

## Da língua em funcionamento ao funcionamento da língua

Otilia Sousa\* e Adriana Cardoso\*\*

Enquanto tutoras da disciplina de Intervenção Educativa de cursos de Formação Inicial de Professores, temos assistido a aulas de Língua Portuguesa dos 1º e 2º Ciclos em que os alunos, motivados pelas actividades em que se encontram envolvidos, participam em discussões vivas e interessantes sobre o funcionamento da língua. No entanto, temos também assistido a aulas em que os professores não promovem esta discussão e reflexão, limitando-se, nas aulas de gramática, a "dar" terminologia gramatical e regras de funcionamento da língua, apresentadas de forma descontextualizada, ao sabor do manual...

Os manuais, por sua vez, também tendem a não estabelecer uma articulação real entre os textos apresentados e os conteúdos de funcionamento da língua, sendo frequente a apresentação destes conteúdos de forma avulsa e descontextualizada. Para além disso, não deixa de ser sintomática a existência de manuais com erros bastante grosseiros, que revelam uma falta de sintonia entre os conteúdos contemplados e a descrição linguística, apesar de já terem sido produzidos alguns trabalhos que tentam colmatar algumas destas lacunas (considere-se, a título de exemplo, a *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário*).

Face ao exposto, propomos aqui uma reflexão centrada no ensino da Língua Portuguesa nos 1º e 2º ciclos, considerando, em particular, algumas estratégias que o professor pode desenvolver no sentido de promover uma atitude questionante

e reflexiva nos seus alunos, que favoreça o desenvolvimento da competência metalinguística dos mesmos.

### 1. O papel da reflexão gramatical na aula de língua

Parafraseando Dionísio de Trácia (*apud* Fromkin & Rodman, 1993), podemos encarar o conceito de gramática sob duas perspectivas distintas: gramática é o que me permite falar uma língua ou falar sobre uma língua. Esta dicotomia remete-nos para um contraste fundamental nos estudos linguísticos: a distinção entre gramática implícita e gramática explícita. A gramática implícita corresponde a uma gramática interiorizada que consiste, por um lado, num "dicionário mental" e, por outro, num conjunto de regras e princípios que actuam sob o referido dicionário. Por sua vez, gramática explícita é o fruto de uma reflexão mais ou menos aprofundada sobre a própria língua, sendo por isso um conhecimento metalinguístico, i.e., que está para além, que transcende o "simples" uso da língua.

Embora ambos os conceitos remetam para o conhecimento linguístico, a natureza desse conhecimento é diversa. A gramática implícita é adquirida de forma natural, mais ou menos inconsciente, sendo apenas necessário, para que tal aconteça, que a criança seja exposta a uma língua. A gramática explícita, por seu turno, corresponde a um conhecimento consciente, deliberado, reflectido da língua, que exige recorte do objecto

Sousa, C. e A. Cardoso (2005) «Da língua em funcionamento ao funcionamento da língua» *Palavras* 27: 61-69

\* Escola Superior de Educação de Lisboa e Universidade Nova de Lisboa.

\*\* Escola Superior de Educação de Lisboa.



e reflexão sobre o objecto recortado, i.e., exige distanciamento e observação. A gramática explícita encontra-se, por isso, em grande medida associada à escolarização.

Se partirmos da constatação de que a criança, quando chega ao ensino formal, já apresenta um domínio bastante alargado da gramática da sua língua (gramática implícita) - falando do que a rodeia, do que está presente, do que está ausente, do que a preocupa, do existente e do não existente - qual será então o papel do professor? Ensinar-lhe o que ela já sabe? Para quê, se ela já usa a sua gramática de forma tão natural?

Parece-nos por isso evidente que o ensino da gramática deve corresponder a estratégias e procedimentos que permitam tornar explícita a gramática implícita do aluno. Ou seja, o professor não está a ensinar nada de novo aos alunos, não está a introduzir um assunto acerca do qual eles não tenham nada a dizer. Pelo contrário, está a tentar que estes reflitam sobre algo que dominam bem. A reflexão sobre o próprio conhecimento constitui uma actividade de nível mais elevado, daí a designação de actividade metalinguística.

