

Ensino da Língua e Desenvolvimento Educativo

Maria Helena Mira Mateus
Universidade de Lisboa /ILTEC

Revista *Perspectiva*. Vol. 20, n. 01, 2002
Santa Catarina, Florianópolis: 15-25.

Resumo

A relação que se estabelece entre investigação linguística e ensino da língua materna decorre, fundamentalmente, do conhecimento presente sobre a *capacidade cognitiva* específica que permite ao ser humano adquirir, em contacto com o ambiente linguístico e de forma inconsciente e progressiva, uma língua, e sobre a *natureza das línguas*, entendidas como um sistemas comunicativos que possuem um léxico e um conjunto organizado de regras e operações. A aquisição e o domínio de uma língua supõem, portanto, numerosas e complexas operações mentais.

Dado que o ensino escolar da língua materna se processa posteriormente à sua aquisição, os objectivos deste ensino centram-se no desenvolvimento da compreensão e produção da língua oral e escrita, e no conhecimento explícito da língua, ou seja, da sua gramática de funcionamento. Tendo presentes as características das línguas e a complexidade da sua natureza, o ensino da língua materna tem consequências no desenvolvimento das capacidades mentais de atenção, generalização e sistematização, treino da memória e do raciocínio teórico, criatividade, aprofundamento da sensibilidade e integração sócio-cultural, contribuindo assim para o desenvolvimento psico-social e cultural do estudante.

1. Introdução

Desenvolver uma análise sobre a relação entre **linguística e ensino** e apresentar sugestões que a tornem eficaz, ou, pelo menos, útil é tarefa de cuja dificuldade todos os que aqui estão têm perfeita consciência. Estamos a falar, evidentemente, de linguística e ensino da língua, sobretudo materna, e neste caso temos de considerar, entre outros, os seguintes factores que complexificam a aprendizagem da língua própria em contexto escolar: *a invisibilidade do sistema linguístico, a identidade que o indivíduo sente com a língua que fala* e, ainda, *o facto de os instrumentos para a análise da língua coincidirem com o próprio objecto de análise*, visto que ‘é com palavras que se estudam as palavras’. Mas desde já quero afirmar que é este magnífico desafio que me fascina pela sua dificuldade e pela exigência de pôr ao seu serviço competência, espírito de iniciativa, imaginação e sensibilidade.

A primeira parte desta palestra incide no que habitualmente se espera do ensino da língua. Numa segunda parte perei em relevo um aspecto menos discutido mas, do meu ponto de vista, mais amplo e que respeita à contribuição deste ensino para o desenvolvimento psico-social e comportamental do estudante.

2. Ensinar a língua materna: porquê e para quê?

É convicção corrente que o objectivo principal do ensino da língua materna é de cariz cultural e normatizador, considerando-se assim que o seu contributo se dirige exclusivamente para a fruição da obra literária e para a correcção padronizada no uso da língua oral e escrita. É indubitável que estes objectivos são respeitáveis e pertinentes. Por um lado, e no que respeita ao ensino da literatura, o contacto com a obra de arte construída com palavras ilumina e aprofunda a sensibilidade, enriquece culturalmente e - espera-se - aperfeiçoa o domínio da língua pela intimidade estabelecida com os seus mais originais cultores. Por outro lado, o papel da língua-padrão, ou da norma linguística, torna-a um instrumento essencial da cidadania nas sociedades contemporâneas. Sendo a criação do sentido de cidadania uma obrigatória e indiscutível função social da escola, para o seu cumprimento contribui, de forma ímpar, o ensino da língua materna desde que leve ao domínio consciente e criativo da utilização da linguagem. É sobre este ensino que me vou fixar.

Se nos mantivermos dentro do conceito habitual acima indicado de apropriação, por parte dos estudantes, de uma norma-padrão da língua materna, teremos de considerar, antes do mais, dois aspectos: - como se define a norma padrão e - quais as consequências sociais da imposição de uma norma linguística no contexto de variação sociolectal e dialectal que todas as línguas apresentam. Relativamente a este segundo aspecto, considero completo e exemplar o livro de Rosa Virgínia Mattos e Silva *Contradições no Ensino de Português* em que a clareza de raciocínio é sustentada por múltiplos e significativos exemplos. Note-se, porém, que o contexto a que Rosa Virgínia se reporta, plurifacetado e plurilinguístico como é o da sociedade brasileira, é bastante diferente do contexto do português europeu em consequência, entre outros factores, de uma menor dimensão do país e de um contacto mais próximo dos diferentes estratos sócio-culturais com a norma-padrão. Assim, não me deterei nesta conferência sobre os problemas de carácter social que advêm da imposição de uma norma linguística. Limitar-

