

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação
Mestrado em Didática da Língua Portuguesa

Ensino da Gramática - uma Aprendizagem de Qualidade: Abordagem das funções sintáticas

Maria da Conceição Tavares Antunes

Coimbra
2012

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Didática da Língua Portuguesa

Ensino da Gramática – uma Aprendizagem de Qualidade:

Abordagem das funções sintáticas

Maria da Conceição Tavares Antunes

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Lola Geraldes Xavier

Outubro de 2012

Texto escrito segundo o Novo Acordo Ortográfico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os que me ajudaram a superar mais um desafio.

Obrigada pelo apoio e incentivo.

RESUMO

Este trabalho tem como finalidade fazer uma reflexão sobre as diferentes formas e métodos de abordar o ensino da gramática. Pretende demonstrar-se que os alunos através de métodos ativos, nomeadamente pela abordagem ativa da descoberta, desenvolvem capacidades cognitivas, fazem aprendizagens significativas, e desenvolvem a consciência linguística e sintática.

Neste sentido, desenvolvemos um trabalho prático sobre o estudo das funções sintáticas, em duas turmas de 4º ano de escolaridade, do agrupamento de escolas Silva Gaio, em Coimbra. Numa das turmas, no grupo experimental, foram realizadas atividades de manipulação (deslocamento, substituição, supressão e adição), e na outra turma, grupo de controlo, foi usada uma metodologia tradicional de ensino expositivo.

Os resultados revelaram que no grupo experimental os alunos foram capazes de descobrir regras e sistematizá-las, num trabalho interativo. Através das diversas situações de comunicação e discussão, os alunos demonstraram as suas capacidades comunicativas e reflexivas, contribuindo para a construção do seu conhecimento gramatical, o seu desenvolvimento cognitivo e fazendo aprendizagens significativas.

Palavras-chave:

Funções sintáticas, conhecimento explícito da língua, gramática, manipulação, aprendizagens significativas.

ABSTRACT

The present investigation aims to reflect on the different techniques and methods to address the grammar teaching, and demonstrate that students using active methods, namely the active grammar approach, develop thinking skills, make meaningful learning and develop sharp linguistic and syntactic awareness.

In this sense, we developed our research on the language syntactic functions, manipulating two groups of the 4th grade from the Silva Gaio School Cluster, in Coimbra. In one of the classes, the experimental group, were held manipulation activities (displacement, replacement, removal and addition), and on the other group, the control group, were used traditional methods of expository teaching.

The results revealed that students in the experimental group were able to discover rules and systematize them in the context of active work. Throughout communications to the class and discussions about their findings, students demonstrated their communication and reflective skills, which contributed to the construction of their grammatical knowledge, cognitive development and significant learning.

Keywords:

Syntactic functions, explicit knowledge of language, grammar manipulation, meaningful learning

Índice:

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	7
ABORDAGENS SOBRE O ENSINO DA GRAMÁTICA	7
1. Gramática para quê?	9
1.1. Importância da gramática no conhecimento da língua	12
1.2. Do funcionamento da língua à gramática	15
2. O Ensino da Gramática	24
2.1. Que gramáticas	24
2.2. O ensino da gramática, que estratégias	27
2.3. Conceito de aprendizagem significativa	31
2.4. Gramática e ensino reflexivo	34
2.5. A Abordagem Ativa da Descoberta/Laboratório Gramatical	36
2.6. A aprendizagem de funções de sintaxe pela AAD	39
2.7. Vantagens e desvantagens do ensino-aprendizagem pela AAD	41
CAPÍTULO II	43
ESTUDO DAS FUNÇÕES SINTÁTICAS PELA ADD	43
1. Metodologia	45
1.1. Problematização do objeto de estudo e objetivos	45
1.2. Hipóteses	46
1.3. Amostra: caracterização	47
1.4. Caracterização das escolas e da amostra	47
1.5. Instrumentos de avaliação	50
1.6. Procedimentos	51
1.7. Descrição das atividades desenvolvidas com o GF1	52
1.8. Descrição das atividades desenvolvidas com o GC2 (controlo)	57
1.9. Análise e discussão dos resultados	58

CONCLUSÃO	71
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	77
ANEXOS	87

Índice de gráficos

- Gráfico 1** Níveis de desempenho em funcionamento da língua (grupo experimental)
- Gráfico 2** Níveis de desempenho em funcionamento da língua (grupo de controlo)
- Gráfico 3** Níveis de desempenho em funcionamento da língua (restantes alunos)
- Gráfico 4** Sujeito composto e predicado (grupo experimental)
- Gráfico 5** Sujeito composto e predicado (grupo de controlo)
- Gráfico 6** Sujeito pronominal e predicado (grupo experimental)
- Gráfico 7** Sujeito pronominal e predicado (grupo de controlo)
- Gráfico 8** Sujeito composto e predicado (restantes alunos)
- Gráfico 9** Sujeito pronominal e predicado (restantes alunos)
- Gráfico 10** Resultados globais de Língua Portuguesa (grupo experimental)
- Gráfico 11** Resultados globais de Língua Portuguesa (grupo controlo)
- Gráfico 12** Resultados globais de Língua Portuguesa (restantes alunos)
- Gráfico 13** Causas de insucesso apontadas pelos professores

Índice de tabelas

- Tabela 1** Níveis de desempenho em funcionamento da língua (grupo experimental)
- Tabela 2** Níveis de desempenho em funcionamento da língua (grupo de controlo)
- Tabela 3** Níveis de desempenho em funcionamento da língua (restantes alunos do Agrupamento).
- Tabela 4** Sujeito composto e predicado (grupo experimental)
- Tabela 5** Sujeito composto e predicado (grupo de controlo)
- Tabela 6** Sujeito pronominal e predicado (grupo de controlo)
- Tabela 7** Sujeito composto e predicado (restantes alunos)
- Tabela 8** Sujeito pronominal e predicado (restantes alunos)
- Tabela 9** Resultados globais de Língua Portuguesa (grupo experimental)
- Tabela 10** Resultados globais de Língua Portuguesa (grupo controlo)
- Tabela 11** Resultados globais de Língua Portuguesa (restantes alunos)

SIGLAS

AAD	Abordagem Ativa da Descoberta
AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
ATL	Atividades de Tempos livres
CEL	Conhecimento Explícito da Língua
CIEP	Conferência Internacional sobre o Ensino do Português
CNEB	Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais
DEB	Departamento de Educação Básica
MEC	Ministério da Educação e Ciência
PPEP	Programa de Português do Ensino Básico
TLEBS	Terminologia Linguística para o Ensino Básico e Secundário

INTRODUÇÃO

“Aprender sem pensar é tempo perdido.”

(Confúcio, s.d.)

O atual quadro de crise no ensino da Língua Materna é conhecido através dos resultados das provas de aferição e resultados dos estudos internacionais que revelam a iliteracia dos alunos portugueses e dificuldades graves relativamente ao uso da língua na expressão escrita e na leitura. Perante o estudo da BES Research (2012) sobre «Economia Portuguesa e a Lusofonia», que revelou todo o potencial económico da Língua Portuguesa: quatro vírgula seis por cento do PIB mundial» dando oportunidades profissionais e empresariais a todos os seus utilizadores, pareceu-nos pertinente fazer uma reflexão aprofundada sobre o tipo de práticas a implementar para inverter o primeiro quadro, ao mesmo tempo que se valoriza fortemente o ensino do português.

Compete à escola dar a todos a oportunidade de desenvolverem a competência linguística que lhes permita ter acesso ao conhecimento. Para isso é necessário proporcionar aprendizagens que conduzam à aquisição de saberes de forma a tornarem-se cidadãos cultos, capazes de resolver problemas, desenvolvendo atitudes de respeito por si próprios e pelos outros que lhes permitam ser reconhecidos e aceites no mundo em que se inserem, conhecendo-o e podendo intervir sobre ele. O ensino do português é, por isso, essencial em todo o processo de aprendizagem, sendo um veículo de acesso a outras áreas do conhecimento. A transversalidade torna-se um fator de aproximação, de entendimento e de várias cumplicidades, contribuindo para o sucesso escolar e profissional, concorrendo para o exercício pleno da cidadania dos alunos e dos cidadãos em geral.

Para chegar a uma comunicação correta e proficiente da língua, contamos com o contributo do estudo da gramática, conhecimento explícito da língua, que nos permite conhecer a estrutura da língua materna para falar e escrever melhor, além de facilitar a compreensão de mensagens, «permitindo o controlo das regras e a seleção dos procedimentos mais adequados à compreensão e à expressão, em cada situação comunicativa» (Reis et al, 2009: 15).

Durante anos, pensava-se que quanto mais os alunos lessem e quanto mais gramática aprendessem, melhor saberiam ler e escrever. As crianças memorizavam regras e cantavam as palavras que constituíam as classes gramaticais. Contudo, e perante um ensino fragmentado em leitura, escrita e gramática, elas não sabiam quando, nem como, nem para quê fazer uso daquilo que lhes ensinavam. Assim, o papel da memória e os efeitos que esse modo produzia foi questionado e o ensino da gramática foi perdendo lugar nas aulas de língua materna.

Ao longo de décadas, assistimos a várias controvérsias sobre o ensino da gramática. Porém, de acordo com o atual Programa de Português do Ensino Básico «há que reforçar a exigência do chamado conhecimento explícito da língua, nos vários estádios de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem da língua e tendo em vista o ensino da gramática. Um tal trabalho iniciar-se-á logo no primeiro ciclo, com expressa indicação nesse sentido» (Reis et al, 2009:19).

É inequívoco que logo no 1º ciclo do ensino básico se deve iniciar o estudo do CEL, pois «este ciclo privilegia um desenvolvimento integrado de atividades e áreas de saber, visa facultar aos alunos a apropriação de procedimentos e instrumentos de acesso à informação, nomeadamente a utilização das tecnologias da informação e comunicação, e de construção do conhecimento, bem como aprendizagens significativas, essenciais ao seu crescimento pessoal e social.» (Reis et al, 2009: 21)

Apesar destas orientações, é nosso entender que a aprendizagem tem sido muito pouco refletida na escola, apesar de ser a razão da sua existência enquanto instituição centenária. Os professores preocupam-se com o ensino, mas raramente se questionam sobre como é que as crianças aprendem, quais os processos mais facilitadores da apropriação dos conhecimentos e promotores de desenvolvimento. Não basta explicar, mostrar como se faz, corrigir, avaliar, premiar ou punir e ouvir as explicações do professor, para depois executar, reproduzir, repetir, repetir, repetir,

até saber fazer e poder realizar corretamente os testes. Muitas vezes, para além da avaliação, o aluno não percebe o sentido do que lhe ensinam nem a sua função social por isso o mais importante é torná-lo capaz de utilizar corretamente, em contexto, os respetivos conceitos.

