

CAPÍTULO 10: O ENSINO DE GRAMÁTICA PELA DESCOBERTA: O PROJETO PERGRAM

Adriana Cardoso
acardoso@eselx.ipl.pt

Susana Pereira
susanacp@eselx.ipl.pt

Mariana Pinto
marianap@eselx.ipl.pt

Maria Encarnação Silva
esilva@eselx.ipl.pt

INTRODUÇÃO

Neste capítulo pretende-se apresentar o trabalho desenvolvido no âmbito de um projeto de investigação, PerGRam (*Percursos para o Ensino da Gramática no Primeiro Ano de Escolaridade*), sobre ensino da gramática em Portugal, que resultou da colaboração entre instituições do ensino superior e do ensino básico⁴¹, procurando-se,

⁴¹ O Projeto PerGRam foi financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian e pelo Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa/FCT. As instituições envolvidas neste projeto foram: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa (Escola Superior de Educação), Agrupamento de Escolas de Benfica e Agrupamento de Escolas Conde de Oeiras.

desta forma, assegurar a articulação entre os *savoirs savants* e os *savoirs enseignés* (cf. VAGUER; LEEMAN, 2006; DOLZ; SIMARD, 2009), ou dito noutros termos, entre as dimensões teórica e prática. Começaremos por enquadrar e fundamentar a génese deste projeto no contexto mais geral da investigação sobre didática da gramática. De seguida, apresentamos o projeto PerGRam detalhando os objetivos e *design* do projeto, os participantes, os instrumentos de avaliação e de recolha de dados e os materiais produzidos. Concluímos o capítulo com a apresentação de algumas pistas para o trabalho a desenvolver no futuro.

ENSINO DA GRAMÁTICA: MUDANÇA DE PARADIGMA

Durante a segunda metade do século XX, a gramática passou a ter um estatuto marginal na investigação sobre didática da língua. O desinteresse pela gramática pode ser relacionado com diversos fatores, nomeadamente: (i) a constatação da inadequação das propostas da gramática tradicional (e, mais tarde, das adaptações escolares das teorias estruturalistas e gerativistas) às necessidades de formação dos alunos; (ii) o desenvolvimento de metodologias de ensino de língua segunda e de língua estrangeira baseadas em conceções de aquisição das línguas que concebem qualquer tipo de reflexão sobre a língua como uma prática contraproducente para a aprendizagem (RICHARDS; RODGERS, 1986); e (iii) a progressiva generalização de modelos comunicativos (nacionais-funcionais) no ensino de línguas.

No mesmo período, essencialmente na literatura anglo-saxónica, tem início uma acesa controvérsia sobre o ensino da gramática,

centrada no impacto que o ensino da gramática tem na aprendizagem de línguas segundas (ELLIS et al., 2009) e na melhoria da escrita (HUDSON, 2001; ANDREWS et al., 2004; LOCKE, 2009).⁴² Paralelamente, nas últimas décadas do século XX, a investigação desenvolvida nas áreas da psicologia cognitiva e da psicolinguística (GOMBERT, 1990; KARMILOFF-SMITH, 1992) destaca a importância da atividade metalinguística nos domínios da aquisição e desenvolvimento da linguagem e da didática da língua. Esta perspetiva, aliada ao paradigma socioconstrutivista, abre um novo caminho para a reflexão sobre a língua em sala de aula, que *grosso modo* se pode caracterizar por uma metodologia ativa centrada no aluno, o qual, a partir de propostas devidamente contextualizadas, é desafiado a descobrir as regras e funcionamento da língua.

Nesta linha, começam a surgir, na comunidade científica internacional, novas propostas relativas ao ensino da gramática: ensino de gramática em contexto (WEAVER, 2008); sequências didáticas de gramática (CAMPS; ZAYAS, 2006; PEREIRA, 2010); nova gramática (NADEAU; FISHER, 2006); laboratório gramatical (COSTA et al., 2011; DUARTE, 2008); observar e manipular a língua (TISSET, 2005); *language awareness* (DENHAM; LOBECK, 2010).

