

O CONHECIMENTO EXPLÍCITO DA LÍNGUA: O SEU ESTATUTO EM MANUAIS ESCOLARES PORTUGUESES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Madalena Teixeira (ESE/FL-CEAUL)¹
Paulo Osório (UBI/CL-UNL)²
Isabel Soares (IPS/PNEP)³

RESUMO: Este texto pretende constituir um momento de descrição e, simultaneamente, de reflexão sobre o papel do *conhecimento explícito da língua* no *manual escolar*, tendo como base os *Novos Programas de Português para o Ensino Básico*. Assim, e uma vez que o 1º ciclo é o início da aprendizagem formal, optámos por analisar um dos manuais escolares mais adotados, em Portugal, no 3º e 4º anos do 1º ciclo. Os resultados evidenciaram que não há conformidade entre esses textos reguladores da prática pedagógica e o *Programa*.

PALAVRAS-CHAVE: manual escolar, conhecimento explícito da língua, 1º ciclo do Ensino Básico

THE EXPLICIT KNOWLEDGE OF THE LANGUAGE: ITS STATUTE IN SOME SCHOOL PORTUGUESE MANUALS OF THE FIRST CYCLE OF ELEMENTARY TEACHING

ABSTRACT: This article aims to create a moment to describe and reflect about explicit knowledge of language, having as a base the National Program of Portuguese Language. Having in mind that 1º cycle is the beginning of the formal learning, we decided to analyze one of the most adopted textbooks in Portugal – 3º and 4º year levels. Results show that there is no articulation between the Portuguese Language Program and the normative texts for the pedagogical practices in the way that the *Program* points in one direction and the *manuals* in another.

KEYWORDS: The National Program of Portuguese Language, explicit knowledge of language, textbooks and manuals.

Introdução

Numa época em que impera a diversidade de suportes de ensino, consideramos que a temática *Manuais Escolares* deve assumir contornos essenciais na política educativa de qualquer país, uma vez que este recurso pedagógico tem um estatuto privilegiado nas diferentes comunidades escolares. Para além de ser um “texto” que

¹ Instituto Politécnico de Santarém – ESE; Universidade de Lisboa – FL/CEAUL.

² Universidade da Beira Interior; Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa.

³ Agrupamento de Escolas de Vila Nova da Barquinha; Instituto Politécnico de Santarém; PNEP.

contribui para regular a prática pedagógica, dando forma ao currículo, influencia posturas, transmite valores, sendo um elo entre a família e a escola. Como é indicado pelo DEB (circular nº14/97), “Os instrumentos de suporte, destinados ao processo de ensino e de aprendizagem, são factores importantes para o sucesso educativo. Entre esses instrumentos o manual escolar constitui um auxiliar de relevo. Este continua a impor-se como prática corrente e necessária.”

Na aula de Língua Portuguesa, e a par do manual escolar, há, entre outras, uma competência que tem vindo a adquirir cada vez maior relevo – o *conhecimento explícito da língua*. Com efeito, as opiniões sobre o ensino da gramática têm dividido professores e investigadores: ora porque se considera que a aprendizagem da norma não “combina” com o discurso habitual da fala e, por essa razão, há que adotar uma postura de flexibilidade, ora porque se defende que é importante o conhecimento explícito da língua, para que cada falante tenha conhecimentos que lhe permitam adotar o registo que for mais adequado para a situação que vivencia.

Deste modo, num primeiro momento do nosso texto, refletiremos sobre a importância do manual escolar, seguindo-se-lhe um outro que se dedica a problematizar as potencialidades trazidas pelo desenvolvimento de competências que se relacionam com o conhecimento explícito da língua.

Seguidamente, analisaremos o manual escolar *Despertar* do 3º ano (doravante manual A) e do 4º ano (Manual B), do 1º ciclo, com base nos *Novos Programas de Português para o Ensino Básico*, a serem implementados no ano letivo de 2011/2012. Sublinhamos, aqui, que a nossa observação recai somente sobre estes dois anos de escolaridade, pelo facto de o *Programa de Língua Portuguesa de 1992*, não prever “trabalho” a efetuar neste domínio nem no 1º ano, nem no 2º ano de escolaridade. Acresce ainda salientar que a adoção de manuais escolares, em Portugal, tem um período de vigência de seis anos; o que implicará, *à priori*, um desajuste entre os manuais que se encontram em vigor e o Programa a adotar futuramente, na medida em que novos manuais do 3º ano e do 4º ano foram “selecionados” em 2009/2010. A opção por este manual justifica-se por ser um dos mais adotados em Portugal, abrangendo um espaço geográfico que se afigura representativo.

1. A importância do manual escolar

A par das plataformas *moodle*, recurso sobremaneira utilizado desde o início do século XXI, o manual escolar⁴ ainda é o “suporte” de ensino e de aprendizagem mais adotado pelas instituições escolares, seja no Básico seja no Secundário. O manual tem, sem dúvida, um lugar de destaque no que concerne a práticas institucionais e sociais, tornando-se, também ele, num instrumento essencial no processo de desenvolvimento de competências e, conseqüentemente, de literacias.

Ao atentarmos no Decreto-Lei nº 369/90, no artº 2º, documento que subjaz à *Reforma Curricular do Ensino Básico*⁵, observamos que o manual é um “... 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 de conhecimentos propostos nos programas em vigor, apresentando informação básica correspondente às rubricas programáticas, podendo ainda conter elementos para o desenvolvimento de atividades de aplicação e avaliação da aprendizagem efectuada.” Além disso, importa salientar que muitas aprendizagens realizadas pelos alunos se encontram referenciadas em manuais adotados pelas suas escolas, podendo a família contribuir e participar neste processo; uma vez que é nossa crença que o instrumento em foco é um elemento de ligação entre a família e a escola. Não raras vezes, se tem conhecimento que o encarregado de educação utiliza este “livro” para acompanhar o percurso escolar do seu educando nas respectivas disciplinas, podendo, ainda que idealmente, o referido acompanhamento corresponder a momentos de partilha e de convívio familiar.