Existe um desfasamento entre as práticas escolares de ensino e o avanço científico da psicologia, da sociologia e de outras ciências de educação, das quais se generalizam conceitos-chave que não correspondem a uma prática coerente, perdendo o sentido, sendo subvertidos na sua essência. Desta maneira, os profissionais de educação terão que fazer um percurso de formação não tanto de aprender a dizer ou a aprender a fazer, mas de aprender a ser, numa atitude de permanente atenção e questionamento face ao processo de construção do que as crianças compreendem e ao seu próprio papel nesse processo. Com efeito, os professores do 1º ciclo devem facilitar e proporcionar climas de aprendizagem que os motivem e os ajudem a refletir, a participar, a inferir e a resolver problemas, pois é na escola que têm o primeiro contacto com a educação formal, determinante em todo o seu percurso escolar.

No que se refere ao conhecimento explícito da língua, é no primeiro ciclo que deve iniciar-se a reflexão sobre as estruturas da língua que contribuem para o desenvolvimento de capacidades de uso da língua e aprendizagem da leitura e escrita, implicando o desenvolvimento de processos metacognitivos, dando aos falantes a possibilidade de perceberem as regras que usam ao mesmo tempo que selecionam as estratégias mais adequadas às diferentes situações de comunicação. O ensino da gramática torna-se assim fundamental no desenvolvimento da consciência linguística, ao mesmo tempo que contribui para a mestria do uso do português.

Deste modo, no âmbito do Mestrado em Didática de Língua Portuguesa, ministrado na Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Coimbra, realizou-se a investigação sobre funções sintáticas, utilizando uma metodologia inovadora como a Abordagem Ativa de Descoberta¹, em que os alunos participam ativamente, através de várias atividades de descoberta como as manipulações

¹ Cf. CHARTRAND, Suzanne – G. (dir.) (1996). *Pour un Nouvel Enseignement de la Grammaire*. Montréal/Paris, Éditions Logiques, pp 197 – 225.

(deslocamento, substituição, supressão e adição). Neste trabalho, pretendemos dar a conhecer a atividade idealizada para dar resposta às questões que se nos colocam sobre as formas de ensinar gramática.

Ao realizarmos este trabalho, o nosso objetivo é analisar a relação entre os métodos de ensino utilizados em sala de aula e a aprendizagem dos conteúdos de gramática, a função das estruturas sintáticas e o desenvolvimento da consciência sintática e linguística. Para atingir esse objetivo comparámos dois grupos de crianças, do 4º ano de escolaridade, inseridas em duas escolas do Agrupamento de Escolas Silva Gaio: uma na EB1 de Casconha e outra na EB1 de Feteira (a onze quilómetros de Coimbra), correspondendo respetivamente, a uma estrutura de ensino tradicional, a que chamámos grupo de controlo GC2, e a outra, a uma aplicação do modelo de abordagem ativa pela descoberta, a que chamámos grupo experimental GF1.

De acordo com o anteriormente enunciado, tomámos como hipótese que haverá diferenças significativas entre os resultados esperados nas duas estruturas de ensino. Tomando como princípio que ensinar gramática é levar os alunos a descobrir novos conhecimentos e a generalizar, com base nos conhecimentos que possuem de forma implícita, planificámos e adaptámos uma atividade sobre as funções sintáticas contida no *Guião de Implementação dos Novos Programas de Português: conhecimento explícito da língua*, em que os alunos puderam fazer exercícios de manipulação. Esta atividade foi dividida em três sessões de trabalho durante a terceira e quarta semana de abril. Ao mesmo tempo, foram planificadas duas sessões de trabalho para a turma de controlo com o mesmo conteúdo, funções sintáticas, mas lecionadas de forma tradicional. A avaliação incidiu nos resultados das provas de aferição no que diz respeito ao conhecimento explícito da língua e especificamente sobre resultados em funções sintáticas.

Este estudo está dividido em dois capítulos. No primeiro, faremos uma conceptualização teórica acerca do ensino da Gramática e sua importância. Ao mesmo tempo, faremos uma breve resenha histórica até à atualidade sobre a terminologia adotada pelos Programas, sendo nosso objetivo que a teoria sustente a prática, recorrendo à revisão bibliográfica. No segundo capítulo, daremos o nosso contributo empírico sobre a aprendizagem das funções sintáticas através de etapas preconizadas pela abordagem ativa da descoberta. Neste âmbito, desenvolveram-se

as atividades, tendo em conta os conteúdos (frase, sujeito e predicado, grupo nominal e verbal, expansão do grupo verbal e nominal) e descritores de desempenho (manipular palavras em frases, expandir, substituir, reduzir, segmentar e deslocar elementos, construir frases, comparar dados e descobrir regularidades) definidos nos programas de português, para o 4º ano de escolaridade, no plano sintático. Por fim, faremos a análise dos resultados e apresentaremos as conclusões e as implicações deste paradigma no processo ensino-aprendizagem da gramática no 1º ciclo do ensino Básico.

CAPÍTULO I

ABORDAGENS SOBRE O ENSINO DA GRAMÁTICA

1. Gramática para quê?

As crianças quando chegam à escola já conhecem intuitivamente o mais básico sobre a língua e a sua estrutura gramatical, o que lhes permite usá-la oralmente em vários contextos, como a família ou os amigos, ou seja, a comunidade linguística a que pertencem. Segundo Inês Duarte:

as crianças cuja língua de escolarização é a língua materna chegam ao 1º ano de escolaridade capazes de compreender e produzir enunciados orais nessa língua. Por outras palavras, já conhecem intuitivamente o essencial da sua estrutura gramatical, o que lhes permite usá-la oralmente em contextos informais.

(Duarte, 2008: 9)

Habitualmente, aos três anos de idade dominam a produção de frases simples que em português obedece à ordem não marcada SVO (sujeito, verbo, objeto), em que a posição pré verbal é reservada à função de sujeito e a posição pós-verbal à função de objeto. A partir desta fase, as crianças vão aumentando o seu capital lexical e, ao mesmo tempo, vão expandindo as suas frases simples, começando-se a registar a ocorrência de combinações frásicas, principalmente ao nível da coordenação. No entanto, nas idades mais precoces e nomeadamente à entrada do 1º ciclo do ensino básico (1º CEB), este conhecimento não é ainda consciente, embora se desenvolva espontaneamente pelo falante a partir de interações entre aquele e o *input* linguístico que o meio lhe proporciona. Esta iniciação ao ensino da língua em ambiente familiar é feita de uma forma natural, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento e aquisição de saberes.

Ao iniciarem a escolaridade básica, as crianças já têm um nível de compreensão e de produção sintática significativo, embora o processo de aquisição não esteja terminado e no meio escolar se possa beneficiar bastante da exposição a estruturas de complexidade crescente, que muitas vezes, o seu ambiente de origem não lhes proporciona. É, também, com frequência que ouvimos muitas crianças fazerem autocorreções ao nível da articulação, mais tarde associadas ao prazer de

construir rimas sendo reveladoras de sensibilidade à estrutura silábica, mostrando um domínio de regras fonológicas que ultrapassam as finalidades comunicativas. Por outro lado, é ainda possível detetar em discursos de crianças, entre os quatro e os seis anos de idade, substituições de palavras ou de frases ouvidas que por não lhes soarem bem, isto é, não estarem de acordo com regras já interiorizadas, são rejeitadas. Este processo, embora não seja consciente de reflexão é, no entanto, indicador de sensibilidade à estrutura e aos padrões de combinação dos elementos da língua. A criança é portadora de um conhecimento implícito que é anterior ao conhecimento explícito, cabendo à escola estimular e desenvolver todas estas capacidades e conhecimentos prévios. Podemos, assim, dizer que

a criança possui uma mestria verbal que lhe permite expressar-se oralmente com desenvoltura e interagir adequadamente com qualquer interlocutor falante da mesma língua. Revela sensibilidade a eventuais erros articulatórios na sua própria produção ou na produção alheia e uma especial apetência para jogos de palavras e sílabas (invenções de rimas). Tal sensibilidade é um indicador claro do desabrochar da consciência linguística, motor do conhecimento explícito e a grande ponte de ligação entre o oral e o escrito.

(Sim-Sim e Ferraz, 1997: 43)

Isto quer dizer que a criança antes de chegar à escola já conjuga, e distingue singular de plural, e masculino de feminino. Perante tais evidências e aquisições que as crianças fazem antes da escolaridade obrigatória é com alguma frequência que se ouve dizer que a gramática tem pouco interesse, não lhes ensina nada de novo e que o ensino da gramática até podia ser abolido nas escolas. No entanto, o ensino da gramática tem um papel de elevada importância no desenvolvimento mental da criança. O domínio de gramática que a criança tem é inconsciente. Emprega corretamente o tempo e o modo de um verbo numa frase, mas não é capaz de explicar o seu emprego.

Tendo em conta que a língua materna é um importante fator de identidade nacional e cultural, deve cultivar-se segundo recomendações da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português «uma relação com a língua que seja

norteadas pelo rigor e pela exigência de correção linguística, em todo o momento e em qualquer circunstância do processo de ensino e de aprendizagem» (Reis, 2008: 238). Assim, o domínio da língua portuguesa de forma proficiente permite aos alunos ter acesso ao conhecimento, e desenvolver-se harmoniosamente tendo em vista o seu relacionamento social e profissional no exercício pleno da cidadania.