me-ei a mostrar, com alguns exemplos do português europeu, pontuados de observações linguísticas, a dificuldade de definição de uma norma-padrão que nos permita, em cada momento, estabelecer sem dúvidas uma distinção entre o ‘correcto’ e o ‘incorrecto’. Aliás, essa dificuldade relaciona-se com a constante mudança evidenciada pela actividade linguística que, sendo uma forma de comportamento do homem é, portanto, reflexo da mudança contínua que é própria da natureza do ser humano. Afasto-me desde já, pelas razões aduzidas, de uma atitude ‘purista’ de convicções inabaláveis acerca do que deve dizer-se ou não se deve dizer. Tal atitude é errada, como justificarei adiante.

Tomemos consciência, pois, da alta percentagem de subjectividade que nos leva, em muitas ocasiões, a anatematizar certas construções ou certas formas lexicais. Esta perspectiva subjectiva está presente na rejeição da forma do plural em “A maioria dos estudantes *passaram* no exame” ou na supressão da preposição antecedente do *que* nas orações chamadas relativas cortadoras: “O prédio *que* o Paulo vive é moderno” (em lugar de “O prédio *em que* o Paulo vive é moderno”), “O autor *que* eu mais gosto é Aquilino” (em vez de “O autor *de que* eu mais gosto é Aquilino”).

Os exemplos foram tomados do utilíssimo e importante estudo de João Andrade Peres e Telmo Mória, *Áreas críticas da Língua Portuguesa*. No primeiro caso, os autores indicam a alternativa possível entre o singular e o plural (“passou/passaram”) o que implica que ambas as formas são por eles aceitáveis. No segundo caso, o das relativas, as frases estão precedidas de um ponto de interrogação que significa uma dúvida sobre a sua agramaticalidade, portanto não uma certeza de são agramaticais. Mas afinal, quem decide sobre a correcção ou incorrecção do uso do plural ou da oração relativa com omissão da preposição? Quem decide, em última instância, o que pertence à norma-padrão e o que deve ser corrigido?

Ivo Castro, em conferência apresentada no Encontro da Associação Portuguesa de Linguística (Outubro de 2002) tem a seguinte opinião: “Podiam os gramáticos do séc. XVI dizer-nos que a norma emanava da Corte e os do XIX que ela emanava de Coimbra, porque tinha a Universidade, mas hoje teriam de reconhecer que a norma portuguesa dotada de maior vitalidade e capacidade de fazer adeptos é a que transmitem os jornais, a rádio e a televisão.”

Este conceito de caracterização da norma – vitalidade e capacidade de fazer adeptos – pode ser discutível mas é aliciante. Parece evidente que o discurso dos meios

de comunicação é o que apresenta mais vitalidade: rodeia-nos, entra na nossa casa, é inovador, exhibe uma constante mudança. No que respeita a fazer adeptos, diga-se, no entanto, que também esse discurso está sujeito a críticas. Recordo-me do modo como foi posto a ridículo um dirigente do futebol português por ter iniciado uma resposta com a construção: “Penso eu de que...” e lembro também o ataque divertido da oposição porque um ministro afirmou que “as obras há-dem estar prontas...”. Ambos falavam na televisão. Por que será, então, que as tais relativas cortadoras não despertam críticas, e até são apresentadas por linguistas como não constituindo um claro erro, ao contrário da forma verbal “há-dem” (ou “há-des”) que é inaceitável e leva ao ridículo quem a utiliza? Na verdade, a omissão da preposição no tipo de construção sintáctica exemplificada em “O autor que eu mais gosto...” é aceite e parece representar uma mudança em curso. Mas quem no-lo diz? Como se estabelece a possibilidade de suprimir uma preposição em contexto que outrora a exigia?

Para além das fontes da norma atrás referidas para os séculos XVI e XIX e para a actualidade, poderíamos ainda considerar como fonte de norma – a dos autores consagrados. Porém, a este propósito Ivo Castro conta um facto que destrói a segurança que essa fonte nos podia oferecer. Digo-o por palavras suas: “Contava Celso Cunha que Augusto Abelaira, incerto quanto a uma construção sintáctica infelizmente não identificada, pegou na *Nova Gramática do Português Contemporâneo* para verificar se ela estava atestada. Estava, mas atestada por uma citação do próprio Abelaira, que me confirmou a anedota”. Ora então onde vamos buscar argumentos para afirmar sem dúvidas que, por exemplo “Vende-se casas” é melhor do que “Vendem-se casas”? Ou que “Houveram muitos acidentes” é impossível e tem que ser corrigido para “Houve muitos acidentes”?

