticas.

Também o autor da G09 (p. 6), que se assume apenas como “redactor” do manual, refere e agradece, no texto de abertura, a certas personalidades, afirmando que este compêndio (e o seu antecessor) “devem quase tudo ao contributo de várias pessoas – algumas referidas na bibliografia outras, a grande maioria, anónimas”. Vislumbra-se, por conseguinte, a impessoalidade não apenas das autoridades que fundamentam as obras escolares, mas também do próprio manual escolar enquanto “livro sem autor”.

Na verdade, a autoria de uma gramática escolar (na forma ou na substância) pode ser efectivamente anónima. Neste circuito de referências, há inclusive um outro tipo de entidades, também elas anónimas e genéricas, que serve para validar o conjunto dos saberes gramaticais. Assim, por exemplo, os autores da G01 (p. 5) afirmam ter fundamentado o trabalho “na lição actualizada de alguns dos melhores tratadistas e na experiência própria.” Os autores da G10 (p. 13), por seu turno, dizem ter seguido “as orientações dos especialistas”. Neste contexto preciso, quer os “tratadistas” quer os “especialistas” representam vozes anónimas (cujo referente próximo será a tradição gramatical) que vêm acrescentar mais um dado a este discurso de natureza impessoal.

Em síntese, nos textos de abertura das gramáticas, temos duas estratégias distintas de fundamentação discursiva: por um lado, uma série de frequentes referências impessoais ou indeterminadas ao que se designa comumente “tradição gramatical” (“os tratadistas”, “os especialistas”, “os bons autores” de literatura) ou ao “discurso oficial” (“o programa”, “o novo programa”, “os programas em vigor”, “os programas actuais”); por outro lado, uma panóplia de abonações que permitirão atribuir aos compêndios alguma fiabilidade: biografias dos autores (G04, G07, G13), supervisores científicos (G06 e G07), origem das gramáticas (G02 e G09), textos em epígrafe, referências a gramáticos ou a linguistas.

No sentido de resolver estes dilemas (visíveis, desde logo, nos discursos introdutórios das gramáticas), serão, agora, estes os aspectos da análise a sistematizar: *a)* indicações relativas aos programas vigentes e à nomenclatura oficial; *b)* citações e referências bibliográficas existentes nos textos gramaticais; *c)* invocação de outras fontes anónimas da gramática escolar; *d)* exemplos e tipos de texto (literários, jornalísticos, informativos e outros) que vão sendo apresentados.

Por meio destas estratégias de análise, esperamos verificar se a gramática escolar se constitui como saber genérico, impessoal e tradicional, ou se assume até a configuração de um espaço mítico, que se foi criando a partir da tradição greco-latina e se vai mantendo a partir de um jogo de referências indeterminadas. Esta hipótese, evidentemente, só terá razão de ser se se obtiver a confirmação precisa de que o texto gramatical é, de facto, predominante ou tendencialmente anónimo.

Em primeiro lugar, considerando a existência de quatro tipos diferentes de referências no corpo textual da gramática escolar, determinámos estas sete categorias: *a)* referências aos programas oficiais; *b)* referências a nomenclaturas gramaticais [NGs], acordos ortográficos [AOs] e leis de regulação da ortografia; *c)* referências a filólogos, linguistas, teóricos da literatura e da estilística [FLTE]; *d)* referências anónimas a autores de gramática [Gramática Anónima]; *e)* referências a gramáticas e/ou gramáticos específicos [Gramática Nomeada]; *f)* referências à tradição gramatical [Tradição]; *g)* referência a novas formas de entender a descrição gramatical [Novidade]. Da sua aplicação às 15 gramáticas, resultaram os dados que se apresentam no quadro seguinte.

**QUADRO 17:** *Referências abonatórias no corpo textual das gramáticas escolares*

CATEGORIAS GRAMÁTICAS	Programas Oficiais	NGs e AOs	FLTE	Gramática Anónima	Gramática Nomeada	Tradição	Novidade	TOTAL
Gramática 01	--	2	7	3	2	--	--	<b>14</b>
Gramática 02	--	18	37	7	1	6		<b>69</b>
Gramática 03	1	1	2	--	1	1	1	<b>7</b>
Gramática 04	--	--	--	1	--	--	1	<b>2</b>
Gramática 05	--	7	8	5	15	1	2	<b>38</b>
Gramática 06	--	--	--	1	--	--	--	<b>1</b>
Gramática 07	--	--	--	--	--	1	--	<b>1</b>
Gramática 08	--	--	2	3	--	4	--	<b>9</b>
Gramática 09	--	--	27	--	9	--	--	<b>36</b>
Gramática 10	1	--	4	2	1	4	--	<b>12</b>
Gramática 11	--	2	--	--	--	--	--	<b>2</b>
Gramática 12	--	--	3	--	1	1	--	<b>5</b>

Gramática 13	--	--	28	11	2	--	--	<b>41</b>
Gramática 14	--	--	--	1	1	--	--	<b>2</b>
Gramática 15	--	--	--	1	--	--	--	<b>1</b>
<b>TOTAIS</b>	<b>2</b>	<b>30</b>	<b>118</b>	<b>35</b>	<b>33</b>	<b>18</b>	<b>4</b>	<b>240</b>

Começando pelas referências aos textos reguladores e aos programas escolares, já vimos que a função *recontextualizadora* é afirmada em 13 das gramáticas escolares e que 11 delas citam uma ou mais vezes os programas oficiais (como se pode ver no **Quadro 12**), sem todavia os identificar, salvo no caso único da G06<sup>130</sup>.

Estranhamente, porém (ou talvez não), o que se verificou, na análise do texto gramatical é que, nas mais de quatro mil páginas das 15 gramáticas, há apenas duas referências (só *duas!*, sublinhe-se) aos programas oficiais, sendo num caso para se citar e afirmar a concordância (G03) com “o programa”<sup>131</sup> e noutro para se discordar da nomenclatura proposta pelos *Programas de Língua Portuguesa para o Ensino Secundário* de 2002 (G10). Com efeito, comentando um título – “Texto obrigativo-instrucional”, os autores da G10 (p. 234) afirmam, em nota, não adoptar a sugestão programática (que era texto “Injuntivo-instrucional”)<sup>132</sup>: “Para facilitar, e sobretudo pensando nos Alunos, optamos por *obrigativo* (em vez de *injuncional*), que é uma palavra mais acessível e também legitimamente formada dentro do português.”<sup>133</sup>

Conclui-se, pois, que os textos gramaticais escolares, que, nos seus discursos iniciais, invocam repetidamente os programas em vigor, acabam por ignorar em absoluto, na descrição gramatical, essa vinculação ao texto regulador oficial e, no caso

<sup>130</sup> Na bibliografia final da G13 (p. 320) também se incluem os “*Programas de Português*” de 1996, sem se especificar o nível de ensino desses textos reguladores (que será, em princípio, o Ensino Secundário).

<sup>131</sup> Numa “Nota didáctica”, os autores da G03 (p. 208) esclarecem que “As formas latinas são indicadas apenas para referências ocasionais que o professor entenda dever fazer, a propósito da explicação de textos, ou com a intenção de ‘despertar curiosidades amenizantes e fecundas’, relacionadas com as origens latinas do português, como é recomendado nas observações ao programa.” Porque se cita, de novo, o programa de forma imprecisa (não o identificando), tentámos localizar a expressão citada nos programas de Português do 3.º ciclo de 1967, de 1981 e de 1991, mas sem sucesso.

<sup>132</sup> No novo *Programa de Língua Portuguesa* do Ensino Secundário (Coelho, 2002: 4) propõe-se, de facto, tal designação para um dos protótipos textuais: “Para realizar a interacção entre as diferentes competências [*Compreensão Oral, Expressão Oral, Expressão Escrita, Leitura e Funcionamento da Língua*], seleccionaram-se vários tipos de textos em que há uma evidente articulação entre protótipos textuais (narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo-explicativo, injuntivo-instrucional, dialogal-conversacional) e textos das relações dos domínios sociais de comunicação (relações educativas, relações profissionais, relações com os media, relações gregárias e relações transaccionais).”

<sup>133</sup> Consultando, por exemplo, o *Dicionário da Academia de Ciências* e o *Novo Aurélio* verifica-se que a palavra “obrigativo” não está ainda registada, pelo que se trata de mais um neologismo deste gramático.



específico duma das mais recentes gramáticas (G10), até discordam da nomenclatura do próprio programa ao qual prometeram dar “cumprimento” (p. 13).

Só no caso de outros textos reguladores é que há um maior número de referências (30, como se vê no **Quadro 17**), que se distribuem por duas categorias (*Nomenclaturas Gramaticais e Acordos Ortográficos*): NGP de 1967 (15 referências<sup>134</sup>), NGB (oito referências, todas na G02), PNG de 1991 (uma referência na G01), Decreto-Lei N.º 32/73 de 6/2/1973 (uma referência na G05)<sup>135</sup>, *Acordo Ortográfico* português de 1945 (uma referência na G02), *Formulário Ortográfico* brasileiro de 1943 (uma referência na G02), *Acordos Ortográficos Luso-Brasileiros* (uma referência na G05 e duas na G02)<sup>136</sup>.

Estas referências servem para fundamentar as descrições gramaticais, mas, no caso específico da G05, para contraditar o que afirma a nomenclatura oficial. De certo modo, com estas práticas, os gramáticos acabam por desmentir a declaração presente no texto de abertura do manual, em que se dizia ter adoptado a NGP. Assim, por exemplo sobre as consoantes linguodentais, em nota de rodapé, os autores observam:

“(1) Mantemos esta classificação contrariamente ao texto oficial da ‘Nomenclatura Gramatical Portuguesa’ por ser a que consideramos cientificamente certa, conforme a figura 10 indica.” (G05: 8)

Mais uma vez, aqui se materializa o cruzamento de três tipos de discurso que enformam a gramática escolar: o científico e o oficial, por um lado, e o discurso gramatical escolar, por outro, que, nesta situação específica, diz seguir a teorização científica, pondo em questão a proposta do texto regulador.

Quanto à G02, que tem um número significativo de referências às NGs (catorze) e aos AOs (quatro), fá-lo no sentido de confrontar as propostas oficiais de descrição das variantes europeia e brasileira do Português, aceitando-se essas propostas oficiais. É isso que traduz, por exemplo, este excerto desse manual (G02: 393):

“2. A Nomenclatura Gramatical Brasileira inclui ainda as conjunções CONFORMATIVAS e PROPORCIONAIS, que a Nomenclatura Gramatical Portuguesa não distingue das COMPARATIVAS.”

A G11 (p. 27), invocando uma vez a NGP, informa que ela abandonou “a designação de nomes *comuns-de-dois*, *sobre-comuns* e *epicenos*”. Esta é também a

<sup>134</sup> Estas referências estão assim distribuídas: G01 – uma; G02 – seis; G03 – uma; G05 – seis; G11 – uma.

<sup>135</sup> A G11 (p. 18) refere-se, erradamente, ao um putativo “Decreto-Lei n.º 32/37, de 6/2/53”, conseguindo, numa só referência, introduzir duas gralhas que em nada facilitam o trabalho de investigação.

<sup>136</sup> A G03 (p. 262), na sequência de um título sobre “Indicações auxiliares e práticas de harmonia com as regras da ortografia oficial”, também não faz a explicitação do documento legal que regula a ortografia.

única gramática que cita um texto legal (G11: 18), neste caso o Decreto-Lei N.º 32/73, de 6 de Fevereiro de 1973, em que se aboliram os acentos grave e circunflexo das sílabas que não indicassem a acentuação tónica (mas apenas acentos secundários).

Significativo é ainda o facto de nove gramáticas não fazerem qualquer referência a textos reguladores (G04, G06, G07, G08, G09, G12, G13, G14 e G15), sendo este mais um dado indicador de que a afirmação da concordância com os documentos oficiais, feita nos textos de abertura, não passará de uma estratégia discursiva que não se traduz na prática de descrição da grande maioria das gramáticas escolares portuguesas.

Outro tipo de referências surge, porém, com frequência mais elevada. São aquelas que os autores dos manuais fazem a filólogos, a linguistas, a teóricos da literatura ou da estilística, baseando-se nestas autoridades para fundamentar as suas descrições gramaticais. Neste caso, o carácter impessoal deixa de existir, já que, num total de 118 referências existentes nas 15 gramáticas, há apenas nove (registadas todas na G13) que são feitas aos linguistas em geral (tão anónimos como certos gramáticos).

Neste âmbito, é de salientar que três manuais apresentam um número mais elevado de referências (G02 – 37; G09 – 27; G13 – 28), sendo também estes os três compêndios que incluem um maior número de referências de qualquer tipo (G02 – 68; G09 – 37; G13 – 41). Tais dados significam que estas gramáticas em específico serão, efectivamente, as que procuram fundamentar melhor a sua descrição gramatical.

Pelo contrário, encontramos também seis gramáticas (G04, G06, G07, G11, G14 e G15) que não fazem qualquer tipo de referência a autores de trabalhos de filologia, de linguística, de literatura ou de estilística. Estas são também as gramáticas que, em absoluto, fazem o menor número de referências, sejam elas de que natureza forem (G04 - 2, G06 - 1, G07 - 1, G11 - 2, G14 - 2, G15 - 1). Sublinhe-se, todavia, que estes compêndios, onde identificamos apenas entre uma a duas abonações, se referem predominantemente aos gramáticos (anónimos) ou à tradição (gramatical). Se este puder ser considerado como um critério aferidor da qualidade científica das gramáticas escolares e, ao mesmo tempo, da sua natureza imprecisa e impessoal, então a estes compêndios terão de ser associadas aquelas duas marcas.

Das 118 referências a autores da área da filologia, da linguística, da literatura e da estilística, devemos destacar os que são mais citados e que, em cada uma das áreas, constituirão referências emblemáticas para a gramática escolar, até porque, quando são citados no texto gramatical, também são integrados na bibliografia dos compêndios.

Assim, na área da estilística, Rodrigues Lapa e a sua *Estilística da Língua Portuguesa*<sup>137</sup> são referidos dez vezes (G01, G05, G09, G12); Maria Helena Mira Mateus, ao nível da linguística, também é referida dez vezes (G08, G09, G10)<sup>138</sup>; Antenor Nascentes (filólogo brasileiro) é citado por sete vezes (G02, G09, G13); Aguiar e Silva, como especialista de teoria literária, é referido quatro vezes (na G09 e na G13).

Porque ajudam a caracterizar a configuração da gramática escolar, optamos por citar e comentar um texto de cada uma destas fontes da gramática: a estilística, a linguística, a filologia e a teoria literária. De facto, sendo normalmente disciplinas do campo científico, onde a gramática escolar procura os seus fundamentos, estas áreas não deixam de estabelecer com o saber gramatical relações de filiação e /ou de conflito.

É significativo, por exemplo, que a G05 (p. 268), no capítulo dedicado às questões do estilo e das qualidades da linguagem, cite a opinião de Rodrigues Lapa acerca duma diferença essencial entre Gramática e Estilística:

“Uma das coisas que mais profundamente distinguem a Gramática da Estilística é o conceito de erro: ao contrário do que sucede na Gramática, em Estilística não há propriamente erros, porque para os maiores desvios é achada uma determinante psicológica, natural. A Estilística tem por missão explicar, esclarecer; a Gramática sistematiza e impõe normas, muitas vezes com rigidez excessiva. [...]”

Quanto ao filólogo brasileiro Antenor Nascentes, ele é citado pelos gramáticos quando descrevem os dialectos do Português do Brasil (G09: 275; G13: 24; G02: 14), verificando-se até que a G13 lhe faz referência por via indirecta, ou seja, citando a *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Este pequeno pormenor indicia que os saberes gramaticais, a partir de dado momento, vão circulando pelos diferentes compêndios, até que perdem a sua autoria e integram a *tradição*.

Aguiar e Silva é o autor mais referenciado (quatro vezes) como especialista da *Teoria da Literatura*, sendo esta sua obra utilizada para precisar conceitos que os gramáticos entenderão novos e/ou difíceis, como sucede na G09 (p. 263): “Aguiar e Silva considera o *intertexto* ‘um texto (ou um *corpus* de textos) que existe antes e debaixo de um determinado texto e que, em amplitude e modalidades várias, se pode ‘ler’, decifrar, sob a estrutura de superfície deste último’.”

<sup>137</sup> Rodrigues Lapa (1887-1989) publicou em 1945, em 1.ª edição, a *Estilística da Língua Portuguesa* que, em 1984, ia já na 11.ª edição, ainda revista pelo autor. Em 1951 e 1954 saíram a 2.ª e a 3.ª edições.

<sup>138</sup> Os gramáticos referem três trabalhos diferentes desta autora (todos eles publicados em co-autoria): *Gramática da Língua Portuguesa* (1989, 3.ª edição); *Fonética, Fonologia e Morfologia do Português* (1990); *Dicionário de Termos Linguísticos* (1990 e 1992).

Finalmente, a Linguística será a disciplina científica que mais contributos faculta à gramática escolar para a organização dos conteúdos. No caso da autora mais citada, Maria Helena Mira Mateus, esse apoio vê-se ao nível da definição das áreas que fazem parte da descrição gramatical, como sucede, por exemplo, na G08 (p. 29), em que se citam as definições de Fonética e de Fonologia do DTL e se refere a *Gramática da Língua Portuguesa* de que ela é também autora (referenciada cinco vezes pela G09)<sup>139</sup>.

Particular significado tem a referência genérica ou anónima a linguistas, a críticos da literatura ou à tradição literária, o que ocorre apenas por nove vezes (todas elas registadas na G13). Esta forma especial de invocação (ou de crítica) a determinado tipo de autoridades traduz, em nosso entender, a relação de filiação e/ou, por vezes, o conflito latente entre os gramáticos escolares e os linguistas em geral ou os críticos literários (tão anónimos como certos gramáticos também invocados).

Assim, na G13, a referência aos linguistas serve para questionar conceitos como os de *língua padrão* ou de *norma* (que o autor assume como próximos):

“É muito difícil determinar se um texto representa puramente a **língua padrão**, porque esta é mais uma idealização dos linguistas do que uma realidade isolável.” (p. 19)

“Os linguistas não estão plenamente de acordo quanto ao estabelecimento da noção de **norma**. Julgamos, porém, interpretar uma opinião comumente aceite, se considerarmos que a **norma** corresponde à **língua comum**, ou **língua padrão**. Os textos literários, ou textos poéticos, são **desvios** em relação à **norma**.” (p. 272)

Em suma, mesmo estas referências a linguistas servem, de certo modo, para construir os saberes que as gramáticas escolares vão assumindo como seus.

Mais evidente, porém, é a forma como os gramáticos (vozes anónimas ou autores de compêndios específicos) contribuem para a configuração do conhecimento gramatical. Neste caso concreto, os dados apontam para um certo equilíbrio entre as invocações anónimas dos gramáticos (35) e as citações explícitas de gramáticos (33), predominando a referência aos gramáticos anónimos, o que vem confirmar a nossa hipótese inicial de o saber gramatical se vir constituindo de forma impessoal.

Dos gramáticos contemporâneos mais vezes citados, destacam-se, sem dúvida, Maria Helena Mira Mateus e outras autoras (cuja *Gramática da Língua Portuguesa* é aduzida por cinco vezes na G09), e Celso Cunha e Lindley Cintra como autores da *Nova*

<sup>139</sup> Dado muito significativo da proximidade entre Linguística e Gramática é o facto de Maria Helena Mira Mateus ser autora, em simultâneo, de trabalhos de Linguística (que são citados cinco vezes) e de uma Gramática teórica de referência (também referida por cinco vezes).

*Gramática do Português Contemporâneo*, referidos por quatro vezes (nas G09, G12, G13 e G14). Esta obra serve, quase sempre, para fundamentar a caracterização dos fonemas portugueses, pela transcrição do quadro-síntese da classificação articulatória das consoantes, como sucede na G09 (p. 200), na G12 (p. 54) e na G14 (p. 42)<sup>140</sup>.

Como representante da tradição gramatical portuguesa dos séculos XIX/XX, surge Epifânio Dias<sup>141</sup>, por seis vezes referido (nas G02, G05, G09)<sup>142</sup>. As referências a este gramático acontecem sempre com o intuito de sustentar as prescrições gramaticais ou de fornecer exemplos das descrições gramaticais efectuadas.

Para além dos três gramáticos já referidos, há mais 13 autores e/ou obras gramaticais que são citados por nove dos nossos compêndios, notando-se que a G05 é aquela que invoca uma maior diversidade de autores: a) Fernão de Oliveira, como autor da primeira gramática da língua portuguesa de 1536 (G01: 29); b) Cristina de Mello e José Neves Henriques - *A Língua e a Norma* (G01: 51); c) Ismael de Lima Coutinho – *Gramática Histórica* (G03: 238); d) G. Galichet – *Grammaire Structural* (G05: 67, 68); e) *Le Bon Usage. Grammaire Française* – Maurice Grevisse (G05: 67, 163); f) José Fonseca – *Gramática Latina* (G05: 133); g) [Augusto?] Moreno (G05: 136, 143)<sup>143</sup>; h) José Joaquim Nunes – *Compêndio de Gramática Histórica Portuguesa* (G05: 159, 308 e G13: 80); i) Napoleão de Almeida – *Gramática Metódica* (G05: 163); j) Rebelo Gonçalves (G05: 235); k) Rocha Lima (G09: 213)<sup>144</sup>; l) Pilar [Vasquez] Cuesta e [Albertina Mendes da Luz] (G09: 278); m) José M. C. Pinto – *Novo Prontuário Ortográfico* (G10: 78) – que se cita a si próprio.

Em termos das autoridades referidas no texto gramatical, há, por fim, duas delas que têm, para esta análise, um significado muito especial: os “gramáticos (anónimos)” (35 referências) e a “tradição (gramatical)” (18 referências). Na verdade, em nosso

<sup>140</sup> Enquanto que a G09 e a G14 transcrevem, sem qualquer alteração, esse quadro, a G12 faz a sua simplificação pedagógica, eliminando certos traços classificatórios e acrescentando exemplos dos sons. Como é natural, também a G02 (p. 36) faz a transcrição fiel desse mesmo quadro. A G09 (p. 200) e a G12 (p. 54) erram o nome de um dos autores, escrevendo Lindley “Sintra” [sic].

<sup>141</sup> Epifânio da Silva Dias (1841-1916) foi dos gramáticos mais bem sucedidos nos finais do século XIX e autor de referência, ao longo de todo o século XX, sobretudo graças à publicação póstuma da sua *Sintaxe Histórica Portuguesa* (em 1918) que, em 1933, volta a sair em 2.ª edição e, numa 5.ª edição, em 1970 (Ferreira, 1989: 143). Em todo o caso, já no século XIX, com a *Gramática Prática da Língua Portuguesa* (Porto, 1870) - a G05 (p. 319) também refere uma sua *Gramática Portuguesa* (Lisboa, 1889) - Epifânio Dias fundara, segundo Paiva Boléo, a “gramática prática científica” (Cf. Prista e Albino, 1996: 13), tornando-se num símbolo da gramática escolar (pelos vistos, mesmo até aos princípios do século XXI).

<sup>142</sup> Na bibliografia, tanto a G05 como a G09 citam a 4.ª edição (1959) da *Sintaxe Histórica Portuguesa*.

<sup>143</sup> A G05 cita Augusto Moreno no prefácio (p. 4). Porém, nestas duas situações, refere-se a “Moreno”, que tanto poderá ser Augusto Moreno como Maria Manuel Moreno de Oliveira, citado na bibliografia.

<sup>144</sup> Este autor será, em princípio, Carlos Henrique da Rocha Lima, autor de uma *Gramática normativa da língua portuguesa* (Rio de Janeiro, 1957; 1983, 23.ª edição). (Cf. Ferreira, 1989: 132)

entender, quer uma quer outra indiciam que o conhecimento gramatical, ao mesmo tempo que se institui como uma tradição (que pode ser pontualmente alterada por novas visões, também elas apresentadas de forma imprecisa<sup>145</sup>), se configura como uma construção predominantemente impessoal, indefinida e intemporal.

São provas evidentes desta hipótese, o facto de sete gramáticas (G02, G03, G05, G07, G08, G10 e G12) se referirem a concepções fundadas na tradição. Na maior parte dos casos (13 vezes) é o advérbio “Tradicionalmente [...]”<sup>146</sup> que introduz a exposição dos factos de gramática, querendo os gramáticos, com esta modalização, significar que o fundamento das descrições, regras ou exemplos se encontra, no fundo, na tradição gramatical. A G02, que invoca cinco vezes a tradição, usa também as expressões “classificação tradicional” (p. 25 e p. 27) e “tradição terminológica” (p. 203).

Sendo a G13 aquela que mais autoridades anónimas aduz (onze gramáticos e nove linguistas), não podemos deixar de considerar que, num caso específico (p. 210), o autor acaba por proceder, numa nota, a alguma delimitação dentro da referência genérica que normalmente é feita, já que aqui se citam *os melhores gramáticos*:

“O advérbio *onde*, incluído atrás na lista dos advérbios de lugar, por funcionar como adjunto adverbial, é considerado pelos melhores gramáticos portugueses como **advérbio relativo de lugar** [...]”<sup>147</sup>

Mesmo que os autores das gramáticas escolares nem sempre se refiram a esta entidade simbólica que são “os melhores gramáticos”, a verdade é que eles fazem muitas referências a autoridades genéricas que podem ser designadas como: *a*) “muitos gramáticos” (uma vez, na G02); *b*) “os gramáticos” (quatro vezes, nas G01, G04, G06, G13); *c*) “certos gramáticos” (três vezes, nas G02, G13); *d*) “alguns gramáticos” (nove vezes, nas G01, G02, G08, G10, G15); *e*) “os puristas” (uma vez, na G05); *f*) “a maioria d’ / a(s) gramática(s) tradicional / antigas / clássicas” (sete vezes, nas G13 e G14); *g*) “os / alguns / muitos autores” (nove vezes, nas G05, G08, G10, G13).

Enquanto que a G02 é aquela que mais frequentemente cita “os gramáticos”, a G13 é a que mais vezes se fundamenta nas “gramáticas”, ora indefinidamente

<sup>145</sup> Como se verifica no **Quadro 17**, identificamos também este aspecto em quatro gramáticas. Citamos aqui dois exemplos: G03 (p. 142) - “Actualmente distinguem-se ainda os substantivos com as marcas [...]”; e G05 (p. 8) - “Modernamente considera-se a **Gramática** constituída [...]”

<sup>146</sup> A estratégia discursiva de informar o leitor (professor ou aluno) de terminologias tradicionais tem também o objectivo pedagógico de facilitar a compreensão. Vejam-se estes dois exemplos: G05 (p. 54) - “Na gramática portuguesa consideram-se tradicionalmente 12 funções **gramaticais**: [...]”; G10 (p. 119) - “Tradicionalmente designados por *substantivos comuns-de-dois*.”;

<sup>147</sup> Posto que “os melhores gramáticos portugueses” consideram *onde* um *advérbio relativo de lugar* e que o autor da G13 assim não o entende, pode depreender-se que ele talvez não queira pertencer a esse grupo.

consideradas ora qualificadas como “clássicas” ou “antigas”. Estas designações sugerem que a referência a uma entidade anónima como esta é, aparentemente, uma implicação da tradição gramatical. Neste sentido, devemos considerar que quer as referências à tradição, quer as invocações das gramáticas ou dos gramáticos sublinham a existência dessa realidade superior que configura a gramática escolar: a tradição gramatical.

Para suportar esta nossa intuição pode referir-se um outro pormenor descritivo das gramáticas que tem, apesar de tudo, algum significado: os gramáticos referem-se ao facto de o modo *tradicionalmente* chamado “condicional” passar a ser denominado, por *alguns gramáticos*, “futuro do pretérito”. Sendo esta questão discutida em cinco compêndios, há dois que o fazem invocando a tradição gramatical (G02 e G07) e os outros três referindo-se aos gramáticos anónimos (G01, G04 e G15). Tal procedimento descritivo e de fundamentação do conhecimento gramatical significa que, perante dúvidas de descrição, os gramáticos terão sempre duas saídas estratégicas: invocar a tradição ou os gramáticos (anónimos).

Assim, a G07, numa nota explicativa (p. 125), apresenta a sua posição:

“O que tradicionalmente se chama **condicional**, embora frequentemente expresse valores modais (de dúvida, possibilidade, dependência de uma condição), tem flexionalmente as marcas do indicativo e, por vezes, exprime apenas um tempo verbal – o **futuro do pretérito**.”<sup>148</sup>

Por seu lado, numa nota sobre o modo *condicional*, a G15 (p. 112) informa:

“Alguns gramáticos consideram o condicional um tempo do modo indicativo que, tal como o futuro, remete para uma acção futura, marcando uma eventualidade ou uma hipótese.”

Entretanto, as autoras da G04 (p. 74) referem os gramáticos (como representantes duma certa tradição), opondo-os a uma proposta alternativa moderna:

“O **Condicional**, tido como **modo** pelos gramáticos, é modernamente considerado um **tempo** do modo indicativo: o **futuro do pretérito**, a que aludiremos aquando do estudo dos tempos verbais.”<sup>149</sup>

Em suma, quer invocando a tradição para confrontar designações clássicas com uma terminologia mais moderna, quer referindo a autoridade dos gramáticos, os

<sup>148</sup> A G02 (pp. 332-333), optando pelo uso do termo “Futuro do Pretérito”, observa que a NGB “eliminou a denominação de MODO CONDICIONAL para o FUTURO DO PRETÉRITO”, ao passo que a NGP continuava ainda a utilizar a designação tradicional.

<sup>149</sup> Curiosamente, o discurso da G04 aproxima-se daquele que se lê na G01 (p. 98): “Além destes três modos, os gramáticos costumavam enunciar outro: o **modo condicional**, modernamente considerado como um tempo do modo indicativo: o futuro do pretérito.” (Sublinhados nossos.)

compêndios escolares definem-se realmente entre estas duas forças antagônicas, que lhes servem de fonte de validação, mas também de fonte de um verdadeiro problema.

Como conclusão desta análise do texto gramatical escolar, tendo em conta não só as duas referências aos programas oficiais e a diminuta citação da nomenclatura gramatical (que só ocorre em cinco gramáticas), mas também a relativa insistência no peso da tradição gramatical e/ou nos gramáticos ou linguistas *anónimos*, estamos autorizados a advogar que, na gramática escolar portuguesa, a natureza impessoal do saber gramatical tem uma importância muito particular.

Uma outra grande fonte inspiradora da gramática de tipo escolar encontra-se, em todo o caso, nos teóricos da filologia, da literatura, da estilística e da linguística, já que 49% das referências (num total de 118) são feitas a essas entidades. Verifica-se que os manuais de gramática que maior número de vezes citam essas autoridades (G02, G09 e G13) são também, por norma, os que, em termos totais, apresentam uma maior fundamentação nas diferentes categorias (69, 36, 41 referências, respectivamente)<sup>150</sup>.

Considerando o número deveras significativo de citações desse tipo de autores, achamos por bem dedicar alguma atenção aos textos que, nas descrições gramaticais, servem de exemplo para a confirmação das normas linguísticas. Esta pesquisa justifica-se, porque são os próprios gramáticos a invocar, de diversas formas<sup>151</sup>, a importância do respeito por uma norma de tipo literário.

Paradigmática a este propósito é uma afirmação da G02 (pp. 250-251), em que a uma prescrição gramatical é associado um exemplo de Fernando Pessoa, invocando-se igualmente aquilo que os gramáticos designam “a boa tradição da língua”:

“Também os INDEFINIDOS *cada e qualquer*, de acordo com a boa tradição da língua, devem sempre vir acompanhados de substantivo, pronome ou numeral cardinal: / **Cada coisa** a seu tempo tem seu tempo. / (Fernando Pessoa, *OP*, 206.)”

Há até situações em que, ao discutir determinada construção problemática, os autores dos manuais colocam em confronto o que “se documenta em bons escritores do idioma” com a condenação frontal feita “por alguns gramáticos” (G02: 280)<sup>152</sup>. Um

<sup>150</sup> No grupo das gramáticas com uma maior fundamentação encontra-se ainda a G05, que tem um total de 38 referências e grande parte delas relativas a gramáticos identificados (15), só que, neste caso, não predominam os textos de literatura e de linguística, pois existem apenas oito referências deste tipo.

<sup>151</sup> Aquando da análise dos textos introdutórios, tivemos oportunidade de verificar que, por exemplo, a G03 (p. 15) invoca “os nossos escritores” e “os bons autores” para significar que, na descrição gramatical, eles representam uma norma de tipo literário que os gramáticos seguem preferencialmente.

<sup>152</sup> Neste compêndio (G02: 194, 352), há mais exemplos de regras gramaticais que são contrariadas por “bons autores”: “Embora o adjectivo adverbializado deva permanecer invariável, não faltam abonações,



debate desta natureza encontra-se também na G05 (p. 143), estando alargado a um conjunto mais vasto de entidades: “alguns autores” (os gramáticos, em nosso entender); [Augusto?] Moreno (também ele gramático); os “grandes mestres da língua” ou os “bons escritores” (que não respeitarão a regra em causa); e, por fim, Rodrigues Lapa (da área da estilística) que considera terem os puristas “a ruim tendência para considerarem uma só forma correcta”<sup>153</sup>. Como se verifica, podem, no texto gramatical escolar, construir-se debates em que a posição normativa dos gramáticos (e dos puristas) se opõe a uma tendência mais liberal da Estilística, que acaba por ter confirmação nos exemplos de autores dos textos literários que são, afinal, “os grandes mestres da língua”.

Entretanto, de um outro momento da análise, resultaram os dados relativos aos tipos de texto (*literários, jornalísticos, informativos, outros*) e aos outros tipos de documento que também integram a gramática escolar (*ilustrações, exercícios, livros citados, obras referidas*), e que se incluem esquematicamente no **Quadro 18**.

**QUADRO 18:** *Tipos de textos exemplificativos presentes nas gramáticas escolares*<sup>154</sup>

<b>Tipos de Texto</b>	Lite- rário	Jorna- lístico	Infor- mativo	Outros	Imagens	Exer- cícios	Livros citados	Autores referidos
Gramática 01	175	1	5	1	4	47	4	6
Gramática 02	1069	--	2	--	3	--	33	3
Gramática 03	123	--	--	1	9	--	--	3
Gramática 04	49	3	1	--	9	35	--	--
Gramática 05	124	--	--	4	12	--	12	9
Gramática 06	22	31	--	--	--	--	--	--
Gramática 07	14	4	3	--	51	--	--	--
Gramática 08	191	1	1	2	4	--	2	--
Gramática 09	50	4	7	6	--	--	25	12
Gramática 10	200	7	6	3	4	--	5	--
Gramática 11	--	--	--	--	--	37	--	--
Gramática 12	247	96	5	21	59	14	3	1

mesmo em bons autores, da sua concordância com o sujeito da oração.”; “Não faltam, porém, exemplos de bons autores em que o verbo concorda com o pronome pessoal, sujeito da oração anterior.”

<sup>153</sup> Como já vimos, este mesmo excerto de Rodrigues Lapa é citado no texto de abertura da G09 (p. 4).

<sup>154</sup> Neste quadro, separam-se os tipos de textos (2789, no total) de outros elementos complementares (437, ao todo) que podem também ocorrer nas gramáticas (imagens, exercícios, livros e autores citados).

Gramática 13	78	--	1	5	2	--	7	18
Gramática 14	71	20	2	4	--	--	1	3
Gramática 15	109	8	1	11	--	--	--	--
<b>TOTAIS (2789)</b>	<b>2522</b>	<b>175</b>	<b>34</b>	<b>58</b>	<b>157</b>	<b>133</b>	<b>92</b>	<b>55</b>
<b>%</b>	<b>90,4</b>	<b>6,3</b>	<b>1,2</b>	<b>2,1</b>	<b>--</b>	<b>--</b>	<b>--</b>	<b>--</b>

Começando a discussão de dados exactamente pelas imagens, diremos que, hoje em dia, grande número de gramáticas (excepto as G06, G09, G11, G14 e G15) apresenta ilustrações de apoio à descrição gramatical. Há duas em especial (G07 – 51 ilustrações; G12 – 59 ilustrações) que recorrem, com frequência, a este tipo de estratégia. Considerando, porém, todas as gramáticas, a média de ilustrações por manual é de dez. A única observação que devemos fazer acerca dessas imagens, mesmo sem ter realizado um estudo sistemático<sup>155</sup>, é que elas, por vezes, não são uma verdadeira estratégia pedagógica, servindo apenas para mostrar que até *a gramática (já) é colorida*<sup>156</sup>.

Quanto aos exercícios de aplicação, num total de 133, eles existem apenas em quatro manuais (G01, G04, G11 e G12), acabando por não constituir um elemento realmente caracterizador da gramática escolar. Na verdade, é sobretudo nos *Livros de Português* que estarão integrados exercícios de aplicação gramatical, normalmente associados à leitura e à interpretação de textos. É também por isso que, neste âmbito, optamos por indicar a sua ocorrência, comentando-os com mais pormenor na análise comparativa de algumas gramáticas (Cf. alínea 5.1.4. deste capítulo).

Por fim, em relação aos livros citados (92) e aos autores referidos (55), os números não deixam de ter valor. Os autores que, não fazendo parte da bibliografia indicada nas gramáticas, acabam por ser simplesmente citados correspondem, em comparação, a cerca de metade dos livros citados. Além disso, tendo em conta que as bibliografias das gramáticas têm um total de 926 títulos, verifica-se que apenas 10%

<sup>155</sup> No caso da G07, a maior parte das ilustrações são fotografias autênticas. Todavia, muitas delas estão associadas aos conteúdos gramaticais em causa de forma pouco natural. Por exemplo, ao apresentar a fotografia de uma paisagem (donde se destaca uma árvore) afirma-se: “No vocábulo /**árvore**/ podemos isolar seis sons – **fonemas**.” (G07: 40) Ao fazer referência aos acentos, legenda-se uma outra fotografia deste modo: “Três jacarés à espera da presa...”. (G07: 50) Finalmente, ao descrever os pronomes demonstrativos, reproduz-se uma fotografia não identificada do Jardim Botânico do Funchal, com este comentário: “Olha as flores destes canteiros: **estas** são rosas, **aquelas** além são camélias e **essas** aí são amores-perfeitos.” (G07: 116) Todavia, na imagem, para além dos jardineiros, apenas se conseguem identificar, com maior segurança, dois canteiros de estrelícias, as flores típicas da Madeira.

<sup>156</sup> Logo no texto de abertura, há um gramático que afirma: “*Esta nova edição da Gramática é apresentada a cores. Esperamos, assim, torná-la mais atractiva e fácil de consultar.*” (G08: 11)

dessas obras são efectivamente referenciadas no corpo textual dos compêndios. Estes dados (número reduzido de livros da bibliografia citados e referência a autores que não constam da bibliografia final) indiciam, não só que as bibliografias são estratégias de validação inconsequentes, mas também que a tendência é fazer referências mais ou menos genéricas no texto da descrição gramatical. Além disso, o facto de três gramáticas não terem bibliografia (G03, G07 e G11) e de outras três (G04, G06 e G15) não fazerem nem uma única referência a autores ou a obras vem reforçar esta ideia.

Por fim, quanto aos textos seleccionados para servirem de abonação gramatical, verificou-se que eles apenas não existem em absoluto na G11, onde, talvez por esta ser a gramática mais antiga, não existe qualquer tipo de fundamentação. Num total de 2789 textos presentes nas outras 14 gramáticas, conclui-se haver um predomínio quase absoluto dos textos literários, que são 2522, o que equivale a 90,4% dos textos<sup>157</sup>.

A partir da G02 (que o assume explicitamente) e de acordo com todos os outros compêndios (em que há o predomínio evidente do texto literário), pode deduzir-se que a gramática escolar assume, tendencialmente, como modelo de descrição e de abonação o texto literário<sup>158</sup>. De facto, temos 2522 textos literários e apenas 267 textos das outras três categorias, notando-se aqui alguma preponderância do texto jornalístico (175).

Excepcional é apenas o caso da G06, em que se verifica que o texto jornalístico (com 31 ocorrências) predomina sobre o texto literário (com 22 ocorrências)<sup>159</sup>. Se exceptuarmos o caso da G06 (sem predomínio do texto literário) e a G11 (sem qualquer tipo de texto), é inegável que entre a gramática e a literatura existe uma *aliança forte* que faz com que, ao nível da sua descrição, aquela siga fielmente uma norma que esta ajuda a fundamentar e a validar.

Na verdade, ao apresentarem sobretudo exemplos retirados de textos literários, os gramáticos privilegiam claramente a norma literária, que apresentam como única via possível para a aprendizagem da língua. Por seu lado, os textos jornalísticos e os textos

<sup>157</sup> Há, todavia, um manual – a G02 – que tem, ao todo, 1.069 textos literários e apenas dois textos informativos (isto é, 38,4% do total de todos os textos), o que não deixa de ser eloquente. Sobretudo neste compêndio, também são muito raros os exemplos criados pelos próprios autores da gramática. A verdade é que, como se sabe de Cunha e Cintra (1987: XIV), esta é uma *Gramática do Português Contemporâneo* que descreve a língua tal como “a têm utilizado os escritores portugueses, brasileiros e africanos do Romantismo para cá”, ou seja, a norma seguida nesta descrição da língua é preferencialmente uma norma contemporânea de tipo literário.

<sup>158</sup> De facto, não é por acaso que, na capa da edição de 1974 da G03, se apresentam três das figuras mais (re)conhecidas da literatura portuguesa do século XX: Aquilino Ribeiro, Eça de Queirós e Miguel Torga.

<sup>159</sup> A G06 (p. 4) esclarece, no texto de abertura, que “As noções são apresentadas de modo acessível e sempre documentadas com exemplos.” Ficámos, porém, sem saber se o privilégio concedido ao texto jornalístico foi ou não intencionalmente assumido na construção do texto gramatical.

informativos (7,5% do total de textos)<sup>160</sup> seriam os representantes da norma *corrente* (mas também *correcta*) que serviria de modelo opcional para a aprendizagem da língua. Pouco significado têm, finalmente, os outros textos (2,1% do total) que são, na sua maioria, pertencentes à literatura oral e tradicional e que representarão a norma popular, onde os próprios gramáticos, dando mostras de alguma fragilidade, não deixam de reconhecer a existência de qualidades estilísticas<sup>161</sup>.

Em suma, pode considerar-se que a gramática escolar portuguesa vive na dependência do texto literário e, assim, algo subjugada a uma visão normativa e restritiva. Seria certamente importante uma maior abertura a todos os outros tipos de texto e às mais diversas formas de discurso, bastando para tal seguir um princípio enunciado numa das gramáticas que constituem o nosso *corpus* de análise (G14: 76):

“Uma língua viva não é uma língua homogénea perfeitamente normalizada e regulada por prescrições. Uma língua viva é, pelo contrário, uma língua heterogénea e activa que dá testemunho da própria diversidade dos grupos sociais que a falam.”

### 5.2.5. A questão d’*“A Língua Portuguesa no Mundo”*

O primeiro domínio que será objecto desta análise corresponde, em pelo menos quatro manuais (G02, G08, G10, G13), a um capítulo intitulado *A Língua Portuguesa no Mundo*. No entanto, de forma assistemática, muitos compêndios analisados não deixam de fazer uma referência explícita a esta manifestação da função cultural da gramática, o que só não acontece nos compêndios G03, G04, G06, G11.

As temáticas que aquelas quatro gramáticas abordam ao discutir a questão do Português no Mundo são muito próximas. Na verdade, a G02 reflecte sobre a “unidade e diversidade da língua portuguesa” (p. 5) e descreve os dialectos do português europeu, das ilhas atlânticas, do Brasil e de outros continentes (pp. 5-17). Também a G13 (pp. 22-25) aborda a problemática da “unidade e variedade da língua portuguesa” e enumera os múltiplos dialectos do Português, seguindo fielmente a exposição da NGPC (citando-a mesmo, por duas vezes, na p. 24). A G08 (pp. 19-27) e a G10 (pp. 21-33) abordam os

<sup>160</sup> Por exemplo, as gramáticas G03 e G05 não apresentam qualquer texto jornalístico ou informativo.

<sup>161</sup> Se estudássemos o discurso dos gramáticos não só quanto à defesa clara da norma literária, mas também quanto à crítica aberta à norma popular, confrontando estes aspectos com o facto de existirem, nas gramáticas escolares, várias referências às qualidades estilísticas da linguagem corrente (exemplificadas na ocorrência de recursos estilísticos nessa mesma forma de linguagem), descobriríamos um dos pontos fracos ou incoerências do discurso gramatical escolar. Por exemplo a G03 (pp. 84-85), ao apresentar os “processos de estilo”, anota que eles “Também são muito frequentes na linguagem corrente”, referindo o caso especial das metáforas, que “são muito vulgares”, e comprovando-o com estes conhecidos exemplos: “**Pés de cadeira / Maçãs do rosto / Primavera da vida**”.

temas: o Português no Mundo; as variações linguísticas; as variedades do Português (europeia, brasileira, africana); a questão da norma; os dialectos; os registos de língua; os crioulos (só na G10); e as perspectivas de estudo da língua (sincrónica e diacrónica).

Os autores das gramáticas portuguesas, de certo modo para justificar a importância do seu estudo, sublinham o papel de relevo que a nossa língua ocupa entre as línguas novi-latinas. Descobre-se, porém, ao comparar os textos das diferentes gramáticas, uma certa variação nos números apresentados, parecendo até que, talvez mais relevante do que os próprios dados, será a referência ao facto de a língua (portuguesa) ser um factor de orgulho e de unidade (trans)nacional.

Um elemento que os gramáticos invocam, para sublinhar a grandeza da língua nacional, é o número de falantes do Português, notando-se aqui alguma diversidade. Assim, a G05 (p. 8) considera que a Língua Portuguesa será falada “por mais de 100 milhões de pessoas.” A G02 (p. 4) indica que o Português é a língua “de mais de cento e cinquenta milhões de indivíduos.” A G13 (p. 22) informa que a nossa língua “É falada por cerca de 170 milhões de pessoas”. Quanto à G01 (p. 7), pode ler-se que “A língua portuguesa é uma das mais disseminadas em todo o mundo, com cerca de cento e oitenta milhões de falantes.” Finalmente, a G08 (p. 19) e a G10 (p. 21) (que têm um autor comum) dizem que o Português é falado “por cerca de 210 milhões de pessoas.”<sup>162</sup>

Em relação a outros elementos de comparação (número de países que têm o Português como língua nacional ou a sua posição relativa entre as línguas do Mundo), os dados referidos pelos gramáticos são mais vezes coincidentes. De facto, a G01 (p. 7), a G02 (p. 4), a G07 (pp. 23 e 30), a G08 (p. 19), a G10 (p. 21), a G12 (p. 36), a G. 13 (p. 22), a G14 (p. 150) e a G15 (p. 25) indicam ser o Português falado em sete países, ou seja, em Portugal, no Brasil e nos cinco PALOP (aos quais se junta agora Timor Leste).

Quanto à posição relativa que o Português ocupa entre as línguas, a maior parte das gramáticas consideram-na a quinta língua mais falada (G08, G10, G13 e G15)<sup>163</sup>, a seguir ao chinês, ao inglês, ao russo e ao espanhol. Neste âmbito, a G01 (pp. 6 e 7) sublinha que “*o Português é a terceira língua europeia mais falada no mundo.*” Também a G13 faz referência a este critério, dizendo que a língua portuguesa ocupa o terceiro lugar entre as línguas românicas (p. 22), mas referindo entretanto (p. 80):

<sup>162</sup> Estas diferenças estarão relacionadas com uma actualização de dados, como se depreende das datas da primeira edição das obras referidas e que são, respectivamente, 1970, 1985, 1996, 1992, 1992, 2002.

<sup>163</sup> A G05 (p. 5), de modo genérico mas igualmente simbólico, afirma que “*o Português ocupa um lugar cimeiro entre as principais línguas faladas em todo o mundo*”, ao passo que a G09 (p. 270) informa elogiosamente que “os falantes das línguas românicas constituem 20% da humanidade.”

“O português é, em número de falantes, a segunda (com possibilidades de brevemente vir a ser a primeira) das línguas românicas.”

Sendo tal a vontade de louvar o Português e de o colocar entre as línguas mais faladas, os autores caem até nestas incoerências, admitindo-se a possibilidade de a nossa língua (vir a) ocupar qualquer um dos lugares de pódio: 3.º, 2.º ou até 1.º! Todavia, para além destes dados quantitativos, interessa ainda aduzir algumas apreciações subjectivas que os gramáticos fazem acerca da língua que vão descrever, sempre com a intenção de destacar o alto valor cultural do conhecimento e do uso da (nossa) língua materna.

Os autores da G02 (p. 4), falando da língua como “património comum”, sublinham “o dinamismo do nosso idioma”, resultante da diversidade de países que utilizam o Português e da introdução de palavras novas. A G07 (p. 29) destaca que:

“os diversos modos de falar que cabem no Português constituem um **património cultural comum** que congrega os falantes numa comunidade particular de natureza linguística: a **comunidade linguística portuguesa**.”

É, por isso, natural que a afirmação produzida pelo autor da G08 e da G10 (p. 19 e p. 21) – “O Português ou Língua Portuguesa é, hoje, uma das línguas mais faladas no mundo” – não constitua apenas uma indicação de nível estatístico, mas sugira uma ideia essencial neste âmbito, traduzida na fórmula de que a língua constitui um motivo de orgulho nacional, dito pela frase de Pessoa – “[A] *minha pátria é a língua portuguesa*.” – que tanto o autor da G13 (p. 6) como o da G09 (p. 278) citam, ao debater, respectivamente, o ensino da gramática e a expansão do *Português* pelo Mundo.

#### 5.2.6. *A definição das classes de palavras*

Mesmo que seja uma das questões que menos debate tem vindo a gerar nas descrições gramaticais, a definição das classes de palavras feita pelos gramáticos portugueses pode ajudar-nos a compreender de que modo a tradição consegue condicionar o conteúdo e a organização interna das próprias gramáticas escolares.

Na verdade, se a tradição gramatical determina que não é necessária a definição de *classes de palavras*, poucas serão as gramáticas que definem tal conceito (apenas as G01, G04, G05, G12, G13 e G15 o fazem); pelo contrário, como é tradicional a distinção entre palavras *variáveis* e *invariáveis*, todas elas o fazem, salvo a G06 e a G09, que as distinguem apenas na organização dos conteúdos morfológicos.

Em todo o caso, a definição do conceito de *classe de palavras* vai desde uma simples aproximação entre *classes* e *grupos* (Cf. G13: 117 e G05: 52) até a uma

concepção de *classe distribucional* ou *paradigmática*, dedutível das propostas das gramáticas G01, G04, G12 e G15. Assim, a G04 (p. 23) define classe como “um conjunto que engloba todas as palavras que, numa linha vertical, se podem substituir por outras”, o que significa que as palavras estabelecem “relações segundo um eixo vertical (ou paradigmático)” (G12: 140). Nesta linha, a G01 (p. 57) propõe uma definição que pretende excluir uma visão semanticista das classes de palavras:

“As classes de palavras não são determinadas pelo significado, mas pelas relações [sintagmáticas] que têm entre si, para o que ocupam determinadas posições [paradigmáticas] na frase.”

Também a G15 (pp. 59-60) salienta: “Cada palavra pertence a uma classe, isto é, a um conjunto que engloba todas as palavras que podem substituir-se umas pelas outras”, anotando: “A classe de uma palavra não é determinada pelo seu significado.”

Em suma, destas propostas pode concluir-se que alguns gramáticos denotam já uma visão clara de que as classes de palavras têm por base a noção de distribuição paradigmática, tendo a dimensão semântica um papel meramente secundário.

No que diz respeito à distinção entre palavras variáveis e invariáveis (uma questão da morfologia), também podemos considerar que ela é fruto de uma tradição que não vem sendo aprofundada. A verdade é que todas as gramáticas (mesmo sem esclarecer essa separação) distinguem, na sua estrutura, a descrição de umas e de outras.

Como vimos, as gramáticas G06 e G09 não referem os conceitos de palavras variáveis e palavras invariáveis, mas acabam por separá-las. Os compêndios G05 e G11, ao enumerar as classes de palavras, separam umas e outras em dois subgrupos (que não definem). Entretanto, há os manuais que diferenciam certas classes que variam de outras que não variam (G04) ou então que informam ser possível conhecer as palavras variáveis por serem flexionadas e as invariáveis por não o serem (G07, G14, G15), mesmo que existam diversas exceções num e noutro grupos. Por seu turno, as gramáticas G03, G08, G10 indicam quais as classes variáveis, acrescentando as categorias em que cada uma delas vai flexionando. Finalmente, a G02 (p. 59) é aquela que especifica melhor a distinção entre esses conceitos, ao explicar que:

“As classes de palavras podem ser também agrupadas em VARIÁVEIS e INVARIÁVEIS, de acordo com a possibilidade ou a impossibilidade de se combinarem com os morfemas flexionais ou desinências.”

Em termos de síntese, é significativo o que afirmam as autoras da G12 (p. 141), sobre esta questão, induzindo os alunos a distinguir (e a utilizar) esses dois conceitos:

“Verificas que algumas palavras sofreram modificações. Às palavras que alteram a sua forma chamamos **palavras variáveis** (ou **flexionadas**); aquelas que não sofrem alterações são as **palavras invariáveis** (ou **não flexionadas**).”

A tradição gramatical portuguesa estabeleceu ainda que as principais classes de palavras são dez: *substantivos* (ou *nomes*), *adjectivos*, *determinantes* (ou *artigos*), *pronomes*, *numerais*, *verbos*, *advérbios*, *preposições*, *conjunções* e *interjeições*. Sabendo-se que elas aparecem descritas quase sempre nesta sequência, a verdade é que, nas gramáticas que vimos analisando, há certas oscilações, quer ao nível terminológico, quer quanto à inclusão e/ou exclusão de algumas delas.

Devemos aceitar que, no caso das 15 gramáticas que constituem o nosso *corpus*, a designação das diferentes classes de palavras é herdeira da NGP de 1967, até porque todas elas são publicadas depois desse texto normativo<sup>164</sup>. Até por isso, elas foram, naturalmente, as categorias assumidas como ponto de referência para esta breve análise das classes de palavras na gramática escolar portuguesa.

Antes do mais, há que explicitar a existência de diferenças terminológicas. Verifica-se que, em algumas gramáticas (G01, G04, G07, G15), se vai mantendo o termo tradicional *nomes*<sup>165</sup> (que engloba *substantivos* e *adjectivos*) e que, noutras (G02, G05, G11, G13, G14), se dá preferência à designação mais específica de *artigos* em vez de *determinantes*<sup>166</sup>, até porque aquela era a designação consagrada pelo texto da NGP.

Outra diferença é a que se encontra na G11, a qual utiliza o termo *nomes numerais*, para se referir aos *numerais*, mas sem fundamentar esta designação. Tal justificação reside no facto de certos numerais terem um estatuto e uma distribuição equivalentes aos *nomes substantivos*, como salientam as descrições de outras gramáticas, ao distinguir os *numerais colectivos* dos *substantivos colectivos*<sup>167</sup>.

<sup>164</sup> A NGP (p. 822) estabelece que as dez classes de palavras são: “*Substantivos, Artigos, Adjectivos, Numerais, Pronomes, Verbos, Advérbios, Preposições, Conjunções, Interjeições*.” Por exemplo, a G05 segue exactamente esta ordem na descrição das classes de palavras e utiliza estas mesmas designações.

<sup>165</sup> Quer optando pelo termo clássico (*nome*) quer escolhendo a outra designação (*substantivo*), o que os gramáticos parecem sugerir é que a tradição gramatical e escolar os tornou sinónimos, pelo que é necessário associá-los logo que iniciam a descrição. Tal acontece nestes oito compêndios: G01, p. 58: “**Nome** ou **substantivo** é [...]”; G03, p. 142: “Chamam-se **substantivos** os nomes [...]”; G06, p. 33: “O **nome** ou substantivo é [...]”; G07, p. 85: “[...] pertencem à classe dos **nomes** ou **substantivos**.”; G08, p. 109: “Classe dos nomes ou substantivos”; G09, p. 9: “Os **substantivos**, ou **nomes**, são [...]”; G10, p. 113: “Classe dos nomes ou substantivos”; G12, p. 140: “[...] dos nomes ou substantivos [...]”.

<sup>166</sup> Borregana (G13: 118) explica, a este nível, a sua opção terminológica: “Ainda que o **artigo** exerça a função de **determinante**, optámos por conservar-lhe a designação clássica de **artigo**, até pela vantagem de o distinguir logo de outros determinantes.”

<sup>167</sup> A G02 (p. 256) refere a existência de “numerais colectivos” e explica que, “[...] como os substantivos colectivos, designam um conjunto de pessoas ou coisas.” A G05 (p. 116) estabelece assim a distinção



Entretanto, em termos de dados globais (Cf. **Quadro 19**), verifica-se que a maioria (nove) das gramáticas indica a existência de 10 classes de palavras; três gramáticas (G02, G06 e G07<sup>168</sup>) enumeram apenas nove classes (excluindo ora os numerais ora as interjeições); duas gramáticas (G01 e G15) ficam-se pelas oito classes (não elevando a esse estatuto nem as interjeições nem os numerais)<sup>169</sup>.

Assim, apenas duas classes de palavras são objecto de exclusão: os numerais, por três vezes (surgindo integrados na classe dos determinantes) e as interjeições, por quatro vezes (G01, G02, G07 e G15), sendo a sua exclusão justificada. Todavia, no caso das interjeições, mesmo não sendo incluídas entre as 10 classes de palavras, os gramáticos acabam sempre por lhes prestar uma breve atenção, salvo no caso da G14 que as integra nas dez classes de palavras, mas é a única das 15 gramáticas que não as descreve no corpo principal do texto gramatical.

Perante esta realidade – as interjeições como classe de palavras mais vezes excluída – e porque, quando as descrevem, os gramáticos o fazem de modo muito sumário, achamos oportuno avaliar como é caracterizada esta categoria morfológica, o que faremos já de seguida, dedicando uma atenção particular à sua natureza sintáctico-semântica e a um aspecto que os gramáticos acabam por desenvolver de forma pormenorizada: os diversos tipos de interjeição, indicados no quadro que se segue.

**QUADRO 19:** *A interjeição entre as outras classes de palavras*

ITENS	Classes de palavras	Classes ausentes (-) ou acrescentadas (+)	Diferenças de terminologia	de	Tipos de interjeição	de
G01	Oito	- Numerais - Interjeições	Nomes		03	
G02	Nove	- Interjeições	Artigos		11	
G03	Dez	--	--		13	
G04	Dez	--	Nomes		04	
G05	Dez	--	Artigos		12	
G06	Nove	- Numerais	--		10	
G07	Nove	- Interjeições	Nomes		08	
G08	Dez	--	--		14	
G09	Onze	+ Artigos	--		47	

entre numerais e substantivos colectivos: “Enquanto os **numerais colectivos** [uma dúzia de abelhas] indicam conjuntos de seres, distintos ou separados, numericamente definidos, os **substantivos colectivos** [um enxame de abelhas] indicam apenas conjuntos de determinados seres.”

<sup>168</sup> No caso da G07, os autores começam por incluir (p. 83) a interjeição numa lista onde estão todas as outras classes de palavras, mas, ao distinguir as palavras variáveis das invariáveis (p. 84), já não indicam a interjeição como exemplo das últimas, citando apenas o advérbio, a preposição e a conjunção.

<sup>169</sup> Numa tendência contrária a todas as outras, a G09 considera a existência e distingue 11 classes de palavras, porque descreve, em separado, os determinantes e os artigos.

<b>G10</b>	<i>Dez</i>	--	--	14
<b>G11</b>	<i>Dez</i>	--	Artigos Nomes numerais	10
<b>G12</b>	<i>Dez</i>	--	--	15
<b>G13</b>	<i>Dez</i>	--	Artigos	13
<b>G14</b>	<i>Dez</i>	--	Artigos	[Não identifica]
<b>G15</b>	<i>Oito</i>	- Numerais - Interjeições	Nomes	13

### 5.2.7. O caso particular das interjeições

Porque as interjeições, entre as classes de palavras, têm uma natureza e um estatuto distintos, é fundamental estudá-las de forma autónoma. Sendo consideradas como palavras invariáveis, as interjeições acabam por possuir, segundo alguns, uma natureza e um funcionamento equivalentes a uma frase.

Mesmo que a interjeição não seja esquecida, na descrição da gramática escolar, ela tem merecido apenas referências muito sumárias, que se traduzem ora numa única página (em seis gramáticas) ora em duas breves páginas (em outras seis gramáticas). A título excepcional, podem também ser-lhe dedicadas três páginas (G12), seis páginas (G09) ou, então, nem uma página sequer (G14)<sup>170</sup>.

Deve salientar-se primeiro que quatro gramáticas não as incluem na lista das classes de palavras (G01, G02, G07 e G15), mas apenas duas (G02 e G03) explicitam as razões que as levam a considerar que as interjeições são palavras “especiais”.

Os autores da G02 (p. 59) decidem que “A interjeição, vocábulo-frase, fica excluída de qualquer das classificações [variáveis *versus* invariáveis].” Aquando da definição e da classificação das interjeições, adiantam então uma sumária explicação para o facto de a interjeição não ser incluída entre as classes de palavras (p. 397): “Com efeito, traduzindo sentimentos súbitos e espontâneos, são as interjeições gritos instintivos, equivalendo a frases emocionais.”

Por seu turno, os autores da G03 (p. 140) argumentam (numa nota) que a interjeição “Não é considerada propriamente palavra. É um grito que equivale a uma frase.” Na descrição morfológica das interjeições, a G03 (p. 225) sublinha que a interjeição é definida como “grito natural” ou como “palavra intencional, constituindo uma frase”. Afinal, o grande argumento apontado por estes gramáticos tem a ver com a

<sup>170</sup> Nesta, como noutras questões gramaticais, é, de facto, a tradição que institui e determina o que *deve* e o que *não deve* fazer parte da descrição gramatical. Porque as interjeições, por norma, são caracterizadas em cerca de duas páginas, já nem se estranha que elas não sejam descritas com muito mais pormenor.

natureza semântica da interjeição, cujo sentido pode corresponder a uma frase. Na verdade, a interjeição é uma típica classe morfológica invariável e sintacticamente independente, pois não concordaria nem se combinaria com as outras unidades. Apenas é invocada a sua riqueza semântica para sublinhar um estatuto certamente especial, como fazem as autoras da G04 (p. 121) ao definir as interjeições:

“São palavras invariáveis que transmitem emoções e sentimentos, não se limitando portanto a ser meros instrumentos gramaticais como as outras palavras invariáveis (advérbios, preposições e conjunções).”

Em suma, da definição de algumas características desta classe de palavras, já se depreende que as interjeições serão, afinal, a *maior* classe de palavras em termos das suas funções semânticas, já que um morfema deste tipo traduz sentidos equivalentes a um enunciado complexo. Todavia, as interjeições, em termos da descrição que delas é feita, serão a *menor* das classes de palavras não só pela reduzida importância que lhe atribui a descrição gramatical, mas até pelo facto de muitas gramáticas a excluírem das classes de palavras, diminuindo o seu estatuto e descrevendo-as de modo sumário.

Porque a interjeição parece, na verdade, a menos valorizada das classes de palavras (surge sempre em último lugar), mas não deixa de ter um estatuto especial, já que é uma palavra que possui, segundo a maior parte dos gramáticos, um estatuto equivalente a uma frase (pelo menos em termos semânticos), há que analisar o seu funcionamento nestas três dimensões: *a*) como são definidas as interjeições do ponto de vista morfológico; *b*) como é explicado o funcionamento sintáctico dessa classe de palavras; *c*) quais os valores semânticos atribuídos às interjeições.

Todos os compêndios (salvo a G14 que, como já referimos, não as descreve) organizam a caracterização das interjeições de acordo com um modelo mais ou menos idêntico, que se traduz na apresentação de uma definição desta classe de palavras, na explicitação da sua natureza morfológico-sintáctica e sobretudo na referência à sua grande variação semântica, onde cada gramática apresenta uma proposta distinta, desde logo visível na diversidade de tipos de interjeição que vão sendo indicados.

Cada gramática propõe sempre uma definição de interjeição, pelo que, da sua análise, descobrimos formas diversas de a caracterizar. Há, no entanto, um conjunto de dados que são coincidentes e que permitem indicar uma concepção da gramática escolar sobre tais morfemas. Assim, antes do mais, a maioria dos gramáticos sublinha que as interjeições são palavras invariáveis e acrescenta que existem múltiplas locuções

interjectivas<sup>171</sup>, o que, desde logo, sugere alguma variação formal nestas palavras. Como explicita o autor da G09 (p. 93), ao considerar que “As *interjeições* são palavras relativamente invariáveis”, elas admitem alguma variação, por exemplo ao nível de “grau ou intensidade”, como confirma um exemplo por ele seleccionado: “**Obrigado!** → **Obrigadinho!** → **Obrigadíssimo!** → **Muito obrigado!**”.

Este é, afinal, o primeiro traço paradoxal da natureza morfológica das interjeições: se, por princípio, as interjeições são formas tendencialmente invariáveis, a verdade é que, pela multiplicidade de locuções interjectivas que existe, devemos aceitar que o uso linguístico vai consagrando um número elevado de diferentes formas de interjeição. Todavia, a variação mais evidente situa-se no campo semântico, onde não existe uma relação unívoca entre uma interjeição e o seu valor significativo, sendo o contexto discursivo a determiná-lo.

Há um outro indício de que as interjeições, ao contrário das restantes palavras invariáveis (advérbios, preposições, conjunções), possuem um estatuto especial: elas não constituem “meros instrumentos gramaticais”, pois “transmitem emoções e sentimentos”, como sublinha, aliás, a G04 (p. 121)<sup>172</sup>. Com efeito, a natureza original destas palavras reside, não só na sua riqueza e variação semânticas (o que origina dificuldades de categorização e descrição gramatical), mas também no seu funcionamento sintáctico que se materializa no facto de as interjeições serem vistas como “palavras-frase”, equivalentes a um enunciado complexo e de origens diversas<sup>173</sup>.

Estes são, por conseguinte, alguns dos dados que importa avaliar, no sentido de se descobrir de que forma gerem os gramáticos a natureza paradoxal das interjeições, que são, à partida, simples palavras invariáveis, mas correspondem a frases complexas.

O sentido das principais definições desta classe de palavras – *a interjeição é um grito natural que traduz emoções e sentimentos* – não representa, à primeira vista, grande dificuldade de entendimento, isto apesar de algumas obras com mais história (G03, G05, G11 e G13) definirem os conteúdos significativos das interjeições, respectivamente, como “*emoções vivas da alma*” (p. 225), “*emoção viva da alma*” (p.

<sup>171</sup> As G02, G03, G08, G10, G13 e G15 não referem a natureza invariável das interjeições, de tão evidente que ela se tornou. Quanto à distinção entre as interjeições e as locuções, a G06 é a única que não o faz.

<sup>172</sup> Também a G01 (p. 152) destaca o facto de as interjeições serem “palavras de tipo específico, que não se limitam a ser apenas instrumentos gramaticais, como as outras palavras invariáveis”.

<sup>173</sup> As interjeições provêm de *onomatopeias*, mas até os *palavrões* podem ser “usados como interjeições, [e] têm um impacto fortemente expressivo, sobretudo em situações de irritação, rejeição ou desaprovação.” (G09: 97)

53), “impressões súbitas da nossa alma” (p. 127) e “sentimentos espontâneos da alma” (p. 218), quase que atribuindo às interjeições uma natureza sobrenatural.

De facto, da maior parte das definições propostas, pode inferir-se o essencial acerca da função pragmática das interjeições, sobre a sua riqueza semântica e quanto à sua natureza sintáctica. Repetindo normalmente dois traços semânticos que a definem - “A INTERJEIÇÃO é uma espécie de grito com que traduzimos de modo vivo as nossas emoções” (G02: 396) ou, em síntese, a interjeição é *grito que verbaliza emoções* - <sup>174</sup>, os gramáticos vão também acrescentando um dado muito curioso sobre o facto de o sentido das interjeições se construir pragmaticamente, afirmando-se então, como o fazem as gramáticas G02, G03, G07, G09, G12, G15, que o valor da interjeição se define sobretudo pelo contexto discursivo em que ela ocorre<sup>175</sup>.

Assim, os autores da G02 (p. 396) afirmam que “O valor de cada forma interjectiva depende fundamentalmente do contexto e da entoação.”<sup>176</sup> Exemplificando, verifica-se na G03 (p. 225) que duas interjeições das mais correntes - *Ah!* e *Oh!* - podem traduzir os sentimentos opostos de *alegria* ou de *dor*, servindo estas duas interjeições para demonstrar (G15: 164) que “A mesma interjeição pode exprimir sentimentos diferentes, conforme a entoação.”<sup>177</sup> Por seu lado, a G09, depois de ter demonstrado a existência de variações formais na interjeição<sup>178</sup>, considera também que, em termos semântico-pragmáticos, “Várias interjeições têm significados diferentes (e até opostos), consoante o contexto e a entoação” (p. 96), dando os exemplos de *Ai!* (traduz emoção, desagrado, dor) e de *Oh!* (que indica prazer, dor, desapontamento, surpresa, desagrado).

Em síntese, tendo em conta a multiplicidade de sentidos que algumas interjeições podem assumir de acordo com os contextos de uso, deve considerar-se que esta será a grande dificuldade que os gramáticos sentem ao descrever as interjeições, sobretudo num modelo de gramática escolar.

<sup>174</sup> As gramáticas que definem a interjeição como um “grito” são seis: G01, G02, G03, G04, G05, G13. Aquelas que lhe atribuem a função de manifestar sentimentos ou emoções são doze: G01, G02, G03, G04, G05, G07, G08, G09, G10, G12, G15. Algumas definições mais elaboradas remetem até para a função emotiva da linguagem, como as que encontramos nos compêndios G06, G08, G10 e G15 onde se pode ler (p. 164): “Nas interjeições a função emotiva da linguagem encontra-se quase no estado puro.”

