

ESCRITA E GRAMÁTICA – QUE RELAÇÃO?

Madalena **TEIXEIRA**¹

Pós-Doutora/Universidade Federal de Goiás
Doutora/Universidade de Lisboa, Portugal
IPS-CEAUL – Santarém/Lisboa, Portugal

Ana Rita **GORGULHO**²

Mestranda/IPS – Santarém, Portugal

Sandra **LOPES**³

Mestranda/IPS – Santarém, Portugal

RESUMO

Esta comunicação versa sobre a relação entre a Gramática e a Escrita, sendo nossa intenção apresentar uma proposta de trabalho para desenvolver a aprendizagem dos dois domínios de forma articulada, com particular enfoque no uso da vírgula. Cientes da importância conferida à aprendizagem dos domínios da Gramática e da Escrita pelos documentos norteadores do ensino de português, em Portugal (ME/DGIDC, 2009; MEC, 2012), concebemos os seguintes objetivos para este estudo: i) analisar as Metas Curriculares de Português (2012) e o Programa de Português para o Ensino Básico (2009), no que refere ao ensino da escrita e da gramática; ii) evidenciar, através de uma revisão de literatura, a relação existente entre os dois domínios; iii) propor o laboratório gramatical como metodologia para o ensino-aprendizagem articulado da gramática e da escrita; iv) analisar os resultados da aplicação do laboratório gramatical. A metodologia utilizada para o efeito é de natureza qualitativa, decorrendo esta investigação na própria prática, uma vez que os resultados apresentados resultam da prática letiva. O estudo ainda se encontra em fase de desenvolvimento. Contudo, os resultados já apontam para uma melhoria das aprendizagens no domínio da escrita quando trabalhada de forma articulada com os conteúdos gramaticais.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita. Gramática. Laboratório gramatical. Sucesso na aprendizagem.

A Escrita e a Gramática nos documentos reguladores do ensino

Ao consultarmos o Programa de Português para o Ensino Básico (PPEB) (ME/DGIDC, 2009) facilmente observamos que existe uma inegável relação entre o domínio da escrita e o domínio da gramática, uma vez que o uso do sistema gráfico e respetivos “processos cognitivos e translinguísticos” (p.16) contribuem para uma adequada utilização linguística. A sublinhar esta articulação, no mesmo documento pode ler-se que o Conhecimento Explícito da Língua (CEL) aponta para uma aprendizagem formal e intencional sobre a capacidade de “sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma, levando à identificação e à correção do erro” (p. 16), a par de uma reflexão permanente sobre a língua. Com efeito, analisar e refletir

¹ Endereço eletrónico: madalena.dt@gmail.com

² Endereço eletrónico: anarita_gorgulho@hotmail.com

³ Endereço eletrónico: sandrafilipalopes@gmail.com

sobre a língua é essencial para o desenvolvimento da consciência linguística de cada falante, a fim de que ocorra a transformação do conhecimento intuitivo, da língua, em conhecimento explícito.

Além disso, os resultados esperados, tanto no que concerne ao 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), como no que respeita ao 2º CEB, confirmam esta “relação”, em virtude de em ambos se referir o respeito por regras de pontuação, de ortografia, de um uso correto do léxico, assim como de um domínio da sintaxe, mobilizando conhecimentos adquiridos na compreensão e produção de textos, devendo reinvestir-se “na melhoria dos desempenhos nas outras competências”, nomeadamente na escrita (ME/DGIDC, 2009, p. 74).

Relativamente ao documento Metas Curriculares de Português (MCP) (MEC, 2012), a relação entre estes domínios também se torna evidente quando se lê que se pretende que “o aluno adquira e desenvolva a capacidade para sistematizar unidades, regras e procedimentos gramaticais da nossa língua, de modo a fazer um uso sustentado do português padrão nas diversas situações da oralidade, da leitura e da escrita” (p. 6).

Assim, é fulcral que o professor conheça muito bem os documentos que norteiam e que regulam a sua prática pedagógica para que possa preparar adequadamente os seus alunos não só para o sucesso escolar, mas também para a integração na vida ativa, potenciando o desenvolvimento de elevados níveis de literacia (TEIXEIRA; SANTOS, 2011).

Gramática e Escrita – sua relação

De acordo com Travaglia (2007), quando usamos expressões como “aspectos gramaticais e textuais da fala/escrita” damos a ideia de que o que é textual não é gramatical e vice-versa, conduzindo a uma separação entre as atividades de ensino da gramática e de produção textual. Ora, também em nosso entender esta separação não é benéfica para o processo de ensino e aprendizagem das línguas, uma vez que os dois domínios em questão devem ser trabalhados articuladamente, com o intuito de contribuir para uma sólida aprendizagem. Estudos realizados sobre a temática evidenciam a relação existente entre a consciência linguística e o desempenho na escrita, assim como nos domínios da escrita e da oralidade (COSTA, CABRAL, SANTIAGO; VIEGAS, 2010; TEIXEIRA, 2014).

Efetivamente, no processo de ensino e de aprendizagem da escrita, o professor deverá procurar incentivar os alunos a escreverem como sabem, melhorando progressivamente a sua capacidade de escrita. Procura-se que haja uma evolução da escrita, de uma fase inicial para uma fase avançada que se torne funcional e organizada, seja do ponto de vista sintático, seja sob uma perspectiva ortográfica e de pontuação (MARTINS; NIZA, 2001). Ou seja, para que os alunos melhorem a sua capacidade de escrita têm que progredir também no seu conhecimento gramatical, pois um texto, neste caso, só é considerado bem escrito se estiver de acordo com as normas e convenções linguísticas definidas, como refere Cassany (1999), “pelo uso geral de uma língua por uma comunidade”⁴ (p. 86).

Uma determinada sequência linguística somente se torna num texto através da articulação de um conjunto de elementos que constituem a gramática da língua. Acreditamos, então, que tudo o que é gramatical é textual e vice-versa. Estudar gramática é conhecer os recursos de que uma língua dispõe para se produzir textos com os objetivos desejados (TRAVAGLIA, 2007).