Os vários exemplos que apresentei podem ser facilmente explicados de um ponto de vista estritamente linguístico. Vejamos: a alternância singular/plural em “A maioria (dos estudantes) passou/passaram” mostra que a concordância verbal é feita quer com a expressão ‘a maioria de x’ quer com o núcleo do sintagma nominal (“os estudantes”); a omissão da preposição nas relativas cortadoras pode entender-se por paralelismo com frases em que o verbo não rege preposição: “O autor que eu mais gosto” vs. “O autor que eu mais admiro”. Mas também os ridicularizados “há-dem” e “Penso eu de que...” são explicáveis: no primeiro caso trata-se de uma incorporação da preposição *de* no corpo do verbo *haver* cuja forma é tratada com regularização

paradigmática (“bebem”, “comem”, “há-dem”). A preposição espúria na construção “Pensar ... de” é, por seu lado, o oposto da supressão da preposição em “O autor que eu gosto”.

Sendo assim, pergunta-se: se a linguística tudo explica e se a própria gramática apresenta alternativas para várias formas e construções, como se definirá então a norma, se é que ela existe? E qual é o papel do linguista perante tanta indecisão?

Em primeiro lugar convenhamos que compete ao linguista estudar e analisar, conhecer e compreender o funcionamento da língua. Esse é o objectivo primordial do seu trabalho. É claro que o linguista pode apoiar o ensino esclarecendo a ocorrência de variantes, sejam elas resultado de mudanças em curso ou constituam manifestações de variação dialectal ou sociolectal. Mas esse esclarecimento não se destina a tornar aceitável toda e qualquer produção.

O linguista é também aquele que conhece os meandros da história da língua e sabe distinguir entre a variação dialectal radicada na diferença, a excepção que ainda perdura e a forma que decorre do desconhecimento e da ignorância. É portanto esse conhecimento especializado que se lhe pede: ele é o apoio para não dizer o farol que ilumina esse mar cheio de mistérios que é o uso do nosso falar quotidiano; o professor é o piloto que conhece os mares mas necessita muitas vezes de uma luz que o impeça de tropeçar nos rochedos (perdoem a imagem).

Uma das maiores riquezas que palpita (que palpitam???) na vida das línguas – e que, simultaneamente dificulta o estabelecimento de uma norma – foi atrás indicada como variação dialectal. Reportando-se a este tipo de variação, Rosa Virgínia Mattos e Silva põe em relevo a gravidade das atitudes pedagógicas que desconhecem o facto de as variantes dialectais de uma língua constituírem para cada indivíduo a sua língua materna, propondo no trabalho mencionado (*Contradições no Ensino de Português*) que se caminhe para a difícil mas desejável “pedagogia bidialectal”. Aqui se cruzam de modo especial os caminhos da pedagogia e da linguística. A variação dialectal encontra-se em todos os níveis da língua e é comprometimento do linguista estudá-la. Nenhuma das variantes é melhor do que outra do ponto de vista linguístico. As atitudes de rejeição, surpresa ou vergonha advêm somente de preconceitos sociais que levam, por exemplo em Portugal, a ridicularizar a pronúncia da sibilante apico-alveolar, [ʃ],

[z], própria dos dialectos setentrionais, que se distingue da pronúncia dental de [s] e [z]. Ora a rejeição não tem fundamento linguístico, já que o único fundamento que por vezes é avançado por quem desconhece a história da língua é o de que as sibilantes dentais, utilizadas nos dialectos do sul, seriam a pronúncia mais antiga. Erro total. O /s/ latino era ápico alveolar tal como ainda hoje se conserva nos referidos dialectos; o [s] dental é posterior e resulta da evolução de seqüências de sons não sibilantes.

Com este exemplo mais não quis de que levantar a ponta do véu que cobre o estudo de uma língua nas suas diversas vertentes – histórica, dialectal, sociolectal e quantas mais. Quis igualmente despertar alguma curiosidade no que respeita à origem e compreensão das variantes linguísticas com que todos os dias nos deparamos. E quis finalmente chamar a atenção para a necessidade de desenvolver e disponibilizar estudos que sirvam de base às exigentes e indispensáveis práticas pedagógicas.

3. O ensino da língua e o desenvolvimento psico-social

Olhemos agora o tema que estamos a tratar de um novo ponto de vista. O que vos proponho é a consideração de outras vertentes que o ensino da língua materna encerra e que, especificamente, contribuem para o desenvolvimento psico-social do estudante. Essas vertentes pedagógicas decorrem das características da linguagem humana e das línguas em particular. Podemos perguntar-nos então que características se podem considerar fundamentais e como entender a sua função de estimulação do desenvolvimento psico-social do indivíduo são as questões que a seguir desenvolverei.