Para além da “ligação” mencionada anteriormente, é fundamental que haja articulação entre o aluno, o professor, o currículo e o manual escolar, englobando e assumindo o último um conjunto de funções que culminam em pilares científicos, pedagógicos, institucionais (Richaudeau, 1979) e sociais, às quais já, em 1998, Gérard & Roegiers designam como sendo a união entre as aprendizagens e a vida quotidiana.

Outro aspeto merecedor de registo neste texto é o facto de, por vezes, o professor planificar as suas atividades pedagógicas e didáticas a partir do manual. Este

⁴ Veja-se a este propósito Teixeira, M. (no prelo). “A produção textual em manuais escolares de PLE/PL2”. Texto apresentado no 1º PFOL – Universidade de São Paulo. São Paulo.

⁵ Cf. Decreto-lei nº286/89 de 29 de Agosto.

tipo de situações culmina em discrepâncias, sobretudo, de índole programática, podendo inclusivamente interferir na consecução dos objetivos propostos pelo próprio *Programa*.

Sob um ponto de vista científico, incluem-se, com frequência, o desenvolvimento de competências e de capacidades, conhecimentos transmitidos e reconstruídos, avaliação de aprendizagens, resultando esta conjuntura, idealmente, no crescimento cognitivo. Relativamente à vertente pedagógica, destacamos a organização e a estrutura, a informação e aspetos ligados à imagem e às percepções que ela pode transmitir.

O manual constitui-se num referente quotidiano, podendo ser em alguns casos a única fonte de informação, enformando o relacionamento com o outro. A ligação entre as aprendizagens e a vida quotidiana – pilar social -, segundo Gérard & Roegiers (1998), reportam à ajuda na *integração das aquisições* – uma vez que pode contribuir para alunos com dificuldade de articulação entre as aprendizagens escolares e extra-escolares.

Se tradicionalmente o manual escolar poderia ser visto como um transmissor de informação, em que eram simultaneamente veiculados valores culturais e sociais, hoje parece dirigir-se em particular aos professores, parecendo olvidar uma focalização necessária no aluno, no que refere às competências definidas no *Currículo*⁶, aos objetivos gerais e específicos constantes nos *Programas*⁷ de língua portuguesa e aos descritores de desempenho registados nos *Novos Programas* de Português⁸, homologados em Março de 2009, que se traduzem na promoção de cidadãos ativos, participativos e reflexivos, portadores de uma autonomia eficaz e eficiente indispensáveis na era global em que vivemos.

Assim, afigura-se essencial, a existência de critérios orientadores⁹ da elaboração de manuais escolares, que se rejam por princípios não só científicos e pedagógicos, mas também, linguísticos, concetuais, em articulação e em conformidade com os *curricula*, com vista a uma adequação ao desenvolvimento de competências, com qualidade pedagógica e didática, informando corretamente e de modo perceptível a faixa etária a

⁶ Cf. http://www.dgide.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo_Nacional.pdf

⁷ Cf. http://sitio.dgide.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/613/LPort_Prog%20_1CicloEB-2.pdf.

⁸ Cf. <http://www.dgide.min-edu.pt/linguaportuguesa/Paginas/NovoProgramaPEB.aspx>.

⁹ Cf. *Vide* nota 2.

que se destina, primando pela coerência (escrita, imagens, destacando sempre valores que se revelam a partir da não discriminação de etnias, culturas, religiões e sexo e da ausência de propagandas ideológicas, religiosas e políticas).

2. O conhecimento explícito da língua: considerações

Constituindo-se as línguas como factores de conhecimento fundamental e transversal no desenvolvimento cognitivo dos falantes, não existe, todavia, uma opinião generalizada relativa ao espaço que deve atribuir-se ao conhecimento gramatical ou ao Conhecimento Explícito da Língua (doravante CEL) no processo de ensino e de aprendizagem da língua materna, embora as orientações curriculares oficiais para o ensino do português prevejam, desde o 1º Ciclo do Ensino Básico, conteúdos/objectivos relativos ao CEL. No momento atual, facilmente se confirma que ensino da gramática, agora, CEL foi perdendo lugar nas aulas de língua materna, a favor de outras competências linguísticas, como a leitura ou a escrita, ou, em menor grau, a compreensão e a expressão orais. Na verdade, os resultados obtidos em provas de aferição no 1º e no 2.º Ciclos, em exames do 9º ano, nos resultados do PISA e em outros estudos efetuados neste domínio, assim o evidenciam.

Partindo do axioma de que o CEL está em inter-relação com as capacidades de compreensão e de produção da língua oral e escrita, um dos aspetos desse conhecimento que contribui para o crescimento linguístico do indivíduo é a possibilidade que ele lhe proporciona em tomar consciência das operações que realiza nos atos discursivos, quer orais quer escritos. Por outro lado, um ensino da língua que desenvolva uma capacidade de elaboração mental tem uma notável influência no desenvolvimento cognitivo e comportamental do sujeito. Aliás, o ensino da língua deve proporcionar esse desenvolvimento cognitivo aos discentes: a gramática de uma língua integra regras e operações cuja apropriação requer um esforço de memória e atenção sobre os dados linguísticos. A identificação de certos elementos ocorrentes nesses dados que possuem características comuns leva ao desenvolvimento das capacidades de sistematização e generalização. A formulação de regras treina o raciocínio teórico e a capacidade de abstração. Um dos papéis da Escola é o de ensinar a língua, já que as crianças adquirem e usam a língua de forma natural, sem que precisem de ser ensinadas, melhor dizendo, caberá à Escola e à aula de língua ajudar a transformar o conhecimento gramatical

implícito do aluno em conhecimento explícito, nomeadamente através do treino de capacidades de reflexão metalinguística. À entrada do Ensino Básico, dominam já a gramática implícita da língua materna.