Esta mudança de paradigma tem ainda repercussões nas orientações curriculares em países como Portugal e Canadá, cujos documentos normativos refletem (ou refletiram) essa mudança de paradigma.

⁴² De acordo com Andrews et al. (2004), “there is no high quality evidence that the teaching of grammar, whether traditional or generative/transformational, is worth the time if the aim is the improvement of the quality and/or accuracy of written composition” (2004, p. 6).

Em Portugal, a reorientação curricular na área de português (que teve lugar na primeira década do século XXI) leva à redefinição do papel da gramática no ensino da língua em sala de aula, exigindo a mudança das práticas de ensino neste domínio (cf. DUARTE, 2008; COSTA et al., 2011, i.a.). Em particular, o Programa de Português de 2009 (cf. REIS, 2009) assume claramente que o conhecimento explícito da língua é uma competência nuclear, a ser trabalhada, tal como a leitura, a escrita, a compreensão e a expressão oral.

Esta mudança de paradigma centra-se nos seguintes princípios: (i) a construção do conhecimento explícito toma como ponto de partida o conhecimento intuitivo da língua; (ii) o conhecimento explícito deve ser construído a partir de atividades de observação, manipulação e sistematização de dados linguísticos contextualizados; (iii) o conhecimento explícito deve constituir um conjunto de saberes mobilizável no desempenho de outras competências linguísticas e discursivas; (iv) o conhecimento explícito deve ser assumido na aula de língua materna como um conjunto autónomo de saberes.

APRESENTAÇÃO DO PROJETO

Objetivos e design do projeto

O projeto PerGRam propôs-se investigar os processos envolvidos no ensino e aprendizagem da gramática, a partir das seguintes questões: i) que tipo de ensino promove a atividade metalinguística, de forma a fazer evoluir o nível de consciência linguística?; ii) quais as necessidades de formação e que modelos de formação poderão potenciar a mudança das práticas de sala de aula?

Para responder a estas questões, foram definidos os seguintes objetivos específicos: i) propor um percurso didático concebido para promover a atividade metalinguística no primeiro ano de escolaridade; ii) testar esse percurso de forma a produzir conhecimento sobre a influência de novas metodologias de ensino no desenvolvimento da consciência linguística dos alunos.

A consecução do primeiro objetivo implicou:

- conceber recursos didáticos que permitissem a sua experimentação, tendo por base a investigação recente em didática da gramática.

Para atingir o segundo objetivo, o trabalho empírico envolveu:

- a conceção de um estudo de design quasi-experimental;
- a implementação da intervenção didática;
- a análise estatística do desempenho dos alunos ao nível da consciência linguística, no início e no final da intervenção.

As atividades desenvolvidas no âmbito do projeto PerGRam organizaram-se nas fases apresentadas na Figura 1:

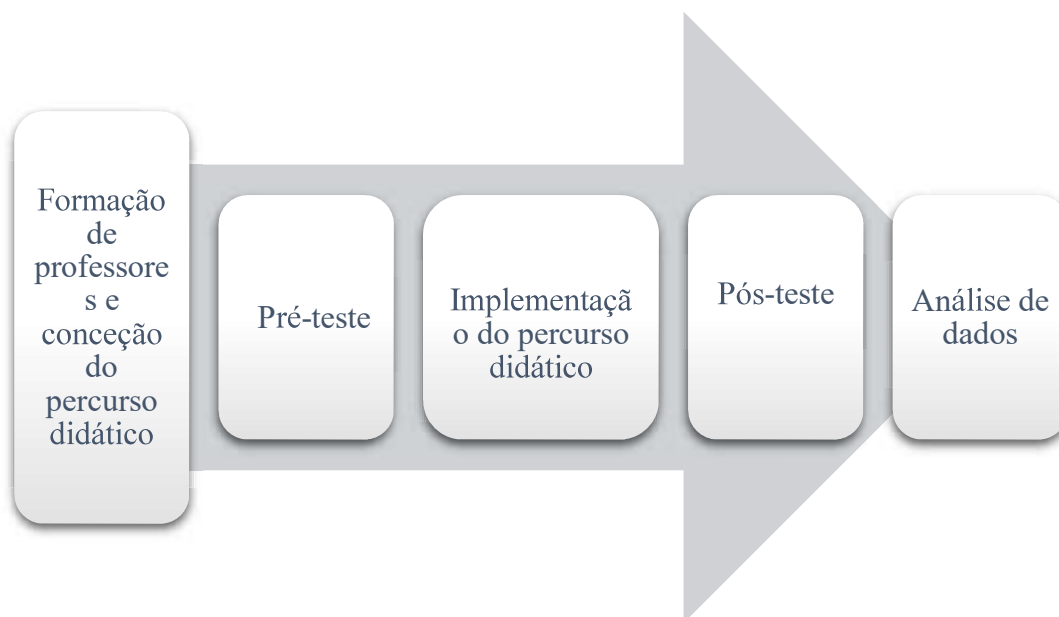


Figura 1. Fases do projeto PerGRam

Participantes

Participaram neste estudo 32 professores do 1.º Ciclo de escolas públicas da zona de Lisboa e 91 crianças de 6/7 anos, que integraram o grupo experimental e o grupo de controlo. O grupo de professores frequentou o curso de formação *Novos desafios para o ensino da gramática no 1.º Ciclo*, certificado pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, com a duração de 50 horas.

No decurso da ação de formação foi concebido o instrumento didático que constituiu posteriormente o suporte da intervenção didática. Assim, previamente à sua implementação, o percurso didático foi sendo parcialmente testado em sala de aula e reformulado de acordo com as reflexões dos professores.

Do grupo de professores em formação contínua, foram selecionados aleatoriamente 5 professores de 1.º ano para integrarem o grupo experimental. A formação dos professores do grupo experimental e a gestão da experimentação do percurso didático implicaram (i) a

planificação da intervenção com os professores e a reflexão conjunta sobre formas de supervisão e de monitorização; (ii) a formação dos professores, nos domínios científico e metodológico, sob a forma de *coaching*, procurando ir ao encontro das necessidades formativas dos professores no decurso da implementação do percurso didático; (iii) a recolha de produções dos alunos; (iv) observação direta de aulas, incluindo reuniões pré e pós-observação, orientadas segundo o modelo da supervisão clínica (ALARCÃO; TAVARES, 2003; ALARCÃO; ROLDÃO, 2009; ALARCÃO; CANHA, 2013), de forma a planear conjuntamente as estratégias e atividades (pré-observação), analisar o processo desenvolvido e o impacto que este teve nas aprendizagens dos alunos.

Instrumentos de avaliação e recolha de dados

Para avaliar os efeitos da intervenção didática no desenvolvimento da consciência linguística dos alunos, foi selecionada uma bateria de testes linguísticos, que permitiu um tratamento estatístico dos resultados do pré-teste e do pós-teste. Os testes linguísticos usados foram: Definição verbal, Compreensão de estruturas complexas, Completamento de frases e Análise morfofossintática (SIM-SIM, 2010) e Teste de avaliação da consciência sintática (SANTOS, 2016).

Para além da análise dos resultados dos testes linguísticos, também é considerada como indicador do desenvolvimento da consciência linguística dos alunos a análise dos produtos por eles realizados ao longo do percurso didático.

Materiais

Com o objetivo de desenhar atividades de estimulação da atividade metalinguística, os materiais didáticos foram construídos tendo por

base uma metodologia experimental ou metodologia pela descoberta, na linha das propostas de laboratório gramatical (HUDSON, 1992; COSTA et al., 2011) e de sequências didáticas de gramática (CAMPS; ZAYAS, 2006).

A metodologia adotada supõe a conceção de atividades diversificadas que suscitasse o envolvimento dos alunos: (i) em atividades de descoberta (observação, manipulação, formulação e validação de hipóteses); (ii) no controlo e regulação do processo de aprendizagem (definição e planificação da resolução de situações-problema que dão origem à reflexão sobre a língua); (iii) em discussões coletivas ou entre pares para verbalizar as manipulações usadas e justificar a análise com ou sem recurso a metalinguagem gramatical.