<sup>175</sup> Até por este facto se compreende como é impróprio afirmar a natureza não combinatória das interjeições, porque, na verdade, elas só adquirem um sentido aquando da sua integração no discurso.

<sup>176</sup> A G07 (p. 156), ao escrever exactamente o mesmo que a G02 “O valor de cada forma interjectiva depende fundamentalmente do contexto e da entoação”, realiza uma coincidência textual que não deixa de ser significativa quanto à natureza *impessoal* que o saber gramatical vai paulatinamente assumindo.

<sup>177</sup> A G12 (p. 230) afirma não só que “a mesma interjeição [pode] traduzir reacções emocionais diferentes”, mas que “a mesma reacção emocional pode ser traduzida por interjeições diferentes.”

<sup>178</sup> O autor da G09 (p. 93) indica até variações das interjeições quanto ao género (*Bem feito!* / *Bem feita!*) e quanto ao número (*Vá* / *Vamos, despacha-te!*).

Da análise das 14 gramáticas que indicam tipos de interjeição<sup>179</sup>, obtivemos os seguintes dados (indicados no **Quadro 19**): G01 – 3 tipos; G02 – 11; G03 – 13; G04 – 4; G05 – 12; G06 – 10; G07 – 08; G08 – 14; G09 – 47; G10 – 14; G11 – 10; G12 – 15; G13 – 13; G15 – 13. Portanto, os gramáticos tanto podem estabelecer apenas três ou quatro categorias de interjeição (G01 ou G04) como inventariar até 47 tipos de interjeição e 25 tipos de locuções (como sucede na G09)<sup>180</sup>. No entanto, exceptuando a G01, a G04 e a G09, o normal é os compêndios apresentarem entre oito a quinze tipos.

Pode, então, considerar-se que, mesmo sem o explicitarem, os gramáticos seguem implicitamente, para a categorização das interjeições, um critério semelhante ao que é enunciado pela G12 (p. 231): “As interjeições e locuções interjectivas classificam-se de acordo com as reacções emocionais que traduzem.”

Fazendo o levantamento exaustivo das referências a tipos de interjeições, verificamos que há um total de 187 ocorrências e que as 14 gramáticas apresentam 69 tipos distintos de interjeição<sup>181</sup>. Todavia, identificamos 42 designações de tipos de interjeição que ocorrem uma única vez e numa única gramática, sendo a G09 a que, do seu total de 47 tipos propostos, inclui o maior número de designações diferentes que só aí ocorrem (31), mesmo que algumas sejam sinónimas ou repetidas<sup>182</sup>.

Se compararmos os termos escolhidos pelos gramáticos, verificamos que há sobreposições terminológicas. Assim, se oito gramáticas falam de interjeições de *chamamento* (G03, G04, G05, G08, G09, G10, G12 e G15), três outras consideram-nas de *invocação* (G02, G06 e G13), verificando-se que os exemplos escolhidos são comuns; se a G01 fala de interjeições de *ansiedade* e a G12 de interjeições de *medo*, outras optam por integrá-las no tipo das interjeições de *terror* (G02, G07, G08, G10, G15), naquilo que constitui uma curiosa gradação semântica.

<sup>179</sup> Não se consideram aqui os tipos de locução interjectiva que são identificados nos manuais G09 (25 tipos), G12 (oito) e G13 (sete), sendo que este último repete, por lapso, um tipo de interjeição e os seus exemplos: “De dor: *ai!, ui!*” (p. 218); “De dor: *Ai!, Ui!*” (p. 219). Os compêndios G04, G05, G07, G08 e G10 exemplificam os tipos de interjeição, incluindo aí algumas locuções. As restantes gramáticas (G01, G02, G03, G11 e G15) fazem referência à existência de locuções interjectivas sem as categorizar.

<sup>180</sup> A questão é que uma descrição demasiado exaustiva acaba por ser redundante e ineficaz do ponto de vista da aprendizagem escolar da língua. O normal e mais adequado, portanto, é que os gramáticos apresentem apenas as interjeições mais usuais e exemplifiquem os seus valores mais correntes.

<sup>181</sup> Dada a sua multiplicidade e variação, optamos por não indicar aqui as 69 designações dos diversos tipos de interjeição, fazendo apenas referência, ao longo da apresentação de dados, aos mais importantes.

<sup>182</sup> Em parte devido ao número exagerado de tipos de interjeição que o autor da G09 propõe, notam-se, na sua descrição (que é a mais extensa de todas, já que ocupa seis páginas), algumas duplicações terminológicas desnecessárias. Assim, enquanto que, em dois contextos (pp. 94 e 98), o autor indica interjeições de *cumprimento* (*Olá!*, por exemplo), no quadro dos tipos de interjeição (p. 96), designa-as como de *saudação*. Além disso, nesse mesmo quadro, como exemplo de dois tipos de interjeição (*agradecimento* e *delicadeza*) apresenta um mesmo exemplo – *Obrigado!*. Ainda distingue dois outros tipos (*mando* e *comando*), com exemplos comuns, que poderiam ser incluídos numa única designação.

Em relação aos tipos de interjeição, em nosso entender, os mais representativos (numa apresentação de tipo escolar) serão os que ocorrem em, pelo menos, cinco gramáticas. Neste subconjunto, integram-se assim 12 designações, que totalizam 102 ocorrências, ou seja, 55% do total: *encorajamento, ordem, terror* (cinco ocorrências cada); *impaciência, silêncio* (seis ocorrências); *chamamento, indignação* (oito); *aplausos, espanto/surpresa* (dez); *alegria* (doze); *desejo* (treze); *dor* (catorze ocorrências). Assim, as interjeições que indicam *alegria, aplausos, desejo, dor, espanto* ou *surpresa* são, em termos absolutos, as cinco mais frequentes no *corpus* analisado e, provavelmente, as mais relevantes em termos de uso e da sua explicação escolar.

Por outro lado, em termos de exemplificação<sup>183</sup>, se exceptuarmos a G14, todas as gramáticas escolares indicam, pelo menos, estes quatro exemplos de interjeição<sup>184</sup>: *Ah!, Oh!, Ai!, Ui!*. Para a gramática escolar estas são, por conseguinte, as formas mais comuns de interjeição, que têm também a particularidade de traduzir dois dos seus valores mais usuais e evidentes: *alegria (Ah! e Oh!)* ou *dor (Ai! e Ui!)*.

Em suma, é a complexidade da natureza semântica das interjeições que coloca os primeiros problemas à descrição gramatical. Antes do mais, porque, na categorização dos seus sentidos e usos mais correntes, os gramáticos podem cair no erro da enumeração quase indeterminada de tipos, quando o mais adequado será (como o faz a maior parte dos compêndios) explicar apenas os tipos mais frequentes. Além disso, uma mesma interjeição pode ser usada com múltiplos valores e, também por isso, há várias interjeições que traduzem, de acordo com o contexto ou a situação de comunicação, sentidos equivalentes ou próximos.

Entretanto, uma outra dificuldade dos gramáticos reside na definição do funcionamento sintáctico das interjeições, pois elas podem ser consideradas desde palavras sintacticamente autónomas, termos integrantes de uma frase ou até “vocábulos-frase” que correspondem a um enunciado com sentido completo<sup>185</sup>. É então entre estes três pólos que se situam as descrições dos gramáticos portugueses.

Ao explicar a natureza sintáctica das interjeições, a G08 e a G10 (que têm um autor em comum), em termos de estratégia argumentativa, optam por invocar a voz da

<sup>183</sup> Significativo é o facto de a G02, que apresenta sempre abonações das regras gramaticais a partir de textos literários, no caso específico das interjeições não o fazer.

<sup>184</sup> Apenas a G01 e a G04, que descrevem, respectivamente, três e quatro tipos de interjeição, não fazem essa associação unívoca entre as duas interjeições que normalmente traduzem *dor (Ai!, Ui!)* e as outras duas que podem indicar *alegria (Ah!, Oh!)*, embora as indiquem como exemplos de interjeição, salvo no caso da G04 que também não apresenta como exemplo a interjeição *Ui!*.

<sup>185</sup> Os compêndios de gramática que fazem uma apresentação mais abreviada das interjeições – G04, G07, G11 e G12 – são também aqueles que acabam por não discutir a sua natureza sintáctica.

tradição gramatical (*os gramáticos anónimos*), para indicar que uma interjeição pode mesmo corresponder a uma frase: “Alguns gramáticos consideram que a interjeição é uma **palavra-frase**, constituindo, só por si, uma frase.” (G08: 171)

Outras quatro gramáticas (G01, G02, G03 e G15), já sem invocar a tradição, definem a interjeição como equivalente sintáctico de uma frase, parecendo a última delas levar em consideração este facto para justificar a sua exclusão das classes de palavras: “A **interjeição** é um vocábulo-frase, excluída das classes de palavras.” (G15: 164) A verdade é que as interjeições equivalerão, a nosso ver, a enunciados completos, mais pelo seu valor semântico do que por causa da sua natureza sintáctica, sendo prova disto o facto de elas constituírem “frases emocionais” (G02: 397). Na verdade, é pela riqueza semântica que elas assumem valor correspondente a uma frase (G13: 218)<sup>186</sup>:

“**Interjeições** são palavras que, a jeito de grito emotivo, exprimem sentimentos espontâneos da alma. / Cada interjeição contém, sob forma exclamativa, o sentido de uma frase emotiva ou apelativa.”

Por fim, dois manuais (G05 e G09), mesmo fazendo a defesa da autonomia sintáctica das interjeições, acabaram por reconhecer, quase paradoxalmente, que elas funcionam ora como orações ora como verdadeiras frases. Assim, considerando que as interjeições se encaixam “de modo autónomo no discurso, à semelhança do que acontece com o vocativo” (G09: 93), e que elas constituem “gritos espontâneos sem qualquer dependência dos elementos da oração” (G05: 228), os autores procuram vincar o carácter excepcional e não combinatório das interjeições.

Todavia, como complemento destas afirmações, os autores da G05 também reconhecem que algumas interjeições são “verdadeiras orações elípticas” (pois *Coragem!* quer dizer *Tende coragem!*) ou “constituem mesmo orações plenas, completas” em exemplos como *Valha-me Deus!* (p. 228). De modo semelhante, o autor da G09 argumenta que “A força comunicativa da interjeição é equiparável à de frases exclamativas e/ou interrogativas.” Nesta sequência, este autor, através de exemplos de interjeições e de frases onde se podem integrar ou às quais equivalem, procura demonstrar que elas resumem enunciados completos e com sentido. Assim, *Cuidado!* corresponde a *Toma cuidado!*, *Atenção!* a *Toma atenção!* e dizer *Silêncio!* será o mesmo que afirmar *Estejam calados!* (Cf. G09: 94)<sup>187</sup>.

<sup>186</sup> A G06 (p. 115) afirma que as interjeições são “um enunciado fático mais ou menos espontâneo.”

<sup>187</sup> Entretanto, de seguida (G09: 95), o autor acrescenta que uma interjeição pode constituir uma oração elíptica ou uma oração independente e que “Algumas expressões exclamativas, lexicalmente, situam-se entre a interjeição e a frase exclamativa: / *Isso é que era bom!* / *Querias!* / *Não querias mais nada!* [...]”.



Por conseguinte, sobretudo ao nível da caracterização sintáctica das interjeições, os gramáticos revelam alguma oscilação, assumindo, pelo menos, a complexidade desta classe gramatical. Parece até que a brevidade com que as gramáticas escolares abordam a interjeição é directamente proporcional à dificuldade em caracterizá-la de forma clara, fundamentada e não muito distante da tradição gramatical reconhecida.

### 5.2.8. *Os processos especiais de formação de palavras*

Nesta alínea, confrontando e avaliando as propostas de descrição das 15 gramáticas, apresentam-se os resultados do estudo de dois processos de formação de palavras: a abreviação vocabular e a derivação parassintética. Se, em relação a esta, procurámos sobretudo diferenciá-la dos casos de prefixação e sufixação, quanto às formas de abreviação vocabular, estabelecemos cinco categoriais: *abreviaturas*, *truncamentos*, *amalgamas* (ou *palavras entrecruzadas*), *siglas*, *acrónimos*.

Para a análise dos dados relativos às formas de abreviação, foi necessário, desde logo, distinguir as formas que resultam da redução de uma única palavra (as abreviaturas e os truncamentos) das que se formam a partir do cruzamento de sons ou de sílabas de duas outras palavras (as amalgamas). O primeiro problema é que os gramáticos não definem e raramente distinguem, na exemplificação, a abreviatura do truncamento, apenas o fazendo de modo claro a G01, a G08 e a G10. Os outros compêndios acabam por apresentar quase sempre, sob uma designação genérica de “abreviação (vocabular)”, as abreviaturas e as palavras truncadas.

Assim, no contexto deste estudo, *abreviaturas*<sup>188</sup> são aquelas palavras em que se verifica uma redução mais significativa da sua forma, normalmente delimitada por um ponto. Dando como exemplos “**dr.** (‘doutor’)” e “**pág.** (‘página’)”, a G08 (p. 106) sustenta apenas que “**Abreviatura** é a grafia que omite algumas letras”.

Por seu lado, as *palavras truncadas* são as que sofrem uma menor redução na sua forma, mantendo, quase sempre, uma identidade silábica. Tal como explica a G10 (p. 108), “**A abreviatura de palavras ou truncamento** consiste na supressão final da palavra”, servindo de exemplo vocábulos como “**foto, pneu, metro, prof, moto**”<sup>189</sup>.

<sup>188</sup> Xavier e Mateus (1992: 13) dizem que a *abreviatura* é a “Grafia que permite economizar o espaço ou o tempo necessários para a escrita de uma palavra, mediante a omissão de certas letras”. Por *abreviação* entendem a “Representação de uma unidade através de uma parte dessa unidade. A abreviação de uma palavra consiste na supressão de um seu segmento. Exemplo: metropolitano > metro.”

<sup>189</sup> Xavier e Mateus (1992: 386) definem *truncamento* como um “Processo de redução de uma palavra sem alteração do seu significado ou da sua categoria sintáctica. [...] Em terminologia, este processo pode

Quanto às *palavras entrecruzadas* ou *amalgamadas*<sup>190</sup>, os autores da G10 (p. 109), apresentando as formas “**informática, bit, biónica, franglês**”, consideram:

“**Amalgamas** são novas palavras que **resultam do cruzamento** de duas ou mais, reunindo numa única alguns segmentos dessas palavras originárias.”

A maior dúvida, porém, surge na distinção entre *siglas* e *acrónimos*, pois estes últimos constituem uma espécie de sigla formada pelas letras ou pelas sílabas iniciais de vários vocábulos, sendo pronunciados como palavras normais e não de forma soletrada (como sucede com as *verdadeiras* siglas). A verdade é que, quanto à sua natureza gráfica, os acrónimos são idênticos às siglas, mas aqueles têm um funcionamento fonético distinto, já que assumem uma estruturação silábica idêntica à de qualquer outra palavra. Da análise das gramáticas, conclui-se que só a G08 (em termos de exemplos) e a G10 (nas definições e nos exemplos) é que diferenciam siglas de acrónimos.

Tendo em conta estas distinções, passamos agora a uma sumária apresentação dos dados principais. Nas 11 gramáticas que tratam estas questões, são referidos, em termos totais, 38 processos de formação de palavras, assim distribuídos: G01, três processos; G02, dois; G06, dois; G07, três; G08, cinco; G09, quatro; G10, cinco; G12, quatro; G13, três; G14, dois; G15, cinco.

Assim, há três gramáticas (G02, G06 e G14) que discutem apenas os dois processos mais conhecidos de abreviação vocabular, ou seja, os truncamentos e as siglas. Ao contrário, três compêndios (G08, G10 e G15) apresentam todos os cinco processos de redução lexical, mas, em nosso entender, com uma grande diferença: as G08 e G10 fazem-no de modo apropriado, ao passo que a G15 é um exemplo evidente da falta de clareza e de precisão numa exposição de natureza pedagógica.

Ainda em termos quantitativos, as abreviaturas são indicadas em seis manuais: G01, G07, G08, G10, G12 e G15; as palavras truncadas, em dez: G01, G02, G06, G08, G09, G10, G12, G13, G14 e G15; ao passo que as palavras entrecruzadas surgem em sete (7) compêndios: G07, G08, G09, G10, G12, G13 e G15.

O conceito de “abreviatura”, nos seis manuais em que elas ocorrem, quase nunca é definido, mas os exemplos escolhidos são adequados<sup>191</sup> e colocados sob essa designação (salvo no caso da G14, onde são integradas nos processos de “abreviação”).

---

levar à criação de novos termos. Exemplos: prof (professor/a), facho (fascista), porno (pornográfico), metro (metropolitano).”

<sup>190</sup> Xavier e Mateus (1992: 36-37) caracterizam a *amalgama* como uma “Forma que resulta do cruzamento de duas ou mais palavras, reunindo segmentos dessas palavras.”

<sup>191</sup> Apenas a G12 (p. 251) considera exemplo de abreviatura uma forma - prof - que o uso já consagrou como uma palavra truncada, surgindo até, por vezes, grafada na sua variante *profê*.

A G10, procurando distinguir os dois tipos de abreviação vocabular, designa-as “abreviatura na escrita” (p. 108), para as diferenciar das palavras truncadas.

Por seu turno, as palavras truncadas, que são mais vezes referidas do que as abreviaturas, só são correctamente indicadas na G10 (que as designa “**abreviatura de palavra** ou **truncamento**”, p. 109). Na maior parte dos casos, são designadas “abreviação (vocabular)” (G01, G02, G08, G13, G14<sup>192</sup>). A G06, a G12 e a G15 consideram-nas “abreviaturas”, mas a G12 (p. 251) sublinha que “funcionam como palavras completas”. A G09 (p. 183) exemplifica-as sem lhes atribuir uma designação específica, dizendo apenas que esta é uma forma de “encurtar palavras”.

Finalmente, as palavras entrecruzadas são assim tituladas em todas as gramáticas e definidas nas G07, G08, G10, G12, G13 e G15, que as exemplificam bem. Mais uma vez, excepção é a G09 (p. 109) que indica alguns exemplos adequados (“*brasilês, ligre, telemática, nim, diciopédia*”), mas não lhes atribui qualquer designação.

Nesta breve análise, pode identificar-se como principal problema de fundamentação científica e de adequação pedagógica o facto de os termos “abreviação” e “abreviatura” não serem usados univocamente, podendo referir ora (verdadeiras) abreviaturas ora palavras truncadas<sup>193</sup>, sendo frequentes os casos duma perigosa indefinição que não possibilitará a aprendizagem esclarecida. Assim, a G06 chama “abreviaturas” a palavras truncadas; a G02, a G08, a G13 e a G14 consideram as palavras truncadas como uma “abreviação” (o que não é totalmente incorrecto, pois *abreviação* pode ser sinónimo de *truncamento*); a G12 e a G15 designam “abreviaturas”, quer aquelas que realmente o são quer ainda as palavras truncadas. Ressalta, pois, destes casos uma evidente falta de uniformidade terminológica, que não é nada benéfica para uma fixação de termos e de conceitos nestas áreas sensíveis do ensino do Português.

A natureza deste tipo de problemas é bem visível sobretudo na G15 (pp. 192-193)<sup>194</sup>, onde se verificam as seguintes exposições discutíveis: há exemplos de

<sup>192</sup> A G14 (p. 77) inclui uma sigla - TV - entre as palavras truncadas.

<sup>193</sup> Como já referimos, apenas a G01, a G08 e a G10 distinguem (também através duma separação clara de exemplos) estas duas formas de abreviação vocabular.

<sup>194</sup> Em nosso entender, a G09 e a G14, no tratamento destes conteúdos, também apresentam certos problemas de adequação pedagógica. A G14 porque, num único parágrafo, enumera e exemplifica (sem os distinguir nem definir) processos de derivação, de composição, de abreviação (onde está incluída uma sigla), sendo que os exemplos de siglas integram também dois acrónimos. A G09, uma vez que não usa os termos mais correntes para a designação dos processos de abreviação (na p. 183, dá exemplos de palavras truncadas e entrecruzadas, mas não propõe esta terminologia); ou então, no caso das siglas e dos acrónimos (p. 184), em que, mesmo indicando bons exemplos, as definições não são esclarecedoras.

“**abreviaturas**” que são apenas palavras truncadas (“o metro, a foto, o táxi”)<sup>195</sup>; são genericamente indicados seis exemplos de “**siglas**”, apresentando-se três siglas (“RTP, CP, EU”) seguidas de três acrónimos (“**PALOP, NATO, UNESCO**”)<sup>196</sup>; ainda aí se anota que “Algumas siglas acabam por constituir palavras com significado”, exemplificando de seguida com cinco acrónimos – “**RADAR, LASER, ONU, NATO / OTAN**”; acrescenta-se igualmente que “No âmbito da escrita abreviada surge o recurso aos **acrónimos**”, de que são exemplo, neste caso, “**CINCIBERLANT, GESTAPO, SINDETEX, SONAR**”; por último, adequadamente, definem-se e exemplificam-se apenas “palavras entrecruzadas” como “informática” ou “telemática”.

Desta estranha exposição gramatical pode deduzir-se que, na verdade, não há uma diferenciação esclarecedora entre abreviaturas e truncamentos nem entre siglas e acrónimos. Afinal, quer as siglas quer os acrónimos são “palavras com significado” (mas só a partir do momento em que se consegue decifrá-las), residindo a sua diferença no facto de os acrónimos assumirem uma natureza silábica<sup>197</sup>. Além disso, por exemplo, tanto a palavra “**RADAR**” (considerada uma sigla) como a palavra “**SONAR**” (considerada um acrónimo) foram formadas da mesma forma e pronunciam-se ambas como palavras normais, sendo, por essa razão, dois acrónimos.

É, então, na definição e na exemplificação das siglas e dos acrónimos que reside uma das grandes imperfeições da gramática escolar portuguesa. Enquanto que os 11 compêndios de gramática fazem uma referência genérica às siglas, apenas quatro delas usam o termo “acrónimo” (G08, G09, G10 e G15). Todavia, se a G08 e a G10 o fazem com algum sucesso, diferenciando claramente os dois processos, a G15 não define estes conceitos, ao passo que a G09 não o faz de modo esclarecedor, afirmando (p. 184) até que “Algumas palavras oscilam graficamente entre a sigla e o acrónimo: *TV / tevê; CD / cedê; LP /elepê; VIP / vipe.*” Nos exemplos dados, porém, sabemos não haver oscilação alguma, uma vez que TV, CD e LP são sempre siglas, o mesmo já não se podendo dizer em relação à forma **VIP** que tem o funcionamento de um acrónimo.

O grande problema destas descrições gramaticais é que a ausência de uma definição ou as definições menos apropriadas têm *sempre* a particularidade de se

<sup>195</sup> Quando consideram que “As abreviaturas podem ser sílabas completas de uma palavra, como *metro* em vez de *metropolitano* ou podem terminar na primeira consoante de uma sílaba, como *séc.* (século), *adj.* (adjectivo), *ex.* (exemplo)”, os autores da G15 (p. 192) não se apercebem de que estão, assim, a distinguir as palavras truncadas das abreviaturas.

<sup>196</sup> No contexto desta análise e para facilitar a sua diferenciação, indicam-se todos os exemplos de acrónimos a **negrito** e todas as siglas num estilo de letra normal.

<sup>197</sup> Marques (1996: 605), como já referimos, distingue “sigla silábica” (acrónimo) de “sigla alfabética”.

associarem a, pelo menos, alguns exemplos incorrectos. Contrariamente, quando as definições são bem feitas, os exemplos confirmam-no, como acontece com a G08 e a G10 que apresentam primeiro os bons exemplos de siglas e depois os de acrónimos.

Genericamente falando, podemos, pois, considerar que a gramática escolar portuguesa não conhece a diferença entre siglas e acrónimos. Alguns gramáticos até parece que o pressentem intuitivamente, mas não aplicam a terminologia mais adequada (G13: 114): “Um<sup>a</sup>s siglas lêem-se letra a letra, como, por exemplo, PSP (*pê, esse, pê*), outras pronunciam-se silabicamente, como SIDA (*sida*).”

Entretanto, devemos ainda verificar se as gramáticas, em termos de definições, tentam diferenciar as siglas dos acrónimos. Com efeito, apenas duas gramáticas (G08 e G10) conseguem definir e distinguir bem siglas de acrónimos. Nos restantes casos, a confusão dos exemplos de siglas e de acrónimos comprova com clareza que os gramáticos nem sempre os diferenciam. Na verdade, enquanto que a G08 apenas sugere essa diferença e separa os exemplos<sup>198</sup>, é a G10 (pp. 108-109) que faz definições indiciadoras de uma muito maior clareza na distinção entre essas duas formas, próximas mas diferenciadas, de abreviação vocabular.

“A **sigla** é a **abreviatura de sequência de palavras**, sendo constituída apenas pela **letra inicial** de cada uma delas e **pronunciando-se cada letra isoladamente** [...]”

“**Acrónimo** é a criação de **uma nova palavra** a partir de uma ou mais letras das palavras que formam um título ou uma frase: [...]. / Os acrónimos **pronunciam-se** na fala **como qualquer palavra** regularmente constituída, ao contrário das siglas, que se pronunciam letra a letra.”

De acordo com estas definições, torna-se possível, sobretudo para os estudantes da língua materna, distinguir siglas de acrónimos. Seguindo esta visão, no **Quadro 20**, podemos pois comprovar que os exemplos a negrito (considerados siglas pelos autores dos compêndios) são, na verdade, exemplos de verdadeiros acrónimos.

---

<sup>198</sup> A G08 (p. 106) começa por considerar indistintamente que “**Sigla** ou **acrónimo** é a letra inicial ou grupo de letras iniciais que resultam da abreviatura de certas palavras que designam entidades da mais variada espécie.” Entretanto, ao introduzir os exemplos de siglas (RTP, SOS), acrescenta (p. 106): “Às vezes pronunciam-se letra a letra [...]” Finalmente, junto com os acrónimos (**AMI, ONU, OVNI, TAP**), acrescenta: “Outras vezes, quando a pronúncia silábica é possível e agradável ao ouvido, as siglas são pronunciadas como qualquer outra palavra [...]”, sendo esta, de facto, uma definição de acrónimo.

**QUADRO 20:** Exemplos de siglas e de **acrónimos** apresentados pelas gramáticas

G01	<b>PALOP, ME, DGEBS, TAP, PS, PCP, PSD, ONU, CML, ICEP, BERD</b>
G02	<b>ONU, UNESCO, OEA, OUA, ABI, APU, PCP, PPM, PS, PSD, PDS, PDT, PMDB, PT, PTB, FRELIMO, MPLA, PAIGC, MEC, CGTP, UGT, UNE, TAP, VARIG, FIFA, OTAN, NATO</b>
G06	<b>ONU, UE, CD, FAO, FLUP, CGTP, UGT</b>
G07	<b>ONU, UNESCO, UE, OCDE, OUA, OIT, TAP, FIFA, PALOP</b>
G08	RTP, SOS; <b>AMI, ONU, OVNI, TAP</b>
G09	<i>mensagem, larápio, sonar, laser, radar, byte, sida, óvni; TAP, MFA, ONU, OTAN / NATO, UNESCO; TV / tevê; CD / cedê; LP / elepê; VIP / vipe</i>
G10	BD, CNN, SOS, TV; <b>ONU, OVNI, TAP</b>
G12	S.O.S, U.E., O.C.D.E., <b>O.N.U., P.A.L.O.P.</b>
G13	PSP, <b>SIDA, FIFA, ME, NATO, ONU, OVNI, TAP, UNESCO, VARIG</b>
G14	TV, UGT, CGTP, RTP, BBC, ECU, <b>VIP</b>
G15	RTP, CP, EU, <b>PALOP, UNESCO; RADAR, LASER, ONU, NATO / OTAN; CINCIBERLANT, GESTAPO, SINDETEX, SONAR</b>

Sublinhe-se, antes do mais, que a G08 apresenta, em separado, dois exemplos de siglas e quatro de acrónimos<sup>199</sup>, o mesmo acontecendo em relação à G10<sup>200</sup>, que indica quatro bons exemplos de siglas e, numa outra alínea, três exemplos adequados de acrónimos. Estas são, afinal, as duas únicas gramáticas que acabam por distinguir, através dos seus exemplos, as siglas dos acrónimos. De anotar ainda o facto de apenas a G12 indicar as siglas com os pontos que todas elas originalmente apresentariam. Finalmente, chama também a atenção o aspecto gráfico de siglas e de acrónimos que são, na maioria absoluta dos casos, escritos com letras maiúsculas, salvo no caso da G09, onde não se nota existir um critério claro e uniforme.

Sendo muito raras as definições explícitas e adequadas de siglas e de acrónimos, e mais ainda a sua clara separação nos exemplos, parece até natural que quase todas as gramáticas (G01, G02, G06, G07, G09, G12, G13, G14 e G15) indiquem, no mesmo conjunto, exemplos das duas formas de abreviação. Assim, num total de 108 exemplos

<sup>199</sup> Todavia, numa outra parte da G08 (p. 65), são dados três exemplos de siglas que, afinal, constituem acrónimos - **ONU, NATO, TAP** – sugerindo-se uma confusão presente em muitos outros manuais.

<sup>200</sup> A G10 (p. 69) indica três bons exemplos de siglas (AR, OUA, RTP) e quatro exemplos adequados de acrónimos (**UNESCO, UNICEF, AMI, TAP**).

que esses nove manuais consideram siglas, estão incluídos **61 acrónimos** (ou seja, 56,5%)<sup>201</sup>, concluindo-se, por conseguinte, que mais de metade dos exemplos escolhidos pelos gramáticos não são adequados, o que não deixa de ser estranho<sup>202</sup>.

Uma outra questão que acabámos por não explorar aqui tem a ver com a explicitação das expressões que estão na base da sigla, dando-lhe sentido. Também aí se notam certas flutuações. A título de exemplo, cite-se apenas o caso de uma sigla (para os gramáticos) que, na realidade, é acrónimo – **PALOP** – e o conjunto das suas possíveis explicações: “Povos africanos de língua oficial portuguesa” (G01: 52 e 186); “País Africano de Língua Oficial Portuguesa” (G07: 79); “*Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa*” (G12: 251). Se, no caso da G15, onde também ocorre este acrónimo (p. 192), se verifica a ausência de explicitação, destas três gramáticas que o explicam, apenas a G12 indica adequadamente a expressão que está na sua base.

Quanto ao acrónimo que mais vezes (10) ocorre – **ONU** –, ele só não é citado pela G14. Acontece que apenas dois compêndios (G08 e G10) o consideram efectivamente como acrónimo, ao passo que as restantes gramáticas o incluem entre os exemplos de siglas (G01, G02, G06, G07, G09, G12, G13 e G15).

Assim sendo, em termos de fixação do saber gramatical e de aprendizagem da língua, não distinguir siglas de acrónimos será não permitir aos estudantes compreender como a língua efectivamente funciona na formação dinâmica de novas palavras, que (no caso dos acrónimos) até vão adquirindo uma estruturação silábica. Mais grave ainda, porém, é o facto de alguns dos exemplos indicados não serem claros nem correctos.

Na outra questão que a seguir se discute – a *parassíntese* - também será possível verificar que nem sempre as exposições gramaticais contribuirão, de modo adequado e reflexivo, para melhorar o conhecimento gramatical dos nossos estudantes.

Observe-se, antes do mais, relativamente à *derivação parassintética*, a existência de quatro manuais (G03, G05, G07 e G14) que não fazem referência a esse processo especial de formação de palavras. Na verdade, este é um tema muito específico do âmbito da morfologia derivacional e, também por isso, as outras 11 gramáticas dedicam-lhe apenas algumas linhas da descrição gramatical: normalmente, para lá de

<sup>201</sup> Como se comprova no **Quadro 20**, as siglas (108) e acrónimos (61) estão assim distribuídos: G01, 11 e 4; G02, 27 e 12; G06, 7 e 3; G07, 9 e 5; G09, 18 e 14; G12, 5 e 2; G13, 10 e 8; G14, 7 e 2; G15, 14 e 11.

<sup>202</sup> A G09 (p. 184) tem ainda a particularidade de tentar definir os acrónimos (indicando oito exemplos adequados) e as siglas (onde surge, como exemplo, um acrónimo intruso), mas acaba, em nosso entender, por não afirmar claramente a verdadeira natureza de uns e de outros, ao afirmar que TV, CD, LP, **VIP** oscilam entre sigla e acrónimo, quando, na verdade, só o último exemplo funciona como um verdadeiro acrónimo (pois tem uma pronúncia silábica).

uma breve definição, surgem, em média, três exemplos de ilustração. Sendo as definições apresentadas, na generalidade, aceitáveis, quanto aos exemplos sugeridos há alguns que não se enquadram devidamente numa definição apropriada de parassíntese.

Antes do mais, ao nível das definições propostas, aquelas que se apresentam como mais completas e adequadas são apenas cinco (G02, G06, G08, G10 e G13). A validação destas definições sai reforçada pelo facto de, nesses mesmos manuais, todos os exemplos apresentados serem correctos. Cítam-se três dessas definições, que não se afastam muito duma concepção linguística deste processo derivacional<sup>203</sup>:

“Os vocábulos formados pela agregação simultânea de prefixo e sufixo a determinado radical chamam-se PARASSINTÉTICOS [...]” (G02: 75)

“São **parassintéticas** as palavras formadas pela agregação simultânea de prefixo e sufixo a determinada base: / *a* + *manh* + *ecer*.” (G06: 30)

“Um caso especial é o da **parassíntese** (ou **derivação parassintética**) quando o prefixo e o sufixo se aglutinam ao mesmo tempo ao radical, sem se poder conceber uma palavra intermédia: / **repatriar**.” (G08: 90)

Destas definições, saliente-se o pormenor de os gramáticos afirmarem que, nos casos efectivos de parassíntese, a junção do prefixo e do sufixo tem de ser “simultânea”, pois quando isso não acontece estamos perante casos de derivação e/ou de prefixação sucessivos. A verdade é que os exemplos inapropriados (identificados nas gramáticas e apresentados no **Quadro 15**) não cumprem, de facto, este critério da simultaneidade e nem sequer as definições menos adequadas o explicitam de modo inequívoco<sup>204</sup>.

Por isso é que o autor da G13 achou por bem distinguir *o que é* e *o que não é* parassíntese, explicando, assim, aos seis gramáticos cujos exemplos são “imperfeitos”:

“Não basta, pois, que as palavras sejam derivadas ao mesmo tempo por prefixação e sufixação para se considerarem parassintéticas. Por exemplo, a palavra *imperfeitamente* (derivada por prefixação e por sufixação), não é parassintética [...]” (G13: 109)<sup>205</sup>

<sup>203</sup> De acordo com Xavier e Mateus (1992: 288), a parassíntese é um “Processo de formação de palavras que consiste na adjunção simultânea de um prefixo e de um sufixo. De um modo geral, em português, as formas derivantes são adjetivos ou nomes e as formas derivadas são verbos.”

<sup>204</sup> Por exemplo, a G01 (p. 31), dizendo que “Há palavras que apresentam simultaneamente prefixos e sufixos [...]”, parece estar a explicar acertadamente o que é a parassíntese. Esta definição, todavia, não é a mais adequada, uma vez que define apenas o *produto* e não o *processo* de formação das palavras e, neste caso, importa saber se a palavra recebeu simultânea ou sucessivamente os afixos que apresenta para se poder dizer se ela é ou não derivada por parassíntese. Também os autores da G04, ao incluírem três definições distintas (pp. 200-202), acabam por não afirmar inequivocamente que parassíntese é a “junção simultânea de prefixos e sufixos”, até porque incluem um exemplo contrário à definição (“*desgraçado*”).

<sup>205</sup> Segundo este autor (G13: 109), “Chamam-se **parassintéticos** os vocábulos formados pela agregação simultânea de **prefixo** e **sufixo** a um radical, de tal forma que só o conjunto dos três elementos produz uma palavra utilizável. Por exemplo, dado o vocábulo *empobrecer* (*em* + *pobre* + *ecer*), nunca se viu usar o nome *empobre*, nem o verbo *pobrecer*.”



As autoras da G12 (p. 239), porém, não terão lido esta observação, já que dizem:

“Se tomarmos a palavra *imperfetamente*, verificamos que à palavra primitiva *perfeita* se acrescentaram simultaneamente dois afixos: o prefixo *im-* e o sufixo *-mente*. Estas palavras derivadas por prefixação e por sufixação são palavras formadas por **derivação parassintética**.”

Na verdade, este não é um caso de parassíntese já que os processos de formação desse advérbio foram a prefixação, seguida de sufixação: *perfeita* > *imperfeita* > *imperfetamente*. Dos mesmos pressupostos errados partem os autores das G09, G11 e G15, que atendem apenas (nas definições e em alguns exemplos) ao facto de as palavras em causa possuírem prefixos e sufixos<sup>206</sup>.

Perante tantas e tais dúvidas ao nível das definições, só os exemplos poderiam, então, elucidar os utilizadores da gramática. No entanto, porque, num número ainda significativo de manuais, se misturam bons e maus exemplos, nem essa será a saída.

Se repararmos no **Quadro 21**, onde estão enumerados todos os exemplos, verifica-se então que, das 11 gramáticas que descrevem este processo de derivação, há uma maioria (G01, G04, G09, G11, G12 e G15) a apresentar exemplos inapropriados, sendo exactamente estas a propor definições de parassíntese desajustadas. Em termos quantitativos, há um *empate técnico* com 13 exemplos correctos e outros tantos que não são apropriados. Quanto aos manuais que apresentam as melhores definições (G02, G06, G08, G10, G13) eles apenas escolhem bons exemplos (13).

Assim, apesar de tudo, temos dois terços de bons exemplos (26) contra apenas um terço (13) de exemplos que não são adequados. Além disso, verifica-se, em simultâneo, que aqueles exemplos, na sua grande maioria, são formas verbais (25), havendo apenas um adjectivo formado por derivação parassintética (“*desalmado*”, citado pela G13). Tal significa que este processo de formação de palavras é funcional sobretudo na criação de verbos, como afirmam os autores da G02 (p. 75): “A PARASSÍNTESE é particularmente produtiva nos verbos [...]”.

<sup>206</sup> Quer a definição da G11 (p. 134: “Há muitas palavras derivadas, ao mesmo tempo, por prefixação e por sufixação. Costumam chamar-se *parassintéticas*.”) quer a da G15 (p. 199: “Algumas palavras têm conjuntamente prefixo e sufixo. São **derivadas por prefixação e sufixação**, também chamadas **palavras parassintéticas** [...]”) não diferenciam claramente a prefixação e a sufixação sucessivas da parassíntese, que é uma *afixação dupla mas simultânea*.

**QUADRO 21:** Exemplos de derivação parassintética apresentados nas gramáticas<sup>207</sup>

<b>EXEMPLOS ADEQUADOS (26)</b>	<b>MAUS EXEMPLOS (13)</b>	<b>TOTAIS</b>
<i>Enroupar</i> (G01, G04)	<i>Reajustamento</i> (G01)	G01 – 2 / 3
<i>Entardecer</i> (G01, G04)	<i>Desafinação</i> (G01)	G02 – 4 / 0
<i>Abotoar</i> (G02)	<i>Amovível</i> (G01)	G04 – 3 / 1
<i>Embainhar</i> (G02, G08, G10, G13)	<i>Desgraçado</i> (G04)	G06 – 1 / 0
<i>Amanhecer</i> (G02, G06, G08, G10, G13)	<i>Inutilmente</i> (G09)	G08 – 4 / 0
<i>Ensurdecer</i> (G02)	<i>Acefalia</i> (G09)	G09 – 1 / 5
<i>Embarcar</i> (G04)	<i>Pré-pagamento</i> (G09)	G10 – 4 / 0
<i>Desaguar</i> (G08, G10)	<i>Circum-navegação</i> (G09)	G11 – 1 / 1
<i>Repatriar</i> (G08, G10)	<i>Pan-americano</i> (G09)	G12 – 0 / 1
<i>Embelezar</i> (G09)	<i>Infelizmente</i> (G11)	G13 – 5 / 1
<i>Empobrecer</i> (G11, G13)	<i>Imperfeitamente</i> (G12, G13) <sup>208</sup>	G15 – 1 / 1
<i>Abotoar</i> (G13)		
<i>Desalmado</i> (G13)	<i>Inquebrável</i> (G15)	<b>Global –</b>
<i>Enegrecer</i> (G15)		<b>26 / 13</b>

Desta análise comparativa de definições e de exemplos, pode concluir-se, antes do mais, que há uma feliz coincidência entre boas definições e os exemplos adequados, ao passo que às definições menos claras se juntam sempre alguns exemplos impróprios. Numa gramática de tipo escolar, não deixa de ser incompreensível, não só o facto de a maioria das definições não ser aceitável, mas, sobretudo, o pormenor de a essas definições estarem associados um exemplo incorrecto (G12), um exemplo certo e outro errado (G11 e G15) ou até mais exemplos impróprios (G01 e G09).

Em nosso entender, uma explicitação mais clara e completa do fenómeno da parassíntese ajudaria certamente os alunos a conhecer melhor a sua língua, a sua estrutura e o seu funcionamento. A análise de exemplos esclarecedores e a distinção entre os casos em que se verificam fenómenos sucessivos de sufixação e/ou de prefixação daqueles outros que constituem verdadeiros casos de parassíntese seria, em princípio, um percurso pedagógico adequado e proveitoso para o desenvolvimento da consciência metalinguística ou do conhecimento gramatical explícito.

<sup>207</sup> Neste quadro, na coluna da direita e para as gramáticas que abordam a questão da parassíntese, apresentam-se os totais de bons (26) e de maus (13) exemplos, respectivamente à esquerda e à direita.

<sup>208</sup> No caso específico da G13, o advérbio “imperfeitamente” foi escolhido pelo gramático exactamente para mostrar o que *pode parecer* mas de facto *não é* uma palavra derivada por parassíntese.

## VI. ESTUDO ANALÍTICO DAS CONFIGURAÇÕES DO ENSINO DA GRAMÁTICA NOS LIVROS DE PORTUGUÊS DO 7.º, 8.º E 9.º ANOS DE ESCOLARIDADE

### 6.0. APRESENTAÇÃO DO(S) ESTUDO(S) DOS MANUAIS

Tendo apresentado o estudo histórico e descritivo das gramáticas de Português, no sentido de caracterizar a evolução, a organização e a natureza dos compêndios de gramática publicados até ao início do século XXI, inicia-se aqui a apresentação dos resultados do(s) estudo(s) dos manuais escolares de Língua Portuguesa do 3.º ciclo.

Ao analisar as gramáticas – um tipo específico de livro escolar que os livros de Português integram como complemento (directo) seu – tínhamos em mente uma aproximação às configurações da gramática como recurso secundário de aprendizagem formal da língua. Concluindo que a gramática se caracteriza, historicamente, por uma notável coerência com a tradição e que, sincronicamente, denota insuficiências de fundamentação, materializadas num discurso gramatical impessoal. Agora, ao fazer a análise de conteúdo dos livros de Português<sup>1</sup>, adoptados na sequência do CNEB de 2001, assumimos como finalidade determinar a natureza dos conteúdos e das actividades de gramática, procurando descobrir não só *que gramática se ensina*, mas também *como se ensina gramática*. De facto, verificando-se que, histórica e sincronicamente, nas 15 gramáticas escolares que serviram de amostra, o conhecimento escolar se vem configurando como tradicionalmente estável e pouco permeável à mudança, nesta nova fase de estudo, queremos caracterizar os modos de estruturação do saber gramatical escolar no âmbito do ensino da língua materna.

Tendo sempre presentes tais objectivos, já de seguida, apresentam-se os resultados de um estudo sobre os níveis de adopção dos manuais escolares. Mesmo que este não seja um processo formal de certificação dos manuais, evidencia, desde logo, que os livros escolares são sobretudo *bens de consumo*, que *morrem* naturalmente logo que não são escolhidos (e não *se vendem*). Mesmo privilegiando sempre o estatuto de instrumentos pedagógicos que os manuais são, não podemos deixar de observar como as editoras escolares fazem deles verdadeiros objectos de escolha e de consumo.

---

<sup>1</sup> Como ficou estabelecido no Capítulo IV, os livros de Português que serão objecto deste estudo estão distribuídos por três subgrupos: *a) corpus L-7*: os 16 manuais do 7.º ano de escolaridade adoptados no ano lectivo de 2002/03; *b) corpus L-8*: os 12 manuais do 8.º ano, em vigor desde 2003/04; *c) corpus L-9*: os 10 manuais escolares, disponibilizados para o 9.º ano e em uso nas escolas desde 2004/05.

De seguida, tomando por objecto os textos de abertura<sup>2</sup> dos 38 livros de Português, o objectivo foi avaliar que funções são atribuídas, em termos dos discursos, ao domínio da gramática. Mesmo que poucos explicitamente o façam, eles sustentam que o ensino da gramática tem como funções desenvolver o conhecimento da língua, promover as capacidades de leitura e de escrita, e permitir o respeito pela norma. Também pela análise desses textos de abertura, conseguir-se-á evidenciar que estes manuais, deixando à margem as inovações curriculares mais recentes (introduzidas pelo CNEB), continuam a afirmar o cumprimento dos programas de Português de 1991. Ao analisar os textos de abertura desses 38 manuais, ambiciona-se atingir a compreensão dos discursos sobre o ensino da língua e da gramática, mas sobretudo iniciar a definição do espaço da gramática na organização interna dos livros de Português.

Apresenta-se, então, o estudo da presença do domínio da gramática na estrutura desses livros, onde identificamos *Secções de gramática* (integradas nas actividades dos manuais), *Fichas de gramática*, *Apêndices gramaticais* e *Livros de gramática*, sendo que estes últimos constituem formas mais autónomas de aí incluir a gramática.

Assim, na análise da configuração e da estruturação dos livros de Português, as principais dimensões da análise, como já ficou explicitado no Capítulo IV, permitem-nos a apresentação e a discussão dos dados relativos não só à presença da gramática na estrutura dos manuais (na exposição gramatical dos *conteúdos* e na sua aplicação através de *actividades*), mas também à avaliação da relação entre o conhecimento gramatical e os domínios da leitura e da escrita, no sentido de se compreender melhor de que forma se procede à integração da gramática nos manuais escolares.

A aplicação do domínio da gramática é feita, sobretudo, nos livros de Português, sob a forma de *actividades de aplicação*, dependentes ou ao serviço da interpretação de textos. Foram estas últimas, as *actividades de gramática*, que mereceram uma maior atenção, pois, assim, será possível descobrir uma possível implicação entre o conhecimento gramatical e o desenvolvimento de capacidades verbais. Nesse sentido, descrevemos as actividades explicitamente consideradas de gramática e existentes nos três manuais mais adoptados no 3.º ciclo (L02, L10 e L11), a partir de três categorias fundamentais (já definidas): *reconhecimento*, *produção* e *explicitação*.

Em termos de hipótese de investigação, se a história comprova que as gramáticas escolares, por princípio, se assumem como objectos de cultura que

---

<sup>2</sup> Tal como se verifica no **Anexo B**, apenas 23 dos 38 manuais escolares de Português têm textos de abertura, ao passo que 36 deles fazem uma apresentação introdutória da organização do manual.

(sobre)vivem durante largos períodos de tempo, em relação aos livros de Português, o que a análise dos níveis de adopção desses manuais nos sugere é que, enquanto bens comerciais, esses livros *morrem* a partir do momento em que não são adoptados nas escolas (leia-se: vendidos nas livrarias). E isto, independentemente da sua organização ou da sua possível qualidade, salvo se não integrarem livros ou capítulos que a tradição escolar manda que aí ocorram, como é o caso dos relacionados com a *gramática*. No fundo, ao estudar os livros de Português, podemos sobretudo tomar consciência duma gramática de natureza *omnipresente*. Este capítulo dir-nos-á, porém, se ela conseguirá ser, como defendem todos os gramáticos e certos autores de manuais, *omnipotente*.

### 6.1. NÍVEIS DE ADOPÇÃO DOS LIVROS DE PORTUGUÊS DO 3.º CICLO

Sobre o processo de adopção de manuais<sup>3</sup>, referimos já que, tendo em conta a legislação em vigor e a forma como é praticado, não parece assumir-se como análise criteriosa desses objectos. Por exemplo, no Brasil, onde a avaliação dos livros escolares é feita desde 1995, concluiu-se que “A avaliação das obras didáticas pelo PNLD teve reflexos importantes na escola e no mercado editorial.” (Brasil / Rangel, 2004: 8)<sup>4</sup>

Em todo o caso, a adopção é já um mecanismo prévio de sondagem da recepção e, indirectamente, da qualidade dos projectos editoriais destinados ao ensino público. De facto, em nosso entender, os níveis de adopção dos manuais escolares são o primeiro indício da sua aceitação escolar, mesmo sabendo da interferência que podem ter as campanhas promocionais. Assim, os níveis de adopção dos manuais não serão um indicador absoluto de qualidade, mas a verdade é que, pelos dados obtidos, se verifica que os manuais mais adoptados constituem igualmente aqueles que apresentam certas características, não só em termos da sua estrutura interna, mas também quanto à diversidade de recursos pedagógicos destinados aos alunos ou de livros auxiliares facilitadores do trabalho do professor (daí, por exemplo, o enorme sucesso que conseguem todos os “manuais integrados”).

<sup>3</sup> Em Portugal, em 8/06/05, foi produzido um Relatório do *Grupo de Trabalho Manuais Escolares*. Tal texto esteve disponível para consulta até 12/12/05 no sítio do Ministério da Educação, juntamente com o *Anteprojecto de Proposta de Lei sobre Manuais Escolares*, que pretendia implementar “um sistema de avaliação e certificação de manuais escolares” (ME, 2005: 1) e que originou a Lei N.º 47/2006 de 28/08.

<sup>4</sup> No Brasil, a selecção dos manuais escolares feita pelos professores é precedida de uma avaliação criteriosa por parte de comissões especializadas, que publicam catálogos com a apreciação dos livros aprovados. De facto, desde 1995, para o Ensino Fundamental, existe o *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) que, em 2005, foi alargado para o Ensino Médio através do *Programa Nacional para o Livro do Ensino Médio* (PNLEM). Para o caso específico da disciplina de *Língua Portuguesa*, referem-se, na bibliografia final desta dissertação, dois desses catálogos: Brasil / Batista (2005) – *PNLD/2005*; Brasil / Rangel (2004) – *PNLEM/2005*.

Os resultados das consultas efectuadas para os livros de Português apresentam-se no **Anexo C** (7.º ano), no **Anexo D** (8.º ano) e no **Anexo E** (9.º ano). Mesmo que se tenha verificado, nas três pesquisas, que aumentava o número de escolas que disponibilizava informação sobre manuais adoptados (7.º ano – 1317 escolas; 8.º ano – 1386; 9.º ano – 1406), a verdade é que, no caso dos livros de Português, também foi crescendo a frequência com que não se informava do manual seleccionado: 7.º ano – 52 escolas; 8.º ano – 136 escolas; 9.º ano – 254 escolas. Apesar de tudo, cremos que os dados recolhidos nos permitem estabelecer um *ranking* credível da adopção, em três anos lectivos sucessivos, dos livros de Português que fazem parte do nosso *corpus*.

**QUADRO 1:** Níveis de adopção dos novos livros de Português do 3.º ciclo<sup>5</sup>

Número de manuais disponíveis →	7.º ano: 16		8.º ano: 12		9.º ano: 10	
Anos lectivos da adopção →	2002/2003		2003/2004		2004/2005	
<b>L01</b> - <i>A casa da língua</i>	102	<b>05º</b>	139	<b>05º</b>	073	<b>07º</b>
<b>L02</b> - <i>Com todas as letras</i>	272	<b>01º</b>	254	<b>01º</b>	268	<b>01º</b>
<b>L03</b> - <i>Confluência</i>	027	10º	016	11º	---	--
<b>L04</b> - <i>Discurso directo</i>	008	15º	---	--	---	--
<b>L05</b> - <i>Focus</i>	025	11º	045	09º	104	<b>05º</b>
<b>L06</b> - <i>Leituras &amp; companhia</i>	008	14º	---	--	---	--
<b>L07</b> - <i>Letras</i>	013	13º	---	--	---	--
<b>L08</b> - <i>Língua Portuguesa</i>	160	<b>04º</b>	084	<b>06º</b>	000	10º
<b>L09</b> - <i>Palavras em Português</i>	090	<b>07º</b>	036	10º	---	--
<b>L10</b> - <i>Plural</i>	043	08º	168	<b>03º</b>	249	<b>02º</b>
<b>L11</b> - <i>Ponto e vírgula</i>	204	<b>02º</b>	157	<b>04º</b>	199	<b>03º</b>
<b>L12</b> - <i>Ponto por ponto</i>	096	<b>06º</b>	061	08º	033	08º
<b>L13</b> - <i>Português para todos</i>	006	16º	---	--	---	--
<b>L14</b> - <i>Ser em Português</i>	163	<b>03º</b>	213	<b>02º</b>	<b>114</b>	<b>04º</b>
<b>L15</b> - <i>Viver o Português</i>	034	09º	012	12º	---	--
<b>L16</b> - <i>Vozes em Língua Portuguesa</i>	014	12º	065	<b>07º</b>	021	09º
<b>L17</b> - <i>Aula viva</i>	---	--	---	--	091	<b>06º</b>
<b>SI</b> - Escolas sem informação (11%)	052	--	136	--	254	--
<b>ESCOLAS CONSULTADAS</b>	<b>1317</b>		<b>1386</b>		<b>1406</b>	

<sup>5</sup> Para cada manual escolar (nas linhas horizontais) e para cada ano escolar do manual (na vertical) indicam-se sucessivamente o número absoluto de adopções por escola e a posição relativa no *ranking*.

A partir deste quadro, verifica-se que, para o 3.º ciclo, foram disponibilizados 17 títulos que correspondem a outras tantas séries (oito das quais incompletas) de livros de Português. O normal é que as editoras apresentem um título para o 7.º ano de escolaridade, continuando, nos anos lectivos seguintes, com outros manuais para o 8.º e para o 9.º anos, o que aconteceu (como se vê no quadro) com nove manuais escolares.

Assim, o primeiro dado que importa destacar deste estudo é que o número total de manuais disponibilizados para os três anos escolares vai diminuindo ( $16 > 12 > 10$ ), em consequência dos níveis globais de adopção de alguns deles. As únicas excepções a esta regra verificam-se no caso do L17-9, *Aula viva*, que, no ano lectivo de 2004/05, a Porto Editora disponibilizou para o 9.º ano, e do L09 que, embora conservando os mesmos autores, mudou de editora: em 2002/03, existia o manual L09-7, *Palavras em Português* (então editado pela Porto Editora); em 2003/04 passou a chamar-se *Português em Palavras* (L09-8), sendo das Edições Asa e aqui terminando a série<sup>6</sup>.

Há, todavia, um manual (L02) que se mantém sempre no primeiro lugar e três outros que vão ocupando alternadamente o segundo e o terceiro postos, ou seja, os manuais L10, L11 e L14 (os que serão objecto de estudos específicos no ponto 6.4.).

Olhando, noutra perspectiva, para este *ranking* da adopção de livros de Português do 3.º ciclo, conclui-se que os quatro manuais menos adoptados no 7.º ano (13.º lugar - L07; 14.º - L06; 15.º - L04; 16.º - L13), deixaram de ser editados no 8.º ano, porque foram escolhidos, em média, em apenas oito escolas a nível nacional.

Acontece o mesmo com os três livros menos adoptados no 8.º ano, que terminam aí a sua série e já não se publicaram para o ano lectivo seguinte: o L15 é o último do *ranking* do 8.º ano; o L03 é o penúltimo; e o L09 é o antepenúltimo. Por fim, no 9.º ano, há mais um livro – o L08 da Texto Editora – que foi mal sucedido, já que, mesmo tendo sido apresentado para adopção, não foi seleccionado em nenhuma escola nacional, sem nenhuma razão aparente para que tal sucedesse<sup>7</sup>.

Se, dos 16 manuais apresentados em 2002/03 para o 7.º ano, só oito é que, em 2004/05, ao nível do 9.º ano, continuam a ser adoptados, tal significa que 50% deles *morre* entretanto, exclusivamente por razões de mercado. Em todo o caso, há certas

---

<sup>6</sup> Mesmo que não tenha sido apenas em virtude da mudança de editora, verificou-se uma descida muito acentuada no nível de adopção do L09-8, que, até por isso, deixou de ser editado no ano seguinte.

<sup>7</sup> Contactando a editora responsável pelo L08-9 (Texto Editora), ficamos a saber que ele não fora retirado do mercado e que, de facto, também não fora adoptado em nenhuma escola portuguesa em 2004/05.

editoras que têm um poder particular de fazer *viver* os seus manuais, enquanto outras não conseguem impedir que eles continuem a *perecer*.

Comparando os manuais do 7.º ano com os do 8.º, concluímos que, dos sete manuais mais adoptados no 7.º ano, três pertencem à Porto Editora (L01, L02, L09), dois à Texto Editora (L08 e L11), um à Areal Editores (L14) e outro às Edições Asa (L12). Dos sete manuais mais adoptados no 8.º ano, dois pertencem à Porto Editora (L01, L02), dois à Texto Editora (L08 e L11), um à Areal Editores (L14), um à Lisboa Editores (L10) e outro à Editorial O Livro (L16). As Edições Asa, mesmo com três manuais disponíveis para o 8.º ano (L03, L09, L12), não conseguem colocar nenhum entre os sete primeiros. Ao nível do 9.º ano, nos sete primeiros, encontram-se três manuais da Porto Editora (L01, L02, L17), um da Lisboa Editora (L10), um da Texto Editora (L11), um da Areal Editores (L14) e outro da Constância Editores (L05).

Comprovando o sucesso de certos manuais, organizámos outro quadro onde se apresentam os primeiros lugares absolutos (e os primeiros lugares *ex-aequo*) que cada um dos livros de Português foi conseguindo nos diferentes distritos, nas duas regiões autónomas e nos três anos lectivos. Neste quadro, destaca-se o facto de o manual mais adoptado ser também o que mais primeiros lugares obtém por distrito (trata-se do L02).

**QUADRO 2:** *Primeiros lugares de adopção dos livros escolares, por distrito*<sup>8</sup>

Primeiros Lugares Livros de Português do...	Absolutos (à esquerda) / <i>Ex-aequo</i> (à direita)			
	7.º ano	8.º ano	9.º ano	Total
L01 - <i>A casa da língua</i>	---	02/00	---	<b>02/00</b>
L02 - <i>Com todas as letras</i>	10/03	08/03	09/01	<b>27/07</b>
L05 - <i>Focus</i>	---	---	00/01	<b>00/01</b>
L08 - <i>Língua portuguesa</i>	01/01	---	---	<b>01/01</b>
L09 - <i>Palavras em português</i>	01/00	---	---	<b>01/00</b>
L10 - <i>Plural</i>	---	02/02	05/00	<b>07/02</b>
L11 - <i>Ponto e vírgula</i>	02/01	01/00	02/02	<b>05/03</b>
L14 - <i>Ser em português</i>	03/01	04/01	02/01	<b>09/03</b>
L17 - <i>Aula viva</i>	---	---	00/01	<b>00/01</b>
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>17/06</b>	<b>17/06</b>	<b>18/06</b>	<b>52/18</b>

<sup>8</sup> Havendo, a nível nacional, 18 distritos e duas regiões autónomas, deveríamos ter 20 primeiros lugares absolutos por distrito em cada ano. No entanto, verificando-se seis primeiros lugares *ex-aequo*, registados no quadro em itálico e à direita, os primeiros lugares acabam por ser 23 para cada ano escolar.



Por conseguinte, com ligeiras excepções, neste *ranking*, o manual mais adoptado é o L02, da maior editora escolar nacional, não só em termos de livros editados (três no 7.º ano; dois no 8.º; três no 9.º), mas também no número total de adopções (1289).

Analisando, agora, o percurso dos manuais do 7.º ao 9.º anos, à excepção daqueles que desaparecem do mercado e dos que oscilam nos níveis de adopção, verificam-se quebras significativas e sistemáticas em dois manuais escolares: L08 - 160, 84 e 0 adopções; L12 - 96, 61 e 33 adopções. Contrariamente, o L05 (com 25, 45 e 104 adopções, sobe do 11.º para o 5.º lugar) e o L10 (43, 168 e 249, sobe do 8.º para o 2.º lugar) são aqueles que têm ascensões mais evidentes.

Certamente em consequência de uma “guerra” entre editoras que já tivemos oportunidade de descrever no Capítulo III (Cf. 3.4. *O processo de adopção de manuais*), entre o 7.º e o 8.º anos há certos manuais que tiveram subidas notáveis em termos do total de adopções: L10 (mais 125) da Lisboa Editora; L16 (mais 51) da Editorial O Livro; L14 (mais 50) da Areal Editores; L01 (mais 37) da Porto Editora; M05 (mais 20) da Constância Editores. Em contrapartida, outros manuais tiveram descidas visíveis em termos de adopções: L08 (menos 76) e L11 (menos 47), os dois da Texto Editora; L09 (menos 54); L12 (menos 35) e L03 (menos 11), ambos das Edições Asa; L15 (menos 22) da Didáctica Editora; L02 (menos 18) da Porto Editora.

Como se verifica no quadro seguinte, a Porto Editora, que se manteve alheia à referida luta, mantém, destacada, o primeiro lugar entre as editoras escolares portuguesas, conseguindo mais de 30% das adopções a nível nacional. Das nove editoras que publicam livros de Português, há cinco (*Texto, Areal, Lisboa, Asa, Constância*) que, ocupando os cinco lugares seguintes, parecem ter uma posição mais ou menos estável. Comparando os dados dos três anos lectivos, podem, no entanto, descobrir-se ora descidas sistemáticas (*Texto, Areal, Asa*), ora subidas regulares (*Lisboa, Constância*). Estarão, pois, em crise como editoras de livros de Português a Plátano e a Didáctica Editoras, que foram retirando os seus títulos do mercado.

**QUADRO 3:** *Número total de adopções por editora e por ano lectivo*<sup>9</sup>

<b>EDITORAS</b>	<b>Totais</b>	<b>2002/03</b>	<b>2003/04</b>	<b>2004/05</b>
1.º - Porto Editora	<b>1289</b>	464 (35%)	393 (28%)	432 (31%)
2.º - Texto Editora	<b>804</b>	364 (28%)	241 (17%)	199 (14%)
3.º - Areal Editores	<b>490</b>	163 (12%)	213 (15%)	114 (08%)
4.º - Lisboa Editora	<b>460</b>	043 (03%)	168 (12%)	249 (18%)
5.º - Edições Asa	<b>269</b>	123 (09%)	113 (08%)	033 (02%)
6.º - Constância Editores	<b>180</b>	031 (02%)	045 (03%)	104 (07%)
7.º - Editorial O Livro	<b>108</b>	022 (02%)	065 (05%)	021 (01%)
8.º - Didáctica Editora	<b>46</b>	034 (03%)	012 (01%)	---
9.º - Plátano Editora	<b>21</b>	021 (02%)	---	---
<b>Sem Informação</b>	<b>442</b>	052 (04%)	136 (10%)	254 (18%)
<b>TOTAL NACIONAL</b>	<b>4109</b>	<b>1317</b>	<b>1386</b>	<b>1406</b>

## 6.2. ESTATUTO DA GRAMÁTICA SEGUNDO OS TEXTOS DE ABERTURA

Antes de descrever a presença (do domínio) da *gramática* na estrutura externa dos livros de Português e de analisar as propostas práticas do seu ensino em três séries de manuais, iniciamos aqui a apresentação de alguns resultados da análise dos discursos introdutórios de todos os manuais, sempre no sentido de caracterizar as *Configurações do ensino da gramática nos livros de Português*.

Feita a definição das categorias de “texto de abertura” (a introdução ou prefácio do livro escolar e a apresentação do manual), identificaram-se todas as ocorrências desses tipos de discurso, daí resultando os dados apresentados no **Anexo B**.

Também os próprios títulos dos livros de Português mereceram uma sumária análise, já que a sua escolha não é arbitrária e indicia algo sobre os modos de entender o ensino da língua materna. De facto, os títulos dos 16 manuais escolares existentes em 2002/03 para o 7.º ano (*corpus L-7*) parecem ter sido escolhidos, na maioria dos casos, de modo a designar ou a representar metaforicamente a disciplina de *Língua Portuguesa* ou a própria língua que constitui o seu objecto de ensino – o *Português*.

<sup>9</sup> No ano lectivo de 2004/05, houve duas editoras (*Constância Editores* e *Editorial O Livro*) que alteraram a sua designação oficial respectivamente para *Santillana* e *Página Cultural*. Tal significará que a relativa crise que se verificou nestas editoras fez com que elas fossem integradas em novos grupos editoriais.

Um dos poucos desvios a esta orientação acontece no título do L01 - *A casa da língua*. Todavia, quando se esperava uma afirmação da função cultural da língua (sugerida no texto de abertura do L01-8)<sup>10</sup>, ou que se associasse a este título a hipótese de Heidegger, segundo a qual a linguagem (e cada língua em específico) é a “casa do ser”<sup>11</sup>, apenas se fazem corresponder os compartimentos duma casa (*hall*; sala de estar; quarto; salão; escritório; cozinha; casa de banho) às principais unidades didáticas do manual (unidade 0; texto narrativo; texto poético; texto dramático; outros textos), não se explicitando, por conseguinte, todo o alcance dos sentidos que o título poderia sugerir.

O normal, então, é que os manuais escolares integrem no seu título a designação da língua-objecto (L09 – *Palavras em Português / Português em palavras*<sup>12</sup>; L13 – *Português para todos*; L14 – *Ser em Português*; L15 – *Viver o Português*), da disciplina-alvo (L08 – *Língua Portuguesa*<sup>13</sup>; L16 – *Vozes em Língua Portuguesa*), ou até da prática pedagógica onde se materializa o seu ensino (L17-9 – *Aula viva*).

Todavia, em nosso entender, há uma percentagem significativa de títulos que destaca o domínio da gramática, pelo facto de os autores terem seleccionado certas categorias gramaticais explícitas como *Discurso Directo* (L04), *Letras* (L07), *Plural* (L10)<sup>14</sup>, *Ponto e Vírgula* (L11), *Ponto por Ponto* (L12) ou por essas categorias surgirem integradas nos títulos: *Com todas as letras* (L02) ou *Palavras em Português / Português em palavras* (L09). Estes factos traduzem o valor que, na representação dos autores, têm domínios representativos como o da gramática ou o da leitura, também sugerido em alguns outros títulos de manuais: *Confluência* (L03), *Leituras & companhia* (L06), *Vozes em Língua Portuguesa* (L16).

A relativa visibilidade da gramática, como domínio do ensino da língua materna, sugerida nos títulos dos manuais, aparece diluída nos textos de abertura dos manuais.

<sup>10</sup> O texto de abertura do L02-8 (p. 2), intitulado “A Casa da Língua”, é a transcrição de um artigo de Mega Ferreira publicado na revista *Visão*, em 2002. Aí o autor escreve: “Em certo sentido, o uso do Português é indissociável da cultura a que pertencemos, na qual nos formamos, no caldo da qual vivemos. [...] É áspero, e duro, e difícil o Português? Mas é a nossa casa [...]”

<sup>11</sup> Heidegger (1987: 33) defende que “O pensar consoma a relação do ser com a essência do homem. [...] A linguagem é a casa do ser. Nesta habitação do ser mora o homem. Os pensadores e os poetas são os guardas desta habitação.”

<sup>12</sup> O L09-7 (*Palavras em Português*, da Porto Editora) e o L09-8 (*Português em Palavras*, das Edições Asa) são os únicos em que se verificou uma alteração de título, traduzida num curioso jogo de palavras.

<sup>13</sup> O L08 é o único que tem como título (principal) a expressão “Língua Portuguesa”. Todos os outros manuais, porém, a usam como subtítulo e como indicação da disciplina a que se destina o manual escolar.

<sup>14</sup> O L10-7 (p. 17) é dos poucos que explicam claramente o seu título: “porque acreditamos num Mundo plural; / porque comunicar é entender a pluralidade do Mundo; / porque pela língua comunicamos a pluralidade do nosso mundo interior; / porque são plurais os caminhos da aprendizagem da Língua Portuguesa; / porque a Língua Portuguesa é uma língua plural, falada por muitos povos; / porque desejamos que sejam plurais as utilizações deste manual; / porque este é um livro PLURAL.”

Tal sucede, porque nem sempre são aí explicitadas as funções do seu ensino escolar, não havendo, de forma sistemática, um discurso de afirmação do papel do conhecimento explícito na aprendizagem da língua. Esse facto não impede que, nos 38 livros de Português, como se verá, seja apresentada uma secção autónoma sobre “Funcionamento da Língua”, para além dos *Livros, Anexos e Fichas de gramática*. Assim, embora com ocorrências distintas, a gramática não deixa nunca de estar “presente”, mesmo que a sua verdadeira natureza e as suas funções não sejam teoricamente explicitadas.

Acontece, inclusive, que dois livros escolares apenas existentes no 7.º ano (L07 e L13) não apresentam nenhum dos tipos de texto de abertura. Juntamente com o L06<sup>15</sup> e com o L04, estes livros de Português, que revelaram níveis baixos de adopção, talvez não tenham sido bem sucedidos por não explicitarem a sua organização nem as funções, ou por, “inocentemente”, o fazerem contra uma imagem muito generalizada do que deva ser um “bom” manual escolar de Português (L04-7: 5):

“As páginas que compõem esta colectânea de textos não constituem mais do que um percurso de trabalho possível para alunos e professores. Não esgotam todas as directrizes do Programa, nem dissecam o conhecimento sobre a Língua Portuguesa e sobre os textos que lhe dão corpo.”