Assim, compete à Escola Básica estimular o desenvolvimento linguístico das crianças, promovendo o desenvolvimento da consciência linguística, proporcionado, também, pelo estudo e reflexão do modo de funcionamento da língua, levando-as a atingir um nível de proficiência da língua que lhes permita desenvolver as suas competências linguísticas que lhes permitirão «executar as tarefas e atividades necessárias para lidar com as situações de comunicação em que estão envolvidos, os utilizadores e os aprendentes» (Conselho da Europa, 2001: 147).

Estudos realizados, em diversos países, mostram que o ensino da gramática tradicional escolar tem pouco ou nenhum efeito positivo na oralidade e na escrita dos estudantes. Consequentemente, o professor de Português tem que ser dinâmico, ponderar a sua prática pedagógica e encontrar estratégias conducentes ao sucesso dos alunos, deixando para trás a mera transmissão de regras gramaticais. A importância da gramática está na aptidão do professor ao trabalhá-la na sala de aula. O ensino do CEL deve, em nosso entender, consistir em actividades que permitam ao aluno a construção do seu próprio conhecimento linguístico, para uma melhor aprendizagem da língua. Dominar o funcionamento linguístico de um código é descobrir as regularidades da língua, as suas significações, as possibilidades de combinação, os fatores que determinam o seu uso, ou seja, é desvendar a sua norma e também os seus afastamentos, permitindo ao aluno converter o conhecimento intuitivo que possui da língua materna em conhecimento explícito, através da reflexão e do pensamento, favorecendo o desenvolvimento progressivo da consciência linguística que Duarte (2008: 18) designa “entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito, caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização”, ou seja, fazer com que o falante ancore as suas atividades discursivas de acordo com os princípios linguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos exigidos em toda e qualquer interação verbal.

A Escola é, por excelência, um lugar de desenvolvimento linguístico: no momento em que a criança inicia a escolaridade obrigatória, 1º Ciclo do Ensino Básico, já usa a língua e implicitamente possui determinados conhecimentos de regras

gramaticais, ainda que de uma forma não consciente - conhecimento intuitivo/implícito. O papel do professor é ajudar o aluno a consciencializar-se desses conhecimentos transformando-os em conhecimento explícito, na medida em que possibilitam «pensar sobre as propriedades formais da língua (consciência linguística)» (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008:49), pois a criança apresenta um domínio considerável de estruturas, em situações de comunicação - vocabulário, sintaxe e articulação das palavras -, isto é, o aluno já compreende e já produz enunciados orais (Duarte, 2008).

Sonsoles Fernández (1987), mencionado por Fonseca (2004), refere três etapas, sendo as duas primeiras (*praticar* e *descobrir*) consideradas pelo autor supra-referido como estando «ao nível da gramática implícita» e a terceira (*sintetizar*) «ao nível da gramática explícita» (Fonseca, 2004: 119): (i) *praticar* – utilizar a língua em diferentes contextos, sempre com o cuidado de “apresentar os melhores modelos”, tanto na oralidade como na escrita; (ii) *descobrir* – comparar regularidades e irregularidades - paralelismos, diferenças, semelhanças, casos particulares de funcionamento - e refletir sobre isso; (iii) *sintetizar* – descobrir as regras gerais e depois as exceções - atingir a metalinguagem gramatical.¹⁰

Abstraindo-nos das várias fases do ensino e da aprendizagem, designadas por diversos autores, a atividade de descoberta (sempre orientada) decerto potencia uma consciencialização linguística adequada, uma vez que o aluno tem a possibilidade de experienciar ocorrências e registos linguísticos que servem as suas necessidades comunicativas. Não obstante esta situação, as atividades promotoras do desenvolvimento da consciência linguística podem não exigir o recurso à metalinguagem, conforme, inclusivamente, já indicam os *Novos Programas de Português para o Ensino Básico*. Duarte (2008) sugere que as oportunidades proporcionadas às crianças devem incentivá-las a questionar a língua e a forma como esta é usada, assim como devem, ainda, funcionar como “ponto de partida” para refletir e, conseqüentemente, contribuir para a construção do pensamento científico. Assim sendo, deve começar-se por: (i) questionar a criança sobre um conjunto de dados que lhe foi fornecido ou apresentar um problema a partir de um enunciado oral ou escrito; (ii) levar a criança a observar a situação-problema; (iii) conduzir a criança a formular

¹⁰ A este propósito, veja-se Correia, R. et alii. (2009). “Do conhecimento intuitivo ao conhecimento explícito. Contributo para uma análise sobre orações”. In 8º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português.

hipóteses a partir do conhecimento intuitivo da língua que já possui; (iv); testar as hipóteses e seleccionar a mais adequada; (v) validar a hipótese, pela observação de dados novos passíveis de generalização; (vi) proporcionar à criança atividades que lhe permitam exercitar o conhecimento atingido; (vii) no momento adequado, deve avaliar-se a aprendizagem relativa à pergunta formulada inicialmente.

Com o intuito de poder desenvolver no corpo docente nacional a consciência da utilização de uma metodologia adequada em diferentes domínios da língua materna, o Ministério da Educação desenvolveu, entre 2006 e 2010, um programa de formação contínua de professores – *Programa Nacional de Ensino do Português* – que teve, entre outros objetivos, a intenção de diversificar e inovar as metodologias adoptadas no desenvolvimento das quatro competências básicas inscritas no *Currículo Nacional* (leitura, escrita, compreensão oral, expressão oral, conhecimento explícito da língua), crendo que estas são a base fulcral para a construção do conhecimento dos alunos, a fim de melhorar os resultados de leitura e escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico. No que diz respeito ao CEL e de acordo com Álvares Pereira “Às vezes, a tónica é posta na importância de se aprender gramática (...) para se saber ler e saber escrever, outras vezes, a tónica é posta na aprendizagem da leitura-escrita para se deduzirem «regras da língua» (...)” (2000, p. 277).