A assunção de que a criança possui uma gramática interiorizada da sua língua materna constitui um corte epistemológico que tem, obviamente, fortes repercussões a nível metodológico. Passamos da concepção da aula de língua como aprendizagem de gramática, muitas vezes encarada como ensino de etiquetas, memorização de definições e de regras, para a concepção da aula de língua como discussão, reflexão em interacção na busca e descoberta de regras de funcionamento da língua em situações de uso. O conhecimento gramatical deixa de ser encarado como exterior ao sujeito (como acontece na aula de língua estrangeira) e passa a corresponder à consciencialização do conhecimento que o sujeito já adquiriu.

## 2. Todas as aulas são aulas de 'gramática'

O corte epistemológico e metodológico sugerido na secção anterior terá como consequência a consciencialização de que o estudo da gramática não pode ser encarado como um objecto de estudo distinto e exterior à própria faculdade e actividade da linguagem.

Se entendermos o ensino da gramática como uma componente da própria actividade de linguagem, então todas as aulas são aulas de gramática e toda a gramática acontece, de forma motivada, na aula. Se a gramática acontece na aula como uma reflexão sobre o que fazemos quando falamos ou quando escrevemos, então os alunos estarão motivadíssimos e a gramática será a parte de pensar a língua, sempre que for pertinente pensar a língua - quando falamos, quando ouvimos, quando lemos ou quando escrevemos -, com caminhos metodológicos que podem passar pela resolução de problemas, pela formulação de hipóteses e que poderão seguir tanto percursos indutivos como dedutivos.

Por exemplo, um "erro" comum entre os alunos pode ser o motivo para uma discussão, seguida de pesquisa (no prontuário, no dicionário, na gramática, etc.), com a subsequente apresentação à turma e registo escrito. Como vemos, ensina-se gramática, mas ensina-se também um procedimento para se lidar com dificuldades com que somos confrontados no dia-a-dia: formulação do problema; busca de mais informação; resolução do problema; partilha de saber.

A título de exemplo consideremos um "erro" bastante frequente: o uso da segunda pessoa do singular do Pretérito Perfeito Simples (PPS) com a terminação -s, em formas como *fizestes* (em vez de *fizeste*). Partindo-se do princípio de que nem todos os alunos da turma usam -s no final destas formas, podemos começar por dar conta da variação à turma, formulando-se o problema que vai ser discutido. Após a formulação do problema,

podemos sugerir a consulta da gramática ou de um dicionário de verbos conjugados para confirmar a forma consignada e, de seguida, podemos lançar o desafio: por que é que há tantas pessoas a colocar -s na segunda pessoa do singular do PPS?

Após discussão, em que se valorizam todas as contribuições e se registam as mais significativas no quadro, desafia-se os alunos a inventariar todas as segundas pessoas do singular dos tempos verbais do português, tornando-se assim possível concluir que todas as segundas pessoas do singular dos tempos verbais terminam em -s (*faças, fazias, farás, farias, faças, fizesses*, etc.). Consta-se então que, como o PPS não termina em -s, constitui, deste modo, uma excepção dentro do sistema flexional verbal. Como explicar então o comportamento de quem usa -s? Os alunos concluem que se trata de um comportamento de sobregeneralização. Poderemos depois alargar esta descoberta sobre o comportamento dos falantes a outros fenómenos de sobregeneralização e, eventualmente, podemos capitalizar as suas contribuições de quando eram pequenos e cometiam "erros" de sobregeneralização, por exemplo, com o participio passado (*façido, escrito*) ou com os verbos irregulares (*faça bem, ouvo bem*).

Como vemos, partimos de uma situação de uso, pensamos a língua e concluímos que a língua apresenta regularidades e autoriza irregularidades, que aprender a falar uma língua é colocar hipóteses sobre as regularidades e, a pouco e pouco, ajustar as nossas produções ao modelo fornecido pelo meio, partindo das regularidades e aprendendo as irregularidades: *ouvo* > *ouso*, *cães* > *cães*, etc.