3.1. Características universais das línguas naturais

As teorias linguísticas mais difundidas aceitam hoje como incontroversa a existência de uma série de capacidades humanas que estão na base da utilização das línguas e que são inatas e diferentes das demais capacidades cognitivas. Essas capacidades constituem, como diz Chomsky,

um tipo de organização intelectual única que não pode ser atribuída a órgãos periféricos nem à inteligência geral e que se manifesta no que podemos chamar o "aspecto criador" da utilização normal da linguagem¹.

Esta 'faculdade da linguagem' e a sua capacidade criadora foi há vários séculos largamente discutida por Descartes no *Discurso do Método*. Lembrem-se as palavras com que diferencia os homens dos animais a partir da utilização da linguagem:

[Porque] é uma coisa digna de nota o não haver homens, tão embrutecidos e tão estúpidos, sem exceptuar mesmo os loucos, que não sejam capazes de combinar várias palavras e de compor com elas um discurso que lhes permita exprimir os seus pensamentos; o que não acontece com nenhum outro animal, por muito perfeito ou bem gerado que tenha sido².

Trata-se, portanto, de uma faculdade universal e inata que possibilita a aquisição da linguagem e é responsável pela criatividade da linguagem, ou seja, pela capacidade que o homem tem de formar novos enunciados que exprimem pensamentos novos, adaptados a novas situações. Uma hipótese fascinante é a de supor que a criança, ao nascer, seja detentora de um programa que lhe permita adquirir, nos primeiros anos de vida e com assombrosa rapidez, espontaneamente e sem ensino formal, os sons, o vocabulário e os processos de construção de palavras e frases da língua falada na comunidade que a rodeia. Esta rápida aquisição da língua materna, que se processa em contacto com dados linguísticos não especificamente dirigidos para a aprendizagem, ainda é mais espantosa se considerarmos que uma língua natural é um

¹ Chomsky, 1966, p. 20.

² Descartes, 1961 (1667), p. 68

sistema altamente complexo e especializado, complexidade que se verifica em qualquer língua do mundo. Note-se o que diz Pinker, a este propósito, nessa luminosa e penetrante obra denominada *The language instinct*:

As invenções culturais variam largamente na sua sofisticação de sociedade para sociedade. [...] Alguns grupos contam fazendo entalhes em ossos e cozinham em fogos que acendem com paus afiados, outros usam computadores e fornos de microondas. A linguagem, porém, destrói esta correlação. Existem sociedades (que estão) na Idade da Pedra, mas não existe tal coisa como uma língua (que esteja) na Idade da Pedra³.

Assim, com o desenvolvimento dos estudos linguísticos e com os progressos realizados pela neuro-biologia e pela genética, podemos hoje afirmar que os processos cognitivos decorrem de uma base genética universal, e podemos, portanto, admitir a universalidade da capacidade genética da fala.

No que respeita à arquitectura geral das línguas, podemos considerar que todas elas possuem duas componentes: um *léxico* e uma componente constituída por *regras e operações* que operam recursivamente sobre os itens do léxico e sobre as expressões complexas⁴. A esta componente chamam alguns linguistas *componente computacional*.

Ao falarmos pomos, assim, em acção este complexo sistema construindo, com poucas dezenas de sons, uma infinidade de expressões que revelam aos outros o que pensamos, o que imaginamos e o que sentimos⁵. Para tal servimo-nos do que Inês Duarte chama a engenharia do uso da língua⁶. Essa engenharia é suportada pelas seguintes propriedades que caracterizam as línguas:

- *uma combinatória de elementos discretos* (seja de sons que se combinam para formar palavras, seja de palavras que integram uma frase, seja de frases que constituem um enunciado);

³ Pinker, 1995, p. 27.

⁴ Chomsky, 1999 (1995), p.18.

⁵ Este aspecto da “maravilhosa invenção” que é a linguagem tem sido repetidamente posto em destaque por Chomsky que cita, a esse propósito, Galileu e Descartes. Ver Chomsky (2000), p. 4.

⁶ Duarte, 2000b, p.110.

- *a recursividade* (que permite reutilizar em sequência a mesma construção, como por exemplo na reutilização sequencial de orações relativas o que dá surgimento a muitas das lenga-lengas infantis);
- *uma estrutura hierárquica* (que está presente na organização, por exemplo, de um sintagma com o seu núcleo e complementos)
- *categorias* (que se organizam em sistemas como as categorias fonológicas de vogais e consoantes, ou as categorias sintáticas de nomes ou verbos).