Essas atividades foram organizadas em três percursos cujas intersecções e ligações estão representadas num mapa (cf. Figura 2).

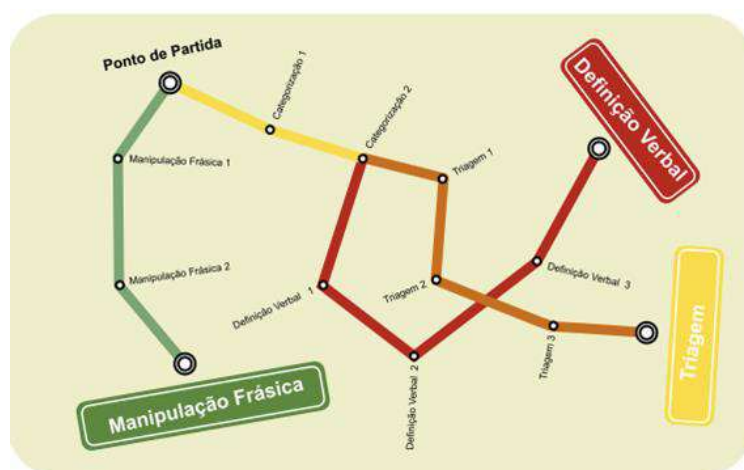


Figura 2 – Captação de parte do ecrã da *webpage* do PerGRam⁴³

A organização das atividades num itinerário sequencial procurou garantir a apropriação dos saberes, na medida em que é ancorada nos conhecimentos que os alunos já construíram. Consequentemente, a organização do trabalho de explicitação gramatical foi determinada pela diagnose das capacidades metalinguísticas dos alunos e não por fatores exteriores ao percurso de aprendizagem (como, por exemplo, as propostas de anualização de conteúdos).

A contextualização das atividades de reflexão sobre a língua foi assegurada pela ancoragem do trabalho de exploração gramatical no âmbito do trabalho realizado em torno de uma história que se constitui como contexto significativo para as atividades propostas. Assim, todos os percursos partiram da exploração de um texto, que supôs previamente a sua leitura integral, sendo apresentada, na secção *Preparação para a atividade*, uma proposta de dinamização mínima do livro, o que não obsta a que esse livro seja alvo de um trabalho mais amplo. É desejável que os livros indicados possam ser contemplados na planificação anual do professor e possam integrar rotinas como a *Hora do Conto*, *Ler, Contar e Mostrar*, *Biblioteca da sala*, *Círculo de leitura*, entre outras, que estejam em funcionamento na sala de aula.

Para cada um dos percursos assinalados na Figura 2 foi concebido um conjunto de brochuras (cf. PEREIRA et al., 2016). Embora seja possível a construção de percursos flexíveis e personalizados⁴⁴, o desenho do mapa sugere uma sequencialidade predeterminada.

⁴⁴ O mapa que representa os Percursos tem assinalado um Ponto de Partida, em que são apresentados os símbolos que vão fornecer, no *material do aluno*, informações relativas

Cada uma das brochuras apresenta um breve enquadramento teórico, objetivos, conteúdos e atividades. Cada atividade é organizada em etapas presentes em duas secções articuladas entre si: o material do aluno (atividade, organizada em etapas, e materiais necessários à sua operacionalização) e o material do professor (propostas de operacionalização e explicitação das atividades, cenários de resposta, grelhas de avaliação). A etapa é, portanto, a unidade de referência em que se baseia o sistema de correspondências internas entre o *material do professor* e o *material do aluno*.

Nas brochuras relativas ao percurso *Triagem* (brochuras 2 a 6), são apresentadas atividades que envolvem a segmentação/reconstrução de frases e organização de palavras em conjuntos de acordo com critérios definidos pelos alunos (cf. Tisset 2005; Santos, Cardoso e Pereira 2014; Santos, 2016). Nas brochuras relativas ao percurso *Definição verbal* (brochuras 7 a 9), são apresentadas atividades que visam promover o estabelecimento de relações semânticas entre palavras (relações de hiperonímia/hiponímia e de holonímia/meronímia) e a definição de conceitos.