Contudo, não podemos esquecer que os alunos adquirem saberes que lhes permitem servir-se e utilizar a língua, mas que há diferenças entre a forma como a dominam. Ora, para que possam compreender e utilizar discursos em diferentes variedades do Português (que podem ser de natureza social, regional ou outras), incluindo Português padrão é necessário que os alunos tomem consciência de que há normas que regulam quer o oral quer a escrita, dependendo do grau de formalidade ou não com que se fala ou escreve.

À medida que o conhecimento implícito da língua se instala e que as crianças consolidam e alargam o domínio e uso de estruturas cada vez mais complexas da língua materna, podemos dizer que começam a surgir indicadores que revelam que a criança tem capacidades de distanciamento e manipulação da língua para além dos objetivos comunicativos. Deste modo,

o estudo da gramática é de grande importância para o desenvolvimento mental das crianças. (...) Ela pode não adquirir novas formas gramaticais ou sintáticas na escola, mas graças ao aprendizado da gramática e da escrita, realmente torna-se consciente do que está fazendo e aprende a usar suas habilidades conscientemente. (...) A gramática e a escrita ajudam a criança a passar para um nível mais elevado do desenvolvimento da fala.

(Vygotsky, 1989: 100)

Da mesma forma que os pais ensinam gramática, ao mesmo tempo que palavras, quando os filhos começam a falar, também nós, professores, devemos ensinar gramática na escola. Se a linguagem é interação, o ensino da gramática serve de suporte para garantir uma melhor comunicação entre os falantes da língua segundo Chartrand:

L'objectif principal de l'enseignement de la grammaire à l'école primaire et secondaire est la maîtrise des règles générales de construction des phrases et

des textes ainsi que des règles et des normes orthographiques et typographiques dans la perspective de développer les compétences en lecture, en écriture et en communication oral des élèves.²

(Chartrand, 1996:198)

É, pois, determinante o domínio das regras gerais de construção frásica e o domínio das regras de ortografia para o domínio da língua padrão. Para que se tenha um bom domínio da língua padrão é importante o ensino da gramática.

1.1. Importância da Gramática no conhecimento da língua

Para que as crianças tenham o domínio da norma padrão da língua materna, neste caso o português padrão, independentemente das variedades linguísticas (sociais ou geográficas), é necessário que tenham consciência de que há regras e toda a aprendizagem sai facilitada, tendo em conta que a língua é o instrumento ao serviço da organização do pensamento e da aprendizagem. Quanto maior e mais aprofundado for o conhecimento explícito da língua, mais se aprende, isto é, o domínio do conhecimento explícito da língua é condição base para o sucesso nas aprendizagens.

É fundamental, portanto, que as crianças, com base no conhecimento implícito tenham capacidade de adquirir novos saberes que possam ser usados em novas situações de complexidade crescente. Para isso, é necessário treino da expressão e compreensão do oral, da compreensão da escrita e dos conhecimentos da língua.

Para se ser um falante proficiente em diferentes contextos (formais ou informais), ser um leitor fluente e produzir escritos com qualidade isso implica «formas de conhecimento que mobilizam um conjunto de processos cognitivos que conduzem à consciencialização do conhecimento já implícito e à análise e explicação

² O objetivo principal de ensinar gramática na escola primária e secundária é o domínio das regras gerais de construção de frases e textos, assim como regras e normas de ortografia tendo em vista o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e a comunicação oral dos alunos. (Tradução livre)

de regras e estratégias que terão de ser objeto de um ensino sistematizado, rigoroso e cuidado» (Sim-Sim, e Ferraz, 1997: 28).

Também se ouve dizer, muitas vezes, que o estudo da gramática é desinteressante e inútil. Porém, e citando o relatório da comissão Kingman: “é tão importante ensinar aspetos do contexto linguístico como do contexto físico, é tão importante ensinar a estrutura da língua portuguesa como a estrutura do átomo. E uma vez que acreditamos que o conhecimento acerca da língua, explicitado no momento apropriado para o aluno, pode sustentar e promover a proficiência no uso da língua, o argumento torna-se mais forte.” Relatório Kingman (1988 como citado em Duarte, 2008: 16). Se é importante conhecer como funciona o corpo humano, também é importante saber como funciona a língua, pois é ela que distingue os humanos dos outros animais. Só podemos consultar um prontuário e esclarecer dúvidas se dominarmos a metalinguagem que permite identificar o que é um nome, um pronome, um verbo, etc. Se não dominarmos essas categorias, e não tivermos hábitos de reflexão gramatical não temos os instrumentos necessários para resolver problemas de ortografia, de pontuação ou outros. Ao transformarmos aspetos do nosso conhecimento intuitivo em conhecimento reflexivo e estruturado, tomamos consciência do que sabemos sobre a nossa língua e isso constitui um enriquecimento intelectual do qual ninguém deve ser privado.

O desenvolvimento da consciência linguística exige uma prática especial para além de falar e ouvir. As capacidades metalinguísticas surgem na criança depois de um bom domínio do conhecimento e uso da linguagem em contexto comunicativo que lhe permitem, por exemplo, identificar que não é correto dizer “o João fazeu”, o que requer que saiba utilizar a forma “fez”. Isto acontece porque «o conhecimento metalinguístico evolui à medida que a criança cresce linguisticamente» (Sim-Sim, 1998: 225).

Segundo Carlos Reis (1992: 63) numa perspetiva de evolução no domínio da língua, «a gramática é limitadora de hipóteses, conjunto de normas que condicionam a arbitrariedade e determinam a convenção que se estabelece entre os falantes». Ainda de acordo com o mesmo autor podemos distinguir entre gramática implícita e explícita sendo que a «implícita é resultado de uma aprendizagem lenta, da responsabilidade de cada indivíduo, exigindo uma constante autoavaliação» e a

explícita é a consequência de um «ensino organizado e de uma reflexão conduzida a partir de modelos propostos».

À medida que o indivíduo ganha maturidade e maior conhecimento da língua aumenta a complexidade das construções, tal como sublinha Travaglia (2000),

As vivências do utilizador da língua, e todas as suas aprendizagens, vão-lhe permitindo ter uma maior amplitude de vocabulário, de regras, etc. A isto chamou Chomsky de “criatividade linguística”, que permite criar um número infinito de frases gramaticais, tendo como base as regras da língua.

(Travaglia, 2000: 17)

Para que os benefícios da gramática se manifestem é necessário que a mesma não se centre num estudo memorístico de categorias e definições (gramática normativa), mas numa atividade de descoberta e análise de dados e se traduza numa aplicação efetiva do uso da língua. Ao longo do 1º CEB os alunos vão adquirindo gradualmente capacidades de distanciamento da língua, de reflexão e sistematização passando assim para um estágio de conhecimento explícito.

O conhecimento explícito da língua reflete-se na aprendizagem da leitura e expressão escrita. Devemos, portanto, proporcionar atividades que conduzam à reflexão linguística e à sistematização desse conhecimento, sendo esse o objetivo do ensino da gramática na escola. Numa das já citadas recomendações da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português refere-se que «importa sensibilizar e mesmo responsabilizar todos os professores, sem exceção e seja qual for a sua área disciplinar, no sentido de cultivarem uma relação com a língua que seja norteadada pelo rigor e pela exigência de correção linguística, em todo o momento e em qualquer circunstância do processo de ensino e de aprendizagem.» (Reis, 2008: 238).

Para além disso, «a nossa língua é um fundamental instrumento de acesso a todos os saberes; e sem o seu apurado domínio, no plano oral e no da escrita, esses outros saberes não são adequadamente representados» (Reis et al, 2009: 6).

Deste modo, o ensino da gramática tornar-se-á mais atraente se for transdisciplinar, ligado a todas as áreas disciplinares desde a interpretação de uma situação problemática à descrição de uma experiência, isto é, será mais gratificante criar no aluno autonomia suficiente que o porá em condições de “caminhar sem

mestre”. E, como ressalta Lomas, «sempre que usamos a língua estamos a “fazer gramática” (...), portanto todo o trabalho didático da língua assim como todo o trabalho de qualquer matéria que implique o uso linguístico tem implícito o uso gramatical» (Lomas, 2006: 35). Não se esgota na aula de português a aprendizagem da língua portuguesa e a sua correta utilização.

Importa ainda salientar que quando o falante tem um conhecimento interiorizado das estruturas gramaticais da língua e tem capacidade para as compreender e utilizar em qualquer contexto, pode dizer-se que tem competência gramatical.

Neste sentido, Inês Duarte (1997: 70) sugere três tipos de objetivos para o ensino da gramática: em primeiro lugar, «objetivos que necessitam da “ferramenta gramatical” como instrumento» permitem o acesso ao domínio do Português padrão, potenciam o aperfeiçoamento e diversificação do uso da língua, favorecem a aprendizagem de uma língua estrangeira e propiciam o desenvolvimento de competências de estudo; em segundo lugar, «objetivos relacionados com o desenvolvimento de valores» desenvolvem a autoconfiança linguística e a tolerância cultural e linguística dos alunos; em terceiro, «objetivos gerais e específicos de natureza cognitiva» promovem o ensino de métodos científicos e o treino do pensamento analítico, aprofundam o conhecimento da língua. Os objetivos deverão dar a possibilidade aos alunos de utilizarem a sua língua em toda a sua extensão, nos seus múltiplos usos, permitir a capacidade de refletir sobre essas utilizações e aplicar os conhecimentos daí resultantes em produções cada vez mais elaboradas, ao mesmo tempo que desenvolvem capacidades cognitivas.

1.2. Do funcionamento da língua à gramática

Para a elaboração do atual Programa de Português (DGIDC, 2009) foi constatado que os alunos no final de ciclo tinham dificuldades em realizar tarefas que exigissem a explicitação do conhecimento gramatical e em resolver exercícios que envolvessem conhecimento da gramática. Um dos fatores mais apontados como causa desses problemas foi as contradições existentes entre os próprios documentos orientadores.

Se tomarmos como referência os Programas de 1991, que surgem no contexto da Reforma consignada no Decreto-lei n.º 286/89 de 29 de agosto, o estudo da gramática é referido como “Funcionamento da Língua “ e só é lecionado a partir do 3º e 4º ano do 1º CEB:

A mobilização do conhecimento sobre o funcionamento da língua é entendida numa perspetiva funcional, de análise e reflexão, mas não de domínio de metalinguagem: “não se espera que, durante este ciclo, os alunos venham a dominar a nomenclatura correspondente a todo o trabalho realizado. A consolidação desse trabalho de memorização será realizada ao longo do 2.º ciclo do ensino Básico.