Se o estudo do funcionamento da língua partir de situações de ensino / aprendizagem significativas, o ensino da gramática perderá o carácter



repetitivo e normativo, correspondendo menos a uma aprendizagem de regras e mais a uma reflexão sobre as restrições e virtualidades do sistema linguístico. Se a língua está em permanente mudança, se algumas dessas mudanças vão sendo registadas em dicionários e gramáticas, vale a pena desafiar os alunos a olhar para essas possibilidades do sistema. Não estamos com isto a defender que o professor deva assumir uma atitude meramente descritiva, mas estamos a propor uma solução de compromisso. Como refere Duarte (2000: 57), o professor deve ser veículo do português padrão,

ou seja, deve poder proporcionar aos seus alunos o acesso ao português considerado correcto, pois nem todos os alunos dominam a mesma variedade do português. Contudo, tal não implica a desvalorização das outras variedades, cabendo ao professor a utilização de estratégias que promovam a consciencialização das diferenças existentes entre os diferentes dialectos e sociolectos do português.

## 3. Como estudar a língua em funcionamento

Encarar o ensino da gramática desta forma implica então integrar o estudo do funcionamento da língua nas sequências didácticas de oralidade, leitura e escrita. O trabalho de reflexão e de sistematização sobre uma qualquer forma não acontece fora dos textos, marcas visíveis da actividade de linguagem. Quer seja a partir de textos escritos quer de textos orais, textos de autor ou textos de alunos, o estudo da gramática deverá realizar-se a partir da actividade de linguagem, isto é, a partir da realização concreta da actividade de representação significante plasmada em textos e inserida em contexto.

Mas encarar a gramática deste modo significa



estar atento aos textos (orais e escritos) dos alunos (ou outros) e estar disponível para discutir, reflectir, aprender / ensinar quando surge assunto na aula. Após estes momentos de análise proporcionados pelas actividades em que os alunos estão empenhados, será fundamental delinear módulos de sistematização dos mecanismos analisados. Esta sistematização favorece uma reflexão de nível mais elevado, dado que os diversos elementos aparecem relacionados, sendo possível definir com clareza o papel que cada um desempenha na construção da significação. Como vemos, na nossa proposta partimos do todo, que é o texto, para as suas partes num percurso em que a análise se vai tornando cada vez mais pormenorizada e fina. Este caminho será muito mais profícuo do que aquele que se detenha apenas na análise de frases fabricadas, como é o caso das que ocorrem nos manuais. Poderia parecer lógico que para estudar um determinado tópico de gramática, por exemplo os tempos verbais, se partisse da frase para o texto. Esta opção metodológica parece-nos ser a mais comum na aula de língua materna. No entanto, como sabemos, o todo condiciona as partes. Assim, por exemplo, a utilização dos tempos verbais em diferentes tipos de texto é determinada, em grande parte, pelo texto. Pensemos, a título de exemplo, em textos injuntivos (em que predominam o infinitivo ou o presente com valor injuntivo) e em textos descritivos (em que predominam o presente ou o imperfeito), etc.

Ao reflectirmos sobre o ensino dos tempos verbais, damos-nos conta de que este tem sido, inexplicavelmente, baseado em paradigmas morfológicos, apesar de os alunos produzirem correctamente a generalidade das formas verbais. Não bastando esta constatação, a caracterização que os manuais apresentam dos diferentes tempos e modos verbais é incompleta e inconsistente, mostrando-se ineficaz até para a análise dos próprios exemplos que são apresentados.

É o que acontece em alguns manuais do 1º Ciclo do Ensino Básico na apresentação do Presente do Indicativo. Na generalidade dos manuais, este tempo verbal é apresentado como veiculando a ideia de presente (simultâneo ao momento da fala), i.e., correspondendo à expressão do *agora, no momento em que fala*. Num manual de 1º Ciclo (4º ano), o seguinte contraste procura evidenciar esse valor: *hoje vendo balões, ontem vendi balões, amanhã venderei balões*.

Não é difícil constatar que as frases apresentadas estão em contradição com a gramática que a criança adquiriu. *Hoje vendo balões* remete não para o momento em que o sujeito fala, mas para um período mais lato que pode ser parafraseado por *actualmente*. Além de valor habitual, *vendo* tem valor de oposição, construído pela sua co-ocorrência com o adverbial *hoje*. *Hoje*, diferentemente de há um ano, *vendo balões*. O Presente do Indicativo, em português, raramente diz o *agora*, isto é, o presente de quem fala, utiliza-se, para tal, a perífrase *estar a + infinitivo* no Presente do Indicativo. Os problemas que acabámos de enunciar resultam da falta de rigor na descrição dos dados e parece ter subjacente a confusão entre tempo (passado, presente e futuro) e tempos verbais.