Segundo a perspectiva de Cassany (1996), a necessidade e utilidade da instrução gramatical para o desenvolvimento da competência de escrita prende-se com o facto de à instrução gramatical serem atribuídas duas funções principais: 1) facultar, aos alunos, o conjunto de regras e de conhecimentos sobre a língua de que necessitam quando, enquanto escrevem um texto, devem corrigi-lo na última etapa do processo de composição; 2) facultar, aos alunos, um conjunto de conhecimentos teóricos sobre a linguística e sobre a estrutura da língua, da mesma maneira que se aprende física, matemática, ou qualquer outra ciência. Aliás, os alunos necessitam de refletir sobre características formais da língua, olhando-a de fora, como se de um objeto se tratasse, tornando-se capazes de conhecer e explicitar regras e estruturas da língua em diferentes contextos específicos de uso. E é neste “ponto” que se compreende a dialética entre a linguística e a didática, na medida em que o conhecimento gramatical se aprofunda através do conhecimento explícito da língua.

A separação que se tem feito entre gramática e texto tem levado os falantes a afirmarem que não sabem Português, precisamente porque não compreendem a relação entre dois elementos que não se podem separar, nem a real utilização das aprendizagens gramaticais. Mendes (2006) constatou, durante a sua prática docente, que o ensino

⁴ Tradução nossa.

fundamental da gramática que presenciou não conduzia os alunos a escreverem eficientemente e de acordo com as regras do português padrão contemporâneo. A autora critica a excessiva exposição da gramática tradicional, focada quase exclusivamente na variedade escrita padrão, a norma culta.

Cassany (1996) já tinha refletido anteriormente sobre esta ideia, dizendo que essa forma tradicional de ensino da gramática poderá até conduzir os alunos a terem algum conhecimento sobre a estrutura e a função das orações, mas como as situações de prática relacionadas com o uso real da língua são raras, o resultado traduzir-se-á em “estudantes que, embora saibam fazer, muito bem, a análise sintática de uma frase, são incapazes de escrever, de forma coerente, um texto que seja longo”⁵ (p. 84).

Uma estratégia que o professor pode adotar para fazer com que os alunos considerem a gramática algo interessante de aprender, ao mesmo tempo que desenvolvem a sua capacidade de produção escrita, poderá passar pela aposta em metodologias de estudo que lhes permitam observar e experimentar dados, em vez de se focalizarem na memorização de taxonomias. Assim, sugerimos a utilização do laboratório de gramática como metodologia de ensino, sobre o qual se explanará adiante (DUARTE, 1992, 2008, 2011; COSTA *et al.*, 2010; VIEGAS, 2013; TEIXEIRA, 2014).

Do ensino à aprendizagem da Escrita e da Gramática

Saber escrever é uma competência fundamental para qualquer aluno, para qualquer pessoa, uma vez que escrever consiste na aprendizagem do uso de palavras que signifiquem o que cada um quer dizer em determinada situação de comunicação linguística (CASSANY, 1999). Além disso, o domínio da competência de escrita é sinónimo de sucesso na escola, uma vez que grande parte do ensino assenta num suporte escrito, sendo os alunos avaliados sobretudo através da escrita.

Anteriormente, Barbeiro (1999) já tinha refletido sobre esta “dicotomia”, dizendo que a expressão escrita é uma forma importante de registo e de avaliação, estando presente em todas as disciplinas e não apenas na de Português. Por esta razão, muitos alunos apresentam insucesso escolar, uma vez que têm dificuldade em atingir os objetivos definidos para a expressão escrita.

⁵ Tradução nossa.

Para além da importância que tem no meio escolar, a escrita assume-se como uma necessidade em muitas dimensões da vida de um sujeito ativo na sociedade (BARBEIRO, 1999), tal como é também referido no próprio PPEB (ME/DGIDC, 2009), em que se afirma que “a aprendizagem da língua condiciona e favorece a relação da criança e do jovem com o mundo” (p. 12).

Considerando que a qualidade dos saberes do professor interfere diretamente no desenvolvimento de competências dos alunos, cremos que a aprendizagem da escrita está dependente, em grande medida, do modo como o professor a ensina, do tempo dedicado a esse trabalho e das estratégias desenvolvidas para o efeito (AZEVEDO; TEIXEIRA, 2011). Efetivamente, não é suficiente conhecer os objetivos a atingir no produto final, devendo o professor dar aos seus alunos os apoios necessários durante o percurso de desenvolvimento das capacidades de expressão escrita (BARBEIRO, 1999). Para que isto seja possível, o professor tem que ser proficiente em língua portuguesa, de modo a conseguir identificar o nível de desenvolvimento linguístico dos seus alunos e promover as estratégias que conduzam à complexificação das suas aprendizagens (DUARTE, 2001), sendo, essencial, para tanto, o constante investimento na sua formação contínua. A reciclagem do conhecimento científico e a atualização de metodologias e estratégias são duas condicionantes para o sucesso do professor, e, consequente para o sucesso dos seus alunos.

Halté (1989, citado por PEREIRA, 2000) aponta três saberes fundamentais interdependentes que constituem a estrutura do saber-escrever. O primeiro é o saber planificar, tendo em conta tudo o que isso implica: situação de comunicação, referente, tipo de texto predominante. O segundo está relacionado com o saber textualizar e o terceiro aponta para o saber corrigir o texto que se escreveu, detetando incoerências e fazendo as reformulações que forem necessárias, tanto em termos formais, como no que concerne “às ideias” constantes no texto.

Todavia, ensinar a escrever é uma tarefa difícil, pelo que acreditamos e defendemos que o processo de escrita não se limita à representação gráfica de frases e que não pode ser entendido simplesmente “como um processo puramente linear, iniciado com a planificação, passando pelo acto da escrita propriamente dito e terminando com a revisão” (BARBEIRO, 1999, p. 12). Existem, então, vários aspetos a considerar no processo de produção textual e que são objeto de reflexão de variados autores, sob diferentes pontos de vista.

Azevedo (2000) e Aleixo (2005) dizem-nos que, mesmo antes de começar a escrever, a criança já tem muito conhecimento sobre os mecanismos inerentes ao processo de escrita. No entanto, só uma aprendizagem explícita desses aspetos conduzirá ao sucesso da escrita.

Num processo anterior a este, ainda antes de iniciar o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita, a criança precisa de desenvolver a sua consciência fonológica, que lhe permitirá, sobretudo, distinguir sons em palavras, fazer a associação de sons a letras e segmentar frases e palavras (SILVA, 2008). Para além disso, é também importante que as crianças desenvolvam a consciência de palavra e de frase, para o que em muito contribui o conhecimento gramatical, possibilitando a compreensão das relações entre palavras e frases e entre frases e o texto.