(Duarte., 2008: 16)

O estudo do funcionamento da língua não é considerado muito importante, havendo recomendações explícitas para o seu estudo ser feito sempre em contexto de «Descobrir aspetos fundamentais da estrutura e do funcionamento da língua, a partir de situações de uso». Esta pouca importância era evidenciada já que na própria organização do documento, no que se referia à descrição gramatical não apareciam conteúdos, mas apenas “níveis e processos de operacionalização”, não se observando o mesmo com as restantes competências e Currículo.

A partir do ano letivo de 1996/97, o Ministério da Educação, através do Departamento da Educação Básica, lançou o projeto de reflexão participada sobre os currículos do ensino básico, com o «propósito de contribuir para a construção de uma escola mais humana, criativa e inteligente, tendo em vista a formação e o desenvolvimento integral de todos os seus alunos e a promoção de aprendizagens realmente significativas» (DEB, 1999a).

Como resultado da reflexão e dos debates realizados, apresenta-se uma proposta de reorganização curricular que tem como propósito

garantir uma educação de base para todos, entendendo-a como início de um processo de educação e formação ao longo da vida, objetivo que implica conceder uma particular atenção às situações de exclusão e desenvolver um trabalho de clarificação de exigências quanto às aprendizagens cruciais e aos modos como as mesmas se processam.

(DEB, 1999a)

Depois desta reflexão e por se ter esgotado a primeira edição dos «Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico», entendeu o DEB proceder à sua reedição, publicando em 1998, *Organização curricular e programas – 1º ciclo*. Este documento não sofreu alterações aos conteúdos programáticos aprovados pelo Despacho nº139/ME/90 de 16 de agosto, publicado no D.R. nº 202. IIª Série de 1 de setembro. Foram corrigidos alguns aspetos omissos na 1ª edição e por isso surge um conjunto de medidas legislativas tendentes à revisão de alguns aspetos curriculares e à flexibilização da gestão dos currículos nas escolas.

Neste seguimento, publica-se o Decreto-Lei n.º 6/2001, que constitui a marca da fase final do Projeto de Gestão Flexível e o início de uma nova fase que enquadra a Reorganização Curricular, a partir do ano letivo de 2001/2002.

É no *Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais* (CNEB), publicado em 2001, pelo Ministério da Educação, que se aponta como um dos objetivos principais a sistematização das competências essenciais. Este objetivo é de resto consensual em termos das políticas europeias em que os diferentes estados membros, no âmbito do conselho europeu, definiram um documento proposto pela comissão, chamado Memorando para a Aprendizagem ao Longo da Vida Ativa. Neste documento é referenciada a importância do desenvolvimento continuado de saberes e competências, ao longo da vida. Foram, então, definidas as “competências gerais” e as “competências específicas” estabelecidas para cada nível de ensino e também, naturalmente, para o ensino do Português. Aqui, a gramática é referida como “conhecimento explícito da língua”, sendo considerada uma área nuclear do currículo e considerada como competência essencial, ao mesmo nível que as outras.

Ao ler-se a nota de apresentação do CNEB depreende-se que sejam elaborados novos programas, mas isso não acontece de imediato, significando que não houve articulação durante vários anos entre estes dois documentos. Este facto teve como consequência a existência dos dois documentos, em concomitância, com indicações por vezes contraditórias e dando legitimidade a práticas diferentes. Podemos observar o caso da utilização da terminologia “Funcionamento da Língua”³

³ Terminologia usada nos programas de 1990.

e “Conhecimento Explícito da Língua”⁴ (CEL) que pode parecer indiferente sobre o trabalho da gramática. Assim,

o funcionamento da língua apresenta-se como um domínio transversal e instrumental, mas os objetivos definidos e os conteúdos apresentam-no como um conhecimento isolado que, aparentemente, em nada interfere no desenvolvimento das capacidades orais e escritas.

(Costa *et al*, 2011: 7)

Já o conhecimento "explícito da língua" adquire funções que ultrapassam a dimensão instrumental e representa um conjunto de conhecimentos que deverá ocupar um lugar previamente definido e planificado.

Segundo Inês Duarte:

O termo “conhecimento explícito” designa o conhecimento reflexivo e sistemático do sistema intuitivo que os falantes conhecem e usam, bem como o conhecimento dos princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse sistema. Este estágio de conhecimento caracteriza-se pela capacidade de identificar e nomear as unidades da língua (...), de caracterizar as suas propriedades, as suas regras de combinação e os processos que atuam sobre as estruturas formadas; caracteriza-se igualmente pela capacidade de seleção das unidades e estruturas mais adequadas à expressão de determinados significados e à concretização de determinados objetivos em situações concretas de uso oral e escrito da língua.

(Duarte, 2008: 17)

Portanto, no trabalho sobre o conhecimento explícito da língua, valoriza-se a dimensão normativa, a dimensão instrumental, mobilizadora da construção de outros conhecimentos, e a dimensão da aprendizagem pela descoberta. A exploração do conhecimento explícito da língua numa dimensão instrumental tem em vista, fundamentalmente, o desenvolvimento de competências do modo oral, compreensão e expressão, e do modo escrito, leitura e escrita.

Por seu turno, na área da língua portuguesa e do seu conhecimento gramatical em particular, como em qualquer outra área do conhecimento, torna-se necessária a existência de uma base estável dos termos relevantes que sirva de referência para o

⁴ Terminologia usada nos Atuais Programas de Português de 2009.

trabalho a efetuar ao longo dos diferentes níveis de ensino. Em 2004 surge, através da portariano^o148/2004, de 24 de dezembro, a Terminologia Linguística, para o Ensino Básico e Secundário, TLEBS. Deu-se início a um período muito conturbado de vozes discordantes e em 2007 o Ministério da Educação suspendeu-a para revisão e discussão pública. Houve supressão de cerca de um terço das entradas da versão original, tendo-se introduzido problemas de remissão e desequilíbrio à estrutura conceptual original. Segundo o Ministério da Educação, a proposta original da TLEBS tinha como público-alvo os docentes, não pretendendo ser uma listagem dos termos a explicitar.

Em maio de 2007, teve lugar em Lisboa a Conferência Internacional sobre o Ensino do Português (CIEP) que gerou um amplo debate e donde saiu um conjunto de recomendações sobre a instituição e reforço do estudo da gramática nas aulas de português, “privilegiando-se uma gramática normativa, como ponto de partida para a revalorização da gramaticalidade do idioma”⁵.

Em 2008, após uma revisão que se traduziu essencialmente no número de entradas foi publicado o Dicionário Terminológico (<http://dt.dgidec.min-edu.pt/>). Este documento fixa os termos a utilizar na descrição e análise de diferentes aspetos do conhecimento explícito da língua e do estudo de textos. É um documento normativo e não se deve confundir com um programa, uma gramática ou uma lista de conteúdos, devendo ser entendido, somente, como um dicionário terminológico. Este documento deve-se à necessidade de atualizar a nomenclatura gramatical em uso desde 1967 e não permite saber identificar e caracterizar com rigor as variadíssimas possibilidades que a língua portuguesa oferece.

Depois de quase duas décadas, desde 1991, entendeu-se que tinha chegado o momento de aqueles programas serem substituídos, pois houve avanços metodológicos ao nível da didática da língua, bem como reflexão, entretanto

⁵ Uma das recomendações da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português foi: “Deve ser instituído ou reforçado, na aula de Português, o ensino da gramática, sem propósito de ilustração de correntes linguísticas e das respetivas conceções gramaticais, privilegiando-se antes uma gramática normativa, como ponto de partida para a revalorização da gramaticalidade do idioma” (Reis, 2008: 240).

produzida em matéria de organização curricular, que foram o ponto de partida para a reformulação dos novos programas de português homologados em 2009 e que entraram em vigor a partir do ano letivo de 2011/2012. Os documentos orientadores, com os quais o programa dialoga são o *Currículo Nacional do Ensino Básico*, entretanto revogado (dezembro 2011), a *Língua Materna na Educação Básica* e o *Dicionário Terminológico* (DT). O programa está organizado segundo princípios de valorização vertical para atingir aprendizagens significativas, mobilizando conhecimentos prévios, sequencializados por níveis crescentes de complexidade.

No novo Programa de Ensino do Português é dado realce a uma componente de reflexão sobre a língua, organizada em processos de conhecimento explícito do seu funcionamento. De acordo com o CNEB, contemplam-se as competências específicas que naquele documento estão discriminadas, incluídas nos vários domínios do modo oral, do modo escrito, e do conhecimento explícito da língua. São aquelas competências que estão subjacentes à enunciação de descritores de desempenho organizados por ciclo, entendendo-se que “o descritor de desempenho designa aquilo que se espera que o aluno faça depois de uma experiência de aprendizagem” (Reis *et al*, 2009: 17).

Nota-se também um reforço do conhecimento explícito da língua, nas várias fases de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem da língua e tendo em vista o ensino da gramática, dando-se início a esse trabalho logo no 1º ciclo e desde o 1º ano de escolaridade.

Os conteúdos da competência do conhecimento explícito da língua são encarados como objeto de aprendizagem em si mesmos e também como alicerces indispensáveis ao aperfeiçoamento dos desempenhos noutras competências.

Para os autores do documento:

A análise e a reflexão sobre a língua concretizam-se quer em atividades nos domínios do modo oral e do modo escrito, quer em trabalho oficial. Trata-se, deste modo, de desenvolver a consciência linguística, no sentido de transformar o conhecimento implícito em conhecimento explícito da língua. Assim, neste ciclo, são iniciadas e estabilizadas aprendizagens que garantam a adequação de comportamentos verbais e não verbais em situação de comunicação. Note-se que está em desenvolvimento, nesta etapa, o domínio

das relações essenciais entre os sistemas fonológico e ortográfico, bem como o estabelecimento de traços distintivos entre a língua falada e a língua escrita. São adquiridas algumas categorias essenciais de carácter metalinguístico, metatextual e metadiscursivo que permitam descrever e explicar alguns usos do português no modo oral e no modo escrito.