Além destas propriedades que são apreensíveis na análise das línguas, evidenciam-se também os seguintes tipos de fenómenos linguísticos⁷.

- *constituintes descontínuos* (como por exemplo na frase ‘prefiro falar de linguística do que discorrer sobre metafísica’, em que é necessário reter o primeiro membro da frase para o relacionar com o segundo);
- *dependências de longa distância* (como ‘a língua que eu falo é a portuguesa’, em que é preciso reconhecer a relação entre o nome substituído por *que* e o verbo *falar*);
- *ambiguidade estrutural* (como no clássico exemplo ‘ele viu a rapariga da janela’ que pode ser interpretado como ‘ele’, que estava à janela, viu uma rapariga, ou uma rapariga estava à janela e foi vista por ele).

Todas estas propriedades e os processos linguísticos que acabo de mencionar possibilitam a utilização criativa da língua em todos os níveis: fonológico, morfológico, sintático, lexical, semântico e pragmático. Quando falo em *criatividade* não estou a referir-me à criação literária, artística por natureza e, portanto, reservada apenas a alguns. A criatividade a que me refiro é outra, é própria de qualquer língua e é posta em acção por todos nós em cada momento quando falamos – na criação de novas palavras e na construção de frases nunca ouvidas, ou na produção de enunciados alternativos com o mesmo fim de comunicação.

⁷ Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997, pp. 16-17.

Estamos, portanto, diante de um sistema invisível e altamente complexo, inato e universal, que adquirimos sem disso termos consciência. É este sistema, porém, o objecto de estudo do ensino da língua. Nas suas finalidades cultural e social que no início referi, o sucesso deste ensino avalia-se pelo domínio que o estudante atinge no reconhecimento e na produção linguística ao nível do oral e da escrita.

3.2. Conhecimento da gramática e desenvolvimento educativo

A questão que levanto agora sob a forma de pergunta é a seguinte: Para atingir a desejada competência na compreensão do oral e do escrito e na expressão oral e escrita bastará expor o estudante às várias utilizações da língua que está a estudar? Bastará desenvolver a produção escrita e oral estimulando a explicitação do raciocínio e dos sentimentos? Bastará criar a tal intimidade com a obra literária discutindo processos narrativos? Vários tipos de avaliação têm provado que esta prática pedagógica é insuficiente mesmo quando corresponde a um procedimento satisfatório. E mais: ela é lacunar no que respeita à possibilidade de usufruir da complexidade do sistema linguístico para estimular o desenvolvimento psicológico do estudante.

Na realidade, não podemos esquecer o que também atrás foi dito sobre a relação entre a linguagem e os processos cognitivos: as línguas são formas do comportamento humano, ligadas indissociavelmente, como todas as formas do comportamento, aos processos cognitivos. Assim, o estabelecimento da relação entre línguas e cognição é indispensável, sob pena de estarmos a dissociar duas dimensões do mesmo objecto e de não podermos atingir, e muito menos explicar, nenhum aspecto relevante do seu funcionamento.

É neste ponto que deve referir-se uma outra competência a desenvolver em ambiente formal do ensino da língua: o seu *conhecimento explícito*. Como em qualquer outra área da educação escolar, o objecto de estudo, a língua, exige uma *explicitação das suas características, propriedades e funcionamento*. Esta explicitação é entendida como o ensino da *gramática*, ensino que foi ostracizado nos anos 60, com a entrada do oral na escola, e que retornou, nas décadas de 70 e 80, em completa confusão entre transmissão directa de conceitos linguísticos e pedagogia do conhecimento explícito da língua.

Não pretendo defender aqui o conceito tradicional da gramática pedagógica que apela à memória e é acompanhado por algumas estratégias – melhor diria, estratégias – que permitem reconhecer, quase automaticamente, as categorias verbais e frásicas do enunciado. O conhecimento que hoje possuímos dos princípios presentes na gramática universal, decorrentes das propriedades que caracterizam as línguas, e dos parâmetros em que se situa cada língua particular permitem-nos desenhar outros contornos para a introdução do conhecimento explícito da língua no ensino da língua materna. Não é tarefa fácil, dados os três aspectos caracterizadores que já atrás mencionei: a invisibilidade do sistema, a identidade que o indivíduo sente com a língua que fala e o facto de os instrumentos para a análise da língua coincidirem com o próprio objecto de análise. Mas estas circunstâncias justificam precisamente a necessidade de utilização de uma metalinguagem (neste caso, a terminologia gramatical) que crie uma distância entre o indivíduo e o objecto de estudo e lhe permita analisar o funcionamento desse objecto.