Posto isto, entendemos ser benéfico para aprendizagem dos alunos que se proporcionem situações de aprendizagem que sejam motivadoras, como por exemplo a realização de exercícios de escrita livre e criativa. Consideramos igualmente importante que se experienciem variados percursos pedagógicos de modo que cada aluno se possa apropriar de conhecimentos gramaticais que facilitem o aperfeiçoamento da expressão pessoal, através da reflexão e do treino (AZEVEDO, 2000); sendo que a escrita é uma atividade complexa que se realiza de acordo com certas regras que garantam a coesão e coerência textual.

Neste sentido, existem alguns indicadores que consideramos necessários para se ter um texto coeso, como a existência de “mecanismos linguísticos que na linearidade do texto instituem a continuidade do sentido (...)” (DICIONÁRIO TERMINOLÓGICO, 2008). No que reporta à coerência textual, sabemos que esta “resulta da interação entre factores macroestruturais e microestruturais existentes no texto, graças à criatividade, ao trabalho oficial e à intencionalidade do autor (...)” (DICIONÁRIO TERMINOLÓGICO, 2008).

Ao lermos estas definições apresentadas no Dicionário Terminológico (2008), parece-nos legítimo questionarmo-nos sobre as razões de se ensinarem “mecanismos linguísticos” a falantes nativos de uma determinada língua, uma vez que estes vão desenvolvendo a sua própria competência linguística ao longo do tempo. Mas se tivermos em conta que um uso adequado da língua possibilita uma melhor integração numa comunidade, numa sociedade, acreditamos que esta questão já não se coloca. Os usos vernaculares, efetivamente, são usos linguísticos tão válidos como os não vernaculares, mas será que a sociedade os aceita incondicionalmente em qualquer

contexto? Além disso, como é que um linguista identifica esses usos? Com base numa norma padrão, certamente. Pois somente assim é capaz de analisar “os desvios” a essa mesma norma, considerando-os vernaculares. Então, parece-nos que estamos perante duas situações que são tangíveis: i) a observação, a análise e a descrição da língua; ii) o ensino e a aprendizagem da gramática. O professor deve, assim, desempenhar estas funções, quer dizer, por um lado não deve rejeitar usos vernaculares, sabendo respeitar especificidades e características, por outro lado deve consciencializar os seus alunos acerca da importância de um uso adequado da língua, em diferentes situações, de modo a conduzi-los ao desenvolvimento da competência comunicativa para que estes consigam utilizar um maior número de recursos da língua de acordo com a situação comunicativa em questão (TRAVAGLIA, 2007).

Assim, um dos objetivos do ensino da gramática é que os alunos aprendam gramática, ou seja, o conhecimento da língua é um fim em si mesmo e a escola deve desafiar os alunos a conhecerem aspetos da sua língua.

Se a gramática for entendida como “o conjunto de conhecimentos linguísticos que um usuário da língua tem internalizados para uso efetivo em situações concretas de interação comunicativa” (TRAVAGLIA, 2007, p. 17), compreendemos como pode influenciar a qualidade de vida do indivíduo, já que o desempenho linguístico de um falante dependerá dos recursos e mecanismos que dominar. Quanto melhor souber usar a sua língua, melhor uma pessoa se movimentará dentro da sociedade e mais fácil será a sua relação com os outros.

Todavia, é frequente ouvir os alunos dizerem que a aprendizagem da gramática não tem interesse nem utilidade. Para os professores, o ensino da gramática também é um processo difícil, quer pelo desinteresse dos alunos, quer pela observação de resultados nas provas nacionais (TEIXEIRA, 2014), que nem sempre são os desejados. Correia, Neves e Teixeira (2011) afirmam que, com frequência, os professores identificam lacunas nas produções textuais dos seus alunos, ao nível da sintaxe, da morfologia, da ortografia, da pontuação, conduzindo-nos a refletir sobre que metodologias é necessário, então, adotar, para se alcançar uma melhoria dos resultados.

Consideramos que para se aprender uma língua é necessário refletir sobre ela, formular hipóteses e verificar se estão corretas de acordo com a constituição e funcionamento da língua. Cassany (1999) atribui à reflexão um papel primordial na aprendizagem da língua, afirmando que esta “somente trabalha com representações

internas e consiste no desenvolvimento de novas representações a partir das existentes”⁶ (p. 67). Por outras palavras, podemos afirmar que a reflexão permite transformar o conhecimento implícito em conhecimento explícito.

No entanto, de acordo com Pereira (2000), alguns professores podem pensar que os seus alunos, pelo facto de estarem sempre a aplicar a gramática quando falam ou quando escrevem, sabem o suficiente sobre gramática, não reconhecendo, assim, a importância de os alunos dominarem “determinados saberes declarativos sobre o sistema formal da língua” (p. 281). Inês Duarte, referida por Silva (2008), afirma que a desvalorização do ensino do conhecimento explícito da língua na disciplina de Português acarreta consequências graves, pois dificilmente os alunos conseguem ter um bom desempenho na compreensão e expressão oral e escrita da sua língua se alguns aspetos não lhes forem ensinados explicitamente.

Neste sentido, Travaglia (2009) propõe que o ensino da gramática seja orientado para uma gramática de uso e para uma gramática reflexiva, apoiado também pela gramática teórica e normativa. Acreditamos que, conjugando as características destas conceções de gramática, teremos uma abordagem reflexiva, que se preocupa em compreender como é a gramática implícita do falante, a partir de evidências linguísticas, não deixando de parte o conhecimento, também importante, da língua padrão.

Deste modo, propõe-se “trabalhar a gramática numa perspetiva formal mais ampla, na dimensão do funcionamento textual-discursivo dos elementos da língua” (TRAVAGLIA, 2009, p. 109), visto que a utilização da língua faz sentido quando aplicada em determinadas situações de interação comunicativa, como já referido. Nestas condições, a aprendizagem da gramática terá mais significado, pois os alunos compreendem que a gramática é a própria língua em uso. Deverá ser preocupação do professor ensinar gramática seguindo um princípio de progressão, isto é, trabalhando primeiro os conteúdos mais simples e depois os mais complexos (SILVA, 2008).