Cientes deste contexto, impõe-se um trabalho de planificação e de seleção cuidada de exemplos, cabendo a definição de estratégias que privilegiem uma lógica de desenvolvimento progressivo do grau de dificuldade, hierarquizando os conteúdos a trabalhar do mais simples para o mais complexo. No sentido de auxiliar os docentes nesta tarefa, o Ministério da Educação procedeu à construção de um documento como o “Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico”, considerando pertinente uma abordagem progressiva deste “conteúdo”, atentando aos meios linguísticos a que se deve recorrer para a sua produção.

3. Análise de Manuais Escolares – conhecimento explícito da língua

3.1 O CEL no *Manual A*

Importa, assim, analisar este manual de Língua Portuguesa, perspectivando o seu desempenho no processo de ensino e de aprendizagem do CEL. O manual A inclui uma

apresentação aos alunos, referindo algumas das suas potencialidades no que respeita à compreensão da leitura e ao auxílio na escrita. Começa por apresentar um *Índice Temático*, que está dividido em *Temas, Textos, Autores, Fichas Informativas e Redacção*. Esta divisão é distribuída pelos meses do ano que integram o calendário escolar.

As *Fichas Informativas* são nove, sendo constituídas sistematicamente por duas páginas: uma apresenta sempre informação no domínio da *Comunicação Oral e Escrita* e a seguinte contém informação relativa ao *Funcionamento da Língua*. Após cada ficha Informativa de exposição gramatical e na sequência da compreensão de cada texto seguem-se, sistematicamente, exercícios de consolidação do conhecimento explícito da língua, no âmbito dos conteúdos apresentados na *Ficha Informativa* anterior. No final do Manual há uma listagem de Provérbios.

Quanto ao rigor linguístico, científico e conceptual, a informação relativa ao *Funcionamento da Língua*, não sendo errada, é incompleta e imprecisa, limitando-se à simples transmissão de conceitos que obriga o aluno a decorar definições nocionais e uma extensa nomenclatura, afastando-o do sentido fundamental da atividade gramatical que, no domínio das regras normativas, se confunde com o ensino da metalinguagem gramatical. Vejamos, aliás, exemplos:

- Pág.21- Diferentes tipos de textos

“Prosa: texto que é escrito em parágrafos (cartas, alguns contos e relatórios)

Poesia: texto escrito em verso, que revela beleza, ternura e musicalidade...

Teatro: texto que se destina a ser representado por actores

Banda desenhada: associa-se a imagem ao texto. O espaço da folha é dividido em quadradinhos ilustrados em balões (de fala ou pensamento), em legendas

Texto oral: texto não escrito que as pessoas vão transmitindo oralmente de umas para outras. (lendas e histórias) – Cf. páginas 47, 48 e 50.”

Como se pode constatar pelos exemplos apresentados, o tipo *prosa*¹¹ parece englobar vários tipos de texto. Contudo, a nosso ver, *prosa* é um formato de vários tipos de texto e não deve ser generalizado enquanto tipologia textual, pois a sua possível padronização inviabiliza a deteção da funcionalidade de

¹¹ Note-se que discordamos do facto de *prosa* ser considerado um tipo textual, conforme é indicado no *Programa de Língua Portuguesa* (1992). Salientamos, todavia, que o Novo Programa de Português, a vigorar no próximo ano letivo – 2011/2012, não valida *prosa* como um tipo textual.

cada tipo de texto. Onde, no manual, consta texto oral, deveria encontrar-se texto de tradição oral, na medida em que os exemplos apresentados são textos escritos, mas que padecem da ausência de marcas de oralidade. No entanto, acresce sublinhar que os tipos de texto identificados no manual são aqueles que o próprio *Programa de Língua Portuguesa* indica.

- Pag.77 - Mobilidade dos elementos da frase

Frase original	Frase em que houve mobilidade
Os alunos fizeram um trabalho excelente.	Os alunos fizeram um excelente trabalho.

Este assunto é apresentado sem que antes tenha sido tratado o conceito de frase e dos seus elementos. Assim, “excelente” não é elemento da frase.

Na verdade, ao longo do manual, não se recuperam conceitos anteriores para (re) construir novos conceitos:

- Pág. 77 – “Vírgula indica uma pequena pausa e, entre outras situações que mais tarde aprenderás, utiliza-se para separar palavras que se enumeram.” O primeiro conceito de vírgula apresentado vem associado às pausas efectuadas na oralidade, o que conduz à sua má utilização, não sendo indicadas as suas “funções sintáticas”.
- Pág. 105 – “Os adjectivos são palavras que indicam a qualidade ou o estado dos nomes que acompanham.” Este conceito valoriza apenas a sua posição na frase e não esclarece acerca do seu valor comunicativo.
- Pág. 121 – “Os verbos são palavras que indicam uma acção, uma qualidade, a existência de qualquer coisa...”. O conceito de verbo, neste caso, pode até confundir-se com adjectivo.
- Pág. 121 – “Os pronomes pessoais são palavras que representam pessoas que intervêm na comunicação: eu, tu, ele (ela), nós, vós eles, (elas). Numa frase podemos substituir palavras ou grupos de palavras pelo pronome pessoal.”

Aqui, notamos que o conceito apresentado é alheio à sua função sintática.

No que respeita ao desenvolvimento de competências, o manual é pouco diversificado no que se relaciona com o tipo de exercícios apresentados, tornando-se monótono, em virtude de apenas propor atividades que seguem o mesmo padrão sem que se verifique uma lógica de desenvolvimento progressivo e de grau de dificuldade. Com efeito, a grande maioria dos exercícios propostos são meramente classificatórios ou identificadores, obrigando o aluno a decorar definições nocionais e uma vasta nomenclatura, afastando-o, assim, do sentido fundamental da atividade do *conhecimento explícito da língua* que consiste em compreender os diversos processos pelos quais o sujeito atua linguisticamente. Nas diversas atividades não é possível exercitar todas as competências previstas, mas ainda assim, verifica-se que não há recurso ao conhecimento implícito da língua, que não é possível verificar regularidades ou irregularidades, que não se promove a experimentação conducente à sistematização e generalização, facilitando a descoberta da norma, ficando, assim, comprometida a aquisição de conhecimento linguístico e o respectivo desenvolvimento da competência linguística tida como nuclear ao nível da oralidade, da leitura e da escrita.