Normalmente, os autores dos “grandes” manuais afirmam não só que os seus livros incluem todos os percursos de trabalho possíveis, mas sobretudo que cumprem “todas as directrizes do Programa”. Estes discursos, porém, podem não ter concretização na prática. De acordo com a nossa análise e no que às funções da gramática diz respeito, um texto de abertura paradigmático deverá afirmar que segue o “espírito” e a “letra” dos programas oficiais (sobretudo no que ao ensino da gramática e da leitura diz respeito) e que ambiciona concretizar as funções linguística, instrumental e normativa do ensino da gramática, pois, neste contexto, mais do que *fazer* (actividades promotoras de competências) é preciso *dizer* (que tal acontece).

Fazendo uma caracterização genérica dos textos de abertura, deve destacar-se que, num total de 38 manuais, há apenas 16 que incluem um prefácio dos próprios autores e sete da autoria de personalidades literárias (ver **Anexo B**)<sup>16</sup>.

Assim, no manual L01-8, é transcrito um artigo de Mega Ferreira (a única personalidade não literária) intitulado “A Casa da Língua”. Entretanto, a Texto Editora

<sup>15</sup> O L06-7 substituiu o texto de abertura por um parecer de contracapa da autoria de uma professora do Ensino Secundário (Eugénia Morais). Sem se referir ao papel da gramática, ela salienta apenas o facto de este manual abranger “as necessidades programáticas”.

<sup>16</sup> A maior parte desses autores são também escritores contemporâneos, cujos textos fazem parte das leituras sugeridas pelos programas e integradas nos manuais e que, em princípio, serão lidos pelos alunos.

escolhe autores de literatura infanto-juvenil para redigir os prefácios dos manuais. De facto, o texto de abertura do L08-8 é da autoria de Luísa Ducla Soares (que publica neste manual um conto inédito), ao passo que o do L08-9 é de Ana Saldanha (que inclui neste manual um conto inédito seu)<sup>17</sup>. A apresentação do manual L11-8 é de Mário de Carvalho, também ele autor de um conto, seleccionado por este manual para leitura integral: “A Inaudita Guerra da Avenida Gago Coutinho”. Por fim, os prefácios dos três manuais que constituem a série L12 (das Edições Asa) são feitos pela escritora Maria Alberta Menéres, que tem direito à publicitação das suas obras<sup>18</sup>. A estratégia posta em prática por estes manuais será a de abonar<sup>19</sup> o seu trabalho com a apresentação de um escritor consagrado que os alunos irão conhecer através dos seus textos. Ao mesmo tempo, o escritor apresenta-se e a editora em causa dá visibilidade à sua obra.

Para além dos prefácios (dos autores ou de escritores), outra categoria de textos de abertura é aquela em que se faz a apresentação da estrutura do manual escolar, quer num esquema autónomo inicial (existente em 16 manuais), quer integrado na Unidade 0 ou 1 (o que sucede em 21 manuais). Por conseguinte, exceptuando dois manuais (L07 e L13)<sup>20</sup>, todos têm, de uma forma ou de outra, um texto de apresentação, onde identificámos as referências às diferentes funções do ensino da gramática.

Analisando globalmente as duas macrocategorias de textos de abertura (introduções ao manual ou apresentações da estrutura), verificamos que nem sempre são explicitadas as finalidades do ensino da língua nem as funções do ensino da gramática. Além disso, em alguns textos, as funções identificadas resultam mais de deduções do

<sup>17</sup> Numa edição especial, os manuais do 8.º ano da Porto Editora (L01-8 e L02-8) já haviam oferecido o livro *Uma Questão de Cor* (Lisboa: Caminho, 2003), da autoria da mesma Ana Saldanha.

<sup>18</sup> No L12-7 (p. 224), numa lista de “Outras Leituras Aconselhadas”, são indicadas catorze obras para leitura integral, todas publicadas pelas Edições Asa e quatro delas da autoria de Maria Alberta Menéres.

<sup>19</sup> Certos manuais fazem questão de apresentar, tal como acontecia com os compêndios de gramática, “supervisores científicos”. Assim, o L05-9, na capa, afirma contar “Com a colaboração de: / Aníbal Pinto de Castro / Carlos Reis / José Augusto Bernardes”, os quais apresentam textos próprios a introduzir em cada uma das três unidades didáticas deste manual: Carlos Reis, pp. 24-25; José Augusto Bernardes, pp. 82-83; Aníbal Pinto de Castro, pp. 160-161. Também o L16-9 incluía um desdobrável com um “Parecer científico pelo Professor Catedrático Arnaldo Saraiva”: “*Vozes em Língua Portuguesa 9 (...)* responde adequadamente às exigências de um programa pedagógico e estimula a aprendizagem, o conhecimento e o gosto da língua e da literatura portuguesa.” Finalmente, os *Livros de Jogos* do L15-7 e do L15-8 citam, em nota de rodapé, o investigador Luís Barbeiro (*O Jogo no Ensino – Aprendizagem da Língua*. Leiria, 1998, p. 135), escrevendo: “[...] o jogo contribui para alicerçar o desenvolvimento linguístico”.

<sup>20</sup> Naturalmente, estes são os únicos manuais que, não tendo texto de abertura, não revelam as funções do ensino da gramática. Todavia, o L05-7 atribui ao livro de exercícios o título de “Fichas de gramática” e consagra 34 fichas a esse domínio; por seu turno, o L13-7 é o que tem, ao longo do manual, o maior número (88) de *Fichas de gramática*, as quais incluem momentos de exposição e de aplicação gramatical. Tais factos são um indício de que à gramática, nestes manuais, é atribuída uma certa importância, sendo que um deles (L13-7: 84-85) reproduz a capa de um prontuário e de uma gramática, assim definida: “A gramática é um instrumento indispensável para o estudo e aprendizagem de uma língua. Ela contém as regras essenciais de funcionamento da língua [...]”.

analista do que da sua explicitação pelos autores dos manuais. Em todo o caso, nos manuais que definem funções do ensino da gramática, foi possível verificar uma tendência homogénea na referência às mesmas quatro funções<sup>21</sup>.

**QUADRO 4:** *Funções da gramática nos textos de abertura das 17 séries de manuais*

<b>Categorias de funções</b>	<b>Séries onde as funções da gramática ocorrem</b>	<b>TOTAL (21)</b>
<i>Instrumental</i>	L03, L05, L09, L10, L11, L12, L14	7
<i>Linguística</i>	L02, L03, L09, L10, L11, L12	6
<i>Normativa</i>	L03, L08, L09, L10, L12	5
<i>Recontextualizadora</i>	L04, L05, L08	3

Verificando-se uma preponderância das funções *instrumental* e *linguística*, pode considerar-se que um número significativo de manuais atribui ao ensino da gramática a função de promover não só um conhecimento explícito da língua, mas também, em consequência dele, a competência de produção e compreensão linguísticas. Em segundo lugar, os autores dos manuais consideram ter ainda importância a aprendizagem da norma gramatical e o cumprimento das orientações programáticas ao nível do domínio da “Análise e reflexão sobre funcionamento da língua”.

Sublinhe-se ainda que os textos de abertura dos manuais escolares explicitam, repetindo até o próprio discurso, as mesmas funções nos (mesmos) textos de abertura dos livros dos três anos lectivos. Além disso, há cinco manuais (L03, L09, L10, L11 e L12) que consideram, em simultâneo, que o ensino da gramática terá uma tripla finalidade, traduzível num princípio geral correspondente à *necessidade de ensinar o conhecimento gramatical para o desenvolvimento das competências verbais e sempre de acordo com o modelo padrão de uso da língua*.

Em todo o caso, a ocorrência de funções depende não só do facto de o manual possuir texto de abertura, mas sobretudo da sua explicitação. Assim, o L02-8 (p. I), indica apenas a função *linguística*, ao dizer que pretende “proporcionar o desenvolvimento das competências específicas da Língua Portuguesa, nos domínios do modo oral [...], do modo escrito [...] e do conhecimento explícito da língua.”

Por seu lado, o L03-7 e o L03-8, com pequenas alterações na redacção dos respectivos textos de abertura<sup>22</sup>, sugerem o cumprimento, pelo tipo de actividades

<sup>21</sup> No Capítulo IV (alínea 4.5.5.), estabelecemos sete categorias correspondentes a outras tantas funções da gramática: não só a *instrumental*, a *linguística*, a *normativa* e a *recontextualizadora* (que ocorrem nos textos de abertura destes manuais) mas também a *cultural*, a *educativa* e a *formativa*.

propostas, das funções *linguística*, *instrumental* e *normativa* do ensino da gramática. O L08-8, num prefácio de Luísa Ducla Soares<sup>23</sup>, aponta metaforicamente para uma configuração *normativa* da gramática, mesmo sem afirmar claramente que essa seja uma das pretensões do seu ensino escolar. O L09-7 (pp. 24-25), ao definir as quatro secções relativas ao “Conhecimento da língua”, que aí vem associado ao “Vocabulário”, à “Ortografia” à “Morfologia|Sintaxe” e a actividades que permitem ao aluno “Brincar com as palavras”, aponta no sentido das funções *linguística*, *instrumental* e *normativa*.

Finalmente, há três séries (L10, L11 e L12) que vão referindo aquelas que serão as mais importantes funções da gramática: a *linguística*, a *instrumental* e a *normativa*. Assim, o L10-7, na secção “Conhecer o manual” (p. 14), considera, em relação ao “Funcionamento da Língua”<sup>24</sup>:

“Ouvimos e lemos com maior entendimento, falamos e escrevemos mais correctamente, quando conhecemos as regras gramaticais e o funcionamento da nossa língua.”

Por seu turno, tanto o L11-7 como o L11-9 (que abrevia a sua “Introdução”), ao proporem, no desenvolvimento das actividades, a interligação dos domínios programáticos, associam as funções *linguística* e *instrumental*, até porque a promoção das competências só será possível com a consolidação do conhecimento linguístico<sup>25</sup>.

Também a série L12<sup>26</sup> sugere pôr em prática as funções *normativa* e *instrumental*. No seu texto de abertura, explica-se que o domínio do “**Funcionamento da Língua** [serve] / Para falares e escreveres correctamente.” (L12-7: 4)

O L14-7, precisando que a “**Gramática** (morfologia / sintaxe / lexicologia) **aplicada** à fala e à escrita / [se] chama / Funcionamento da Língua” (p. 16), destaca a

<sup>22</sup> Se compararmos o texto de abertura do L03-7 (p. 3) com o do L03-8 (p. 3): “O manual põe ao teu dispor textos de natureza diversificada e propostas de trabalho que te permitirão: [- satisfazer o gosto pela leitura;] / - enriquecer o teu vocabulário; / - aperfeiçoar a <tua> ortografia; / - ter consciência das regras gramaticais relativas ao funcionamento da língua; / - aperfeiçoar as tuas capacidades de expressão [oral e] escrita [...]”, verificamos, no L03-8, a <supressão> de um determinante, duas alterações na redacção e a [introdução] de novas finalidades ou de um novo domínio de aprendizagem (o da oralidade, neste caso).

<sup>23</sup> Cf. L08-8 (p. 2): “Levanto os olhos duma página de gramática e, de repente, descubro que a gramática é uma espécie de código da estrada feito para transitar sem atropelos.”

<sup>24</sup> O L10-8 (p. 14) repete o mesmo texto do 7.º ano, ao passo que L10-9 (p. 15) substitui “verás” por “encontrarás”, alterando a frase final: “[...] no qual tens ao dispor **fichas de explicitação gramatical**.”

<sup>25</sup> Cf. L11-7 (p. 3): “Os domínios do ouvir/falar, ler e escrever, assim como a análise e a reflexão sobre o funcionamento da língua surgem interligados por meio de propostas de actividades diversificadas e lúdicas, as quais visam levar o aluno a agir de forma autónoma e responsável, facultando-lhe o desenvolvimento das competências do modo oral e do modo escrito, bem como do conhecimento explícito da língua.”

<sup>26</sup> Num outro texto de abertura – o “Prefácio” da escritora Maria Alberta Menéres – é citada a frase emblemática de Fernando Pessoa “[A] minha Pátria é a língua Portuguesa.” (L12-7: 3). Este enunciado, repetidamente citado nos compêndios de gramática, sugere não apenas a interligação entre valores simbólicos como a literatura, a língua e a gramática, mas também a função cultural desta última.

função *instrumental* da aprendizagem da gramática. Por fim, o L05-8 (p. 11)<sup>27</sup> tem uma forma especial de defender a função *instrumental*, pois fá-lo citando (e adaptando) o texto dos programas de Português de 1991 (Cf. ME, 1991c: 60-61):

“<No entanto,> A gramática, enquanto exercício de observação e de aperfeiçoamento dos discursos e de estruturação de conhecimentos linguísticos funcionais, permite regular e consolidar progressivamente a expressão pessoal nas suas realizações orais e escritas. [Mas] não é impondo um conjunto de comportamentos linguísticos e de regras independentes e ensináveis isoladamente que os alunos desenvolvem a sua capacidade discursiva.”

Ainda nos textos de abertura, mas no capítulo onde se faz a apresentação do manual<sup>28</sup>, afirma-se o papel que a gramática desempenha na aprendizagem escolar da língua através da sua definição, da indicação das suas partes e dos seus modos de consulta. Nestes casos, associado sobretudo ao dicionário, à enciclopédia e ao prontuário ortográfico, o compêndio de gramática é então configurado como um recurso informativo de que o aluno pode dispor para reforçar o seu conhecimento explícito.

Em simultâneo, alguns manuais, para além de sugerirem a consulta da gramática, aproveitam para publicitar um compêndio. Assim, os oito manuais de *Português* da Porto Editora (os seis das séries L01 e L02 e outros dois, L09-7 e L17-9) publicitam, no final, duas gramáticas publicadas por essa editora e que fazem parte do *corpus* G-3: a G03 (*Compêndio de Gramática Portuguesa*) e a G07 (*Gramática Básica da Língua Portuguesa*). Seguindo este exemplo, o L10-9 (p. 304) apresenta a *Gramática do Português Actual* (a G09 do *corpus*) e também uns *Jogos Gramaticais*. Quanto a outras referências à consulta da gramática, elas ocorrem em manuais do 7.º ano (L06, L09, L11, L14), sendo, por vezes, repetidas *ipsis verbis* nos manuais dos anos lectivos seguintes (8.º e 9.º), como acontece com os livros L11-8, L11-9 e L14-8.

Assim, o L06-7, na apresentação do manual (p. 10), considera a gramática um “meio auxiliar de pesquisa”, juntamente com o dicionário, a enciclopédia e o prontuário.

<sup>27</sup> Confrontando esta citação com o texto original dos Programas, verifica-se ter havido inversão na ordem dos parágrafos, <supressão> de um conector (“No entanto”) e a [introdução] de um outro (“Mas”).

<sup>28</sup> O L13-7 (p. 84), que apresenta 88 *Fichas de gramática*, também se refere ao papel da gramática na secção de “Leitura para informação e estudo”. Aí, reproduzindo a capa duma edição da *Gramática da Língua Portuguesa*, de Mário Vilela [Coimbra: Almedina], propõe esta definição de gramática, sublinhando o seu papel escolar: “A gramática é um instrumento indispensável para o estudo e aprendizagem de uma língua. Ela contém as regras essenciais de funcionamento da língua [...]”



Entretanto (p. 29)<sup>29</sup>, esclarece o que entende por (compêndio de) gramática, para informar ainda que este manual também integra um caderno auxiliar dessa natureza:

“A Gramática da Língua Portuguesa contém um conjunto de regras e de exemplos de funcionamento da língua portuguesa. O Caderno do Aluno, que acompanha este Manual, é uma mini-gramática.”

Por seu lado, o L09-7, no capítulo inicial (pp. 28-29) e na secção intitulada “**À descoberta da gramática**”, apresenta o seu conceito de gramática - “**A gramática da língua portuguesa** diz como se organiza e funciona a nossa língua.” - e define cada uma das suas partes<sup>30</sup>, incluindo, para além das mais correntes, áreas típicas da gramática escolar como Comunicação, História da Língua e Ortografia. Os autores do L09-7, não sem antes (p. 28) aconselharem os alunos a ter “em casa uma gramática básica da língua portuguesa”, reproduzem (p. 29) a página 84 (“Capítulo 1: Palavras Variáveis e Invariáveis”) da *Gramática Básica da Língua Portuguesa*, publicada pela Porto Editora (G07 do *corpus* G-3).

Quanto à série L11, referindo a área de Estudo Acompanhado, para lá do dicionário e da enciclopédia, sugere sempre a consulta da gramática, definindo-a assim (L11-7: 17): “A gramática é o livro que expõe as regras do funcionamento da língua.”

Finalmente, o L14-7 (p. 16) e o L14-8 (p. 14), como vimos, caracterizam a gramática e as suas partes numa perspectiva escolar - “**Gramática (morfologia / sintaxe / lexicologia) aplicada** à fala e à escrita / chama-se / Funcionamento da Língua.” – integrando-a entre outros livros que os alunos também devem saber consultar: “Enciclopédia / Dicionários / Gramática / Prontuário ortográfico.”

Por conseguinte, a este nível, o livro de gramática é genericamente entendido como um material de consulta, ao serviço do desenvolvimento de um saber cultural, e não tanto em prol do saber linguístico dos alunos. Ao mesmo tempo, certas referências fechadas são mais uma forma velada de publicidade do que uma verdadeira afirmação do papel da gramática na aprendizagem escolar da língua materna.

Deste modo, para além daquelas séries de manuais (L01, L02, L10, L17) que apenas publicitam as “suas” gramáticas, há alguns outros (L06, L09, L11, L14) que sublinham a importância do *Livro de gramática* para a aprendizagem da língua. Estes manuais de Português não deixam todavia de traduzir uma configuração escolar da

<sup>29</sup> À gramática, está associado o Prontuário que inclui “ - uma lista de palavras com grafia correcta e actualizada; / - regras de pontuação; / - regras de gramática; / - dificuldades da língua.” (Cf. L06-7: 29.)

<sup>30</sup> Em nosso entender, as definições aqui propostas (p. 28) de Fonética - “Estudo dos sons na sua origem.” – e de Fonologia – “Estudo dos sons, da sua articulação, modificação e pronúncia correcta das palavras.” – não são adequadas nem correctas, por não estarem actualizadas nem cientificamente fundamentadas.

gramática que a entende preferencialmente como instrumento autónomo de cultura e de consulta que desenvolve um conhecimento, e não tanto como um saber integrado que estaria implicado na promoção das competências de leitura e de escrita, cuja importância é sublinhada pela ocorrência (em sete livros) da função instrumental.

Entretanto, ao contrário do que sucedia nos compêndios de gramática, os manuais não se referem, de modo tão frequente (só três o fazem), à função *recontextualizadora*. Deve, porém, sublinhar-se que os livros de Português, afirmando a sua adequação aos textos reguladores, dizem obedecer aos programas em vigor, não só em termos do ensino da língua, mas também no âmbito específico da gramática.

Além disso, sabendo que os manuais escolares que constituem os *corpora* L-3 foram lançados e adoptados na sequência do CNEB (2001), seria natural que os seus autores o citassem, tal como sucedeu com o *corpus* estudado por Dionísio (2000). Nessa altura (1992-1993), os 18 manuais do 7.º ano faziam referência aos então novos Programas de Português (de 1991)<sup>31</sup>. Contrariamente, a partir de 2002/03, nenhum dos 38 manuais de *Português* do 3.º ciclo faz referência clara (na capa, por exemplo) a esse novo texto regulador, mas alguns continuam a sublinhar que cumprem os programas oficiais de 1991. Conclui-se, assim, que foi muito superior o impacto dos programas de 1991, se comparado com a influência que o CNEB de 2001 terá tido nestes novos manuais de Português que, na sua sequência, foram lançados (em 2002, 2003 e 2004).

De facto, a nossa análise permitiu verificar que, no caso dos 38 manuais dos três anos lectivos, nenhum refere na capa a sua adequação a esse novo documento regulador. Acontecem ainda, esporadicamente, algumas referências aos Programas em vigor (os de 1991). São, porém, os manuais da Porto Editora e do 7.º ano (adoptados em 2002/03) que referem o cumprimento desses Programas e do CNEB (através de uma alusão às “Competências Essenciais”). Nos textos que fazem a apresentação desses manuais pode ler-se sempre esta afirmação (sob forma de *slogan* publicitário):

“Um projecto... de mudança / *A casa da língua* → / de acordo com / Programa da Disciplina e Competências Essenciais.” (L01-7: 288-289)<sup>32</sup>

<sup>31</sup> O *corpus* do estudo de Dionísio (2000: 127) era “[...] constituído por manuais de Português para o 7.º ano de escolaridade disponíveis no mercado no ano lectivo de 1992-1993.” Os manuais seleccionados tiveram a particularidade de ser “[...] publicados para acompanhar os ‘novos programas de Português’ [de 1991], num total de 18, unificados pela existência de chancela editorial relativa àquele facto.”

<sup>32</sup> Sem grandes alterações textuais, no L01-8, no L02-7, no L02-8 e no L09-7, este discurso é repetido. No L09-7 (p. 256), é até citado um excerto do CNEB: “*A língua materna é um importante factor de identidade nacional e cultural. [...] Por isso, o domínio da língua portuguesa é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e no exercício pleno da cidadania.*”

Em simultâneo, outros manuais referem-se à Reorganização Curricular do Ensino Básico (na sequência da qual viria a ser implementado o CNEB, em 2001, e adoptados novos manuais, desde 2002/03)<sup>33</sup>. Assim, o L11-7 (p. 3) informa que “este manual foi também planificado de acordo com as novas adaptações curriculares”. Também neste contexto, não deixa de ser significativo o texto de abertura do L08-7, porque, na forma de discurso propagandístico, historia a fidelidade ao sucesso passado do manual, anunciando o seguimento de novas orientações curriculares<sup>34</sup>.

Finalmente, o L11-8, o L05-7 e o L04-7 são aqueles que, no que às funções do ensino da gramática diz respeito, afirmam de forma mais clara a função *recontextualizadora*. Tal livro (L08-7: 2), especificamente em relação ao cumprimento das orientações programáticas do domínio da gramática, salienta:

“Finalmente, o *Manual* é ainda enriquecido com a integração de um conjunto de Fichas Informativas que percorrem a totalidade dos conteúdos gramaticais propostos até ao 7º ano de escolaridade, bem como um *Apêndice* que inclui sugestões e elementos de apoio directo ao Estudo Acompanhado e à Área de Projecto.”

Também o L04-7 (p. 5)<sup>35</sup> afirma, nas actividades propostas pelo manual, o cumprimento dos programas, enquanto que, como já referimos, o L7-05 (p. 11) cita os Programas de *Língua Portuguesa* de 1991, para revelar a sua concordância com aquele documento regulador, particularmente ao nível dos conteúdos gramaticais.

Há, entretanto, outros manuais que, de forma breve mas sempre nos textos de abertura<sup>36</sup>, sublinham a sua consonância com os programas oficiais em termos dos textos e/ou das obras de leitura obrigatória. Tal acontece com o L09-8 (p. 3), L16-8 (num texto da contracapa), L17-9 (p. 3) e especificamente com o L10-9 (p. 19) que, ao comentar as “Obras para Leitura Orientada indicadas pelo Programa”, cita mesmo o programa do 9.º ano (Cf. ME, 1991d: 35):

<sup>33</sup> O diploma legal do Ministério de Educação que estabelece os princípios orientadores dessa Reorganização Curricular do Ensino Básico é o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro.

<sup>34</sup> O L08-7 (pp. 2-3) revela a tensão entre tradição e inovação que mostramos existir ao nível dos compêndios de gramática: “O excelente acolhimento dispensado por Professores e Alunos aos projectos concretizados em anteriores edições de *Língua Portuguesa* (de 1992-1993 a 1999-2000) constituiu motivo bastante para a reafirmação da fidelidade dos Autores às linhas de fundo que moldaram a identidade desses projectos. / Assim, marcado pela fidelidade à matriz inicial, beneficiando das múltiplas sugestões veiculadas por docentes e discentes de várias Escolas e tendo em conta as orientações decorrentes da Reorganização Curricular do Ensino Básico, o presente projecto cresceu e evoluiu num lúcido compromisso entre a firmeza da experiência adquirida e a vontade de trilhar caminhos novos [...]”

<sup>35</sup> Cf. “As tarefas que vos propomos foram estruturadas de forma a que se possam trabalhar as áreas e as competências fundamentais da língua materna, consignadas no programa de Língua Portuguesa.”

<sup>36</sup> O L15-8, no índice inicial (pp. 4-7) e na coluna dos “Conteúdos” (dividida em duas secções distintas – “[Conteúdos] Gerais” e “[Conteúdos do] Func. da Língua”), introduz a informação “Todos os do Programa”, para significar que este manual inclui todos os conteúdos programáticos do 8.º ano.

“Para além de uma peça de **Gil Vicente** e da leitura seleccionada de **Os Lusíadas**, devem ser escolhidas duas ou três obras. / • Os contos reunidos em volume podem ser objecto de selecção.’ / (Programa de Língua Portuguesa – 9.º Ano)”

Assim, estes últimos manuais, no que ao ensino da gramática se refere, mesmo não se fazendo uma afirmação explícita da função *recontextualizadora* nem do papel do conhecimento explícito da língua, informam da sua concordância com os programas em vigor, tanto ao nível dos textos literários, como dos conteúdos gramaticais. Este procedimento, por si só, não deixa de ser significativo, pois indicia que as áreas nucleares do ensino da língua continuam a ser a literatura e a gramática, sendo aí que o cumprimento dos programas costuma ser discursivamente declarado.

Mesmo que nem todos os manuais explicitem o papel da gramática no ensino da língua, aqueles que o fazem apontam no sentido das mesmas funções, o que, de algum modo, sugere uma visão unânime no que toca à aprendizagem escolar da gramática. De facto, os discursos dos manuais afirmam que a gramática serve para melhorar o conhecimento linguístico, para desenvolver as competências verbais e para promover o cumprimento da norma linguística e do espírito dos programas oficiais.

Tanto como livro de consulta, quanto como referência discursiva dos manuais, a gramática está sempre presente, mesmo que aí, pela natureza das actividades dedicadas ao Funcionamento da Língua, as suas finalidades possam não ser concretizadas. Com efeito, se parece possível, de algum modo, desenvolver um tipo de conhecimento gramatical (já que os conteúdos gramaticais são avaliados sistematicamente), a verdade é que a promoção das competências e o cumprimento da sua função instrumental não serão sempre conseguidos, até porque os manuais fazem questão de compartimentar e isolar as actividades de cada um dos domínios do ensino da língua materna.

### 6.3. (OMNI)PRESENÇA DA GRAMÁTICA NOS LIVROS DE PORTUGUÊS

Sabendo que o livro de Português se assume, hoje em dia, e cada vez mais, como uma “constelação de recursos” (Castro, 2005)<sup>37</sup>, o que, neste ponto, se pretende é identificar e caracterizar as formas de configuração dos livros auxiliares de gramática e

---

<sup>37</sup> Esta designação é utilizada por Castro (2005) num estudo que tinha por objecto os (novos) livros de Português do 10.º ano (adoptados em 2003/04) e onde considera que “os ‘livros de Português’, numa prática que é sistemática, são disponibilizados como elementos de um conjunto vasto e complexo de materiais instrucionais” (p. 48), comprovando esta ideia no **Quadro 1** (p. 72), intitulado exactamente “O ‘Livro de Português’ como elemento de uma constelação de recursos”.

os modos de afirmação do domínio da gramática nos manuais de Português do 3.º ciclo adoptados nos tempos mais recentes (desde 2002/03 até 2004/05)<sup>38</sup>.

Além da organização própria que assumem os livros escolares que constituem “Manuais Integrados”, destaca-se, desde logo, a existência de diferentes modos de complementação dos manuais, não só por via dos muitos recursos multimédia que hoje em dia são disponibilizados pelas editoras, mas também através de múltiplos outros livros auxiliares que surgem anexados aos livros principais.

Em relação aos tipos de livros auxiliares do professor e do aluno que os 38 manuais em análise apresentam, eles estão registados nos **Anexos J** (os dos manuais do 7.º ano), **K** (os dos manuais do 8.º ano) e **L** (os dos manuais do 9.º ano)<sup>39</sup>. Partindo desses quadros, refira-se, em primeiro lugar, que são os manuais das editoras mais fortes que “oferecem” a maior quantidade de livros auxiliares e de outros recursos pedagógicos. Assim, o L01-7, com oito categorias distintas de recursos, é o mais “completo” de todos os do 7.º ano, e o L14-8 e o L14-9, com sete categorias de recursos cada um, ocupam a primeira posição entre os manuais do 8.º ano e do 9.º.

De acordo com a definição já efectuada, há então quatro formas distintas de apresentar o domínio da gramática nos manuais, as quais podem ainda surgir sob duas perspectivas também diferenciadas (*exposição* ou *aplicação*): *Secções* dedicadas ao Funcionamento da Língua; *Fichas de gramática* intercaladas no manual; *Apêndices de gramática*; e cadernos auxiliares que designamos *Livros de gramática*.

Este ponto desenvolve-se, então, de acordo com uma sequência em que se tenciona mostrar qual será a *configuração externa* da gramática nos livros de Português<sup>40</sup>: primeiro, faz-se a apresentação dos dados gerais da presença da gramática nos manuais do 3.º ciclo; de seguida, partindo do princípio de que os conteúdos e as actividades de gramática também estão integrados em (quase) todas as sequências didácticas dos manuais escolares, identificam-se as secções (e as suas designações) que se dedicam ao “Funcionamento da Língua”; entretanto, determinam-se não apenas as *Fichas informativas de gramática*, mas também os *Apêndices de informação gramatical* existentes no universo dos manuais dos nossos *corpora*; e, finalmente, descrevem-se

<sup>38</sup> A organização externa dos *Livros de Português* que serão objecto de um estudo mais sistemático (L02, L10 e L11) pode ver-se representada no **Anexo P**, onde, de facto, nada parece faltar, a não ser, por exemplo, uma simples bibliografia geral, elemento que, sintomaticamente, nenhum dos 38 manuais escolares que constitui o universo dos actuais *Livros de Português* do 3.º ciclo possui.

<sup>39</sup> Confrontando estes três quadros e os três anos lectivos, verifica-se, porém, que, em termos globais, vai diminuindo não apenas o número de livros disponibilizados para o professor (7.º - 15; 8.º - 9; 9.º - 5) mas igualmente a quantidade dos que são oferecidos ou vendidos ao aluno (7.º - 24; 8.º - 23; 9.º - 15).

<sup>40</sup> O estudo da *configuração interna* da gramática terá a ver com a análise das actividades de gramática.

todos os livros-satélite existentes junto com os manuais escolares, no sentido de isolar exactamente aqueles que consideramos serem de facto *Livros de gramática*.

Através desta caracterização, poderemos chegar, como se espera, a uma descrição (que não estará muito distante das práticas escolares) da configuração corrente do domínio da gramática num modelo de aula de Português, a qual se estrutura (quase) sempre em torno de um texto-base, a partir do qual são propostas actividades de leitura, de oralidade, de escrita, de exposição, aplicação ou avaliação dos conhecimentos gramaticais. É, pois, muito natural que a descrição destes manuais escolares deste nível de ensino nos confirme, de facto, essa organização sistematicamente seguida.

**QUADRO 5:** *Presença do domínio da gramática nos livros de Português do 3.º ciclo*<sup>41</sup>

<b>CATEGORIAS</b>	<b><i>Secções sobre Funcionamento da Língua</i></b>	<b><i>Fichas Informativas de Gramática</i></b>	<b><i>Anexos de Informação Gramatical</i></b>	<b><i>Livros de gramática</i></b>
<b>MANUAIS</b>				
Manuais do 7.º ano (16)	16	07	03	12
Manuais do 8.º ano (12)	12	04	07	11
Manuais do 9.º ano (10)	10	04	05	10
<b>TOTAIS (38)</b> <i>(100%)</i>	<b>38</b> <i>(100%)</i>	<b>15</b> <i>(39%)</i>	<b>15</b> <i>(39%)</i>	<b>33</b> <i>(87%)</i>

Partindo dos dados sintetizados neste quadro, conclui-se, antes de mais, que todos os manuais reservam uma secção específica à gramática, não só indicada no índice, mas também presente num número muito significativo de sequências didácticas. Além disso, 87% dos livros de Português do 3.º ciclo inclui também um livro-satélite que funciona como *Livro de gramática* (com *aplicação e/ou exposição* de conteúdos gramaticais). Entretanto, ao nível da estrutura externa do livro principal, é possível identificar ora um *Anexo de informação gramatical* (apresentado normalmente como apêndice final), ora *Fichas informativas de gramática* (distribuídas ao longo do manual), donde se destaca normalmente a exposição de conteúdos gramaticais.

Se, a partir destes dados, concluímos haver predominantemente três formas autónomas de apresentar a gramática nos livros de Português (como caderno auxiliar, como capítulo anexo ou como ficha informativa), a verdade é que, tanto ao nível das actividades integradas no manual escolar (quer na secção já identificada, quer junto com

<sup>41</sup> É preciso ressaltar, quanto aos *Livros de gramática* e no caso dos manuais L06-7, L16-7 e L08-9, que cada um tem dois livros auxiliares: um de *aplicação* e outro de *exposição* gramatical. Por essa razão, não haverá 33 manuais com *Livros de gramática*, mas apenas 30 manuais, ou seja, 79% do *corpus* G-3.

outras actividades), como em muitos outros cadernos associados ao próprio manual escolar, verificamos que o domínio da gramática está sempre implicado.

### 6.3.1. *Secções específicas sobre Funcionamento da Língua*

Estando os manuais organizados em unidades didácticas, donde se destacam fundamentalmente três, consagradas aos textos narrativo, poético e dramático, ao longo dessas unidades, quase sempre a partir de textos literários, apresentam-se as sequências didácticas onde estão implicados os diferentes domínios do ensino da língua. No conjunto das actividades desenvolvidas a partir de textos, os manuais delimitam, então, *Secções* (ou partes) distintas consagradas à (compreensão da) leitura, à gramática, às actividades de expressão escrita e/ou oral (e, normalmente, por esta ordem).

Porque os livros de Português apresentam um texto, actividades de compreensão, seguidas de exercícios relativos à gramática e à produção escrita ou oral, e porque esta estrutura corresponde, sem grandes alterações, a um modelo típico de aula de Português, eles têm, pois, o poder de determinar e de configurar a organização da aula de língua materna, onde a gramática tem papel realmente significativo.

De facto, como se comprova no **Anexo F**, os 38 manuais do 3.º ciclo incluem uma secção dedicada à gramática, o que traduz, inequivocamente, que, pelo menos nestes livros de Português, o domínio do *Funcionamento da língua* se configura como um dos mais marcantes, quanto à sua presença.

A identificação e a comparação dos títulos que delimitam as secções atinentes à gramática permitiram-nos verificar a existência permanente de uma secção dedicada a esse domínio nos 38 livros de Português, o que significa, desde logo, que a gramática será um domínio omnipresente e autónomo, pese embora o facto de algumas sequências específicas não integrarem conteúdos e/ou actividades de Funcionamento da Língua, ou de haver variações de títulos de manual para manual, que têm apenas a ver com a ordenação e com a interligação das diversas secções.

Ainda em termos de um confronto possível entre os 12 manuais que existem, pelo menos, para dois anos lectivos diferentes, verificou-se que 11 deles (92%) mantêm o mesmo título da secção relativa à gramática, com excepção do L09.

Por outro lado, da análise dos 38 manuais que constituem o universo dos livros de Português do 3.º ciclo, concluiu-se ainda que 32 deles (84%) adoptam como designação da secção de gramática a expressão introduzida pelos Programas de 1991 –

“Funcionamento da Língua”. Esta conformidade terminológica significa que os manuais, pelo menos em termos discursivos, se mostram seguidores desses textos reguladores. O título dos três manuais da série L11 é mais analítico, pois adopta a fórmula completa dos mesmos programas, “Funcionamento da Língua – Análise e Reflexão”, o que indica não só o objecto, mas até o método a seguir na sua abordagem.

Contrariamente, o L08-8 e o L08-9 (ao adoptarem, em alternativa, a expressão “Conhecimento Explícito da Língua”) e o L09-7 (que usa a fórmula “Conhecimento da Língua”) já comprovam a integração da nova designação do domínio da gramática proposta pelo CNEB<sup>42</sup>, mesmo que a perspectiva seguida na apresentação dos conteúdos gramaticais não tenha sofrido mudanças significativas. Finalmente, há quatro manuais (os três da série L01 e o L09-8) que utilizam fórmulas metafóricas para designar o domínio da gramática: “A língua funciona!” e “Viver a gramática”.

O L01 é o único que cria uma designação própria para a secção da gramática – “A língua funciona!”, não deixando de retomar e de recriar a expressão dos Programas – “Funcionamento da Língua”. Uma configuração mais dinâmica do domínio da gramática terá sido conseguida através deste título. Todavia, a nosso ver, a ilustração que acompanha, nos três manuais da série, a secção da gramática não é muito feliz. De facto, apresentar-se o rosto de um(a) jovem com a língua de fora (L01-7, p. 29 ou L01-8, p. 3), pode significar que *a língua existe*, mas também sugerir precisamente uma certa representação negativa que alguns dos nossos alunos têm do domínio da gramática...

Nos livros L03-7 e L03-8, tal como acontece com outros, não é indicada, no índice geral, uma secção específica dedicada à gramática. Os conteúdos e/ou as actividades relativos ao domínio da gramática são integrados na rubrica “Conteúdos / Actividades”, onde estão inseridos todos os outros domínios programáticos. Todavia, ao longo do manual, nas actividades que se seguem ao texto, já está explicitamente delimitada a secção relativa ao “Funcionamento da Língua”.

No L08-8 e no L08-9, há oscilação entre duas designações do domínio da gramática. De facto, no índice inicial, na rubrica “Domínios / Conteúdos”, usa-se a fórmula “Funcionamento da Língua”, ao passo que noutra rubrica, “Competências”, se

---

<sup>42</sup> Implicitamente, quando alguns manuais integram o domínio do “Funcionamento da Língua” ou a secção da gramática na rubrica das “Competências”, também já indiciam essa conformidade com o CNEB.



utiliza a expressão “Conhecimento Explícito da Língua”. Todavia, nas actividades sobre os textos, acaba por só ocorrer o título “Funcionamento da Língua”<sup>43</sup>.

Por fim, no manual L13-7, as sequências didácticas incluem estas secções: *texto e análise textual; vocabulário, ortografia, morfologia e sintaxe; literatura; expressão escrita; expressão oral; para além do texto*. O domínio da gramática manifesta-se aqui em quatro secções (*vocabulário, ortografia, morfologia e sintaxe*), onde se identificaram 88 *Fichas de gramática* (com *explicitação e aplicação gramatical*), configurando-se, neste contexto, a gramática como *um caso à parte*, já que as explicações e os exercícios de gramática, mesmo surgindo na sequência da análise textual, têm autonomia em relação às outras secções, sendo este, de facto, um dos manuais que mais atenção consagra à gramática e às suas áreas mais representativas.

### 6.3.2. Fichas Informativas de Gramática *integradas no manual*

Tal como as definimos, as *Fichas informativas de gramática* constituem secções autónomas (às quais podem estar associados exercícios de aplicação), de natureza expositiva ou explicativa de conteúdos gramaticais existentes nos livros de Português.

De acordo com a análise efectuada (ver **Quadro 6**), a categoria *Fichas de gramática* está presente num total de 15 manuais, ou seja, em 39% do *corpus* G-3. Nota-se, como é natural, uma maior ocorrência dessas sequências informativas nos manuais do 7.º ano, já que, em sete manuais, há, ao todo, 210 fichas. Entretanto, nos outros dois anos lectivos, o total de fichas vai diminuindo (62 e 42, no 8.º e no 9.º anos), mas mantém-se o número de manuais que as integra (quatro em cada ano lectivo).

Destaca-se, dessa análise, que o único manual escolar comum aos três anos lectivos que tem sempre *Fichas informativas* é o L12, que será, por isso mesmo, objecto de uma descrição particular. Sublinhe-se, ainda, que, nos três livros da série L12, há sempre, no livro principal e no âmbito das actividades sobre o texto, uma secção dedicada ao “Funcionamento da Língua”. Além desta, o L12 não apresenta *Anexos de informação gramatical* e, só no caso do L12-8, há um *Livro de gramática* intitulado *Cadernos de actividades*, exclusivamente dedicado a exercícios de aplicação gramatical. Por conseguinte, este manual fará a explicitação dos conteúdos gramaticais apenas nas tais *Fichas informativas de gramática*, que aqui serão analisadas.

---

<sup>43</sup> A série L09 também não mantém a designação da secção relativa à gramática nos seus dois manuais. Tendo o L09-7 sido publicado por uma editora e o L09-8 por outra, os seus autores terão sentido a necessidade de alterar os títulos de todas as secções que constituem as diferentes sequências didácticas.

**QUADRO 6:**  *Livros escolares com Fichas Informativas de Gramática*<sup>44</sup>

NÚMERO DE FICHAS POR LIVRO ESCOLAR	TOTAL DE FICHAS POR ANO
7.º ANO: L04 (18), L05 (15), L08 (20), L11 (32), <b>L12 (22)</b> , L13 (88), L15 (15);	210
8.º ANO: L01 (10), L05 (03), L11 (28), <b>L12 (21)</b> ;	062
9.º ANO: L01 (11), L08 (04), <b>L12 (16)</b> , L17 (11).	042
<b>TOTAL GERAL (3.º CICLO)</b>	<b>314</b>

Em termos globais, um manual escolar pode incluir três (o L05-8), quatro (o L05-9) ou até 88 fichas informativas (o L13-7). Neste último caso, o número elevado de fichas é distribuído por quatro subcategorias distintas (das mais representativas da tradição gramatical escolar): *vocabulário*, *ortografia*, *morfologia* e *sintaxe*. O normal, porém, é que os manuais incluam entre uma a duas dezenas deste tipo de fichas, sendo, nos 15 manuais, a média de 21 fichas e contemplando conteúdos gramaticais que fazem parte dos programas, centrados na área da *morfossintaxe*.

Observe-se, por outro lado, que os livros de Português que constituem o *corpus* L-3 apresentam a informação gramatical alternativamente nestas fichas ou nos *Anexos de Gramática* (ver adiante, **Quadro 8**). Por isso, compreende-se que os manuais que têm *Fichas* não possuam *Anexos*, salvo no caso do L05-7 e do L05-8<sup>45</sup>.

Quanto à natureza das *Fichas de Gramática*, por causa do domínio que descrevem (“Funcionamento da Língua”) e devido à designação da maior partes dessas sequências de informação, comprova-se, como foi referido, um predomínio da *exposição* de conteúdos em detrimento de actividades de *aplicação*.

Assim, utilizando duas categorias definidas (*exposição/aplicação*), concluiu-se haver um predomínio da *exposição*. De facto, num total de 314 *Fichas*, há seis livros (L11-7, L01-8, L11-8, L01-9, L08-9, L17-9) cujas 96 *Fichas* são apenas de *exposição*, não incluindo qualquer tipo de exercício.

<sup>44</sup> Neste quadro, indicam-se, por ano lectivo, os manuais que têm *Fichas de gramática* e acrescenta-se (entre parêntesis) o número de fichas existente por manual. Destaca-se aí (a negrito) o único manual escolar comum aos três anos lectivos que tem sempre essas fichas (**L12**).

<sup>45</sup> O facto de um manual possuir, em simultâneo, *Fichas* e um *Anexo* pode, naturalmente, levar a repetições, como as que ocorrem no L05-8. Na verdade, os conteúdos expostos nas suas três *Fichas* (*coordenação e subordinação*, p. 91; *palavras homónimas, homófonas e homógrafas*, p. 115; *pronomes pessoais*, p. 162) voltam a ser abordados no “Apêndice Gramatical”, mas de forma um pouco mais desenvolvida (pp. 224, 229, 199, respectivamente). O L05-8 inclui ainda, como livro-satélite, um *Caderno de Gramática e Ortografia* com exercícios de aplicação gramatical.

Em outros sete livros<sup>46</sup>, verificou-se o predomínio dos segmentos de exposição em relação aos exercícios de aplicação (e de avaliação) dos conhecimentos gramaticais: neste subgrupo, em 115 *Fichas*, há 92 com algum tipo de aplicação. Por fim, no caso do 7.º ano, há dois livros (L05-7 e L13-7) que possuem, em todas as *Fichas*, exercícios de aplicação (15 e 88 fichas, ou seja, um total de 103). Em suma, em 314 *Fichas*, há 119 que não incluem exercícios de aplicação (38%) e 195 com segmentos de aplicação (62%), devendo sublinhar-se que, até nestes casos, pela sua preponderância e extensão, os autores concedem uma clara primazia à exposição de conteúdos gramaticais.

Se atentarmos no quadro anterior, verifica-se que a ocorrência de fichas informativas não é sistemática nas diferentes séries de manuais. Por exemplo, o L05 e o L11 apresentam *Fichas* nos livros do 7.º e do 8.º anos; o L08, nos do 7.º e do 9.º anos; o L01, nos do 8.º e do 9.º anos. De facto, apenas o L12 integra essa categoria de textos informativos gramaticais na série dos três anos lectivos.

Em termos globais, há outras observações que importa registar. Desde logo, o facto de o número médio de *Fichas* ir decrescendo do 7.º ano (cerca de 30 por manual) para o 8.º (15 por manual) e para o 9.º (10 por manual). Tal indicia que à informação gramatical é atribuído cada vez menos valor: se, por exemplo, no 7.º ano, há um manual com 88 *Fichas* (L13-7), nos livros do 9.º ano, essas fichas são em menor número: o L01 tem 11 fichas; o L08, quatro fichas; o L12, 16 fichas; e o L17, 11 fichas.

Menos variável, porém, é o conteúdo das informações e a natureza dos textos. De facto, a maioria das *Fichas* consiste na exposição e/ou na explicitação de conteúdos gramaticais, havendo algumas que incluem exercícios de aplicação das matérias. Também aqui, é sobretudo a série L12 que, nos três manuais, junto com as *Fichas*, apresenta um maior número de exercícios<sup>47</sup>: num total de 59 *Fichas* (nos três manuais) existem 56 com exercícios (o que equivale a 95% do total), havendo três delas que incluem só exercícios. Esta é, portanto, mais uma razão que fundamenta a escolha deste manual para a análise deste tipo de informações gramaticais.

Acima de tudo, é preciso rever que finalidades, em termos dos discursos, este manual atribua ao ensino da gramática. Aquando da análise dos textos de abertura, sublinhámos que o L12 defendia explícita e simultaneamente duas funções (a

<sup>46</sup> Os manuais onde se verifica o predomínio da exposição gramatical são sete: L04-7 (18 fichas/12 exercícios); L08-7 (20/10); L12-7 (22/21); L15-7 (15/12); L05-8 (3/2); L12-8 (21/20); L12-9 (16/15), sendo o L12 o único que apresenta *Fichas* e exercícios nos três anos lectivos.

<sup>47</sup> Como é evidente, excluem-se desta observação os livros L05-7 e L13-7 que têm exactamente o mesmo número de fichas informativas e de exercícios de aplicação (15 e 88 fichas, respectivamente).

*instrumental* e a *normativa*) para o ensino da gramática. Por conseguinte, para os autores, a finalidade do ensino da gramática, ao longo do 3.º ciclo, seria o domínio de um conjunto de conhecimentos que servisse o desenvolvimento das competências verbais. Ao analisar comparativamente as fichas informativas dos manuais desta série, veremos exactamente se esta intenção é seguida e “aplicada” nas práticas aí propostas.

Antes de iniciar essa análise, há que fazer uma prévia observação. Sabe-se que os manuais têm a preocupação de estar sempre de acordo com os programas oficiais (se não nas práticas de ensino, pelo menos nos seus discursos de abertura). Interessará, pois, verificar como, neste caso, são actualizadas as orientações e os conteúdos gramaticais definidos nos Programas de *Português* do 3.º ciclo. Quanto aos conteúdos, podemos, desde já, afirmar que há uma concordância efectiva, pois os abordados nas 22 *Fichas* do L12-7 fazem parte, na sua maioria, dos conteúdos gramaticais respeitantes ao 7.º ano de escolaridade (Cf. ME, 1991d: 49-55)<sup>48</sup>.

A grande questão é que, por exemplo, se confrontarmos os conteúdos abordados pelo L12-7 e pelo L12-8, verificamos haver sete questões que se repetem. Mesmo que tal fosse possível, pois até os próprios programas falam de um ensino em “espiral”, a verdade é que essas fichas são praticamente iguais, não havendo qualquer tipo de progressão nem na explicação dos conteúdos, nem na sua aplicação. Podemos mesmo falar de regressão, se compararmos o que exigem os programas<sup>49</sup> e aquilo que sobre o tema da Pontuação se faz nos três livros da série L12.

No manual do 7.º ano, são dedicadas três páginas (pp. 140-142) à explicitação e à exemplificação do uso de 12 sinais de pontuação. Além disso, sete sinais de pontuação são também acompanhados com excertos da poesia de Alexandre O’Neill, onde são sugeridos empregos para esses sinais. No L12-7 (pp. 143-144), há ainda quatro exercícios diferentes que consistem na pontuação de textos, no uso de sinais de pontuação em frases, na construção de diálogos, na justificação do uso de vários sinais de pontuação, cumprindo-se, assim, o objectivo dos programas. Neste manual, haverá,

---

<sup>48</sup> Apenas o conteúdo da ficha n.º 21 do L12-7 (“Campo lexical”) não está indicado como um dos conteúdos gramaticais do 7.º ano, mas não deixa de ser um tema recorrente da tradição gramatical escolar.

<sup>49</sup> Os programas de Português do 3.º ciclo (Cf. ME, 1991d: 50-51), sobre a pontuação e em relação ao 7.º ano, propõem as seguintes metas: “- Verificar experimentalmente o papel da pontuação como organizador textual: / • treinar a delimitação do período e do parágrafo no decurso do aperfeiçoamento de textos. / • aperfeiçoar o uso de sinais de pontuação e de auxiliares de escrita em textos próprios (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, ponto e vírgula, reticências, dois pontos, travessão, parêntesis e aspas).” No 8.º ano, acrescenta-se outro objectivo: “• pontuar textos dados verificando possibilidades de variação dos sentidos e do valor expressivo.” No 9.º ano, repetem-se os objectivos do ano lectivo anterior.

assim, um equilíbrio entre a explicitação e a aplicação dos sinais de pontuação em diferentes situações de uso.

Entretanto, quer no L8-12 (pp. 150-151), quer no L9-12 (p. 245), os autores dedicam cerca de uma página a esta temática. Antes de mais, é sintomático como o título inicial deste item vai sendo “revisto e aumentado”:

L12-7, p. 140: “A pontuação – sinais de pontuação”

L12-8, p. 150: “A pontuação – sinais de pontuação (revisão)”

L12-9, p. 245: “A pontuação – sinais de pontuação (revisão/consolidação)”

No entanto, o aumento do título é inversamente proporcional a um esperável aprofundamento das matérias e a uma pretensa “consolidação” das mesmas. O que acontece é que entre as fichas do 8.º e do 9.º anos não há diferença nenhuma na exposição nem na ilustração do uso de (apenas) sete sinais de pontuação, feita a partir da mesmíssima poesia de Alexandre O’Neill que já servira de exemplo ao L12-7<sup>50</sup>. A verdadeira mudança (no sentido da redução e simplificação) verifica-se nos exercícios propostos que, no L12-8, são três, mas, no L12-9 (p. 245), se reduzem a um único:

“O poema de Ruy Belo (p. 243), exceptuando um ponto de interrogação, não apresenta sinais de pontuação. / 1.1. Pontua o poema. / 1.2. Justifica a pontuação que fizeste na última estrofe.”

Em síntese, neste caso específico (como acontece noutros), os conteúdos gramaticais vão sendo reduzidos, as exposições repetidas ou simplificadas e os exercícios limitados a um mínimo (in)significante. Cremos que não será deste modo que se promoverá uma aprendizagem contínua que leva a um progressivo enriquecimento dos conhecimentos e das competências linguísticas dos estudantes. Pelo contrário, e mesmo sabendo, em teoria, que “Os sinais de pontuação [se] utilizam na escrita para ajudar a transmitir fielmente a mensagem pretendida.” (Cf. L12: 140), os alunos assim ensinados saberão (de cor) uma “gramática mínima”, logo no 7.º ano e, entretanto, passarão a vê-la como uma repetição desnecessária e, quem sabe, inconsequente, pese embora a sua maciça presença e as boas intenções discursivamente anunciadas.

Se o tema da pontuação é o único que ocorre nos manuais dos três anos lectivos, há questões que são incluídas ora em fichas dos livros do 8.º e do 9.º anos (“Lexicologia”), ora em fichas dos livros do 7.º e do 9.º anos (“Discurso directo e

---

<sup>50</sup> Tanto no L12-7, como no L12-8 e no L12-9, a poesia de Alexandre O’Neill ilustra os mesmos sete sinais de pontuação: ponto final, vírgula, dois pontos, ponto de interrogação, ponto de exclamação, parêntesis e reticências. Faltam, assim, dois sinais que os programas citavam: o travessão e as aspas.

discurso indirecto”), como se pode observar no **Anexo G**. Por isso, há muitas outras fichas que incluem a menção “revisão”, tanto no 7.º e no 8.º como no 9.º ano<sup>51</sup>.

Nada haveria a dizer sobre a existência desta reiterada referência a certos conteúdos de gramática. No entanto, quando a “revisão” consiste, pura e simplesmente, numa repetição ou numa redução, então o estudo da gramática deixa de ter valor. Comparando as fichas do L12-7 e do L12-8, comprovamos que isso é verdade. Assim, a ficha n.º 18 do L12-8 (p. 166: “Hiperónimos e hipónimos (revisão)”) volta a ser uma repetição, *ipsis verbis*, de definições e de exemplos apresentados na ficha n.º 20 do L12-7 (p. 178: “Hiperónimos e hipónimos”).

Algo idêntico se conclui do confronto entre a ficha n.º 8 do L12-7 (pp. 73-76: “O verbo”) e a ficha n.º 4 do L12-8 (pp. 40-41: “Flexão verbal em pessoa, número, modo e tempo (revisão)”), pois, havendo uma diminuição nítida de conteúdos, aqueles que são “revistos” confirmam a repetição textual de definições, quadros, exemplos e até de notas que já existiam na ficha do L12-7<sup>52</sup>. Deste modo, é impossível que exista progressão ao nível do conhecimento explícito da língua, sobretudo se a isto acrescentarmos a simplificação clara dos exercícios apresentados, que no L12-7 eram de sete tipos distintos e que no L12-8 (p. 41) assumem esta forma inócua de “revisão”:

“1 Observa atentamente a receita. [...] / 1.1 Preenche os espaços com as formas verbais ditadas pelo professor. / 1.2 Classifica-as segundo modo, tempo, pessoa e número. / 1.3 Diz o infinitivo impessoal de cada um dos verbos a que essas formas verbais pertencem.”

Em suma, mesmo que esteja aqui em causa apenas um espaço e uma das formas de exposição/aplicação do conhecimento gramatical e em confronto uma única série de manuais, a verdade é que a ausência de progressão, a frequência de repetição e/ou de redução nos conteúdos do Funcionamento da Língua, visíveis nas práticas sugeridas pelos livros de Português de três anos lectivos distintos, nos levam a fazer crer que a gramática, sendo embora um domínio com uma visibilidade assinalável nos manuais,

<sup>51</sup> De facto, no livro do 7.º ano (L12-7), é apenas a ficha n.º 21 que, em alguns exercícios de aplicação, afirma fazer a “revisão” das funções sintácticas que já haviam sido abordadas antes na ficha n.º 10 deste manual. No manual do 9.º ano, tal acontece por duas vezes: as fichas n.º 3 e n.º 6 abordam o tema da “História da Língua Portuguesa”, pretendendo a segunda ser uma “revisão/consolidação”; as fichas n.º 4 e n.º 7 exercitam ambas os fenómenos fonéticos, mas da segunda vez como uma “revisão”. Todavia, é no L12-8 que mais vezes ocorre a menção “revisão” (fichas n.º 4, 6, 10, 15, 18), havendo outras fichas (n.º 5 e n.º 9) em que se retomam conteúdos gramaticais já referenciados nas fichas do manual do 7.º ano.

<sup>52</sup> É sugestiva (para a configuração do conhecimento gramatical como saber impessoal) a repetição de uma nota sobre o modo Condicional que já ocorria nas gramáticas escolares analisadas (L12-7: 74): “Nota: Há gramáticos que utilizam uma terminologia linguística diferente, considerando o condicional como futuro do pretérito, incluído no modo indicativo.” No L12-8 (p. 40), ocorre esta mesma nota mas com uma pequena variação de género, mas não de sentido: “Nota: Há gramáticas que [...]”

não cumprirá com sucesso, por exemplo, as finalidades linguística, instrumental ou normativa a que os autores do L12 sugeriam estar subordinados no texto de abertura.

Uma breve observação final: como acontecia nas gramáticas escolares, também aqui, nas fichas do L12-9, se recorre à citação de fontes bibliográficas externas, que são referidas (como forma de abonação científica) mas não coligidas em bibliografia final. Assim, nas 16 fichas deste manual, há oito (ou seja, 50%) que invocam, quatro vezes, a (nova) TLEBS e, cinco vezes, o *Dicionário Prático para o Ensino do Português*<sup>53</sup>.

### 6.3.3. Anexos de Informação Gramatical *incluídos no manual*

Continuando a caracterizar, na estrutura dos livros de Português, o espaço dedicado ao domínio da gramática, identificamos, de seguida, certos apêndices que funcionam como capítulos independentes dos manuais. Sendo colocados no final do livro principal, os *Anexos de Informação Gramatical*, em confronto com as *Fichas Informativas de Gramática*, assumem uma configuração de maior autonomia, mas continuam a privilegiar o método da *exposição* (em detrimento do da *aplicação*).

Ao percorrer os 38 manuais escolares, no sentido de delimitar todas as unidades didácticas, registámos regularidade na ocorrência de Unidades introdutórias e de outras dedicadas aos Textos narrativo, poético e dramático. Menos frequentes são as Unidades de Outros textos e de Anexos de gramática. São exactamente esses os dados que se revelam no quadro seguinte e que entretanto se analisam.

**QUADRO 7:** Anexos de Informação Gramatical *incluídos nos livros de Português*

<b>Tipos de Unidade</b>	<b>Unidade 0/1</b>	<b>Texto Narrativo</b>	<b>Texto Poético</b>	<b>Texto Dramático</b>	<b>Outros Textos</b>	<b>Anexos de Gramática</b>
Livros do 7.º Ano (16)	13	14	14	14	09	03
Livros do 8.º Ano (12)	09	12	12	12	08	07
Livros do 9.º Ano (10)	07	10	09	10	03	05
<b>Total (38)</b> (100%)	<b>29</b> (76%)	<b>36</b> (95%)	<b>35</b> (92%)	<b>36</b> (95%)	<b>20</b> (53%)	<b>15</b> (39%)

<sup>53</sup> A TLEBS é citada nas fichas n.º 2, 5, 9, 14 (pp. 48, 78, 167 e 227 do L12-9). O *Dicionário* é referenciado nas fichas n.º 5, 10, 11, 12, 13 (pp. 77, 177, 200, 210, 222). Sublinhe-se apenas que este *Dicionário* fora publicado (Porto, 2003) pela mesma editora que lançou este L12 – as Edições Asa.

Um primeiro dado a destacar desta análise é que, como está consagrado na tradição escolar de ensino do Português e, sobretudo, após a implementação dos Programas de Português de 1991<sup>54</sup>, a (quase) totalidade dos manuais do 3.º ciclo inclui, como núcleo característico, três partes fundamentais, dedicadas respectivamente aos Textos narrativo, poético e dramático (e segundo esta ordem)<sup>55</sup>.

Por exemplo, ao analisar os manuais do 7.º ano, verificamos de imediato que as unidades didáticas têm, na grande maioria dos casos, designações correspondentes às três categorias que enunciámos. As excepções encontram-se, por exemplo, no L02-7, que as intitula respectivamente “Narrativas”, “Poemas”, “Teatro”; no L05-7, que dedica um capítulo ao “Teatro”, outro à “Poesia” e cinco capítulos ao texto narrativo; no L09-7, cujas unidades recebem os nomes de “Histórias”, “Poemas”, “Cenários”. Além disso, às unidades do Texto poético, no caso do L06-7 e do L15-7, são atribuídas, respectivamente, as designações “Texto lírico” e “Viver o texto lírico”<sup>56</sup>.

Nos manuais do 9.º ano, a maioria dos livros de Português (L02, L05, L10, L11, L12, L14, L16, L17) consagra duas unidades ao Texto narrativo, sendo uma delas para o estudo d’*Os Lusíadas*, da *Epopéia*, do *Género épico* ou da *Narrativa em verso*.

Para além dessas três unidades maiores, nos manuais do 3.º ciclo, há ainda outras três que ocorrem em 76% deles (“Unidades de abertura” ou primeiro capítulo), em 53% (“Outros textos”) e em 39% (“Anexos de gramática”, ocorrendo no fim dos manuais).

Aquilo que aqui designamos “Unidades de abertura” existe em 29 dos 38 manuais do 3.º ciclo, surgindo imediatamente após o índice do manual ou dos textos de abertura propriamente ditos (*prefácios* ou *apresentações*), com designações diversas, mas tendo por objectivos gerais dar a conhecer o manual e/ou iniciar o ano lectivo ou o ciclo<sup>57</sup>. Relativamente à unidade “Outros textos”, ela surge de modo autónomo e

<sup>54</sup> De facto, no *Programa de Língua Portuguesa* do 3.º ciclo (Cf. ME, 1991d: 24-32), os conteúdos relativos ao domínio do “Ler” e, em específico, à “Leitura Orientada”, distribuem-se por quatro categorias distintas: “Texto Narrativo, Texto Poético, Texto Dramático, Outros Textos”.

<sup>55</sup> Todos os 12 manuais do 8.º ano apresentam essas três unidades fundamentais. Os 10 manuais do 9.º ano também organizam a sua estrutura de acordo com esse modelo, salvo o L05-9 que tem uma unidade para o Texto poético. Por fim, dos 16 manuais do 7.º ano, só dois deles (L07-7 e L13-7) têm uma organização que não segue esse esquema e possuem um número mais elevado de unidades de textos/autores (12 e 22, respectivamente). Curiosamente, estes dois livros escolares foram pouco adoptados em 2002, ocupando o 13.º e o 16.º lugares do *ranking* do 7.º ano.

<sup>56</sup> No 8.º ano, é apenas o L15-8 que continua a usar a designação “Texto lírico”. Quanto ao 9.º ano, o L15 não foi publicado, surgindo um novo livro, o L17-9, que usa a designação “Género lírico”. Os livros que não seguem uma estrutura tradicional (como aconteceu com o L07 e o L13) ou que não usam designações correntes (no caso do L06 e do L15) vão, assim, desaparecendo do mercado.

<sup>57</sup> Em 13 livros do 7.º ano as designações desse capítulo são as seguintes: “Conhecer o manual” (L01); “Actividades preparatórias” (L02); “A escola, os saberes, a aprendizagem” (L03); “A entrada no novo ciclo” (L04); “O regresso” (L05); “Para começar” (L06); “Avaliação de diagnóstico” (L08); “Ponto de



sistemático nos livros do 7.º e do 8.º anos (existindo em nove e em oito deles, respectivamente), mas só três livros do 9.º ano a incluem (L01, L11<sup>58</sup>, L16). A finalidade deste capítulo será apresentar um conjunto diverso de outros textos que, em princípio, não poderiam ser integrados nos géneros maiores da literatura, mas que a eles são, algumas vezes, associados, como o sugere a própria designação de certas unidades didácticas: “Narrativas e outros textos”, “Poemas e outros textos”, “Peças de teatro e outros textos” (L02-7 e L02-8). Apesar disso, o mais frequente é tais unidades serem autónomas e simplesmente designadas “Outros textos” (L01-7 e L12-7; L12-8; L01-9), ou, então, indicarem os três tipos de texto que integram<sup>59</sup>.

Finalmente, quanto às unidades dedicadas à gramática, elas estão presentes em 15 manuais, ou seja, em 39% dos *corpora* L-3, sendo mais frequentes nos do 8.º ano, como se verifica no quadro seguinte. Aí se assinalam, a negrito, os dois livros de Português (L05 e L14) que incluem sempre um anexo destinado à exposição e/ou à exercitação de conteúdos de gramática. Destacam-se igualmente (em itálico) o L03 e o L16 que, por terem um desses anexos em dois anos lectivos seguidos, também serão objecto de uma comparação genérica.

**QUADRO 8:**  *Livros escolares com Anexos de Informação Gramatical*

**7.º ANO DE ESCOLARIDADE (3):** L03, L05, L14

**8.º ANO DE ESCOLARIDADE (7):** L03, L05, L08, L09, L14, L15, L16

**9.º ANO DE ESCOLARIDADE (5):** L02, L05, L11, L14, L16

Quanto à natureza desses anexos informativos, incluídos na parte final dos manuais, eles funcionam como uma unidade autónoma, cujo objectivo primeiro é apresentar aos alunos informações de domínios nucleares como os da literatura ou da gramática. Em primeiro lugar, quanto aos *Anexos de gramática*, é de sublinhar que sete deles fazem apenas *exposição* de conteúdos (L03-7, L03-8, L09-8, L15-8, L02-9, L11-

partida...” (L09); “Para começar: actividades iniciais” (L10); “Estratégias” (L11); “A turma” (L13); “Antes de começar” (L14); “Viver o regresso à escola” (L15).

<sup>58</sup> No L11-9, existe uma unidade (de 24 pp.) que integramos, excepcionalmente, nos “Outros textos”. De facto, sendo intitulada “A História da Língua Portuguesa”, é constituída por textos informativos sobre gramática histórica, distinta do *Anexo de Informação Gramatical* que este manual também possui.

<sup>59</sup> Esses três tipos de texto são: a) “Textos da comunicação social ou jornalísticos” (L11-7, L15-7; L01-8, L05-8, L10-8, L11-8, L15-8, L16-8; L01-9, L16-9); b) “Textos funcionais e/ou não-literários” (L03-7, L08-7, L13-7; L03-8); c) “Textos da literatura popular e oral” (L10-7, L16-7).

9, L16-9), ao passo que, nos restantes oito, se verifica o predomínio claro da exposição, em relação aos segmentos (mais breves) de *aplicação*.

Não restam dúvidas, por conseguinte, de que os *Anexos* (à imagem do que acontecia com as *Fichas*) têm como finalidade a exposição de matérias relativas à gramática, sendo a aplicação feita preferencialmente quer nas actividades que integram as sequências didácticas, quer nos próprios *Livros de gramática*.

Determinada a finalidade desses anexos, convém acrescentar outros dados sobre as suas referências bibliográficas, sobre a sua dimensão, sobre os conteúdos gramaticais que privilegiam e sobre outros conteúdos que também integram. O primeiro aspecto que imediatamente se destaca numa análise desses anexos é a ausência total de fundamentação bibliográfica. De facto, dos 15 *Anexos de gramática* identificados, nenhum tem uma bibliografia que dê suporte às exposições efectuadas. Na verdade, mesmo a referência a gramáticas escolares é muito esporádica e só foi identificada em três casos<sup>60</sup>. O que esta ausência, só por si, revela é que os conteúdos gramaticais apresentados e (pouco) discutidos fazem parte de um conjunto de saberes que a gramática escolar e a tradição descritiva consagraram como estáveis e consensuais<sup>61</sup>.

Entretanto, porque fazem sobretudo uma selecção de conteúdos da vasta área da morfossintaxe, esses *Anexos* têm uma dimensão reduzida, apresentando, em média, 22, 24 ou 27 páginas (nos anexos do 7.º, do 8.º e do 9.º anos, respectivamente). Na verdade, se nove desses anexos englobam apenas conteúdos referentes às relações entre palavras, à descrição das classes de palavras e à explicação da estrutura das frases, há três deles (L05-7, L09-7, L15-8) que descrevem só questões gramaticais relativas à morfologia. Por fim, os três manuais da série L14 apresentam algumas questões gramaticais (ver o **Anexo I**) com implicação no desenvolvimento da capacidade de expressão escrita (pondo, assim, em prática a função instrumental do ensino da gramática).

Por outro lado, juntamente com a exposição desses conteúdos gramaticais, muitos dos anexos (num total de 10)<sup>62</sup> dedicam também alguma atenção sobretudo a conceitos de teoria literária ou, de modo menos frequente, a orientações relativas aos

<sup>60</sup> Os exemplos de referências a gramática escolares são estes: no L15-8 (pp. 212 e 222), sugere-se a consulta e cita-se um quadro da G10; no L02-9 (p. 296), um quadro é seguido de uma referência à G12; e, no L16-9 (p. 237), cita-se uma definição de discurso indirecto livre retirada da G02.

<sup>61</sup> Tal como já se verificara nas *Fichas informativas de gramática* do L12-7 e do L12-8, também aqui, no caso do *Anexo de informação gramatical* do L11-9 (p. 249), se repete a fórmula normal de invocação genérica da tradição gramatical: “NOTA: Há gramáticos que não consideram o gerúndio uma forma nominal, mas uma forma adverbial, não deixando de ter uma certa razão.”