(Reis *et al.*, 2009: 23)

O trabalho sobre CEL é visto enquanto competência autónoma (com um estatuto idêntico ao das outras competências) e não apenas instrumental e transversal.

As aprendizagens e o ensino do português conduzem a desempenhos progressivos, mais competentes e significativos em cada uma das vertentes fonológica, morfológica, lexical, sintática, semântica e pragmática para que se tornem falantes e escreventes proficientes.

Posteriormente, em 2010, surge um novo documento «Metas de Aprendizagem», inseridas na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional, que visa assegurar uma educação de qualidade e melhores resultados escolares nos diferentes níveis educativos. Na área de Língua Portuguesa definem objetivamente as aprendizagens a atingir em cada ano e ciclo do Ensino Básico. Este documento pretendia ser um instrumento que definia referenciais na aprendizagem para cada área e domínio da Língua Portuguesa, não tendo um carácter normativo, servindo para o professor como uma estrutura organizativa que contemplasse simultaneamente a confluência de diversas competências e a operacionalização das aprendizagens em causa, dando assim uma maior especificidade e clareza aos referenciais de aprendizagem esperados.

Já em 2012, o despacho nº 5306 de 18 de abril ⁶, estabelece que o ensino será orientado por Metas Curriculares, onde se define de forma objetiva e consistente os

⁶ *Diário da República*, 2.ª série — N.º 77 — 18 de abril de 2012, que regulamenta a reformulação das metas de aprendizagem, estabelecidas em 2010, e define que o desenvolvimento do ensino será orientado por Metas Curriculares nas quais são definidos, de forma consistente, os conhecimentos e as capacidades essenciais que os alunos devem adquirir, nos diferentes anos de escolaridade ou ciclos e nos conteúdos dos respetivos programas curriculares.

conhecimentos e capacidades essenciais que os alunos devem adquirir por ano de escolaridade. O mesmo despacho refere que foram confundidos vários conceitos como: “metas de aprendizagem concretas com objetivos vagos e muito gerais, metas curriculares com métodos de ensino e metas cognitivas com atitudes”, não se valorizando os conhecimentos e capacidades a adquirir pelos alunos em cada disciplina.

Em consequência do referido despacho, em julho de 2012, foi posto em discussão pública o documento “Metas Curriculares de Português” e homologadas em agosto de 2012. Estas Metas Curriculares terão como finalidade fornecer uma visão objetiva sobre os desempenhos dos alunos e constituem-se como um documento de referência para o ensino e aprendizagem e para a avaliação interna e externa. O texto base é o Programa de Português do Ensino Básico, homologado em março de 2009, em vigor desde o ano letivo de 2011/2012.

Ao fazermos a análise do documento verificamos que é retirada a palavra “competências” e que é substituída por “capacidades”. Em nosso entender, esta nomenclatura poderá ser redutora, pois o conceito de competência introduzido pelo CNEB, de 2001, era mais abrangente e centrava-se no «processo de ativar recursos (conhecimentos, capacidades, estratégias) em diversos tipos de situações nomeadamente situações problemáticas. Por isso, não se pode falar de competência sem lhe associar o desenvolvimento de *autonomia* em relação ao uso do saber.» (cf. CNEB, 2001: 9)

Nesta proposta são respeitados globalmente os domínios da oralidade que contempla a compreensão do oral e a expressão oral, da leitura, da escrita e do conhecimento explícito da língua, que agora é designado por gramática acrescentado um outro, a educação literária, para o 1º e 2º ciclo. No 3º ciclo são os mesmos domínios, mas com a separação de leitura e escrita. Neste documento, Metas Curriculares, 2012), os domínios estão definidas por anos de escolaridade e, não por ciclos, e em cada domínio são indicados os objetivos pretendidos que correspondem aos descritores de desempenho dos alunos.

Assim, e de acordo com os autores do documento:

Os descritores de desempenho que correspondem aos diferentes objetivos foram selecionados e elaborados no sentido de permitirem que cada um deles seja objeto de ensino formal que proporcione: a observação das ocorrências de natureza linguística e literária; a sua problematização, adequada ao nível de ensino; a clarificação da informação; a exercitação por parte do aluno, que conduza a uma sólida aprendizagem.

(Buescu, *et al*, 2012: 5)

Neste sentido, parece-nos vantajosa a clarificação dos conteúdos em cada ano de escolaridade, pois responsabiliza professores e alunos pelo ensino e aprendizagem de forma clara e formal, de cada um dos desempenhos referidos nos descritores, sem que se dispersem por todos os documentos orientadores ou sejam alvo de várias interpretações por vezes contraditórias.

Os descritores de desempenho permitem ser objeto de ensino formal que proporcione «a observação das ocorrências de natureza linguística e literária; a sua problematização, adequada ao nível de ensino; a clarificação da informação; a exercitação por parte do aluno, que conduza a uma sólida aprendizagem» (Buescu, *et al*, 2012: 5), sem prejuízo da sua consolidação nos anos seguintes do mesmo ciclo ou mesmo entre ciclos.

Já no que se refere à introdução do termo gramática em substituição de conhecimento explícito da língua, segundo os autores do documento «Gramática é a designação internacionalmente conhecida do estudo dos factos e das estruturas linguísticas, comumente utilizadas por alunos, pais e professores» (Buescu, *et al*, 2012: 6), pretendendo-se, que fique bem claro para todos, que a gramática estuda os factos da língua e as normas que os regem.

Relativamente a esta substituição nada temos a opor, embora saibamos que a palavra gramática é fortemente conotada com tradicionalismo e normativismo. Contudo, o termo gramática para além de ser “internacionalmente conhecido” é também um termo mais conhecido e melhor entendido pelos pais e que nunca deixou de estar associado aos termos CEL e Funcionamento da Língua, pelos professores. No entanto, «no contexto educativo o termo gramática tem uma aceção alargada, designando tanto o estudo do conhecimento intuitivo da língua que têm os falantes de

uma dada comunidade como os princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse conhecimento» (Duarte, 2008: 17), permitindo «o controlo das regras e a seleção dos procedimentos mais adequados à compreensão e à expressão, em cada situação comunicativa» (Reis *et al*, 2009: 16).

Independentemente da terminologia usada, o que é importante é que os professores trabalhem a gramática não apenas como um conjunto de regras ou nomenclatura, pois a gramática só tem sentido quando dá ferramentas ao aluno que lhe permitirão ler, compreender e escrever melhor, dando-lhe a oportunidade e o direito de compreender aquilo que lê e escreve na língua que é um dos seus patrimónios e direitos, como diz a constituição.

De facto, os programas e os aditamentos aos programas são instrumentos reguladores do ensino e da aprendizagem e explicitam as aprendizagens consideradas úteis, contudo, «como documentos institucionais são estáticos pois referem finalidades, objetivos, selecionam conteúdos, dão indicações metodológicas e por vezes selecionam processos de operacionalização; são dinâmicos quando os professores orientam as suas atividades pela leitura que deles fazem» (Ferraz, 2007: 66).

2. O Ensino da Gramática

2.1. Que gramáticas

Como já foi dito anteriormente o ensino da gramática é a base de toda a comunicação linguística e conseqüentemente o seu ensino é imprescindível.

Segundo Lima (2002) a expressão “ensinar gramática” é bastante polémica gerando alguns constrangimentos visto que se deve estabelecer uma relação entre o ensinar e o aprender, para que os alunos tenham um papel ativo neste processo.

A questão que agora se nos coloca é como ensinar gramática de forma motivadora e interessante, que proporcione aos alunos um conhecimento que lhes permita usar a língua em diversos contextos de forma proficiente ou que tenham competência comunicativa.

É essencial que os alunos aprendam e descubram a importância de falar e escrever de acordo com as normas do português padrão, que são esperadas em determinadas situações sociais. Se os alunos tiverem um bom domínio da língua compreenderão melhor o que é dito e entenderão o que é escrito num tom mais formal, compreenderão melhor artigos científicos e poderão também desfrutar de obras literárias de qualidade. Esta será uma das motivações para que os alunos compreendam o ensino da gramática, para que não sejam discriminados em certos contextos e que lhes dá uma ferramenta a mais para lutar pelos seus interesses e princípios como cidadãos. Dominando os saberes de como a língua funciona, eles estarão capazes de distinguir, por exemplo, quais as palavras ou expressões mais adequadas a usar de acordo com a formalidade da situação ou com seus interlocutores. Consoante os casos, os alunos devem conhecer a estrutura, os usos e o funcionamento da língua nos seus diversos domínios: fonológico, morfológico, lexical, sintático e semântico.

Antes de iniciarem a escolaridade, as crianças já dominam com alguma eficiência o sistema de regras da sua língua materna. Segundo Chomsky (1994), quando nascemos já trazemos genes que nos permitem adquirir uma língua. As crianças ao entrarem na escola já dominam um conjunto de paradigmas flexionais e o processo de construção de palavras, constroem frases simples e complexas, revelando uma capacidade de utilização da língua a que denominou por *performance*. Já possuem um conhecimento interiorizado que é construído inconscientemente, por exposição a dados linguísticos (no meio em que estão inseridas) e que se chama gramática implícita, também chamada de gramática internalizada, que considera a língua como um conjunto de regras que o falante de facto aprendeu naturalmente. Mas, para além de falar a língua, é na escola que surge a necessidade de falar sobre a língua, da sua estrutura e funcionamento e saber os termos que designam os seus elementos constitutivos. Para isso, necessita de recorrer a uma metalinguagem específica, a gramática explícita, um conhecimento consciente e refletido da língua. Este antagonismo entre a gramática implícita e explícita é muito importante, quando queremos fazer uma intervenção pedagógica, pois não estamos a ensinar algo que

lhes é estranho. O que é importante é explicitar um conhecimento internalizado e inconsciente.

Até agora praticamente toda a atividade linguística foi baseada numa gramática tradicional ou normativa em que o estudo da língua é prescritivo e como tal propõe regras. Nesta perspetiva a língua é analisada como se fosse imutável não contemplando os casos de variação linguística. Deste modo, as «abordagens normativas pretendem veicular a forma correta de falar e escrever uma língua, sendo típica a apresentação de regras e normas que tem como objetivo regulamentar e aperfeiçoar o comportamento linguístico dos falantes» (Sousa *et al*, 2008: 141). Pressupõe-se que existe uma forma única e um modelo linguístico, quer no domínio do oral quer do escrito, regidas por um conjunto de normas que regulam o uso correto da língua. O aluno aprende as normas do bom uso da língua, para falar e escrever bem, de acordo com a variedade culta ou norma.