Além dos problemas verificados na apresentação do presente, observam-se igualmente inconsistências na apresentação do Futuro do Indicativo, já que este não seria o tempo gramatical que a criança usaria neste contexto. Neste caso, usaria ou o Presente do Indicativo (*amanhã vendo balões*) ou o Futuro perifrástico - *ir + infinitivo* (*amanhã vou vender balões*).

Portanto, *vendo balões* não expressa a actualidade, mas a habitualidade. *Venderei balões* mais do que a noção de futuro expressa a assunção do conteúdo de verdade de quem fala (por isso a frequência deste tempo verbal em textos jornalísticos, quando o enunciador não pode ou não quer assumir o conteúdo das suas afirmações, em



exemplos como: *Segundo fontes fidedignas, o julgamento terá lugar em Monsanto*).

Mas o contraste entre a descrição que ocorre nos manuais e as sequências que a criança produz situa-se também a outros níveis do funcionamento da língua. Consideremos apenas mais dois exemplos que, pela sua simplicidade, se tornam paradigmáticos. Como refere Sim-Sim (1998), a partir dos quatro anos de idade a criança revela capacidade para a realização de actividades que visam o desenvolvimento da consciência fonológica, como é o caso da manipulação de sílabas. Se lhe dissermos que 'mesa' tem dois bocadinhos 'me-sa', a criança com alguma facilidade brincará desta forma com outras palavras. Apesar de esta manipulação ser intuitiva, em muitos manuais do 1º Ciclo continua a ser proposto que a divisão silábica da palavra 'carro' é 'car-ro'. É evidente que percebemos que o que está subjacente a esta proposta é a translineação e que tal apresentação talvez procure não introduzir duas separações diferentes para a mesma palavra. Contudo, fará algum sentido uma descrição deste tipo, que colide de forma tão evidente com a intuição da criança? Já que há casos em que a divisão silábica não coincide com a translineação, não seria mais fácil explicitá-los do que escamoteá-los? Se temos receio de que haja confusão, por que razão é que não trabalhamos a divisão silábica apenas oralmente e a translineação na escrita?

O último exemplo que apresentamos diz respeito à definição de pronome. Se é verdade que por vezes tentamos desmontar a etiqueta gramatical, para que esta se torne menos opaca para os alunos, também não nos podemos esquecer de que esta pode induzir-nos em erro. Só para dar um exemplo prévio, apesar de a forma verbal *tenho morado* ter a designação de Pretérito Perfeito Composto, é evidente para os falantes do português que não corresponde de forma alguma a uma situação concluída, mas antes a uma situação

que se prolonga até ao presente, sendo desta forma enganador o uso da etiqueta "perfeito". Ora com os pronomes acontece o mesmo, facto que explica a sua definição nos manuais e gramáticas como "palavras que substituem os nomes". Neste caso, são também os exemplos apresentados pelos manuais que deitam por terra a definição apresentada: *A Rita é alta. Ela é alta*. Ora se a definição estivesse correcta, seria de esperar a sequência *\*A ela é alta*.

Mas, como referem Pereira et alii (2003: 157), não se verifica nos manuais do 1º Ciclo apenas a incorporação incorrecta de informação linguística, mas também a apresentação de informações vagas e pouco rigorosas (a definição de frase como "com sentido completo" ou "correspondendo à realidade") e de informações que não têm origem nas descrições linguísticas (apresentação do *grupo móvel* como um terceiro constituinte da frase, ao lado do sujeito e do predicado).

Face ao exposto, podemos então concluir que mais do que propor aos alunos conhecimentos exteriores que, muitas vezes, passam pela memorização de terminologia opaca e vazia de qualquer entendimento, deve treinar-se a observação e sistematização de dados linguísticos a partir do uso da língua. Se fazer gramática visa evidenciar o funcionamento da língua e alargar as possibilidades de expressão dos alunos, só faz sentido levarmos a cabo essa tarefa se partirmos da língua em funcionamento.