<sup>62</sup> Tendo todos a mesma designação de “Apêndice gramatical”, são cinco (L05-7, L05-8, L15-8, L02-9, L05-9) os outros anexos que apenas incluem informação gramatical.

domínios da leitura e/ou da escrita. Assim, por exemplo, o *Anexo de informação gramatical* do L08-8<sup>63</sup> integra 10 fichas específicas sobre *Texto Narrativo, Descrição, Texto Dramático, Poesia, Património Oral, Entrevista, Texto Publicitário, Banda Desenhada, Recursos Linguísticos / Expressivos, Recursos Fónicos*. Essa associação frequente, sobretudo entre teoria gramatical e teoria literária, vem, mais uma vez, reforçar a ideia de que existe, na configuração dos livros de Português, uma (sagrada) aliança e uma proximidade evidentes entre (ensino de) literatura e (de) gramática.

Passando, então, ao confronto dos manuais que têm anexos em mais do que um ano lectivo, optamos por comparar o L03 (com anexos no 7.º e no 8.º anos) e o L16 (com anexos no 8.º e no 9.º anos), sempre com o objectivo de avaliar como se opera a progressão ao nível dos conteúdos gramaticais apresentados.

O L03-7 e o L03-8 incluem, numa unidade designada “Arquivo geral” (sempre de 24 páginas)<sup>64</sup>, um conjunto de informações sobre o “Funcionamento da Língua” que não apresenta variações quase nenhuma. De facto, são aí expostas as mesmas 16 questões gramaticais que os autores distribuem por três áreas: *léxico, morfologia, sintaxe*<sup>65</sup>. As duas únicas alterações verificadas no anexo do L03-8 consistem, por um lado, na supressão de quadros de conjugação verbal (na alínea relativa ao *verbo*, p. 249) e, por outro, na introdução (na alínea respeitante à *frase*, p. 254) de um quadro explicativo da “Transformação passiva”. Porque todos os restantes textos da exposição gramatical são exactamente iguais nos dois anexos, o que, sem grande exagero, se pode concluir é que a informação gramatical se vai repetindo fielmente ao longo do 3.º ciclo, sem se ter em consideração a existência de objectivos específicos para os diferentes anos lectivos e até sem se considerar a necessidade duma gradual complexidade na abordagem dos conhecimentos gramaticais a apresentar aos alunos.

Entre o L16-8 e o L16-9, em que o *Anexo de Gramática* se intitula “Caderno do aluno”, há, desde logo, uma diferença evidente: no 8.º ano surgem exercícios de aplicação<sup>66</sup>, ao passo que, no do 9.º ano, eles desaparecem. Assim, no confronto que

<sup>63</sup> Intitulando-se genericamente “Informação”, este anexo do L08-8 é o mais extenso de todos os 15 (54 pp.), distinguindo-se as 10 fichas sobre literatura (de cor azul) das 19 (amarelas) de gramática.

<sup>64</sup> No anexo do L03-7 são destinadas 17 páginas à gramática e, no anexo do L03-8, 14 páginas. Os autores integram ainda nesse “Arquivo geral” outras informações breves sobre *comunicação oral, comunicação escrita, texto literário, texto não literário, figuras de estilo, noções de versificação*.

<sup>65</sup> As questões gramaticais expostas nos anexos do L03-7 e do L03-8 são as seguintes: 1) Hiperonímia/hiponímia, 2) Sinonímia/antonímia, 3) Formação de palavras/família de palavras, 4) Homónimas, homófonas, homógrafas e parónimas (na área do *léxico*); 5) Morfologia, 6) Substantivo, 7) Adjectivo, 8) Determinante, 9) Pronome, 10) Advérbio, 11) Preposição, 12) Interjeição, 13) Conjunção, 14) Verbo (no âmbito da *morfologia*); 15) Sintaxe, 16) A frase (quanto à *sintaxe*).

<sup>66</sup> No L16-8 há 13 fichas que incluem exercícios: n.º 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 16, 18, 21.

aqui se efectua entre as 15 fichas do 8.º ano e as 17 do 9.º, não teremos em consideração essa diferença, atentando apenas no objecto e na forma das exposições gramaticais.

Comparando todo o índice apresentado no L16-8 (p. 204) com o do L16-9 (p. 214), verificamos que naquele há apenas três fichas (n.º 13 – “Palavras homógrafas, homónimas, homófonas e parónimas”; n.º 16 – “O oral e o escrito”; n.º 18 – “Descrição”) que não são apresentadas no L16-9, sendo que este último introduz quatro novos títulos: n.º 5 – “Conjugação pronominal”; n.º 16 – “Fenómenos fonéticos”; n.º 17 – “Formação de palavras”<sup>67</sup>; n.º 21 – “Narrativa épica”.

Todavia, se exceptuarmos a exclusão da ficha n.º 13 e a introdução de três títulos no L16-9, não há mais diferenças a destacar, até porque a questão da “Conjugação pronominal” já era abordada no 8.º ano, mas não em ficha autónoma (surgia integrada na ficha n.º 4). Portanto, em termos de nova informação, no 9.º ano, os alunos terão só os “Fenómenos fonéticos” e a “Formação de palavras”<sup>68</sup>.

Por conseguinte, mesmo com pontuais alterações na ordem ou na numeração, os anexos dos dois manuais são praticamente iguais no caso das seguintes 14 questões: Determinantes, Nome, Adjectivo<sup>69</sup>, Pronomes (e Conjugação pronominal), Verbo, Preposições e Interjeições, Advérbios e locuções adverbiais, Conjunções e locuções conjuncionais, Tipos e formas de frases, Estrutura da frase, Discurso directo e indirecto, Formação de palavras, Pontuação e Registos de língua<sup>70</sup>.

Este confronto sugere, de novo, que, se exceptuarmos pontuais diferenças que não serão mais do que *excepções que confirmam a regra*, a informação gramatical apresentada nos livros de Português é repetida nos diferentes anos e traduz que, nas práticas escolares, à gramática basta *estar* (presente), acabando por *não ser* o domínio transversal que suporta o conhecimento explícito nem as próprias competências verbais.

Entretanto, novamente com o intuito de analisar o modo como é configurada esta parte dos manuais dedicada à gramática, seleccionámos duas outras séries – a do L05 e

<sup>67</sup> No L16-9, passa, assim, a haver duas fichas informativas (13 e 17) com o mesmo título, “Formação de palavras”, só que a n.º 17 faz referência a uma temática nova: palavras convergentes e divergentes.

<sup>68</sup> Nas restantes fichas, há apenas duas outras diferenças menores a destacar: se, no 8.º ano, havia uma ficha sobre discurso directo e indirecto (n.º 11), no 9.º ano, a ficha n.º 12 refere também o discurso indirecto livre; na ficha n.º 13 do 9.º ano (formação de palavras) já não se refere a derivação imprópria nem as siglas e as abreviaturas (questões que eram explicadas na ficha n.º 12 do 8.º ano).

<sup>69</sup> Nesta ficha n.º 3, apresenta-se, de novo (no L16-9, p. 223), um exemplo e uma excepção referentes à formação do feminino dos adjectivos compostos, quando no L16-8 se enunciava apenas a regra geral.

<sup>70</sup> No caso desta ficha n.º 15, há apenas uma correcção na expressão usada no título: “Registos da língua” (L16-8: 244) *versus* “Registos de língua” (L16-9: 241).

a do L14 – por serem aquelas em que, nos livros de Português dos três anos lectivos, existe sempre um anexo específico dedicado predominantemente à gramática.

A série L05 é constituída por três manuais que ocupam a oitava posição no *ranking* do 3.º ciclo. Porque este livro de Português integra sempre, na parte final, um “Apêndice Gramatical”<sup>71</sup>, decidimos descrever e confrontar os conteúdos gramaticais apresentados nessa unidade didáctica específica. No entanto, o L05, ao nível de componentes específicas dedicadas à gramática, inclui não só dois *Livros de gramática* (o L05-8 possui um “Caderno de Gramática e Ortografia”, onde predomina a exposição gramatical, e o L05-9 um “Caderno de Actividades”, no qual se privilegia a aplicação), mas também *Fichas de gramática* (L05-7, 15 fichas; L05-8, apenas três fichas).

Como já tivemos oportunidade de sublinhar, tanto nas fichas informativas, como nos apêndices gramaticais há um predomínio evidente da exposição de conteúdos, relativamente à “aplicação de conhecimentos”, ao passo que, de uma forma geral, os *Livros de gramática* privilegiam os exercícios de gramática.

Assim sendo, no estudo que realizámos desses três apêndices gramaticais foi possível verificar a preponderância clara da exposição gramatical em detrimento dos exercícios de aplicação, isto não só em termos da extensão, mas também quanto ao número de ocorrências de exercícios. Como se vê no **Anexo H**, nos apêndices dos três livros (L05-7, L05-8, L05-9), há, respectivamente, 11, 19 e 19 momentos de exposição gramatical, ao passo que os exercícios aí identificados são oito, quatro e sete. Este facto explica-se não só porque no corpo textual do livro principal já existem exercícios de gramática (normalmente, na sequência das actividades de leitura), mas sobretudo porque os *Livros de gramática* serão dedicados a esse tipo de actividades.

Se a omnipresença do domínio da gramática assume um particular significado nas actividades das fichas informativas, dos apêndices gramaticais e dos cadernos de actividades (onde o seu predomínio é evidente), importa verificar a natureza das explicações gramaticais (onde se constata a ausência sistemática de explicações indutivas que conduzam o aluno à descoberta do Funcionamento da Língua) e, comparando, neste caso, os apêndices dos três anos lectivos, avaliar a (in)existência de

---

<sup>71</sup> Esse “Apêndice Gramatical” ocupa 32, 40 e 38 páginas, respectivamente nos manuais do 7.º ano (pp. 208-239), do 8.º ano (pp. 192-231) e do 9.º ano (pp. 242-279).

uma progressão no domínio de saberes gramaticais, respeitando o espírito dos actuais programas de *Língua Portuguesa* do 3.º ciclo<sup>72</sup>.

Confrontando os dados dos três anos lectivos presentes no **Anexo H**, é preciso, antes de mais, sublinhar que os conteúdos gramaticais diminuem do 7.º para o 8.º ano e que, entre este e o 9.º ano, são praticamente iguais. Diríamos até que o “Apêndice Gramatical” do L05-7 (com 11 questões de gramática) se alarga ligeiramente no anexo do L05-8 e que apenas se repete no L05-9. Precisamente no sentido de avaliar as pequenas diferenças que entre eles existem, comparámos, então, primeiro, os anexos do 7.º e do 8.º anos e, de seguida, os anexos do 8.º e do 9.º anos.

Assim, ao confrontar os anexos do L05-7 com os do L05-8, para além da introdução de oito conteúdos novos, a primeira conclusão a que se chega é que a exposição dos 11 temas gramaticais do 7.º ano é repetida no 8.º ano<sup>73</sup>, notando-se apenas a alteração da sua sequência e a substituição/eliminação de exercícios de aplicação, muito mais frequentes nos segmentos do 7.º ano. De facto, no anexo deste ano lectivo, os oito primeiros temas incluem exercícios de aplicação; nos segmentos equivalentes do 8.º ano, cinco deixam de ter exercícios (n.º 1, 4, 5, 7, 8) e três modificam os exercícios do 7.º ano (n.º 2 – “O adjectivo”; n.º 3 – “O substantivo”; n.º 6 – “O determinante”). Por fim, os três quadros da conjugação verbal (verbos regulares, irregulares e auxiliares) são praticamente iguais entre o 7.º e o 8.º ano<sup>74</sup>.

É unicamente no caso dos segmentos sobre “O verbo” (n.º 8 do 7.º ano e n.º 6 do 8.º ano) que se verifica uma organização distinta das informações sobre esta categoria gramatical e o desenvolvimento das explicações relativas, por exemplo, às três conjugações verbais ou à “classificação dos verbos” quanto à “flexão” (em regulares, irregulares, defectivos) e quanto à “função” (em principais e auxiliares), introduzindo-se mesmo informações sobre a “voz” e o “aspecto” (Cf. L05-8: 202-205). Também no caso

<sup>72</sup> Cf. ME, 1991d: 9-10: “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. / Os programas dos cinco anos de escolaridade abrangidos pelos 2.º e 3.º ciclos pressupõem o desenho de um currículo em espiral, que repete e que alarga progressivamente conteúdos e processos de operacionalização e que permite a passagem gradual de um conhecimento empírico, simples e concreto para um conhecimento mais elaborado, complexo e conceptualizado.”

<sup>73</sup> O anexo do 8.º ano tem uma melhoria em termos da sua organização. O “Apêndice gramatical”, no índice (L05-8: 191), anuncia que as informações relativas às “Classes de palavras” estarão distribuídas por duas secções (conforme se pode ver no **Anexo H**): palavras variáveis e invariáveis.

<sup>74</sup> As diferenças entre estes três segmentos traduzem-se, por outro lado, na eliminação das definições de “verbo irregular” e de “verbo auxiliar” que existiam no L05-7 (pp. 232 e 238) e na “introdução” de duas grafias no L05-8: onde se lê “Pessoa” (p. 204) surge a definição da categoria “Tempo” e, na sequência do título “Conjugação dos verbos regulares” (p. 212), flexionam-se alguns verbos *irregulares*.

do segmento sobre “O adjectivo” (n.º 2 no 7.º e no 8.º anos) se mantêm as definições das categorias e os quadros, mas alteram-se os exemplos e os exercícios.

Em suma, comparados os anexos do L05-7 e do L05-8, e exceptuados os oito novos conteúdos gramaticais, podemos afirmar que há menos aplicação; que, nos conteúdos repetidos, não há nenhuma progressão; e, sobretudo, que predomina a gramática da palavra, centrada na exposição de conteúdos da morfologia.

Ao fazermos um novo confronto entre o L05-8 e o L05-9 (que têm os mesmos 19 segmentos de exposição gramatical), verificamos, desde logo, que os 17 primeiros títulos são coincidentes (como se pode comprovar no **Anexo H**), diferenciando-se apenas os dois últimos que introduzem duas questões gramaticais típicas do 9.º ano: “Origem e evolução da língua” e “Fenómenos de evolução fonética”.

A questão é que, no L05-8 e no L05-9, há nove segmentos expositivos exactamente iguais (do n.º 5 ao n.º 13), ao passo que os restantes oito (n.º 1 a n.º 4 e n.º 14 a n.º 17) não alteram os quadros nem as definições das categorias gramaticais, mas introduzem novos exercícios ou outros exemplos (colhidos, no L05-9, d’*Os Lusíadas*).

Por isso mesmo, mais uma vez, o *esqueleto* da gramática escolar repete-se fielmente nos anexos propostos para os dois anos lectivos. E parece ser, afinal, isto que a tradição gramatical terá de mais característico: a sua regular repetição à imagem do que acontece com certas notas explicativas impessoais (sobre o “Condicional”, por exemplo), que surgem, sem qualquer alteração, nestes três manuais e que funcionam como um eco dos compêndios de gramática: “Há quem considere o condicional como o futuro do pretérito do modo indicativo.” (Cf. L05-7: 223; L05-8: 204; L05-9: 252)

No essencial, por conseguinte, a gramática escolar não se altera nem progride. Até quando dá um passo em frente, faz logo uma marcha-atrás, configurando a sua essência não como uma *espiral*, mas como um *pêndulo* que se movimenta mas não avança. Sirva de prova desta ideia o simples facto de o L05-8 usar o termo “substantivo(s)”<sup>75</sup> e de o L05-9 preferir “nome(s)”, o que leva à adopção de duas definições diferentes na aparência mas iguais na sua essência<sup>76</sup>. Como afirmara justamente Sousa (2000: 536):

<sup>75</sup> É interessante verificar as incoerências de certas opções: no quadro das “classes de palavras” surge o termo “Nomes” para, logo de seguida, se propor o título “O substantivo” (Cf. L05-8: 192).

<sup>76</sup> Cf. L05-8: 192: “O *substantivo* ou nome é uma *palavra variável* que designa seres em geral, coisas, acções, qualidades ou estados.”; e L05-9: 242: “O nome ou substantivo é uma *palavra variável* que designa seres em geral, coisas, acções, qualidades ou estados.”

“Tudo, neste contexto, contribui para que a gramática se configure como um ritual; [...]. Neste sentido, quaisquer conteúdos bastam desde que eles sejam reconhecidos e legitimados na comunidade como gramática.”

Quanto aos manuais da série L14<sup>77</sup>, cujo capítulo final se intitula “Aprender sozinho(a)”, deve sublinhar-se que privilegia dois domínios distintos: o da gramática e o da escrita, até porque no L14-8 e no L14-9 há um subcapítulo designado “Produção de textos” (que podemos considerar direccionado para aplicação da “gramática do texto”). Em todo o caso, é atribuído um maior número de páginas aos temas gramaticais no L14-7 (17 páginas em 21) e no L14-9 (18 páginas em 21), sendo que, no caso do L14-8, a gramática ocupa apenas nove páginas e a escrita totaliza quinze.

No entanto, ao contrário do que sucede com outros *Anexos de Gramática*, no caso do L14 não se verifica, ao longo da série, a repetição de conteúdos gramaticais<sup>78</sup>, isto apesar de, por exemplo, o tema da “Pontuação” surgir tanto no anexo do 7.º, como no do 9.º ano. Com efeito, neste caso, procede-se à explicitação do uso de 10 sinais de pontuação, mas, mesmo assim, com um maior desenvolvimento no anexo do 9.º ano.

Como se verifica no **Anexo I**, onde estão registados os diferentes conteúdos gramaticais abordados nos anexos do L14, os temas gramaticais não se repetem mas complementam-se<sup>79</sup>, sendo perspectivados de acordo com as funções instrumental e normativa do ensino da gramática. São os próprios títulos propostos para cada um dos temas que o evidenciam e as diferentes actividades a eles associadas que o comprovam de forma clara, até porque, num total de 19 sequências dos três anos lectivos, há 15 que fazem *exposição* e 13 que procedem à *aplicação*.

Com efeito, parece mesmo que a gramática que aqui se apresenta é a que está ao serviço da aprendizagem dos aspectos formais da expressão escrita e de algumas questões da norma que a ela estão também associadas. Assim, temas como os da pontuação, da translineação, da divisão de textos em parágrafos ou até da escrita no computador são modos de entender o conhecimento explícito da língua como um meio para o desenvolvimento da capacidade de produção escrita. Por seu lado, a tendência normativa do ensino da gramática é visível, sobretudo, no *Anexo de Informação*

<sup>77</sup> A série L14 ocupa a terceira posição no *ranking* de manuais do 3.º ciclo. Porque este manual integra sempre, na parte final do livro principal, um capítulo dedicado ao “Funcionamento da Língua”, decidimos confrontar essa unidade específica da estrutura externa desses três livros de Português.

<sup>78</sup> Quanto a outras questões, repetem-se, entre o L14-7 e o L14-8, fichas de registo de leitura, e entre o L14-8 e o L14-9, as instruções de redacção de textos como o “convite”, o “recado” e o “resumo”.

<sup>79</sup> Referimo-nos, em específico, aos aspectos da flexão verbal (muito explorada neste manual), abordados nas fichas n.º 6, 7, 8, 9 do L14-7, nas fichas n.º 3, 4 do L14-8 e nas fichas n.º 2, 3, 4 do L14-9.



*Gramatical* do L14-8<sup>80</sup> e aparece mesmo explicitada no texto de abertura desta unidade, quando são referidas as competências específicas a desenvolver (Cf. L14-8: 243):

**“Conhecimento sistematizado dos aspectos fundamentais da estrutura e do uso do Português padrão** (actividades várias sobre: translineação, erros derivados da pronúncia oral, erros em formas verbais, sintaxe do verbo *haver*, acentuação gráfica, erros a evitar, vocabulário).”

Em suma, os anexos dos livros L14, talvez por não se dedicarem de modo exclusivo às questões da morfossintaxe, deixam de fazer a exposição repetida dos mesmos conteúdos gramaticais e têm um entendimento do ensino da gramática não apenas como um fim em si mas como meio para desenvolver outras capacidades<sup>81</sup>.

### 6.3.4. Estatuto dos Livros de gramática como livros auxiliares

Nesta alínea, para além de continuarmos a caracterização da estrutura externa dos livros de Português, fazemos uma descrição e uma análise centradas nos livros auxiliares que convencionámos designar *Livros de gramática*.

Previamente, distinguindo os *Livros auxiliares do professor* dos *Livros do aluno*, destacamos a existência de 13 “Manuais Integrados” (particularmente nas séries L01, L02, L14), as quais apresentam, normalmente, níveis elevados de adopção. De existência autónoma, os manuais em estudo incluem *Livros/Cadernos/Dossiês/Guiões do professor* (num total de 29)<sup>82</sup>, que propõem actividades, apresentam soluções e indicam sugestões para a interpretação dos textos ou das obras de leitura integral. Também destinados preferencialmente aos professores, estes manuais podem incluir outros recursos, a saber: a) 31 materiais de apoio, que existem em 24 manuais (transparências, cartões, imagens e cartazes)<sup>83</sup>; b) 44 suportes multimédia, oferecidos com 33 manuais (CD, DVD, vídeo, cassette áudio).

<sup>80</sup> Também o item n.º 8 do L14-7, “Dificuldades na ortografia de algumas formas verbais”, remete para uma tendência normativa da aprendizagem da gramática e da escrita.

<sup>81</sup> O L14 inclui, como livro auxiliar de aplicação gramatical, um *Caderno de actividades* que privilegia, nos três anos lectivos, temas da área da sintaxe, numa opção que não é muito corrente nos outros manuais.

<sup>82</sup> O número total de livros, cadernos ou guiões do professor, nos manuais do 7.º, 8º e 9.º anos, foi decrescendo nesses três anos lectivos, pois existem, respectivamente, 15, 9 e 5 livros auxiliares.

<sup>83</sup> Por exemplo, em todos os manuais do 7.º ano da Porto Editora (L01-7, L02-7 e L09-7) são integrados 12 acetatos coloridos diferentes. O L02-7, para além dos acetatos, tem ainda cartões com imagens e com jogos. Também o L12-7 integra trinta cartões. Em nenhum manual do 8.º ano existe este tipo de recurso. No caso dos manuais do 9.º ano, o L01-9 oferece um mapa da viagem d’*Os Lusíadas*, o L02-9 inclui acetatos e cartões com imagens ou com jogos, e o L10-9 apresenta dois grandes e vistosos cartazes coloridos, intitulados “A Viagem das Palavras” e “A Viagem n’*Os Lusíadas/Camões*” (que, em nosso entender, poderão ter tido alguma influência nos elevados níveis de adopção deste último manual).

Todavia, é apenas nos livros destinados ao aluno que avaliamos a existência de *Livros de gramática*, sempre com a intenção de caracterizar as configurações que o domínio do Funcionamento da Língua aí assume. Se, como vimos, nas *Fichas de gramática* e nos *Anexos de gramática* predomina a categoria exposição de conteúdos, será de esperar que a tendência, nos *Livros de gramática*, seja o predomínio da aplicação gramatical. Mesmo sem um estudo sistemático dos 38 livros de Português, devemos adiantar que, também nas *Secções de gramática* (onde se incluem as actividades de gramática), existe, quase de forma exclusiva, a *aplicação gramatical* (o que comprovámos nas séries L01, L10, L11).

Entretanto, constatámos que, junto com os 38 manuais do 3.º ciclo, existe um total de 62 livros auxiliares destinados ao aluno (conforme se pode verificar nos **Anexos J, K, L**). Tal significa que cada manual inclui entre um a dois livros auxiliares para o aluno e que, havendo 33 livros auxiliares de gramática, um manual escolar típico tem a ele associado, pelo menos, um desses *Livros de gramática*. Este dado ajuda-nos a sustentar que, ao nível do 3.º ciclo, o livro de Português, sem um *Caderno de actividades gramaticais*, não será entendido como um manual completo.

Dos 62 livros auxiliares do aluno (distribuídos por sete categorias), considerámos que os cadernos das categorias 1. a 4. são, maioritariamente, *Livros de gramática* (num total de 36). Além disso, tendencialmente, os *Cadernos do aluno* (1.), as *Fichas informativas* (2.) e as *Fichas de gramática* (3.) fazem a exposição de conteúdos. Por seu lado, os *Cadernos de actividades* ou *Livros de exercícios* (4.) dedicam-se à sua aplicação. Para além destes, há 13 obras de leitura integral oferecidas ao aluno (categoria 5.), cinco cadernos de exploração de obras integrais (6.) e oito cadernos diversos (7.), apenas existentes no 7.º e no 8.º anos.

Do total de 36 livros auxiliares, apenas três cadernos (associados aos manuais L04-7, L09-7, L03-8) não podem ser considerados *Livros de gramática*, exactamente por não predominarem aí actividades nem exposições de conteúdos gramaticais. Estas são as três únicas situações em que o manual de Português não tem a si associado, como quase sempre acontece, um livro auxiliar de gramática.

Começando exactamente pela caracterização desses três livros, assinala-se que tanto o *Livro de actividades* do L04-7 (constituído por sequências de textos e de

actividades de compreensão)<sup>84</sup>, como o *Caderno de apoio ao aluno* do L09-7 (dividido em cinco partes distintas)<sup>85</sup> parecem mais vocacionados para apoiar o aluno na área de Estudo Acompanhado. Quanto ao *Caderno de actividades* do L03-8, como afirmam as suas autoras (p. 3) no texto de abertura, “[ele] propõe exercícios para o desenvolvimento das competências básicas da disciplina de Língua Portuguesa: compreensão de texto, expressão escrita e funcionamento da língua.” Neste livro, verifica-se o predomínio de actividades de expressão escrita e de produção textual, surgindo também questionários de compreensão e exercícios de morfossintaxe. Por conseguinte, sem serem predominantes, os domínios da leitura e da gramática marcam presença nestes cadernos.

Deixando de lado essas três excepções, e sabendo que existem 38 manuais e 33 *Livros de gramática*, poderíamos supor que há só cinco livros de Português que não integram esse caderno<sup>86</sup>. Todavia, há três livros (L06-7, L16-7 e L08-9) que incluem dois *Livros de gramática*, pelo que são 30 os manuais que têm um livro auxiliar dedicado a esse domínio. Em todo o caso, significativo é o facto de, dos nove manuais escolares que têm uma série completa no 3.º ciclo, sete deles incluem um *Livro de gramática*: L01, L02, L08, L10, L11, L14, L16.

Os *Livros de gramática* estão assinalados com o símbolo <G> nos **Anexos J, K, L** e caracterizam-se pela presença exclusiva ou pelo predomínio dos conteúdos (*exposição gramatical*) e/ou das actividades de gramática (*aplicação gramatical*). A tendência aponta no sentido do predomínio deste último tipo, concluindo-se que os *Livros de gramática* cumprem o objectivo de avaliar, aplicar ou sistematizar, agora de forma autónoma, os conteúdos gramaticais que os alunos foram aprendendo, de forma integrada, nas exposições e nas actividades do livro principal.

Se atentarmos nos dados do quadro que se segue, comprovamos haver 55% de *Livros de gramática* (ou seja, 18 cadernos) onde existe apenas aplicação, para além de outros cinco cadernos (15%) onde se comprovou o seu predomínio. Nos outros 10 *Livros de gramática* (30%), nota-se ora a exclusividade (num deles apenas, 3%), ora o predomínio da exposição gramatical (nos restantes nove, 27%).

<sup>84</sup> De entre todas as actividades propostas neste livro auxiliar, apenas numa estão implicados conhecimentos gramaticais (p. 9): “3. O poema apresenta uma definição curiosa de ‘vogais’, ‘consoantes’ e ‘ditongos’. Apresenta, por palavras tuas, uma breve definição para estes conceitos.”

<sup>85</sup> As partes que constituem este livro apontam para questões relativas à disciplina de Português e à área de Estudo Acompanhado: “O Português e a Educação para a Cidadania”; “Como estudar em Português”; “Técnicas de trabalho em Português”; “A auto-avaliação em Português”; “Para saber mais em Português”.

<sup>86</sup> Há oito manuais escolares do 3.º ciclo que não incluem qualquer *Livro de gramática*, sendo seis deles do 7.º ano de escolaridade: L03-7, L04-7, L05-7, L09-7, L12-7, L13-7; L03-8; L12-9.

Tal significa que os *Livros de gramática* apresentados junto com estes manuais, configurando, antes do mais, a existência não integrada do domínio da gramática, cumprem sobretudo a finalidade da aplicação de saberes explícitos sobre a língua, até porque há um único caderno (o do L10-9) onde se faz a exposição de conteúdos gramaticais (mesmo que esta seja, de facto, a natureza primeira do compêndio de gramática). Neste sentido, a tendência é que o domínio da gramática não surja, pelo menos na configuração destes cadernos, associada aos domínios da leitura e da escrita, mas se apresente como uma aplicação/avaliação isolada do conhecimento linguístico.

**QUADRO 9:** *Categorias de Livros de gramática nos manuais do 3.º ciclo*

<b>CATEGORIAS</b>	<b>Aplicação gramatical exclusiva</b>	<b>Aplicação gramatical predominante</b>	<b>Exposição gramatical exclusiva</b>	<b>Exposição gramatical predominante</b>
<b>Manuais com Livros de gramática</b>				
7.º ano–12 L.G.	L07, L11, L14, L15, L16	L06, L08		L01, L02, L06, L10, L16
8.º ano–11 L.G.	L01, L09, L11, L12, L14, L15, L16	L08		L02, L05, L10
9.º ano–10 L.G.	L01, L02, L11, L14, L16, L17	L05, L08	L10	L08
<b>Total - 33 (100%)</b>	<b>18 (55%)</b>	<b>05 (15%)</b>	<b>01 (03%)</b>	<b>09 (27%)</b>

Como se observa neste quadro, há três manuais (L06-7, L16-7 e L08-9) que incluem dois *Livros de gramática*, sendo um de explicação e outro de aplicação gramatical. Há também sete séries completas (L01, L02, L08, L10, L11, L14, L16) que integram sempre um *Livro de gramática*. É a estes que dedicamos maior atenção, com o objectivo de prosseguir a caracterização da gramática nos livros de Português.

Pretendeu-se, pois, avaliar a existência de diferenças entre essas duas categorias de livros, ou seja, entre os que fazem sobretudo *exposição gramatical* e os que privilegiam a *aplicação gramatical*. Além disso, continuando o estudo selectivo dos *Livros de gramática* que existem ao longo de séries, tencionamos, mais uma vez, decifrar até que ponto é possível registar a existência de uma progressão no tratamento dos conteúdos gramaticais ao longo dos diferentes anos.

No caso dos manuais L06-7 e L16-7 (ambos da Editorial O Livro), os dois *Livros de gramática* existentes (um *Livro de exercícios* que é vendido e um *Caderno do*

*aluno* que é oferecido)<sup>87</sup> abordam os mesmos temas de gramática, com a diferença de que, num deles, se privilegia a exposição das matérias e, no outro, predomina a sua aplicação (*Livro de exercícios*). Assim, apesar da diferença de tamanho e de alterações na sequência dos conteúdos, estes dois *Livros de gramática* do L06-7 contemplam os mesmos itens gramaticais.

Quanto ao L16-7, os conteúdos gramaticais também se repetem: na verdade, das 19 fichas que o *Livro de exercícios* inclui, apenas três questões (“Acentuação”, “Onomatopeias”, “Ortografia”) não são expostas no *Caderno do aluno*<sup>88</sup>. Neste último, para além das 14 secções de informação gramatical, surgem explicações relativas à Teoria literária (Textos narrativo e dramático; Versificação; Figuras de estilo).

Entretanto, os dois *Livros de gramática* do L08-9 também não indiciam grandes diferenças. Comparados os índices do *Caderno de actividades* e do *Caderno do aluno*, concluiu-se que, neste último, há apenas duas novas questões gramaticais – “Discursos Directo, Indirecto e Indirecto Livre” e “A Interjeição” –, sendo todas as restantes uma repetição (agora em moldes de exposição gramatical)<sup>89</sup> do que fora definido e exercitado no *Caderno de actividades*. Por conseguinte, sob formas ligeiramente diversas e em livros auxiliares distintos, a gramática repete-se, mas não se renova.

Em todo o caso, e assumindo que, no fundo, a gramática marca presença nos diferentes anos lectivos, os autores dos manuais escolares fazem questão de, no *Caderno do aluno* do L08-9, sublinhar (usando um fundo colorido) os conteúdos novos do 9.º ano. Trata-se de questões específicas, incluídas em cinco fichas informativas<sup>90</sup>.

Em síntese, os conteúdos novos do 9.º ano são muito específicos, traduzindo-se, no caso deste livro auxiliar, em exposições que acrescentam breves informações em

<sup>87</sup> Entre os *Livros de exercícios* (L06-7: 120 pp.; L16-7: 71 pp.) que são vendidos e os *Cadernos do aluno* (L06-7: 55 pp.; L16-7: 52 pp.) que são oferecidos, há também diferenças de qualidade e de tamanho, já que aqueles são impressos numa capa dura a cores e têm um número muito mais elevado de páginas.

<sup>88</sup> No cabeçalho de todas as páginas do *Caderno do aluno* surge a expressão “O prazer de investigar”. Todavia, este argumento discursivo está muito longe das práticas descritivas adoptadas neste livro auxiliar, já que as diferentes categorias gramaticais são definidas, enumeradas e explicadas, mas nunca o aluno é levado indutivamente a descobrir, por si, regularidades do Funcionamento da Língua.

<sup>89</sup> Mesmo que no *Caderno do aluno* do L08-9 predomine a exposição de conteúdos, todas as fichas informativas que o compõem são seguidas de uma parte de “aplicação”, onde se faz o reconhecimento e a avaliação dos conhecimentos gramaticais anteriormente apresentados.

<sup>90</sup> Na ficha n.º 6 (“Renovação e Enriquecimento do Léxico”), são novas as duas questões sobre “Compostos eruditos” e sobre “Arcaísmos” (pp. 12-13); na ficha n.º 12 (“O Verbo”), introduzem-se três referências novas ao “Aspecto”, à “Conjugação Perifrástica”, aos “Verbos Principais”/“Verbos Auxiliares” (pp. 29-30); na ficha n.º 15 (“A Conjunção”), é diferente a informação sobre “Conjunções Concessivas e Consecutivas” (p. 41); na ficha n.º 17 (“Frase/Oração – Coordenação e Subordinação”), acrescenta-se uma explicação sobre as “Orações Subordinadas Concessivas, Consecutivas e Relativas” (pp. 44-45); e, por fim, na ficha n.º 18 (“Termos da Orção”), são considerados novos os conteúdos relativos ao “Aposto” e ao “Predicativo do Complemento Directo” (p. 47).

áreas que os alunos já abordavam desde o 7.º ano. O que, até nestes cadernos, continua a ser uma marca discursiva da gramática escolar é, por um lado, a citação recorrente de escritores para fundamentar as regras gramaticais e, por outro, a invocação dos “gramáticos anónimos”, constituindo esta, afinal, a única abonação “científica”. Anunciando uma dúvida gramatical (saber se o “Condicional” é um modo ou um tempo), os autores usam uma fórmula que faz lembrar os compêndios de gramática:

“Alguns gramáticos consideram o Condicional um tempo do Modo Indicativo (Futuro do Pretérito).” (L08-9, *Caderno do aluno*, p. 27)

“Alguns gramáticos consideram o Gerúndio não uma forma nominal, mas sim uma **forma adverbial**.” (L08-9, *Caderno do aluno*, p. 29)

Assim, neste *Caderno do aluno*, para a fundamentação do conhecimento gramatical, é imprescindível não só a voz autorizada dos textos literários mas também o eco da omnipresente tradição gramatical que é não apenas impessoal, mas sobretudo imprecisa, pois ficamos sem saber, afinal, se os autores consideram o “Condicional” um tempo, se um modo, tantas são as vezes que se refere essa alternativa<sup>91</sup>.

Ainda quanto aos *Livros de gramática*, importa agora confrontar aqueles que existem ao longo das séries, o que acontece com sete livros de Português – L01, L02, L08, L10, L11, L14, L16. Da análise contrastiva que efectuámos aos cadernos destes manuais, chegámos a conclusões que aqui enunciamos resumidamente e que apontam, de novo, para a repetição de conteúdos gramaticais ao longo do 3.º ciclo.

Nos três manuais da série L01, o *Livro de gramática* privilegia as actividades dedicadas à gramática e fá-lo de modo distinto nos três anos. Também nos três livros da série L02, o *Livro de gramática* varia quanto ao título e quanto ao tamanho, notando-se que entre o 7.º e o 9.º anos há cada vez menos conteúdos de gramática e, mesmo que não sejam comparáveis, há um núcleo de conteúdos morfológicos (sobre as “Classes de palavras”) que se mantém nos cadernos dos três anos escolares. Na série L14, como vimos, o *Livro de gramática* não apresenta repetição sistemática dos conteúdos de gramática e os três auxiliares têm diferenças ao nível da sua estrutura.

Em relação às séries L10 (que integra um *Caderno de actividades*) e L11 (que inclui um *Caderno do aluno*), num confronto global, concluiu-se que os respectivos *Livros de gramática* são muito semelhantes, repetindo-se a maior parte dos temas gramaticais nos três anos. Na série L16, o *Livro de exercícios* contempla, nos três anos,

---

<sup>91</sup> No *Caderno do aluno* do L08-9, esta observação é feita por seis vezes (pp. 27, 28, 31, 32, 33, 34), ora para afirmar que o *Condicional é um tempo* (pp. 27, 31), ora para anunciar que o *Condicional é um modo* (pp. 28, 32, 33, 34), ficando-se assim sem saber o que defendem os autores sobre esta questão específica.

praticamente os mesmos conteúdos do Funcionamento da Língua. É, porém, nos manuais da série L08 (como veremos) que a repetição de conteúdos gramaticais e as semelhanças entre os três *Cadernos de actividades* se tornam ainda mais evidentes.

Em suma, há três séries em que os *Livros de gramática* são globalmente distintos (L01, L02 e L14), mas, em contrapartida, há outras quatro séries (L08, L10, L11 e L16), onde esses livros vão repetindo os mesmos conteúdos gramaticais.

Comparados os cadernos das quatro séries cujos conteúdos se repetem, seleccionámos, para uma análise mais fina, aquele manual (L08) cujos *Livros de gramática* apresentam uma maior proximidade, não só porque repetem o título (*Caderno de actividades*) e o estilo (cadernos de aplicação gramatical, com breves explicações prévias), mas também porque a grande maioria dos conteúdos gramaticais escolhidos para os cadernos desses três anos lectivos são os mesmos, sendo este o primeiro dado que importa, desde já, sublinhar.

Como nos mostra o **Anexo M**, nos três *Livros de gramática* do L08, há 22 itens gramaticais (79% do total, ou seja, de 28) que são repetidos nos três cadernos que acompanham os manuais do 7.º, do 8.º e do 9.º anos. Além disso, ocorre a repetição (entre o 7.º e o 8.º anos) de três questões gramaticais e de outras duas entre 8.º e o 9.º anos. A única alínea de informação e aplicação gramatical que se apresenta como nova ocorre no caderno do 9.º ano e tem por objecto a “Ortografia”<sup>92</sup>.

Entretanto, a comparação desses três *Livros de gramática* segue estas dimensões de análise: títulos de secção apresentados; definições propostas para as categorias e diferenças nas informações gramaticais; exemplos associados e exercícios indicados. Assim, quanto aos títulos, houve apenas duas alterações (de estilo, diríamos) do caderno do L08-7 para o do L08-8: o capítulo 1., “Sinais da escrita”, passa a chamar-se “Sinais do texto escrito” e o capítulo 4., “Elementos da oração”, passa a intitular-se “Termos da oração”, isto sem que haja grandes alterações nos conteúdos aí integrados. Se os títulos são praticamente iguais, o mesmo se dirá quanto às exposições em que se definem as categorias gramaticais, que são também repetidas, salvo raras excepções.

Tal como acontece em todas as outras secções, naquela que é dedicada às “Relações de forma e de significado entre as palavras”, são iguais as definições das “Palavras sinónimas, antónimas, homónimas”, variando apenas os exemplos que

---

<sup>92</sup> Como se comprova no mesmo **Anexo M**, no caderno do 8.º ano, são introduzidos dois novos itens gramaticais (n.º 9 – “Palavras hiperónimas e palavras hipónimas”; n.º 10 – “Palavras polissémicas”), ao passo que, no caderno do 9.º ano, deixam de existir os itens n.º 11, n.º 14 e n.º 27.

pretendem clarificar a explicitação dessas categorias gramaticais. Todavia, sobretudo a partir dos conceitos e dos exemplos apresentados de “Palavras homónimas” e de “palavras polissémicas”, é possível concluir que os autores destes cadernos não as diferenciam correctamente. De facto, se aceitarmos que uma palavra polissémica é aquela forma (única) que possui vários significados e que as palavras homónimas são as formas (duas, pelo menos) que, tendo origens etimológicas diferentes, acabam por se tornar iguais na grafia e na pronúncia (pese embora o facto de a cada étimo corresponder uma carga semântica distinta), veremos que não são aceitáveis propostas como aquelas que se identificam nestes *Cadernos de actividades*:

“Chamamos **homónimas** às palavras que têm em comum a mesma grafia e a mesma pronúncia, mas que divergem quanto ao significado (*banco* do jardim/*banco* do hospital/*banco*, instituição financeira).” (L08-7, *Caderno de actividades*, p. 13)<sup>93</sup>

“Chamamos **polissémicas** às palavras que assumem significados diferentes, de acordo com o contexto frásico em que se encontram. / **Exs.:** *tomar* café; *tomar* banho; *tomar* o autocarro; a cidade de *Tomar*, etc.” (L08-9, *Caderno de actividades*, p. 21)<sup>94</sup>

Como se verifica nestes exemplos, se as definições não são claras, muito menos os exemplos ajudarão os alunos a compreender estes fenómenos linguísticos: pelo contrário, farão mesmo com que eles os confundam. A coincidência feliz é que o L08-9 não foi adoptado em nenhuma escola, pelo que nenhum aluno será induzido em erro, nesta ou noutras definições de conteúdos gramaticais apresentadas por estes cadernos<sup>95</sup>.

Em termos genéricos, todas as outras definições das categorias gramaticais se reduzem à apresentação de um mínimo de informação gramatical, que só muito raramente é completada. Assim, tanto a qualidade das definições, como a quantidade de informações são um bom indicador de que estes *Cadernos* não fazem mais do que repetir, ao longo de três anos sucessivos, uma gramática *mínima* que nem sequer é a

<sup>93</sup> Os três significados indicados da palavra “banco” constituem exemplo claro de uma palavra polissémica. No *Caderno* do L08-8 (p. 11), mantendo-se embora a mesma definição insuficiente, mudam-se os exemplos, que agora são adequados: “[...] (*rio*, verbo rir; *rio* Vouga)”.  
<sup>94</sup> No *Caderno* do L08-8 (p. 15), a definição desta categoria era já a mesma, mas os exemplos também não pareciam os melhores, já que os dois últimos, na verdade, actualizam o mesmo significado da forma “partir”: “[...] (*partir* [quebrar] uma jarra; *partir* [sair] de casa; o comboio vai *partir* [sair])”.

<sup>95</sup> Um outro exemplo de uma simplificação abusiva dos conceitos gramaticais encontra-se na definição dos processos de formação de palavras. De facto, ao afirmarem que há derivação “*Por prefixação e sufixação*, quando a uma palavra primitiva se antepõe um *prefixo* e se acrescenta um *sufixo* [...]”, os três *Cadernos de actividades* (7.º, 8.º, 9.º anos; p. 19, p. 17, p. 22, respectivamente) estão a decalcar o conceito de derivação parassintética, até porque os exemplos apresentados no 7.º e no 8.º anos (“desterrado” e “desnaturado”) são casos evidentes de palavras formadas por parassíntese.



*essência* do conhecimento gramatical e que poderia constituir, noutras condições, um instrumento para a aprendizagem das capacidades de leitura e de escrita.

Por isso, confrontando os vários cadernos, no sentido de verificar em que situações ocorre aprofundamento ou alargamento de informação gramatical, conclui-se que aquele nunca existe e que este é esporádico. Assim, no *Caderno de actividades* do L08-8, para além de acrescentos nas definições das categorias gramaticais<sup>96</sup>, introduzem-se, de facto, seis novas informações gramaticais<sup>97</sup>, e são apenas as situações em que, comparando os cadernos do 7.º e do 8.º anos, se constata um alargamento da informação, sendo que, nos casos dos itens n.º 24 (p. 55) e n.º 25 (p. 59), essas novidades são suportadas pelas orientações dos programas aí referidos.

Claramente menos frequentes são as diferenças entre os *Cadernos de actividades* do 8.º e do 9.º anos, onde surgem estes três conteúdos diferentes: a) “aspecto” (item n.º 21, p. 42); b) “conjunções coordenativas explicativas”, “conjunções subordinativas concessivas, consecutivas” (item n.º 24, pp. 59-60); c) “orações subordinadas concessivas, consecutivas” (item n.º 25, p. 63).

No fundo, nestes três *Cadernos de actividades*, variam sistematicamente apenas os exemplos das categorias e das regras gramaticais, assim como os exercícios propostos para a sua aplicação, afinal o elemento fulcral de um livro de exercícios desta natureza. Todavia, aqui a mudança continua a ser aparente, uma vez que se repetem os modelos de exercício, cuja intenção primeira é fazer com que os alunos sejam capazes apenas de reconhecer, de reproduzir e de repetir tais conteúdos gramaticais, também eles *repetidamente* enunciados ao longo de três anos lectivos sucessivos.

Por fim, um breve apontamento sobre a marca mais típica do discurso gramatical escolar, que se traduz na ocorrência de notas informativas em que se invocam fontes anónimas<sup>98</sup>, e que existe em todos os livros auxiliares como se de uma gramática escolar

<sup>96</sup> Exemplos dessas ligeiras adições textuais (aqui sublinhadas) são os seguintes: a) “o **ponto de exclamação (!)** identifica *as frases* ou *as palavras exclamativas*, podendo igualmente assinalar *frases* ou *expressões imperativas*.”; b) “**O til (˘)** tem como efeito a nasalação das vogais **a** e **o**, sendo especialmente utilizado nos ditongos nasais *ão, ãos, ãe, ães, õe, ões*.”; c) “Os **substantivos** são as palavras que utilizamos para nomear ou designar pessoas, animais, coisas, acções, qualidades ou estados. Distribuem-se em subclasses.” (Cf. L08-8, *Caderno de actividades*, pp. 4, 8, 22, respectivamente.)

<sup>97</sup> As informações introduzidas são: a) “*derivação imprópria*” (item n.º 12, p. 16); b) “*estrangeirismos*”, “*palavras entrecruzadas*” (item n.º 15, p. 21); c) “*formação do plural dos substantivos compostos*” (item n.º 16, p. 27); d) “*conjunções subordinativas condicionais, finais, comparativas, integrantes*” (item n.º 24, p. 55); e) “*orações subordinadas condicionais, comparativas, integrantes, finais*” (item n.º 25, p. 59); f) “*complemento circunstancial de fim*”, “*atributo*”, “*complemento determinativo*” (item n.º 26, p. 63).

<sup>98</sup> No *Caderno* do L08-9 fazem-se, porém, referências explícitas ao *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* da Academia de Ciências, para definir o conceito de “ortografia” (p. 2) e para explicar que, neste auxiliar do manual, a ortografia dos “estrangeirismos” é reproduzida daquela obra (p. 27).

se tratasse. Nos *Cadernos de actividades* dos três anos lectivos são então retomadas sistematicamente três observações que indiciam quer oscilações da descrição gramatical, quer marcas da cristalização dessa descrição, significando que a essência da gramática escolar se repete recursivamente nestes manuais escolares.

“Alguns gramáticos consideram a interjeição um ‘vocábulo-frase’.” (Cf. *Caderno de actividades*, L08-7: 24; L08-8: 22; L08-9: 28.)

“Segundo alguns gramáticos, o Gerúndio não é uma *forma nominal*, mas sim uma *forma adverbial*.” / “Alguns gramáticos costumam integrar os verbos *impessoais* e *unipessoais* nos verbos *defectivos*.” (Cf. *Caderno de actividades*, L08-7: 47-48; L08-8: 46-47; L08-9: 44)

#### 6.4. SOBRE AS ACTIVIDADES DE GRAMÁTICA NOS LIVROS DE PORTUGUÊS

Porque esta constitui, como referimos, uma análise fundamental deste trabalho<sup>99</sup>, seleccionámos apenas como objecto de estudo as séries L02, L10 e L11, no sentido de avaliar a hipótese de que uma presença evidente da gramática talvez não signifique sempre que ela tenha o papel principal no ensino da língua materna.

Ao longo deste ponto e procurando cumprir as finalidades do estudo, a descrição e a discussão dos dados da análise dos manuais seguirá estes passos fundamentais: *a)* análise dos discursos introdutórios dos nove manuais, em particular no que se refere ao ensino da língua e da gramática; *b)* descrição da estrutura externa e da organização desses manuais, com o intuito de comparar as formas de implicação dos espaços que são atribuídos ao domínio da gramática; *c)* delimitação e caracterização das sequências didácticas dos manuais, com a intenção de confirmar um modelo de aula de Português e de explicitar tipos de actividades de gramática; *d)* identificação dos conteúdos de gramática implicados naquelas actividades, distribuição por áreas da gramática e estudo, ao longo do 3.º ciclo, de uma possível progressão dos conhecimentos gramaticais; *e)* avaliação de implicações de actividades de escrita e de leitura no conhecimento gramatical; *f)* identificação das formas de avaliação de conteúdos relativos ao Funcionamento da Língua; *g)* análise específica de modelos/métodos, propostos pelos manuais para o ensino integrado da gramática nos livros de Português.

Mesmo aceitando-se que, quer os princípios dos textos reguladores, quer as propostas dos manuais escolares, referências de um currículo (pr)escrito, não correspondem totalmente às práticas escolares de ensino da língua, podemos considerar

---

<sup>99</sup> Importa aqui salientar que, ao longo deste ponto, continuamos a remeter para quadros que são apresentados em anexo, anotando que as unidades e/ou as secções dos manuais que serão objecto de alguma análise surgem devidamente identificadas no **Anexo Q** (são as categorias sublinhadas).

que, com este tipo de estudo, nos aproximamos daquilo que serão as práticas mais representativas de ensino da gramática na escola actual, ao nível do 3.º ciclo.

#### 6.4.1. *Dos discursos introdutórios sobre os fins do ensino da gramática*

Tendo já apresentado uma análise global dos discursos introdutórios dos manuais do 3.º ciclo, neste estudo específico das séries L02, L10 e L11, confrontámos os discursos teóricos com alguns dados relativos às diferentes formas de integração dos conteúdos gramaticais. Assim, estaremos a avaliar a coerência entre os discursos e as práticas de ensino da língua e da gramática, especialmente porque a presença diferenciada da gramática em *Fichas*, *Anexos* e *Cadernos* e a sua forma de interligação com as actividades de gramática presentes nos manuais indiciam concepções diversas de entender a natureza da gramática e as finalidades do seu ensino escolar.

Sendo embora a série mais adoptada em termos absolutos (tanto a nível nacional como na maioria dos distritos<sup>100</sup>), o L02 apenas no 7.º ano inclui um texto de “Apresentação”, mas faz sempre a explicação da sua estrutura (Cf. **Anexo B**). Tal significará que, para se tornar no livro de Português mais utilizado, este manual não precisou de enunciar qual fosse o seu entendimento do ensino da língua materna, nem sequer dos seus domínios mais específicos como a leitura, a gramática ou a escrita, interessando(-lhe) sobretudo afirmar que, na sua organização, segue a orientação do “Programa de Língua Portuguesa do 3.º ciclo”<sup>101</sup>, o qual “determina a leitura orientada de **textos narrativos, textos poéticos e textos dramáticos.**” (L02-7: 2)

Quanto à organização das actividades propostas, mesmo sem citar o papel da gramática, o texto de abertura do L02-7 sugere uma interligação dos outros domínios do ensino da língua<sup>102</sup>. Na prática, porém, a abordagem de cada um deles é feita de modo autónomo e em secções distintas, as quais, no caso desta série, são designadas: “Ler~Compreender”, “Funcionamento da língua”, “Escrever”, “Ouvir~Falar”.

Estranha-se mesmo que, quando se trata de responder a uma das questões que os alunos frequentemente se colocam – “Estudar Português, para quê?” – os autores do

<sup>100</sup> Ver, a este propósito, o **Quadro 1** deste capítulo, onde o L02 ocupa, quanto ao número absoluto de escolas (794 em 4109) e nos três anos lectivos, a primeira posição do *ranking* dos 17 manuais.

<sup>101</sup> No L02-8 (p. I), na proposta de planificação anual, sublinha-se o “**cumprimento integral do Programa de Língua Portuguesa para o 8.º ano**”. No L02-9 (p. II), na apresentação do *Caderno de Exercícios*, pode ler-se: “Exercícios gramaticais, que contemplam todos os conteúdos do Programa.”

<sup>102</sup> Cf. L02-7 (p. 2): “As actividades propostas são múltiplas e variadas, visando promover a interacção das competências de recepção e de produção, nos domínios da oralidade e da escrita.”

manual (lhes) respondam com as “dúvidas existenciais” dos críticos do ensino da língua materna, acabando tais perguntas por obter respostas demasiado genéricas como estas:

“Já alguma vez pensaste por que razão há aulas de Língua Portuguesa para falantes deste idioma? Se já sabes falar e escrever em Português, se os outros te entendem e tu os entendes a eles, então **porquê continuar a estudar esta disciplina?**” (L02-8: 24)

A nosso ver, para os autores e para a editora responsável por este manual, o essencial é repetir o cumprimento dos textos oficiais e mostrar a sua “opulência de recursos”, espelhada na “Apresentação do Projecto” da folha de rosto do L02-9 (p. I):

“Manual / Banco de Imagens / Caderno de Exercícios / Livro *Um Fio de Fumo nos Confins do Mar* / Guia do Professor / Guia de Exploração de Acetatos / Jogos de Língua / Acetatos / CD áudio / CD-ROM Recursos do Professor + Reutilização do manual / Vídeo Educativo.”

Assim sendo, um “bom” manual possuirá todo o tipo de recursos e dará todas as respostas (sobretudo no caso de um Manual Integrado<sup>103</sup>, em que elas surgem “nas margens laterais do manual”), mas não chega, de facto, a enunciar os fins a atingir com o ensino da língua. Temos, pois, de, nas alíneas seguintes, tentar descobrir, pela análise e pelo confronto, se os espaços e a organização das actividades da gramática nos sugerem algo mais sobre possíveis concepções de ensino da gramática, avaliando a sua coerência com os discursos aqui comentados.

Em relação aos livros da série L10<sup>104</sup>, como já tivemos oportunidade de sublinhar, eles são dos poucos que, na explicação da estrutura do manual, afirmam repetidamente o papel instrumental e normativo do ensino da gramática. Ao mesmo tempo, quanto à configuração dos conteúdos e dos exercícios de gramática, destaca-se, nesta série e aquando da definição do papel do *Livro de gramática* que aí se podem encontrar “**fichas de explicitação gramatical e aplicação**” (L10-7: 14)<sup>105</sup>.

Sabendo que o ensino da gramática é aqui configurado nessa perspectiva *teórico-prática* e porque se enunciou a função instrumental do ensino da gramática, seria importante verificar se, ao nível da organização das actividades propostas para os

<sup>103</sup> Na página inicial dos manuais da série L02, justifica-se este novo estilo de livro do professor: “Dado o grande sucesso obtido pelo inovador conceito de **Manual Integrado**, exclusivo para os professores, a Porto Editora concebeu um **novo formato**, de forma a facilitar a sua utilização e transporte.”

<sup>104</sup> Também na série L10 se nota a ausência de textos de abertura dos autores. Excepcionalmente, considerámos como texto de abertura aquele que surge na contracapa, onde, sobre o ensino da gramática, se anuncia a existência de um *Caderno do aluno* e se afirma que “**O trabalho sobre a língua** [se] distribui sistematicamente ao longo do projecto [...]” (L10-8: contracapa.)

<sup>105</sup> Os *Cadernos do aluno* integrados nos manuais do 7.º e do 8.º anos dedicam-se, de facto, tanto à “explicitação” como à “aplicação” de conteúdos gramaticais, ao passo que o *Caderno do aluno* do manual do 9.º ano é constituído apenas por “fichas de explicitação gramatical” (L10-9: 15).

diferentes domínios, se sugere alguma forma de interacção. Porque sobre isso nada é dito, podemos apenas constatar que a abordagem dos domínios do ensino da língua é feita de forma autónoma, em três secções intituladas “Compreensão do texto” (*leitura*), “Funcionamento da Língua” (*gramática*), “Outras actividades” (*oralidade e escrita*). Assim, valorizando-se discursivamente as dimensões da compreensão escrita e do conhecimento da língua, não se estabelece aproximação entre o saber gramatical e o desenvolvimento das competências de compreensão e de expressão escrita da língua.

Além disso, para os autores deste manual (e para outros autores), o conhecimento gramatical é, primeiro, “aplicado” ou “avaliado” (no âmbito das actividades do manual) para, só depois, ser “explicado” ou “exposto” nos livros auxiliares do manual. Por conseguinte, a gramática (sempre presente, sempre dita e sempre avaliada) integra-se nesta movimentação aparentemente dialéctica de *exposição e/ou aplicação*<sup>106</sup>, mas cuja verdadeira configuração é de uma certa insularidade (em relação aos outros domínios) e em que aquilo que se pretendia que fosse efectivo *conhecimento explícito da língua* não passará de uma gramática *de tradição, sabida e avaliada*, exactamente porque se parte sempre do princípio de que a gramática não se *aprende* nem se *ensina*: apenas *existe*.

Ao contrário dos anteriores, os manuais L11 apresentam sempre um texto de abertura dos seus autores designado “Introdução”<sup>107</sup>. Assim, é possível analisar os seus discursos sobre o ensino da língua e o seu entendimento sobre o conhecimento gramatical. De facto, sobretudo no texto de abertura do L11-7<sup>108</sup>, é bem visível, não só uma afirmação explícita da interligação dos domínios, mas até a enunciação das metas a atingir ao nível do desenvolvimento das competências verbais e do conhecimento gramatical, apontando no sentido das funções linguística e instrumental, o que pressupõe uma natural interdependência dos diferentes domínios do ensino da língua.

Procurando, desde já, caracterizar o tipo de relação existente entre o ensino da gramática e os domínios da leitura, da escrita e da oralidade, devemos sublinhar que, do índice geral destes manuais (ver o L11-7, pp. 4-12), se pode concluir que, na sequência dos textos, e em duas colunas distintas, se separam os conteúdos do “Funcionamento da

<sup>106</sup> Mesmo que, por exemplo, os autores do L10 usem o termo “explicitação”, em nosso entender os conteúdos gramaticais são apresentados sob a forma de uma mera *exposição*, em que, de facto, não se procede a uma verdadeira explicitação da estrutura e do funcionamento da língua.

<sup>107</sup> O L11-8 inclui um “Prefácio” (p. 3) da autoria de Mário de Carvalho, no qual o escritor sugere que a aprendizagem da língua desempenha uma função histórico-cultural. Na “Introdução” (p. 2), pode ler-se que este manual “aponta caminhos múltiplos e diversificados na descoberta da Língua Portuguesa”.

<sup>108</sup> O L11-9 (p. 3) reafirma o objectivo deste manual de atingir o “desenvolvimento das competências do modo oral e escrito e do conhecimento explícito da língua portuguesa.”

Língua – Análise e Reflexão” daqueles que dizem respeito aos outros domínios do ensino do Português. Todavia, ao longo do manual, nas sequências didáticas, as actividades de gramática são incluídas nas outras actividades sugeridas a partir do(s) texto(s), mas são assinaladas, na margem lateral, com a menção “Funcionamento da Língua”, a seguir à qual se remete para as *Fichas informativas de gramática* que estes manuais incluem e onde se faz a exposição dos conteúdos aí referidos.

Também nestes manuais, as actividades de gramática são discursivamente diferenciadas e surgem, na prática, isoladas das relativas aos outros domínios, pelo que parece esvair-se assim a possível implicação entre o conhecimento e os usos da língua. Ainda nesta série (L11) são visíveis as duas dimensões principais a partir das quais se configura o domínio da gramática: por um lado, a *aplicação* (que surge como prioritária nos exercícios apresentados no *Caderno de actividades*); por outro, a *exposição*<sup>109</sup>, materializada ora nas *Fichas informativas de gramática* (L11-7 e L11-8), ora no “Caderno de Funcionamento da Língua” do L11-9 (pp. 237-270).

Em suma, estas três séries de manuais do 3.º ciclo, ao mesmo tempo que, teoricamente, sugerem a interligação dos domínios do ensino da língua materna, atribuindo (dois deles, L10 e L11), em coerência, uma função instrumental ao ensino da gramática, parecem, no entanto, apresentar em aberto uma profunda contradição entre discursos e práticas, quando separam (em termos organizacionais e através de uma designação própria – “Funcionamento da Língua”) as actividades de gramática das que terão por objectivo o desenvolvimento de competências verbais. Além disso, assume a forma de um outro paradoxo do ensino escolar da gramática o facto de a *aplicação* gramatical (as actividades) raramente ser precedida da *exposição* dos conteúdos de gramática, ou seja, a informação gramatical, que ajudaria na resolução dos exercícios.

Refira-se, entretanto, um outro modo de afirmar discursivamente o valor, agora, do compêndio de gramática: porque os manuais se integram como bem de consumo num circuito comercial, alguns deles (como se vê no **Anexo Q**) fazem publicidade a um número crescente de livros auxiliares de gramática, pertencentes à sua editora. Na série L02, são referidos três (7.º ano), quatro (8.º) ou cinco (9.º) e, na série L10, são sugeridos nenhum (7.º), um (8.º) ou dois (9.º) compêndios de gramática<sup>110</sup>. Por seu turno, os

<sup>109</sup> Os manuais da série L11, na Unidade 0, sugerem sempre a consulta da gramática, que definem como “o livro que expõe as regras do funcionamento da língua.” (Cf., por exemplo, L11-9, p. 14.)

<sup>110</sup> Na página 304 do L10-9 publicita-se a *Gramática do Português Actual* (a G09) e os *Jogos Gramaticais* que, segundo os editores, servirão “Para usar correctamente a Língua Portuguesa”.

manuais L11 limitam-se a sublinhar o valor da consulta da gramática, no âmbito de sugestões relativas à área de Estudo Acompanhado.

#### 6.4.2. *Dos espaços de gramática na estrutura dos manuais escolares*

Uma outra dimensão que importa considerar na análise da configuração da gramática (no sentido de *domínio do ensino da língua* e de *livro auxiliar de consulta*) tem a ver precisamente com a organização global dos manuais, em específico naquilo que diz respeito aos espaços que são atribuídos ao saber(-fazer) gramatical.

Antes de mais, de modo sumário, é então necessário identificar os espaços consagrados, de forma autónoma, à gramática, em termos de *exposição* e/ou *aplicação*. Assim, a série L02, entre os seis livros auxiliares destinados ao aluno<sup>111</sup>, inclui três cadernos que considerámos *Livros de gramática*: dois de *Fichas informativas* (L02-7 e L02-8), onde predomina a *exposição gramatical*, e um *Caderno de exercícios* (L02-9), no qual existe apenas *aplicação*. Por outro lado, nenhum dos manuais da série L02 possui *Fichas de gramática* nem *Anexos de Gramática*, salvo o L02-9 que contém, no final (pp. 287-299), um breve “Apêndice Gramatical”.

Portanto, em termos da articulação dos espaços dedicados ao ensino da gramática, verifica-se que, nestes manuais, a *aplicação* ocorre na secção intitulada “Funcionamento da Língua” (colocada a seguir às actividades de compreensão), ao passo que a *exposição* se verifica ora no *Livro de gramática*, no caso dos manuais do 7.º e do 8.º anos, ora no “Apêndice Gramatical”, no livro do 9.º ano, até porque o *Caderno de exercícios* do L02-9 inclui apenas exercícios de aplicação, não fazendo qualquer explicação dos conteúdos gramaticais.

Apesar de tudo, é significativo que todos os manuais sintam o dever de integrar, pelo menos, um espaço de exposição gramatical, por mais reduzido que ele seja ou mesmo que ele se configure (como sucede com o “Apêndice Gramatical” do L02-9) como uma *gramática mínima (im)possível*. Tal indicia que as imagens mais correntes (ou as suas sombras) desse domínio estão associadas a questões (de marca), como os cinco temas da morfossintaxe desse anexo: “1. Tipos e formas de frase; 2. Funções sintácticas; 3. A frase complexa; 4. Classes de palavras; 5. Formação de palavras”.

Simultaneamente, o que aquela organização e essa sequência de movimentos traduzem, ao nível da metodologia do ensino da gramática, é que nas actividades do

<sup>111</sup> Os outros três livros auxiliares do aluno são os *Passatempos de Língua Portuguesa* (L02-7) e duas obras de leitura integral oferecidas aos alunos com os manuais L02-8 e L02-9.

manual, se *aplica/avalia* um conhecimento gramatical que se acredita naturalmente adquirido (talvez em virtude de uma *gramática implícita*), para, só depois e numa secção anexa, se fazer a *exposição/explicação* dos conteúdos implicados nas actividades. Num terceiro momento, serão, de novo, aplicados os conteúdos apresentados. É isso que acontece, por exemplo, no L02-7 (p. 37), em que, depois dos exercícios de gramática, se sugere a consulta do caderno de *Fichas informativas*:

“[...] / 2. Transcreve da última fala da Ana [linhas 36 a 39] três nomes: um próprio, um comum e um colectivo. / ***fī*** (Sobre a classe do nome, podes consultar a Ficha Informativa n.º 6 do Caderno de Fichas.)”<sup>112</sup>

A não ser que o aluno resolva inverter o percurso aqui sugerido e decida primeiro consultar a breve exposição sobre o nome para depois a poder aplicar, o que tal organização parece sugerir é que o conhecimento gramatical é um saber genérico dominado prévia ou inatamente pelos alunos e que será, de quando em vez, testado ou avaliado, quase sempre de modo inconsequente, através de uma simples actividade de reconhecimento (como a que aqui se cita) e sem nenhuma implicação, directa ou indirecta, na promoção, por exemplo, de capacidades de leitura ou de escrita.

E é nesta acção, em círculo fechado, que se esgota a função do conhecimento gramatical: *aplicação – exposição – aplicação – avaliação* (esta última nas fichas de avaliação dos manuais). Um percurso alternativo e aberto poderia naturalmente passar por *explicitação/descoberta* seguida de *aplicação/implicação*, em que o saber sobre a língua, depois de se constituir efectivamente como conhecimento reflectido, passaria a estar ao serviço das outras competências. Como vimos, em termos dos seus discursos, os autores de manuais até afirmavam esta via, mas acabam por não a praticar, já que as secções apresentadas nos manuais isolam efectivamente as actividades relativas a cada um dos domínios do ensino-aprendizagem da língua.

Em relação ao L02, e ainda naquilo que diz respeito à interligação dos diversos espaços dedicados à gramática, há um outro aspecto que também não podemos deixar de discutir: trata-se da (quase sistemática) repetição dos mesmos conteúdos gramaticais, visível não apenas nos distintos lugares da gramática (por exemplo, o *Caderno de*

---

<sup>112</sup> No “Guia do Professor” (na margem lateral do manual), após a indicação de todas as soluções deste exercício, informa-se: “Nesta secção – **Funcionamento da língua** –, surge frequentemente o símbolo ***fī***, que remete para a consulta de determinada ficha do **Caderno de Fichas Informativas**, onde o conteúdo em análise é apresentado de forma desenvolvida e sistematizada.” Nem sempre, porém, essa “forma” nos parece suficientemente “desenvolvida” nem satisfatoriamente “sistematizada”.



*exercícios* e o “Apêndice gramatical” do L02-9)<sup>113</sup>, mas também nos *Livros de gramática* de diferentes níveis (referimo-nos, em particular, às *Fichas informativas* do L02-7 e do L02-8)<sup>114</sup>. Mesmo num olhar analítico rápido, é possível descobrir que esta é uma outra imagem da configuração escolar do ensino da gramática: os conteúdos expostos repetem-se, os níveis de exigência cognitiva das actividades não evoluem e os objectos/objectivos da avaliação do conhecimento gramatical apontam no sentido da reprodução e da cristalização de um conjunto fechado de questões gramaticais.

Quanto aos manuais da série L10, eles não incluem *Fichas de gramática* nem *Anexos de gramática*. Em compensação, três livros auxiliares são *Cadernos do aluno*, onde predomina a *explicação* de conteúdos gramaticais, de modo mais evidente no *Caderno* do L10-9. De facto, das 18 “Fichas gramaticais” deste último, só duas delas integram aplicação. Será, assim, nas seis “Provas de avaliação final” que os autores deste caderno aplicarão/avaliarão os conhecimentos gramaticais dos alunos.

Assim, as actividades de gramática aparecem integradas numa secção do manual explicitamente identificada como de “Funcionamento da Língua”, que surge depois da “Compreensão do texto” e antes de “Outras actividades” (de leitura e/ou de escrita). Na margem lateral dessa secção, aparecem remissões para as páginas do *Caderno do aluno*, onde os conteúdos respectivos são explicados. Portanto, nesta série de manuais, o “circuito fechado” do ensino da gramática volta a apresentar como fases principais: *aplicação – exposição – (aplicação) – avaliação*.