As considerações feitas sobre o ensino da gramática conduzem-nos a afirmar com segurança que o objetivo do ensino da gramática é que os alunos observem, coloquem hipóteses, manipulem a língua, para que compreendam as regras que lhe estão subjacentes, não se pretendendo que o aluno memorize regras nas quais não encontra utilidade. Na verdade, por vezes, dá-se-lhe pouca importância e é considerada pouco estimulante, sobretudo porque os alunos não obtêm um *feedback* das suas aprendizagens

⁶ Tradução nossa.

a não ser nos momentos formais de avaliação, que normalmente conduzem a uma classificação quantitativa.

Viegas (2013) realça a ideia de que o domínio da gramática tem sido negligenciado no ensino do português e nós acrescentamos e acreditamos que o ensino compartimentado da gramática prejudica a aplicabilidade do seu conhecimento e que é possível tornar a aprendizagem da gramática em algo realmente fascinante se procurarmos partir de questões pertinentes sobre a língua e que envolvam os alunos em atividades de descoberta guiada. Neste sentido, sugerimos a utilização do laboratório gramatical como um bom recurso para ensinar explicitamente gramática, de modo contextualizado, uma vez que proporciona a aprendizagem pela descoberta.

O laboratório gramatical como metodologia de ensino

O recurso ao laboratório gramatical, pelo seu caráter prático e experimental, é vantajoso para os alunos, na medida em que, de acordo com Duarte (2008) os resultados de investigação efetuada em diferentes países têm evidenciado “...vantagens cognitivas...”, ao que nós acrescentamos, ainda que empiricamente, impacto positivo no que refere à expressão escrita⁷. Ainda de acordo com a mesma autora, o uso do laboratório gramatical não rejeita a “...necessidade de memorização de (...) regras...”, mas sublinha que é preciso um acompanhamento rigoroso por parte do professor. Note-se, ainda, que a construção de um laboratório gramatical deve incluir as etapas: i) planificar – seleção e preparação de dados; ii) observar e descrever dados; iii) treino; iv) avaliação (COSTA *et al.*, 2010).

Esta metodologia assenta no pressuposto de que o desenvolvimento do conhecimento gramatical é vantajoso, para os alunos, se constituir um desafio, afastando-se de exercícios taxonómicos, que poderão ser considerados aborrecidos e/ou desinteressantes – “é uma seca”; “para que é que isto serve?”⁸ –, devendo haver diferentes atividades para as diferentes aprendizagens de CEL, desenvolvidas e retomadas ao longo do tempo, sem que sejam “...feitas ‘por atacado’ e de uma vez só” (DUARTE, 2008, p. 19).

⁷ TEIXEIRA, M.; GORGULHO, A. R.; LOPES, S. Gramática e Escrita – que relação?, Comunicação no *I Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Gramática – presente, passat i futur*. Universidade de València, València, 28 de fevereiro, 2014.

⁸ Opiniões de alunos do 4.º ano de escolaridade em 2014, numa escola da cidade de Santarém, recolhidas no âmbito da supervisão a um estagiário numa unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionado – 1.º Ciclo.

Acreditamos que a reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua através do laboratório gramatical ajuda os alunos a descobrirem as regras que usam de forma intuitiva e as que devem usar em certos contextos, permite que adquiram rigor na observação e que tornem explícito o conhecimento que têm sobre a língua de uma forma reflexiva (SILVANO; RODRIGUES, 2010). As potencialidades deste instrumento de aprendizagem são também defendidas por Silva (2010), que refere que a sua vertente marcadamente experimental confere aos alunos a oportunidade de questionarem e de refletirem sobre a língua, “treinando o pensamento analítico e a experimentação” (p. 724).

Os laboratórios utilizados, previstos para o 2.º e 5.º anos de escolaridade, servem para explicitar regras do uso da vírgula consignadas no PPEB (ME/DGIDC, 2009), mas não nas MCP (MEC, 2012), em nenhum dos anos do 1.º e do 2.º CEB. A razão que nos leva a propor o trabalho destas regras prende-se com a necessidade de os alunos escreverem, seja sob a forma de frases, seja sob a forma de texto, desde cedo, aplicando regras de sinais de pontuação (ME/DGIDC, 2009).

A este exemplo – o uso da vírgula – subjaz um guião (para o professor, ver Quadro 1 – *Guião*), no qual se lê o enquadramento curricular oficial – descritores de desempenho e conteúdos do PPEB (ME/DGIDC, 2009), seguindo-se uma fundamentação linguística retirada do *Dicionário Terminológico* (DT) (2008) e/ou da *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (CUNHA; CINTRA, 1999).

Apresentação	Com esta atividade pretende-se trabalhar didaticamente o uso da vírgula, no âmbito da representação gráfica, enquanto sinal de pontuação (DT, 2008). O principal objetivo é conduzir os alunos a situações de não uso da vírgula entre o sujeito e o predicado.
Vírgula	A vírgula marca uma pausa de pequena duração. Emprega-se não só para separar elementos de uma oração, mas também de orações de um só período. (...) os termos essenciais e integrantes da oração ligam-se uns aos outros sem pausa; não podem, assim, ser separados por vírgula...” (CUNHA; CINTRA, 1999, p. 644).
Descritores de desempenho – 2º ano de escolaridade	Manipular palavras (ou grupos de palavras) em frases; comparar dados e descobrir regularidades (processos de concordância); explicitar regras e procedimentos de pontuação (vírgula); mobilizar o saber adquirido na leitura e escrita de palavras, frases e textos (ME/DGIDC, 2009, p. 53).
Descritores de desempenho – 5º ano de escolaridade	Aplicar regras de uso de sinais de pontuação para representar tipos de frase e movimentos sintáticos básicos; redigir o texto: respeitar as regras de utilização da pontuação (ME/DGIDC, 2009).
Questão a que responde	Onde é correto colocar a vírgula?
Duração estimada	120' (2.º ano) 90' (5.º ano)

Quadro 1 – *Guião*.

Procedimentos metodológicos

Este é um estudo de natureza qualitativa, assumindo características de investigação na própria prática, na medida em que pretende mostrar os resultados obtidos no domínio da aprendizagem da gramática e da escrita, durante a prática letiva.

Esta investigação foi desenvolvida em contexto de Prática de Ensino Supervisionada no 1.º e 2.º CEB, integrada no Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º CEB de uma Escola Superior de Educação. Uma vez que o estudo ainda se encontra em desenvolvimento, sendo os dados apresentados parciais, sublinhamos que a amostra é constituída por uma turma do 1.º ciclo (23 alunos do 2.º ano) e por outra do 2.º ciclo (31 alunos do 5.º ano). Todos os alunos são de nacionalidade portuguesa.