Um dos aspectos pedagogicamente válidos que devem ser destacados é o facto de o conhecimento explícito da língua – o conhecimento da sua gramática – estar em inter-relação permanente com as capacidades de compreensão e de produção da língua oral e da escrita. Na realidade, uma das vertentes do conhecimento da gramática da língua que concorre para o crescimento linguístico do indivíduo é a possibilidade que esse conhecimento lhe proporciona de *tomar consciência* das operações que realiza nos actos de fala. Além disso, um ensino da língua que desenvolva uma capacidade de *elaboração mental* tem uma notável influência no desenvolvimento psico-social e comportamental do estudante.

Senão, vejamos:

- a componente computacional da língua é constituída por regras e operações cuja captação obriga a um esforço de *memória* e *atenção* sobre os dados linguísticos;
- a identificação de certos elementos ocorrentes nos 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 abstracção*,

- a consciente utilização dos recursos criativos da língua, com manipulação das regras de formação de palavras e frases ou de enunciados, desenvolve a *criatividade*;

- finalmente, o conhecimento do funcionamento da língua pode ser utilizado, em contexto educativo, para *reconhecer e identificar a informação* contida em qualquer tipo de texto e, ainda, para desenvolver a *capacidade de argumentação* e de *contra-argumentação* na produção oral e escrita.

Exemplifico em seguida os vários aspectos indicados.

(i) A componente computacional da língua é constituída por regras e operações cuja captação obriga a um esforço de *memória* e *atenção* sobre os dados linguísticos. O exemplo que concretiza esta afirmação foi colhido no capítulo 6 da *Gramática da Língua Portuguesa* e é da autoria de Fátima Oliveira. Diz a autora:

Muitos elementos nas línguas, entre os quais se inclui o Tempo, expressam relações *dêicticas* e relações *anafóricas*. De um modo geral, considera-se que as primeiras estabelecem uma referência directa com elementos extra-linguísticos e que uma relação anafórica o faz relativamente a outros elementos linguísticos. Vejam-se alguns exemplos ilustrativos:

(1) A Maria partiu ontem.

(2) Antes de escrever a carta, o Rui telefonou à Ana.

(3) O Rui disse à Ana que tinha conversado com o pianista quando este chegou ao auditório.

O exemplo (1) mostra como a utilização do tempo e também do advérbio se referem a uma situação que ocorreu num tempo passado, em particular no dia anterior ao momento da enunciação. Deste modo, podemos dizer que se trata de uma relação dêitica. Em (2) estabelece-se uma relação entre *telefonar* e *escrever a carta* que, em virtude do conector temporal *antes de*, transmite a informação de que a situação descrita na segunda oração teve lugar anteriormente à situação da primeira oração. (...)

Em (3) estamos perante várias relações temporais. Em primeiro lugar, todas as situações descritas pelas frases são de um tempo passado em relação à enunciação. Em segundo lugar, a situação descrita por *tinha conversado com o pianista quando este chegou ao auditório* ocorre antes da oração principal. Por último, a oração temporal descreve uma situação também anterior a *tinha conversado com o pianista*. Estes casos são exemplos de anáfora temporal.

A explicitação de que o falante, neste tipo de frases, recorre à memória dos dados linguísticos e estabelece entre eles complicadas relações é um estímulo para o funcionamento da capacidade de atenção do estudante.

(ii) A identificação de certos elementos ocorrentes nos dados que possuem características comuns leva ao desenvolvimento das capacidades de *sistematização* e *generalização*. Aqui optei por mostrar como podemos sistematizar as propriedades de uma classe de palavras, os *artigos*, que se integram na classe maior dos determinantes. Neste caso recorro a um excerto do texto de Ana Maria Brito, incluído no capítulo 11 da *Gramática da Língua Portuguesa*.

Existem dois tipos de artigos, os *definidos* e os *indefinidos*. Distinguem-se por algumas propriedades, intimamente relacionadas com os respectivos valores semânticos:

- Os artigos indefinidos não podem preceder nomes próprios:

(1) (a) * Vi uma Maria.

(b) Vi a Maria.

- Os artigos indefinidos nunca podem seguir *todos* ou *ambos*:

(2) (a) Todos os dias ela telefona.

(b) * Todos uns dias ela telefona.

(c) Ambas as pessoas chegaram.

(d) * Ambas umas pessoas chegaram.

Os artigos precedem sempre os nomes e surgem em distribuição complementar relativamente aos demonstrativos:

(3) (a) Ela viu as cartas.

(b) * Ela viu as estas cartas.

(c) Ela viu estas cartas.

Os artigos definidos não podem surgir isolados, quer por elipse do nome quer por movimento do nome e do complemento (...):

(4) (a) * A Maria viu as.