Como que respondendo à necessidade de a *aplicação* gramatical ser acompanhada de *explicação*, o próprio manual integra, em casos raros, breves *Fichas de gramática*, ora de forma autónoma (como se vê no **Anexo O**), ora incluídas na própria secção de actividades de gramática. Assim, o L10-7 apresenta duas *Fichas* autónomas e

---

<sup>113</sup> Se, como já se referiu, o “Apêndice Gramatical” do L02-9 aborda cinco conteúdos gerais da morfossintaxe, o *Caderno de exercícios* deste manual (constituído por seis pequenos capítulos) apenas se diferencia daquele por alterar a ordem das matérias, mantendo os títulos das questões abordadas, para além de, quanto às “Classes de palavras”, não se referir apenas à conjunção e ao verbo, mas ainda ao nome, ao adjectivo, ao pronome, ao advérbio e à preposição, reduzindo aqui as informações que já constavam dos cadernos dos dois anos lectivos anteriores. A única “grande” novidade do *Caderno* do L02-9 é o facto de o seu primeiro capítulo - “1. Pontuação” - não fazer parte do “Apêndice” e limitar as informações sobre os sinais de pontuação, que constavam do *Caderno* do L02-7, apenas à vírgula, a propósito da qual se apresenta uma curiosa imagem, em que um aluno, de lápis em riste e com os cabelos no ar, se pergunta: “E agora? Onde é que eu enfio as vírgulas?...” (*Caderno do aluno* do L02-9, p. 3)

<sup>114</sup> Como se verifica, igualmente, noutros livros auxiliares que entretanto comparámos, as *Fichas informativas* do L02-7 e do L02-8 contemplam áreas genericamente coincidentes da morfossintaxe (formação de palavras; classes de palavras; frase simples; frase complexa). Todavia, o *Caderno* do L02-7 aborda sete questões que não são retomadas no caderno do L02-8, o qual também introduz três capítulos novos: “1. Registos de língua”; “10. Recursos expressivos”; “11. A versificação”.

duas outras *Fichas* integradas<sup>115</sup>, que têm em comum o facto de aí se apresentar um mínimo de informação gramatical. Por exemplo, sobre o “Vocativo”, duas actividades de gramática são acompanhadas de uma *Ficha* autónoma com duas breves explicações e com dois exemplos da função descrita<sup>116</sup>.

Apesar de os autores do L10 terem afirmado inicialmente que o conhecimento gramatical desempenharia um papel específico no desenvolvimento das competências verbais, parece-nos que, estando o conhecimento gramatical isolado em espaços autónomos de *aplicação* e/ou *exposição*, a gramática será mais avaliada e reconhecida como um saber que faz parte da tradição escolar e que, portanto, nem precisa da *explicitação/compreensão* prévia pelo/do aluno. Deve igualmente sublinhar-se que, da leitura da “Nota Prévia”<sup>117</sup> do *Livro do Professor* do L10, se descobrem as três finalidades do ensino da língua: a “**promoção da leitura**”, o “aperfeiçoamento da escrita” e o “trabalho autónomo de aplicação e de treino das regras fundamentais que presidem ao **funcionamento da língua.**” (*Livro do Professor* do L10-7: 2) De acordo com estas intenções, o ensino da língua desenvolverá (de forma autónoma) as competências de leitura e de escrita e procederá à “explicitação” e à “aplicação” do conhecimento gramatical, sem que este esteja afinal associado àquelas capacidades.

Finalmente, mesmo que de modo sumário, interessa verificar como se organizam os três *Cadernos* do L10 (que privilegiam a *exposição* gramatical mas integram exercícios de *aplicação*), comparando-os, no sentido de identificar semelhanças e/ou diferenças existentes entre eles. Previamente, deve referir-se que o *Caderno* do L10-9 inclui seis provas de avaliação final, o que não acontece com os outros. A diferença mais evidente que há entre eles é que os cadernos do L10-7 e do L10-8 (como se comprova nos índices) fazem acompanhar a *exposição* de conteúdos gramaticais de exercícios de *aplicação*, o que significa que funcionam como um *Livro de gramática* auto-suficiente. Por seu turno, o *Caderno* do L10-9 limita-se a fazer a explicitação dos

<sup>115</sup> Nestas duas ocorrências de explicações associadas às actividades de gramática, num caso, faz-se a explicação da pontuação usada nos discursos directo e indirecto (a seguir a um exercício sobre a questão) e, noutra actividade de gramática/estilística, antes de pedir exemplos de “**aliterações** presentes no poema”, apresenta-se uma definição desse “recurso estilístico muito usado em poesia e que consiste na repetição de sons consonânticos [...]”. (Cf. L10-7, p. 35 e p. 190, respectivamente.)

<sup>116</sup> “**Funcionamento da Língua / 1.** Transcreve as palavras que, em cada poema, assumem a função de vocativo. / **1.1.** Explica a pontuação que acompanha essas palavras. / **Outras actividades [...]** / **Vocativo** / • O vocativo é o elemento da frase que representa a pessoa por quem chamamos ou a quem nos dirigimos. / • Aparece isolado, por vírgulas, da respectiva frase. / [seguem-se exemplos].” (L10-7: 203)

<sup>117</sup> É de salientar que, no L10-7 e no L10-8 (p. 2), essa “Nota Prévia” do *Livro do Professor* é praticamente igual, sofrendo pequenas alterações no caso do caderno do L10-9 (p. 3). Na verdade, esta apresentação funciona como texto de abertura desta série de manuais, já que o livro principal não o inclui.

conteúdos que já haviam sido aplicados/testados no livro principal, numa lógica de aprendizagem que, muito provavelmente, estará a ser concebida de modo anti-natural.

Por outro lado, comparando-se os três *Cadernos* (que têm exactamente as mesmas 64 páginas)<sup>118</sup>, quanto aos conteúdos seleccionados para exposição, rapidamente se conclui que, entre o *Livro de gramática* do 8.º ano e o do 9.º, as 18 questões seleccionadas são repetidas<sup>119</sup>, ao passo que o *Caderno* do 7.º ano (que faz a exposição de 21 questões de gramática) apenas inclui quatro temas que não serão retomados nos outros dois: “A comunicação”; “A sílaba/os sinais gráficos”; “Tipos e formas de frase”; “Recursos estilísticos”. Portanto, para além de a gramática do nível de escolaridade inferior ser mais completa, o que se constata é que, no essencial, o conhecimento gramatical do 8.º e do 9.º anos nada trará de novo aos alunos que queiram conhecer (cada vez) melhor o “funcionamento da (sua) língua”<sup>120</sup>.

Parecem, pois, confirmar-se, mais uma vez, as três marcas principais da configuração do ensino da gramática nos livros de Português: *a)* o domínio do Funcionamento da Língua é *efectivamente* entendido de forma autónoma e sem associação sistemática ao desenvolvimento das competências verbais; *b)* o conhecimento gramatical é “avaliado” antes de ser ensinado/aprendido, acreditando-se, pois, que o saber gramatical é *provavelmente* inato; *c)* os conteúdos de gramática, ao longo dos diferentes anos, vão sendo *progressivamente* repetidos (ou até reduzidos) e parecem funcionar apenas pela sua existência simbólica. A lógica implícita a estes

<sup>118</sup> Um indício de que os três cadernos serão variações da *mesma* gramática, cujo núcleo é um conjunto de itens da morfossintaxe, é o facto de a definição da contracapa ser também igual: “Fichas de explicitação dos conteúdos gramaticais e fichas de aplicação dos mesmos conteúdos.” (L10-7 e L10-8); “Fichas de explicitação e de aplicação dos conteúdos gramaticais.” (L10-9)

<sup>119</sup> Tomando como referência o índice do *Caderno* do L10-9 (p. 2), enumeram-se aqui as questões que constituem o núcleo *desta* gramática escolar: “Registos de língua; Formação de palavras; Relação entre as palavras; Classes de palavras; O nome; O adjectivo; O determinante; O pronome; O numeral; O verbo; O advérbio; A preposição / A interjeição; A Conjunção; Coordenação e subordinação; Elementos da oração; A pontuação; Discursos Directo / Indirecto / Indirecto Livre; Coesão Textual”.

<sup>120</sup> Porque este tipo de comparação se pode, também ele, tornar repetitivo e porque, em relação à série L11, apresentamos o **Anexo N** que evidencia como os conteúdos gramaticais vão sendo ciclicamente retomados ao longo de três anos, neste contexto damos um curioso exemplo. A questão gramatical “Registos de língua” é apresentada ora no início (*Cadernos* do L10-7: 7; e do L10-9: 3), ora no fim (*Caderno* do L10-8: 51), mas referindo sempre cinco registos de língua (“corrente, familiar, popular, cuidado, literário”, que nos *Cadernos* do 8.º e do 9.º anos são elevados a subtítulos) e repetindo exactamente os mesmos discursos e exemplos. Citamos (e sublinhamos) um dos excertos mais discutíveis, que nos faz lembrar a noção de *preconceito linguístico* proposta na teoria de Bagno (2003): “A língua é um sistema gramatical, um código utilizável pelos indivíduos que o conhecem e que o usam de acordo com: - a idade e o grau de instrução do falante; / [...] / - as circunstâncias e os objectivos do acto de comunicação. / [...] / REGISTO POPULAR / • A falta de cultura linguística das classes pouco alfabetizadas, os hábitos regionais, a educação, a actividade profissional, são factores que levam frequentemente à utilização de um **registo popular** que apresenta várias modalidades: [regionalismos, gíria, calão]; Ex.: *Pira-te daqui.*” (Sublinhado nosso.)

modos de ver a gramática faz-nos compreender que ela está, de facto, presente de forma evidente nas propostas de actividades dos manuais, mas a sua relevância em termos duma efectiva aprendizagem formal da língua será talvez diminuta.

Por fim, os manuais L11 são os que, em termos de espaço, dedicam maior atenção à gramática, já que todos têm um *Caderno de actividades* dedicado à aplicação gramatical (com 64 páginas), para além de *Fichas de gramática* (no L11-7 e no L11-8), ou de um *Anexo de Gramática* (no L11-9). Assim, estes manuais têm três locais de ocorrência da gramática: a) a secção das actividades de gramática; b) as fichas integradas de exposição gramatical; c) os livros de exercícios de aplicação gramatical.

Mesmo que todos os manuais do 9.º ano dediquem uma atenção particular à gramática histórica do Português em virtude dos autores (Gil Vicente e Luís de Camões) e dos textos seleccionados para leitura, o L11-9 (pp. 21-44) é o único (dos dez do 9.º ano) que desenvolve uma unidade específica sobre “A História da Língua Portuguesa”.

Esta unidade é composta por 14 sequências didácticas, onde existem 20 textos informativos<sup>121</sup> e 12 momentos com actividades de História da Língua<sup>122</sup>. Porque esse procedimento não é corrente nos manuais (que não apresentam bibliografia final), não deixa de chamar a atenção o facto de os textos informativos desta unidade terem uma indicação bibliográfica, sabendo-se, assim, que quatro deles são da G13 (*Gramática Universal da Língua Portuguesa*, de António A. Borregana) e um deles da G02 (*Breve Gramática do Português Contemporâneo*, de Celso Cunha e Lindley Cintra)<sup>123</sup>.

Um outro dado que importa relevar é que, neste manual, ao lado das actividades de gramática, surgem, em mais 19 sequências didácticas, outras tantas secções de actividades sobre gramática histórica. É natural, pois, que sejam em número superior as actividades de História da Língua (existentes em 29 sequências), se comparadas com as de Funcionamento da Língua (que existem em 22 sequências).

<sup>121</sup> Como verifica no **Anexo O**, o L11-9 tem 59 sequências, onde existem 29 secções com actividades de História da Língua, 22 secções de Funcionamento da Língua e 21 *Fichas de gramática*. Em relação aos textos, há 17 sequências com textos narrativos, 15 com textos poéticos, 11 com textos dramáticos e 16 com textos informativos. Em termos do número absoluto de textos informativos (59), para além dos 20 da Unidade 1 sobre “A História da Língua Portuguesa”, este manual tem mais 29 desse tipo de texto, sendo, pois, a média de um texto informativo por sequência, o que não é muito corrente nos livros de Português.

<sup>122</sup> Nesta Unidade 1, que, no essencial, constitui um bloco informativo de 15 sequências didácticas sobre gramática histórica, foi possível identificar 16 actividades, sendo, de acordo com as nossas categorias, 14 de mero reconhecimento, uma de produção e uma outra de explicitação.

<sup>123</sup> Os outros textos informativos desta unidade têm as seguintes autorias: 12 são de Henriette Walter (*A Aventura das Línguas do Ocidente*), dois de Paul Teyssier (*História da Língua Portuguesa*) e um de Jacinto do Prado Coelho (*Dicionário de Literatura Portuguesa*).

Por conseguinte, no L11-9, coexistem dois tipos distintos de gramática: a gramática histórica (materializada nas exposições e nas questões sobre História da Língua) e a gramática descritiva ou sincrónica, concretizada nos momentos de *exposição* e de *aplicação* gramatical, à imagem do que sucede noutros manuais.

Há, porém, uma certa incoerência entre aquilo que o índice geral dos manuais L11 descreve (em termos da estrutura das sequências didáticas)<sup>124</sup> e aquilo que se verifica em cada uma das unidades, onde os textos são seguidos de actividades diversas (assinalando-se as que forem de Funcionamento da Língua ou de História da Língua) e de secções específicas dedicadas a outros domínios (intituladas “Proposta Escrita” ou “Debate”). Entretanto, observando o índice do L11-9 (pp. 4-11), constata-se não só que a Unidade 1 é sempre composta por dois momentos fundamentais (“Leitura para informação e estudo” e “Funcionamento da Língua – Análise e Reflexão”), mas também que, em todas as restantes unidades, os conteúdos/actividades de História da Língua são integrados na coluna do Funcionamento da Língua. Pode, assim, concluir-se que, tal como sugerem outros manuais, a História da Língua é uma área da gramática escolar.

A verdade é que a gramática (seja ela histórica ou sincrónica) aparece sempre devidamente assinalada, tanto no índice, como ao longo das sequências didáticas dos livros de Português, podendo assim acreditar-se que a intenção principal dos seus autores é projectar (de modos diversos) a sua efectiva presença.

Entretanto, quanto à forma como, na série L11, se interligam as actividades de gramática e as fichas informativas, não há grande diferença em relação aos outros manuais, já que tais actividades, apesar de integradas no conjunto de todas as que surgem na sequência do(s) texto(s), são identificadas com a menção “Funcionamento da Língua” e, eventualmente, acompanhadas de sugestões de consulta de fichas informativas. A ligeira diferença a assinalar é que parece haver uma maior proximidade entre os momentos de *aplicação* e os de *exposição gramatical*, já que as *Fichas de gramática* estão sempre integradas no manual. Todavia, a sequência metodológica (*aplicação* seguida de *exposição* e de outra possível *aplicação*, a realizar no *Livro de gramática*) não se altera, sendo que o *Caderno de actividades* ganha uma certa

---

<sup>124</sup> De acordo com os índices dos manuais L11, as unidades didáticas seriam assim organizadas: “Títulos / Autores; Texto / Imagem; Oralidade / Leitura / Escrita; Funcionamento da Língua – Análise e Reflexão; Actividades.” Na coluna do “Funcionamento da Língua”, faz-se referência não só às actividades de gramática, mas também às *Fichas de gramática*, onde os conteúdos serão expostos.

autonomia, pois é apenas dedicado à *aplicação*<sup>125</sup>. Mesmo com o significativo aumento dos espaços e dos tipos de gramática existentes nos manuais da série L11, mantém-se, portanto, o princípio didáctico de que primeiro se aplica a gramática (leia-se aqui *avalia*) e só depois se explica (leia-se agora *ensina*). Confirma-se também que aquilo que parece importar, nesta configuração da gramática escolar, é que ela esteja bem presente e seja bem projectada, mesmo que não se conheçam os seus verdadeiros fins e que ela não pareça estar implicada no desenvolvimento das competências verbais.

Finalmente, há que apresentar alguns dados sobre a existência (ou não) de progressão ao nível do conhecimento gramatical, pondo em contraste, por um lado, os conteúdos apresentados nas *Fichas de gramática*<sup>126</sup> e, por outro, os conteúdos implicados nos *Livros de gramática*, ou seja, nos *Cadernos de actividades* dos três anos.

Analisando o **Anexo N**, e em particular os títulos das fichas, conclui-se que há uma série de conteúdos das áreas da morfologia e da sintaxe que se repetem nos três anos escolares, pelo que também se pode deduzir que o conhecimento gramatical que está em causa nas actividades realizadas ao longo do 3.º ciclo é praticamente o mesmo.

Se confrontarmos os três *Cadernos de actividades* da série L11, também chegaremos a conclusões idênticas. Na verdade, coincidente é não apenas o facto de os cadernos terem o mesmo número de páginas (64) e de todos eles apresentarem soluções finais, mas também um conjunto de questões gramaticais que são comuns aos exercícios do 7.º, do 8.º e do 9.º anos<sup>127</sup> e que se incluem no âmbito da morfossintaxe. Assim, há pelo menos 12 questões que são objecto de exercitação nos três cadernos e que, por isso, constituem os temas essenciais e repetidos da gramática escolar: “Nome; Adjectivo; Determinante e Pronome; Verbo; Advérbio; Preposição; Conjunção; Formação de palavras; Tipos e formas de frase; Elementos da oração; Frase complexa; Concordância do verbo com o sujeito.” (Cf. *Caderno de actividades* do L11-9, p. 1.) Subjacente a estas propostas estará uma concepção de gramática da palavra e da frase cuja finalidade será a de que os alunos estejam habilitados tão-só a responder a dois tipos de solicitação muito correntes: *classifica morfologicamente as palavras x e y* ou *analisa sintacticamente a frase z*.

<sup>125</sup> Graças à relativa autonomia, os *Cadernos de actividades* do L11 não são oferecidos aos alunos, mas vendidos aos que queiram comprá-los pelo preço simbólico de 3,99€ (7.º ano) ou 4,99€ (8.º e 9.º anos).

<sup>126</sup> Como se comprova no **Anexo O**, o L11-7 tem 32 *Fichas de Funcionamento da Língua*, o L11-8 tem 28 e o L11-9, no “*Caderno de Funcionamento da Língua*”, expõe 21 questões gramaticais.

<sup>127</sup> Apesar de tudo, há um decréscimo evidente do número de questões abordadas nos cadernos do 7.º ano (32), do 8.º ano (30) e, particularmente, do 9.º ano (19).

Apesar destes factos, os autores dos manuais escolares continuam a afirmar o cumprimento *dum* “Programa” e a implicação *desta* “Gramática” *num* desenvolvimento das competências verbais dos alunos, como se infere da seguinte “Introdução”:

“Seguindo as directrizes do Programa de Língua Portuguesa para o 8.º ano de escolaridade, [...], o manual *Ponto e Vírgula 8*, [...], apresenta um *corpus* textual que assenta em critérios rigorosos de selecção, bem como toda uma série de actividades proporcionadoras do desenvolvimento das competências dos alunos, ao nível do ouvir, do falar, do ler e do escrever, para o qual contribuem igualmente as propostas de reflexão e de análise do funcionamento da língua, incluídas de forma contextualizada ao longo das suas unidades.” (Cf. *Guião do Professor* do L11-8: 2)<sup>128</sup>

Por conseguinte, estes discursos não deixam de referir o potencial contributo da reflexão gramatical na promoção de competências. Todavia, as formas de configuração da gramática e do seu ensino nos livros de Português parecem apenas confirmar a sua omnipresença. Como acabámos de ver, os nove manuais escolares das séries L02, L10 e L11 disponibilizam sempre um *Livro de gramática*, que funciona ora como um livro de explicação gramatical, ora como caderno de exercícios gramaticais. Em simultâneo, alguns manuais integram ainda quer *Fichas de gramática* (L11-7 e L11-8), quer uma *Unidade de gramática* (L02-9 e L11-9), mas tal só acontece quando o *Livro de gramática* se assume como caderno de exercícios e não faz a explicação dos conteúdos.

Assim, quanto aos espaços que, no manual ou nos satélites, têm por objecto a gramática, para além das actividades das sequências didácticas, há mais um ou dois lugares reservados aos conteúdos gramaticais. Mas, no fundo, só em situações de excepção é que se aproximam a exposição de conteúdos e a realização de actividades.

A verdade é que, assim, mesmo dando uma elevada visibilidade aos conteúdos do “Funcionamento da Língua”, procede-se tanto a um isolamento do saber gramatical, como à inversão da lógica duma aprendizagem linguística pela descoberta. Esta forma de entender a gramática (que está presente porque é nomeada) é, de certa forma, limitadora duma outra perspectiva de a encarar como um saber integrado e implicado nos outros domínios do ensino-aprendizagem da língua.

Por isso, apenas a título exemplificativo, citamos agora outras formas de representar a gramática sem a nomear. Referimo-nos, em concreto, às situações em que determinados conteúdos e conhecimentos gramaticais estão implicados nas secções das sequências didácticas relativas à leitura, à escrita ou à oralidade. Por outro lado, há

<sup>128</sup> A série L11 possui cinco livros auxiliares do aluno: três *Cadernos de actividades* e dois *Portfolios* ‘*Escrita em Dia*’ (no 7.º e no 8.º) que se aproximam d’*O Livro em Branco* (a referir na alínea 6.4.5.).

também situações em que actividades de gramática são verdadeiramente perspectivadas no sentido do desenvolvimento das capacidades de expressão e de compreensão escrita. É nestes casos que a gramática escolar assume, de facto, a sua função instrumental.

Porque bastantes exemplos desta forma excepcional de configurar o ensino da gramática poderiam ser indicados, optamos por seleccionar apenas um manual para cada situação: assim, do L11-9, serão indicadas as tais “provas” de que a gramática, mesmo sem ser nomeada, está (bem) “presente” em actividades de leitura, de escrita ou de oralidade; e, do L10-8, serão escolhidos dois exemplos que demonstram como a gramática pode estar ao serviço da promoção de competências (verbais e outras)<sup>129</sup>.

Em certas situações, a secção do “Funcionamento da Língua” inclui actividades relativas à área da semântica e da estilística (que a gramática escolar configura como suas), mas que estão ao serviço da compreensão textual. Um exemplo desta organização é uma sequência didáctica do L10-8 (p. 179), em que as questões de “Compreensão do texto” fazem uso de termos gramaticais e as de “Funcionamento da Língua” se centram em temas como “recursos expressivos” e “sentido literal/sentido figurado”:

“**Compreensão do texto / 1 Identifica** o sujeito poético através de um nome comum. / **1.1** Caracteriza-o, através de um único adjectivo. / **Funcionamento da Língua / [...] 1.2** Qual destas duas palavras é usada em sentido literal e qual delas é usada em **sentido figurado**? Justifica. / [...] / **3** O poeta usa outros recursos para tornar mais expressivo o texto. / **3.1** O primeiro verso é[,] todo ele, uma **antítese**. Porquê? / [...]”

Sendo esta uma situação excepcional, mas um sinal de que os domínios da leitura e da gramática se interpenetram<sup>130</sup>, não deixa de ser estranho que os autores façam questão de *catalogar* conteúdos e actividades (de forma nem sempre coerente), acabando por ser eles a determinar o que *é* e o que *não é* do âmbito da leitura, da gramática, da escrita ou da oralidade e instituindo um objecto de descrição próprio.

Por outro lado, como deveria acontecer com uma frequência mais alta, a secção de Funcionamento da Língua também aponta no sentido do desenvolvimento da capacidade de expressão escrita. Encontramos um exemplo disso no L10-8 (p. 131) em que, sob a designação genérica de “articulação de frases”, se propõem duas actividades de reconhecimento e de produção textual, sugerindo aos alunos que, utilizando conjunções, “estabeleçam relações lógicas entre as orações” e alterem a pontuação.

<sup>129</sup> Para esta análise, não foi escolhido nenhum manual do 7.º ano nem da série L02, porque nas alíneas 6.4.5. (L11-7), 6.4.6. (L10-7) e 6.4.7. (L02-7) lhes dedicaremos uma atenção mais demorada.

<sup>130</sup> Num outro exemplo do L10-8 (p. 185), verifica-se que todas as actividades incluídas na secção da gramática (recursos expressivos, pontuação, repetições, antónimos, adjectivos) servem, de facto, para ajudar a compreender não só o texto poético mas ainda a “criatividade da linguagem” humana.



Entretanto, prova de que a gramática pode ainda estar ao serviço da produção oral é a ocorrência de duas actividades (de novo na secção da gramática) sobre o uso da fórmula de agradecimento “Obrigado/Obrigada” (L10-8: 176)<sup>131</sup>.

Não podemos deixar de indicar um outro exemplo da interligação, agora entre a gramática e o léxico, que não é visível só em todas as actividades de leitura e de gramática em que os alunos são convidados a descobrir os sentidos de palavras ou de frases, mas que também se torna clara quando se pretende promover competências como as de “Consultar o dicionário” e de “Seleccionar o significado” e quando se apresenta um excerto de um dicionário e uma breve exposição sobre a origem, a pronúncia, os sentidos e certas informações gramaticais que sobre os vocábulos é possível recolher num dicionário, e tudo isto num secção de gramática (L10-8: 66-67).

Inversamente, os conteúdos de gramática também podem estar, de modo implícito ou explícito, integrados nas secções de leitura, escrita ou oralidade. Bons exemplos disso mesmo encontram-se no L11-9, o qual é, desde logo, o único que inclui uma unidade didáctica completa (pp. 21-44) dedicada à exposição e à avaliação de conhecimentos sobre a História da Língua Portuguesa (uma outra área que a gramática escolar também tem por hábito considerar sua).

Os exemplos a seguir apresentados, em nosso entender, integram claramente ou implicam conteúdos de gramática, mas não são considerados como tal pelos autores, já que estão incluídos nas secções de Compreensão textual, nas “Propostas de escrita” ou na única actividade de expressão oral que o L11-9 inclui (um “Debate”, p. 207).

Porque o L11-9 possui quatro unidades dedicadas a quatro tipos de texto, citamos exemplos em que a gramática surge sempre ao serviço da compreensão leitora:

- a) Texto dramático: “4 Indica algumas palavras do texto pertencentes ao campo semântico da religião. / 4.1 Por que razão predominam as palavras ligadas a esse campo semântico nesta cena?” (p. 104)<sup>132</sup>
- b) Texto épico: “2 Que importância terá a forma verbal ‘foste desvendando’ no poema.” (p. 131)
- c) Texto narrativo: “12 Identifica as figuras de estilo empregues nas seguintes passagens e explica o seu significado. [...]” (p. 202)
- d) Texto poético: “2 Transcreve as formas verbais que revelam o trabalho do poeta. / [...]” (p. 221)

<sup>131</sup> Mesmo que na perspectiva normativa (“• se és um rapaz, deverás dizer **Obrigado**; / • se és uma rapariga, deverás dizer **Obrigada**.”), é interessante que se *expliquem* e se *mostrem* os usos destes termos.

<sup>132</sup> No L11-7 (p. 7), surge uma questão semelhante, em que se usa o termo “campo lexical” por “campo semântico”: “3 Faz o levantamento das palavras do conto que pertencem ao campo lexical de religião.”

A nosso ver, este tipo de questões demonstra a possibilidade da abordagem integrada da gramática e permite-nos inferir que o tratamento autónomo dos conteúdos gramaticais, podendo dar-lhe outro destaque, não contribuirá para a aproximação entre conhecimento explícito da língua e competência para ler, escrever e falar.

Entretanto, em termos de propostas de escrita do L11-9 (num total de 17), há sobretudo uma delas (p. 140) que implica conhecimentos da gramática do texto, em particular no que ao “discurso argumentativo” diz respeito<sup>133</sup>, mas ainda sem preparar o aluno para ser capaz de argumentar com eficácia:

“**Proposta de Escrita** / Partindo da leitura do episódio do Consílio dos Deuses, introduz um novo deus no Consílio e atribui-lhe um discurso argumentativo a favor ou contra a empresa dos portugueses.”

Por fim, na única proposta de “Debate” que este manual sugere (p. 207), não podemos considerar, à partida, que algum conteúdo gramatical esteja implicado. Todavia, remetendo-se, na margem do manual, para as “regras do **debate**” que já haviam sido apresentadas (p. 16), verifica-se que o conhecimento de certas fórmulas ou expressões é fundamental para um eficaz desempenho na expressão oral (*dar opinião, explicar, exemplificar, concordar, discordar, concluir*).

Enfim, sendo estes exemplos de situações excepcionais em que a gramática está ao serviço das competências verbais, a verdade é que, mesmo assim, eles serão suficientes para demonstrar as (possíveis) funções do conhecimento explícito da língua no desenvolvimento das capacidades linguísticas.

#### 6.4.3. *Dos tipos de actividade de gramática propostos pelos manuais*

Depois de analisarmos os discursos introdutórios dos manuais sobre o ensino da gramática e de descrevermos as formas de (des)articulação da *aplicação* e da *exposição* do conhecimento gramatical escolar, iniciamos agora a discussão de dados sobre a análise de conteúdo das actividades de gramática de nove livros de Português.

De facto, após o estudo de elementos periféricos dos livros de Português (textos de abertura, índices gerais, apresentações dos manuais)<sup>134</sup>, que podem afirmar ou

<sup>133</sup> Na margem lateral, os autores do manual sugerem ao aluno: “*Consulta a Unidade 0, p.20, sobre o texto expositivo.*” Noutra actividade de escrita (L11-9: 202), depois de solicitar ao aluno “[...] cria um pequeno texto expositivo onde dê a tua opinião sobre este assunto”, volta a sugerir-se a consulta daquela informação sobre o texto expositivo. Em nosso entender, porém, não está aqui bem traçada a diferença entre texto argumentativo e texto explicativo/expositivo, tal como os define, por exemplo, Adam (1997).

<sup>134</sup> O **Anexo Q** é uma representação de (todas) as categorias de secções (iniciais, intermédias e finais) que é possível identificar nos manuais que agora são objecto de estudo. Para além de comprovar até que ponto

indiciar a configuração do ensino da gramática, foi então a vez de, tomando como objecto de estudo as unidades didácticas de três séries de manuais, estudar os elementos nucleares dos livros de Português, ou seja, as sequências didácticas, donde se destacam os diversos textos e as actividades de leitura, de gramática, de escrita e de avaliação.

Pela identificação das unidades didácticas dos livros de Português, confirmamos que eles devem ter uma unidade introdutória e três unidades sobre os textos narrativo, poético e dramático e, nos manuais do 9.º ano, uma outra unidade sobre o texto épico (*Os Lusíadas*)<sup>135</sup>. Existem ainda certas unidades didácticas (sobretudo anexos finais) que não ocorrem de forma sistemática: “Oficina de escrita”, no L02-7 e no L02-8; “Apêndice gramatical”, no L02-9; “A História da Língua Portuguesa” (Unidade 1) e “Caderno de funcionamento da língua” (anexo final), ambas no L11-9.

Sabendo que, ao delimitar e ao descrever aquilo que designamos *sequências didácticas*, estávamos, de algum modo, a avaliar até que ponto, nas práticas sugeridas pelos manuais, se materializa um modelo de aula de Português, próximo do que foi, por exemplo, definido por Duarte (2001), pretendemos não apenas identificar todas as secções onde se incluem as actividades de gramática, mas também, de algum modo, precisar o contexto do domínio da *gramática* na aula de língua materna e medir a sua frequência/importância relativamente aos domínios da leitura, da escrita e da oralidade.

São essas dimensões de análise e esses dados que representamos no **Anexo O**, onde se indicam as ocorrências das 18 categorias de secção. Tendo em consideração que uma *sequência didáctica* é composta por um texto (ou mais) que é(são) seguido(s) de actividades que sobre ele(s) se realizam, no esquema proposto de sequência didáctica, incluem-se, à partida, dois subconjuntos de categorias: *tipos de texto* (narrativo, poético, dramático ou outros) e *tipos de actividade* (de compreensão textual, de funcionamento da língua, de produção escrita, de ouvir/falar e de outras leituras)<sup>136</sup>. Sendo estas as nove categorias que ocorrem, em maior ou menor número, nos nove manuais escolares (mas não em todas as sequências)<sup>137</sup>, é plausível concluir que estas representam os elementos nucleares de uma aula de Português.

---

o livro de Português tem uma notável diversidade de rubricas, este quadro identifica as secções onde a análise das configurações do ensino da gramática será preferencialmente realizada.

<sup>135</sup> Além dessas unidades (ver **Anexo P**), os manuais têm outras dedicadas aos textos jornalísticos (L10-8, L11-7 e L11-8) ou aos textos da literatura oral e tradicional (L10-7, L11-7 e L11-8).

<sup>136</sup> Sublinhe-se que estas rubricas são, predominantemente, aquelas que os próprios autores dos manuais consideram e designam explicitamente como pertencentes a cada uma das categorias delineadas.

<sup>137</sup> Há ainda uma outra categoria (*actividades em projectos de trabalho*) que também ocorre em todos os manuais (numa média de três ocorrências por manual), sempre no fim das unidades didácticas nucleares (dos textos narrativo, poético e dramático), pelo que não a consideramos típica de uma sequência/aula.

Entretanto, há cinco outras categorias de actividades (pré-leitura, história da língua<sup>138</sup>, pesquisa e confronto, projectos de trabalho, jogos linguísticos) que podem também estar presentes nas sequências (com frequências mais reduzidas), existindo, porém, certos manuais que não as apresentam: a série L10 não inclui actividades de pré-leitura nem jogos de língua (salvo no L10-7); a série L11 tem poucos jogos de língua (três jogos no L11-9)<sup>139</sup>; e o L02-8 não tem nenhuma sugestão de pesquisa.

Finalmente, as sequências didácticas podem integrar, mas agora de uma forma mais autónoma, ou seja, ao longo ou no final das unidades ou dos manuais, quatro *tipos de fichas*, a saber: oficina de escrita, conceitos literários, informação gramatical, avaliação sumativa. Enquanto que as fichas de escrita (L02-7 e L02-8) e as fichas de avaliação (série L10 e L02-9) só existem em alguns manuais, as fichas informativas relativas a conteúdos literários (numa média de oito por manual) ou linguísticos (em média de 10 por manual) apenas não surgem no L02-7 nem no L02-8.

Tentando, por outro lado, retirar algumas ilações mais quanto à importância e ao espaço que cada uma das categorias definidas ocupará numa sequência didáctica típica, sublinhe-se, desde logo, uma tendência que parece existir: os livros escolares possuem, ao confrontarmos os três anos lectivos (7.º, 8.º e 9.º), cada vez menos sequências didácticas (médias de 65, 60, 49, respectivamente) e isto apesar de se manter o número médio de unidades didácticas por manual (quatro) nos três anos lectivos<sup>140</sup>.

Em segundo lugar, tal como mostra o **Anexo O** pela distribuição relativa das 18 categorias, nas sequências didácticas dos nove manuais, normalmente, o lugar que cada uma delas ocupa obedece a esta disposição: *a*) actividades de pré-leitura; *b*) texto(s); *c*) actividades de compreensão textual, de gramática, de escrita e de oralidade; *d*) outras actividades de leitura extensiva, de pesquisa, de projecto ou lúdicas; *e*) fichas informativas diversas.

Se tivermos em conta a quantidade das ocorrências, facilmente deduzimos que a categoria *texto* é a mais importante de todas, até porque foi estabelecido que, para que houvesse uma sequência, teria de existir, no mínimo, um texto e perguntas sobre ele. Assim, o número total de sequências de cada manual (numa média de 58 sequências) equivale ao somatório das quatro tipologias textuais (médias de 25 textos narrativos, 19

<sup>138</sup> Esta categoria de actividade apenas existe, de forma autónoma e explicitamente designada, no L11-9.

<sup>139</sup> Como a seguir veremos, são sobretudo o L02-7 (41 ocorrências) e o L02-8 (36 ocorrências) que incluem uma rubrica específica designada “Queres jogar?” e que é colocada sempre a fechar as sequências didácticas desses manuais (secção existente em 72% das sequências, o que é significativo).

<sup>140</sup> Os livros da série L11, em relação aos das outras duas séries (L02 e L10), têm sempre um número mais elevado de sequências (7.º - 79; 8.º - 80; 9.º - 59) e de unidades didácticas (7.º - 5; 8.º - 5; 9.º - 4).

poéticos, 5 dramáticos e 9 de outros tipos, ou seja, 58 no total). Portanto, na aula de língua materna, os textos narrativos (até por serem mais extensos do que, por exemplo, os poéticos) ocupam uma posição de destaque (pela sua frequência) em relação aos textos poéticos, dramáticos, jornalísticos ou outros.

Em relação aos tipos de actividade, são as de *compreensão textual* que têm uma ocorrência mais significativa. De facto, nos nove manuais, para uma média de 58 sequências, temos 54 momentos de compreensão textual, ou seja, haverá apenas quatro sequências em que esta categoria não está presente. Por exemplo, na série L02, no manual do 7.º ano, há 58 sequências e 56 actividades de compreensão; no manual do 8.º, há 49 e 48; no do 9.º, há 46 e 44. O segundo lugar é ocupado pelas actividades de *pré-leitura* que, mesmo não existindo nos três manuais da série L10, atingem uma média de 31 ocorrências em 58 sequências, sobretudo graças aos manuais da série L02.

As actividades de *gramática* ocupam então a terceira posição, com um número médio de 25 ocorrências nos três anos lectivos<sup>141</sup>, o que, por acaso, coincide com a média de textos narrativos (25). Esta é uma coincidência interessante, pois o *texto narrativo* e a *gramática* constituem traços inconfundíveis do modelo de aula que vimos caracterizando. Com ocorrências médias de 22, situam-se entretanto as actividades de *escrita* e de *outras leituras*. A terminar, com uma média de 10 ocorrências, surgem as actividades de *oralidade*, numa posição que, apesar de tudo, não é novidade. Todas as categorias de actividades têm ocorrências inferiores, o que é também bastante comum.

Quanto às fichas informativas (que surgem ora no fim de certas sequências ora a encerrar mesmo as unidades didácticas), destacam-se as de gramática e de literatura pela sua frequência média de 10 e 8 ocorrências respectivamente, tendo as outras duas (escrita e avaliação) um peso relativo diminuto (3 e 2 ocorrências, em média).

Em síntese, há aqui, pelo menos, três conclusões a retirar: *a)* o domínio da leitura (com as actividades de pré-leitura, compreensão textual e outras leituras) é aquele que assume o papel principal na sequência-modelo dos livros de Português; *b)* porque ocorrem em todos os manuais, as actividades de compreensão e de gramática, juntamente com as de escrita e oralidade, fazem também parte dessa sequência típica; *c)* considerando que o L11-9 inclui uma unidade dedicada à História da Língua, e sabendo que sete manuais apresentam fichas informativas de gramática, temos evidências de que

---

<sup>141</sup> Comparando as médias de actividades de gramática nos manuais dos três anos lectivos, verificamos haver um ligeiro decréscimo dos manuais do 7.º ano (29 ocorrências), para os do 8.º (24) e do 9.º (22).

o domínio da gramática se concretiza, pelo menos, de duas formas distintas: a exposição e a aplicação (presentes em todos os exercícios/actividades de gramática).

Depois de isoladas todas as ocorrências de actividades gramaticais, iniciou-se então uma outra fase da análise de conteúdo, que consistiu na sua categorização em actividades de *reconhecimento*, de *produção* e de *explicitação*, e na distribuição dos conteúdos implicados pelas áreas mais correntes da gramática escolar. Enquanto que estas áreas da gramática foram determinadas na sequência da análise das gramáticas escolares que realizámos no capítulo anterior (seguinte de perto aqueles que são os capítulos comuns ao *corpus* que foi objecto de estudo)<sup>142</sup>, em relação às categorias definidas para a caracterização do tipo de actividades de gramática, elas foram já definidas na alínea 4.6.4. do Capítulo IV e, nesta fase, para além de apresentarmos e comentarmos alguns exemplos de actividades de gramática onde se manifestam essas três categorias, faremos sobretudo a apreciação dos resultados obtidos.

Em primeiro lugar, é preciso reforçar que se estranha especialmente o pormenor de, nos manuais escolares, estas actividades de *aplicação* do conhecimento gramatical, integradas e desenvolvidas a partir dos textos, surgirem, quase sempre, antes da *explicitação* dos conteúdos de gramática implicados nessas actividades. É ainda nesses locais de exposição simples e autónoma que poderemos avaliar a existência (ou não) da progressão dos conhecimentos gramaticais (o que será feito na alínea seguinte).

Em todo o caso, depois da análise de 925 actividades, o que se pode deduzir é que a gramática escolar se centra no *reconhecimento*, *reprodução* ou *repetição* de uma série de conteúdos (num total de 573 actividades, ou seja, quase 62%) que, como veremos, se situam maioritariamente nas áreas da morfologia e da sintaxe. A *essência* da gramática escolar realiza-se, pois, num tipo de conhecimento talvez improdutivo e que se fecha sobre si próprio, pese embora o facto de o domínio do saber linguístico ser fundamental não só para uma compreensão efectiva da estrutura da língua, mas sobretudo para o desenvolvimento das capacidades verbais.

Apesar disso, não podemos olvidar que, nos manuais em análise, há 159 actividades de produção (17%) e 193 de explicitação (21%), o que, a nosso ver, traduz duas tendências: em primeiro lugar, o ensino da gramática também é feito por meio de actividades cognitivas mais exigentes, ou seja, pelo uso de conhecimentos em contextos específicos e pela explicitação metalinguística desses mesmos saberes; em segundo

---

<sup>142</sup> A este propósito, ver, sobretudo, a alínea 5.2.3. e os **Quadros 7 e 8** do Capítulo V.

lugar, foi possível concluir desta análise que um grande número de actividades de produção se associavam, implicitamente, a formas de prática da expressão escrita, enquanto que as actividades de explicitação, seleccionando como objecto expressões, sentidos e usos estilísticos dos textos, estavam assim a implicar a compreensão textual e o conhecimento explícito da língua. Por conseguinte, entendemos que estas duas categorias de actividades constituem uma forma, não assumida abertamente, de aliar o conhecimento gramatical pelo menos às capacidades de escrita e de leitura.

Antes de fazermos a análise dos dados que, em síntese, são apresentados, a seguir (**Quadro 10**) comentamos exemplos de secções de gramática seleccionados dos manuais das séries em estudo (L02, L10, L11). Em primeiro lugar, vejamos excertos de secções que incluem uma ou duas actividades de gramática das diferentes categorias que foram determinadas (*reconhecimento* [R]; *produção* [P]; *explicitação* [E]):

- a) “**1. Identifica** a classe a que pertencem as seguintes palavras: / - 1.<sup>a</sup> estrofe - *feito*; / - 2.<sup>a</sup> estrofe - *salvo, são*; / - 3.<sup>a</sup> estrofe - *poder, olhar*. / **1.1. Escreve**, agora, frases em que utilizes cada uma das palavras acima, pertencendo a uma classe gramatical diferente.” [R, P] (Cf. L02-7: 217)
- b) “**1 Transcreve** as palavras que, em cada poema, assumem a função de vocativo. / **1.1. Explica** a pontuação que acompanha essas palavras.” [R, E] (Cf. L10-7: 203)
- c) “**1 Imagina** as falas das personagens e **preenche** os balões, **utilizando** as interjeições que te pareçam mais apropriadas.” [P] (Cf. L11-7: 44)

Assim, se, no exemplo *a*), identificámos uma actividade de *reconhecimento* (“Identifica...”), seguida de uma outra de *produção* (escrita - “Escreve...”), no exemplo *b*), o *reconhecimento* das palavras que desempenham uma função sintáctica (“Transcreve...”) é associado à *explicitação* (“Explica...”) do papel específico da pontuação. Quanto ao exemplo *c*), refere uma questão do uso de interjeições, sendo pois uma actividade de *produção*, em que pelo menos duas dimensões da expressão escrita também estão implicadas: a pré-escrita (“Imagina...”) e a textualização (“...preenche”).

O mais corrente é que as secções de gramática incluam um número mais elevado de exercícios, predominando o reconhecimento e verificando-se até uma gradação nas questões colocadas<sup>143</sup>. Ao contrário, noutras secções, intercalam-se as actividades mais complexas com as de reconhecimento de categorias, como se vê neste caso:

<sup>143</sup> Cf. L02-8: 88: “1. **Sublinha** todas as formas verbais presentes nos três parágrafos. [R] / **1.1. Indica** o tempo e o modo em que se encontram. [R] / **1.2. Reescreve** o primeiro período do primeiro parágrafo, substituindo *chegara* pela forma composta correspondente e usando o verbo auxiliar *haver*. [P] / **1.2.1. Que outro verbo auxiliar poderia ter sido usado?** [E]”

“1 Há no texto vários recursos de estilo que tornam o discurso muito sugestivo. / • Procura interpretar estas metáforas: / [...]. [E] / 2. ‘*Não vêm?*’ / *Não vêm?* / 2.1 Identifica os verbos das frases transcritas. [R] / 2.2 Redige duas frases em que integres estas duas formas verbais. [P] / 3 Transcreve do texto uma oração cujo predicado seja constituído por: / 1.º verbo e complemento directo; [...]. [R]” (Cf. L10-8: 125)

Por fim, podem ocorrer ainda secções dedicadas ao “Funcionamento da Língua”, onde se pede ao aluno apenas para fazer a identificação [R] (no texto em análise) e a utilização [P] (em frases propostas), por exemplo, de determinadas formas verbais:

“2 Transcreve a forma verbal que, no terceiro parágrafo do texto, se encontra no modo condicional. [R] / 3 Escreve frases no condicional simples dos verbos apresentados em itálico, utilizando as palavras e os sinais de pontuação dados. / [...] [P] / 4 Indica as formas compostas que correspondem a cada uma das seguintes formas no condicional simples. / [...] [R] / 4.1 Cria frases onde utilizes as formas verbais simples e compostas do exercício anterior. [P]” (Cf. L11-8: 125)

O que esta breve amostra indicia é o predomínio de questões que se traduzem no reconhecimento de conteúdos gramaticais e a existência de outras actividades que, de forma indirecta, estabelecerão a ponte entre o saber gramatical e as competências verbais, pelo que não será nulo um valor instrumental da aprendizagem da gramática.

**QUADRO 10:** *Tipos de actividade de gramática nas séries L02, L10 e L11*

MANUAIS DA SÉRIE L02 →	7.º ano (77)	8.º ano (63)	9.º ano (60)	Total (200)	Média (67)	% (100%)
TIPOS DE ACTIVIDADE ↓						
1. Reconhecimento	49	47	42	138	46	69,00
2. Produção	15	8	9	32	11	16,00
3. Explicitação	13	8	9	30	10	15,00
<b>MANUAIS DA SÉRIE L10 →</b>	<b>(109)</b>	<b>(131)</b>	<b>(146)</b>	<b>(386)</b>	<b>(129)</b>	<b>(100%)</b>
1. Reconhecimento	50	82	92	224	75	58,03
2. Produção	22	16	15	53	18	13,73
3. Explicitação	37	33	39	109	36	28,24
<b>MANUAIS DA SÉRIE L11 →</b>	<b>(113)</b>	<b>(117)</b>	<b>(109)</b>	<b>(339)</b>	<b>(113)</b>	<b>(100%)</b>
1. Reconhecimento	71	72	68	211	70	62,24
2. Produção	32	27	15	74	25	21,83
3. Explicitação	10	18	26	54	18	15,93
<b>TOTAL GERAL (3 SÉRIES) →</b>	<b>(299)</b>	<b>(311)</b>	<b>(315)</b>	<b>(925)</b>	<b>(308)</b>	<b>(100%)</b>
1. Reconhecimento	170	201	202	573	191	61,95
2. Produção	69	51	39	159	53	17,19
3. Explicitação	60	59	74	193	64	20,86



Avaliando os dados apresentados, parece que a análise das actividades de gramática nos autoriza esta conclusão: os livros mais adoptados de Português são, em geral, muito semelhantes entre si e ao longo de três anos escolares, pois, ressalvando poucas diferenças, as actividades de reconhecimento predominam em todos os manuais e em todos os anos. Apesar de, nestes manuais, se ter verificado a diminuição do número de sequências didácticas (média de 65 sequências, nos do 7.º ano; de 60, nos do 8.º; e de 49, nos do 9.º), regista-se o aumento geral (bem visível na série L10) do número de actividades de gramática dos manuais do 7.º até aos do 9.º (299, nos do 7.º ano; 311, nos do 8.º; 315, nos do 9.º)<sup>144</sup> que é acompanhado por um crescimento do número de actividades de reconhecimento (7.º ano - 170; 8.º - 201; 9.º - 202), também mais acentuado nos três manuais da série L10 (7.º - 50; 8.º - 82; 9.º - 92).

Pelo contrário, as actividades de produção diminuem nos manuais, ao longo do 3.º ciclo (69, nos manuais do 7.º ano; 51, nos do 8.º; 39 nos do 9.º), ao passo que as de explicitação sobem nos manuais dos três anos (60, nos do 7.º ano; 59, nos do 8.º; 74, nos do 9.º). Comparando os manuais, verifica-se que o L02 tem menos actividades de gramática (200 actividades) do que os manuais L10 (386) e L11 (339)<sup>145</sup>. Mesmo que tal diferença se traduza no aumento proporcional das actividades de reconhecimento (138, 224 e 211), a verdade é que, na série L10, não é insignificante o total de actividades de explicitação (109), que é menor nas outras séries: L02 (30) e L11 (54).

De notar é o pormenor de, nos três manuais L02 – os mais adoptados, as actividades de reconhecimento corresponderem a 69%, as de produção a 16% e as de explicitação a 15%; nos três manuais L11 (a segunda série mais adoptada), os valores serem, respectivamente, de 62%, de 22% e de 16%; e, por fim, nos manuais da série L10 (a quarta mais adoptada no 3.º ciclo), tais valores passarem a ser, então, de 58%, de 14% e de 28%, existindo, pois, em relação às séries L02 e L11, um aumento relativo das actividades de explicitação e uma diminuição das actividades de reconhecimento.

Poderá aceitar-se como mera coincidência o facto de um manual cognitivamente mais exigente ser menos adoptado, em confronto com os mais directos concorrentes? Deixando tal questão em suspenso, temos de sublinhar que, numa secção de gramática, em 10 actividades, há seis de reconhecimento, duas de produção e duas de explicitação.

<sup>144</sup> Dividindo o total de 925 actividades de gramática pela soma de 174 sequências didácticas, obtemos a média de 5 (cinco) actividades de gramática por sequência didáctica nestes nove manuais do 3.º ciclo.

<sup>145</sup> Comparando entre si as séries L02 e L10, conclui-se que houve, naquela, diminuição das actividades de gramática (7.º - 77; 8.º - 63; 9.º - 60) e, nesta, um aumento significativo (7.º - 109; 8.º - 131; 9.º - 146).

**QUADRO 11:** *Distribuição dos conteúdos aplicados por áreas da gramática escolar*<sup>146</sup>

<b>MANUAIS DA SÉRIE L02→</b> <b>ÁREAS DA GRAMÁTICA↓</b>	<b>7.º ano</b> <b>(77)</b>	<b>8.º ano</b> <b>(63)</b>	<b>9.º ano</b> <b>(60)</b>	<b>Total</b> <b>(200)</b>	<b>Média</b> <b>(67)</b>	<b>%</b> <b>(100%)</b>
1. Ortografia e pontuação	4	4	1	<b>9</b>	3	4,5%
2. Fonética e fonologia	1	0	1	<b>2</b>	1	1,0%
3. Morfologia	37	30	28	<b>95</b>	32	<u>47,5%</u>
4. Sintaxe	18	22	16	<b>56</b>	19	<u>28,0%</u>
5. Semântica e léxico	10	4	6	<b>20</b>	7	<u>10,0%</u>
6. Enunciação	3	1	0	<b>4</b>	1	2,0%
7. Variação linguística	4	2	1	<b>7</b>	2	3,5%
8. História da língua	0	0	7	<b>7</b>	2	3,5%
9. Estilística	0	0	0	<b>0</b>	0	0,0%
<b>MANUAIS DA SÉRIE L10→</b>	<b>(109)</b>	<b>(131)</b>	<b>(146)</b>	<b>(386)</b>	<b>(128)</b>	<b>(99,9%)</b>
1. Ortografia e pontuação	12	8	8	<b>28</b>	9	7,3%
2. Fonética e fonologia	4	1	4	<b>9</b>	3	2,3%
3. Morfologia	20	35	22	<b>77</b>	26	<u>19,9%</u>
4. Sintaxe	43	32	23	<b>98</b>	33	<u>25,4%</u>
5. Semântica e léxico	16	23	31	<b>70</b>	23	<u>18,1%</u>
6. Enunciação	1	7	8	<b>16</b>	5	4,1%
7. Variação linguística	3	11	6	<b>20</b>	7	5,2%
8. História da língua	0	0	13	<b>13</b>	4	3,4%
9. Estilística	10	14	31	<b>55</b>	18	14,2%
<b>MANUAIS DA SÉRIE L11→</b>	<b>(113)</b>	<b>(117)</b>	<b>(109)</b>	<b>(339)</b>	<b>(113)</b>	<b>(100,2%)</b>
1. Ortografia e pontuação	3	0	1	<b>4</b>	1	1,2%
2. Fonética e fonologia	8	0	0	<b>8</b>	3	2,4%
3. Morfologia	69	51	41	<b>161</b>	54	<u>47,5%</u>
4. Sintaxe	21	55	50	<b>126</b>	42	<u>37,2%</u>
5. Semântica e léxico	9	10	6	<b>25</b>	8	<u>7,4%</u>
6. Enunciação	1	1	4	<b>6</b>	2	1,8%
7. Variação linguística	0	0	0	<b>0</b>	0	0,0%
8. História da língua	0	0	0	<b>0</b>	0	0,0%
9. Estilística	2	0	7	<b>9</b>	3	2,7%
<b>TOTAL DAS TRÊS ÁREAS</b> <b>PRINCIPAIS DA GRAMÁTICA↓</b>	<b>(299)</b> 243	<b>(311)</b> 262	<b>(315)</b> 223	<b>(925)</b> <b>728</b>	<b>(308)</b> 242	<b>%</b> <b>(78,70%)</b>
<b>3. MORFOLOGIA</b>	126	116	91	<b>333</b>	111	36,00%
<b>4. SINTAXE</b>	82	109	89	<b>280</b>	93	30,27%
<b>5. SEMÂNTICA E LÉXICO</b>	35	37	43	<b>115</b>	38	12,43%

<sup>146</sup> Neste quadro, indicam-se os totais de três áreas apenas – as mais representativas da gramática escolar.

Da própria estruturação deste quadro e dos dados apresentados nas suas quatro últimas linhas<sup>147</sup>, conclui-se, desde logo, que as três áreas da gramática onde se inclui a maior parte dos conteúdos implicados nas actividades são a morfologia, a sintaxe e a semântica (que quase totalizam 80%). Entretanto, quer pelo número total de conteúdos dessas áreas, quer pelas suas médias em cada manual, a morfologia e a sintaxe não deixam nunca de ser os dois capítulos nucleares da gramática escolar. Além disso, a morfologia, no caso das séries L02 e L11 (com 47,5% de conteúdos), ocupa um lugar de grande destaque, fazendo-nos recordar que a gramática proposta pelos manuais é, no fundo, ainda e apenas uma *gramática das / de palavras*. Estes factos vêm então reforçar, especialmente, uma hipótese já várias vezes adiantada: a de que a morfossintaxe constitui, na verdade, a essência duma gramática de tipo escolar.

Em termos opostos, há determinadas áreas que só certos manuais decidem considerar como parte integrante da gramática escolar: é o caso flagrante da estilística, domínio onde são integrados 14,2% dos conteúdos no L10, 2,7% no L11 e 0,0% no L02; ou então da variação linguística e da história da língua, aos quais o L11 não consagra atenção alguma<sup>148</sup>. Neste caso, porém, é preciso sublinhar que só os manuais do 9.º ano é que elegem a gramática histórica como um objecto de estudo, por causa dos autores que são estudados nesse nível de ensino (Gil Vicente e Luís de Camões).

Valor permanente, mas residual, possuem as áreas da ortografia (sobretudo por a ela estar associada a pontuação), da fonética ou da enunciação, porque aí se integra a questão dos discursos directo e indirecto, que todos os manuais vão aplicando.

Por fim, mesmo que de forma não totalmente definitiva, a partir da análise destes dados, é já possível afirmar que existem duas tendências a assinalar: entre o 7.º e o 9.º anos diminuem as actividades que implicam conteúdos da área da morfologia e aumentam as das áreas da sintaxe e da semântica, num sinal não muito forte de que, apesar de tudo, estes manuais parecem, neste pormenor, aumentar o seu grau de exigência. Em termos específicos, é no caso da série L10 que se verifica um aumento mais significativo de algumas actividades entre os manuais do 7.º, do 8.º e do 9.º anos

<sup>147</sup> Na quarta linha a contar do fundo do quadro, indica-se, por ano lectivo e entre parêntesis, o total absoluto de conteúdos dos três manuais e, por baixo desse valor, o total parcial das três áreas da gramática cujos conteúdos são predominantes nos três anos lectivos e nos três manuais em estudo.

<sup>148</sup> É preciso ressaltar que o L11-9 tinha não só uma unidade intitulada “A História da Língua Portuguesa”, como também uma secção específica (assinalada) de actividades dedicadas à “História da Língua”, as quais não foram aqui contabilizadas por uma questão de coerência: só se identificaram os conteúdos de cada uma das áreas que estavam integradas na secção do “Funcionamento da Língua”.

(109, 131, 146), implicando, em especial, as áreas da semântica (16, 23, 31) e da estilística (10, 14, 31).

#### **6.4.4. Da progressão no conhecimento gramatical ao longo do 3.º ciclo**

Feita a apresentação e a avaliação dos dados sobre os tipos de actividades gramaticais e sobre as áreas da gramática por que se distribuem os conteúdos implicados naquelas actividades, iniciamos agora a discussão de alguns outros resultados relativos à análise da (suposta) progressão no conhecimento gramatical ao longo do 3.º ciclo, a partir do estudo contrastivo de manuais dos seus três anos lectivos.

Com efeito, tendo já, noutras fases da análise<sup>149</sup>, afirmado que, em termos do domínio da gramática, é visível a repetição quase sistemática de certos conteúdos (que fazem parte de elementos nucleares da configuração da gramática escolar), pretendemos, desta feita, seguindo uma perspectiva contrastiva, verificar até que ponto há conteúdos que se instituem como representativos duma certa forma de tradição, por se repetirem nos exercícios ou nas exposições dos manuais dos três anos lectivos.

Assim, analisando todas as actividades de gramática das séries L02 e L10, dirigimos a atenção, em especial, para aquelas que implicavam conteúdos das áreas da morfologia e da sintaxe, exactamente por serem estas as mais representativas da gramática escolar e onde mais depressa poderíamos identificar a presença (ou a ausência) de actividades que indiciassem progressão no conhecimento gramatical dos alunos. Em simultâneo, procurámos atentar na frequência de actividades relativas a questões tão específicas como os discursos directo e indirecto ou a pontuação.

Assim, no L02, ao nível da morfologia, há dois assuntos que são abordados nos manuais dos três anos lectivos de forma mais sistemática: *a*) formação de palavras (15 ocorrências nos três manuais); *b*) classificação morfológica (8 ocorrências). Por exemplo, em termos dos processos de formação de palavras, a derivação imprópria é objecto de uma actividade em cada um dos manuais, sem que se verifique grande diferença entre elas. De facto, no L02-7 (p. 217) pede-se aos alunos que construam frases (actividade de *produção*) com palavras que possam pertencer a duas classes gramaticais diferentes, ao passo que, no L02-8 e no L02-9, os alunos têm de classificar

---

<sup>149</sup> Foi nas alíneas 6.3.2., 6.3.3., 6.3.4. (ao analisar os lugares em que a gramática se apresenta) que pudemos concluir da existência de conteúdos repetidos nos livros de Português dos três anos lectivos.

palavras quanto ao processo de formação (em actividades de *reconhecimento*)<sup>150</sup>, pelo que se repete o mesmo conteúdo, diminuindo-se o seu grau de dificuldade.

Na série L02, na área da sintaxe, repetem-se com mais frequência, nos três manuais, os seguintes temas gramaticais: *a)* classificação de orações (13 ocorrências); *b)* funções sintácticas (10); *c)* análise sintáctica (9). Escolhendo aleatoriamente actividades de análise sintáctica, podemos concluir que são sempre de *reconhecimento*, alterando-se apenas, em princípio, o grau de dificuldade das frases escolhidas:

- a)* “1.1. Faz a análise sintáctica desta frase.” (L02-7: 152)
- b)* “2. Faz, agora, a análise sintáctica da seguinte frase [...]” (L02-8: 112)
- c)* “3.1. Faz a análise sintáctica da frase simples [...]” (L02-9: 221)

Juntamente com a instrução “*Classifica morfológicamente as palavras x e y*”, esta outra solicitação “*Faz a análise sintáctica da frase z*” será daquelas a que os alunos do 3.º ciclo terão de responder com maior frequência, sem que se verifique de que forma se põe em prática o tal “currículo em espiral” de que falam os Programas<sup>151</sup>.

Ainda sobre a série L02, há uma observação que interessa fazer: os temas da pontuação (oito ocorrências) e dos discursos directo e indirecto (quatro) fazem parte também daqueles que a gramática escolar mais desenvolve. Estranha-se, porém, que o L02-9 não refira o discurso indirecto livre, conteúdo que, de acordo com os Programas (Cf. ME, 1991d: 49), faz parte daqueles que seriam apresentados de novo no 9.º ano de escolaridade. Por conseguinte, o L02-9 será dos que diz cumprir, mas efectivamente não cumpre o que determina o “programa em vigor”.

Também no caso da série L10, há certas actividades que se repetem, implicando os conteúdos mais representativos da gramática. Antes do mais, há dois tipos de conteúdo – recursos estilísticos e pontuação – que, no total, obtêm 30 e 20 ocorrências, ou seja, o primeiro e o segundo lugares. Portanto, neste manual, a área da estilística<sup>152</sup> e a questão da pontuação (*ortografia*) fazem parte da gramática escolar e até ocupam aí um espaço muito significativo.

<sup>150</sup> Nos dois casos identificados, adiantam-se os exemplos, explica-se o processo de formação das palavras e o aluno apenas tem de classificá-lo: “1.2. Como verificaste, a palavra *contra* mudou de classe gramatical sem que a sua forma se alterasse. Que nome dás a este processo de enriquecimento vocabular.” (L02-8: 107); “2.1. Que nome dás a este processo de formação de palavras que consiste na mudança de classe gramatical de uma palavra.” (L02-9: 271)

<sup>151</sup> Cf. ME, 1991d: 9: “Os programas dos cinco anos de escolaridade abrangidos pelos 2.º e 3.º ciclos pressupõem o desenho de um currículo em espiral, que repete e alarga progressivamente os conteúdos e processos de operacionalização [...]” Verdade é que os conteúdos são “repetidos”, mas não “alargados”.

<sup>152</sup> Os livros da série L02 não apresentam, nas actividades de gramática, qualquer questão que pudesse considerar-se da área da estilística. A série L11 inclui nove actividades integradas nessa área.

Em relação aos tipos de discurso, há sete ocorrências, mas, no L10-9, volta a não se fazer menção do discurso indirecto livre (e, assim, este manual do 9.º ano também não cumpre o estabelecido no Programa)<sup>153</sup>. Quanto ao tipo de actividade sobre os conteúdos em questão, ele é genericamente o mesmo nos três anos lectivos<sup>154</sup>.

Esta repetição numa actividade de *produção*, que se traduz na transformação de frases em discurso indirecto para o discurso directo (ou inversamente do discurso directo para o indirecto), possibilitando embora que os alunos se tornem, em princípio, mais competentes na sua realização, não está, porém, devidamente integrada em práticas de desenvolvimento da expressão escrita.

Entretanto, as questões mais repetidas da área da morfologia (classificação morfológica – nove ocorrências; formação de palavras – oito) e da sintaxe (funções sintácticas – 11 ocorrências; classificação de orações – seis; análise sintáctica – quatro) continuam a ser praticamente as mesmas, pese embora o facto de, nesta série, se atribuir um grande valor a actividades da área da semântica (total de 70 actividades – 18,1%). Se tomarmos como exemplo actividades relacionadas com a classificação morfológica, veremos de novo que elas não diferem grandemente nos manuais dos três anos lectivos:

- a) “**1** ‘Os burros não são tão burros como parecem’ / • Classifica morfológicamente as palavras sublinhadas.” (L10-7: 46)
- b) “[...] **1.2** Assinala as palavras que não sofreram qualquer alteração. A que classe(s) gramatical(ais) pertencem?” (L10-8: 111)
- c) “**2.3** Faz a **análise morfológica** da última oração.” (L10-9: 67)

Se exceptuarmos a questão da alínea *b*), em que a ausência de flexão pode auxiliar no reconhecimento de palavras invariáveis, as outras duas questões de classificação morfológica constituem uma mera avaliação de domínio da nomenclatura gramatical, inconsequentes em termos da promoção das competências verbais, mas *ritualmente* repetidas por fazerem parte numa certa configuração de gramática escolar.

Identificados conteúdos comuns a manuais dos três níveis de ensino, exemplificadas actividades onde eles se retomavam, conclui-se não só haver a repetição de conteúdos, mas sobretudo que as actividades onde eles estão integrados não levam ao aumento gradual de exigência cognitiva para os alunos, quando identificamos actividades *muito* iguais (de reconhecimento) nos manuais dos três anos lectivos.

<sup>153</sup> No *Caderno do aluno* do L10-9 (p. 32), faz-se a caracterização do discurso indirecto livre. Assim, o L11-9, destes três, é o único que integra este conteúdo no livro principal (pp. 196 e 207).

<sup>154</sup> Os três exemplos escolhidos são estes: *a*) 7.º ano: “**1** Muda para o discurso directo a parte final do texto, desde ‘e *Iff* explicou-lhe’, até ao fim.” (L10-7: 35); *b*) 8.º ano: “Lê atentamente o parágrafo que começa com ‘A professora explicou...’ / • Reescreve-a utilizando, sempre que possível, o discurso directo.” (L10-8: 73); *c*) 9.º ano: “**2.3** Reescreve a frase utilizando o **discurso directo**.” (L10-9: 67)

Em suma, pelo menos nestas séries de manuais, é possível defender que a repetição sistemática de certos conteúdos gramaticais (representativos de certa imagem escolar da gramática) sugere uma total inexistência de progressão ao nível do conhecimento gramatical que os alunos vão *construindo*, ou melhor, *repetindo*.

Ao mesmo tempo, colocando-se de parte a organização de “um currículo em espiral”, é (*in*)acreditável que não se esteja a cumprir uma das metas fundamentais dos Programas de *Português* e simultaneamente do ensino explícito da língua:

“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.” (ME, 1991d: 9)

Atentando mais na vertente da *exposição gramatical*, a partir do confronto das *Fichas de gramática* representadas no **Anexo N**<sup>155</sup> e existentes nos três manuais da série L11, também nos foi possível retirar certas ilações sobre a forma como os conteúdos gramaticais efectivamente se repetem ao longo do 3.º ciclo.

Primeiro, é necessário sublinhar que o L11-7 (com 32 fichas), em relação aos outros dois (L11-8, 28 fichas; L11-9, 21 fichas), contém um número superior de informações gramaticais e, por isso, nesse manual do 7.º ano, encontram-se cinco fichas (n.º 5, 10, 15, 19 e 26)<sup>156</sup> que não surgem nos outros dois manuais. Em todo o caso, o L11-8 faz a exposição de um tema gramatical novo (ficha n.º 16, “Frase Activa e Frase Passiva”) e o L11-9 de dois temas novos (“Acentuação” e “Discurso Indirecto Livre”).

Referidas estas excepções, concluiu-se, do confronto efectuado, que as outras questões expostas nas fichas, como se verifica no **Anexo N**, são comuns aos manuais dos três anos, havendo algumas que surgem apenas nos manuais do 7.º e do 8.º, do 7.º e do 9.º ou do 8.º e do 9.º anos<sup>157</sup>. Assim, estas unidades de informação gramatical de três anos distintos explicam os mesmos 14 conteúdos gramaticais, sendo esta, afinal, uma prova inequívoca de que o saber gramatical se repete, não se afastando muito do que vimos considerando a essência duma gramática escolar, já que todos os conteúdos,

<sup>155</sup> Como se vê nesse quadro, os três manuais da série L11 incluem quatro *Fichas de Conceitos Literários* comuns aos três anos (figuras de estilo; textos narrativo, poético e dramático). Se a ficha sobre as figuras de estilo difere nos três anos (aumentando os recursos estilísticos) e se as fichas sobre os três tipos de texto surgem mais desenvolvidas no L11-8, a verdade é que essas fichas (textos narrativo, poético e dramático) são iguais no L11-9, o qual, em relação ao L11-8, introduz uma ficha específica sobre “A Epopeia”. Também nos conteúdos literários há, pois, questões que são comuns e recorrentes.

<sup>156</sup> Os temas dessas cinco fichas do L11-7 são: “família de palavras, interjeição, onomatopeias e palavras onomatopaicas, conjugação pronominal reflexa, formas dos pronomes pessoais”.

<sup>157</sup> No 7.º e no 8.º anos, são retomados os “neologismos”; entre o 7.º e o 9.º anos, repetem-se três conteúdos: “pontuação, classes morfológicas e palavras homónimas, homógrafas, homófonas e parónimas / relação fonética e gráfica entre palavras”; no 8.º e no 9.º, aborda-se sempre a “derivação imprópria”.

menos o último, se situam nas áreas da morfologia (nove deles) e da sintaxe (quatro)<sup>158</sup>: *nome, determinante, pronome, tipos e formas de frase, verbo, adjetivo, formação de palavras, elementos da oração, concordância do verbo com o sujeito, preposição, advérbio, conjunção, frase complexa, discurso directo e discurso indirecto.*

No sentido de comprovar a repetição de exposições gramaticais, citamos as três descrições dos “*nomes ou substantivos*” dos três manuais. São, de facto, iguais as duas definições apresentadas desta categoria gramatical ao longo da série L11:

“Os **nomes** ou **substantivos** são palavras com que designamos os seres em geral e variam em género, número e grau.”; “Os nomes ou substantivos – palavras com que designamos os seres em geral – agrupam-se em diferentes subclasses.” (Cf. L11-7: 38 e 99)

“Os **nomes** ou **substantivos** são palavras com que designamos os seres em geral e agrupam-se em diferentes subclasses.”; “Os **nomes** ou **substantivos** variam em género, número e grau.” (Cf. L11-8: 34 e 34; Cf. L11-9: 240 e 241)

Como se verifica, as definições repetem-se nos três manuais, havendo apenas alteração da sua ordem do L11-7 para os outros dois. Essa mesma alteração verifica-se na ordem de exposição de aspectos específicos da flexão nominal (variação em género, número e grau; subclasses do nome, no L11-7) no caso dos manuais do 8.º e do 9.º anos, onde é introduzida uma informação nova: o plural dos nomes compostos.