Os instrumentos utilizados para recolher a informação foram as próprias produções textuais dos alunos e o laboratório gramatical, tendo este último sido construído depois da análise das principais incorreções gramaticais identificadas nas referidas produções textuais. Acreditamos que a reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua através do laboratório gramatical ajuda os alunos a descobrirem as regras que usam de forma intuitiva e as que devem usar em certos contextos, permite que adquiram rigor na observação e que tornem explícito o conhecimento que têm sobre a língua de uma forma reflexiva, razão pela qual adotámos esta metodologia (SILVANO; RODRIGUES, 2010. TEIXEIRA; GORGULHO; LOPES, 2014).

Registámos algumas dificuldades relacionadas com a gramática – entre as quais, os erros ortográficos, a utilização incorreta da pontuação, a não concordância ao nível da sintaxe – e optámos, numa primeira fase, por nos centralizar nas questões relativas à pontuação. Segundo Nascimento (2013), os sinais de pontuação são marcas gráficas que conferem coesão e coerência ao texto, para além de salientarem especificidades semânticas e pragmáticas. A pertinência da abordagem deste domínio gramatical prende-se com o facto de o mau uso da pontuação ser um dos problemas mais frequentes, sendo a colocação correta da vírgula uma das maiores dificuldades apresentadas pelos alunos.

Desta forma, debruçámo-nos sobre a aprendizagem e o treino do uso correto da vírgula, tendo a seguinte questão-problema como ponto de partida: “Onde é correto colocar a vírgula?”. Esta metodologia foi utilizada primeiramente na turma de 2.º ano e,

posteriormente, por se sentir necessidade de rever e treinar o uso correto da pontuação, aplicou-se também à turma do 5.º ano, com as devidas complexificações.

Análise e interpretação dos dados

As produções textuais dos alunos foram o ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho, isto é, a partir das dificuldades identificadas na maioria dos alunos desenvolvemos um trabalho sistemático que teve como objetivo conduzir à melhoria de resultados. Apresentamos, seguidamente, alguns exemplos que justificam o tipo de trabalho que consideramos necessário e pertinente desenvolver.

Recolha dos dados/identificação da dificuldade

No excerto apresentado na Figura 1 pode ler-se: *Gostava de pidir ao menino Jesus que acabassem drogas que dese roupa aos pobres comida aos pobres e que acabassem confusões.*

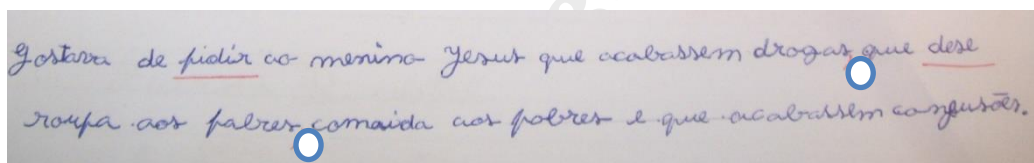


Figura 1 – Produção escrita de um aluno do 2.º ano de escolaridade (exemplo 1).

Para além dos erros ortográficos assinalados, o aluno não utilizou corretamente a vírgula na enumeração que fez (assinalámos com um círculo onde considerámos que devia existir a vírgula).

No exemplo que se segue, Figura 2, temos o caso da utilização da vírgula para separar erradamente o sujeito do predicado, onde se pode ler: *O Pedro, está a dormir na noite de Natal.*

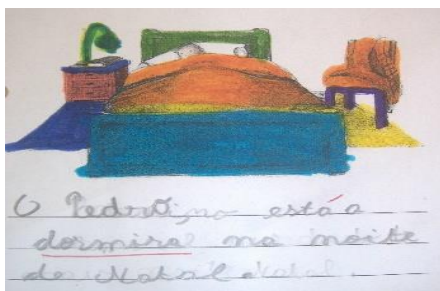


Figura 2 – Produção escrita de um aluno do 2.º ano de escolaridade (exemplo 2).

No terceiro exemplo, Figura 3, pode ler-se: *Depois foi até a cozinha ver se esta la algai (...) cautelas em tirancão a cozinha*. O que o aluno quis dizer foi: “Depois foi até à cozinha ver se estava lá alguém. Com cautela, foi em direção à cozinha”. Denota-se a existência de erros ortográficos e, mais uma vez, a omissão de vírgulas necessárias, estando perante um texto desconexo que é difícil compreender.



Figura 3 – Produção escrita de um aluno do 2.º ano de escolaridade (exemplo 3).

Consideramos que a pontuação tem um duplo papel na compreensão do texto escrito. Por um lado, serve para o escritor conferir expressividade e demonstrar a sua intenção; por outro, também o leitor é conduzido para a mensagem que o escritor pretende transmitir (ASSIS, 2011). Por esta razão, é importante que o aluno seja capaz de escrever um texto coeso e conexo, passível de transmitir a mensagem pretendida.

Pelos exemplos apresentados, conseguimos perceber que os alunos não conheciam as regras respeitantes à utilização correta da vírgula, o que nos conduziu ao desenvolvimento de um laboratório gramatical para tentar colmatar essa dificuldade. Repare-se que, nos três exemplos apresentados, que destacámos por considerarmos que seriam exemplificativos da realidade da turma, os alunos evidenciam não saber utilizar a vírgula nas enumerações e com os referentes temporais, e que a utilizam incorretamente para separar o sujeito do predicado.

Passando para as produções escritas dos alunos do 5.º ano, é possível perceber que os erros que se verificam ao nível da utilização da vírgula são muito semelhantes aos já identificados.

No exemplo da Figura 4, verifica-se que o aluno colocou vírgula depois de “porque”, quando esta devia estar imediatamente antes, uma vez que se trata de uma oração explicativa (DICIONÁRIO TERMINOLÓGICO, 2008).

Companheira porque, utilizo a palavra "como", e está a comparar a lily imcadescente com uma Techa gigante.

Figura 4 – Produção escrita de um aluno do 5.º ano de escolaridade (exemplo 1).

Também no exemplo ilustrado na Figura 5 se verifica a repetição de um problema muito frequente associado à utilização da vírgula, isto é, a separação do sujeito e do predicado, situação que tínhamos já identificado na turma do 2.º ano de escolaridade.