### 3.1 Um percurso possível

Na tentativa de propor um percurso metodológico para ensinar gramática na perspectiva defendida até agora, apresentamos um texto (parte de um *corpus* mais alargado de textos) e uma forma possível de trabalhar questões de determinação nominal e de determinação verbal.

A actividade proposta integrar-se-ia num



módulo mais vasto, o do estudo do texto narrativo. Escolheríamos textos de Esopo para sublinhar dois princípios importantes: estudamos a narrativa como um tipo de discurso com particularidades que devem ser analisadas (sem grandes tecnicismos nesta fase) e estudamo-la porque permite que os alunos contactem com a herança cultural, alargando os seus referenciais, alargando a sua visão do mundo, integrando-os numa tradição menos etnocentrada e mais lata de cultura.

Após a leitura de várias fábulas, podemos deter-nos numa delas. A título de exemplo, consideremos "O corvo e o jarro" de Esopo.

### O corvo e o jarro

Num dia quente, um corvo cheio de sede debicava a terra à procura de qualquer coisa para beber. A terra tinha endurecido e todas as nascentes tinham secado, não havia água em lado nenhum.

Ao longe viu um jarro no peitoril da janela de uma casinha. Voou para lá a ver o que era.

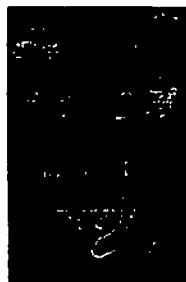
"Ah, tem água lá no fundo", grasnou espreitando. Mas não conseguia chegar-lhe. O corvo estava cada vez com mais sede. Picou o jarro com força mas não conseguiu parti-lo.

"Vou atá-lo ao chão", disse para si próprio, mas o jarro era tão pesado que nem se mexeu. [...]

(Esopo, adaptado)

Numa primeira etapa, proporíamos que os alunos sublinhassem as ocorrências de *um*. Facilmente se verificaria que o determinante indefinido ocorre em *um corvo* (L.1), *viu um jarro* (L.5), *uma casinha* (L.5-6)<sup>1</sup>. De seguida, proporíamos que procurassem no texto ocorrências subsequentes de *corvo* e *jarro* e que verificassem qual o determinante que integra o SN em que estes nomes ocorrem. Mais uma vez se verificaria que o determinante definido ocorre em *o corvo* (L.8) e *o jarro* (L.9, L.10).

<sup>1</sup> Para simplificar, ignoremos neste contexto *num*, contracção da proposição *em* com o determinante indefinido *um*.



Será conveniente que se repita o mesmo procedimento noutra fábula, de forma a que os alunos possam concluir que o artigo indefinido introduz uma entidade no discurso e que o artigo definido indica a retoma dessa entidade (Correia, 2002: 252 e segs.; Sousa, 1999).

Um procedimento análogo é possível no estudo dos pronomes. Estudar os pronomes a partir da sua ocorrência em textos, não só será mais interessante, mais profícuo, mas sobretudo permitirá desenvolver a competência discursiva dos sujeitos, nomeadamente a competência de leitura e de escrita. Continuando o exercício anterior, poderíamos pedir que os alunos sublinhassem a cores diferentes todas as referências a *corvo* e a *jarro*. Concluiríamos então que as estratégias de retoma disponíveis envolvem a élipse, a pronominalização e SNs definidos. Através deste exercício, pretende-se destacar um dos principais mecanismos coesivos de um texto: a construção da referência nominal.

De seguida, solicitaríamos que os alunos explicitassem oralmente os SNs retomados pelos diferentes pronomes. Terminada esta tarefa, seria interessante a realização de um exercício de reescrita em que se procedesse à substituição dos pronomes (realizados ou nulos) pelos SNs que



estes retomam. A título de exemplo, consideremos o seguinte exercício, realizado a partir da fábula em análise:

Ao longe o corvo viu um jarro no peitoril da janela de uma casinha. O corvo voou para lá a ver o que era.

"Ah, tem água lá no fundo", grasnou o corvo, espreitando. Mas o corvo não conseguia chegar à água. O corvo estava cada vez com mais sede. O corvo picou o jarro com força mas o corvo não conseguiu partir o jarro.