Exceptuando, pois, a alteração da ordem da exposição e essa nova informação, toda a restante exposição de gramática é exactamente igual em todas as suas alíneas. Para além desta insistente repetição dos mesmos conteúdos, o que este modelo de exposição gramatical tem de mais característico é o facto de as explicações gramaticais serem feitas sempre pela enumeração e definição das categorias gramaticais, seguidas de exemplificação, não havendo nunca qualquer tipo de referência bibliográfica, salvo no caso dos exemplos de textos literários que são identificados pelos elementos *autor/obra/(editora)*. Apenas num único caso (que por ser *único* não deixa de ser menos sintomático) se faz ouvir o eco do discurso gramatical, sendo que os autores do manual, registando embora o parecer dos “gramáticos”, optam por respeitar o *peso* da tradição:

“Há gramáticos que não consideram o gerúndio uma forma nominal, mas uma forma adverbial, não deixando de ter uma certa razão. Com efeito, o gerúndio exprime sempre, no contexto, uma circunstância de causa, tempo, etc.” (L11-9: 249)

<sup>158</sup> No L11-7 e no L11-8, certos conteúdos (“nome, verbo, elementos da oração e conjunção”) são explicados em mais do que uma ficha, todavia os aspectos abordados não deixam de ser os mesmos.



Apesar de tudo, entre as fichas dos três manuais, há certas diferenças<sup>159</sup> que importa, sob a forma de amostra, citar e comentar. Assim, a ficha sobre a pontuação do L11-7 inclui uma breve introdução<sup>160</sup> sobre o papel desses sinais gráficos na qualidade da expressão escrita que deixa de existir na ficha do L11-9 (p. 238). Comparando a ficha sobre as oito classes de palavras do L11-7 (p. 36), verificamos que faltam os numerais e as interjeições. Estes serão integrados na ficha correspondente do L11-9 (p. 240) que já descreve as 10 classes, separando agora as palavras variáveis (seis) das invariáveis (quatro). Também no L11-7 (p. 37), ao expor e exemplificar os neologismos, confundem-se os conceitos de “sigla” (SOS) e de “acrónimo” (OVNI), o que deixa de acontecer no L11-8 (p. 33), em que, de forma mais clara e em alíneas distintas, se distinguem essas duas categorias da morfologia derivacional:

“Quando uma sigla é pronunciada de forma contínua, como uma palavra normal, e não soletrada, chama-se **acrónimo**: / AMI [...].”

Haveria ainda outras pequenas alterações que poderiam ser referidas, por exemplo em termos dos títulos das fichas<sup>161</sup>, no entanto, a conclusão principal a que, novamente, se chega é de que a essência da gramática escolar é sempre a mesma, independentemente dos níveis de escolaridade, dos manuais, dos alunos, das escolas...

#### 6.4.5. *Da (im)possível aplicação do saber gramatical à escrita*

Mesmo que, depois dos gramáticos, também os autores dos livros de Português afirmem repetidamente o papel da gramática no desenvolvimento da capacidade de expressão escrita, não só da caracterização da estrutura das sequências didáticas (onde as actividades de expressão escrita surgem delimitadas), mas sobretudo da análise de algumas “Propostas de Escrita”, de cujos resultados damos conta, parece deduzir-se que, no domínio do ensino da escrita, continua a seguir-se o modelo clássico da *redacção livre* sobre um qualquer *tema imposto*.

Para esta nova fase do estudo das configurações do ensino da gramática nos livros de Português, fez-se a selecção da série L11, pela peculiaridade das suas

<sup>159</sup> Há uma semelhança, nas fichas relativas à “formação de palavras” (tema comum aos três manuais), que já sublinhámos pela negativa: a inexistência de definição adequada da derivação parassintética.

<sup>160</sup> Cf. L11-7 (p. 35): “Os **sinais de pontuação** fazem parte da escrita e são muito importantes para nos fazermos entender. [...].”

<sup>161</sup> No L11-7, os títulos das fichas têm, em regra, artigo (“O Nome”; “A Frase Complexa”), o que não acontece no L11-8 nem no L11-9 (“Nome”). Além disso, há uma ficha cujos títulos variam, mas que abordam os mesmos conteúdos: a) “Hiperónimos e Hipónimos” (ficha n.º 16 do L11-7) e “Relações Semânticas entre Palavras e Polissemia” (ficha n.º 19 do L11-8), mantendo-se este título no L11-9.

propostas de produção escrita e porque o L11-7 e o L11-8 são os únicos que incluem um livro auxiliar intitulado *Escrita em Dia*. Começando por esses dois cadernos que, apesar de terem linhas, parecem *Livros em Branco*<sup>162</sup>, cada um é constituído por 32 páginas e por 15 sugestões de produção escrita que procuram despertar a criatividade dos alunos, como se vê nestas instruções do portefólio *Escrita em Dia* do L11-8:

“**Se não precisasses de dormir**, como ocuparias o teu tempo?” (p. 5)

“**Escreve uma carta a ti próprio(a)** em que te felicites sobre algo especial que tenhas feito.” (p. 23)

Todavia, para além de em nenhuma delas estar implicado o conhecimento gramatical, estas actividades de escrita centram-se apenas na vertente da composição ou da textualização, não fazendo nunca referência às dimensões da planificação nem da revisão textuais do processo de escrita. Pode então inferir-se que a estes livros auxiliares está subjacente uma concepção de escrita como produto e não como processo, em que o papel do manual e/ou do professor se limita ao fornecimento duma sugestão temática (conteúdo) para que o aluno realize o texto escrito (forma), que será posteriormente avaliado pelo professor.

Sempre com o objectivo de avaliar a implicação do conhecimento gramatical no desenvolvimento da capacidade de escrever, procedemos à identificação e à caracterização genérica das actividades de produção escrita [APE] no L11-7 (20 ocorrências), no L11-8 (18 ocorrências) e no L11-9 (17 ocorrências)<sup>163</sup>. Assim, em termos globais, e de acordo com a análise efectuada, a grande maioria das APE do L11-9 e do L11-8 encaram a escrita como mero produto, encontrando-se centradas na dimensão da textualização e nunca implicando explicitamente os saberes gramaticais.

De facto, no L11-8, em nenhuma das 18 “Propostas de Escrita” é exigido qualquer tipo de conhecimento gramatical e os textos instrucionais dessas actividades funcionam apenas como sugestões temáticas para os alunos. Em todo o caso, porque estão centradas na textualização (nunca se apostando na revisão nem na planificação dos escritos<sup>164</sup>), essas propostas acabam por determinar o tipo de texto a construir (notícia, p. 29; entrevista, p. 32; carta de reclamação, p. 54; retrato, p. 131; resumo, p. 160), o

<sup>162</sup> Na capa de uma 7.ª edição d’*O Livro em Branco* (Lisboa: Publicações Europa-América, 1990) pode ler-se a seguinte máxima de Byron: “Um livro é um livro, mesmo quando não há nada nele.”

<sup>163</sup> Mesmo que estes dados façam parte do **Anexo O**, é importante salientar que foi feita apenas a identificação das actividades de escrita que os autores dos manuais designam explicitamente como tal.

<sup>164</sup> Apenas no caso da primeira sugestão (L11-8: 29) são dadas indicações que podem ajudar o aluno na planificação do seu texto, isto se o professor o instruir e orientar nesse sentido: “Escolhe uma das propostas apresentadas. A partir dos tópicos dados, redige uma notícia e atribui-lhe um título.”

que obriga a que os alunos tenham deles algum conhecimento de natureza formal. Um indício de que os autores do manual configuram a escrita mais como uma produção, que em muito depende da capacidade e/ou inspiração pessoal dos alunos, do que como uma aprendizagem efectiva é a quantidade (cinco) de poemas pedidos aos alunos.

Quanto ao L11-9, também nenhuma das 17 “Propostas de Escrita” implica conteúdos gramaticais e os textos instrucionais dessas actividades continuam a servir apenas de sugestão temática. Apostando também na textualização, essas propostas indicam o tipo de texto a construir, o que implica que os alunos (ob)tenham conhecimentos da gramática do texto<sup>165</sup> para elaborar um comentário (pp. 79 e 196), uma notícia (p. 165), um texto expositivo (p. 202) ou poemas (pp. 226, 230 e 231).

Entretanto, se compararmos os diferentes tipos de texto cuja prática se sugere nos manuais do 7.º, do 8.º e do 9.º anos, verifica-se haver repetição de muitos deles: notícia, entrevista<sup>166</sup>, anúncio publicitário, carta de reclamação, diálogo, retrato, resumo, continuação de texto, poemas, poema visual e acróstico. Desta forma, não é apenas o domínio da gramática que se repete ao longo do 3.º ciclo; são também as actividades de expressão escrita propostas que se vão retomando ciclicamente, talvez até os alunos deixarem de gostar de escrever, mesmo sem antes terem aprendido a fazê-lo.

Finalmente, o manual L11-7 foi objecto de uma análise mais atenta e de uma descrição pormenorizada. Os dados reunidos no **Anexo R** indicam os números da actividade, da sequência didáctica [SD] e da página do manual onde se integram as “Propostas de Escrita”. Destas, transcreve-se o essencial dos textos instrucionais e dos seus elementos complementares (imagens, textos ou informações). Por fim, define-se a concepção de escrita subjacente a cada actividade (processo ou produto).

No L11-7, constituído por 79 sequências didácticas, foram identificadas, respectivamente, 71 e 30 ocorrências de actividades de leitura (90%) e de gramática (38%), 20 momentos de produção escrita (25%) e apenas quatro referentes à oralidade (5%). Por conseguinte, tal como se verifica, em geral, em todos os manuais, nas sequências didácticas, a frequência e a quantidade de actividades de leitura e de

<sup>165</sup> Enquanto que, por vezes, os autores partem de conhecimentos prévios que os alunos possuam, noutros remetem para a Unidade 0 do L11-9 (pp. 17-20) que contém informações breves sobre tipos de texto, como “autobiografia”, “texto narrativo”, “retrato”, “resumo”, “notícia”, “entrevista”, “texto expositivo”.

<sup>166</sup> É, no mínimo, estranha a forma como se repetem propostas de escrita ao longo dos três anos lectivos. No caso específico da entrevista, no L11-7 (p. 33) sugere-se ao aluno que “pens[e] em alguém que gostasse[s] de entrevistar e elabor[e] o guião da entrevista”. No L11-8 (p. 32) e no L11-9 (p. 62), sugere-se então ao aluno que “elabor[e] as perguntas” e (até) que “imagin[e] as respostas”. Estamos, pois, num mundo fictício de *faz de conta* em que o aluno nunca chegará a *fazer de facto* uma entrevista, tendo até que inventar respostas de personalidades mortas há séculos e que talvez nem quisesse entrevistar...

gramática é superior relativamente às de escrita e de oralidade, sobretudo porque nestes dois últimos domínios, como se vê neste manual, cada actividade é constituída por uma única questão. Assim se reforça a imagem de sequência mais corrente proposta como modelo de aula de Português: texto (sempre), leitura (quase sempre), gramática (bastantes vezes), escrita (algumas vezes) e oralidade (raramente).

Quer pela sua frequência, quer pela distribuição nas sequências didácticas, a escrita ocupa, entre os outros domínios do ensino da língua, o terceiro lugar, sendo uma categoria de actividade que existe sempre em todos os manuais analisados. Além disso, e esta é a primeira ilação a retirar da análise efectuada, as “Propostas de Escrita” surgem distribuídas ao longo de todas as unidades didácticas do L11-7, verificando-se uma característica genérica: as actividades de escrita estão tematicamente associadas às unidades didácticas em que se inserem, o que vem confirmar a ideia de que, nos manuais, tais propostas servem mais para sugerir um tema a desenvolver do que para *ensinar*, de facto, aos alunos como construir o texto escrito (Carvalho, 1999: 119).

Também, por isso, e se tivermos em conta as três dimensões do processo de escrita (*planificação, textualização, revisão*), veremos que as 20 produções textuais sugeridas pelo L11-7, como se fossem exercícios clássicos de redacção, indicam um tema, revelam algo sobre o tipo de texto e apostam na fase da textualização, em detrimento evidente de estratégias de planificação e de revisão. Na verdade, nenhuma das 20 propostas refere a necessidade dum revisão do texto produzido nem sequer sugere a organização prévia de um esquema ou plano textuais.

Apesar de tudo, em termos da planificação (vista na perspectiva da geração e da organização de ideias), há algumas propostas que, de certo modo, orientam as produções dos alunos em três sentidos diferentes: *a)* aquelas que, sobretudo através de elementos complementares, incluem partes dos textos a escrever (n.º 1, 14, 15 e 19)<sup>167</sup>, imagens de sugestão (n.º 3, 9 e 13), ou textos prévios para comentar (n.º 7 e 14); *b)* aquelas outras que definem o tipo de texto a elaborar, ora na própria instrução da actividade (n.º 15, acróstico), ora num esquema anexo (n.º 4, carta), ora então remetendo para as informações patentes na Unidade 0 sobre o diálogo (n.º 9), o retrato (n.º 10), o resumo (n.º 12), o texto descritivo (n.º 13); *c)* as que, de formas diversas,

---

<sup>167</sup> Estes números referem-se às vinte propostas de escrita transcritas e analisadas no **Anexo R**.

suscitam questões relacionadas com o tema proposto e às quais se espera que o aluno responda pela construção e organização do seu texto (n.º 5, 7, 8, 10, 11, 16, 19)<sup>168</sup>.

No essencial, porém, 15 destas propostas, mesmo fornecendo ideias e indicando sempre o tipo de texto a elaborar, têm subjacente uma concepção de escrita como produto, em que o aluno terá de realizar estes movimentos: “imaginar” e “escrever” ou “redigir” (n.º 1 e 4), “pensar” e “elaborar” (n.º 2), “imaginar”, “pensar” e “fazer” (n.º 10). Do total das 20 “Propostas de Escrita”, considerámos que apenas duas delas (n.º 9 e 19) evidenciam uma concepção de escrita mais centrada no processo, havendo três outras (n.º 5, 8, 14) que, encarando a escrita como produto, não deixam de dar algumas indicações mais precisas sobre a estruturação temática ou formal dos textos.

Por outro lado, porque configurado como um trabalho autónomo e isolado das actividades de outros domínios, em termos da sua execução (mas não da inspiração temática que vem dos textos lidos), os produtos escritos raramente integram saberes gramaticais explícitos (salvo, evidentemente, os que se referem ao tipo de texto). Assim, dessas propostas também apenas uma (17: “Faz o teu poema, com onomatopeias à tua escolha.”) sugere um enriquecimento estilístico e outra (09) propõe a integração de “frases de vários tipos [...] e de interjeições”. Esta última constitui, por conseguinte, a única situação em que os alunos têm de mobilizar o seu conhecimento gramatical explícito, curiosamente para utilizar a mais esquecida e rejeitada das classes de palavras, mas talvez uma das semanticamente mais ricas: a das interjeições!

Tal como defendeu Carvalho (1999: 119), é verdade ainda que “nos manuais, a tónica é posta simplesmente no produto”. Mesmo indicando o tipo de texto a elaborar, a realização de muitas das propostas do L11-7 depende, em grande parte, da “imaginação” dos alunos (como sugerem os verbos das actividades n.º 1, 2, 4, 8, 9, 10, 11) e não tanto da sua capacidade de escrita que se vai desenvolvendo pela aprendizagem de um processo que se desenvolve em três dimensões complementares<sup>169</sup>.

---

<sup>168</sup> Mesmo assim, em termos da aprendizagem da escrita, seria importante que o aluno soubesse que a construção textual obedece, de modo recursivo, a uma primeira fase de organização de ideias, à redacção propriamente dita e à revisão da forma e do tipo de texto requeridos (o que, de facto, nunca se diz nem exercita explicitamente nos manuais desta série).

<sup>169</sup> Por exemplo, no L10-8 (p. 150), na secção de “Outras actividades” e num exercício intitulado “Fazer uma descrição”, apresentam-se as três dimensões do processo de escrita (“planificação” / “elaboração e autocorreção”), comprovando-se assim uma possibilidade alternativa de entender as práticas de escrita.

#### 6.4.6. *Da natureza da avaliação do conhecimento gramatical escolar*

Aceitando que o livro escolar de Português determina os conteúdos a avaliar e a forma de o fazer, descrevemos em particular, nesta alínea, a natureza da avaliação dos conteúdos gramaticais nos *Fichas de avaliação* dos livros da série L10.

Em primeiro lugar, quanto aos livros auxiliares desta série, só o *Caderno do aluno* do L10-9<sup>170</sup>, para além de 18 *Fichas de gramática*, inclui seis *Provas de avaliação final*. Sendo todas elas constituídas pelo mesmo tipo de sequência (*Texto – Compreensão do texto – Funcionamento da língua – Expressão escrita*), essas provas de avaliação constituem, afinal, um espelho fiel da sequência típica da aula de Português, já que se organizam da mesma forma e contemplam os domínios comuns às sequências didácticas que identificámos nos manuais L02, L10 e L11<sup>171</sup>. Como sucede nas sequências didácticas, também nas provas de avaliação são diversas as actividades de avaliação relativas à leitura (sete, em média) e à gramática (cinco, em média), ao passo que o domínio da escrita é contemplado quase sempre com uma única questão.

Além disso, nestas seis provas de avaliação, e tendo em conta apenas a secção relativa à avaliação dos conteúdos de gramática, é possível afirmar a existência de um domínio de conteúdos da área da morfossintaxe e de uma categoria de actividades de avaliação que se resume igualmente ao reconhecimento de factos de gramática, tal como acontece nas sequências didácticas das três séries analisadas.

Entretanto, quanto às 12 *Fichas de avaliação* (quatro por manual) identificadas nos três manuais da série L10, elas são consideradas pelos autores, simultaneamente, fichas de “revisão/aplicação” e de “auto-avaliação”<sup>172</sup>, permitindo, assim, aos alunos rever e aplicar (mais uma vez) os conteúdos, bem como proceder à sua própria avaliação, já que estas fichas vêm acompanhadas das soluções dos exercícios.

Um dos dados mais significativos que a análise dos enunciados dessas 12 *Fichas de avaliação* nos revela é que elas têm todas, exactamente, a mesma estrutura. Em termos gerais, cada uma dessas *Fichas de avaliação* apresenta, em média, um único texto (narrativo, poético, dramático ou outro), oito questões relacionadas com a leitura e a compreensão, cinco perguntas relativas à gramática e uma ou duas actividades de

<sup>170</sup> Como já ficou dito na alínea 6.4.2., os *Cadernos do aluno* do L10-7 e do L10-8 são compostos, respectivamente, por 21 e 18 sequências de exposição gramatical e de exercícios de aplicação.

<sup>171</sup> Segundo o **Anexo O**, as secções comuns às sequências didácticas dessas três séries são: “Texto; Compreensão textual; Funcionamento da língua; Produção escrita; Ouvir-falar; Outras leituras”.

<sup>172</sup> Mesmo que as 12 fichas dos três manuais tenham o título “Ficha de revisão/aplicação” e a observação lateral “auto-avaliação”, pela sua natureza e estrutura, elas são, de facto, provas de avaliação.

escrita. Daqui retiram-se, pelo menos, estas duas ilações: a estrutura destas *Fichas de avaliação* confirma a que era visível nas sequências didácticas dos manuais e a quantidade de actividades de avaliação reforça o peso relativo que cada um desses três domínios parece possuir na configuração das propostas práticas de ensino da língua.

Digno de registo é, ainda, o facto de as quatro *Fichas de avaliação* existentes em cada um dos três manuais ocorrerem no fim das quatro mais importantes unidades didácticas, dedicadas respectivamente aos textos de tipo narrativo, poético, dramático ou outros: 7.º ano - narrativa popular; 8.º - texto jornalístico; 9.º - texto épico.

Como é compreensível, nessas *Fichas de avaliação*, há um predomínio das questões relativas à “Compreensão do texto”, onde se verifica a existência de certas actividades em que o conhecimento gramatical está implicado<sup>173</sup>.

Quanto às questões propostas para avaliação da expressão escrita, comparando as 12 *Fichas de avaliação*, para além de se confirmar que a escrita é claramente entendida como um produto (que sempre se avalia mas raras vezes se ensina), também se descobre que há exercícios-tipo repetidos (independentemente do ano de escolaridade a que se destinam as provas de avaliação), de que se apresentam estes dois exemplos:

- a) “Faz o resumo do conto.” / “Elabora o resumo do texto.” (Cf. L10-7: 83; e L10-9: 77, respectivamente)
- b) “Faz o reconto, em prosa, da história [...]” / “Reconta um dos episódios d’*Os Lusíadas* [...]” (Cf. L10-7: 221; e L10-9: 263, respectivamente)

Por fim, quanto às questões de avaliação de conteúdos gramaticais, como já referimos, as 12 *Fichas de avaliação* incluem, em média, cinco perguntas de gramática, podendo, todavia, o seu número variar de uma a dez perguntas, como sucede no L10-7. Exactamente, por isso, fizemos uma análise mais fina das quatro provas de avaliação do manual do 7.º ano, categorizando as actividades aí existentes pelos três tipos distintos: *reconhecimento, produção, explicitação*. Os resultados obtidos foram os seguintes:

---

<sup>173</sup> Cita-se aqui apenas um exemplo desse tipo de actividades: “6.1 Identifica os adjectivos que caracterizam o estado de espírito da mãe.” (Cf. L10-8: 170)

**QUADRO 12:** *Tipos de actividade de gramática das Fichas de Avaliação do L10-7*<sup>174</sup>

CATEGORIAS →	<i>Reconhecimento</i>	<i>Produção</i>	<i>Explicitação</i>	TOTAL (de actividades)
Ficha 1 (10 questões)	06	02	04	12
Ficha 2 (05 questões)	06	01	03	10
Ficha 3 (05 questões)	05	02	01	08
Ficha 4 (01 questão)	02	01	02	05
<b>TOTAL (21 questões)</b>	<b>19 (54%)</b>	<b>06 (17%)</b>	<b>10 (29%)</b>	<b>35 (100%)</b>

O domínio das actividades de reconhecimento vem, desde logo, confirmar o que já era visível nas sequências didácticas: o conhecimento gramatical é sobretudo repetido e reproduzido, funcionando como fim em si mesmo. Quer as actividades de produção (que, de algum modo, permitem a prática da escrita), quer as de explicitação (que tornam o aluno capaz de reflectir acerca dos seus conhecimentos linguísticos) estão aqui, como nas sequências didácticas dos manuais, em número também inferior, traduzindo, afinal, uma configuração pouco exigente da gramática escolar.

Além disso, mesmo que conteúdos de outras áreas estejam também presentes, as actividades de avaliação confirmam a importância da morfossintaxe, associada, quase sempre, a solicitações de puro reconhecimento:

“**2** Sublinha três diferentes verbos introdutores do diálogo [...]. / **5** Transcreve três frases de tipo diferente. / **8** Apresenta três palavras da família de **rei**.” (Cf. L10-7, p. 83, Ficha 1)<sup>175</sup>

Enfim, não apenas a estrutura destas *Fichas de avaliação*, mas também o tipo de actividades e os conteúdos implicados vêm, então, comprovar a configuração do ensino da gramática que já havia sido entrevista nos nove livros de Português atrás analisados. Em todo o caso, há sempre alguns (bons) exemplos de formas de perguntar/avaliar a gramática que associam a compreensão textual a recursos linguísticos específicos, demonstrando de que forma os domínios do ensino da língua devem implicar-se<sup>176</sup>.

<sup>174</sup> A diferença entre o número de questões e o total de actividades explica-se porque certas perguntas ora contêm diversas alíneas, ora incluem mais do que uma actividade, como sucede na seguinte alínea que tem implicadas duas actividades, sendo uma de reconhecimento e outra de explicitação: “**1.2. Transcreve** as interjeições presentes e explica o sentido que conferem às frases.” (Cf. L10-7, p. 239, Ficha 4)

<sup>175</sup> Nesta *Ficha de avaliação*, o *três* parece assumir-se como o número do *saber*, pois, para lá destas três questões com três exemplos, há uma actividade de produção em que também são implicadas “três falas”: “**4 Transforma** em discurso indirecto as três falas correspondentes ao diálogo entre o alfaiate e o rei.”

<sup>176</sup> Na ficha 1 (L10-7: 83), há, de facto, um exemplo desse tipo de actividade de explicitação: “**6.1. Explica** de que forma, na utilização das homónimas (D.) Caio e eu caio reside todo o sentido do texto.”



#### 6.4.7. Sobre modelos integrados de ensino da gramática

Mesmo aceitando que o ensino da gramática se estrutura primordialmente de forma autónoma e como um fim em si mesmo, a verdade é que surgem também modelos integrados de aplicação do conhecimento gramatical (em particular em actividades de leitura/compreensão de textos) e estratégias simultaneamente lúdicas e reflexivas de encarar as práticas relativas ao saber gramatical, que podemos considerar, desde já, como fórmulas novas de encarar a gramática.

Foi sobretudo em secções da série L02 (“Ler~Compreender” e “Queres jogar?”) que verificámos ocorrências significativas de conteúdos de gramática, mas este capítulo não terminará<sup>177</sup> sem referências à imagem de professor que estará subjacente às informações apresentadas no “Guia do Professor” e a alguns exemplos (retirados dos manuais das três séries em estudo) de fórmulas invulgares de encarar a gramática e o seu ensino, que nos dizem algo significativo sobre os métodos e as configurações de ensinar gramática nos livros de Português do 3.º ciclo do Ensino Básico.

Seguindo a mesma perspectiva das alíneas anteriores, a análise centrou-se no L02-7, mesmo que se façam alguns excursos pelos outros manuais da série L02. A verdade é que, por exemplo, a rubrica relativa aos jogos linguísticos não existe no L02-9 e uma curiosa referência aos “erros mais frequentes a evitar” é proposta apenas no L02-8 num esquema de duas colunas (p. 37) e que os alunos registariam no caderno com uma forma semelhante à de um *Appendix Probi*: “Digo / Escrevo – Não digo / Não escrevo”. Esta estratégia específica de ensino da gramática (sugere um entendimento normativo) acabou por se limitar a apenas dez observações ortográficas<sup>178</sup>.

Sendo possível identificar ocorrências de conteúdos gramaticais na secção de actividades de leitura dos três manuais da série L02<sup>179</sup>, para efeitos de análise, limitamo-nos ao L02-7. Este manual é constituído por 58 sequências didácticas e 56 delas

<sup>177</sup> Em todo o caso, ao dar por concluída esta apresentação de dados e mesmo após uma descrição bastante exaustiva de quase 25% do universo dos manuais do 3.º ciclo (os mais adoptados a nível nacional e, portanto, os mais representativos de práticas que estarão a ser usadas nas escolas), a sensação com que parece ficar-se é que, mesmo sendo os manuais bastante iguais, muito mais haveria que analisar.

<sup>178</sup> No L02-8, foram identificados dez pares de formas *certas – erradas* ou de formas *confundíveis* [x]: “tu viveste – tu vivestes, imaginar – imajinar” (p. 37); “interveio – interviu” (p. 44); “cumprimento x comprimento” (p. 53); “passámos x passamos” (p. 62); “lhe – vos” (p. 84); “onde x aonde” (p. 106); “pôr x antepor” (p. 111); “ter/manter x têm/mantêm” (p. 128); “vós vistes – tu vistes” (p. 213).

<sup>179</sup> Veja-se estes dois exemplos retirados das secções de leitura do L02-9 (p. 277: “**2.1.** Classifica morfologicamente a palavra ‘mas’. / **2.2.** Esta palavra estabelece um contraste entre duas realidades. Quais?”) e do L02-8 (p. 134: “**4.2.** Neste parágrafo, o adjectivo é um recurso expressivo importante. / **4.2.1. Sublinha** todos os adjectivos. / **4.2.2. Exprime** a tua opinião sobre a escolha dos adjectivos *tímidas* e *desamparadas* para caracterizar o nome ‘notas’.”) que demonstram até que ponto o conhecimento gramatical pode funcionar como instrumento de compreensão dos sentidos particulares dos textos.

incluem a secção “Ler~Compreender”<sup>180</sup>. Da análise efectuada, conclui-se que, de uma forma mais ou menos evidente, em maior ou menor quantidade, há, pelo menos, 26 sequências (46%) com actividades onde estão implicados conteúdos de gramática (mesmo quando tais sequências incluem também uma secção específica de gramática).

O tipo de questões colocadas na secção da compreensão textual (que implicam um conhecimento explícito e nomenclaturizado da língua) varia em termos da sua complexidade. Assim, no L02-7, encontramos sobretudo perguntas isoladas, que obrigam a acções de *explicitação* [E] ou de simples *reconhecimento* [R]:

- a) “**2.** ‘O pior é que são ambas maravilhosamente esqueléticas (...)’ [linha 7] / **2.1.** Comenta o valor expressivo do advérbio *marvilhosamente* associado ao adjectivo *esqueléticas*.” (p. 86) [E]
- b) “**2.3.2.** Que ideia introduz a conjunção *mas*? / E o uso do verbo no modo conjuntivo?” (p. 213) [E / E]
- c) “Transcreve todas as palavras do campo lexical de *pescaria*.” (p. 227) [R]
- d) “**2.** Identifica uma interjeição e indica a reacção que ela exprime.” (p. 230) [R e R]

Todavia, em algumas secções de leitura/compreensão, evidencia-se a presença de múltiplas questões que apelam ao conhecimento gramatical dos alunos. Assim, pode, por exemplo, acontecer que, em quatro perguntas, haja sempre uma ou duas alíneas que impliquem o reconhecimento e/ou a explicitação de conteúdos gramaticais, como “pretérito imperfeito”, “frase exclamativa”, “adjectivos”, “sentido(s)” (L02-7: 71). Ou, então, verificar-se também que, numa secção com sete questões sobre um texto, haja quatro delas que tenham por base questões linguístico-gramaticais<sup>181</sup>.

Muitos outros exemplos poderiam ser referidos, parecendo-nos, em todo o caso, que estes serão bastantes para demonstrar a efectiva integração do saber gramatical nas actividades de compreensão textual, numa associação que apenas se sublinha por ser, predominantemente, excepcional, pois, também nesta série, o normal é que os vários domínios do ensino da língua estejam *devidamente desintegrados*.

<sup>180</sup> No total de 56 foi incluída uma forma peculiar (metacognitiva) de levar o aluno a “Ler~Compreender” um texto (L02-7: 146): “**1.** Desta vez não te fazemos qualquer pergunta sobre o texto. Tu e os teus colegas é que vão construir um questionário sobre ele, considerando os seguintes tópicos: [...]”

<sup>181</sup> Cf. L02-7: 117: “**1.** Pela leitura deste texto, podemos concluir que o seu autor é brasileiro. [...] / Apoiando-te no texto, exemplifica algumas particularidades da variedade brasileira. / [...] / **5.** O tempo verbal que predomina no excerto é o pretérito perfeito. / Dá exemplos, justificando o seu emprego. / **6.** No final do primeiro parágrafo, surgem as formas verbais *seria* e *haveria*. / Indica o modo em que se encontram e explica a razão do seu emprego. / **7.** Justifica a colocação de reticências no final do primeiro e do último parágrafos.”

Ainda no L02-7 (41 ocorrências) e no L02-8 (36 ocorrências), numa secção designada “Queres jogar?”, são propostas actividades muito diversas, onde prevalece uma perspectiva lúdica de abordagem dos conteúdos linguísticos, sendo muitos de natureza gramatical (em particular das áreas da morfologia, do léxico e da semântica). Em simultâneo, alguns desses *jogos de palavras e de sentidos* promovem, de forma integrada, as competências da leitura, da escrita, da oralidade e dum conhecimento realmente reflectido sobre a própria língua<sup>182</sup>. Uma última característica dessas actividades lúdicas é que elas actualizam conhecimentos gramaticais, mas na maior parte dos casos sem os designar explicitamente<sup>183</sup>.

No sentido de se fazer uma amostragem desse tipo de estratégias e para demonstrar que elas poderão promover o conhecimento explícito, levando os alunos a compreender o *funcionamento da língua* e a desenvolver competências verbais, apresentamos exemplos de jogos retirados dos dois manuais. Antes do mais, veja-se como é possível promover, pelo jogo, o conhecimento lexical e semântico dos alunos, permitindo-lhes, em especial, evitar certas repetições ao nível da sua expressão escrita:

- a) “1. Encontra a designação genérica para cada uma destas séries de palavras, conforme o exemplo: / a. amor • ódio • medo • alegria → **sentimento**. / [...]” (L02-7: 84)
- b) “1. Reescreve as frases que se seguem, substituindo as expressões destacadas pelos adjectivos correspondentes, conforme o exemplo. / [...] / a. A professora fez revisões **de gramática**. / [...]” (L02-8: 51)

Por outro lado, há uma outra categoria de jogos linguísticos que parece estar vocacionada para a promoção da capacidade ou do gosto pela escrita<sup>184</sup>, podendo exigir a activação de saberes léxico-gramaticais ou de consulta do dicionário de língua:

- a) “1. (N+7) / Este jogo exige apenas um dicionário e consiste em escrever um breve texto (uma notícia, uma anedota, uma receita...) do seguinte modo: substitui-se cada um dos nomes (N) presentes no texto (à excepção dos nomes próprios) pelo sétimo (7) que aparece no dicionário a seguir àquele que se quer substituir. Observa o exemplo: [...]” (L02-7: 80)

<sup>182</sup> São raras as actividades que funcionam como *meros jogos* e não têm implicação alguma com as competências verbais ou com os conteúdos linguísticos. Identificámos um exemplo no L02-7 (p. 68, que consiste num questionário para saber se o aluno “[Tem] espírito de família?”) e dois exemplos no M02-8 (pp. 39 e 78): o primeiro, em que se sugere aos alunos que imaginem “uma utilização diferente para esse ‘instrumento’” (a palmatória...) e o outro que consiste na ordenação de imagens de banda desenhada.

<sup>183</sup> Há, porém, alguns casos em que é usada a terminologia gramatical, o que obriga à activação e ao uso do saber linguístico: a) “1. **Hiperónimos** / Encontra o hiperónimo de cada uma destas séries de palavras: / a. Vénus, Terra, Saturno, Mercúrio / [...]” (L02-7: 215); b) “1. Indica os antónimos das palavras em itálico, conforme o exemplo: / a. ‘Hoje sou moço *moderno*’ → antiquado / [...]” (L02-8: 212)

<sup>184</sup> Ainda em relação à produção escrita, e particularmente nas unidades do texto poético, são sugeridos alguns jogos promotores da escrita criativa pela reconstituição ou reinvenção de poemas (por exemplo, L02-7: 242 e L02-8: 224, 242, 244).

b) “**1.** Transcreve as frases seguintes para o teu caderno e completa-as com **onde** ou **aonde**: / • \_\_\_\_\_ está a minha mochila? / [...]” (L02-8: 109)

Entretanto, há também propostas lúdicas que apelam a práticas de oralidade, desde as básicas, que têm a ver com o treino da dicção (Cf. L02-7: 211), até às mais complexas em que os alunos avaliarão a sua capacidade de informar sobre um percurso, ou seja, de “dar instruções precisas e claras, jogando com um colega.” (Cf. L02-7: 139)

Em relação ao domínio da leitura, talvez porque estes manuais, para além da compreensão textual, têm já uma outra secção a ela exclusivamente dedicada (“Ler mais”), são muito raros os jogos que o implicam de modo directo. Por isso, apenas nos é possível citar esta única actividade do âmbito da pré-leitura:

“[...] **2.** De uns livros caíram várias palavras. Associa-as a cada um destes livros, considerando os respectivos títulos.” (L02-7: 251)

Muitos outros exemplos poderiam ser apresentados para comprovar a grande diversidade e a significativa criatividade destes jogos linguísticos<sup>185</sup>, mas, antes de terminar com um regresso à gramática, limitamo-nos a indicar a existência de dois tipos curiosos de actividades lúdicas: por um lado, as palavras cruzadas, os anagramas, os enigmas ou um “Teatrograma” (L02-7: 266)<sup>186</sup>; e, por outro, as “Definições disparatadas” (L02-7: 238), a “Totocultura”, as definições “poéticas” e de “cúmulos” ou um “dicionário louco” (Cf. L02-8: 99, 81, 136, 155, respectivamente).

Voltando então à gramática, que vem sendo o objecto central do nosso estudo, o que se poderá concluir é que, nesta secção dos manuais, ela é predominantemente configurada de forma integrada e implicada nos outros domínios do ensino da língua. Optando acertadamente pelo método da descoberta, estas propostas poderão assim funcionar como via alternativa para a redescoberta do prazer de “brincar com a linguagem, conhecer a língua, fazer gramática” (Delgado-Martins e Duarte, 1993: 9). Não menos importante é ainda o facto de estas actividades linguísticas não se situarem no nível básico do reconhecimento, mas permitirem quase sempre (até pelo atento confronto de formas linguísticas) o acesso a um nível cognitivo de explicitação.

E, mesmo quando se trata de mero reconhecimento de formas linguísticas (“**1.** Descobre a única palavra que não é diminutivo em cada uma das séries: [...]” (L02-7:

<sup>185</sup> Nessa panóplia de jogos, encontramos até um tipo de exercício de ortografia que se repete nos dois manuais em análise (do 7.º e do 8.º anos): a) “**1.** Como se escrevem as palavras seguintes: com e ou com i? / d\_scurso • irr\_al • esqu\_sito • pr\_vilégio [...]” (L02-7: 131); b) “**1.** Escreve-se com e ou com i? / • memór\_a • pr\_vilégio [...]” (L02-8: 249)

<sup>186</sup> Desta categoria de jogos há muitos exemplos (37%) no L02-7 (pp. 37, 45, 73, 76, 99, 135, 143, 153, 171, 173, 176, 217, 219, 266, 270) e alguns (22%) no L02-8 (pp. 60, 70, 89, 95, 131, 139, 218, 240).

124; “Nas palavras seguintes, indica as que não incluem este prefixo [des-]: [...] (L02-7: 158)), o que se destaca é a forma como estes jogos educarão para a curiosidade intelectual e para um olhar reflexivo sobre *a língua em funcionamento*. Em simultâneo, esta forma lúdica de aprender gramática pela descoberta será até mais segura e mais certa do que um tipo de *gramática pronta*, como a que se oferece e com a qual *se enganam* os professores que se servem das informações (co)laterais dos manuais.

#### **6.4.8. De como também (não) se ensina gramática aos professores**

Porque as últimas observações nunca deixam de ser das mais importantes, apresentamos agora alguns dados da análise do *Guia do Professor* existente na série L02. Sendo os três livros de Português desta série “Manuais Integrados”, eles incluem informações diversas na margem lateral do livro principal: soluções de actividades; informações bio- e bibliográficas; sugestões e/ou explicações de estratégias didácticas; e muitas citações de documentos dos mais diversos tipos e origens, como *internet*, jornais, obras literárias, manuais para-escolares, diferentes dicionários, prontuários ortográficos, dicionários de língua portuguesa, gramáticas de Português, e d’“o Programa”.

Tendo em consideração que o nosso objectivo se centra na descrição das configurações do ensino da gramática, anotando a ocorrência de citações de outras obras, procedemos apenas a um registo específico de referências às gramáticas de *Português*, aos dicionários de língua portuguesa e ao programa oficial desta disciplina. Mesmo havendo outros manuais para-escolares que também são referidos ao longo dos três anos lectivos<sup>187</sup>, o facto é que, na série L02, há três tipos de texto (gramática, dicionário e programa) e cinco publicações concretas que são sistematicamente citadas ou apenas referidas: a *Nova Gramática do Português Contemporâneo* [NGPC], de Celso Cunha e Lindley Cintra (Lisboa: Sá da Costa, 1984); a *Gramática Prática de Português. Da Comunicação à Expressão* [G12 do nosso corpus], de M. Olga Azeredo *et alii* (Lisboa: Lisboa Editora, 1996); dois *Dicionário(s) da Língua Portuguesa* [DLP], ou seja, o *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* (Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa, 2001), no L02-7, e os *Dicionários da Língua Portuguesa 2003 e 2004* (da própria Porto Editora) no L02-8 e no L02-9, respectivamente; e o *Dicionário de Expressões Correntes* [DEC], de Orlando Neves (Lisboa: Editorial Notícias, 2000<sup>2</sup>); e aquilo que os autores dos manuais designam “o Programa”, sem que, em nenhuma das

<sup>187</sup> A obra de José Esteves Rei *Curso de Redacção II – O Texto* (publicada pela Porto Editora, tal como o L02) é uma das que vão sendo citadas nos três manuais: uma vez no do 7.º, três no do 8.º e três no do 9.º.

15 vezes que o referem, digam explicitamente de que programa afinal se trata, ou sequer qual o volume ou a página que efectivamente (*nunca*) citam.

Os dados desta análise específica (apresentados no quadro que se segue) sugerem que as referências de que os professores mais *precisam* são as de gramáticas (48%), de dicionários (31%) e do programa (21%). Sendo estes os instrumentos fundamentais de trabalho do professor de língua materna, a representação de professor subjacente a esta estratégia de apoio aponta no sentido de que ele, em princípio, os desconheça. Por outro lado e mais uma vez, confirma-se assim a importância atribuída à presença do conhecimento gramatical, aqui disponibilizado aos professores, mas aos alunos não, estranhamente. Um último dado a destacar desta análise relaciona-se com a diminuição das referências a este tipo de publicações se verificar, de forma clara (para cerca de metade), do 7.º e do 8.º para o 9.º de ano de escolaridade, sinal de que os autores dos manuais imaginam um *tipo* de professor que, paulatinamente, vai aprendendo *esta* gramática escolar.

**QUADRO 13:** *Tipos principais de referência do Guia do Professor na série L02*

<b>Tipos de Referência →</b>	<b>NGPC</b>	<b>G12</b>	<b>DLP</b>	<b>DEC</b>	<b>Programa</b>	<b>TOTAL (por ano lectivo)</b>
L02-7	15	02	06	03	02	28
L02-8	10	02	04	02	09	27
L02-9	04	01	06	01	04	16
<b>TOTAL</b>	<b>29</b>	<b>05</b>	<b>16</b>	<b>06</b>	<b>15</b>	<b>71</b>

Tomando como imagem o conhecido provérbio chinês segundo o qual, sobretudo ao nível do ensino, não devemos *dar peixe mas ensinar a pescar*, diríamos que os autores destes manuais dão aos professores todo o tipo de informação e de saber, quando eles, em princípio, os poderiam naturalmente dominar ou pesquisar<sup>188</sup>.

Entretanto, muito embora de forma sintética, há que tentar descrever o tipo de informação que veiculam as referências às gramáticas, aos dicionários e ao programa. Em relação a este último, o que os autores dos manuais fazem é confirmar/comentar que

<sup>188</sup> Castro (1999: 195), ao analisar o “Guia do Professor” de um manual da mesma editora, publicado em 1998, descobriu que, segundo a “representação dos professores, do seu conhecimento profissional e dos modos de construção desse conhecimento” que os autores desse manual revelam, “aos professores devem ser dadas as soluções das operações interpretativas que são solicitadas aos alunos; aos professores devem ser dados a conhecer os significados de certas palavras ou expressões; aos professores devem ser fornecidos dados elementares sobre o funcionamento da língua; aos professores deve ser dito qual o programa da disciplina; aos professores deve ser garantido um conhecimento básico sobre o mundo.”

a selecção de determinados conteúdos (literários ou gramaticais) está, de facto, de acordo com as orientações programáticas<sup>189</sup>. A título de amostra, veja-se, então, as duas referências que são feitas no caso do L02-7 (e cuja fórmula inicial se repete):

a) “**Observação** / O Programa determina que o aluno deve ‘*distinguir e identificar as palavras ou expressões que, numa oração, desempenham funções essenciais e acessórias [...]*.’” (p. 122)

b) “Determina o Programa de Língua Portuguesa a leitura orientada de poemas seleccionados de: / Almeida Garrett (*Romanceiro*) / João de Deus [...] / De todos estes autores surgem poemas nesta unidade.” (p. 210)

Por conseguinte, o que estas referências ao Programa (entidade superior que nem necessita ser identificada) traduzem, em particular pela repetição de um discurso que faz lembrar o valor simbólico do cumprimento do texto regulador, é o sentido específico de que estes manuais estão de acordo com as orientações programáticas para cada ano lectivo, quando, na realidade, há evidências de que certos conteúdos se repetem<sup>190</sup>.

Em suma, mesmo sem sabermos de que Programa se trata, pelo menos ficamos informados de que estes manuais cumprem o que ele determina e revelam aos professores aquilo de que eles, por mero acaso, poderiam até já nem se lembrar...

Quanto às informações lexicais fornecidas aos docentes pelo “Guia do Professor”, através de citações do dicionário de língua, aquilo que se pode dizer é que os autores dos manuais desta série partem da ideia, sem grande fundamento, de que o professor de *Português* não conhecerá significados correntes<sup>191</sup> de palavras como estas:

“rígido, apelar, discriminatório / segregação / seropositivo / toxicodependente, casuística, mina, mimo” (L02-7: 72, 157, 158, 216, 246-247, 272); “breviário, ritual, posologia, biografia” (L02-8: 89, 113, 150, 238); “usura / usurário, alcoviteiro, bula, consílio / concílio, (des)mitificar, espectral / espectro” (L02-9: 123, 139, 157, 198, 205, 280).

<sup>189</sup> No caso específico do L9-02, as quatro referências ao Programa são feitas (sempre no início das unidades didácticas) ora para justificar a escolha de textos/autores literários (pp. 24 e 258, no início das unidades 1 e 4), ora para repetir (*ipsis verbis*) a justificação da inclusão de uma rubrica no início das unidades 1, 2 e 3 (pp. 24-25, 100 e 180): “A inclusão desta rubrica – **O que vou aprender** – no início de todas as unidades vem ao encontro de uma das recomendações do Programa: ‘*Os alunos, [...], deverão sempre conhecer previamente os aspectos que serão objecto de observação, bem como os critérios a ter em conta na avaliação a efectuar no âmbito dos diferentes domínios [...]*.’”

<sup>190</sup> No L02-8 (pp. 88, 98 e 152), as referências ao Programa indicam, em contraste, os conteúdos pertencentes ao 7.º e ao 8.º anos de escolaridade. Curiosamente, a fórmula “o Programa determina” é também utilizada em cinco das oito referências feitas neste livro (L02-8: 69, 107, 152, 161, 232).

<sup>191</sup> A escolha do *Dicionário de Expressões Correntes* é também significativa neste particular, não só porque se fornecem ao professor respostas a dúvidas que nem certos alunos terão, mas também porque, sendo *correntes*, tais *expressões* não trarão dificuldade nem àquele nem sequer a estes. Vejam-se os seis exemplos (alguns dos quais falam por si) dos três manuais: a) “estar na berlinda”, “dar a volta a alguém / virar a cabeça a alguém, ficar de orelha murcha / não ter pés nem cabeça / falar pelos cotovelos / sair da casca / tirar o tapete debaixo dos pés / perder o sono” (L02-7: 90, 221, 233); b) “dar bola”, “(virar) de pernas para o ar” (L02-8: 77, 102); c) “Quem te manda a ti, sapateiro, tocar rabecão?” (L02-9: 131).

Há, porém, um caso em que a sugestão de consulta do dicionário, feita também no “Guia do Professor” do L02-7 (p. 217), deve ser sublinhada, não só porque assim se desenvolveria a capacidade de pesquisa dos alunos, mas também porque se aliam competências lexicais e gramaticais, compreendendo-se que “uma mesma palavra pode pertencer a classes gramaticais diferentes sem sofrer modificações na forma.”

Em relação às informações gramaticais citadas pelos dois compêndios de gramática (a *NGPC* – 29 referências; e a *G12* – 5), é de destacar que são mais numerosas as citações àquela que (ainda) é uma gramática de referência no ensino do *Português* (como gramática do professor), ao passo que as citações da gramática escolar (*G12*) é feita quase em exclusivo para descrever diferenças entre “o português do Brasil e o português de Portugal.”<sup>192</sup> (Cf. L02-8: 43; L02-7: 117)

Em relação à *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, as suas 29 referências consistem em meras transcrições textuais, mais ou menos longas<sup>193</sup>. De facto, num único contexto (L02-7: 117-118) é que os autores do manual, justificando uma resposta sobre o modo Condicional com uma referência à *NGPC*, fazem uma “**Observação**”, seguida de nova citação, para se decidirem então pelo “Programa”:

“A propósito do estudo do verbo, interessa esclarecer o seguinte: Vários gramáticos eliminaram a denominação de MODO CONDICIONAL, considerando-o um tempo do modo indicativo – o FUTURO DO PRETÉRITO. / É o caso de Celso Cunha e Lindley Cintra que justificam esta opção: ‘[...]’ / Decidimos, no entanto, manter a denominação de MODO CONDICIONAL, de acordo com o Programa de Língua Portuguesa [...]”

E é neste jogo triangular de referências cruzadas (sublinhadas no excerto) que se debate a essência da gramática escolar: os gramáticos anónimos que correspondem à tradição; a gramática nomeada, representante da ciência; e a gramática oficial veiculada pelo Programa, que os autores dos manuais acabam, neste caso, por seguir. Não é inocente, porém, a opção pelo texto regulador, pese embora a referência e a discussão simultânea entre a tradição (*gramatical*) e a ciência (*linguística*).

Na verdade, o que todas estas citações da *NGPC* significarão é que os autores dos manuais ou querem dar um *ar de ciência*, ou têm *excesso de dúvidas* (pensando o

<sup>192</sup> Não são só os manuais da série L02 que usam preferencialmente a designação “português de Portugal” em vez de “Português Europeu”, como é corrente nos meios linguísticos (Cf. Duarte *et alii*, 1991: 67). Também o L10-8 (pp. 42 e 233) se refere ao “português de Portugal”, mas o L11-8 (p. 131) já só solicita aos alunos que comprovem ser um texto de Jorge Amado “escrito em português do Brasil”.

<sup>193</sup> A *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (1984) é citada por quatro vezes no L02-9 (pp. 67, 81, 121, 205), por dez vezes no L02-8 (pp. 36, 57, 58, 69, 81, 107, 123, 179, 231, 232) e 15 vezes no L02-7 (pp. 55, 71, 79, 84, 112, 112, 117, 118, 134, 143, 149, 152, 157, 186, 216).



mesmo dos professores que usarão o “Guia do Professor”). Todavia, os autores da série L02, mesmo referindo-a com frequência, não terão lido a NGPC, por exemplo no que diz respeito aos processos de formação de palavras<sup>194</sup>, já que, nas respostas que dão aos professores, em várias situações, como exemplos de derivação e/ou sufixação, apresentam palavras formadas por derivação parassintética: “apear” (L02-7: 157); “expatriar” e “desterrar” (L02-9: 37); “embarcar” (L02-9: 120)<sup>195</sup>. Além disso, até num jogo proposto aos alunos pelo L02-8 (p. 215), parece esquecer-se, mais uma vez, que, neste caso especial de derivação, há uma junção *simultânea* de um (ou mais) prefixo(s) e de um (ou mais) sufixo(s):

“1. De *triste* forma-se o verbo *entristecer* que significa *ficar ou tornar(-se) triste*. Indica os verbos formados com o mesmo sufixo (-ecer), que traduzem a ideia de *tornar-se*: / • *caro* • *escuro* • *forte* • *fraco* [...]”<sup>196</sup>

Parecendo, talvez, uma ilação demasiado abusiva (aquilo que não passará, *infelizmente* [palavra formada por prefixação e por sufixação], de uma mera coincidência), o que esta análise nos permitirá inferir é que os autores dos manuais citam mas não lêem *os conteúdos das gramáticas*, referem mas não cumprem *as orientações dos programas* e transcrevem mas não explicam *as palavras do dicionário*.

Finalmente, a partir de exemplos seleccionados das três séries (L02, L10, L11), é possível, em síntese, definir três formas distintas de entender o ensino da gramática escolar. Em primeiro lugar, a gramática (aqui entendida como o *compêndio de gramática*) pode apenas ser encarada como um livro auxiliar de consulta para o qual se remete o aluno, de modo a que ele próprio realize *o seu estudo da gramática*:

“3 Procura, numa gramática da língua portuguesa, outros exemplos de frases com predicativo do sujeito e regista-as no teu caderno.” (Cf. L11-7: 104, numa secção de actividades sobre o “Funcionamento da Língua”)<sup>197</sup>

Como alternativa, no L02-8 (p. 58), também na secção das actividades de gramática se faz uma curiosa sugestão aos alunos, na qual podemos ver configurado um

<sup>194</sup> No âmbito dos processos de formação de palavras, e sobre a questão específica da “derivação parassintética”, afirmam Cunha e Cintra (1987: 103): “Os vocábulos formados pela agregação simultânea de prefixo e sufixo a determinado radical chamam-se PARASSINTÉTICOS [...]”

<sup>195</sup> Esta confusão (que já havíamos assinalado na análise das gramáticas escolares, na alínea 5.2.5 do capítulo V) é comum a outra série analisada (L11). De facto, no L11-8 (p. 101: “anoitecer”) e no L11-9 (p. 260: “enfeitiçar”), ao repetir os mesmos conteúdos, dão-se as mesmas explicações erradas ou confundem-se bons com maus exemplos: “**Derivação por prefixação e sufixação** / À palavra primitiva acrescenta-se um **prefixo** e um **sufixo**. / im + perfeita + mente / a + manh(ã) + ecer” (Cf. L11-7: 59).

<sup>196</sup> Das 15 palavras primitivas indicadas neste exercício, confrontando-as com as respostas do “Guia do Professor”, verificamos que apenas uma (*forte* > *fortalecer*) não é formada por parassintese (L02-8: 215).

<sup>197</sup> Porque o livro de Português inclui quase sempre o seu próprio *Livro de gramática*, são extremamente raras, nos manuais escolares em estudo, as referências a um compêndio que não faça parte do manual.

modelo muito corrente de aula de gramática (ler informações gramaticais; explicá-las com frases exemplificativas; avaliar a sua compreensão):

“1.2. A professora recorda aos alunos o que acontece quando uma frase passa da *forma activa* para a *forma passiva*. / 1.2.1. O que te propomos é que prepares tu a explicação deste conteúdo gramatical a toda a turma, seguindo estes passos: / a. Lê as vezes que forem necessárias a explicação que se encontra na *ficha informativa n.º 2*, até teres compreendido bem o assunto. / b. Prepara a explicação que vais dar aos teus colegas. Essa explicação deve ser apoiada com exemplos de frases que tu próprio construirás. / c. No final da tua ‘aula’, os teus colegas e o(a) professor(a) avaliarão a clareza e o rigor da tua intervenção.”

Apesar da salvaguarda das aspas da alínea “c.” (“No final da tua ‘aula’, [...]), esta constitui, efectivamente, uma proposta de aula de gramática, cujo objecto (transformação de frases da “*forma activa* para a *forma passiva*”) é sintomaticamente representativo da essência da gramática escolar (a morfossintaxe). Também em relação a uma certa pedagogia da gramática, ela não deixa de ser igualmente representativa – “explicação” (termo que, por acaso, surge quatro vezes repetido neste excerto) seguida de uma “avaliação” (não tanto da exposição, mas sobretudo da prestação do aluno). Na verdade, como vimos concluindo da análise de conteúdo dos livros de Português, esta é, de facto, a configuração mais corrente de uma aula de gramática: a “explicação”, que quase sempre se limita a uma mera *exposição* dos conteúdos; e a “avaliação”, ora realizada sob a forma de fichas de síntese / formativas, ora no formato de exercícios de “aplicação”, centrados no puro reconhecimento e constituindo, portanto, uma outra forma de se proceder apenas a uma nova e repetida avaliação (inconsequente) do saber.

## VII. CONCLUSÕES OU “PORQUE ENSINAR (AINDA) GRAMÁTICA NA ESCOLA ”?

“Um único mito pode demorar uma vida inteira a explorar e todavia continuar a ser um mistério.” (Philip, 2005: 9)

“[...] a gramática – entendida já como uma ciência [...] – parece estar chegando, nestas duas últimas décadas, à expansão máxima da sua trajectória orbital, ao seu apogeu.” (Demonte, 2003: 2)

“Ni trop de grammaire ni pas de grammaire, une grammaire grand-mère.” (Castro e Sousa, 1987: 166 [Comentário de Paiva Boléo])

### 7.1. ENTRE DISCURSOS E PRÁTICAS DE ENSINO DA GRAMÁTICA

0.

Ao dar por terminado este trabalho em torno do ensino escolar da gramática, e no sentido de apresentar um conjunto de conclusões que respondam à questão que serve de mote a este capítulo – *Porque ensinar (ainda) gramática na escola?* –, assim como aos objectivos definidos tanto na Introdução (Capítulo I) quanto na caracterização metodológica dos estudos a realizar (Capítulo IV, ponto 4.3.), tencionamos, nesta síntese final, contemplar, fundamentalmente, as seguintes dimensões: a) *As teorias e os discursos sobre o ensino da gramática*; b) *As descrições e as práticas de ensino da gramática reveladas pela análise dos manuais escolares de Português*; c) *Os dilemas existenciais da gramática, traduzidos em conflitos latentes ou emergentes, tais como: o dos discursos da tradição e da inovação; o das influências da linguística e da pedagogia; o da regulação dos programas e dos manuais*. Além disso, ao nível das configurações do ensino da gramática, avançamos com os últimos argumentos que, em nosso entender, justificarão uma hipótese explicativa do *mito da gramática (escolar)*.

E, para que aquela nossa pergunta não fique sem uma outra resposta mais precisa, fazemos uma alusão à possibilidade de renovação do domínio da gramática ou do ensino explícito da língua pela sua integração no contexto formal de um projecto de Educação Linguística. Algumas das limitações deste trabalho serão identificadas no fim deste capítulo, ao mesmo tempo que se apontam certas ideias para a continuação dos estudos agora iniciados<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Ao afirmar que um trabalho desta natureza tem limitações e, simultaneamente, que pode ser ainda desenvolvido ou completado, estamos a admitir, para lá do grande exercício de aprendizagem e de formação académica que o processo de construção de uma dissertação de doutoramento significou, não só que muitas outras perspectivas e possibilidades de investigação se abriram, mas também que, agora, temos uma noção muito mais clara dos limites deste vasto campo de investigação e, certamente também, dos limites do nosso próprio conhecimento sobre estas matérias.

É evidente que o percurso de investigação que aqui se encerra e que pretendeu evidenciar de que modo o conhecimento gramatical estará implicado no ensino-aprendizagem da língua materna teve momentos fundamentais que, nestas conclusões, serão avaliados na sua interligação. Em primeiro lugar, refira-se a apresentação histórica do processo de instituição do Português como disciplina do ensino oficial, em que à gramática, como objecto de ensino, foi sendo atribuído um papel de evidente destaque, não só pela designação da própria área curricular (*Gramática Portuguesa*), mas também porque o “manual [oficialmente] adoptado” (desde 1770) para o ensino da língua materna começou por ser um compêndio de gramática – a *Arte da Gramática da Língua Portuguesa* de António José dos Reis Lobato. Entretanto, na Introdução deste trabalho, ao falar do ensino da gramática e para que não se chegasse a postular uma possível “inutilidade” do seu ensino, esclarecemos ser necessário distinguir, desde logo, a *aquisição natural da linguagem da aprendizagem escolar de uma língua*, sendo apenas neste sentido que se fala, também, de *ensino escolar da gramática*.

Ainda na Introdução da tese, descrevendo os objectivos fundamentais destes estudos, estabelecemos como prioritária a explicitação teórica das relações entre investigação linguística e ensino da língua, concluindo-se, na contextualização do ensino da gramática escolar, que, tanto histórica como sincronicamente, os teóricos são unânimes em reconhecer a necessidade de articulação entre campo linguístico e campo pedagógico, pese embora o facto de esta relação nem sempre ter sido pacífica.

### 1.

Ao assumirmos como grande finalidade desta investigação a de descrever, analisar e compreender as configurações do ensino da gramática em manuais escolares de Português do 3.º ciclo, tivemos de precisar genericamente o objecto – o ensino escolar da *gramática* – e de delimitar os materiais que seriam submetidos a uma análise empírica: os livros e as gramáticas de Português. Por isso mesmo, o primeiro passo da caracterização e contextualização do seu ensino foi a definição do conceito de *gramática*, nascida como uma arte, mas tornada paulatinamente ciência, em especial nos últimos tempos e tal como advoga Demonte (2003).

Nas diversas aproximações aos sentidos correntes de *gramática*, pudemos concluir que, antes de mais, numa visão etimológica e de acordo com a própria tradição, uma das suas acepções mais frequentes é a de *arte de bem falar e escrever*, entendimento ainda subjacente a algumas das gramáticas escolares estudadas.

Entretanto, de acordo com o nosso estudo, e para um esclarecimento funcional deste conceito, foi preciso distinguir dois níveis: *a*) um nível intralinguístico (*gramática implícita* ou *inata*), em que se refere a organização interna de uma dada língua e/ou o conhecimento intuitivo que qualquer falante possui da sua língua materna; *b*) um nível de conhecimento explícito e metalinguístico, no qual definimos os sentidos da gramática, ou seja, aqueles que interessam particularmente à aplicação didáctica e à teorização linguística: *b1) conhecimento gramatical explícito; b2) teorização gramatical ou modelo de gramática* (falando-se, assim, de gramáticas teóricas ou científicas); *b3) descrição gramatical ou tipos de gramática; b4) ensino da língua ou gramática pedagógica, escolar, didáctica; b5) manual ou compêndio de gramática.*

Como ficou estabelecido, esta distinção – entre a própria linguagem gramatical (*o objecto a descrever*) e a metalinguagem sobre a gramática (*a descrição desse objecto*) – é essencial para diferenciar com rigor a multiplicidade de sentidos do termo gramática e para, ao mesmo tempo, classificar os significados referentes ao objecto a descrever (de nível propriamente intralinguístico) e os relativos às formas de descrição e de fixação metalinguística do conhecimento gramatical.

Categorizados *os cinco sentidos da gramática*, propusemos, ainda, uma outra especificação, essa para os valores particulares de tal conceito, distinguindo, de seguida, *modelos, tipos e formas* de gramática. Neste âmbito, esses três termos foram usados para indicar as teorias em que se fundamenta a ciência gramatical (os diversos *modelos de gramática*) e as perspectivas seguidas na descrição da gramática (os vários *tipos de gramática*), introduzindo-se, ainda, a expressão *formas de gramática* para representar gramáticas específicas que adoptam como objecto parcelar ou particular de descrição uma das formas / categorias de realização da língua (frase, produção, discurso).

Este tipo de definição não se pode, todavia, considerar encerrado, uma vez que seria particularmente interessante avaliar os contributos de cada um dos modelos gramaticais para a constituição das características de uma gramática de tipo escolar, que, neste trabalho, foi sendo questionada. Por isso, ao mesmo tempo que se pergunta *Por que razão ensinar ainda gramática?*, é plausível que se questione igualmente *O que se ensina quando se ensina gramática?*

## 2.

Se Costa (1996) perguntara já incisivamente *Se a língua materna não se pode ensinar, o que se aprende nas aulas de Português?*, foi natural, também para nós, a assunção de uma perspectiva reflexiva no debate acerca da questão do ensino da

gramática na escola. Procurámos, então, não só caracterizar o que se entende por *ensino da língua materna*, mas também definir os componentes da aula de Português, concluindo-se, das posições teóricas exploradas, que o domínio da gramática (juntamente com o da literatura) é um dos que marcam, de modo mais indelével, a configuração teórica do que é ensinar Português. Assim, mesmo que nem sempre se afirme claramente a implicação do conhecimento gramatical no desenvolvimento das restantes competências verbais (leitura, escrita, oralidade), a verdade é que ao ensino da gramática são atribuídos objectivos (normativos, instrumentais, cognitivos, formativos e educativos) que não deixam de fundamentar o papel da gramática na educação linguística dos jovens.

Retomando a questão que serviu de abertura a este capítulo e aceitando-se alguns destes princípios e fundamentos do ensino escolar da gramática que acabámos de relembrar, interessa perguntar, mesmo que retoricamente e em tom de resposta aos que questionam o papel da gramática na escola: – *Se o conhecimento gramatical não se ensina, o que (mais) se aprende nas aulas de Português?!*

De forma original e bastante provocatória, já Possenti questionara *Por que (não) ensinar gramática na escola?* Nesse texto, este linguista defendia:

“[...] as principais contribuições da linguística para o ensino da língua não têm muito a ver com a introdução de gramáticas melhores na escola (embora isso seja eventualmente de enorme interesse), mas, fundamentalmente, com a colocação em cena de atitudes diversas dos professores em relação ao que sejam uma língua e o seu processo de aprendizado (ou aquisição).” (Possenti, 2002: 10)

Por conseguinte, sempre que se pergunta *como se ensina e o que se ensina quando se ensina gramática*, não se pretende, do nosso ponto de vista, questionar a existência, nem sequer a essência, do ensino escolar da gramática, mas, tão-só, discutir qual o modelo, que tipo<sup>2</sup> ou qual a perspectiva de ensino explícito da gramática a adoptar na escola, por forma a que algumas das dúvidas acerca da sua pertinência deixem de ser colocadas e de modo a que o ensino-aprendizagem do conhecimento gramatical cumpra as suas funções no plano da educação linguística.

Para que tal aconteça, é fundamental, em primeiro lugar, tal como advoga explicitamente o autor, contribuir para a mudança das próprias concepções dos professores acerca do que se entende por *ensino explícito da língua*, o que passará,

---

<sup>2</sup> Nesse sentido, quando Possenti (2002: 11) afirma que “se diminuir na escola o espaço da gramática, poderá aumentar automaticamente o do texto”, querará significar que a forma tradicional da gramática da palavra deverá dar lugar a uma outra forma (a gramática do texto) de perspectivar o seu ensino na escola.

igualmente, por algumas alterações de fundo nas configurações dos manuais escolares, como aqui defendemos e tencionamos evidenciar pela discussão das conclusões da análise de conteúdo das gramáticas e dos livros de Português, cujos dados foram já apresentados e avaliados nos dois capítulos anteriores (V e VI). Antes disso, porém, é necessário, em forma de síntese, recuperar alguns dos problemas que se nos colocam quando abordamos a questão do ensino da gramática na escola, que foram levantados nos capítulos da fundamentação teórica (Capítulos II e III) e que, desta feita, podem ser associados aos resultados da análise empírica das propostas dos manuais escolares. Estaremos, assim, a confrontar os discursos e as práticas de ensino da gramática.

### 3.

Sabendo que a investigação empírica se traduz num trabalho de análise, em manuais escolares de Português, das configurações do ensino da gramática, no sentido de avaliar o papel do conhecimento gramatical na aprendizagem escolar da língua materna, foi necessário definir o que se entendia por *gramática e ensino da gramática*, distinguindo, desde logo, a aquisição natural da aprendizagem formal. Em nosso entender, este constitui um fundamento didáctico inquestionável, já que podemos até afirmar que um falante (analfabeto) também aprendeu uma língua, mas o que não se consegue sustentar é que o aprendente de uma língua materna não ganha nada em termos da educação linguística, da literacia particularmente, dos usos da linguagem e do conhecimento explícito da (sua) língua com a aprendizagem escolar da gramática.

Nesse sentido, não causa estranheza que a tradição escolar considere o domínio da gramática, ao lado da leitura (de literatura), como área fundamental do ensino da língua materna, até porque o conhecimento gramatical tem (ou poderá ter) implicações directas na aprendizagem escolar das capacidades de leitura e de escrita. Tal como fomos apontando, são vários os autores que destacam e/ou questionam o papel da gramática no ensino da língua, tais como: Vilela (1993), que definiu e justificou o ensino da gramática na escola; Duarte (1998), que sistematizou as razões e as condições para o ensino da gramática; Possenti (2002), que discutiu um conjunto de princípios fundamentais para o ensino da língua e da gramática; Castro (1997b e 2000a) ou Lomas (2003 e 2006), que vêm definindo os objectivos e os fundamentos da educação linguística; Geraldi (2002 e 2003), que propõe perspectivas novas de entender o desenvolvimento das capacidades da linguagem e da adequação dos discursos; Travaglia (2003), que, no âmbito da educação linguística e de uma proposta de gramática textual, justificou o seu entendimento da gramática como um “ensino plural”;

ou Bagno (2003a), que, de forma crítica, construiu uma “mitologia do preconceito linguístico”, com a intenção de apresentar uma visão renovada do ensino da gramática.

Partindo do confronto destas ideias e de outros princípios enunciados pelos teóricos referidos, importa precisar, agora, os fundamentos que sustentam, no nosso entendimento, um verdadeiro projecto de ensino escolar da gramática, tendo como objectivo central discutir, em termos teóricos, os princípios que, no contexto da aula de Português, justificarão o ensino explícito da gramática.

Em primeiro lugar, convém aceitar, sem grandes reservas, que o ensino escolar da gramática só ganha verdadeiramente sentido quando é perspectivado como um conjunto de conhecimentos estruturados ou de saberes declarativos autónomos, cuja aprendizagem se justifica como aquisição cultural, ferramenta cognitiva, instrumento comunicativo e elemento formativo necessário à construção da personalidade humana.