Ele não ficou satisfeita, porque a casa estava destruída.

Figura 5 – Produção escrita de um aluno do 5.º ano de escolaridade (exemplo 2).

No último exemplo que apresentamos, Figura 6, em que o excerto é mais extenso do que os anteriores, verifica-se a existência de erros ortográficos, lacunas na conjugação verbal e, mais uma vez, incorreções no uso da vírgula. Neste caso, as incorreções estão assinaladas a vermelho, correções feitas por nós, professoras. Mais uma vez, verifica-se a falta de conhecimento da utilização da vírgula no que respeita à separação de referentes temporais, às orações coordenadas adversativas, entre outros.

Ele se ^{ganhar} ganhou esta quantidade de dinheiro e voltou para casa e pagava as minhas dívidas. Depois disto ^{reconstruiu} reconstruiu a casa ardida Julia fugiu, deu-lhe a casa a meu gosto. Deconstruiu a casa em tons de azul. Para gerir o restante dinheiro ^{obteria} obteria uma conta poupança. Com esse dinheiro ia ao Dulce e comprava o papagaio. ^{arranjou} arranjou o papagaio ^{arranjou} arranjou uma mamonada. Eu ^{faltava} faltava lá feias e ^{passado} passado um tempo ^{volto} volto para casa e imagina-se que a sua mamonada e o papagaio ^{estão} estão vivos. O primeiro é cinquenta e segundo agul da corda mãe. ^{os} os dois ^{eram} eram iguais ^{os} os pais ^{mas} mas a minha tinha o pitão de pai e ^{era} era o futuro mãe.

Figura 6 – Produção escrita de um aluno do 5.º ano de escolaridade (exemplo 3).

Interpretação dos resultados

Nesta secção apresentamos alguns exemplos dos resultados obtidos com a realização do laboratório gramatical. No laboratório aplicado na turma de 2.º ano, os exercícios relacionaram-se com o tema do Natal, altura em que foi realizado, de modo a existir uma ligação com o trabalho desenvolvido pelos alunos em aulas anteriores. No que diz respeito à turma de 5.º ano, considerámos pertinente aplicar um laboratório de gramática como atividade de uma sequência didática sobre o estudo da obra “A Viúva e o Papagaio”, de Virginia Woolf, proposta para este nível de escolaridade (MEC, 2012).

Na Figura 7, apresenta-se a resposta de um aluno a um exercício do laboratório gramatical, em que era pedido para colocarem as vírgulas nos locais que considerassem adequados. O círculo assinala a falta de vírgula, a seta vermelha, as vírgulas colocadas no sítio errado e o “visto” verde indica as vírgulas que estão corretamente colocadas. Como se pode verificar, no caso demonstrado não houve uma evolução significativa na correção da utilização da vírgula.

Carta ao Pai Natal

Querido Pai Natal

Este ano portei-me, mais ou menos. As notas foram boas por isso acho que posso receber algumas prendas. Mas antes gostava também de pedir que fizesses com que os meninos, que têm fome tivessem comida os que não têm casa tivessem onde dormir e que, também pudessem ir à escola para aprenderem como eu.

Os presentes que eu gostava de ter são, um livro, um jogo para o computador, uma mochila nova e um boneco.

Obrigado Pai Natal!

Um grande abraço,
Rui.

Figura 7 – Resposta de um aluno do 2.º ano a um exercício do laboratório gramatical (exemplo 1).

No exemplo abaixo apresentado, Figura 8, pedia-se aos alunos que pontuassem corretamente as frases. Vejamos uma das resoluções, onde se evidencia já a existência de melhores resultados.

2. Lê as frases seguintes e coloca a vírgula sempre que for necessário.
- 2.1. Sei que a Matilde, a minha colega de carteira, escreveu uma carta ao Pai Natal na sala de aula.
- 2.2. Pedi-lhe presentes para mim, mas também para os outros meninos.
- 2.3. Sei que a Matilde pediu uma boneca, um livro, sobre princesas e uma caixa de lápis de cor.
- 2.4. A professora ensinou-nos a partilhar, a não sermos egoístas e a pensar também nas outras pessoas.
- 2.5. A época natalícia é a minha preferida, porque há muitas luzes na rua.

Figura 8 - Resposta de um aluno do 2.º ano a um exercício do laboratório gramatical (exemplo 2).

No que respeita ao 5.º ano, verificou-se a existência de algumas situações em que os erros associados à utilização da vírgula continuaram a persistir, embora tivesse havido uma melhoria, como é o caso do exemplo constante na Figura 9. Verificámos também que outros alunos apresentaram uma grande evolução neste sentido, conforme se pode observar através da análise da Figura 10, correspondente ao exercício final do laboratório gramatical.

A Viúva e o Papagaio

Era uma vez uma viúva pobre que vivia na aldeia de Spilsby. Certo dia, recebeu uma carta a informar que o seu irmão tinha falecido e que por isso ia herdar uma grande fortuna. A viúva ficou satisfeita com a notícia, uma vez que ia receber muito dinheiro! Decidiu pôr-se de imediato a caminho de Rodmell.

Quando viu a casa do irmão ficou desolada porque era apenas uma casa em mau estado e sem mobília. Pouco depois o advogado também a informou de que não havia vestígios das três mil libras esterlinas e que a única coisa que lhe restava era um papagaio. A viúva não queria acreditar naquela desgraça!

la a caminho de casa do irmão, numa noite muito escura, quando viu uma casa a arder. Num primeiro instante ficou satisfeita, porque assim já podia ver o caminho, mas depois percebeu que aquela era a casa do seu irmão.

Nessa noite, quando estava deitada na sua cama, sem conseguir dormir, o papagaio bateu-lhe no vidro dando-lhe indicação para o seguir. A viúva assim o fez.

James indicou à Sra. Gage o caminho até à cozinha, onde estavam escondidas as três mil libras esterlinas. Graças à astúcia do papagaio a viúva conseguiu recuperar a herança.

No dia seguinte, voltaram para Yorkshire. A partir daí a viúva teve uma vida mais fácil porque já não tinha que se preocupar tanto com o dinheiro.

Figura 9 – Resposta de um aluno do 5.º ano a um exercício do laboratório de gramática (exemplo 3).

casa

No dia seguinte, comprei um quarto inteiro ^{para} James, o papagaio. Aranjei a casa do avarento do meu irmão Joseph e passei a gostar mais dele. A minha vida mudou totalmente, como era bela, eu adorava.