Esta gramática não observa as tendências da língua falada, não tem em conta os efeitos da mudança linguística e privilegia a vertente da escrita literária, que está afastada da língua do quotidiano.

Contrastando com a gramática normativa, a gramática descritiva privilegia o uso sistemático de formas e as construções nas diferentes variedades linguísticas às quais é atribuído o critério de definir as expressões que pertencem ou não a uma língua. Com a gramática descritiva está subjacente uma ideia de mudança, distinguindo a noção de língua imutável e perfeita de uma abordagem em que a mudança linguística é universal e contínua.

Assume-se desta forma que a língua está sujeita a mudanças e que as variações produzem mudanças na língua independentemente da geografia, da sociedade e do tempo, originando variedades linguísticas. Porém, por razões de ordem extralinguística, quando uma das variedades geográficas e sociais tem mais prestígio é eleita a norma ou língua padrão, que passará a ser a língua oficial. No caso do “Português Europeu”, proposto por Peres & Moia (1995), a norma padrão é norteada pelos grupos mais escolarizados entre Lisboa e Coimbra.

Paralelamente ao uso da língua padrão não se devem desvalorizar as variedades linguísticas, sendo que em contextos de sala de aula se deverá utilizar a variedade considerada mais correta, a norma padrão. A função da escola é difundir a

língua padrão e reconhecer os “erros” que os alunos cometem quando falam, escrevem ou leem. Quando um aluno não utiliza as formas padrão é mais interessante e produtivo analisar as suas produções e confrontá-lo com a língua padrão do que ter uma atitude de penalização do erro, conforme a gramática normativa preconiza.

Em suma, a gramática descritiva não tem propósitos normativos, envolve o recurso a informações para recolha de dados para atestarem um certo estágio da língua: esta gramática concede primazia à oralidade, procurando descrever a língua como é usada pelos falantes e escreventes. O trabalho com a gramática descritiva, sobre os usos da língua, explica porque determinadas ocorrências fonológicas, lexicais, semânticas sintáticas e textuais se efetuam da forma como se efetuam nas construções interativas de acordo com o significado determinado pelo contexto, isto é, não devemos fazer a análise das palavras descontextualizadas, por exemplo, ao classificarmos morfologicamente a palavra “pobre” fora de contexto, que tanto pode ser um nome como um adjetivo.

Também não é suficiente para ampliar os conhecimentos de gramática saber identificar os nomes ou pronomes numa estória. Sabemos que decorar regras não funciona, pois só o estudo teórico não leva ninguém a falar, a ler e a escrever melhor, não esquecendo que o português é a língua que as pessoas falam e não a que os “puristas” querem que se fale.

2.2. O ensino da gramática, que estratégias

São várias as teorias que permitem defrontar a aprendizagem e aquisição da linguagem ou sobre os processos da sua descrição e análise. É necessário que os professores saibam que só há ensino quando há aprendizagem e, por isso, a meta a atingir é o sucesso dos alunos.

A aprendizagem linguística, consiste na descoberta e dedução de regras que regem os enunciados linguísticos e saber como funcionam as unidades da língua na construção de textos ou saber quais os efeitos que os seus usos podem provocar na constituição do discurso. Cabe à escola e ao professor proporcionar condições aos

alunos para adquirirem as competências linguísticas de forma a poderem usá-las de acordo com as situações da sua vida.

Há muito tempo que o ensino da gramática se resume à prática de exercícios estanques que abordam apenas regras e conceitos. Muitos professores não utilizam uma metodologia adequada, pois têm interiorizado que a gramática é uma lei imutável, tendo uma visão de gramática normativa não considerando as diferentes interpretações sobre o termo. Segundo Travaglia (2000: 24), a gramática é entendida, nessa aceção, “como um manual de regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente”. Ao dar-se demasiada importância a esse tipo de gramática, gera-se alguma dificuldade tanto para quem ensina como para quem aprende, pois esse ensino privilegia a memorização de conceitos, o que inviabiliza todo o processo de aprendizagem quando os alunos não sabem, ao certo, quando e em que contextos devem utilizá-los. Assim, as regras embora sejam necessárias não deverão permanecer estáticas. Segundo Antunes (2008):

Como essas regras são destinadas a reger, a regular os usos que as pessoas fazem, nos mais diferentes contextos e com as mais diferentes finalidades, elas não podem ser absolutamente rígidas, imutáveis, inflexíveis. Elas têm que ser funcionais, no sentido de que assumem variações, por conta do que pretendem aqueles que as usam.

(Antunes, 2008: 72)

Nesse sentido, a escola deve ter um papel pedagógico, ajudando os alunos a aceitar as diferenças. Os professores devem estimular os seus alunos a entender que, para cada situação, é necessário compreender diferentes normas e diferentes registos. Por exemplo, quando um aluno diz um regionalismo ou um neologismo pode aproveitar-se a oportunidade e intervir nessa fala, mostrando que, muitas vezes, há várias formas de dizer a mesma palavra e que a linguística explica todas essas variações e, posteriormente, demonstrar como a gramática normativa usa essa palavra, ensinando, assim, competências comunicativas.

Os professores estão conscientes de que o ensino da gramática deve proporcionar, aos alunos, uma nova visão para o desenvolvimento da leitura, escrita e

compreensão. Todavia, a metodologia utilizada pela maioria apresenta muitas lacunas.

As aulas de gramática normativa são desmotivantes para os alunos sendo necessário estimulá-los a refletir sobre a língua, proporcionando-lhes experiências de aprendizagem significativas.

Parece-nos que cabe ao professor tentar adotar recursos didáticos que possam garantir um ensino eficaz capaz de levar os alunos a aprendizagens significativas, desenvolvendo-lhes a consciência linguística, que evoluirá para o estágio de conhecimento explícito, tornando-se um mediador do conhecimento dos alunos, pois «O que acontece em sala de aula não obedece a um padrão único no que diz respeito aos objetivos e aos conteúdos programáticos» (Ferraz, 2007: 71). Assim, as estratégias e as atividades propostas devem ser de vários tipos abrangendo todas as áreas da gramática. Segundo Maria do Céu Roldão (2009):

A estratégia enquanto concepção global de uma ação, organizada com vista à sua eficácia (...): o elemento definidor da estratégia de ensino é o seu grau de concepção intencional e orientadora de um conjunto organizado de ações para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem.

(Roldão, M.C.2009: 57)

Neste sentido, para que ocorra mudança, no ensino tradicional, o professor deve tornar-se o mediador do conhecimento ao aluno, diminuindo a distância entre o mesmo e o ensino de gramática, tornando-a aprazível e não apenas obrigatória, de forma interativa e criativa em situações ou contextos comunicativos.

Numa perspetiva inovadora, cujo objetivo é ensinar a língua e não só as regras, deparamo-nos com práticas obsoletas exercidas por professores que focam, nos manuais didáticos, apenas o ensino da gramática normativa. Como diz Neves: (2007: 12): «as aulas de gramática consistem numa simples transmissão de conteúdos expostos no livro didático em uso». Apesar de os exemplos serem retirados de textos, reconhecendo a importância da contextualização, grande parte dos professores explora a gramática através da aprendizagem de conceitos, memorização e correção

do conteúdo, adotando uma atitude que não estimula a reflexão sobre a língua. Ainda na mesma linha, Neves (2007) justifica que:

os professores têm um conceito de gramática como atividade normativa e descritiva, toda a programação escolar (desde a fixação de objetivos até à avaliação) reflete, na sua compartimentação, o desprezo pela atividade essencial de *reflexão e operação* sobre a linguagem. Contemplam-se, na verdade, ou as atividades de operação com a linguagem (redação, leitura, interpretação) ou as atividades de sistematização gramatical. Não se observa qualquer reserva de espaço para a reflexão sobre os procedimentos em uso, sobre o modo de relacionamento das unidades da língua, sobre as relações mútuas entre diferentes enunciados, sobre o propósito dos textos, sobre a relação entre os textos e seus produtores e /ou recetores, etc.

(Neves, 2007: 41)

A maioria dos professores está preocupada em transmitir regras gramaticais que, muitas vezes, são arcaicas e, por isso, não têm em conta as vivências ou as produções dos alunos. Estes procedimentos não estimulam a reflexão sobre a língua, nem contribuem para a formação de leitores críticos.

Sabemos que o manual é um material auxiliar para o professor, mas cabe-lhe selecionar atividades relacionadas com a língua em uso, pois certamente terá significado para os seus alunos. De que rende ensinar o condicional aos alunos se eles não têm ideia de quando e como o vão utilizar?

O que falta no ensino da gramática, de acordo com a didática, é a aplicabilidade, pois quando se aprende algo que achamos que é útil na nossa vida fica guardado dentro de nós de tal maneira que jamais esqueceremos.

Ao invés de se fazer um ensino da gramática com carácter teórico e normativo deverá organizar-se o ensino da gramática com base numa orientação reflexiva – gramática reflexiva – que leva os alunos a explicitar factos da estrutura e funcionamento da língua. Em vez de ensinar a teoria gramatical pronta a ser “consumida” pelos estudantes, através de aulas expositivas, deverão ser

desenvolvidas atividades que os levem a descobrir factos já estabelecidos pelos especialistas e linguistas.

Desta maneira, as aulas de língua materna devem proporcionar prazer e interesse aos alunos, pois tudo o que nos rodeia está relacionado com o uso efetivo da linguagem em situações reais. Nesse sentido, através da análise de várias concepções gramaticais, pretende-se congregiar ideias sobre uma proposta de ensino defendida por vários linguistas, cuja metodologia se apresente de acordo com os interesses dos educandos, possibilitando-lhes um melhor entendimento sobre os assuntos estudados e aprendizagens significativas.