Assumido este princípio geral como verdadeiro e válido, há, entretanto, uma segunda ilação a destacar: apesar de todas as crises e de todas as críticas, a gramática escolar tem tido um importante papel a desempenhar no contexto do ensino do Português (língua materna), funcionando como elemento idiossincrático das práticas de ensino explícito da língua (mesmo que numa forma clássica, próxima da gramática tradicional), mas podendo aproximar-se de um modelo que ajudará certamente os alunos a conhecer explícita e reflectidamente a sua língua, a desenvolver atitudes positivas em relação às práticas escolares e sociais de leitura, de escrita e de comunicação interpessoal, dominando, com crescente eficácia, os diversos usos linguísticos e conseguindo, pela (sua) linguagem, manifestar ideias, emoções e valores.

No quadro de uma concepção ainda bastante corrente do que seja o ensino da gramática na aula de Português – como um ensino explícito e nomenclaturizado de uma língua vista num quadro normativo que tem por referência o Português –, colocam-se algumas questões ao desenvolvimento natural da gramática implícita do falante.

Questiona-se, então, o facto de a gramática e o seu ensino servirem mais para manter uma certa tradição do que para cumprir uma função específica de desenvolvimento das competências verbais, de fixação de conhecimentos sobre a língua (em funcionamento) e de promoção de valores genericamente integrados num programa completo de educação linguística em língua materna. Em todo o caso, são raros os críticos que, questionando certas formas de ensino explícito e o frágil contributo para o desenvolvimento de competências linguísticas, chegam a negar, em absoluto, a existência de uma gramática implícita que se subentenda à comunicação humana.



Quer teoricamente, quer pela análise empírica dos manuais escolares, é possível comprovar a pervivência da gramática nos manuais e nas escolas, tanto no discurso teórico de definição do ensino da língua e nos textos de abertura dos manuais escolares, quanto nos próprios textos reguladores oficiais e nas exposições de conteúdos ou propostas de actividades constantes dos livros e das gramáticas de Português que foram analisados e que fazem com que a gramática continue a ser configurada como o *núcleo duro* da disciplina de Português / Língua Portuguesa, como se conclui da organização dos manuais escolares aqui analisados.

Portanto, mesmo que o domínio da gramática ocupe este espaço de particular relevo, coloca-se um outro problema, pertinente para a essência desta investigação. Na verdade, analisando as relações entre o conhecimento gramatical e o desenvolvimento das competências verbais, pudemos descobrir nos textos reguladores oficiais, mas também nos discursos teóricos, a defesa de uma relação necessária de interdependência do saber gramatical com as capacidades comunicativas. Todavia, ao avaliar, nas configurações dos manuais escolares, as relações entre ensino da língua e da gramática, afigurou-se-nos necessário (re)definir e (re)pensar a justeza desses princípios, finalidades e orientações que, em certa medida, determinariam as práticas de ensino da língua, em geral, e, em específico, as metodologias de ensino da gramática.

Assim, volta a colocar-se a questão das configurações do ensino da gramática nos manuais escolares, até porque entre os discursos e as práticas, como a seguir se comprova, não há consonância absoluta. Na verdade, entre o que os discursos dos textos reguladores e dos textos de abertura dos manuais escolares afirmam sobre o estatuto e as funções do saber gramatical e aquilo que, na prática, se assume como modelo predominante de ensino da gramática, parece haver um desajuste, particularmente em relação aos fins que teoricamente são enunciados, deduzindo-se, deste modo, que tais referenciais teóricos não influenciam as práticas de ensino da língua, nem as opções pedagógicas que ocorrem no contexto da sala de aula.

Apesar destas incoerências entre os discursos e as práticas, os dados das nossas análises demonstraram que o espaço da gramática na disciplina de Português é relevante, até porque os documentos reguladores do ensino da língua materna recentemente divulgados parecem apontar no sentido da atribuição de um *valor acrescentado* ao ensino explícito da língua, pelo que acreditamos ser necessário rever as configurações do ensino da gramática escolar, em particular através de análises desta natureza.

4.

É, pois, natural que se repense o papel do domínio da gramática na área do Português, no sentido de se construir um ensino da gramática escolar que responda aos recentes desafios colocados. Talvez a dificuldade em afirmar o valor instrumental da gramática resida, não só no facto de se apostar sobretudo em conteúdos declarativos (mais facilmente *ensináveis* e *avaliáveis*), mas também no pormenor de *a língua em funcionamento* ser um diassistema em que os diferentes domínios do ensino estão naturalmente implicados, pelo que a sua operacionalização autónoma se torna complexa e talvez até desajustada de uma promoção integrada de competências.

Na verdade, como defendem Vilela *et alii* (1995: 231), “O contributo articulado desses quatro domínios [oralidade, escrita, leitura e gramática] é o único processo para se conseguir uma prática correcta da língua.” Seria de esperar, naturalmente, que este entendimento se reflectisse em especial no domínio da gramática, fundamentando as suas práticas ou modos de ensino, fazendo com que, ao nível do ensino-aprendizagem da língua materna, fosse possível, como bem sublinha Brito (1998: 64):

“[...] retomar o ensino da gramática, reinventando o seu objecto e os seus métodos, fazendo da aula de gramática um espaço de trabalho experimental, com vista a desenvolver nos alunos capacidades de observação, de descrição e de generalização.”

Nesse sentido, e para que tal seja possível, teremos de aceitar como princípio teórico fundamental esta evidência: a de que a criatividade (mesmo ao nível linguístico) não é um dom natural nem se ensina, mas crescerá com o conhecimento (gramatical) e com as práticas de reflexão linguística. De modo a que o professor de Português consiga desenvolver uma gramática explícita ou reflectida – um dos fins do ensino escolar do Português –, deve ser ele próprio linguisticamente competente e didacticamente criativo, como já tivemos ocasião de defender num trabalho anterior (Silva, 2001). Este será um dado fundamental, pelo que devemos também assumir como prioritária uma certa reflexão / formação em torno do estatuto, das funções, da organização e da própria história dos manuais escolares.

Revisitando o título desta dissertação, e em particular os dados da análise de conteúdo apresentados nos Capítulos V e VI<sup>3</sup>, pretendemos agora discutir e problematizar alguns resultados do estudo histórico e descritivo das gramáticas escolares, assim como do estudo descritivo e comparativo dos livros de Português, com

<sup>3</sup> Algumas das conclusões da análise das gramáticas e dos livros de Português foram sendo desenhadas ao longo desses dois capítulos, pelo que aqui se procederá apenas à sua síntese, retomando algumas delas.

a intenção de retirar algumas ilações acerca do estatuto e da natureza do conhecimento gramatical escolar, tais como a (in)coerência entre os discursos de definição da gramática escolar e a sua organização pedagógica ou a concretização das suas funções instrumental e normativa nas práticas de descrição gramatical e nas propostas de actividades de gramática. Ao mesmo tempo, não podemos deixar de fazer referência à hipótese do *mito da gramática* na escola e de comentar as possibilidades do paradigma da Educação Linguística, isto antes de, no último ponto deste trabalho, explicarmos os seus limites e avançarmos com algumas perspectivas de continuação destes estudos que aqui se deixam em aberto.

Tendo em conta os manuais escolares de Português que foram estudados (38 livros de texto e 15 compêndios de gramática) e avaliando a presença efectiva e a visibilidade atribuída ao “Funcionamento da Língua” (em confronto com os restantes domínios), todas as evidências nos levam a concluir que a gramática se situa entre um discurso “omnipotente” e uma prática “omnipresente”. De facto, tanto os discursos dos gramáticos como os dos autores dos manuais atribuem à gramática um estatuto de elevado valor (anunciando sobretudo as suas funções instrumental, cognitiva e normativa); ao mesmo tempo, a organização dos livros de Português comprova que a gramática se afirma de modo destacado pela sua presença nas secções, nas fichas, nos anexos e nos próprios cadernos de exposição e aplicação gramatical. Sob a capa de algum conservadorismo gramatical, sinalizado pela referência ao papel da norma no ensino da língua e na invocação impessoal da própria tradição gramatical, a verdade é que, ao nível dos manuais analisados, se pode concluir ter a gramática uma *configuração de um domínio praticamente omnipresente*.

Em simultâneo, até pela avaliação do processo de adopção de manuais escolares, verifica-se que os livros de Português vão sendo escolhidos por incluírem, ou por terem aí associados, elementos que integram a gramática como domínio autónomo. Além disso, a este propósito, há que lembrar que o estudo dos níveis de adopção dos manuais de Português nos permitiu sustentar que, pela sua natureza de “bens de consumo”, tais livros escolares, de modo sistemático, se não são escolhidos pelos professores nem são usados nas escolas, muito naturalmente “morrem”, o que significa também que não chegaram a servir como “instrumentos pedagógicos”.

5.

Há duas outras considerações que importa salientar sobre o processo de adopção dos manuais. O estudo dos procedimentos da adopção levou-nos a concluir que ele é,

preferencialmente, entendido como um *bem de consumo* (em que terá mais valor a aparência do que a sua essência), que interessa, logo que é apresentado como novidade, ser introduzido rapidamente no circuito comercial (e escolar), para que, só entretanto, se avalie a sua efectiva qualidade enquanto *instrumento pedagógico* que transmite saberes (conhecimentos, capacidades, atitudes e valores), uma ideologia e uma cultura (Cf. Choppin, 1992)<sup>4</sup>.

Apesar de tudo, não se pode entender o livro escolar apenas como um *mal* necessário, nem como um *bem* de consumo, já que ele é essencial no processo de formação escolar dos alunos e na democratização da cultura. No fundo, o manual é também um instrumento de regulação social e ideológica, que pode até proceder a uma formatação de saberes e criar estereótipos, quando recusa uma perspectiva crítica.

Por fim, não se pode, de modo algum, esquecer que o manual escolar não só regula as práticas pedagógicas, como até reconfigura e interpreta os princípios enunciados nos programas oficiais, sendo um instrumento fundamental na regulação das disciplinas escolares, servindo como prova deste princípio o facto de termos verificado que, tanto nos discursos dos livros como nos das gramáticas de Português, a função recontextualizadora é afirmada repetidamente e de formas muito diversas.

Neste contexto, importa novamente sublinhar o papel do manual escolar na definição do discurso específico de uma disciplina, dos seus conteúdos, dos seus modelos de actividade, dos seus objectivos, enfim, da sua essência e da sua identidade. O manual é mesmo visto quase como um *livro sagrado*, que substitui e reconfigura a *doutrina* dos próprios documentos reguladores oficiais ou, como sublinhou Brito (1999), não é o programa, mas o manual como “instrumento todo-poderoso” e princípio de verdade, que determina as práticas pedagógicas.

A grande questão é que o sistema educativo, tal como hoje o entendemos, não pode dispensar o uso do manual. Choppin (1992: 108) considera-o mesmo “símbolo da escola”, pelo que o importante é que professores e alunos o olhem sempre de um ponto de vista crítico, tal como sugerem as análises aqui desenvolvidas. Por outro lado, tanto as experiências de uma educação sem manual, como as tentativas de “abolição” do ensino da gramática não tiveram resultados positivos. Referindo-se ao Reino Unido, Duarte (1998: 11) recorda que certos problemas do ensino da língua tiveram origem no facto de se ter enveredado “pelo caminho da subalternização do ensino da gramática”:

---

<sup>4</sup> Como vimos, ao definir o manual, Choppin (1992: 18-20) considera-o “um produto de consumo”, “um suporte de conhecimentos escolares”, “um vector ideológico e cultural” e “um instrumento pedagógico”.

assim, em 1990, depois dos trabalhos da Comissão Kingman, e de acordo com o texto *National Curriculum for English*, foi reintroduzido o ensino da gramática nas escolas.

Aceitando, pois, o manual escolar como um instrumento pedagógico natural, há que, no sentido de melhor se compreender o seu estatuto e a sua organização, evidenciar algumas das características que as diferentes dimensões de análise nos permitiram descobrir. Desde logo, comparando os discursos e as práticas do manual escolar, pôde considerar-se haver um distanciamento entre *o que se diz* (por exemplo, no anúncio das funções linguística, instrumental, normativa) e aquilo que a organização e as propostas de actividades ou as formas integradas de avaliação sugerem ser *o que se faz* (pelo entendimento autónomo dos diferentes domínios, pelo apagamento de estratégias integradas de promoção do conhecimento gramatical e de desenvolvimento das competências verbais).

## 6.

Pese embora o estatuto omnipresente da gramática nos livros de Português, evidenciado pelos dados coligidos no ponto 6.3. do Capítulo VI e sintetizados no **Quadro 5** do referido capítulo, o que, de facto, comprovam estes modos de entender e de ensinar gramática sugeridos pelos manuais escolares é que a gramática escolar, símbolo fortemente presente, se assume como um conhecimento quase inconsequente.

Logo, tanto os *Anexos de gramática* como as *Fichas de gramática* constituem-se sobretudo como textos de exposição gramatical, ocorrendo aí alguma aplicação gramatical, tal como sucede também com os *Livros de gramática*, que assumem, na grande maioria dos casos, a natureza de documentos de aplicação gramatical. O problema é que estas actividades de gramática são, predominantemente, de puro reconhecimento ou de repetição de conteúdos, não dando espaço a que o saber gramatical seja transferido para situações de produção e de explicitação. Por isso mesmo, a esperada implicação e integração da gramática nos domínios da leitura, da escrita ou até da oralidade constitui, assim, e apenas, uma argumentação retórica que não tem coincidência com os modos de ensinar sugeridos pelas propostas dos manuais.

Outras marcas da organização das actividades de gramática que foram analisadas nos livros de Português deixam transparecer ainda que: a secção de *gramática* está presente e é identificada em 100% dos manuais escolares (como se vê no **Anexo F**); o ensino da *gramática* muito raramente está ao serviço da leitura ou da escrita; nas secções dos manuais relativas a “outras actividades” nunca surgem novos modos de entender o saber gramatical; a *informação gramatical* que é disponibilizada ao aluno

aparece, normalmente, sob a forma de anexo, pronta mas desintegrada do ensino explícito da língua; raramente se sugerem actividades de descoberta que sigam o método indutivo e conduzam o aluno à compreensão da “língua em funcionamento”.

Por conseguinte, estes e outros dados que poderiam invocar-se comprovam ser a gramática um domínio massivamente presente e de múltiplos modos, configurando-se, todavia, como um conjunto de conhecimentos autónomos e inconsequentes, já que, mesmo estando associados aos outros domínios do ensino da língua, não surgem com eles implicados, esvaziando-se a intenção instrumental do ensino da gramática.

7.

Não queremos, neste contexto, sugerir (sequer) que a gramática não deva ser assumida como um conteúdo declarativo, uma forma de conhecimento em que, pela gramática da língua, se adquire uma representação do mundo e da cultura. Aceitamos, evidentemente, que o saber gramatical funcione como instrumento que deveria estar implicado no desenvolvimento das competências verbais. Compreende-se ainda que, num âmbito alargado de educação linguística, se faça com que a aprendizagem da norma padrão sirva para que o aluno adquira uma visão crítica da norma gramatical e desenvolva valores como a aceitação das diferenças e a tolerância linguística.

Não é, porém, nesse sentido que apontam as propostas analisadas nos livros de Português. Sirva de exemplo, do que nos foi dado observar, a *única* proposta efectiva de aula de gramática presente nos nove manuais analisados de forma mais sistemática (livros das séries L02, L10, L11), pois é *único* também o texto (de Ana Saldanha) a partir do qual foi delineada esta actividade de gramática: o seu tema é a escola e, na secção de pré-leitura, refere-se a interjeição (já que uma interjeição – “Salva!” – serve de título ao texto); a sua acção centra-se numa aula de Português (por acaso, a última do ano lectivo do “7.º C”); o seu objecto de debate é a questão da voz activa / voz passiva; a chave para a compreensão do enredo textual encontra-se quando a Cláudia, que foi “ao quadro passar [uma] frase para a passiva”, pensa para consigo:

“Que seca! Só mesmo a setora de Português se lembrava de acabar o ano lectivo a fazer revisões de gramática. / [...] / Salva! Mesmo a entrar para a boca do lobo, veio a campainha a tocar para a saída livrar-me de uma sorte pior do que a morte. É que este assunto da passiva não é fácil de ser compreendido por mim num dia de sol como o de hoje [...]” (L02-8: 57)

Portanto, para todos os efeitos, revela-se aqui não só a representação comum que os “escritores escolares” têm do ensino da gramática – “uma sorte pior do que a morte” –, mas também uma imagem corrente de práticas efectivas que continuarão a acontecer,

em geral, nas aulas de Português, mas, em específico, nas aulas de gramática, onde, da primeira à últimas aulas, os alunos estarão (sempre) a “fazer revisões de gramática”.

Por fim, como exemplo daquilo que o ensino explícito da língua também poderá ser, cita-se uma proposta do L10-7 (pp. 126-127), considerada pelos seus autores “Leitura recreativa” e incluída na secção “Outras actividades”:

“Sabias que, para quem não tem português como língua materna (a 1.<sup>a</sup> língua que se ouviu e falou), aprender a língua portuguesa é complicado? / Lê o texto [*Não tão fácil como parece*] que a seguir se transcreve. A autora [Ilse Losa] é alemã e veio para Portugal em 1934, com 21 anos.”

E, assim, os alunos, sem *medo da gramática*, poderão ler um texto, cujo título – “**Senhor, tu ou você?**” – remete para a questão dos usos e da evolução de formas de tratamento. Mais significativo ainda é que, nesse texto, se coloquem em confronto os usos efectivos da língua viva e algumas descrições (ultra)passadas de *língua morta* de que certos manuais escolares vão ainda fazendo eco sob a forma de um *mito*.

Tomando como referência estas duas formas distintas de entender o conhecimento gramatical (*revisões de gramática versus reflexões de gramática*), devemos, agora, avaliar, de facto, *como se ensina gramática nos livros de Português* e, por inerência, *que tipo de gramática se aprende nas nossas escolas*. Desta avaliação, resultaram dados sobre o estatuto e as funções do conhecimento gramatical e sobre o papel dos manuais escolares de Português na sua explicitação.

8.

A primeira grande conclusão que, da análise dos manuais de Português, se pode retirar é que o ensino da gramática se mantém aí claramente presente, apesar de também se verificar, paradoxalmente, que os modelos de ensino da gramática adoptados são, de certo modo, inócuos, não só por aparecerem quase totalmente desligados do desenvolvimento das competências verbais, mas ainda porque não contribuirão para a promoção do saber gramatical explícito ou reflectido, já que se privilegiam actividades de mero reconhecimento, em detrimento das de produção ou de explicitação.

Basta recuperarmos as conclusões a que outros estudos também chegaram para nos apercebermos de que a realidade escolar, efectivamente, não sofreu grandes alterações. Todavia, se as conclusões forem as mesmas, as ilações e as consequências que nós, como investigadores e formadores, devemos daí retirar têm de ser necessariamente diferentes. Se uma certa tradição de ensino da gramática permanece, tal significa que nem as inovações linguísticas, nem as mudanças programáticas, nem a

formação contínua de professores, nem tão pouco os “novos” livros de Português a conseguem modificar.

Tal como Figueiredo concluiu (1999: 235-236), também nós podemos dizer, em relação aos modos de ensinar gramática e de a (não) integrar no ensino da língua, que:

“A gramática não é trabalhada a partir do texto e no texto, [...] mas o texto apresenta-se apenas como o pretexto para se introduzirem fragmentos das estruturas da língua, onde o produto final é quase sempre o reconhecimento e a reprodução.”

“O que, no geral, os manuais metodologicamente acabam por impor é que a gramática seja dada de forma descontextualizada do seu funcionamento nos textos.”

No essencial, a configuração escolar do ensino da gramática não se altera nem progride. Até quando dá um passo em frente, parece fazer logo uma marcha-atrás, moldando-se a sua essência não à imagem de “um currículo em espiral” (como afirmam os textos programáticos: ME, 1991c: 65), mas quase como um domínio em forma de *pêndulo* que sempre se movimenta, mas nunca avança. Foi certamente por esta e por outras razões que Sousa (2000) considerou que a gramática (ou as formas de ensinar gramática) se configuram, de facto, como um “ritual”.

Em diversas ocasiões, tivemos já oportunidade de considerar que estes factos e outros indícios sugerem que a gramática na escola se vai assumindo mais como um símbolo (daí, por exemplo, o autor da G13 (p. 6) lhe chamar mesmo “a Bíblia da língua”) do que como um instrumento mobilizador de aprendizagens efectivas ou como um saber organizado que participa numa formação e educação da / sobre a língua(gem).

Como configuração predominante de aula de língua, estes livros de Português vêm confirmar a tendência de uma “trilogia *texto – leitura – gramática*” (Silva, 2005b: 845), vinculada às práticas escolares e à estruturação dos próprios manuais, em que se valorizam os domínios da leitura e da gramática e em que se integra um sistema de forças que, efectivamente, regula os modos de ensinar gramática na escola: a ciência linguística ou a inovação pedagógica, a tradição gramatical e o “programa em vigor”.

Ora, se as propostas de ensino da gramática parecem cristalizadas por uma tradição que faz com que esse domínio seja omnipresente, a verdade é que também os discursos sobre o estatuto e as funções da gramática sugerem que a gramática, enquanto conceito e como prática escolar, assuma o carácter de um mito (como vimos sugerindo) ou “a vacuidade das grandes metáforas” (Demonte, 2003: 3) que até podem dizer ou representar tudo, mas, frequentemente, acabam por não fazer nem servir para nada.



9.

Sem, de facto, afirmar que a gramática deva ser vista como domínio *omnipresente* sem ser *omnipotente*, não queremos deixar de evidenciar, agora, algumas das principais características que a análise das gramáticas escolares nos revelou.

Em primeiro lugar, não é demais voltar a referir que a gramática escolar se assume e organiza como um “texto conservador” (Castro, 1995a: 87), e isto não apenas ao nível dos seus discursos (destacando sempre as suas funções recontextualizadora, instrumental ou normativa, como que sugerindo que a gramática ainda é uma “arte de bem falar e escrever”), mas também quanto às suas práticas ou quanto aos seus modos de organização, o que foi possível concluir a partir do estudo histórico-comparativo das gramáticas e da análise dos compêndios de gramática em termos da sua estrutura, onde predominam os conteúdos de verdadeiros tratados de morfossintaxe.

Entretanto, aquilo que também não sofreu alteração de fundo é o modelo de ensino-aprendizagem subjacente à própria concepção metodológica dos textos gramaticais, em que o método expositivo / explicativo predomina de forma clara, havendo poucas oportunidades para o aluno / aprendente da língua pôr em prática o método da descoberta indutiva ou da *compreensão participada*. É desta natureza o percurso pedagógico que, por exemplo, Delgado-Martins e Ferreira (2006: 16) se propõem seguir no seu trabalho (“Daí que se proponha um processo de inquérito e de **descoberta** do uso da língua.”), mas que Almeida (1944: 3) já defendera na sua *Gramática Portuguesa intuitiva e aplicada, em harmonia com os programas oficiais*:

*“O pensamento que serviu de base à elaboração deste livro foi o de colocar a criança em constante actividade intelectual, conduzindo-a, por meio da observação de exemplos adequados, a raciocinar e a descobrir, tanto quanto possível, os próprios conhecimentos que desejamos inculcar-lhe. [...] A Gramática, como se sabe, não é a causa, mas sim o resultado da linguagem dos que bem falam e escrevem.”*

O problema (do ensino) da gramática não estará portanto em si ou na sua substância enquanto objecto de estudo, mas no seu método de configuração escolar, quiçá, na forma como é escolarmente dita, feita, organizada e apresentada aos alunos.

De facto, as 15 gramáticas escolares que foram analisadas (e que representarão, em nosso entender, uma amostra válida para a generalização destas conclusões) definem-se por um conjunto de marcas, tais como: a escolha do método expositivo; a definição prévia das categorias gramaticais; a apresentação de alguns exercícios ditos de aplicação; e a organização de esquemas ou sínteses dos conteúdos. Além disso, em

termos de uma síntese da visão diacrónica, pode dizer-se que a gramática escolar portuguesa não sofre modificações de fundo, mesmo quando os programas ou outros documentos reguladores apontam no sentido de mudanças que até os discursos dos gramáticos dizem respeitar – “tendo sempre presentes o conteúdo e o espírito dos Programas de Língua Portuguesa” (G10: 5) –, mas que, na verdade, não passarão de “beautiful theories” ou de “belos discursos” que a descrição gramatical não integra.

Em segundo lugar, em termos dos seus discursos, as gramáticas escolares, para além de uma afirmação inequívoca do cumprimento dos programas (oficiais, mas nunca identificados nem referidos), atribuem um especial valor às funções instrumental, assumindo que o conhecimento gramatical é fundamento das capacidades de leitura e de escrita, e normativa, sustentando que a língua ensinada tem por modelo e referência a norma literária, acabando igualmente por reconhecer que a linguagem popular tem a sua riqueza estilística<sup>5</sup>. Na verdade, no discurso dos gramáticos, há uma defesa clara da norma literária e críticas à norma popular, as quais coincidem com a existência, nas gramáticas escolares, de referências às qualidades estilísticas da linguagem corrente, revistas na ocorrência de recursos de estilo nessa linguagem.

Enfim, da análise de conteúdo das gramáticas escolares do *corpus* G-3, poderia destacar-se um ou outro aspecto que, mesmo não tendo sido contemplado nas dimensões de análise, seria merecedor de uma referência nestas conclusões.

Entendemos, porém, que a discussão deva suspender-se, deixando em aberto a questão que o autor da G10 (p. 33) lançou, pela voz de Vergílio Ferreira (*Aparição*):

“E todas as quartas e sábados eu dava lição a Sofia. Começámos pelo princípio para recapitular. Ela cantava as *declinações*, tinha um modo gracioso de se enganar e de tal forma que eu sentia obscuramente que os erros é que estavam certos. E era assim como se qualquer coisa a habitasse e fosse maior do que ela e do que a miséria das regras de gramática. [...]”

Entretanto, em termos da sua fundamentação bibliográfica, a gramática escolar (até porque se funda naquilo que convencionamos designar “fontes anónimas”) deixa transparecer uma certa incoerência entre os discursos e as práticas. Vejamos, como exemplo paradigmático, as características da G03 (uma das que têm um percurso editorial mais diverso e um número “incontável” de edições / reimpressões): não tem supervisor científico nem bibliografia final; na página anterior ao prefácio (p. 14),

---

<sup>5</sup> Desta escolha mais ou menos arbitrária ou deste “preconceito linguístico”, tal como diria Bagno (2003a), resulta, em nosso entender, uma das grandes incoerências do discurso normativo gramatical: o desvio de ordem literária é considerado estilo; o desvio de origem popular é, simplesmente, um erro. (Ver, por exemplo, a forma como a G03 (pp. 22-25) define “norma, desvio, estilo e nível de língua”.)

reproduz o frontispício da *Grammatica da Lingoagem Portugueza* de Fernão de Oliveira feita em 1536, ou seja, refere o primeiro gramático da tradição e a primeira gramática da história da nossa língua; no prefácio (p. 15), os autores citam ainda Celso Cunha (o primeiro grande gramático da modernidade), Ferdinand de Saussure (o fundador da linguística científica) e Marcel Cressot (um iniciador da estilística) e o seu *Précis d'analyse stylistique*. E, assim, se integra o discurso gramatical na tradição e na inovação gramaticais, entre a linguística e a estilística modernas, tentando afirmar-se como um conhecimento realmente auto-regulado<sup>6</sup>, que poucas referências bibliográficas integra (ver **Quadro 17** do CapítuloV), mas que, mesmo assim, nomeia uma gramática e cita um grande anónimo; invoca uma vez a tradição gramatical e outra a inovação.

Retomando um texto de Castro (2000b), poder-se-ia, em suma, perguntar “*De quem é esta gramática?*” ou, então, questionar se este tipo de gramática responderá aos tais objectivos linguísticos, instrumentais e normativos que teoricamente são invocados ou sequer se terá em mente algum tipo específico de sujeito falante. A verdade é que, ao estudar as gramáticas escolares, sobretudo ao nível destas duas dimensões (a da sua fundamentação bibliográfica e da qualidade das suas propostas de descrições), as nossas conclusões não fugiram muito daquilo que o autor citado afirmara (*Ibidem*: 149): por um lado, “a desvalorização do livro de gramática como texto de referência”; por outro, “a metodologia do ensino da gramática parece ter ficado relativamente imune às modificações que têm cruzado o ensino de outros conteúdos”.

Portanto, mesmo que a análise das configurações da gramática escolar nos tenha mostrado a existência de um conjunto de forças que determinam o estatuto e a natureza do conhecimento gramatical, a questão é que a *arte da gramática* ou *tradição gramatical*, em confronto com as inovações dos campos pedagógico e linguístico ou com as mudanças nos discursos reguladores oficiais, parece sair claramente vencedora.

10.

Mas, afinal, os indícios que Demonte (2003: 2) interpreta como traduzindo um período em que “a gramática – entendida já como uma ciência” (a *ciência gramatical*) chegou “à expansão máxima da sua trajectória orbital, ao seu apogeu” também podem ser lidos, no caso da gramática escolar, como indicadores de um certo estado de crise.

---

<sup>6</sup> Castro (2000b), ao analisar a “natureza do conhecimento gramatical escolar” (p. 141), considera (p. 147) que “A escassa variação terminológica e a permanência dos conteúdos significa que estamos perante objectos submetidos a um processo de naturalização, evidenciado pela quase total ausência de procedimentos de problematização, traduzidos na supressão, incorporação ou transformação dos conteúdos; o que quer dizer também que estaremos perante processos de auto-reprodução discursiva.”

Apesar de tudo, acreditamos nessa visão positiva da gramática, em particular na sua dimensão de texto de cultura, ao serviço da ciência, da escola e da sociedade.

Para sustentar este princípio – o de que a gramática escolar está a passar por um movimento de reconfiguração e de alargamento dos seus horizontes – invocamos aqui apenas dois indicadores: um contemporâneo (citando um trio de gramáticas escolares que foram objecto de divulgação para o público em geral) e outro histórico e cultural, enumerando uma série de publicações diversas que têm em comum o facto de o termo *gramática* estar incluído no seu título, mas nunca nas suas acepções correntes.

Como fomos referindo no ponto 5.1.2., a G03 (numa reedição de 2002 feita, no Porto, pelo *Jornal de Notícias*), a G13 (numa reedição de 2004 realizada, em Lisboa, pelo *Público*); e uma (“nova”)<sup>7</sup> *Gramática de Língua Portuguesa*, produzida pela Texto Editora, numa publicação de 2006 e distribuída, em formato de livro de bolso (de 174 páginas), com a *Sábado* e com o *Correio da Manhã* são exemplos de gramáticas escolares que foram postas a circular fora do seu contexto natural. Estas três gramáticas têm todas a particularidade de reproduzir *ipsis verbis* as versões das edições escolares, alargando, portanto, o seu público-alvo, mas mantendo, intacto, o estilo de texto escolar. Apesar disso, cremos poder afirmar que esta replicação de gramáticas escolares para o grande público traduz, de facto, a aceitação de que o conhecimento gramatical é um bem universal, cuja divulgação interessará aos mais diversos leitores.

Entretanto, num olhar diacrónico, pode realizar-se um exercício (através da consulta de títulos com o termo *gramática*) que consiste na verificação da diversidade de sentidos que este conceito assume, visível, por exemplo, nos títulos de obras que têm em comum o simples facto de não serem compêndios escolares de gramática: *A Gramática a Rimar* de José Alberto Marques (Lisboa: Livros Horizonte, 1989); *A Gramática é uma Canção Doce* de Erik Orsenna (Porto: Edições Asa, 2003); *Gramática da Fantasia* de Gianni Rodari (Lisboa: Editorial Caminho, 1993); *Gramática das Civilizações* de Fernand Braudel (Lisboa: Teorema, 1989); *Gramática da Vida* de David Cooper (Lisboa: Editorial Presença, 1977); *Gramática do Mundo* de Maria de Lourdes Belchior (Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1985); *Gramática Femenina* de

---

<sup>7</sup> Este breve compêndio de gramática da responsabilidade da Texto Editora, com esta sua quarta versão, constitui, seguramente, a gramática sem autor mais vezes reeditada em Portugal. Sempre com títulos e capas diferentes, mantém o texto gramatical totalmente inalterado, assim como o formato de bolso: 1.<sup>a</sup>) *Gramática Fácil da Língua Portuguesa* (Lisboa: Texto Editora, 1997 – 1.<sup>a</sup> ed. e 2003 – 5.<sup>a</sup> ed.); 2.<sup>a</sup>) *Gramática Universal Compacta. Língua Portuguesa* (Lisboa: Texto Editora, 1999 – 1.<sup>a</sup> ed. e 2002 – 4.<sup>a</sup> ed.); 3.<sup>a</sup>) *Gramática Básica. Língua Portuguesa* (Lisboa: Texto Editora, 1999 – 1.<sup>a</sup> ed.); 4.<sup>a</sup>) *Gramática de Língua Portuguesa* (Lisboa: Texto Editores, 2006, 1.<sup>a</sup> ed., produzida para o grupo Cofina Media). Em todo o caso, esta última versão introduz, na parte final (pp. 145-165), um capítulo sobre “Uso da Língua”.

Ángel López García e Ricardo Morant (Madrid: Ediciones Cátedra, 1995<sup>2</sup>); *Gramática Secreta da Língua Portuguesa* de António Telmo (Lisboa: Guimarães Editores, 1981).

Ou, então, atentarmos em outros títulos que referem *gramáticas* de outras ciências, técnicas e artes, de que se citam apenas três exemplos: *Grammatica da Musica ou Elementos Theoricos d'esta Bella Arte* de Nicolau Eustachio Cattaneo (Bruxelas: Schott Irmãos, 1861); *Tratado de Fotografia. Uma Gramática de Técnicas* de Michael J. Langford (Lisboa / São Paulo: Dinalivro / Martins Fontes, 1981); *A Grammatica. Comedia em um Acto* de T. Lino d'Assumpção (Lisboa: Livraria Bastos, 1872).

Ou, ainda, avaliarmos mais trabalhos de natureza para-escolar que também integram a referência (implícita ou explícita) ao conceito de gramática: *Gramática-Prontuário da Língua Portuguesa* de Álvaro Garcia Fernandes (Porto: Lello Editores, 2000); *Dicionário da Gramática da Língua Portuguesa* de António Mattoso (Coimbra: Quarteto Editora, 2003); *Trigramática Universal Fundamental: Português, Francês, Inglês* (Lisboa: Texto Editora, 1999, 2001<sup>2</sup>).

Ou, finalmente, regressando ao contexto escolar, comprovar que há, de facto, trabalhos de gramática com títulos extraordinariamente apelativos: *Grammatica das Grammaticas da Lingua Portugeza* de Francisco Ferreira de Andrade Junior (Lisboa: Tipografia das Ciências e Artes, 1850); *Grande Livro da Gramática* de Jennie Maizels e Kate Petty (Lisboa: Edições Girassol, 1996); *Gramática Mínima para o Domínio da Língua Padrão* de António Suárez Abreu (São Paulo: Ateliê Editorial, 2003).

Apesar do paradoxo do título anterior (*um mínimo de gramática para o nível máximo de língua*), a última gramática como que desmonta um certo *mito da gramática*:

“É sabido que apenas o domínio das regras gramaticais não leva ninguém a falar ou a escrever bem. A maioria dos grandes escritores certamente nunca chegou a ler uma gramática por inteiro.” (Abreu, 2003: 15)<sup>8</sup>

## 11.

Ora, prosseguindo nesta síntese global e crítica da gramática (quer no seu entendimento específico de manual escolar, quer no sentido mais genérico em que designa uma disciplina, uma arte ou uma ciência), cremos oportuno, na fase conclusiva da dissertação, avançar com a hipótese explicativa do *mito da gramática*. São vários os argumentos que nos permitem sustentar esta teoria, que carece de maior fundamentação.

---

<sup>8</sup> O autor explica, na Introdução, que esta obra se chama gramática “Mínima, porque, para dominar a língua padrão, ninguém precisa, por exemplo, de saber o que é uma derivação parassintética, um hibridismo ou uma consoante vibrante alveolar sonora.” (*Ibidem*: 15-16)

Em primeiro lugar, ao terminar o estudo histórico e descritivo das gramáticas escolares, concluímos que a maior parte delas não sofre grandes alterações nem na sua metodologia, nem na organização dos conteúdos, nem em termos de orientações e princípios resultantes da publicação de novos textos reguladores oficiais. Assim, a gramática escolar existe, porque permanece; integrado nos livros de Português, o domínio da gramática vem assumindo o estatuto de factor simbólico que se materializa naquilo que Sousa (2000) designou “ritual” de ensino da gramática. Inclusive, nas gramáticas escolares do *corpus* G-3, verifica-se que os seus percursos editoriais são bastante longos, possuindo sobretudo marcas de um carácter intemporal e imutável. Quase parece que a gramática existe, e por existir se basta, até porque, nos seus discursos, diz cumprir sempre as mesmas funções (instrumental, linguística, normativa).

Um outro argumento que nos permite defender a hipótese do *mito da gramática* tem a ver com a natureza impessoal e anónima do próprio discurso gramatical escolar. Os gramáticos dizem orientar as suas descrições, no conteúdo e na forma, pelos programas em vigor, os quais são citados nos textos introdutórios com elevada frequência (mas sempre de modo indefinido), sendo que no corpo textual das gramáticas tais referências aos programas diluem-se completamente. Ao mesmo tempo, a gramática escolar integra uma série de outras fontes, todas referidas anonimamente, tais como *outros gramáticos, certas gramáticas (clássicas), os linguistas, a tradição ou as inovações*, que fazem do discurso gramatical um texto auto-regulado, cujo valor documental lhe advém de referências *indeterminadas*, quiçá *lendárias* ou até *míticas*.

Aceitando que o ensino da gramática se instituiu como um “ritual gerado e alimentado na tradição” (Sousa, 2000), é natural também que, perante esta natureza indefinida dos próprios textos gramaticais, se considere, de facto, a existência de uma estrutura mítica que, sustentando aquele rito de ensinar gramática, confere sentido ao conhecimento gramatical escolar, em termos até das suas (im)possíveis (dis)funções. Por conseguinte, mesmo que a construção do texto gramatical escolar seja feita a partir do nada, isto é, a partir de fontes anónimas, a sua subsistência sob a forma de uma descrição “mítica” ganha sentido desde o momento em que a gramática, ou *a língua em funcionamento*, na forma praticada de um ritual, deixa de ser *essa ideia sem lugar* (ou utopia) e, tanto em termos de discursos dos gramáticos como das práticas escolares, adquire um estatuto *omnipresente*, sem conseguir ainda, como se viu, ser *omnipotente*.

Em suma, a hipótese do *mito da gramática (escolar)* desenvolve-se quer a partir da própria pervivência histórica das gramáticas escolares, na forma mais impessoal mas

permanente de uma tradição / instituição, quer na base de uma omnipresença sincrónica, de uma representação simbólica e de um discurso que anuncia a possibilidade ou o poder de o saber gramatical responder a uma série de funções, como que sugerindo a omnipotência da gramática na promoção das competências verbais.

Visto numa perspectiva global, o mito da gramática traduz-se: por um lado, num *argumento teórico* que poderá servir para fundamentar (ou questionar) o ensino da língua materna e que apresentam os linguistas, os didactas, os gramáticos ou os próprios professores, considerando a gramática uma *arte de bem falar e escrever*; por outro lado, realiza-se numa *prática escolar – a de ensinar gramática –* que se mantém, porque se instituiu como um rito que a tradição escolar repete, mesmo quando já não se lhe reconhece bem o sentido ou, pelo contrário, se começa a perceber que o poder da gramática será força apenas em potência.

12.

Mesmo com este estatuto de um símbolo inconsequente, acreditamos ser possível renovar o papel do ensino da gramática, fazendo com que as suas funções sejam mesmo materializadas, e nem funcionem apenas como discursos. É sobre essa nova possibilidade de entendimento da gramática que a seguir nos pronunciamos.

Se, na longa história do ensino oficial do Português, já houve múltiplas alterações ao nível dos conteúdos seleccionados e dos objectivos fundamentais para o ensino-aprendizagem da língua, verificam-se, nos tempos mais recentes, certas mudanças quanto às concepções teóricas da Didáctica<sup>9</sup>, em particular pela afirmação de uma perspectiva da Educação Linguística. Pretende-se, pois, sumariamente, sinalizar aqui tal paradigma didáctico, que pode funcionar como redefinição do ensino da língua.

De facto, em nosso entender, é possível integrar e renovar o ensino da gramática, tendo por base um “projecto de educação linguística” (Castro, 1997b) que permita, não só responder aos mais recentes desafios do ensino da disciplina de Português, em geral, mas também repensar a sua implicação em toda a instrução, formação e educação escolar dos estudantes. Como propõe Castro, tal “projecto de educação linguística” terá de ser visto em duas dimensões complementares:

“Ora, se há dimensões da educação linguística que são exclusivamente enquadráveis no âmbito da aula de língua materna – seria o caso da

---

<sup>9</sup> Também ao nível das influências que a descrição linguística vai exercendo sobre a gramática escolar, são de sublinhar as propostas que dão sentido a uma nova visão do ensino da gramática, tais como as que se abrem no âmbito da Linguística Textual, da Pragmática e da Análise do Discurso e que se materializam em formas específicas de gramática como as chamadas “gramática do texto” e “gramática do discurso”.

gramática formal ou da literatura –, outras dimensões haverá cujas possibilidades de exploração serão afectadas no quadro de uma abordagem que considere apenas as formas mais tradicionais, mais insuladas, de organização curricular – é o caso, parece-me, do desenvolvimento das capacidades ou das atitudes linguísticas que, encontrando na aula de língua materna o seu lugar privilegiado de realização, ganhariam em ser instituídas como tarefa de outros espaços disciplinares ou, sobretudo, transdisciplinares. O que aqui se defende, em consequência, é uma *estratégia de base escolar* para a educação linguística e não mais uma *estratégia puramente disciplinar*.” (*Ibidem*: 101)

Segundo este projecto, a Educação Linguística teria de visar, por um lado, uma formação específica na área da língua materna (em termos da leitura, da escrita, da oralidade e do conhecimento gramatical) e, por outro, a promoção de “capacidades linguísticas” (aos níveis da compreensão e da expressão escrita e oral) e de “atitudes” ou de valores como a tolerância linguística, cada vez mais pertinentes, já que as línguas de comunicação (escolar) sentem a influência de outras línguas maternas.

Assim, no contexto do ensino-aprendizagem do Português, a Educação Linguística pode ser entendida como o desenvolvimento integrado de um conjunto de saberes, competências, capacidades, atitudes e valores que permitam a plena integração social do aluno e a sua realização completa enquanto pessoa. Bechara (2002: 69), na sua conceptualização, estabelece um confronto entre o ensino tradicional da gramática e a Educação Linguística, sendo esta definida como uma “atividade que tem por objetivo o desenvolvimento das aptidões verbais do sujeito falante, estreitamente ligada com sua correta socialização, com seu desenvolvimento psicomotor e com a maturação de todas as suas capacidades expressivas e simbólicas”<sup>10</sup>.

Importa, entretanto, sublinhar que as disciplinas ou áreas com maior peso no currículo do 3.º ciclo (que funcionam como reconfigurações de ciências específicas) adoptam as designações das áreas científicas de referência, como por exemplo: *Geografia, História, Matemática, Língua Portuguesa*. Por seu lado, as disciplinas artísticas vêm usando termos que destacam o papel formador: *Educação Física, Educação Moral, Educação Musical, Educação Tecnológica*. (Cf. ME, 1991c: 26)

---

<sup>10</sup> Bechara (2002: 6-7), ao falar da Escola e do que o autor chama a “crise do idioma”, explica que ela tem origem em três planos diferentes: *a*) a um nível social, porque se vem privilegiando as formas coloquiais da linguagem em desfavor de uma “tradição escrita culta”: “E assim perde a escola o apoio que lhe poderia dar a literatura no aperfeiçoamento da educação linguística dos alunos”; *b*) ao nível da universidade e da linguística, porque esta última ainda não conseguiu organizar um conjunto de saberes aplicáveis na escola; *c*) ao nível especificamente escolar, em que, não se distinguindo as gramáticas geral, descritiva e normativa, se despreza esta última e, assim, “toda uma série de atividades que permitiriam levar o educando à educação linguística necessária ao uso efectivo do seu potencial idiomático.”



Em nosso entender, também a disciplina de *Português / Língua Portuguesa* pode assumir esse novo estatuto (formativo), deixando de se reduzir a uma mera transmissão de conhecimentos sobre a língua culta e / ou sobre a literatura portuguesas. Se, ao nível do discurso didáctico, constatamos já manifestações dessa tendência, resta saber, então, se o discurso pedagógico oficial não poderia também apontar no sentido de princípios ou de finalidades que se aproximem duma área curricular que se denominaria *Educação Linguística*<sup>11</sup>, ou seja, *Educação sobre a língua e para (os usos d) a língua*, representando, assim, numa feliz ambiguidade, o objecto e os objectivos do seu ensino.

Deste modo, o *ensino do Português*, enquadrado nesta filosofia, adquire dimensões fundamentais em termos da formação pessoal e social do ser humano, que estão muito para além de um mero conhecimento normativo da língua materna. Assim, *saber Português* significará não só saber comunicar em língua portuguesa, mas também saber sentir, pensar e conhecer(-se) através da cultura e da língua(gem) portuguesas.

## 7.2. LIMITAÇÕES DESTE TRABALHO E PROJECCÃO DE ESTUDOS FUTUROS

0.

Sabendo que este trabalho, enquadrado num projecto de descrição e análise de manuais de Português do 3.º ciclo do Ensino Básico, teve como objecto genérico a questão do ensino da gramática na escola, mas apenas numa das suas muitas dimensões – as *Configurações do ensino da gramática* ou os *Modos de ensinar gramática* –, é compreensível que, agora, se identifiquem os limites de uma investigação desta natureza, ao mesmo tempo que se apontam algumas possibilidades de aprofundamento e de alargamento dos estudos históricos, comparativos, descritivos e analíticos das gramáticas e dos livros de Português que constituem os nossos *corpora* G-3 e L-3, ou de outros manuais de Português que, entretanto, foram publicados<sup>12</sup>.

<sup>11</sup> Mesmo as avaliações internacionais do desempenho dos nossos estudantes não podem deixar de ser enquadradas e entendidas no paradigma da Educação Linguística, já que o próprio conceito de “literacia” (a grande ferramenta da sociedade da informação) aponta claramente nesse sentido: “Capacidade de cada indivíduo compreender, usar textos escritos e reflectir sobre eles, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade (OECD, 2001).” (Cf. Ramalho, 2001: 9)

<sup>12</sup> Na altura em que se dava este trabalho por encerrado (Outubro de 2006), para além de 12 novos livros de Português para o 7.º ano de escolaridade, feitos segundo a nova TLEBS e adoptados já para o ano lectivo de 2006/07, fomos recolhendo informação sobre as “novas gramáticas da TLEBS” (umas anunciadas e outras lançadas mesmo no mercado editorial para adopção já neste ano lectivo: 1) Oliveira e Sardinha (2005; 5.ª edição revista, 08/2006), reformulação da G15; 2) Gomes (2006), novo compêndio de gramática publicado pela Porto Editora; 3) Azeredo *et alii* (2006), reformulação da G12, da Lisboa Editora; 4) Pinto *et alii* (2006), reformulação da G10, da Plátano Editora; 5) Moreira e Pimenta (a publicar até 12/2006), uma *Gramática de Português* (da Porto Editora); 6) e uma nova gramática, das Edições Asa, que também estará no prelo, mas sobre a qual não obtivemos qualquer outra informação.

Uma tese de doutoramento é, naturalmente, um texto polifónico onde se concentram o estilo do seu autor, a voz do orientador e as falas de todos os que, (in)formalmente, participaram em debates do projecto ou em discussões das ideias que acabaram, ou não, por influenciar o texto final da dissertação. Além disso, quer os contextos académicos, quer as experiências de trabalhos, quer as histórias pessoais de leitura marcam, positivamente, mas com tons distintos, este discurso académico.

Daí que, ao assumir que um trabalho desta natureza tem os seus próprios limites, estamos tão-só a sinalizar, *hic et nunc*, uma (a nossa) história pessoal de investigação. E, tal como ficou registado na página dos agradecimentos, este projecto de doutoramento só se tornou realidade porque foi possível conciliar um conjunto de circunstâncias e de agentes que contribuíram para que o trabalho ganhasse corpo e espírito. As ideias estavam no ar; as questões e as dúvidas fomo-las sistematizando; as soluções e as saídas, ainda não aplicadas, pelo menos já se imaginam. Apesar de tudo, tentámos e, por isso mesmo, queremos dar conta de algumas das limitações naturais que o projecto que agora se dá por encerrado apresenta, para, quase em simultâneo, sugerirmos estudos futuros que poderão, muito bem, vir a ser realizados.

#### 1.

Mesmo que o condicionamento temporal não tenha, normalmente, interferência na realização de uma investigação científica, a verdade é que, no caso de um trabalho académico, o factor tempo impôs algumas limitações à concretização de um projecto que devia terminar no ano lectivo de 2006/07: foi, por isso, necessário excluir os novos manuais escolares de Português que, desde 2005/06, viriam a ser publicados.

Em relação ao próprio objecto de estudo – *Configurações do ensino da gramática* –, sendo múltiplas as perspectivas sob que poderia ser analisado, sabíamos também que, no plano do ensino do Português, o domínio da gramática está, directa ou indirectamente, implicado com várias outras dimensões (o ensino da literatura; a questão da norma; o papel da nomenclatura; a leitura, a escrita e a oralidade).

Nesse sentido, aquilo que se procurou foi, deixando de parte questões colaterais que poderiam vir a ser retomadas em estudos posteriores, enquadrar a gramática (escolar) em alguns níveis fundamentais: primeiro, situá-la entre a linguística e a didáctica; segundo, defini-la e categorizá-la em termos das suas significações mais

correntes<sup>13</sup>; terceiro, enquadrá-la no contexto do ensino da língua materna e relacioná-la com os domínios da leitura e da escrita; quarto, aproximá-la do paradigma da Educação Linguística (o que acabou de ser feito neste capítulo); quinto, caracterizá-la no âmbito dos textos reguladores (programas oficiais e nomenclatura gramatical), ficando ainda por realizar a análise das formas de avaliação do final do 3.º ciclo e do Ensino Básico: as Provas de Aferição e, agora, os Exames Nacionais<sup>14</sup>.

Todavia, foi ao nível da delimitação dos *corpora* e da definição das dimensões da sua análise que tivemos de fazer maiores restrições. Quanto ao *corpus* de gramáticas escolares (G-3), seleccionámos, apenas, as gramáticas portuguesas que se destinassem ao 3.º ciclo e ao Ensino Secundário, fossem (re)editadas depois de 1991, tivessem um autor e surgissem no mercado até Outubro de 2004. No *corpus* L-3 (o dos livros de Português do 3.º ciclo), foram incluídos todos os livros editados e adoptados entre 2002/03 (para o 7.º ano), 2003/04 (para o 8.º ano) e 2004/05 (para o 9.º ano), num total de 36 manuais escolares. Se, em termos dos seus discursos de abertura, e quanto à sua organização externa e interna, optámos por estudá-los a todos, ao nível da análise de conteúdo das actividades de gramática tivemos de fazer algumas restrições, usando como critério o nível de adopção e escolhendo os nove livros de Português (das séries L02, L10 e L11) que tivessem sido adoptados em mais escolas do país.

Por outro lado, neste estudo, a gramática foi apenas analisada ao nível do 3.º ciclo do Ensino Básico. Outros estudos poderiam descrever as funções e a organização da gramática quer no 2.º ciclo, à imagem daquilo que já foi feito por Pinto (2001), quer no Ensino Secundário, em estudos semelhantes aos já realizados por Castro (2005).

Entretanto, em duas investigações históricas e quantitativas realizadas, sentimos certas dificuldades em considerá-las, desde já, *perfeitas* ou completamente *acabadas*. Referimo-nos, em específico, aos estudos do percurso editorial das gramáticas escolares e à consulta (feita via Internet) dos níveis de adopção dos livros de Português escolhidos sucessivamente em 2002/03, 2003/04, 2004/05, em que fomos encontrando, respectivamente, 4% (nos manuais do 7.º ano), 10% (nos do 8.º) e 18% (nos do 9.º) de escolas que não disponibilizavam informação sobre os manuais então adoptados.

<sup>13</sup> Mesmo tendo apresentado uma proposta de definição dos cinco sentidos mais correntes da gramática e uma categorização dos seus sentidos específicos em *tipos, modelos e formas* de gramática, cremos que a este nível de reflexão teórica há mais algum investimento ainda a realizar.

<sup>14</sup> Em todo o caso, fomos recolhendo os enunciados e os critérios de correcção das Provas de Aferição do 9.º ano (de 2002, de 2003 e de 2004) e dos Exames Nacionais do 9.º ano, realizados em 2005 e em 2006. A concretização deste tipo de estudo permitirá avaliar a forma como as provas oficiais de avaliação de final de ciclo e do final do Ensino Básico regulam o ensino da língua e, em particular, da gramática.

Quanto à história das gramáticas escolares portuguesas, conseguimos identificar, quase sempre, o seu percurso completo, salvo no caso da gramática G11 (em que não foram datadas várias edições nem identificada a edição original) e das gramáticas G03, G05, G13 e G15, em relação às quais também não foram datadas certas edições. Em todo o caso, como se poderá verificar no ponto 5.1.2., onde esses dados são apresentados, conseguimos, na maior parte das situações, determinar com exactidão quantas edições e quantas versões apresentam os compêndios de gramática. Houve, porém, outros casos em que não nos foi possível descobrir todos os dados, não só pelo facto de as gramáticas não estarem disponíveis nas bibliotecas nacionais, mas, principalmente, porque as editoras escolares (todas elas contactadas em Dezembro de 2004) não se mostraram abertas a esclarecer dúvidas acerca do percurso editorial das suas obras<sup>15</sup>. No entanto, podemos considerar que os objectivos relativos a estes estudos foram atingidos, pois conseguimos perceber que as gramáticas são continuamente publicadas, dizem cumprir os “programas em vigor”, mas não apresentam alterações ao longo dos tempos, pelo que não parecem permeáveis às alterações dos estudos linguísticos ou didácticos, nem às mudanças dos textos reguladores.

Enfim, tentando sempre realizar os trabalhos da forma o mais exaustiva possível, quer nestes estudos históricos e quantitativos, quer nas discussões teóricas, aquilo que se pretendeu, nestas condições, foi compreender o essencial sobre a existência histórica e escolar do ensino da gramática, de forma a que fosse possível enunciar os princípios fundamentais de uma didáctica da gramática e de maneira a que se compreendesse, cada vez melhor, como se mantém inalterada a tradição gramatical escolar. As referências às questões de história da gramática e da linguística, de história da didáctica, de métodos de ensino da língua e da gramática são, a nosso ver, importantes complementos para o conhecimento integral da questão do ensino da gramática na escola.

Uma última limitação deste estudo diz respeito ao facto de não termos procurado auscultar directamente a realização dos modos de ensinar gramática, junto dos alunos que utilizavam determinados livros ou gramáticas de Português, isto no sentido de descobrir como se realizará a aprendizagem da gramática na escola. Ao mesmo tempo, seria ainda possível avaliar que representações têm dela os professores e os alunos, um pouco à semelhança do que foi feito por Rodrigues (2003) e Barbeiro (2005). Em todo o caso, se as propostas de trabalho apresentadas pelos manuais são já uma aproximação a

---

<sup>15</sup> Apenas a Livraria João Sá da Costa nos forneceu os dados completos sobre as edições da *Breve Gramática do Português Contemporâneo* (G02).

essa realidade, no futuro poderemos, então, confirmar tais realidades, fazendo, por exemplo, estudos sistemáticos das aulas de alunos estagiários a que vamos assistindo.

2.

Todas as limitações até aqui enunciadas podem, naturalmente, ser entendidas como as dimensões a estudar em futuros trabalhos. Mesmo assim, queremos agora marcar certos aspectos que serão dos mais significativos, contemplando-se duas perspectivas de progressão das *Configurações do ensino da gramática*: certas reflexões teóricas sobre a gramática ou sobre o seu ensino e algumas análises empíricas que venham a completar ou que desenvolvam os estudos que aqui foram apresentados.

Os trabalhos que, no seguimento desta investigação, venham a ser realizados devem ter em consideração, desde logo, estas mudanças em termos da regulação oficial do ensino da língua: no ano lectivo de 2006/07 (de acordo com o Art. 3.º da Portaria n.º 1147/2005), realiza-se a generalização da experiência pedagógica da TLEBS ao “universo das escolas do ensino básico”, ou seja, do 1.º ao 12.º anos de escolaridade; também no final do ano lectivo de 2006/07, começará a ser posta em prática a Lei n.º 47/2006 (de 28 de Agosto) que “Define o regime de avaliação, certificação e adopção dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário”.

Mesmo estando previstas na legislação (Decreto-Lei N.º 369/90, de 26 de Novembro), as medidas relacionadas com a validação científica dos manuais escolares e avaliação da sua adequação pedagógica têm sido secundarizadas: as comissões de apreciação científica dos manuais nunca foram nomeadas; os formulários em que os professores identificam os erros científicos ou a inadequação aos programas só, eventualmente, são preenchidos e destinam-se a uso do Ministério da Educação; a formação de professores não apostou ainda na preparação especializada dos docentes ao nível da análise crítica dos manuais. Pertinente será, então, a partir do próximo ano lectivo (2007/08), acompanhar o processo de avaliação, certificação e adopção dos manuais, um pouco à semelhança daquilo que já se processa no Brasil.

Ao mesmo tempo, um outro estudo que terá muito interesse consistirá na análise dos 12 livros de Português do 7.º ano de escolaridade, adoptados em 2006/07, na sequência da implementação da TLEBS e da sua generalização a todo o Ensino Básico. Além disso, porque não foram realizados estudos sobre a forma como as provas oficiais de avaliação do final do 3.º ciclo regulam o ensino escolar da gramática, será importante, por diversas razões, verificá-lo no Exame Nacional do 9.º ano a realizar no

fim do ano lectivo de 2006/07. Nesse exame, em princípio, os conteúdos gramaticais já serão integrados e avaliados de acordo com as normas e os princípios da TLEBS.

Relativamente às análises de conteúdo dos manuais escolares, tanto ao nível das gramáticas escolares como dos livros de Português, será pertinente comparar os manuais dos *corpora* G-3 e L-3 com manuais de outros níveis ou de outras versões. Por exemplo, as gramáticas do nosso *corpus* G-3 poderiam ser confrontadas com compêndios idênticos do 2.º ciclo, alguns dos quais são edições adaptadas dos livros do 3.º ciclo, feitas pelas mesmas editoras e pelos mesmos autores.

Ao mesmo tempo, ao nível da definição do universo das gramáticas escolares portuguesas, depois de termos feito a identificação dos manuais existentes para o 3.º ciclo e para o Ensino Secundário, será de esperar que, no futuro, se alargue essa recolha a todos os níveis de escolaridade, completando a lista com os compêndios de gramática do 1.º e do 2.º ciclos do Ensino Básico. Encerrado esse *corpus*, poderia, então, iniciar-se o estudo contrastivo das gramáticas escolares dos diferentes níveis de ensino.

Quanto aos livros de Português, seria pertinente comparar, por exemplo, o *corpus* de Dionísio (2000), constituído por 18 livros de Português do 7.º ano, quer com os livros de Português do 7.º ano adoptados em 2002/03, quer com os que foram agora escolhidos em 2006/07, desenvolvendo-se análises gerais do Ensino Básico.

Finalmente, um projecto que não conseguimos pôr em prática é o que se refere ao estudo da história da gramática escolar portuguesa (desde o século XVI até ao século XIX), com a intenção de perceber que concepções pedagógico-didácticas foram tendo os gramáticos portugueses. Além disso, depois destes estudos sobre a história da gramática no final do século XX, seria pertinente confrontá-los com o que teve por objecto uma gramática escolar no fim do século XIX (Silva, 1994). Este tipo de investigação ajudar-nos-á igualmente a traçar uma bibliografia gramatical mais geral que se vá aproximando do universo da gramática escolar portuguesa.

Do ponto de vista da reflexão teórica, mesmo que aqui tenha sido levantada a hipótese do *mito da gramática*, há que aprofundá-la ainda mais. Em aberto ficam ainda as questões levantadas pelos textos do epílogo (cf. p. 606 desta tese), que poderemos assim sistematizar: *Será que os gramáticos, pela tradição que as suas obras incorporam, representam mesmo a imortalidade?; Até que ponto podemos aceitar que a gramática escolar se configura como ‘o mito [que] é o nada que é tudo’?; Que fundamentos científicos justificarão a opção por uma norma de tipo “aristocrático”?*

## BIBLIOGRAFIA GERAL<sup>1</sup>

- AA.VV. (1977). *Actas do 1.º Encontro Nacional para a Investigação e Ensino do Português – 1976*. Lisboa: Centro de Linguística da Universidade de Lisboa.
- ADAM, Jean-Michel (1997<sup>3</sup>). *Les Textes: Types e Prototypes*. Paris: Éditions Nathan.
- AGUIAR E SILVA, Vítor (1998-1999). Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português. *Diacrítica*. Braga: Universidade do Minho, N.º 13-14, pp. 23-31.
- AGUIAR E SILVA, Vítor (1999). Reflexões sobre os Programas de Literatura Portuguesa do Ensino Secundário. In Paulo Feytor Pinto (org.). *Aprendendo a Ensinar Português. Actas do II Encontro Nacional da APP*. Lisboa: Associação de Professores de Português, pp. 173-183.
- AGUIAR E SILVA, Vítor (2002). Há um tempo para formar o leitor (Entrevista com João Pedro Aido). *Palavras*. Lisboa: Associação de Professores de Português, N.º 21, pp. 7-21.
- AISSSEN, Judith; e HANKAMER, Jorge (1984). Gramática. In Fernando Gil (coord.). *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, Vol. II, pp. 209-250.
- ALMEIDA, João de (1933). *Didáctica Geral*. Braga: Livraria Cruz.
- ÂMBAR, Manuela (1985). Gramática – algumas reflexões. *Palavras*. Lisboa: Associação de Professores de Português, N.º 8, pp. 19-27.
- AMOR, Emília (1994). Repensar a Didáctica. In AA.VV.. *Desenvolvimento Curricular e Didácticas das Disciplinas*. Lisboa: Universidade de Lisboa, pp. 71-81.
- AMOR, Emília (1999<sup>5</sup>). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- ANDRADE, Ana Isabel; MOREIRA, António *et alii* (1994). Caracterização da Didáctica de Línguas em Portugal: da análise dos programas às concepções da disciplina. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 12-71.
- APPLE, Michael W. (2002). *Manuais Escolares e Trabalho Docente. Uma Economia Política de Relações de Classe e de Género na Educação*. Lisboa: Didáctica Editora.

---

<sup>1</sup> A seguir a esta secção de **Bibliografia Geral**, apresentam-se três outras mais específicas: 1. **Manuais Escolares e Dicionários de Língua**; 2. **Documentos Oficiais**; 3. **Textos Diversos**.

- ASSUNÇÃO, Carlos Costa (1997a). *Gramática e Gramatologia*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.
- ASSUNÇÃO, Carlos Costa (1997b). *Para uma Gramatologia Portuguesa. Dos Primórdios do Gramaticalismo em Portugal a Reis Lobato*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- ASSUNÇÃO, Carlos Costa (1997c). *Reis Lobato. Gramático Pombalino*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística.
- ASSUNÇÃO, Carlos Costa (1998). A gramática e o ensino da língua portuguesa, LM/LE. *Palavras*. Lisboa: Associação de Professores de Português, N.º 13, pp. 37-44.
- ASSUNÇÃO, Carlos; e BELO, José (2000). *Glossário de Didáctica das Línguas*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- ASSUNÇÃO, Carlos; e REI, José Esteves (1998a). *Gramática. Material de apoio*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ASSUNÇÃO, Carlos; e REI, José Esteves (1998b). *Vocabulário. Material de apoio*. Lisboa: Ministério da Educação.
- AZEVEDO, Maria Luísa (1999). A gramática no final do ensino básico e no ensino secundário. In AA.VV.. *Gramática e Ensino das Línguas. Actas do I Colóquio sobre Gramática*. Coimbra: Livraria Almedina, pp. 97-102.
- BAGNO, Marcos (1999<sup>2</sup>). *Pesquisa na Escola: o que é, como se faz?* São Paulo: Edições Loyola.
- BAGNO, Marcos (2001a<sup>2</sup>). *Dramática da Língua Portuguesa. Tradição Gramatical, Mídia & Exclusão Social*. São Paulo: Edições Loyola.
- BAGNO, Marcos (2003a<sup>23</sup>). *Preconceito Lingüístico: o que é, como se faz?* São Paulo: Edições Loyola.
- BAGNO, Marcos (2003b). *A Norma Oculta. Língua & Poder na Sociedade Brasileira*. São Paulo: Parábola Editorial.
- BAGNO, Marcos (2004a<sup>4</sup>). *Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola Editorial.
- BAGNO, Marcos (2004b). *A Língua de Eulália. Novela Sociolingüística*. São Paulo: Editora Contexto.
- BAGNO, Marcos (org.) (2001b). *Norma Lingüística*. São Paulo: Edições Loyola.
- BAGNO, Marcos (org.) (2002). *Lingüística da Norma*. São Paulo: Edições Loyola.
- BARBEIRO, Luís (1998). *O Jogo no Ensino-Aprendizagem da Língua*. Leiria: Legenda.



- BARBEIRO, Luís (1999c). Funcionamento da língua – as dimensões activadas a partir dos manuais escolares. In AA.VV.. *Manuais Escolares: estatuto, funções, história*. Braga: Universidade do Minho, pp. 95-110.
- BARBEIRO, Luís (2005). Relação com a língua: uma relação diferenciada. In AA.VV.. *Actas do 6.º Encontro Nacional da APP*. (Versão em CD-ROM, 11 pp.). Lisboa: Associação de Professores de Português.
- BARBEIRO, Luís Filipe (1999a). *Os Alunos e Expressão Escrita. Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- BARBEIRO, Luís Filipe (1999b). *Jogos de Escrita*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- BARBEIRO, Luís Filipe; FONSECA, Eduardo *et alii* (edits.) (1993). *Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa*. Leiria: Escola Superior de Educação.
- BARBOZA, Jeronymo Soares (1862<sup>3</sup>). *Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza ou Principios da Grammatica Geral applicados á nossa linguagem*. Lisboa: Tipografia da Academia [de Ciências].
- BARDIN, Laurence (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARREIRO, Teresa Dias (1990). *Gramática ou não Gramática: um estudo do potencial de aprendizagem dos conceitos gramaticais em crianças dos 8 aos 12 anos e implicações psicopedagógicas* (Tese de Mestrado). Braga: Instituto de Educação.
- BARRIO, Óscar Sáenz (1998) (dir.). *Didáctica General: un enfoque curricular*. Alcoy: Editorial Marfil.
- BATISTA, Antônio Augusto (2001). *Aula de Português. Discurso e Saberes Escolares*. São Paulo: Martins Fontes.
- BECHARA, Evanildo (2001<sup>37</sup>). *Moderna Gramática Portuguesa (Edição revista e ampliada)*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna.
- BECHARA, Evanildo (2002<sup>11</sup>). *Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?* São Paulo: Editora Ática.
- BENÍTEZ, Manuel de Puelles (2000). Los manuales escolares: un nuevo campo de conocimiento. *Historia de la Educación*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, N.º 19, pp. 5-11.
- BENITO, Agustín Escolano (dir.) (2000). Bibliografía – ‘Programa Manes’. *Historia de la Educación*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, N.º 19, pp. 433-459.

- BENTO, Maria da Conceição Reis Lima (1999). Concepções de Alunos e Professores sobre o Manual Escolar de Língua Materna. In AA.VV.. *Manuais escolares: estatuto, funções e história*. Braga, Universidade do Minho, pp. 111-120.
- BERRENDONNER, Alain (1982). *L'Éternel Grammairien: étude du discours normatif*. Berne/Francfort: Peter Lang.
- BESSE, Henri (1997). De la connaissance grammaticale et de son enseignement. In AA.VV.. *Didáticas e Metodologias da Educação*. Braga: Universidade do Minho, pp. 619-636.
- BESSE, Henri; e PORQUIER, Rémy (1991). *Grammaire et Didactique des Langues*. Paris: Hatier / Didier.
- BOGDAN, Robert; e BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BRASIL / BATISTA, Antônio Augusto Gomes (coord.) (2005). *Programa Nacional do Livro Didático: Língua Portuguesa. Guia de Livros Didáticos 2005, 5ª a 8ª séries*. Brasília: Ministério da Educação, Vol. 2.
- BRASIL / RANGEL, Egon de Oliveira (coord.) (2004). *Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio: PNLEM/2005. Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação.
- BRITO, Ana Maria (1998). Retomar e reinventar o ensino da gramática da Língua Materna. In AA.VV.. *A Língua Mãe e a Paixão de Aprender. Actas do 2.º Encontro de professores de Português*. Porto: Areal Editores, pp. 53-64.
- BRITO, Ana Maria (1999). Que gramáticas ensinar? In AA.VV.. *Actas do II Encontro Nacional da APP*. Lisboa: Associação de Professores de Português, pp. 255-261.
- BRITO, Ana Parracho (1999). A problemática da adopção dos manuais escolares: critérios e reflexões. In AA.VV.. *Manuais Escolares: estatuto, funções e história*. Braga: Universidade do Minho, pp. 139-148.
- BRITTO, Luiz Percival Leme (2002). *A Sombra do Caos. Ensino de Língua X Tradição Gramatical*. Campinas, SP: Mercado das Letras.
- BUESCU, Maria Leonor Carvalhão (int.) (1971). *João de Barros. Gramática da Língua Portuguesa. Cartinha, Gramática, Diálogo em Louvor da Nossa Linguagem e Diálogo da Viciosa Vergonha*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- BUESCU, Maria Leonor Carvalhão (int.) (1975). *A 'Gramática da Linguagem Portuguesa' de Fernão de Oliveira*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

- CARDOSO, Simão (1994). *Historiografia Gramatical (1500-1920)*. *Língua Portuguesa. Autores portugueses*. Porto: Faculdade de Letras do Porto.
- CARMO, Hermano; e FERREIRA, Manuela Malheiro (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CARVALHO, José António Brandão (2003). *A Escrita: percursos de investigação*. Braga: Universidade do Minho.
- CARVALHO, José António Brandão (2005). Competência de escrita e conhecimento gramatical. In Miguel Gonçalves et alii (orgs.). *Gramática e Humanismo*. Braga: Publicações da Faculdade de Filosofia, Vol. I, pp. 263-274.
- CARVALHO, José António Brandão S. (1999). *O Ensino da Escrita: da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Universidade do Minho.
- CARVALHO, José António Brandão; e RODRIGUES, Angelina (1997). Concepções sobre a língua enquanto objecto de ensino/aprendizagem nos alunos dos anos finais das licenciaturas em ensino do Português. In AA.VV.. *Actas do XII Encontro Nacional da APL*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, Vol. I, pp. 87-93.
- CARVALHO, José G. Herculano de (1984). *Teoria da Linguagem. Natureza do Fenómeno Linguístico e a Análise das Línguas*. Coimbra: Coimbra Editora, Vol. II.
- CARVALHO, José Gonçalo Herculano de (1968). A Língua como factor de unidade (Separata das *Actas do I Simpósio Luso-Brasileiro sobre a Língua Portuguesa Contemporânea*). Coimbra: Coimbra Editora, pp. 1-14.
- CARVALHO, Rómulo (1986). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CASSANY, Daniel; LUNA, Marta; SANZ, Glòria (1998<sup>4</sup>). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- CASTELEIRO, João Malaca (1980). A doutrina gramatical de Jerónimo Soares Barbosa. In *Memórias da Academia das Ciências de Lisboa (Classe de Letras)*. Lisboa: Academia de Ciências, Tomo XXI, pp.197-214.
- CASTELEIRO, João Malaca (1980/81). Jerónimo Soares Barbosa: um gramático racionalista do século XVIII (Separata do *Boletim de Filologia*). Lisboa: Centro de Linguística da Universidade de Lisboa, Tomo XXVI, pp. 101-108.