- Então James, gostas da nova casa, papagaio lindo? perguntei eu a James num dia de muito sol.

- Não está ninguém em casa! Não está ninguém em casa! repetia a bateman-te o papagaio com alguma ternura.

- Ainda bem, meu pequeno grande amigo. - respondeu-lhe eu. Adorava aqueles momentos, eram do melhor que havia.

Eu já imbuída nesse esforço ainda por viver. Doíme as costas, a cabeça, a barriga. Caínda não comi, as pernas não se movem, mas apressa as albas, as dentes até me doí; a ponta da sobran celha direita.

Figura 10 – Exercício de produção final do laboratório de gramática do 5.º ano (exemplo 4).

Os resultados globais obtidos apontam para uma melhoria das aprendizagens dos alunos do 2.º ano no que respeita à não separação do sujeito e do predicado – 59% dos alunos apresentou melhorias (Gráfico 1). No entanto, apenas 27% demonstrou utilizar a vírgula de forma correta nas enumerações, conforme se verifica no Gráfico 2, o que nos leva a crer na necessidade de continuar a apostar num treino sistemático para conduzir a uma aprendizagem efetiva.

■ Não separa o sujeito do predicado
 ■ Separa o sujeito do predicado

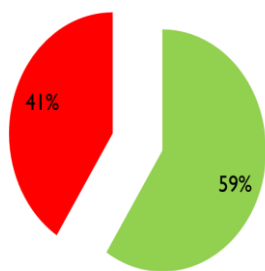


Gráfico 1 – Resultados relativos à não separação do sujeito e do predicado (2.º ano).

■ Usa corretamente a vírgula nas enumerações
 ■ Não usa corretamente a vírgula nas enumerações

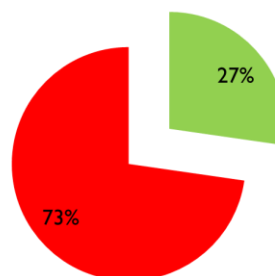
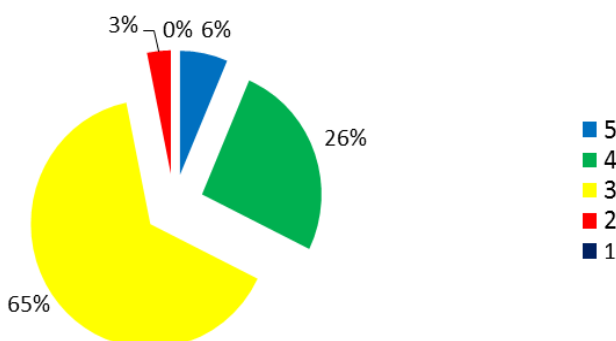


Gráfico 2 – Resultados relativos à utilização da vírgula nas enumerações (2.º ano).

Relativamente aos laboratórios de gramática realizados pelos alunos do 5.º ano, optámos por fazer uma avaliação da sua produção final, uma vez que lhes foi indicado que escrevessem um texto, respeitando as regras de pontuação que tinham trabalhado anteriormente, e em que se tiveram em conta todos os aspetos que um texto escrito deve respeitar para ser considerado correto, isto é: respeito pelo tema, ortografia e pontuação, vocabulário, aspetos gramaticais – concordância e sintaxe -, organização das ideias.

Como se pode observar pela leitura do Gráfico 3, a maioria dos alunos - 65% - apresentou resultados satisfatórios, seguindo-se uma percentagem de alunos com a classificação de *Bom* - 26% -, havendo uma pequena parcela que ainda revela resultados negativos - 3%.



Classificação: 1 - Muito fraco; 2 - Fraco; 3 - Satisfatório; 4 - Bom; 5 - Muito bom

Gráfico 3 – Resultados da produção final dos laboratórios de gramática (5.º ano).

Considerações finais

O estudo que estamos a desenvolver, embora não esteja concluído, permitiu-nos perceber que não é possível fazer uma separação entre o ensino da gramática e o ensino da escrita, se tivermos como objetivo a melhoria das aprendizagens. Para escrever com correção, o indivíduo precisa de ter um conhecimento gramatical sólido.

Acreditamos ser fundamental contextualizar o ensino, uma vez que, por um lado, os alunos tendem a estar mais interessados na aprendizagem se as tarefas que lhes apresentarmos estiverem relacionadas com algo que lhes faz sentido e, por outro lado, há uma consciencialização da funcionalidade dessa mesma aprendizagem. Para além disso, as produções textuais que analisámos conduziram à necessidade de investir numa prática sistematizada e reflexiva sobre o uso de regras gramaticais.

O “tradicional” ensino da gramática parece não se ter revelado muito eficaz, conclusão facilmente perceptível se analisarmos os resultados das provas nacionais⁹. Defendemos, neste sentido, que a reflexão deve assumir um papel central no processo de ensino e aprendizagem, na medida em que se assume como essencial para o desenvolvimento da consciência linguística.

No que respeita ao caso específico da pontuação, é sabido que as regras de pontuação não são anárquicas, nem (sempre) pessoais, mas variáveis e nem sempre simples, o que significa que podemos aceitar várias formas de pontuar, mas que há erros que consideramos inaceitáveis. Desta forma, é preciso ensinar os alunos a evitá-los, explicando-lhes a forma correta de utilização da pontuação. A experiência tem-nos demonstrado que esta é, de facto, uma dificuldade da maioria dos alunos, que parece prevalecer à medida que se avança no ciclo de escolaridade.

É nosso entender que as funções dos sinais de pontuação têm que ser explicadas e sistematizadas, devendo os exercícios ser propostos partir da função que o sinal de pontuação desempenha, recorrendo a exemplos claros e dotados de sentido para os alunos. Em jeito de conclusão, acreditamos que é fundamental apostar numa prática sistematizada do uso da pontuação desde cedo, pois, tal como refere Assis (2011), “a função do docente é mostrar todas as possibilidades do uso da pontuação nas funções semântica, prosódica e comunicativa. Só assim o aluno poderá fazer a escolha adequada” (p. 128).

⁹ Cf. Op. Cit. <http://www.dgidec.min-edu.pt/jurinaconalexames/index.php?s=directorio&pid=21> e http://iave.pt/np3content/?newsId=24&fileName=RelExames_2012_23jul.pdf, acesso em 2014, março.