2.3. Conceito de aprendizagem significativa

A noção de aprendizagem significativa é o enfoque da teoria de Ausubel (1982) que distingue dois tipos de aprendizagem: aprendizagem significativa e aprendizagem por memorização. A primeira diz respeito à forma como os indivíduos organizam e estruturam o processo de aprendizagem em torno de uma aprendizagem pela descoberta. Assim, quanto mais se aproximam do pólo de aprendizagem por descoberta, mais esses conteúdos são recebidos de modo inacabado e o aluno define-os ou descobre-os antes de assimilá-los; ao contrário, quanto mais se aproxima do pólo da aprendizagem recetiva, mais os conteúdos a serem aprendidos são dados ao aluno em forma final, já acabada. Já em relação à aprendizagem por memorização, o processo que intervém na aprendizagem origina um *continuum* delimitado pela aprendizagem significativa, por um lado, e pela aprendizagem mecânica ou repetitiva, por outro.

É necessário estabelecer relações fundamentais entre os conceitos que estão presentes na sua estrutura cognitiva e o novo conteúdo que é preciso aprender. Quanto mais se relaciona o novo conteúdo de maneira substancial e não arbitrária com algum aspeto da estrutura cognitiva prévia que lhe for relevante, mais próximo se está da aprendizagem significativa. Ao contrário, quanto menos se estabelece esse tipo de relação, mais próximo se está da aprendizagem mecânica ou repetitiva.

A aprendizagem significativa tem vantagens, tanto do ponto de vista do enriquecimento da estrutura cognitiva do aluno como do ponto de vista da memória e da capacidade para experimentar novas aprendizagens. Estes fatores circunscrevem-na, então, como sendo a aprendizagem mais adequada a ser fomentada entre os alunos.

Segundo a teoria de Ausubel (1982), as vantagens essenciais em relação à aprendizagem à base de memória são: em primeiro lugar, o conhecimento que se adquire de maneira significativa é retido e lembrado por mais tempo; em segundo, aumenta a capacidade de aprender outros conteúdos de uma maneira mais fácil, mesmo que a informação original seja esquecida; e, em terceiro, uma vez esquecida, facilita a aprendizagem seguinte, pois relembra-se mais facilmente o que já foi aprendido.

A explicação dessas vantagens está nos processos específicos através dos quais se gera a aprendizagem significativa em que o processo central é a interação entre a estrutura cognitiva prévia do aluno (aquilo que já sabe) e o conteúdo de aprendizagem (aquilo que vai aprender). Essa interação traduz-se num processo de modificação recíproca tanto da estrutura cognitiva inicial como do conteúdo que é preciso aprender, sendo o centro da aprendizagem significativa.

A intervenção educativa precisa, portanto, de uma mudança substancial, que abranja o saber, mas também o saber fazer, não tanto o aprender, mas o aprender a aprender.

É essencial, partir do nível de desenvolvimento do aluno, o que significa que a ação educativa está condicionada pelo nível de desenvolvimento dos alunos, que nem sempre apresentam os conhecimentos prévios e que, por tal motivo, devem complementar-se com a exploração desses conhecimentos, sobre o que já sabem ou têm construído em seus esquemas cognitivos. A soma da sua competência cognitiva e dos seus conhecimentos prévios determinará o nível de desenvolvimento dos alunos.

A construção das aprendizagens significativas implica a relação ou vinculação do que o aluno sabe com os conhecimentos novos, quer dizer, o antigo com o novo. A clássica repetição para aprender deve ser deixada de parte sempre que possível; uma vez que se pretende que seja funcional, devendo assegurar-se a autoestruturação

significativa. Nesse sentido, aponta-se para que os alunos realizem aprendizagens significativas por si próprios, isto é, que aprendam a aprender. Deste modo, são facilitadas novas aprendizagens que têm um suporte básico na estrutura cognitiva prévia construída pelo indivíduo. Ao mesmo tempo, é necessário modificar os esquemas do sujeito, como resultado do aprender significativamente, provocando discordâncias ou conflitos cognitivos que representam desequilíbrios a partir dos quais os alunos consigam reequilibrar-se reconstruindo o conhecimento. Os alunos têm uma participação ativa na construção do seu conhecimento.

A análise, a comparação, a classificação, a interpretação, a inferência, a síntese e a aplicação – operações cognitivas que os alunos exercitam durante as atividades de aprendizagem e de estudo – são instrumentos de trabalho intelectual que contribuem para a descoberta e construção de novos conhecimentos.

Ao falarmos da aprendizagem da língua não podemos confundi-la nem reduzi-la ao conhecimento e à aplicação de pronomes, nem de flexões verbais ou funções sintáticas, pois

a finalidade principal do ensino da língua materna é dotar os alunos dos recursos de expressão, compreensão e reflexão sobre os usos linguísticos e comunicativos que lhe permitam uma utilização adequada dos diversos códigos linguísticos e não linguísticos disponíveis nas suas produções orais e escritas, em situações e contextos variados com diferente grau de formalização.

(Lomas, 2003: 30)

Daí que, segundo o atual Programa de Português, do Ensino Básico, se entenda

ser conveniente que os programas contenham indicações sobre experiências significativas de aprendizagem que os alunos hão de viver ao longo de cada ciclo, perspectivando-se a progressão e a consolidação das aprendizagens e apoiando-se estas em sugestões de atividades e em exemplos de operacionalização de alguns conteúdos. A consequência e o termo correlato daquelas indicações são os resultados esperados, no que a desempenhos diz respeito.

(Reis *et al*, 2009: 20)

Para além disso, se não houver uma mudança na forma de agir em sala de aula e «se se implementar este programa com práticas idênticas às anteriores ou sem uma apropriação dos pressupostos inerentes a estas diferenças, corremos o risco de estar a fazer uma falsa implementação do programa.» (Costa *et al* 2011: 14)

Assim, de acordo com os pressupostos dos atuais programas, o trabalho sobre gramática, como ensino por definições, pedagogia do erro ou metodologias únicas, não se adequam aos objetivos de ensino, sendo, por isso, necessário renovar e diversificar as metodologias, proporcionando aos alunos experiências de aprendizagem diferenciadas consoante os conteúdos e descritores de desempenho, e torná-los capazes de utilizar os conceitos em contexto.

2.4. Gramática e ensino reflexivo

Face ao exposto parece-nos que se deve optar por um ensino que contemple atividades de gramática reflexiva, pois o aluno é induzido a refletir transformando os seus conceitos sobre um determinado conteúdo em conhecimentos mais complexos sobre a língua, fazendo a «transição do discurso social para o discurso interior» (Smolka, 1993). Cada falante adquire e internaliza a língua que é predominante no meio em que vive, isto é, vai conquistando e dominando os instrumentos e as competências sociais, como ferramentas que lhe permitem agir sobre o meio de forma progressivamente mais consciente, voluntária e autónoma (cf. Mata, 2001). Assim, o objetivo de se ensinar gramática não é fazer com que as crianças adquiram uma nova linguagem e passem a utilizá-la, esquecendo-se da que lhes é própria, mas aumentar a sua capacidade de uso, desenvolvendo a competência comunicativa por meio de diversas atividades. Através do levantamento de hipóteses, verificar se essas correspondem ou não ao funcionamento da língua. Há uma ligação entre o conhecimento que o aluno tem internalizado e os recursos linguísticos que ele ainda não domina, para levá-lo à aquisição de novas habilidades e saberes e não apenas à memorização. De acordo com Travaglia (1997: 144), a gramática reflexiva serve

«aos objetivos de ensinar sobre como é a língua, de levar a conhecer a instituição social que a língua é e ensinar a pensar».

As atividades de gramática reflexiva levam os alunos a perceber o funcionamento da estrutura da língua. A partir da observação de dados, da descoberta de regularidades, os alunos exercitam a sua capacidade de inferência, descobrindo as regras e refletindo sobre o que leem ou escrevem, aumentando a sua capacidade de analisar a língua, melhorando a aprendizagem. Deste modo, é estimulado o raciocínio dos alunos, colocando-os numa postura ativa de quem faz ciência, trazendo várias vantagens. Assim:

a vantagem de fazer o aluno descobrir aspetos significativos do conteúdo, em vez de o professor dizê-los, é que, além de o aluno adquirir uma habilidade que crescerá dentro e fora do âmbito escolar, a aprendizagem se tornará mais resistente ao esquecimento. Ensinar a pensar seria, em última análise, possibilitar ao aluno condições de solucionar problemas de sua vida particular, social, por meio do levantamento de soluções alternativas, da testagem de cada um delas e da decisão pela mais conveniente.

(Marquardt e Graeff, 1986: 7)

Nesta linha de pensamento, Travaglia (2000) observa que há a possibilidade de fazer dois tipos de trabalhos com a gramática reflexiva. A primeira, leva o aluno a explicitar a estrutura e o funcionamento da língua, através de atividades que conduzam o aluno a redescobri-la. Noutra perspetiva, centraliza os efeitos de sentido produzidos por determinados elementos linguísticos, levando o aluno a “pensar na razão de se usar determinado recurso em determinada situação para produzir determinado efeito de sentido” (Travaglia, 2000: 151).

Alguns linguistas, em particular Inês Duarte, têm alertado para a necessidade de uma profunda reflexão sobre a forma como deve ser feito o ensino da gramática, partindo do conhecimento intuitivo da língua para a sistematização dos princípios e regras de funcionamento. Desta maneira, Duarte (1992) defende que,

Sem retirar às aulas de língua materna o objetivo de trabalhar as modalidades ouvir/falar, ler/escrever, sustentamos que elas são o espaço curricular em que a reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua deve caber como

componente autónoma. Sustentamos que é necessário dar aos alunos, nas aulas de Português, múltiplas ocasiões para um trabalho “laboratorial” sobre a língua, desligado dos objetivos comunicativos com que a utilizamos como falantes.

(Duarte, 1992: 165)

Nesta perspetiva, o CEL implica um trabalho reflexivo e sistemático com base no conhecimento intuitivo dos alunos e da sua consciência linguística, isto é, na sua capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização. Os alunos são capazes de

identificar e nomear as unidades da língua (fonemas, sílabas, morfemas, palavras, grupos sintáticos, frases), de caracterizar as suas propriedades, as suas regras de combinação e os processos que atuam sobre as estruturas formadas; são também capazes de selecionar as unidades e estruturas mais adequadas à expressão de determinados significados e à concretização de determinados objetivos em situações concretas de uso da língua oral e escrito como por exemplo (informar, persuadir, exprimir um desejo ou um ponto de vista).