Vejam-se algumas propostas:

- Relativamente ao tipo de textos:

Na pág.29, pergunta 7, “ Assinala com X o tipo de texto que leste:

Banda desenhada Poesia Teatro Prosa”

Esta atividade, que também ocorre nas páginas 31, 35 e 122, regista-se com a mesma estrutura e aspeto, não existindo outras relacionadas com este assunto.

- Relativamente à ordem alfabética:

Na pág. 22, pergunta 5 “Ordena alfabeticamente as palavras destacadas:

família irmãos flores aves verde monte”

Repete-se também nas páginas 23, 24, 29, 30, 45, 71 e 153 com a mesma imagem e estrutura, não se observando mais atividades relacionadas com esta temática.

- Relativamente às sílabas

Na p. 41, pergunta 5 “considera a palavra “família”.”

5.1 “Divide em sílabas a palavra destacada e classifica-a quanto ao número de sílabas.”

5.2 “ Classifica a mesma palavra quanto à posição de sílaba tónica.”

Contexto igual aos nas páginas 45, 51, 69, 94 e 118. Não se encontram outras questões relacionadas com a divisão e classificação silábicas.

Na pág. 46, pergunta 4, “Transcreve, do texto, um monossílabo, um dissílabo e um polissílabo”

Esta questão repete-se nas páginas 46, 55, 67, exatamente com a mesma apresentação.

- Relativamente à família de palavras

Na pág. 62, pergunta 3.3 “Escreve duas palavras da família de “mar”

Também nas páginas 63, 67, 69, 71, 106 e 145 surgem atividades com configuração igual.

- Relativamente à forma das frases

Na pág. 62, pergunta 3 “Repara na frase:”

“Do mar, vieram nuvens negras.”

Pergunta 3.1” Escreve a frase destacada na forma negativa.” Pergunta 3.2 “ Reescreve a frase destacada, substituindo a palavra “negras” por um sinónimo”
Nas páginas 63, 64, 65, 67, 69, 71, 81, 117, 125, 145, 153 volta a verificar-se a mesma situação, alternando a forma negativa com a afirmativa e o antónimo por sinónimo.

- Relativamente aos elementos fundamentais da frase

Na pág. 79, pergunta 4, “Repara na frase destacada:”

“Os Reis magos foram a Belém”

Pergunta 4.1 “Indica o predicado e o sujeito dessa frase.”

Esta questão repete-se na página 149, com a mesma estrutura e aspecto. No manual não consta qualquer informação sobre os elementos fundamentais da frase e as suas funções.

No que concerne ao funcionamento da língua, o manual apresenta um conjunto de propostas de actividades que cobre a generalidade dos conteúdos para este nível de escolaridade, de acordo com o Programa do 1º ciclo em vigor e revisto pela última vez em 2006. Os conteúdos e as propostas de trabalho na área do funcionamento da língua estão de acordo com o programa citado, excepto na referência a nomes animados e não animados (p. 98) e nomes humanos e não humanos (p.101), constituindo conteúdos que reportam para a TLEBS -2004 que, entretanto, foi suspensa (Portaria nº 476/2007 de 18 de Abril). Deve ser seguido o *Dicionário Terminológico*¹².

Aspectos do programa acima citados, mas não contemplados:

- ✓ Distinguir, em frases simples, os elementos fundamentais (por extensão ou redução);
- ✓ Decompor palavras para efeitos de translineação.

No que refere às orientações curriculares, o programa em vigor é omissivo no que respeita ao funcionamento da língua. No geral, o mesmo programa valoriza as actividades de descoberta que neste domínio do manual, funcionamento da língua, não se verificam.

Em relação aos *Novos Programas de Português do Ensino Básico* que vigorará no ano letivo 2011/2012 e ao respectivo Guião de Implementação, o manual está aquém, no que diz respeito aos conteúdos, aos desempenhos e às orientações curriculares, visto que o novo Programa propõe um trabalho sobre *CEL* e não sobre *Funcionamento da Língua*, com um objectivo triplo: i) o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos, num trabalho de observação, comparação e

¹² Pretendemos salientar que o *Dicionário Terminológico* não é uma gramática. É, como o próprio nome indica, um dicionário de terminologia linguística, que está apenas disponível online, no *site* da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Este documento surgiu da necessidade de terminar com a deriva terminológica – utilização de termos diferentes para designar o mesmo conceito e também o uso do mesmo termo para conceitos distintos; da desatualização e desconhecimento da Nomenclatura Gramatical Portuguesa (Portaria nº22664, de 28 de Abril de 1967); da formação inicial dos docentes ser desenvolvida de acordo com diferentes escolas linguísticas; da utilização indiferenciada de termos e de conceitos pelos manuais escolares, entre outros aspetos de relevo.

manipulação de dados, para descoberta de regularidades no funcionamento da língua; ii) a sistematização e a explicitação dessas regularidades, com recurso ou não à metalinguagem; iii) a mobilização dos conhecimentos adquiridos na compreensão e na produção de textos orais e escritos. Na verdade, e citando o *Novo Programa* (2009: 16), “Entende-se por conhecimento explícito da língua a reflectida capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma, levando à identificação e à correcção do erro; o conhecimento explícito da língua assenta na instrução formal e implica o desenvolvimento de processos metacognitivos.”