Na fase de discussão do texto, seria interessante que os alunos avaliassem as perdas e os ganhos resultantes das substituições efectuadas, destacando-se a importância das anáforas, em especial da élipse, na construção da coesão textual. Por motivos pedagógicos diferentes, talvez esta fosse uma ocasião privilegiada para fazer os alunos reflectirem sobre os problemas criados por uma excessiva pronominalização, que por vezes se observa sobretudo em textos de alunos do 1º Ciclo e que pode causar ambiguidade referencial. Apresentamos de seguida um excerto de um texto de um aluno de 3º ano em que tal ambiguidade se verifica:

Era uma vez um rei que foi à caça. Encontrou um dragão e eles lutaram. Ele ganhou.

Perante este exemplo, desafiaríamos o grupo de alunos a identificar quem ganhou, ou seja, a identificar o antecedente do pronome *Ek*. Os alunos certamente indicariam *o rei* e *o dragão* como hipóteses. Consultando-se o autor do texto, definir-se-ia qual o SN que deve substituir o pronome de forma a resolver a ambiguidade. Concluiríamos assim que, se, por um lado, a ocorrência excessiva de SNs definidos torna o texto pesado e repetitivo, esta ocorrência é fundamental, nomeadamente em contextos em que pode ocorrer ambiguidade referencial.

Ainda na mesma unidade didáctica, seria também interessante abordar os tempos verbais. Em particular, o uso dos tempos do Pretérito (mais-que-perfeito composto (PMQPC), Perfeito (PPS) e Imperfeito (IMP)), questionando os alunos sobre aspectos relativos à construção da referência temporal e ao papel dos tempos verbais na construção do texto.

No que diz respeito à construção da referência temporal, será importante salientar a construção da localização temporal, explicitando o facto de o texto narrativo ser um texto autónomo e que, por isso, contém as suas próprias coordenadas. Quando questionados, os alunos identificarão *num dia quente, uma terra sem água* como as coordenadas temporais e espaciais a partir das quais o texto é construído. A comparação com outros textos narrativos permitirá verificar que estes contêm sempre localizadores a partir dos quais se constrói a própria temporalidade dos textos.

Procurando integrar mais uma vez o ensino da gramática em actividades significativas, promovendo uma atitude reflexiva, propomos que o estudo dos tempos verbais esteja ao serviço da compreensão textual. Assim, perante o texto *O corvo e o jarro*, questionaríamos os alunos de modo a construir a consciência do esquema subjacente ao texto narrativo. Este exercício consistiria em: identificar o herói; o problema; as acções realizadas para resolver o problema. O objectivo seria o de seleccionar a informação mais relevante, hierarquizá-la, por forma a construir uma síntese do texto, como a que se apresenta de seguida:

[Num dia quente, numa terra sem água,] um corvo cheio de sede procurava água. Viu um jarro ao longe, voou para lá, verificou que tinha água, mas não a conseguia alcançar. Picou o jarro, não conseguiu parti-lo...

Seria interessante destacar o papel dos tempos



verbais na construção de valores referenciais de anterioridade, simultaneidade e posterioridade, assim como o seu papel na organização da informação (Fonseca 1992). A partir da elaboração do resumo anterior, fica claro o papel do PPS na construção da sucessão (*viu, voou, verificou, picou...*) e do IMP na construção de cenários que explicam as acções (*procurava água explica toda a história; não a conseguiu alcançar motiva e justifica as acções desencadeadas posteriormente*). A partir do texto original, podíamos também reflectir sobre o papel do PMQPC na construção dos acontecimentos anteriores que explicam a situação de falta de água (*A terra tinha endurecido e todas as nascentes tinham secado*). Sem o referirmos explicitamente, estamos a pôr em evidência um dos princípios organizativos da narrativa: o que vem antes causa o que vem depois.

Após a leitura e a reflexão / sistematização acerca dos determinantes definidos e indefinidos, dos pronomes e dos tempos verbais, seguir-se-ia uma actividade de escrita, complementada por um momento de reflexão a pares e em grande grupo sobre as produções dos alunos.