Nas brochuras relativas ao percurso *Manipulação de frases* (brochuras 10 e 11), são desenvolvidas atividades de ordenação de palavras em frases e avaliação da gramaticalidade.

Na sequência da formação de professores e da intervenção didática, a adesão a estas propostas de trabalho, consideradas motivadoras e eficazes, justificaram plenamente a sua disponibilização, em acesso

à modalidade de trabalho e tipo de instrução (observar, colar, ...), devendo ser necessariamente esta a atividade inicial.

aberto, colocando-as ao dispor de uma comunidade alargada de professores e de alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação das diferentes vertentes de atuação do projeto PerGRam permite uma valoração otimista do trabalho desenvolvido, nomeadamente por mostrar que há um caminho alternativo ao do ensino tradicional da gramática logo a partir do primeiro ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Cabe, portanto, à investigação em didática da língua desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem que potenciem a estimulação da atividade metalinguística, visando a observação, manipulação e sistematização de unidades e estruturas que, no início da escolaridade, podem dispensar toda e qualquer metalinguagem gramatical.

Para além da conclusão da análise estatística dos resultados obtidos no pré e pós-teste, designadamente ao nível da definição verbal (cf. PEREIRA et al. 2016), é possível perspetivar, sobretudo, duas vertentes de trabalho a desenvolver no futuro.

Por um lado, a ampliação dos percursos para os restantes anos do 1.º Ciclo do ensino básico, numa lógica de continuidade e de progressão, constitui por si só um ambicioso programa de trabalho. Por outro lado, não menos desafiante, será a transposição do percurso Definição Verbal para suporte digital no âmbito do projeto RED.PT (cf. <https://www.eselx.ipl.pt/comunidade/recursos/redpt>), tendo em vista uma progressiva transposição dos recursos didáticos produzidos para esse formato. O desenvolvimento destes recursos educativos digitais permitirá potenciar a articulação entre as áreas de didática do português

e de produção multimédia, por apresentarem sequências de ensino validadas no âmbito da investigação desenvolvida na área da didática da língua, por permitirem uma gestão mais eficaz da progressão entre módulos, pelo uso de textos multimodais com recurso a diferentes linguagens mediáticas e pela implementação de estratégias de *gamificação* (CARDOSO; RODRIGUES, 2018^a; 2018^b).

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel; CANHA, Bernardo (2013). **Supervisão e colaboração**. Uma relação para o desenvolvimento. Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu (2009). **Supervisão**. Um contexto de desenvolvimento profissional de professores. Mangualde: Edições Pedagogo.

ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José (2003). **Supervisão da prática pedagógica**: uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Almedina.

ANDREWS, Richard; TORGERSON, Carole; BEVERTON, Sue; LOCKE, Terry; LOW, Graham; ROBINSON, Alison; ZHU, Die (2004). **The effect of grammar teaching (syntax) in English on 5 to 16 year olds' accuracy and quality in written composition**: Review summary. York: University of York.

CAMPS, Anna; ZAYAS, Felipe (Coords.) (2006). **Secuencias didácticas para aprender gramática**. Barcelona: Graó.

CARDOSO, Adriana; RODRIGUES, Ricardo (2018^b). **Recursos educativos digitais para o ensino e a aprendizagem do português no 1.º Ciclo do Ensino Básico**. Manuscrito submetido para avaliação.

_____. (2018^a). **Recursos Educativos Digitais para o 1.º Ciclo do Ensino Básico**: o projeto RED.PT. Comunicação apresentada ao **6th International Congress of Educational Sciences and Development** - Simpósio Formação de Professores para o Ensino da Língua, Universidade de Granada / Universidade do Minho, Setúbal (Portugal), 21-23 junho 2018.

COSTA, João.; CABRAL, Assunção Caldeira; SANTIAGO, Ana; VIEGAS, Filomena (2011). **Conhecimento explícito da língua** - guião de implementação do Programa de Português do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.