Quanto à qualidade pedagógica e didáctica, o manual transmite informação adequada no que concerne ao *Funcionamento da Língua*. No entanto, os exercícios, de uma maneira geral, baseiam-se em situações concretas, inspiradas nos textos. Sob um ponto de vista global, parece-nos que se dá lugar predominante à classe de palavras e à morfologia, negligenciando a sintaxe, dado que selecciona constantemente frases simples e não fornece regras que permitam construir sistematicamente frases complexas correctas.

Também as questões fonológicas estão limitadas à acentuação, especialmente os aspetos relacionados com a identificação da sílaba tónica e a classificação das palavras relativamente posição desta sílaba. Outros conteúdos relacionados com a ortografia não são abrangidos, nomeadamente o que diz respeito à relação fonema grafema.

Embora o manual refira os tipos de texto, ainda que, a nosso ver, sem clareza, a explicitação de regras e procedimentos quanto ao *corpus* textual e ao discurso revelam-se lacunares, o que, seguramente, compromete o desempenho dos alunos na compreensão oral e na expressão oral e escrita, uma vez que esta ausência impossibilita a análise e a reflexão sobre o forma e estrutura dos textos em estudo.

A gramática vs. CEL deve ser “um instrumento ao serviço do aluno” para que, através dele, o aluno possa adquirir um conhecimento mais reflexivo das estruturas e das possibilidades de sua língua induzindo-o a fazer uso da sua língua com maior eficiência e eficácia.

3.2. O CEL no *Manual B*

Tendo este manual uma configuração próxima do que descrevemos anteriormente, poder-se-á referir que a informação relativa ao *Funcionamento da Língua* não sendo inadequada, é, igualmente, bastante incompleta e imprecisa, limitando-se à simples transmissão de conceitos, obrigando o aluno a decorar definições meramente nocionais e uma extensa nomenclatura, afastando-o do sentido fundamental da atividade gramatical que no domínio das regras normativas se confunde com o ensino da metalinguagem gramatical. Em algumas propostas de atividades registam-se imprecisões que devem ser corrigidas:

- Na pág. 9 – ponto 2. Funcionamento da língua – a definição dos diferentes tipos de texto é impreciso. Ainda, na definição de Banda Desenhada deve ser usado o vocabulário adequado (tira, vinheta), pois sendo um manual dirigido a alunos do 4.º ano de escolaridade, o uso de vocabulário específico, como diálogos ou didascálias, promove o alargamento do mesmo. Ainda neste ponto, deve ser revista a definição de texto oral, já que se confunde com conto tradicional de expressão oral e texto oral.

Na pág. 21 – ponto 2.2 Sinónimos e antónimos – onde se lê “...sinónimos são palavras que têm o mesmo significado”, deve ler-se “sinónimos são palavras que têm significado idêntico”.

Na pág. 41 – ponto 2.1 - Noção de frase – “Uma frase é um conjunto organizado de palavras que forma um sentido completo, começado por letra maiúscula e terminado com sinal de pontuação: ponto final (.), reticências (...), ponto de interrogação (?), ponto de exclamação (!). Este conceito salienta essencialmente os aspectos gráficos e de pontuação sem abordar questões de ordem sintática e de ordem pragmática.

Na pág. 73 – A Ficha Informativa usa a terminologia proposta pela TLEBS, entretanto substituída. Deverá ser revista de acordo com as definições do Dicionário Terminológico.

Na pág. 86 – ponto 2.4 – A definição de palavras parónimas está incompleto. Deve acrescentar-se que as palavras parónimas têm diferente grafia e diferente significado, mas pronúncia semelhante.

Na pág. 126 – ponto 2.1 - Os pronomes - a definição de pronomes deve ser revista, uma vez que se apresenta com imprecisões. Note-se que os pronomes substituem também nomes existentes noutras frases.

Na pág. 144 – nota 1 do ponto 1.1 – esta nota induz em erro. A maior parte das palavras homógrafas não possui acento gráfico [(exs: aperto (dificuldade) vs. aperto (do verbo apertar); fora (advérbio) vs. fora (do verbo ser); governo (poder executivo) vs. governo (do verbo governar)]. A principal razão da acentuação da palavra “falámos”, fornecida como exemplo, é que deverá constituir a explicação: na flexão verbal existem várias palavras homógrafas, nomeadamente nos verbos da primeira conjugação.

À semelhança do *Manual A*, também o *Manual B*, no que respeita ao desenvolvimento de competências, é pouco diversificado no que se relaciona com o tipo de exercícios apresentados, tornando-se monótono, uma vez que as atividades propostas evidenciam o mesmo padrão, sem que se verifique qualquer progressão do grau de dificuldade. Mais uma vez, as atividades propostas, na sua generalidade, solicitam classificação e/ou identificação, obrigando o aluno a memorizar definições e nomenclatura, afastando-o, assim, quer do discurso habitual da fala, quer da compreensão dos diversos processos pelos quais cada sujeito atua linguisticamente.

Vejam-se algumas propostas:

- Relativamente ao tipo de textos:

Na pág.14, pergunta 1, “ Este texto é prosa ou poesia? Porquê?

Na pág.15, pergunta 1, “Este texto é poesia, prosa, teatro ou banda desenhada?

Perguntas como estas repetem-se nas páginas 16,17, 28, 31, 99 e 113 com a mesma estrutura e aspeto, não existindo outras relacionadas com este assunto.

- Relativamente à estrutura dos textos:

Apenas aborda a estrutura do texto narrativo, preterindo esta denominação em função da expressão “prosa”, atendendo a alguns dos seus constituintes: espaço, tempo e personagens.

Na pág. 27, pergunta 3, “Esta história passou-se de manhã, à tarde ou à noite?”

Na pág. 23, pergunta 2, “Localiza a história no tempo.” Esta questão repete-se igualmente nas páginas 67, 93,139, sem que se registem quaisquer alterações.

Na pág.17, pergunta 3, “Em que lugar se passam as cenas relatadas?”