(b) A Maria viu umas / várias / algumas.

(c) * Livros de história, li os.

(d) Livros de história, li um / uns.

Ao sistematizar as propriedades dos artigos, o estudante põe em funcionamento a sua própria capacidade de sistematização e generalização.

(iii) A formulação de regras treina o *raciocínio teórico* e a *capacidade de abstracção*. Atente-se agora no modo de formular a regra do acento principal da palavra em português. O exemplo é também colhido na *Gramática da Língua Portuguesa*, no capítulo 26 de minha autoria.

Se tomarmos em atenção a estrutura morfológica das palavras, as sílabas acentuadas na maioria dos nomes e adjectivos do português incidem sobre a *última vogal do radical*. Esta vogal pode encontrar-se em penúltimo lugar na palavra (cf. (1) e (2)) ou em último (cf. (3)) (...).

(1)	'mesa	(2)	me'sinha
	re'vista		revis'teiro
	'leite		leita'ria
(3)	ani'mal		ir'mã
	cara'pau	ca'fé	
	a'mor		jar'dim
			cha'péu
	a'vó		
	portu 'guês	bom'bom	ir'mão
		ta'tu	

Esta é a acentuação regular. Há no entanto palavras que são acentuadas na *penúltima vogal do radical* e que, por serem excepcionais têm a última vogal marcada no léxico como não-acentuável. Ver os exemplos de (4).

(4) (a)	'júbilo	'frágil
	'árabe	'útil
	lin'guístico	'cônsul
	ca'tástrofe	'móvel
	catas'trófico	a'çúcar

(...)Assim, quando relacionamos o acento da palavra com a sua estrutura morfológica, só temos duas acentuações possíveis nos nomes e adjectivos: na última ou na penúltima vogais do radical, como vimos nos exemplos de (1)-(4). Com base nessa afirmação, pode formular-se a regra seguinte:

(5) *Regra geral de acento* (nomes e adjectivos)

Acentuar a última vogal do Radical]Nomes, Adjectivos

Esta regra tem uma única restrição:

(6) *Restrição à regra geral de acento* (nomes e adjectivos)

Acentuar a penúltima vogal do Radical nos itens com vogais marcadas no léxico como não-acentuáveis

A formulação de uma regra exige uma capacidade de abstracção indispensável em qualquer raciocínio teórico. É hábito atribuir à matemática esta qualidade pedagógica. Mas é óbvio que a gramática de uma língua pode igualmente possuí-la.

(iv) A consciente utilização dos recursos criativos da língua, com manipulação das regras de formação de palavras e frases ou de enunciados, desenvolve a *criatividade*. Neste caso, recorro ao capítulo de morfologia da mesma *Gramática*, da autoria de Alina Villalva, no ponto em que autora refere a formação de palavras com determinado tipo de sufixos.

Uma das questões mais interessantes relacionadas com a morfologia dos (sufixos) avaliativos diz respeito à existência de duas séries paralelas de sufixos, que se distinguem pela ausência ou presença da consoante [z] no início da sequência. Considerem-se os seguintes exemplos:

- | | | | |
|-----|----|--------|------------------------|
| (1) | a. | -inho | cf. <i>livrinho</i> |
| | | -zinho | cf. <i>bombonzinho</i> |
| | b. | -ito | cf. <i>carrito</i> |
| | | -zito | cf. <i>pãozito</i> |
| | c. | -ão | cf. <i>dedão</i> |
| | | -zão | cf. <i>pezão</i> |

Tradicionalmente, esta consoante é considerada como um elemento de ligação que, sob certas condições, se interpõe entre a forma de base e o sufixo. Na verdade, trata-se de diferentes sufixos, dado que as formas de base a que se associam exibem diferentes propriedades. Estes diferentes sufixos tomam o nome de *sufixos avaliativos* e *sufixos z-avaliativos*.

(...) Os sufixos avaliativos são preferidos por bases com menor número de sílabas e um elevado índice de ocorrência no vocabulário do quotidiano; os sufixos z-avaliativos são preferidos nos restantes casos:

<i>livrozinho</i>	(2)	<i>livrinho</i>		cf.	*	/	?
		<i>cadeirinha</i>					
		<i>percursozinho</i>		cf.	* ^{1?}		<i>perkursinho</i>
		<i>rendimentozinho</i>		cf.	* ^{1?}		<i>rendimentinho</i>

As preferências acima referidas permitem, no entanto, que em muitos casos a escolha resulte apenas dos gostos ou dos hábitos linguísticos dos falantes (...)