Referências bibliográficas

- ALEIXO, C. A. *A vez e a voz da escrita*. Lisboa: ME/DGIDC, 2005.
- ASSIS, C. A pontuação na produção do texto escrito no 1.º ciclo. In TEIXEIRA, M.; SILVA, I.; SANTOS, L. (orgs.). *Novos desafios no ensino do Português*. Santarém: Escola superior de Educação de Santarém, 2011. p. 128-138.
- AZEVEDO, F. *Ensinar e aprender a escrever – Através e para além do erro*. Porto: Porto Editora, 2000.
- AZEVEDO, R.; TEIXEIRA, M. Produção escrita no 1.º ciclo: Espelho da Formação de Professores?. In *Forum linguístico*, Florianópolis, 8 (1), 2011. p. 23-39.
- BARBEIRO, L. F. *Os alunos e a expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999.
- CASSANY, D. *Describir el escribir*. Cómo se aprende a escribir. Barcelona: Editorial Paidós, 1996.
- CASSANY, D. *Construir la escritura*. Barcelona: Editorial Paidós, 1999.
- CORREIA, R.; NEVES, E.; TEIXEIRA, M. A importância da aprendizagem gramatical no 1.º ciclo – o caso da coordenação. In TEIXEIRA, M.; SILVA, I.; SANTOS, L. (orgs.). *Novos Desafios no Ensino do Português*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém, 2011. p. 82-91.
- COSTA, J. *et al.* *Conhecimento Explícito da Língua*. Guião de implementação do Programa de Português do Ensino Básico, 2010.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Lisboa: Figueirinhas, 1999.
- DICIONÁRIO TERMINOLÓGICO*. Disponível em <http://dt.dgicd.min-edu.pt/>, 2008.
- DUARTE, I. Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo. In DELGADO-MARTINS, M. R. *et al.* *Para a Didáctica do Português*. Seis Estudos de Linguística. Lisboa: Edições Colibri, 1992. p. 165-177.
- DUARTE, I. A formação em Língua Portuguesa na dupla perspectiva do formando como utilizador e como futuro docente da língua materna. In I. Sim-Sim (org.), *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, Cadernos de Formação de Professores*, 2, 2001. p. 27-34.
- DUARTE, I. *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: ME/DGIDC, 2008.
- DUARTE, I. *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência lexical*. Lisboa: ME/DGIDC, 2011.
- MARTINS, M. A.; NIZA, I. *Psicologia da Aprendizagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta, 2001.

ME/DGIDC. *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME/DGIDC, 2009.

MEC. *Metas Curriculares de Português. Ensino Básico – 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: MEC, 2012.

MENDES, F. *Relações entre o desempenho linguístico-textual e o conhecimento gramatical explícito: estudo aplicado a jornalistas do Jornal Estado de Minas*. Dissertação de Mestrado em Linguística. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Recuperado em 19 junho, 2014, de <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/ALDR-6LCS23>, 2012.

NASCIMENTO, R. *A importância dos sinais de pontuação na fluência da língua portuguesa*. Artigo digital consultado em 3 dezembro, 2014. Disponível em <http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-dos-sinais-de-pontuacao-na-fluencia-da-lingua-portuguesa/103844/>, 2013.

PEREIRA, L. A.; AZEVEDO, F. *Como abordar... A escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores, 2005.

PEREIRA, M. L. A. *Escrever em Português*. Didáticas e prática. Porto: Edições ASA, 2000.

SILVA, M. C. V. O valor do conhecimento gramatical no ensino aprendizagem da língua. In *Saber (e) Educar*, 13. Recuperado em 21 novembro, 2013, de http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/158/SeE_13ValorConhecimento.pdf?sequence=2, 2008. p. 89-106.

SILVA, M. C. V. Para uma didática da gramática: a aula de língua portuguesa como um laboratório de língua. In *Textos Seleccionados, XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Porto: APL. Recuperado em 23 junho, 2014, de <http://www.apl.org.pt/docs/25-textos-seleccionados/47-Maria%20Cristina.pdf>, 2010. p. 717-732.

SILVANO, P.; RODRIGUES, S. A Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical no ensino da gramática. Uma proposta de articulação. In BRITO, A. M. (org.), *Gramática: História, teorias, aplicações*. Porto: Fundação Universidade do Porto – Faculdade de Letras, 2010. p. 275-286.

TEIXEIRA, M. Relación entre gramática y escritura en el currículo de lengua Portuguesa. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*. 7(2), 2014. p. 1-20.

TEIXEIRA, M.; GORGULHO, A. R.; LOPES, S. Gramática e Escrita – que relação?, Comunicação no *I Congresso Internacional sobre la Enseñanza de la Gramática – presente, passat i futur*. Universidade de Valência, Valência, 28 de fevereiro, 2014.

TEIXEIRA, M.; SANTOS, L. Metas de Aprendizagem e Novos Programas de Português: uma leitura do Pré-Escolar ao 3.º CEB. In TEIXEIRA, M.; SILVA, I.; SANTOS, L. (orgs.). *Novos desafios no ensino do Português*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém, 2011. p. 11-19.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática – ensino plural*. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática*. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

VIEGAS, F. A gramática: um jogo no ensino e na aprendizagem do português. In TEIXEIRA, M. *et al* (orgs.). *Ensinar e aprender Português num mundo plural*. Coleção Encontros da Língua Portuguesa. Escola Superior de Educação de Santarém e Universidade Federal Uberlândia, 2013. p. 445-475.

ABSTRACT

This paper deals with the relationship between Grammar and Writing, being our intention to make a proposal to develop outcomes in these two areas, with a particular focus on the use of comma. Aware of the importance given by Ministry of Education to the documents of Portuguese, in Portugal, (ME / DGIDC, 2009; MEC, 2012), we defined the following objectives for this study: i) to analyse the Curricular Portuguese Goals (2012) and the Portuguese Program for Basic Education (2009), regarding the teaching of writing and grammar; ii) to show, through literature review, the relationship between these two domains; iii) to propose a grammatical laboratory as methodology for teaching, articulately, grammar and writing; iv) to analyse the results of the application of the grammatical laboratory. The methodology used for this purpose is qualitative resulting this research from our own practice. The study is still in development. However, the results already point out to an improvement of learning in the writing area when worked articulately with the grammatical contents.

KEY WORDS: *Writing. Grammar. Grammatical laboratory. Learning success.*