Na pág. 27, pergunta 5, “Localiza a história no espaço.” Esta questão repete-se nas páginas 33, 37, 43, 45, 99, 112 e 149, sendo o aspeto e a estrutura iguais.

Na pág.31, pergunta “Localiza a história no tempo e no espaço.” Esta questão tem exatamente o mesmo contexto de ocorrência nas páginas 53, 69, 78, 83 e 107, mantendo-se a mesma estrutura e o mesmo aspecto.

Nas questões relacionadas com o tempo e o espaço, a única complexificação que assumem, tem a ver com a mistura das duas variantes de modo aleatório ao longo do manual.

Na pág.11, pergunta 1, “ Quem são as personagens que participam nesta história? Esta questão repete-se nas páginas 13, 25, 31, 35, 37, 45, 47, 51, 53, 63, 67, 91, 93, 99, 107, 115, 133, 135, 141, 149 e 151 com a mesma estrutura.

Na pág. 43, pergunta 1, “ Quem são as personagens que participam nesta história e diz quem é a principal? Esta questão repete-se nas páginas 83, 117 e 147, com a mesma estrutura e aspeto, não existindo outras relacionadas com este assunto. A complexificação da questão está em distinguir a personagem principal, somente em três questões.

- Relativamente à ordem alfabética:

Na pág. 25, pergunta 8, “Ordena alfabeticamente as palavras destacadas:
linda, avó, países, frios, ano, neve.

Esta questão repete-se de igual forma nas páginas 27, 31, 35, 37, 51, 121, 147, não existindo outras relacionadas com este assunto. O grau de dificuldade diz respeito ao número de palavras.

- **Relativamente às sílabas**

Na pág. 63, pergunta 8, “Classifica as seguintes palavras quanto à posição da sílaba tónica: também, dúvida, janela.” Esta questão repete-se nas páginas 93, 99, 135, com a mesma estrutura e aspeto.

Na pág. 64, pergunta 2, “Classifica as seguintes palavras quanto ao número de sílabas: chuva, mão, Universal”. Esta questão repete-se nas páginas 67 e 99, com a mesma estrutura e aspeto, não existindo outras relacionadas com esta temática.

Na pág. 61, surge uma questão alusiva à sílaba tónica, à sua posição e ao número de sílabas, sob a forma de tabela, sendo caso único em todo manual.

Ainda dentro deste âmbito são pedidas algumas rimas:

Na pág.14, pergunta 2 “Escreve as palavras que rimam com mulher, amar, alguém e flor.” Esta questão repete-se, somente, nas páginas 15, 28, com a mesma estrutura e aspeto.

De salientar que estes conteúdos foram abordados no 3º ano. No entanto, apenas surgem a meio do manual, do 4º ano, depois de mencionados numa *Ficha Informativa*.

- Relativamente à família de palavras

Na pág. 59, pergunta 2, “Escreve três palavras da família de sol”

Esta questão repete-se nas páginas 61, 63, 64, 67, 69, 77, 135, 147, com a mesma estrutura e aspecto. Sendo um conteúdo do terceiro ano, o grau de dificuldade é traduzido pelo número de palavras requeridas. Não há recurso a este conteúdo para outros fins, como por exemplo a descoberta de significado.

- Relativamente a antónimos e sinónimos

Este assunto é abordado sugerindo a consulta do dicionário ou a sua substituição em frases como no exemplo:

Na pág. 25, pergunta 5, “Repara na frase: O Outono é a mais linda de todas as estações.”

Pergunta 5.1, Reescreve a frase, substituindo a palavra “linda” por um:

a) sinónimo

b) antónimo

- Relativamente à forma e ao tipo de frases

Na pág. 58, pergunta 4, “Indica o tipo e a forma da frase: eu sou a Menina Gotinha de Água.” Esta questão repete-se igualmente nas páginas 61, 63, 64, 67 e 129, sem que se observem alterações significativas. Outra questão relacionada com esta é a reescrita de frases como no exemplo:

Na pág. 61, pergunta 8.2, “Reescreve a frase, de modo a que seja de tipo exclamativo e forma negativa. Esta questão repete-se nas páginas 63 e 64, com estrutura e aspeto iguais à anterior.

Também surge, ainda que única, uma atividade para localizar num texto um certo tipo de frase.

- Relativamente aos elementos fundamentais da frase e funções sintáticas

Na pág. 77, pergunta 6.1, “Indica o predicado e o sujeito da frase.” Esta questão repete-se nas páginas 79, 83 e 121, com a mesma estrutura e aspecto. A salientar que o sujeito presente nas várias frases é sempre simples e explícito.

Na pág. 99, pergunta 8, surge uma tarefa com vários sujeitos, simples ou compostos, separados dos respectivos predicados, solicitando a construção de frases. Lamentavelmente é o único caso no manual, pois é um exercício que possibilita experimentação e apela à reflexão.

- Relativamente às classes das palavras
 - Nomes

Na pág. 74, pergunta 2, “Do poema, transcreve seis nomes”.

Pergunta 3, “Qual a subclasse a que pertencem esses nomes?”. Esta questão repete-se igualmente nas páginas 77, 78, 111, 133 e 135, sem que ocorram alterações expressivas, mantendo-se a mesma estrutura e o mesmo aspeto.

Na pág. 83, pergunta 11, “Relativamente ao nome “homenzinho” indica:”

- a) O grau
- b) O género
- c) O número

- Adjetivos

Na pág. 91, pergunta 6, “Repara na frase: O soldado tinha os olhos abertos.”

Pergunta 6.1” Transcreve o adjectivo existente na frase”

Pergunta 6.2” Com esse adjectivo, constrói frases nos seguintes graus:”

- a) “comparativo de superioridade;”
- b) “superlativo absoluto sintético.”

Esta questão regista-se, com a mesma estrutura e aspeto, nas páginas 93, 99, 107, 111, 119, 133 e 151, referindo outros graus de adjectivos.