(3)	<i>dinheirinho</i>		vs		<i>dinheirozinho</i>
	<i>almofadinha</i>		vs		<i>almofadazinha</i>
	<i>bifinho</i>		vs		<i>bifezinho</i>
	<i>postalinho</i>		vs		<i>postalzinho</i>

Há portanto uma margem de liberdade na utilização dos referidos sufixos, e, evidentemente, em numerosos outros casos de formação de palavras, frases e enunciados. Ao tomar consciência dessa propriedade, o estudante aumenta a sua capacidade criativa.

Diga-se por fim, e sem necessitar de exemplificação, que o conhecimento do funcionamento da língua pode ser utilizado para *reconhecer e identificar a informação* contida em qualquer tipo de texto e, ainda, para desenvolver a *capacidade de argumentação* e de *contra-argumentação* na produção oral e escrita.

Termino recorrendo uma vez mais a Pinker que, no título do seu primeiro capítulo, denomina a linguagem *Um Instinto para adquirir uma Arte*⁸, Não será isso que pretendemos de um desenvolvimento educativo? Interagir conscientemente com as capacidades inatas da criança para que ela chegue tão longe quanto possível como ser humano, construindo, com a razão e a sensibilidade, uma arte de estar na vida?

Referências bibliográficas

CASTRO, Ivo (2002). *O linguista e a fixação da norma*. Conferência apresentada no XVIII Encontro da Associação Portuguesa de Linguística. Porto, Outubro de 2002.

⁸ Este título é, aliás, baseado em Darwin que, depois de uma reflexão sobre a natureza da língua, conclui ser a capacidade de linguagem ‘uma tendência instintiva para adquirir uma arte’. Apud Pinker, 1995, p. 20.

- CHOMSKY, Noam (1966). *Cartesian Linguistics: a chapter in the history of rationalist thought*. New York: Harper and Row. As referências são da tradução francesa de N. DELANOE e Dan SPERBER, *La linguistique cartésienne*. Paris: Éditions du Seuil, 1969.
- CHOMSKY, Noam (1995) *The minimalist program*. Cambridge, Mass.: The MIT Press. As referências inseridas no texto são da tradução portuguesa e introdução de Eduardo Paiva RAPOSO, *O Programa minimalista*. Lisboa: Editorial Caminho, 1999.
- CHOMSKY, Noam (2000). *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CORBEIL, Jean-Claude (1982). Éléments d'une théorie de régulation linguistique. In Bedard, E. e J. Maurais (orgs.). *La norme linguistique*. Québec-Paris, Le Robert: 281-303.
- DESCARTES, René (1667). *Discurso do Método e tratado das Paixões da Alma*. Tradução portuguesa, prefácio e notas de Newton de MACEDO. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 4ª edição, 1961.
- DUARTE, Inês (1998). Algumas Boas Razões para Ensinar Gramática. In *A Língua Mãe e a Paixão de Aprender. Actas do 2º Encontro de Professores de Português*. Porto: Areal: 110-123.
- DUARTE, Inês (2000a). Ensino da Língua Materna: da Repetição de Modelos à Intervenção Educativa Cientificamente Fundamentada. In Reis et al. (orgs.). *Didáctica da Língua e da Literatura*. Volume I. Coimbra: Almedina: 47-61.
- DUARTE, Inês (2000b). Uso da Língua e Criatividade. In F. I. Fonseca, I. M. Duarte e O. Figueiredo (orgs.). *A Linguística na Formação do Professor de Português*. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto: 107-123.
- MATEUS, Maria Helena Mira (2002) *A face exposta da língua portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda
- MATEUS, Maria Helena Mira (2002). Ensino da Língua e Desenvolvimento Educativo. *Perspectiva*. Vol. 20, n. 01 Santa Catarina, Florianópolis: 13-22.
- MATEUS, Maria Helena Mira (2002). Variação e variedades: o caso do Português. In Grosse, Sybille & Axel Schönberger, *Ex Oriente lux. Festschrift für Eberhard Gärtner zu seinem 60. Geburtstag*. Frankfurt am Main: Valentia: 287-296.
- MATEUS, Maria Helena Mira (org.) (2002). *Uma política de língua para o Português*. Actas do Colóquio organizado no Convento da Arrábida em Julho de 1998. Lisboa: Edições Colibri.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia (2001). *Contradições no ensino do Português*. São Paulo: Editora Contexto.
- PERES, João Andrade e Telmo MÓIA (1995). *Áreas críticas da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho, Col. Universitária.
- PINKER, Steven (1995). *The language instinct: how the mind creates language*. New York: Harper Perennial.
- SIM-SIM, Inês, Inês DUARTE e Maria José FERRAZ (1997). *A língua materna na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação, DEB.