DENHAM, Kristin; LOBECK, Anne (Ed.) (2010) **Linguistics at school**: Language awareness in primary and secondary education. Oxford: Oxford University Press.

DOLZ, Joaquim; SIMARD, Claude (Dir.) **Pratiques d'enseignement gramatical** (pp. 289 – 313) Québec: Les Presses de l'Université Laval.

DUARTE, Inês (2008). **O Conhecimento da Língua**: Desenvolver a Consciência Linguística. Lisboa: PNEP, Ministério da Educação.

ELLIS, Rod; LOEWEN, Shawn.; ELDER, Catherine; ERLAM, Rosemary; PHILP, Jenefer; REINDERS, Hayo (2009) **Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching**. Bristol, UK: Multilingual Matters.

GOMBERT, Jean-Emile (1990). **Le développement métalinguistique**. Paris: PUF.

HUDSON, Richard (2001) **Grammar teaching and writing skills: the research evidence**. Syntax in the schools, 17 (pp. 1-6).

_____. (1992). **Teaching grammar**. A guide for the national curriculum. Oxford: Blackwell.

KARMILOFF-SMITH, Annette (1992) **Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science**. Cambridge, Mass.: MIT Press/Bradford Books.

LOCKE, Terry (2009). Grammar and writing – the international debate. In BEARD, Roger; MYHILL, Debra; RILEY, Jeni; NYSTRAND, Martin (Eds.) **The sage handbook of writing development**. Los Angeles: SAGE (pp. 182-193).

NADEAU, Marie; FISHER, Carole (2006). **La grammaire nouvelle**: la comprendre et l'enseigner. G. Morin.

PEREIRA, Susana (2010). Explicitação gramatical no 1º Ciclo. In SOUSA, Otília; CARDOSO, Adriana (Eds.) **Desenvolver competências em língua** – percursos didáticos. Lisboa: Edições Colibri (pp. 145-174).

PEREIRA, Susana; SILVA, Encarnação; PINTO, Mariana (2016). Language awareness in the 1st grade of Primary School. Comunicação apresentada ao **ALA 2016: Languages for Life: Educational, Professional and Social Contexts**, WU Vienna, Áustria, july 19-22, 2016.

PEREIRA, Susana; SANTOS, Ana Rita; PINTO, Mariana; SILVA, Encarnação; CARDOSO, Adriana (2016). **Às voltas com as palavras** - Percursos para o ensino da gramática no primeiro ano de escolaridade, vol. 1-11. (consultado em 27 julho <https://www.eselx.ipl.pt/comunidade/recursos/pergram/recurso-s-online>).

REIS, Carlos (Coord.) (2009). **Programa de português do ensino básico**. Lisboa: ME – DGIDC.

RICHARDS, Jack; RODGERS, Theodore (1986). **Approaches and methods in language teaching**: A description and analysis. Cambridge: Cambridge University Press.

SANTOS, Ana Rita (2016) **Avaliação da consciência sintática à entrada do 1º Ciclo**. Dissertação de Mestrado em Didática da Língua Portuguesa, Escola Superior de Educação de Lisboa (consultado em 27 julho <http://hdl.handle.net/10400.21/6819>).

SANTOS, Ana Rita, CARDOSO, Adriana; PEREIRA, Susana (2014). Às voltas com as palavras: desenvolvimento da consciência linguística no 1º ano de escolaridade. **Tejuelo. La reflexión metalingüística y la enseñanza de la gramática**, Monográfico n.º 10, pp. 84-100.

SIM-SIM, Inês (2010). **Avaliação da linguagem oral**: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

TISSET, Carole (2005). **Enseigner la langue française à l'école**. Paris: Hachette Education.

VAGUER, Céline; LEEMAN, Danielle (dir.) (2006). **Des savoirs savants aux savoirs enseignés**. Presses universitaires de Namur.

WEAVER, Constance (2008). **Grammar to enrich & enhance writing**. Portsmouth, N.H.: Heinemann.