A nossa proposta assenta na convicção de que o conhecimento metalinguístico se pode desenvolver a partir da observação realizada nos textos (produzidos pelos alunos ou de autor). A observação é orientada pelo professor de forma a fazer sobressair um certo número de mecanismos que se querem destacar; a seguir deve pôr-se em evidência os marcadores do fenómeno ou mecanismo que se escolheu estudar; e, finalmente, aplicar os conhecimentos de forma a que o aluno mobilize o que acabou de sistematizar através da produção de um texto pessoal, oral ou escrito.

#### 4. A formação do professor de língua

A perspectiva defendida de que ensinar gramática na aula de língua materna é proporcionar aos sujeitos uma maior consciencialização

da gramática interiorizada que possuem acarreta uma mudança metodológica. Como vimos, estudar gramática deixa de corresponder a uma memorização de etiquetas e de terminologia e passa a constituir uma reflexão a construção / reconstrução da significação a partir da actividade de linguagem, actualizada em textos.

Se encarmos as aulas como um lugar de ensino / aprendizagem em interacção, um espaço em que encontrar e resolver problemas é tão ou mais importante do que fornecer soluções, vemos que uma aula de língua é um contexto particularmente complexo. Um contexto em que, por mais que o professor prepare a aula, as questões que surgem são sempre novas, por vezes inesperadas e, frequentemente, surpreendentes e inovadoras. Para tomar decisões em tempo útil e de forma pedagogicamente correcta, i.e., que sejam motor de desenvolvimento, é necessário que o professor conheça bem o assunto que está a ensinar. Dito de outro modo, torna-se necessário investir mais e melhor na formação inicial e contínua dos professores de língua, por um lado dando a conhecer o que se tem apurado na investigação sobre a língua portuguesa, por outro insistindo, com modelos adequados e acessíveis, na prática de gramática de texto e, finalmente, defendendo a necessidade da transformação da aula de língua num espaço de interacção, questionamento e reflexão.

Para gerir aulas em que as questões dos alunos são perspectivadas como motor de aprendizagem, o professor deve ter um conhecimento bastante alargado e aprofundado sobre a língua. Numa revisão da literatura sobre o assunto, Andrews (2003) afirma que o conhecimento sobre a língua (*language awareness*) é fundamental tanto para o professor de L2 como para o professor de língua materna, havendo consenso «within education generally that subject-matter is a key element of teacher professionalism» (*ibidem*: 83).

Assim, se, para os alunos do Ensino Básico, o



conhecimento metalinguístico é um indicador seguro de outras aprendizagens - leitura e escrita, texto (Sim-Sim, 1998; Droop, no prelo) -, para os futuros professores de língua é sobretudo esse conhecimento metalinguístico que determina uma maior capacidade pedagógico-didáctica (Morris 2003) e, concluiríamos, uma maior capacidade de intervir de modo a desenvolver a consciencialização dos mecanismos de construção/reconstrução da significação.

#### BIBLIOGRAFIA

- AAVV (2002). *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário*. Ministério da Educação / Departamento do Ensino Secundário.
- Andrews, S. (2003). "Teacher language awareness and the professional knowledge base of the L2 teacher". In *Language Awareness*, vol. 12 (2), pp. 81-95.
- Correia, C. N. (2002). *Estudos de determinação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Droop, M. et al. (no prelo). "Developing early literacy skills in kindergartners". In *Da Investigação às Práticas* [número temático].
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa: instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Fonseca, F. I. (1992). *Deixis, tempo e narração*. Porto: Fundação Eng. António de Almeida.
- Fromkin, V. & R. Rodman (1993). *Introdução à linguagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Morris, L. (2003). "Linguistic knowledge, metalinguistic knowledge and academic success in a language teacher education programme". In *Language Awareness*, vol. 12 (2), pp. 109-123.
- Pereira, I. et alii (2003). "O objecto do ensino gramatical configurado pelos manuais de gramática do 1º ciclo de escolaridade". In Freitas, T. & A. Mendes (org). *Actas do XIX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, pp. 153-162.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sousa, O. C. (1999). "Imperfeito e predicação de existência". In Lopes, C. & C. Martins (orgs). *Actas do XIV Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Braga: Associação Portuguesa de Linguística, pp. 501-512.