- CASTELEIRO, João Malaca (1981). Estudo linguístico do 1.º Dicionário da Academia (1793). In *Memórias da Academia das Ciências de Lisboa (Classe de Letras)*. Lisboa: Academia de Ciências, Tomo XXII, pp.47-63.
- CASTELEIRO, João Malaca (1989). Formar professores de língua portuguesa: com que linguística?. In AA.VV.. *Actas do Congresso sobre a Investigação e o Ensino do Português*. Lisboa: Ministério da Educação – ICALP, pp. 60-66.
- CASTELEIRO, João Malaca (1999). A Língua Portuguesa na confluência de todos os saberes. In *XIII Aniversário da Universidade da Beira Interior*. Covilhã: Universidade da Beira Interior, pp. 37-44.
- CASTELEIRO, João Malaca (2001). Nota de abertura. In Helena Mateus Montenegro. *Glossário de Termos Gramaticais*. Mirandela: João Azevedo Editor, p. 7.
- CASTRO, Ivo (2003). O linguista e a fixação da norma. In AA.VV.. *Actas do XVIII Encontro Nacional da APL*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, pp. 11-24.
- CASTRO, Rui Manuel Costa Vieira de (2004). *A Área do Português no Ensino Secundário: processos contemporâneos de reconfiguração* (Lição de Síntese das Provas de Agregação). Braga: Universidade do Minho.
- CASTRO, Rui Vieira de (1991). Produção e reprodução do conhecimento no campo da didáctica do Português / metodologia do ensino do Português. Separata de *Ciências da Educação em Portugal: situação actual e perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 359-368.
- CASTRO, Rui Vieira de (1995a). *Para a Análise do Discurso Pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- CASTRO, Rui Vieira de (1995b). ‘Todos os professores são professores de Português?’. Para a crítica de uma falácia comum. In José A. Pacheco e Miguel Zabalza (org.s). *A Avaliação dos Alunos dos Ensinos Básico e Secundário*. Braga: Universidade do Minho, pp. 97-102.
- CASTRO, Rui Vieira de (1996). Campo linguístico e campo pedagógico. Acerca de alguns modos de articulação. *Diacrítica*. Braga: Universidade do Minho, N.º 11 (In *Memoriam* José de Azevedo Ferreira), pp. 689-704.
- CASTRO, Rui Vieira de (1997a). Terminologias linguísticas na escolaridade básica e secundária. Objectivos, conteúdos e modos de constituição. In AA.VV.. *Actas do XIII Encontro Nacional da APL*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, Vol. I, pp. 161-172.

- CASTRO, Rui Vieira de (1997b). Acerca da educação linguística – objectivos, conteúdos e contextos de realização. *Educação, Sociedade & Culturas*. Porto: Edições Afrontamento, N.º 8, pp. 89-104.
- CASTRO, Rui Vieira de (1997c). A educação linguística: objectivos, conteúdos e contextos de realização. In AA.VV.. *Didácticas / Metodologias da Educação*. Braga: Universidade do Minho, pp. 437-453.
- CASTRO, Rui Vieira de (1998a). Terminologias linguísticas na escolaridade básica e secundária. Objectivos, conteúdos e modos de constituição. In AA.VV.. *Actas do XIII Encontro Nacional da APL*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, Vol. I, pp. 161-172.
- CASTRO, Rui Vieira de (1998b). Para a análise do discurso pedagógico. Um estudo das representações formais da língua em programas de Português. In Rui Vieira de Castro e Maria de Lourdes Dionísio de Sousa. *Entre Linhas Paralelas: estudos sobre o Português nas escolas*. Braga: Angelus Novus Editora, pp. 175-188.
- CASTRO, Rui Vieira de (1999). *Já agora não se pode exterminá-los?* Sobre a representação dos professores em manuais escolares de Português. In AA.VV.. *Manuais escolares: estatuto, funções e história*. Braga: Universidade do Minho, pp. 189-196.
- CASTRO, Rui Vieira de (2000a). Para uma (re)conceptualização de educação linguística: objectivos, conteúdos, pedagogia(s), avaliação. *Revista Portuguesa de Humanidades*. Braga: Faculdade de Filosofia da U.C.P., Vol. 4 - 1/2, pp. 191-208.
- CASTRO, Rui Vieira de (2000b). *De quem é esta gramática?* Acerca do conhecimento gramatical escolar. In AA.VV.. *Didáctica da Língua e da Literatura*. Coimbra: Livraria Almedina, Vol. I, pp. 144-151.
- CASTRO, Rui Vieira de (2001). A elaboração e a recepção das nomenclaturas gramaticais: condições, princípios e efeitos. In Fernanda Irene Fonseca *et alii* (orgs.). *A Linguística na Formação do Professor de Português*. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto, pp. 201-223.
- CASTRO, Rui Vieira de (2003a). Estudos linguísticos e ensino do Português: conjunção, disjunção, rearticulação. In Ivo Castro e Inês Duarte (orgs.). *Razões e Emoção: miscelânea de estudos em homenagem a Maria Helena Mira Mateus*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, Vol. I, pp. 203-217.

- CASTRO, Rui Vieira de (2003b). Prólogo. In Carlos Lomas (org.). *O Valor das Palavras (I): falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições Asa, pp. 5-11.
- CASTRO, Rui Vieira de (2003b). Prólogo. In Carlos Lomas. *O Valor das Palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições Asa, pp. 5-11.
- CASTRO, Rui Vieira de (2005). O Português no Ensino Secundário: processos contemporâneos de (re)configuração. In Maria de Lourdes Dionísio e Rui Vieira de Castro (orgs.). *O Português nas Escolas: ensaios sobre a língua e a literatura no ensino secundário*. Coimbra: Edições Almedina, pp. 31-78.
- CASTRO, Rui Vieira de; RODRIGUES, Angelina; SILVA, José Luís; SOUSA, Maria de Lourdes Dionísio de (orgs.) (1999). *Manuais Escolares: estatuto, funções, história*. Braga: Universidade do Minho.
- CASTRO, Rui Vieira de; e SOUSA, Maria de Lourdes Dionísio de (1998). Práticas de comunicação verbal em manuais escolares de Língua Portuguesa. In AA.VV.. *Linguística e Educação*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 43-68.
- CASTRO, Rui Vieira de; e SOUSA, Maria de Lourdes (1987). O ensino da gramática no ensino secundário: problemas e perspectivas. In AA.VV.. *Actas do 2º Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, pp. 158-166.
- CASTRO, Rui Vieira de; e SOUSA, Maria de Lourdes (1992). Novos programas de Português: entre a ruptura e a continuidade. *O Professor*. Lisboa: Editorial Caminho, N.º 24 (3.ª série), pp. 18-26.
- CASTRO, Rui Vieira de; e SOUSA, Maria de Lourdes (1996). Hábitos e atitudes de leitura dos estudantes portugueses (Separata de *Fórum* 20). Braga: Biblioteca Pública de Braga, pp. 111-132.
- CASTRO, Rui Vieira de; e SOUSA, Maria de Lourdes (orgs.) (1998a). *Linguística e Educação*. Lisboa: Edições Colibri.
- CASTRO, Rui Vieira de; e SOUSA, Maria de Lourdes Dionísio de (1998b). *Entre Linhas Paralelas: estudos sobre o Português nas escolas*. Braga: Angelus Novus Editora.
- CHERVEL, André (1977). *Histoire de la Grammaire Scolaire*. Paris: Éditions Payot.
- CHOPPIN, Alain (1992). *Les Manuels Scolaires: Histoire et Actualité*. Paris: Hachette.
- CHOPPIN, Alain (1999). Les manuels scolaires: de la production aux modes de consommation. In AA.VV.. *Manuais escolares: estatuto, funções, história*. Braga: Universidade do Minho, pp. 3-17.

- CHOPPIN, Alain (2000). Los manuales escolares de ayer a hoy: el ejemplo de Francia. *Historia de la Educación*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, N.º 19, pp. 13-37.
- COELHO, F. Adolfo (1868). *A Lingua Portuguesa. Phonologia, Etymologia, Morphologia e Syntaxe*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- COELHO, F. Adolfo (1870). *Sobre a Necessidade da Introdução do Ensino da Glottica em Portugal*. Lisboa: Lallemand Frères.
- COELHO, F. Adolfo (1872). *A Questão do Ensino: conferencia publica feita no Casino Lisbonense em 17 de Junho de 1871*. Porto/Braga: Livraria Internacional de Ernesto/Eugenio Chardron.
- COELHO, F. Adolfo (1890). *Diccionario Manual Etymologico da Lingua Portuguesa*. Lisboa: P. Plantier – Editor.
- COELHO, F. Adolfo (1895). *O Ensino da Lingua Portuguesa nos Lyceus*. Porto: Magalhães & Moniz – Editores.
- COMÉNIO, João Amós ([1657] 1976<sup>2</sup>). *Didáctica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1991). *Pareceres e Recomendações 1990*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- COSTA, João (2002). Será que a linguística generativa pode ser útil aos professores de Português? In AA.VV.. *II Jornadas Científico-Pedagógicas de Português*. Coimbra: Livraria Almedina, pp. 225-243.
- COSTA, José Pereira da (int.) (1974). *P.e Manuel Álvares: Grammatica Latina* (Fac-símile da edição de 1572). Funchal: Junta Geral do Distrito Autónomo do Funchal.
- COSTA, M. Armada (1992). O processo de compreensão na leitura e o conhecimento linguístico. In AA.VV.. *Para a Didáctica do Português. Seis Estudos de Linguística*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 75-113.
- COSTA, Maria Armada (1996). Se a língua materna não se pode ensinar, o que se aprende nas aulas de Português? *Formar Professores de Português, Hoje*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 63-74.

- COURTILLON, Janine (2001). La mise en œuvre de la ‘grammaire du sens’ dans l’Approche Communicative. Analyse de grammaires et de manuels. *Études de Linguistique Appliquée*. Paris: Didier Érudition, N° 122, pp. 153-164.
- CRYSTAL, David (1992a). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CRYSTAL, David (1992b). *Rediscover Grammar*. London: Longman.
- CUESTA, Pilar Vázquez; e LUZ, Maria Albertina Mendes da (1989). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Edições 70.
- CUNHA, Celso; e CINTRA, Lindley (1987<sup>4</sup>). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa [1.<sup>a</sup> edição: 1984].
- DELESALLE, Simone; e CHEVALIER, Jean-Claude (1986). *La Linguistique, la Grammaire et L’école: 1750-1914*. Paris: Armand Colin.
- DELGADO-MARTINS, Maria Raquel (1993). Investigação-acção na área de língua materna. In AA.VV.. *Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa*. Leiria: Escola Superior de Educação, pp. 21-36.
- DELGADO-MARTINS, Maria Raquel (1999). Das reformas do ensino do Português. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga: Universidade do Minho, N.º 12 (1), pp. 111-125.
- DELGADO-MARTINS, Maria Raquel (2003). Didáctica: situação de alarme, condições de urgência e modos de alteração. In AA.VV.. *Didáctica das Línguas e Literaturas em Portugal*. Coimbra: Pé de Página, pp. 71-73.
- DELGADO-MARTINS, Maria Raquel; e DUARTE, Inês (1993). Brincar com a linguagem, conhecer a língua, fazer gramática. In Fátima Sequeira (org.). *Linguagem e Desenvolvimento*. Braga: Universidade do Minho, pp. 9-16.
- DELGADO-MARTINS, Maria Raquel; e FERREIRA, Hugo Gil (2006). *Português Corrente. Estilos do Português no Ensino Secundário*. Lisboa: Editorial Caminho.
- DELGADO-MARTINS, Maria Raquel; DUARTE, Inês; COSTA, Armanda; PEREIRA, Dília Ramos; PRISTA, Luís; MATA, Ana Isabel (1991). *Documentos do Encontro sobre os Novos Programas*. Lisboa: Edições Colibri.
- DELGADO-MARTINS, Maria Raquel; PEREIRA, Dília R. et alii (1992). *Para a Didáctica do Português. Seis Estudos de Linguística*. Lisboa: Edições Colibri.
- DELGADO-MARTINS, Maria Raquel; ROCHETA, Maria Isabel; PEREIRA, Dília R. (orgs.) (1996). *Formar Professores de Português, Hoje*. Lisboa: Edições Colibri.



- DELGADO-MARTINS, Raquel; DUARTE, Inês; MIRANDA, António José; BARBEIRO, Luís Filipe (1987). *Para uma Caracterização do Saber Linguístico à Entrada no Ensino Superior*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística.
- DELVAL, Juan (1993<sup>2</sup>). *Los Fines de la Educación*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- DEMONTE, Violeta (2003). Apresentação da *Gramática da Língua Portuguesa*. Separata de Mateus *et alii* 2003<sup>5</sup>. Lisboa: Editorial Caminho.
- DIAS, Luis Francisco (2001). O Estudo de Classes de Palavras: problemas e alternativas de abordagem. In Angela Paiva Dionísio e Maria Auxiliadora Bezerra. *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, pp. 126-138.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva; e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.) (2001). *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna.
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade (2000). *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores. Leituras do manual de Português*. Coimbra: Livraria Almedina.
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes; e CASTRO, Rui Vieira de (orgs.) (2005). *O Português nas Escolas: ensaios sobre a língua e a literatura no Ensino Secundário*. Coimbra: Livraria Almedina.
- DUARTE, Inês (1991). Funcionamento da Língua: a periferia dos NPP. In AA.VV.. *Documentos do Encontro sobre os Novos Programas de Português*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 45-60.
- DUARTE, Inês (1992). Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo. In AA.VV.. *Para a Didáctica do Português. Seis Estudos de Linguística*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 165-177.
- DUARTE, Inês (1993). O ensino da gramática como explicitação do conhecimento linguístico. In Luís Filipe Barbeiro *et alii* (edits.). *Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa*. Leiria: Escola Superior de Educação, pp. 49-60.
- DUARTE, Inês (1996). Se a língua materna se tem de ensinar, que professores temos de formar? In AA.VV.. *Formar Professores de Português, Hoje*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 75-84.
- DUARTE, Inês (1997). Ensinar gramática: para quê e como? *Palavras*. Lisboa: Associação de Professores de Português, N.º 11, pp. 67-74.

- DUARTE, Inês (1998). Algumas boas razões para ensinar gramática. In AA.VV.. *A Língua Mãe e a Paixão de Aprender. Actas do 2.º Encontro de Professores de Português*. Porto: Areal Editores, pp. 110-123.
- DUARTE, Inês (2000). *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- DUARTE, Inês; DELGADO-MARTINS, Maria Raquel; COSTA, Armanda; MATA, Ana Isabel; RAMOS, Dília; PRISTA, Luís (1991a). Parecer sobre nomenclatura gramatical. In AA.VV.. *Documentos do Encontro sobre os Novos Programas de Português*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 61-64.
- DUARTE, Inês; DELGADO-MARTINS, Maria Raquel; COSTA, Armanda; MATA, Ana Isabel; PEREIRA, Dília Ramos; PRISTA, Luís (1991b). Proposta de Nomenclatura Gramatical, Ensino Básico e Secundário: versão actualizada. In AA.VV.. *Documentos do Encontro sobre os Novos Programas de Português*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 65-80.
- DUARTE, Isabel Margarida (2001). O Português, na escola, hoje. *NOESIS – A Educação em revista*. Lisboa: Ministério da Educação, N.º 59, pp. 24-26.
- DUBOIS, Jean (dir.) (1994). *Dictionnaire de Linguistique et des Sciences du Langage*. Paris: Larousse.
- DUCROT, Oswald, e TODOROV, Tzvetan (1982<sup>6</sup>). *Dicionário das Ciências da Linguagem*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- ECO, Umberto (1996). *A Procura da Língua Perfeita*. Lisboa: Editorial Presença.
- ELIADE, Mircea (1988). *O Mito do Eterno Retorno*. Lisboa: Edições 70.
- ENTONADO, Florentino Blázquez; CRESPO, Maria Prado Fernández; RODRÍGUEZ, Miguel A. López; DELGADO, Manuel Lorenzo; GARCÍA, Santiago Molina; BARRIO, Oscar Saénz (1983). *Didáctica General*. Madrid: Anaya.
- FARIA, Isabel Hub; PEDRO, Emília Ribeiro; DUARTE, Inês; GOUVEIA, Carlos A. M. (orgs.) (1996). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- FERNÁNDEZ, Sonsoles (1987<sup>2</sup>). *Didáctica de la Gramática. Teorías lingüísticas – Sistema de la lengua*. Madrid: Narcea Ediciones.
- FERREIRA, José de Azevedo (1989). *Bibliografia Selectiva da Língua Portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação - ICALP.
- FIGUEIREDO, Olívia (2005). *Didáctica do Português Língua Materna: dos programas às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Edições Asa.

- FIGUEIREDO, Olívia Maria (1999). O manual escolar de Português: que ponto de intersecção entre a gramática e o discurso? In AA.VV.. *Manuais Escolares: estatuto, funções, história*. Braga: Universidade do Minho, pp. 233-239.
- FIGUEIREDO, Olívia Maria; e FIGUEIREDO, Eunice Barbieri de (2003). *Dicionário Prático para o Estudo do Português: da língua aos discursos*. Porto: Edições Asa.
- FLAUX, Nelly (1993). *La Grammaire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- FONSECA, Fernanda Irene (2000). Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. In Carlos Reis et alii. *Didáctica da Língua e da Literatura*. Coimbra: Livraria Almedina, Vol. I, pp. 37-45.
- FONSECA, Fernanda Irene (1979/1980). Algumas reflexões sobre o ensino do Português. *Cadernos da Associação de Professores de Português*. Lisboa: Associação de Professores de Português, N.º 7, 8, 9,10, pp. I-V.
- FONSECA, Fernanda Irene (1994). Ensino da língua materna: do objecto aos objectivos. In *Gramática e Pragmática: estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino do Português*. Porto: Porto Editora, pp. 117-131.
- FONSECA, Fernanda Irene; e FONSECA, Joaquim (1977). *Pragmática Linguística e Ensino do Português*. Coimbra: Livraria Almedina.
- FONSECA, Fernando Venâncio Peixoto da (1985). *O Português entre as Línguas do Mundo*. Coimbra: Livraria Almedina.
- FREINET, C. (1978). *O Método Natural da Gramática*. Lisboa: Dinalivro.
- FUNK, Gabriela (org.) (2002). *(Re)pensar o Ensino do Português*. Lisboa: Edições Salamandra.
- GALISSON, R.; e COSTE, D. (1983). *Dicionário de Didáctica das Línguas*. Coimbra: Livraria Almedina.
- GAMEIRO, Maria do Céu; e REZENDE, Maria Ângela (s/d). A Aprendizagem da Gramática. In AA.VV.. *Actas do 1º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino* [1988]. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 546-555.
- GARRETT, Almeida (1869). *Folhas Caídas*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- GENOUVRIER, Emile; e PEYTARD, Jean (1985). *Linguística e Ensino do Português*. Coimbra: Livraria Almedina.
- GERALDI, João Wanderley (2002). *Linguagem e Ensino. Exercícios de Militância e Divulgação*. São Paulo: Mercado das Letras.
- GERALDI, João Wanderley (2003<sup>4</sup>). *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes.

- GERALDI, João Wanderley; ALMEIDA, Milton José de *et alii* (orgs.) (2003<sup>3</sup>). *O Texto na Sala de Aula*. São Paulo: Editora Ática.
- GÉRARD, François-Marie; e ROEGIERS, Xavier (1998). *Conceber e Avaliar Manuais Escolares*. Porto: Porto Editora.
- GERMAIN, Claude; e SÉGUIN, Hubert (1998). *Le Point sur la Grammaire*. Paris: CLE International.
- GEWEHR, Wolf (edit.) (1998). *Aspects of Modern Language Teaching in Europe*. London / New York: Routledge.
- GIASSON, Jocelyne (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições Asa.
- GIRARD, Denis (1978<sup>2</sup>). *Linguística Aplicada e Didáctica das Línguas*. Lisboa: Editorial Estampa.
- GOMES, Álvaro (2002). *Ensinar Português (Um Programa)*. Porto: Porto Editora.
- GONÇALVES, Miguel (1997). Interjeição: o regresso à Gramática. In AA.VV.. *Actas do XII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, Vol. I, pp. 139-148.
- GONÇALVES, Miguel (2002). *A Interjeição em Português: contributo para uma abordagem em semântica discursiva*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GUISLAIN, Georges (1994). *Didáctica e Comunicação*. Porto: Edições Asa.
- HARRIS, Theodore L.; e HODGES, Richard E. (org.) (1999). *Dicionário de Alfabetização. Vocabulário de leitura e escrita*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- HEAD, Brian F.; TEIXEIRA, José; LEMOS, Aida Sampaio; BARROS, Anabela Leal de; PEREIRA, António (2003). *História da Língua / História da Gramática (Actas do Encontro)*. Braga: Universidade do Minho.
- HEIDEGGER, Martin (1987<sup>4</sup>). *Carta sobre o Humanismo*. Lisboa: Guimarães Editores.
- ILARI, Rodolfo (1985). *A Linguística e o Ensino do Português*. São Paulo: Martins Fontes.
- JANUÁRIO, Carlos (1988). *O Currículo e a Reforma do Ensino. Um modelo sistémico de elaboração dos programas escolares*. Lisboa: Livros Horizonte.
- JÚNIOR, António Salgado (1949). *Verney: Verdadeiro Método de Estudar*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- LAJOLO, Marisa (2001). *Literatura: Leitores & Leitura*. São Paulo: Editora Moderna.
- LAMAS, Estela Pinto Ribeiro (1991). Problematizar o ensino da gramática. In AA.VV.. *Actas do 2º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 65-73.

- LAMAS, Estela Pinto Ribeiro (coord.) (2000). *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*. Porto: Porto Editora.
- LAPA, M. Rodrigues (1984<sup>11</sup>). *Estilística da Língua Portuguesa*. Coimbra: Coimbra Editora.
- LEWANDOWSKI, Theodor (1986<sup>2</sup>). *Diccionario de Lingüística*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- LOMAS, Carlos (2003). *O Valor das Palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições Asa.
- LOMAS, Carlos (2006). *O Valor das Palavras (II). Gramática, literatura e cultura de massa na aula*. Porto: Edições Asa.
- LOPES, Helena Couceiro Couto (2000). Ensinar gramática: Para quê? Quando? Como? In AA.VV.. *A Língua Mãe e a Paixão de Aprender. Actas do 4.º Encontro de Professores de Português*. Porto: Areal Editores, pp. 67-75.
- LOPES, Maria Helena Couceiro Couto (2004). *Aspectos Sintácticos, Semânticos e Pragmáticos das Construções Causais* (Tese de Doutoramento). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- LOPES, Óscar (1972<sup>2</sup>). *Gramática Simbólica do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MACHADO, José Pedro (org.) (1957<sup>3</sup>). *João de Barros: 'Gramática da Língua Portuguesa'*. Lisboa: Sociedade Astória.
- MACHADO, José Pedro (s/d<sup>2</sup>). *Breve História da Linguística*. Lisboa: Editorial Inquérito.
- MAGALHÃES, Justino Pereira de (1999). Um apontamento para a história do manual escolar: entre a produção e a representação. In AA.VV.. *Manuais Escolares: estatuto, funções, história*. Braga: Universidade do Minho, pp. 279-301.
- MAGALHÃES, Maria da Graça et alii (1992). *Materiais de Apoio aos Novos Programas. Língua Portuguesa. 2º e 3º Ciclos. Funcionamento da Língua*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MARÇALO, Maria João Broa Martins (2004). *Fundamentos para uma Gramática de Funções Aplicada ao Português* (Tese de Doutoramento). Évora: Universidade de Évora.
- MARCOS, Antonio Alonso (1986<sup>2</sup>). *Glosario de la terminología gramatical. Unificada por el Ministerio de Educación y Ciencia*. Madrid: Editorial Magisterio Español.
- MARQUES, Maria Aldina (1996). Siglas: um caso 'marginal' de renovação lexical. *Diacrítica*. Braga: Universidade do Minho, N.º 11, pp. 603-617.

- MARTELO, Maria de Jesus Agapito (1999). *A Escola e a Construção da Identidade das Raparigas: o exemplo dos manuais escolares*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- MARTINEZ, Pierre (2002<sup>3</sup>). *La Didactique des Langues Étrangères*. Paris: PUF.
- MATEUS, Maria Helena Mira (1996). A prosódia nas gramáticas portuguesas. *Diacrítica*. Braga: Universidade do Minho, N.º 11, pp. 619-638.
- MATEUS, Maria Helena Mira (2003). Objectivos e estratégias de uma política linguística. In AA.VV.. *Actas do XVIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, pp. 539-544.
- MATEUS, Maria Helena Mira (coord.) (2001). *Caminhos do Português: exposição comemorativa do ano europeu das línguas (catálogo)*. Lisboa: Biblioteca Nacional.
- MATEUS, Maria Helena Mira; BRITO, Ana Maria; DUARTE, Inês; FARIA, Isabel Hub (1989<sup>3</sup>). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho [1.<sup>a</sup> edição: 1983].
- MATEUS, Maria Helena Mira; BRITO, Ana Maria; DUARTE, Inês; FARIA, Isabel Hub *et alii* (2003<sup>5</sup>). *Gramática da Língua Portuguesa (revista e aumentada)*. Lisboa: Editorial Caminho.
- MATOSO, António (2003). *Dicionário da Gramática da Língua Portuguesa*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Mello, Cristina; Silva, Antonino; Lourenço, Clara Moura; Oliveira, Lúcia; Sá, Maria Helena Araújo e (orgs.) (2003). *Didáctica das Línguas e Literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento*. Coimbra: Pé de Páginas Editores.
- MELLO, Cristina (1999). O livro didáctico e o ensino da literatura no secundário. In AA.VV.. *Manuais Escolares: estatuto, funções, história*. Braga: Universidade do Minho, pp. 335-342.
- MONTEIRO, Ofélia Paiva (1999). Em defesa da gramática. In AA.VV.. *Gramática e Ensino das Línguas*. Coimbra: Livraria Almedina, pp. 163-166.
- MORGADO, José Carlos (2004). *Manuais Escolares: contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.
- MORUS, Tomás (1990<sup>7</sup>). *A Utopia*. Lisboa: Guimarães Editores.
- MOURA, Vasco Graça (1983). *Estão a Assassinar o Português*. Lisboa: ICALP.

- MUÑOZ, Eusebio Aranda (1989). Didáctica de la Gramática. In Jaime Garcia Padrino e Arturo Medina (dirs.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Anaya, pp. 475-507.
- NEVES, Maria Helena de Moura (2001a<sup>5</sup>). *Gramática na Escola*. São Paulo: Editora Contexto.
- NEVES, Maria Helena de Moura (2001b). *A Gramática Funcional*. São Paulo: Martins Fontes.
- NEVES, Maria Helena de Moura (2002). *A Gramática: História, Teoria e Análise, Ensino*. São Paulo: Editora Unesp.
- NOGUEIRA, Júlio Taborda (1985). O ensino da língua materna: tópicos para uma reflexão. *Palavras*. Lisboa: Associação de Professores de Português, N.º 8, pp. 5-13.
- NOGUEIRA, Júlio Taborda (1989). O ensino do Português – Importância da relação teórico-prática pedagógica. *Diacrítica*. Braga: Universidade do Minho, N.º 3-4, pp. 143-155.
- PACHECO, José A.; e ZABALZA, Miguel (1995). *A Avaliação dos Alunos dos Ensinos Básico e Secundário*. Braga: Universidade do Minho.
- PADRINO, Jaime Garcia; e MEDINA, Arturo (1989) (dir.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Anaya.
- PASSOS, Marta (2004). Recensão crítica de ‘Rojo, Roxane & Batista, Antônio Augusto (orgs.) (2003). *Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras’. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Universidade do Minho, N.º 17(2), pp. 307-319.
- PATRÍCIO, Manuel Ferreira (2003). A Didáctica: ontem hoje, hoje – para amanhã. In AA.VV.. *Didácticas e Metodologias de Educação: percursos e desafios*. Évora: Universidade de Évora, Vol. I, pp. 21-27.
- PEREIRA, Íris *et alii* (2004). O objecto do ensino gramatical configurado pelos manuais de gramática do 1º ciclo de escolaridade. In AA.VV.. *Actas do XIX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, pp. 153-162.
- PEREIRA, Maria Luísa Álvares (2000). O ensino da gramática e a aprendizagem da escrita. In *Escrever em Português: didácticas e práticas*. Porto: Edições Asa, pp. 271-316.

- PERES, João Andrade, e MÓIA, Telmo (1995). *Áreas Críticas da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- PERINI, Mário A. (1989). *Sintaxe Portuguesa. Metodologia e Funções*. São Paulo: Editora Ática.
- PERINI, Mário A. (1995). *Gramática Descritiva do Português*. São Paulo: Editora Ática.
- PERINI, Mário A. (2002a<sup>10</sup>). *Para uma Nova Gramática do Português*. São Paulo: Editora Ática.
- PERINI, Mário A. (2002b<sup>3</sup>). *Sofrendo a Gramática*. São Paulo: Editora Ática.
- PESSOA, Fernando (1986). *Obra Poética e em Prosa*. Porto: Lello & Irmão – Editores, Vol. I.
- PESSOA, Fernando (1988<sup>2</sup>). *Mensagem / Message* (Édition bilingue). Paris: Librairie José Corti/Éditions Unesco.
- PESSOA, Fernando (1997). *A Língua Portuguesa*. Lisboa: Assírio e Alvim.
- PESTANA, Manuel Inácio (1974<sup>3</sup>). *Didáctica da Língua Portuguesa. Formas de expressão e comunicação*. Coimbra: Atlântida Editora.
- PHILIP, Neil (2005). *Mitologia do Mundo*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- PIMENTA, Jorge Manuel Rocha (2005). *O Processo de Compreensão Leitora: o desenvolvimento de capacidades de leitura na narrativa, em alunos do 8º ano de escolaridade*. Braga: Universidade do Minho.
- PINTO, Mariana de Oliveira (1999). Manuais escolares de Língua Portuguesa: uma análise das propostas de ensino/aprendizagem de conceitos sintácticos. In AA.VV.. *Manuais Escolares: estatuto, funções, história*. Braga: Universidade do Minho, pp. 375-386.
- PINTO, Mariana de Oliveira (2001). *Para a Análise do Discurso Gramatical Escolar. Estruturas de conteúdo, actividades e definições em manuais escolares do 2º ciclo* (Tese de Mestrado). Braga: Universidade do Minho.
- PINTO, Mariana Oliveira (2004). Estatuto e funções do conhecimento gramatical escolar. *Palavras*. Lisboa: Associação de Professores de Português, N.º 25, pp. 45-59.
- PIRES, Eurico Lemos (apres.) (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Porto: Edições Asa.
- PONTE, João Pedro da (2003). Didácticas: que desafios? In AA.VV.. *Didácticas e Metodologias de Educação: percursos e desafios*. Évora: Universidade de Évora, Vol. II, pp. 1413-1417.



- POSSENTI, Sírio (2002). *Por que (não) Ensinar Gramática na Escola?* São Paulo, Mercado das Letras.
- PRISTA, Luís (1992). Mar, Maria, Dadinha, Cunha, tentar que digam que consideramos que, anticonstitucionalissimamente, off-side, falabaláqueo ou *Oito fichas de gramática*. In AA.VV.. *Para a Didáctica do Português. Seis Estudos de Linguística*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 119-163.
- PRISTA, Luís (1998). Textos e preparação do ensino. In AA.VV.. *A Língua Mãe e a Paixão de Aprender. 2º Encontro de Professores de Português*. Porto: Areal Editores, pp. 36-52.
- PRISTA, Luís; e ALBINO, Cristina (1996). *Filólogos Portugueses entre 1868 e 1943*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística.
- RAMALHO, Glória (coord.) (2001). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000. Primeiro Relatório Nacional*. Lisboa: Ministério da Educação.
- REDONDO, José A. de Molina (1986). Prologo. In Vaquera, María Luisa Calero. *Historia de la Gramática Española (1847-1920)*. Madrid: Editorial Gredos, pp. 7-8.
- REIS, Carlos *et alii* (orgs.) (2000). *Didáctica da Língua e da Literatura*. Coimbra: Livraria Almedina.
- REIS, Carlos; e ADRAGÃO, José Victor (1992). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- RESENDE, Maria Ângela (1987). *A Gramática e a Aula de Português. (Reflexões e proposta de um modelo gramatical adequado)*. Lisboa: Plátano Editora.
- REZENDE, Maria Ângela Leote (1986). *Aprendizagem da Gramática no Ensino Preparatório. (Proposta de um modelo adequado ao desenvolvimento cognitivo da criança)* (Tese de Mestrado). Braga: Universidade do Minho.
- RODRIGUES, Angelina (2000). *O Ensino da Literatura no Ensino Secundário: uma análise de manuais para-escolares*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- RODRIGUES, Angelina da Silva P. Ferreira (1998). O 'funcionamento da língua': entre as orientações programáticas e as práticas pedagógicas. In AA.VV.. *Actas do Fórum Linguística e Didáctica das Línguas*. Vila Real: UTAD, pp. 153-162.
- RODRIGUES, Angelina Ferreira (1999). Das configurações do manual às representações de literatura. In AA.VV.. *Manuais Escolares: estatuto, funções, história*. Braga: Universidade do Minho, pp. 423-440.

- RODRIGUES, Palmira (2003). *Sobre o Ensino da Gramática de Língua Materna: um estudo exploratório* (Tese de Mestrado). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- ROJO, Luisa Martín (2003). Escola e diversidade linguística: o direito à diferença. In Carlos Lomas (org.). *O Valor das Palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições Asa, pp. 225-235.
- SANTOS, Aida (1994). A escrita no ensino secundário. In Fernanda Irene Fonseca (org.). *Pedagogia da Escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp. 23-44.
- SANTOS, Maria Emília Brederote (2001). O Português no Ano Europeu das Línguas. *NOESIS – A Educação em Revista*. Lisboa: Ministério da Educação, N.º 59, p. 3.
- SANTOS, Odete (1988). *O Português na Escola, Hoje. Contributos para uma pedagogia da comunicação em língua materna*. Lisboa: Editorial Caminho.
- SAUSSURE, Ferdinand de (1986<sup>5</sup>). *Curso de Linguística Geral*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- SEIXO, Maria Alzira (apres.) (1986). *Livro do Desassossego de Bernardo Soares*. Lisboa: Editorial Comunicação.
- SEQUEIRA, Fátima (1994). Didáctica e formação de professores. In AA.VV.. *Desenvolvimento Curricular e Didácticas das Disciplinas*. Lisboa: Universidade de Lisboa, pp. 45-52.
- SEQUEIRA, Fátima (1993). A dimensão europeia no ensino-aprendizagem das línguas. In Fátima Sequeira (org.). *Dimensões da Educação em Língua Estrangeira*. Braga: Universidade do Minho, pp. 7-10.
- SEQUEIRA, Fátima (1999). Formação de professores, modelos de ensino e processos de aprendizagem do Português. *Aprender*. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre, N.º 22, pp. 16-22.
- SEQUEIRA, Fátima (2000). A competência linguística no processo de compreensão leitora. In AA.VV.. *Actas do XV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Braga: Associação Portuguesa de Linguística, Vol. II, pp. 407-413.
- SEQUEIRA, Fátima; CASTRO, Rui Vieira de; SOUSA, Maria de Lourdes (orgs.) (1989). *O Ensino-Aprendizagem do Português. Teoria e Práticas*. Braga: Universidade do Minho.
- SEQUEIRA, Maria de Fátima; CASTRO, Rui Vieira de; SOUSA, Maria de Lourdes; CARVALHO, José António Brandão; RODRIGUES, Angelina (1995). Para uma

- bibliografia de didáctica do Português: objectivos, constituição do corpus e organização dos materiais. In AA.VV.. *Ciências da Educação: investigação e acção. Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Vol. II, pp. 213-217.
- SILVA, António Carvalho da (1994). *F. Adolfo Coelho e a Gramática Portuguesa* (Trabalho de Síntese integrado nas Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica). Funchal: Universidade da Madeira.
- SILVA, António Carvalho da (1995). *Para a História da Linguística em Portugal. Lembrar Adolfo Coelho (1847-1919)*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística.
- SILVA, António Carvalho da (1997). F. Adolfo Coelho (1847-1919): o primeiro 'linguista' português. In AA.VV.. *Actas do XII Encontro Nacional da APL*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, Vol. II, pp. 549-558;
- SILVA, António Carvalho da (2000). O ensino da Língua (Portuguesa) na visão do primeiro 'linguista' português. In AA.VV.. *Actas do XV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Braga: Associação Portuguesa de Linguística, Vol. II, pp. 415-432;
- SILVA, António Carvalho da (2001). A formação linguística do professor de Português e o ensino da gramática. In AA.VV.. *Professores de Português: Quem somos? Quem podemos ser?* Lisboa: Associação de Professores de Português, pp. 191-197.
- SILVA, António Carvalho da (2002). (Novos) apontamentos sobre gramáticas madeirenses (4): citações excessivas, sem aspas nem itálico. *Islenha*. Funchal: Direcção Regional dos Assuntos Culturais, N.º 31, pp. 221-231.
- SILVA, António Carvalho da (2003a). Linguística e Ensino da Língua: para uma definição da gramática escolar. Separata da Revista *Diacrítica (Série Ciências da Linguagem)*. Braga: Universidade do Minho, N.º 17/1, pp. 289-317.
- SILVA, António Carvalho da (2003b). O Ensino da Gramática na Escola: novos princípios e práticas novas? In Paulo Feytor Pinto (coord.). *Como Pôr os Alunos a Trabalhar? Experiências formativas na aula de Português. Actas do 5.º Encontro Nacional da APP*. Lisboa: Associação de Professores de Português, pp. 215-227.

- SILVA, António Carvalho da (2003c). Nomenclaturas gramaticais (e glossários de didáctica) – características, finalidades e fundamentos. In Amália Mendes e Tiago Freitas (org.s). *Actas do XVIII Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, pp. 755-764.
- SILVA, António Carvalho da (2005a). O mito da gramática II: da função normativa na gramática escolar. In AA.VV., *Actas do 6º Encontro Nacional da APP*. (Versão em CD-ROM, 12 pp.). Lisboa: Associação de Professores de Português.
- SILVA, António Carvalho da (2005b). O tema da gramática no discurso científico (O mito da gramática III). In Inês Duarte e Isabel Leiria (org.s). *Actas do XX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, pp. 843-853.
- SILVA, António Carvalho da (2005c). Contributo para a história da gramática escolar portuguesa: manifestações de um ‘mito do eterno retorno’ (o mito da gramática iv). In Miguel Gonçalves *et alii* (orgs.). *Gramática e Humanismo*. Braga: Publicações da Faculdade de Filosofia, Vol. I, pp. 649-664.
- SILVA, António Carvalho da (2006). O mito da gramática perfeita nos discursos da gramática escolar portuguesa. *Diacrítica (Série Ciências da Linguagem)*. Braga: Universidade do Minho, N.º 20/1, pp. 147-166.
- SILVA, José Moreira da (1995). *Língua e Investigação. Síntese do trabalho investigativo realizado na Universidade do Minho*. Braga: Universidade do Minho.
- SILVA, Lino Moreira da (2002). *Bibliotecas Escolares e Construção do Sucesso Educativo*. Braga: Universidade do Minho.
- SILVA, Rosa V. Mattos e (2002a). *Contradições no Ensino do Português*. São Paulo: Editora Contexto.
- SILVA, Rosa V. Mattos e (2002b). *Tradição Gramatical e Gramática Tradicional*. São Paulo: Editora Contexto.
- SIM-SIM, Inês (1995). Desenvolver a Linguagem, Aprender a Língua. In AA.VV.. *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora, pp. 199-223.
- SOARES, Magda (2002<sup>17</sup>). *Linguagem e Escola. Uma perspectiva social*. São Paulo: Editora Ática.
- SOARES, Magda Becker (2001). Prefácio. *Aula de Português. Discurso e Saberes Escolares*. São Paulo: Martins Fontes, pp. VII-XV.
- SOUSA, Catarina Barreira de (2003). *A Gramática nos Dicionários* (Tese de Mestrado). Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

- SOUSA, Maria de Lourdes Dionísio de (1999), Níveis de estruturação e dimensões de transmissão dos livros de Português. In AA.VV.. *Manuais Escolares: estatuto, funções, história*. Braga: Universidade do Minho, pp. 495-505.
- SOUSA, Maria de Lourdes Dionísio de (2000). Condições escolares do ensino da gramática. Os livros de Português. In AA.VV.. *Actas do XV Encontro Nacional da APL*. Braga: Associação Portuguesa de Linguística, Vol. II, pp. 525-542.
- SOUZA, Luiz Marques de (1985). Por uma gramática pedagógica (Tese de Doutoramento em Letras). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- STUBBS, Michael (1988). *Educational Linguistics*. Oxford / New York: Basil Blackwell.
- SWIGGERS, Pierre (1999). Pour une systématique de la terminologie linguistique: considérations historiographiques, méthodologiques et épistémologiques. *Mémoires de la Société de Linguistique de Paris*. Paris: Éditions Peeters, Nova Série – Tomo VI, pp. 11-49.
- TEIXEIRA, José (1995). Pré-requisitos para o ensino da língua materna. In AA.VV.. *Actas do X Encontro Nacional da APL*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, pp. 569-581.
- TEXTO EDITORA (1989). Por uma política do manual escolar. In AA.VV.. *Congresso sobre a Investigação e Ensino do Português*. Lisboa: Ministério da Educação – ICALP, pp. 627-630.
- TEYSSIER, Paul (1990<sup>2</sup>). Lição final. In AA.VV.. *Congresso Internacional sobre a Situação Actual da Língua Portuguesa no Mundo*. Lisboa: ICALP, pp. 45-55.
- TORMENTA, José Rafael (1996). *Manuais escolares. Inovação ou Tradição?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- TORMENTA, José Rafael (2003). Manuais escolares de Língua Portuguesa. Como conciliá-los com a Reorganização Curricular? In AA.VV.. *Didáctica das Línguas e Literaturas em Portugal*. Coimbra: Pé de Página Editores, pp. 257-261.
- TORRE, M. Gomes da (1995). O Ensino das Línguas Vivas Estrangeiras. In Adalberto Dias de Carvalho (org.). *Novas Metodologias em Educação*, Porto: Porto Editora, pp. 265-300.
- TORRES, Amadeu (1986). Gramática da língua e gramática da comunicação. *Diacrítica*. Braga: Universidade do Minho, N.º 1, pp. 23-29.

- TORRES, Amadeu (1987). Arte ou Ciência, a Gramática? *Diacrítica*. Braga: Universidade do Minho, N.º 2, pp. 57-66.
- TORRES, Amadeu (1998). *Gramática e Linguística: ensaios e outros estudos*. Braga: Universidade Católica Portuguesa.
- TORRES, Amadeu (2002). Terminologias gramaticais de base e cunhagens terminológicas. In Maria Helena Mateus e Clara Nunes Correia (orgs.). *Saberes no Tempo*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 535-540.
- TRASK, Robert Lawrence (1995). *A Dictionary of Grammatical Terms in Linguistics*. London / New York: Routledge.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos (2003). *Gramática. Ensino Plural*. São Paulo: Cortez Editora.
- VALA, Jorge (1986<sup>7</sup>). A análise de conteúdo. In AA.VV.. *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 101-128.
- VALENTE, Maria Odete (coord.) (1989). *Manuais escolares: análise da situação*. Lisboa: Ministério da Educação - GEP.
- VELOSO, João; e RODRIGUES, Alexandra Soares (2002). A presença da fonética e da fonologia no ensino do Português (ensino básico e secundário): algumas considerações preliminares. In AA.VV.. *Encontro Comemorativo dos 25 anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto*. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto, pp. 231-246.
- VERDELHO, Telmo (1995). *As Origens da Gramaticografia e da Lexicografia Latino-Portuguesas*. Lisboa / Aveiro: INIC.
- VILELA, Graciete; DUARTE, Isabel Margarida; FIGUEIREDO, Olívia (1995). Metodologia do Ensino do Português. In AA.VV.. *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora, pp. 229-261.
- VILELA, Mário (1993). O ensino da gramática na escola: que saída e que justificação? *Diacrítica*. Braga: Universidade do Minho, N.º 8, pp. 143-166.
- VILELA, Mário (1995). *Gramática da Língua Portuguesa: gramática da palavra, gramática da frase, gramática de texto*. Coimbra: Livraria Almedina.
- XAVIER, Maria Francisca; e MATEUS, Maria Helena Mira (orgs.) (1990). *Dicionário de Termos Linguísticos*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, Vol. I.
- XAVIER, Maria Francisca; e MATEUS, Maria Helena Mira (orgs.) (1992). *Dicionário de Termos Linguísticos*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, Vol. II.

## 1. MANUAIS ESCOLARES E DICIONÁRIOS DE LÍNGUA<sup>2</sup>

- ABREU, Antônio Suárez (2003). *Gramática Mínima para o Domínio da Língua Padrão*. São Paulo: Ateliê Editorial.
- ALMEIDA, João de (1944<sup>2</sup>). *Gramática Portuguesa Intuitiva e Aplicada, em harmonia com os programas oficiais*. Braga: Livraria Cruz.
- ANJOS, Margarida dos; e FERREIRA, Marina Baird (coord.) (1999<sup>3</sup>). *Novo Aurélio Século XXI. O Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- AREAL, Américo (dir.) (1970). *Questões de Gramática (Essenciais). Noções de Latim*. Porto: Edições Asa.
- ARRUDA, Lígia (2000). *Gramática de Português para Estrangeiros*. Porto: Porto Editora.
- AZEREDO, M. Olga; PINTO, M. Isabel Freitas M.; LOPES, M. Carmo Azeredo (2006). *Gramática Prática de Português. Da Comunicação à Expressão*. Lisboa: Lisboa Editora.
- BECHARA, Evanildo (2003). *Gramática Escolar da Língua Portuguesa: com exercícios*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna.
- BICHO, Verónica (2003). *Funcionamento da Língua Portuguesa*. Lisboa: Edições Sebenta.
- BORREGANA, António Afonso (1999). *Gramática Latina*. Lisboa: Texto Editora.
- BORREGANA, António Afonso (2004). *A Gramática. Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Contra / Público, N.º 30.
- CASTELEIRO, João Malaca (coord.) (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa / Editorial Verbo.
- CASTRO, Pires de (1938<sup>3</sup>). *Gramática da Língua Pátria. Aprovada e Acomodada aos Programas do Ensino Técnico*. Lisboa: Livraria Avelar Machado.
- COELHO, F. Adolfo (1881). *Curso de Litteratura Nacional. I – A Língua Portuguesa*. Porto: Livraria Universal.
- COELHO, F. Adolfo (1891). *Noções Elementares de Grammatica Portuguesa*. Porto: Lemos & C.<sup>a</sup> – Editores.

---

<sup>2</sup> Naturalmente, não serão aqui referenciados nem os livros nem as gramáticas de Português que constituem os *corpora* L-3 e G-3, apresentados já no Capítulo IV.

- COSME, José de Oliveira (1988). *As Lições do Tonecas: diálogos humorísticos*. Lisboa: Livrolândia.
- COSTA, J. Almeida; e MELO, A. Sampaio e (2002). *Dicionário da Língua Portuguesa 2003*. Porto: Porto Editora.
- DIAS, Ana Paula; MARTINS, Fernanda; PALMA, Georgina; GÓIS, Manuela; LAPA, Manuela (2001<sup>6</sup>). *Gramática Escolar Universal. Língua Portuguesa*. Lisboa: Texto Editora.
- DUBOIS, Jean (dir.) (1987). *Lexis. Dictionnaire de la Langue Française*. Paris: Larousse.
- FERNANDES, Álvaro Garcia (2000). *Gramática-Prontuário da Língua Portuguesa*. Porto: Lello Editores.
- FERREIRA, A. Gomes; FIGUEIREDO, J. Nunes de (2002). *Compêndio de Gramática Portuguesa*. Porto: QuidNovi / Jornal de Notícias, Vol. 8.
- FERREIRA, J. Gomes; AMARAL, Antonino G. (1965). *Gramática Portuguesa. Como se fala e escreve a nossa língua*. Lisboa: Livraria Rodrigues.
- FIGUEIREDO, Cândido de (1996<sup>25</sup>). *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*. Lisboa: Bertrand Editora, Vol. I.
- FIGUEIREDO, Olívia Maria; BIZARRO, Rosa Porfíria (1994). *Du Mot au Texte. Grammaire de la Langue Française*. Porto: Edições Asa.
- FUNK, Gabriela (2005). *Os Agentes da Ordem Gramatical. Como rindo se aprende a gramática da Língua Portuguesa*. Porto: Edições Asa.
- FUNK, Gabriela; e LIMA, Paula (2004). *Explicações de Português: um guia prático para a aprendizagem da Gramática do Português*. Porto: Edições Asa.
- GOMES, Álvaro (2000). *Gramática Viva da Língua Portuguesa*. Lisboa: Didáctica Editora.
- GOMES, Álvaro (2006). *Gramática Pedagógica e Cultural da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles (2003). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- LEITE, Francisco José Monteiro (1882). *Nova Grammatica Portueguez. Para uso dos lyceus e das escholas normaes. Conforme os programmas officiaes*. Porto: Livraria Portuense.
- LOBATO, António José dos Reis (1771). *Arte da Grammatica da Lingua Portueguez*. Lisboa: Regia Officina Typografica.



- MARQUES, Carla; SILVA, Inês; FERREIRA, Paula Cristina (2006). *Nova Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário: roteiros para a acção didáctica no Secundário*. Porto: Edições Asa.
- MARTINS, Júlio (1961). *Manual Elementar de Ortografia. Com exercícios de aplicação*. Lisboa: Livraria Didáctica Editora.
- MELLO, Cristina de; e HENRIQUES, José Neves (1985). *A Língua e a Norma. Gramática Pedagógico-Didáctica do Português*. Lisboa: Plátano Editora.
- MONTENEGRO, Helena Mateus (2001). *Glossário de Termos Gramaticais*. Mirandela: João Azevedo Editor.
- MOURA, José de Almeida (1997). Língua Portuguesa. In Roberto Carneiro. *Enciclopédia Activa Multimédia*. Lisboa: Lexicultural, Vol. IX.
- NUNES, Cármen; OLIVEIRA, Maria Luísa; SARDINHA, Maria Leonor (1979). *Nova Gramática de Português* Lisboa: Didáctica Editora.
- NUNES, Cármen; OLIVEIRA, Maria Luísa; SARDINHA, Maria Leonor (1992<sup>21</sup>) *Nova Gramática de Português* Lisboa: Didáctica Editora.
- NUNES, Cármen; OLIVEIRA, Maria Luísa; SARDINHA, Maria Leonor (1993 [nova série]). *Nova Gramática de Português*. Lisboa: Didáctica Editora.
- OLIVEIRA, Bento José de (1884<sup>16</sup>). *Nova Grammatica Portugueza. Compilada de nossos melhores auctores e coordenada, para uso das escholae (por...)*. Coimbra: Livraria de J. Augusto Orcel.
- OLIVEIRA, Filipe de (1921<sup>13</sup>). *Gramática das Escolas. Coordenada segundo os programas de português do ensino primário geral e escolas industriais e comerciais*. Lisboa: Livraria Popular de Francisco Franco.
- OLIVEIRA, Luísa; e SARDINHA, Leonor (2005). *Saber Português Hoje. Gramática Pedagógica da Língua Portuguesa. Terminologia Linguística Actual*. Lisboa: Didáctica Editora.
- PINTO, José Manuel de Castro; LOPES, Maria do Céu Vieira; NASCIMENTO, Zacarias (2006). *Nova Gramática do Português Moderno*. Lisboa: Plátano Editora.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1992<sup>21</sup>). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Editorial Espasa – Calpe.
- REI, J. Esteves (1995). *Curso de Redacção I: a frase*. Porto: Porto Editora.
- REI, J. Esteves (2000). *Curso de Redacção II: o texto*. Porto: Porto Editora.
- RELVAS, José Maria (1921<sup>10</sup>). *Gramática Portuguesa. Exercícios graduados*. Lisboa: Livraria Moderna de João Gonçalves.

- RELVAS, José Maria (1966<sup>44</sup>). *Gramática Portuguesa. Exercícios graduados*. Livraria Católica Portuense, Machado & Ribeiro.
- RELVAS, José Maria (1984<sup>50</sup>). *Gramática Portuguesa. Exercícios graduados*. Porto: Livraria Católica Portuense.
- ROCHA, Ana (1997). *Termos Básicos de Literatura, Linguística e Gramática*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- ROCHA, Ana (2002). *Gramática Elementar de Português. Com exercícios práticos*. Lisboa: Replicação.
- S. A. (1990<sup>7</sup>). *O Livro em Branco*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- TEXTO EDITORA (1997). *Gramática Fácil da Língua Portuguesa*. Lisboa: Texto Editora.
- TEXTO EDITORES (2006). *Gramática de Língua Portuguesa*. Lisboa: Texto Editores.
- TREFFRY, Diana (dir.) (2000<sup>4</sup>). *Collins English Dictionary*. Glasgow: Harper Collins Publishers.
- ZINGARELLI, Nicola (1993<sup>12</sup>). *Lo Zingarelli 1994: Vocabolario della Lingua Italiana*. Bologna: Editore Zanichelli.

## 2. DOCUMENTOS OFICIAIS<sup>3</sup>

- ABRANTES, Paulo (coord.) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais* [CNEB]. Lisboa: Ministério da Educação.
- ASSUNÇÃO, Carlos (1999). *Nomenclatura Gramatical para o Ensino Básico e Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Circular N.º 13/DSEE/2006, de 7 de Abril.
- Circular N.º 2/2002, de 11 de Abril, do Departamento da Educação Básica (Cf. <<http://www.deb.min-edu.pt/23ciclo/manuaiscolares.htm>>, em 3/06/02).
- Circular N.º 2/2003, de 14 de Abril, do Departamento da Educação Básica (Cf. <[http://www.deb.min-edu.pt/fichdown/manuais/Circular\\_manuais2003.pdf](http://www.deb.min-edu.pt/fichdown/manuais/Circular_manuais2003.pdf)>, em 07.05.2003);
- COELHO, Maria da Conceição (coord.) (2002). *Programa de Língua Portuguesa*. 10.º, 11.º e 12.º Anos. Lisboa: Ministério da Educação.

---

<sup>3</sup> Mesmo não sendo textos legais, o Ministério da Educação apresentou, no início do ano lectivo de 2006/2007, um conjunto de documentos orientadores / avaliadores da Experiência Pedagógica da TLEBS, tendo em vista a sua implementação generalizada / faseada a partir deste mesmo ano lectivo (2006/2007). Consultámos os seguintes textos no sítio [http://www.dgidec.min-edu.pt/TLEBS/exp\\_pedagogica.asp](http://www.dgidec.min-edu.pt/TLEBS/exp_pedagogica.asp), disponíveis em 21/10/2006: *Princípios e sugestões para a generalização da experiência pedagógica da TLEBS* (47 pp.); *TLEBS - Alterações, destaques e propostas* (80 pp.); *Relatório de avaliação da experiência pedagógica piloto no ensino básico [em 2005/2006]* (60 pp.); *Relatório de avaliação da situação no ensino secundário* (68 pp.).

*Convenção 1*, assinada em 15/06/2000 entre o Ministério da Economia, a Secretaria de Estado do Comércio e Serviços e a Direcção-Geral do Comércio e da Concorrência, 3 pp..

*Convenção 2*, assinada em 13/04/2006 entre o Ministério da Economia e da Inovação, a Secretaria de Estado do Comércio, Serviços e Defesa do Consumidor e a Direcção-Geral da Empresa, 7 pp..

Decreto do Presidente da República N.º 43/91, de 23 de Agosto de 1991: *Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa*.

Decreto-Lei N.º 108/86, de 21 de Maio de 1986 do Ministério da Educação e Cultura.

Decreto-Lei N.º 32/73, de 6 de Fevereiro de 1973: introduz alterações na ortografia oficial portuguesa.

Decreto-Lei N.º 369/90, de 26 de Novembro, do Ministério da Educação. *Diário da República*, I Série, N.º 273, pp. 4835-4838.

Decreto-Lei N.º 57/87, de 31 de Janeiro, do Ministério da Educação e Cultura. *Diário da República*, I Série, N.º 26, pp. 399-400.

Decreto-Lei N.º 6/2001, de 18 de Janeiro, do Ministério da Educação. *Diário da República*, I Série-A, N.º 15, pp. 258-272 (Reorganização do Ensino Básico).

Decreto-Lei N.º 6/2001, de 18/01/2001 do Ministério da Educação.

Despacho de 13 de Maio de 2004, da Secretária de Estado da Educação.

Despacho de 9 de Maio de 2003, da Secretária de Estado da Educação.

Despacho N.º 124/ME/1991, de 31 de Julho.

Despacho Normativo N.º 1/2005, de 5 de Janeiro.

DUARTE, Inês; SIM-SIM, Inês; FERRAZ, Maria José (2001). Língua Portuguesa. In Paulo Abrantes (coord.). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 31-36.

JOSÉ I [D.] (1770). *Alvará, por que Vossa Magestade he servido ordenar, que nas Classes de Latinidade sejam os Mestres obrigados, quando receberem discipulos, a instruillos previamente na Grammatica Portugueza, composta por Antonio José dos Reis Lobato [...]*. Lisboa: Chancelaria Mor da Corte e Reino.\*

Lei N.º 47/2006, de 28 de Agosto: define o regime de avaliação, certificação e adopção dos manuais escolares.

Lei N.º 49/2005, de 30 de Agosto, da Assembleia da República (Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do

- Financiamento do Ensino Superior). *Diário da República*, I Série-A, N.º 166, pp. 5122-5138.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1989). Decreto-Lei N.º 286/89 de 29 de Agosto (Diário da República – I Série, N.º 198, pp. 3638-3644).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1991) [ME, 1991a]. “Língua Portuguesa”. *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico: 2º Ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica, 1999, Vol. I, pp. 49-74.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1991) [ME, 1991b]. *Programa Língua Portuguesa. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem. Ensino Básico. 2º Ciclo*. Lisboa: Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário, Vol. II.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1991) [ME, 1991c]. “Língua Portuguesa”. *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico: 3º Ciclo*. Lisboa: Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário, Vol. I, pp. 47-72.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1991) [ME, 1991d]. *Programa Língua Portuguesa. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem. Ensino Básico: 3º Ciclo*. Lisboa: Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário, Vol. II.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (ME, 2002). *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário*. [Base de Dados em CD-ROM de Dezembro de 2002.]
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2003a). Critérios de apreciação dos manuais escolares. Disponível para consulta, em 16/05/2003, no endereço: <[http://www.deb.min-edu.pt/curriculo/Manuais\\_escolares/adopcaomanuais.asp](http://www.deb.min-edu.pt/curriculo/Manuais_escolares/adopcaomanuais.asp)>.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2003b). Manuais escolares: registo de apreciação e adopção. Disponível para consulta, em 10/03/2004, no endereço: <[http://www.deb.min-edu.pt/fichdown/manuais/Anexo1\\_2003.pdf](http://www.deb.min-edu.pt/fichdown/manuais/Anexo1_2003.pdf)>.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2003c). Manuais escolares: registo de caracterização de problemas detectados. Disponível para consulta, em 10/03/2004, no endereço: <[http://www.deb.min-edu.pt/fichdown/manuais/Anexo2\\_2003.pdf](http://www.deb.min-edu.pt/fichdown/manuais/Anexo2_2003.pdf)>.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2003d). Lista de manuais escolares adoptados no ensino básico. Disponível para consulta, em 10/03/2004, no endereço: <[http://www.deb.min-edu.pt/fichdown/manuais/Anexo3\\_2003.pdf](http://www.deb.min-edu.pt/fichdown/manuais/Anexo3_2003.pdf)>.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2006). Circular N.º 13/DSEE/2006, de 7 de Abril de 2006. Disponível para consulta, em 30/05/2006, no endereço: <[http://www.dgisd.min-edu.pt/infojuris/circular\\_2006\\_manuais.pdf](http://www.dgisd.min-edu.pt/infojuris/circular_2006_manuais.pdf)>.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [ME, 2004]. *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário* (TLEBS): Portaria N.º 1488/2004, de 24/12/2004.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [ME, 2004b]. *Proposta de Lei de Bases da Educação*, disponível para consulta em <[http://www.min-edu.pt/ftp/docs\\_stats/lbases\\_final.pdf](http://www.min-edu.pt/ftp/docs_stats/lbases_final.pdf)>, em 15/03/04, 61 pp..
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [ME, 2005]. *Anteprojecto de Proposta de Lei sobre Manuais Escolares*, disponível para consulta em <[http://www.min-edu.pt/ftp/docs\\_stats/d\\_1131714424191.pdf](http://www.min-edu.pt/ftp/docs_stats/d_1131714424191.pdf)>, no dia 12/12/05, 25 pp..
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA [MEC, 1981]. *Programas do Ensino Preparatório [para o ano lectivo de 1981/82]*. Lisboa: Direcção Geral do Ensino Básico.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DAS UNIVERSIDADES [MEU, 1981]. *Programa. Curso Geral Unificado. Português*. Lisboa: Direcção-Geral do Ensino Secundário.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL (1967). *Nomenclatura Gramatical Portuguesa*. [Portaria N.º 22.664 de 28 de Abril de 1967.] *In Diário do Governo*, Iª Série, N.º 101, pp. 821-827.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL [MEN, 1968]. *Programas do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário*. Lisboa: Livraria Didáctica Editora, pp. 5-26. [Portaria N.º 23601, *Diário do Governo* de 9 de Setembro de 1968.]
- NEVES, Ana Luísa; VARELA, Ana Paula; PEREIRA, Joaquim Silva; Baptista, José Manuel Figueira; e ALVES, Vasco Manuel Correia (2005). *Relatório do Grupo de Trabalho Manuais Escolares* (de 8/06/05), <[http://www.min-edu.pt/ftp/docs\\_stats/d\\_1131962667531.pdf](http://www.min-edu.pt/ftp/docs_stats/d_1131962667531.pdf)>, no dia 12.12.05, 37 pp..
- Portaria N.º 1147/2005, de 8 de Novembro do Ministério da Educação: generalização da experiência pedagógica da TLEBS a todas as escolas do Ensino Básico;
- Portaria N.º 186/91, de 4 de Março, dos Ministérios da Educação e do Comércio e Turismo. *In Diário da República*, I Série B, N.º 52, p. 1097.
- Portaria N.º 724/91, de 24 de Julho, dos Ministérios da Educação e do Comércio e Turismo. *In Diário da República*, I Série B, N.º 168, p. 3706.
- SIM-SIM, Inês; Duarte, Inês; Ferraz, Maria José (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- VILLALVA, Alina *et alii* (2000). *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação / Associação de Professores de Português.

### 3. TEXTOS DIVERSOS<sup>4</sup>

*A Página da Educação*, N.º 125 de 7/2003.

Carta da Areal Editores de 27/08/2003.

Carta da Lisboa Editora de 06/07/2004.

Carta da Lisboa Editora de 26/08/2003.

Carta da Porto Editora de 30/10/2006 (sobre a TLEBS).

Carta da Porto Editora de 4/11/2006 (sobre a TLEBS).

Carta da Presidente da SPDLL de 5/06/2002 sobre os trabalhos da Sociedade.

Carta da SPDLL de 26/05/2002 sobre o seu I Encontro Nacional.

Carta da Texto Editora de 19/08/2003.

Carta de Artur Veríssimo de 28/08/2003.

CASTILHO, Santana (2002a). Programas escolares I. *Público* (Lisboa), 2/11/2002, p. 26.

CASTILHO, Santana (2002b). Programas escolares II. *Público* (Lisboa), 16/11/2002, p. 31.

COSTA, Sandra Silva (2004). Manuais escolares da Porto Editora estão no mercado há 60 anos. *Público*, 30/05/2004, pp. 30-31.

*Diário de Notícias* de 20/05/2003.

*Expresso / Actual* (revista), N.º 1637, 13/03/2004, p. 14: “Um longe e obscuro desastre” (sobre o novo programa de *Português* do Ensino Secundário).

*Expresso* de 17/12/2005.

JORGE, Ana Maria Brito (2003). Manual escolar, uma ferramenta do aluno. *A Página da Educação* (Porto), N.º 125, Julho de 2003, p. 35.

*Jornal de Notícias* de 4/01/2006.

LANÇA, Gabriela; e JACINTO, Conceição (2003). Carta da Porto Editora de 28 de Outubro de 2003 (Sobre o manual *Comunicar* do 10º Ano e para substituição da sua página 34, que incluía o regulamento do concurso televisivo ‘Big Brother’).

MATOS, Helena (2005). Livros & manuais. *Público* de 3/09/2005, p. 7.

MELO, Sofia (2003). Carta da Porto Editora de divulgação do projecto ‘A escrever é que a gente se entende’ de 09/2003.

PACHECO, Nuno (2004). O futuro da língua. *Público* de 6/12/2004, p. 6.

---

<sup>4</sup> Nesta terceira secção, incluem-se, por um lado, notícias ou artigos de jornais e, por outro, cartas de editoras ou de autores. Sempre que possível, indica-se a autoria ou o tipo do texto, fazendo-se uma referência bibliográfica o mais completa possível (o que, em alguns casos, se tornou complexo).

- PAIXÃO, Lourdes (2003). Carta da directora editorial da Lisboa Editora de 26 de Agosto de 2003, 2 pp. (Resposta a acusações da Texto Editora)
- PINTO, Elisa Costa; e BAPTISTA, Vera Saraiva (2003). Carta das autoras do manual *Plural – 8º Ano* de 29 de Agosto de 2003, 1 p. (Resposta a acusações da Texto Editora)
- PINTO, Paulo Feytor (2003). A propósito dos manuais de Português. *Público* de 9/11/2003, p. 34.
- Público* de 05/10/2004.
- Público* de 16/12/2005.
- Público* de 23/05/2004.
- Público* de 26/06/2004.
- Público* de 26/11/2001.
- Público* de 29/10/2004 (edição *on-line*).
- Público* de 31/01/2004.
- Público* de 4/03/2004.
- Público* de 6/12/2004 (pp. 1 e 38): Maioria acha que o ensino do Português piorou.
- Público* de 7 de Dezembro de 2004, pp. 26-27.
- SANTOS, Diogo (2003). Carta do director editorial da Areal Editores de 27 de Agosto de 2003, 2 pp.. (Resposta a acusações da Texto Editora)
- TAVARES, Miguel Sousa; e FERRÃO, Manuel (2003). Carta da Texto Editora de 19 de Agosto de 2003: Grave violação da obra literária ‘Histórias da Terra e do Mar’.
- TEXTO EDITORA (2004). Convite e boletim de inscrição no 9º Congresso ‘Educação Hoje’ (Lisboa, 17/03/04).
- TORMENTA, José Rafael (2006). O perigo dos manuais escolares e a praga das editoras. *A Página da Educação* (Porto), Maio de 2006, N.º 156, p. 10.
- VERÍSSIMO, Artur (2003). Carta do coordenador do manual *Ser em Português* 8 de 28 de Agosto de 2003, 2 pp.. (Resposta às acusações da Texto Editora)
- VIEIRA, Maria do Carmo (2003). “Em defesa do ensino do Português” (Cf. <<http://www.thepetitionsite.com/takeaction/248783113>>, no dia 2/02/04, petição dirigida aos Ministros da Educação, da Cultura e à Assembleia da República).
- WONG, Bárbara (2003). Carta aberta contra manuais de Português. *In Público*, 31/01/04, p. 29.





# **ANEXOS**