- Verbos

Na pág.131, pergunta 12 “Copia e completa as frases, escrevendo os verbos destacados nos tempos do modo indicativo apresentados entre parêntesis.

Esta questão surge sob a forma de reescrita de frases na página 133 e 141.

Parece-nos bastante inadequado que o estudo das classes dos adjetivos e dos verbos surjam, somente, no último trimestre do ano letivo, visto tratar-se de palavras tão importantes na compreensão e produção escrita.

O aprofundamento do vocabulário tem uma expressão muito diminuta e praticado apenas através de substituição de palavras, ora por sinónimos, ora por antónimos. A proposta 7 (pág. 35) e a proposta 12 (pág. 37) pretendem levar os alunos a perceber como é organizada a informação num dicionário, mas não propõem a pesquisa concreta das palavras dadas. Apenas o texto informativo da p. 48 integra um glossário. A *Ficha Informativa 2* (pp. 20-21) apresenta indicações precisas para a consulta do dicionário, incluindo informações relativas a abreviaturas que se encontram à frente de cada palavra. No entanto, ao longo do manual, não são apresentadas propostas de consulta de dicionários ou prontuários, mesmo quando aparece vocabulário desconhecido nos textos. O uso de pistas contextuais para aceder ao significado de palavras é apenas proposto nas páginas 27 e 53. Uma destas propostas refere-se à palavra “descorçoava”, mas não é pedida qualquer confirmação posterior através do uso do dicionário.

No que concerne ao funcionamento da língua, o manual apresenta propostas de atividades que cobrem a generalidade dos conteúdos, ficando aquém das competências essenciais para este nível de escolaridade. Não nos parece que a introdução mensal de uma *Ficha Informativa* seja uma opção adequada, já que se relegam para o final do manual conteúdos de importância capital no desenvolvimento linguístico e no aperfeiçoamento da produção escrita.

Considerações Finais

Pelo que acima fica exposto, a prática pedagógica não deve restringir-se nem condensar-se no uso do *manual escolar*. Uma parte significativa dos professores do 1º ciclo vai sempre mais além e sente, cada vez mais, a necessidade de produzir novos materiais que representem de forma refletida as exigências didáticas “enunciadas” pelo Currículo Nacional e as metodologias anunciadas pelas práticas de investigação e pelos *Novos Programas*. Contudo, o ritmo de trabalho a que os professores estão hoje sujeitos

e as solicitações de uma escola a tempo inteiro afastam-no do tempo indispensável para desenvolverem materiais mais ajustados às necessidades escolares dos alunos.

Diante de tal realidade, muitos docentes valem-se, reiteradamente, de outros manuais e materiais, para além do adotado pela escola, numa perspectiva de colmatar as lacunas sentidas. Assim, a elaboração de manuais escolares deve estar mais atenta à consulta prévia dos documentos que estabelecem as competências, os objetivos e os conteúdos, os níveis e descritores de desempenho para determinado ano de ensino.

Não esqueçamos o contributo, em particular, do ensino do conhecimento explícito da língua e, em geral, do ensino da língua portuguesa, no desenvolvimento de cada indivíduo, já que as competências previstas excedem largamente os conteúdos no âmbito do Português; pois, as atividades oferecidas devem comportar ações de natureza comparativa, tarefas que abarquem raciocínios lógicos mais organizados, realizações de crescente complexidade intertextual, iniciando-se trabalho transversal a todas as áreas que conceberá outras etapas nos ciclos de ensino seguintes.

Referências

- ACOSTA, Víctor M., Moreno, Ana; RAMOS, Victoria; QUINTANA, Adelia; ESPIMO, Olga. **Avaliação da Linguagem**. São Paulo: Livraria Santos Editora, 2003.
- BRITO, A. M. Retomar e reinventar o ensino da gramática da língua materna. In **A língua mãe e a paixão de aprender homenagem a Eugénio de Andrade**. Actas do 2º Encontro de Professores de Português. Porto: Areal Editores, 1997.
- CAMPS, A. O ensino e a aprendizagem da composição escrita. In C. O. Lomas. **O valor das palavras (I)**. Falar, ler e escrever nas aulas. Porto, 2003, pp. 2001-222.
- CARMO, Hermano; FERREIRA, Manuela Malheiro. **Metodologia da Investigação**-Guia de Auto-aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.
- CHOUPINA, C. **Orações relativas**: aspectos descritivos e didáticos. Tese de mestrado. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2004.
- CORREIA, Rosária & NEVES, Elisabete & TEIXEIRA, Madalena. “Do conhecimento intuitivo ao conhecimento explícito. Contributo para uma análise sobre orações”. **8º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português**. Lisboa: Associação de Professores de Português. CD-Rom, 2008.
- DUARTE, I. **Língua portuguesa**. Instrumentos de análise. Lisboa: Universidade Aberta, 2000.
- _____. **O conhecimento da língua**: desenvolver a consciência linguística. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2008.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Edições João Sá da Costa, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, **Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Nacionais**. Lisboa, 2001.

FONSECA, Eduardo (2004). O ensino da Gramática. **Actas dos Colóquios de Língua Portuguesa**. Torres Novas: ESETN, 2003.

KLEIBER, G. Relatives restrictives/relatives appositives: dépassement(s) autorisé(s). Les Types de Relatives. Langages. LOMAS & A. OSORO (Org.). **El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua**. Barcelona: Paidós, 1987.

MATEUS, M. H. M. Que gramática saber? Que Gramática Ensinar? **Diacrítica**, 3-4, 1989-90.

PEREIRA, Maria Luísa Alvares. **Escrever em Português**. Didáticas e Práticas; Edições Asa, 2000.

SIM-SIM, Inês; SILVA, Ana Cristina; NUNES, Clarisse. **Linguagem e comunicação no Jardim-de-Infância: textos de apoio para educadores de infância**. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2008.

Recebido em 05/12/10
Aprovado em 12/12/10