(Duarte, 2008: 17)

Os alunos, com base nos seus conhecimentos intuitivos, fazem descobertas, refletem e ao fazerem generalizações descobrem as regras, sistematizando-as, permitindo-lhes um distanciamento, que conduz a uma maior consciência da estrutura da língua, tornando-os mais capazes de a compreender e utilizar nas formas de uso oral e escrito.

2.5. A Abordagem Ativa da Descoberta/Laboratório Gramatical

As atuais conceções sobre o ensino da gramática apontam para metodologias em que o ensino é centrado na promoção de aprendizagens induzindo os alunos, sobre orientação do professor, à descoberta do conhecimento gramatical. Deste

modo, ao encarmos o desenvolvimento da consciência linguística como uma reflexão sobre a língua, e se for orientada como uma atividade de descoberta, o aluno é convidado a adotar métodos de trabalho característicos da investigação científica com as várias fases dum trabalho experimental: observação de dados, deteção de regularidades, formulação de hipóteses, teste dessas hipóteses/generalizações. Para fazer esse trabalho, e de acordo com Duarte (1992), nas aulas de português, é necessário criar espaços e proporcionar oportunidades para que os alunos possam refletir sobre a língua, como se de outra ciência se tratasse e estivessem num laboratório onde se experimenta, se manipulam as várias estruturas da língua, distanciados dos objetivos comunicativos.

Assim, o trabalho sobre conhecimento explícito da língua implica uma atitude de reflexão sistemática, partindo do conhecimento intuitivo dos alunos e da sua consciência linguística. Como defende Inês Duarte (1997: 73), o método da descoberta é o mais adequado ao ensino da gramática, até porque permite a explicitação dos conhecimentos implícitos, «o estudo gramatical deve assumir a forma de uma reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua, orientada pelo professor como uma atividade de descoberta». Neste sentido, o aluno é como um cientista, um investigador, que conheça através da descoberta (“*discovery learning*,” segundo Hudson, 1999), que observa a língua em laboratório e reflete sobre a estrutura e o seu funcionamento, adotando princípios do método científico (cf. Descartes, 1637). O ensino da gramática, à semelhança deste método, contribui para o desenvolvimento do pensamento científico dos alunos. Nesta perspetiva, Inês Duarte (2008) sublinha o seguinte:

Quer umas quer outras atividades que exigem ou não o recurso à metalinguagem gramatical ganham em ser inscritas numa perspetiva mais geral de um laboratório gramatical que proporcione às crianças oportunidades para adquirirem, exercitarem e desenvolverem um “olhar de cientista”: por outras palavras, que as iniciem na forma de interrogar a realidade (neste caso, a língua e os seus usos) e sobre ela refletir o que caracteriza o pensamento científico.

(Duarte, 2008: 18)

Ainda, Suzanne Chartrand (1996) ressalta que ao fazer-se gramática na aula, descobrindo as regras, os alunos apropriam-se das regras e do funcionamento da língua, indispensáveis à construção da mestria da língua, tornando a aprendizagem mais fácil para os estudantes.

Os grandes objetivos da abordagem ativa de descoberta são pois, fazer compreender as grandes regularidades das estruturas linguísticas, desenvolver as capacidades de observação, experimentação, raciocínio dedutivo, indutivo e argumentação e contribuir para a construção progressiva dos conhecimentos gramaticais. O aluno tem um papel fundamental na construção do seu conhecimento, enquanto o professor é o organizador e mediador do conhecimento a adquirir por aquele.

Neste âmbito, Suzanne Chartrand (1996) e Inês Duarte (2008) propõem que professor e alunos desenvolvam um trabalho que se desenrola em quatro fases:

Primeira - Apresentação dos dados;

Segunda – Problematização, análise e compreensão dos dados;

Terceira – Realização de exercícios de treino;

Quarta – Avaliação da aprendizagem realizada.

Suzanne Chartrand e Inês Duarte explicitam estas fases em várias etapas. Veja-se por exemplo a proposta de Inês Duarte:

- (i) Formular uma pergunta sobre os dados ou apresentar um problema. Apresentação do *corpus* pelo professor.
- (ii) Observar os dados ou a situação-problema, identificando padrões comuns, para responder à pergunta ou resolver o problema.
- (iii) Formular hipóteses, com base nas suas intuições sobre a língua e da observação já realizada.
- (iv) Testar as hipóteses formuladas pelos alunos, orientando-os para atividades de manipulação dos dados iniciais ou outros que lhes permitam selecionar a hipótese com maior grau de adequação e generalização. (Fazem manipulações utilizando operações de adição, subtração, substituição, deslocamento).
- (v) Validar a hipótese, e levar a turma a registá-la sob a forma de generalização gramatical.

(vi) Exercitar o conhecimento atingido através de diversas atividades que nalguns casos podem conduzir ao automatismo, caso das regras ortográficas (consolidação dos conhecimentos adquiridos).

(vii) Reinvestimento controlado - conduzir a transferência dos novos conhecimentos nas atividades de leitura, escrita e oralidade. Avaliar a aprendizagem relativa à pergunta ou problema trabalhado.

(Duarte, 2008: 18)

Como se pode observar através das fases e diversas etapas da abordagem ativa da descoberta (Chartrand 1996) e a que Inês Duarte (2008) chama de “laboratório gramatical”, o aluno tem um papel ativo e central em todo o processo, sob a orientação do professor. Durante este processo, o aluno fica com a noção de que a língua pode ser observada, descrita e compreendida, tal como qualquer outro objeto de estudo na área das ciências da natureza.

2.6. A aprendizagem de funções de sintaxe pela AAD

Como já foi dito, toda a aprendizagem pela AAD, realiza-se através de um conjunto estruturado, variado e dinâmico de atividades rigorosamente escolhidas e que fazem apelo à participação ativa e consciente dos alunos, sustentadas por verdadeiros processos de reflexão (Chartrand, 1996).

Sabemos que a consciência sintática é relevante no desempenho da leitura e escrita. Através do conhecimento sintático conseguimos identificar correlações entre as palavras que compõem as frases. Assim, como define Eliseu (2008), a sintaxe estuda as palavras agrupadas em segmentos com funções específicas no discurso e as relações entre os segmentos, isto é, as regras de combinação das palavras de forma a produzirem expressões aceitáveis e compreensíveis, pois as palavras não se ordenam no discurso ao acaso. Desse modo, a sintaxe classifica os elementos das orações em: sujeito (sobre quem se declara algo) e predicado (a declaração, aquilo que se diz do sujeito). Os elementos do sujeito constituem-se em núcleo e quando é só um, isto é, o verbo se refere a um só nome, ou a um pronome, ou a um só numeral, ou a uma só palavra substantivada o sujeito é simples. Quando o sujeito tem mais do que um

núcleo ou seja o sujeito é constituído por mais de um nome, mais de um pronome, mais de uma palavra ou expressão substantivada diz-se que é composto (cf. Cunha *et al*: 2000). O sujeito pode ser oculto, quando não está materialmente expresso na oração, podendo ser identificado pela desinência verbal ou pela presença do sujeito noutra oração do mesmo período ou período contíguo; indeterminado ou inexistente, se o verbo não se refere a uma pessoa determinada, ou por se desconhecer quem executa a ação ou por não haver interesse no seu conhecimento. O predicado pode ser nominal, verbal ou verbo-nominal. O predicado nominal é formado por um verbo de ligação e o predicativo, e este pode ser representado por um nome ou expressão substantivada, por adjetivo ou locução adjetivada, por pronome, por numeral. O predicado verbal tem como núcleo ou elemento principal da declaração que se faz do sujeito, um verbo significativo (que traz uma ideia nova ao sujeito). O predicado, verbo - nominal, é um predicado misto com dois núcleos significativos, um verbo e um predicativo (cf. Cunha *et al*, 2000).

Os aspetos estruturais de um texto como a ordem das palavras, os conetores que ligam frases, os períodos, os parágrafos, melhoram a compreensão dos textos ajudando à identificação das ideias principais e a sua retenção na memória. Fixa-se melhor uma ideia principal se estiver na primeira frase do parágrafo do que nas restantes. Segundo Suzanne Chartrand (1996), esta tomada de consciência não se pode fazer de maneira abstrata, deve passar pela manipulação concreta das estruturas da frase, e desde os primeiros anos de escolaridade.

No plano sintático, com o objetivo de desenvolver a consciência sintática, tendo em conta os conteúdos de gramática a serem desenvolvidos até ao final do 1º ciclo do ensino básico (“unidades estruturais da frase – grupo nominal e grupo verbal – funções sintáticas: sujeito, predicado, sujeito composto, processos de concordância”), realizaram-se no âmbito deste trabalho as seguintes atividades, inscritas na IV fase de abordagem pela descoberta, descrita atrás:

- (i) Atividades de manipulação envolvendo alargamento – aumentando o comprimento médio dos enunciados, característico da escrita e sensibilizando os alunos para as possibilidades que a língua oferece de formar unidades sintáticas cada vez mais complexas.

- (ii) Atividades de manipulação envolvendo substituições – para a identificação de classes de palavras, de constituintes e funções sintáticas.
- (iii) Atividades de segmentação – permitem identificar as unidades estruturais da frase e sensibilizar os alunos para as funções sintáticas dessas unidades.
- (iv) Atividades de manipulação envolvendo deslocação – para identificar unidades estruturais da frase, mas sobretudo para sensibilizar os alunos para o papel do contexto na seleção da ordem das palavras mais adequada.

(Duarte, 2008: 40)

Só após um trabalho sistematizado e coerente sobre as funções sintáticas centrais (sujeito e predicado) fará sentido partir para a análise dos constituintes internos do sujeito e do predicado.

Estamos em crer que só este trabalho sistematizado e coerente sobre as funções sintáticas centrais, em que o sujeito não seja simplisticamente descrito como «aquele que pratica a ação» ou que «responde à pergunta quem» e em que se clarifica a noção de predicado, muito frequentemente confundida com a categoria gramatical verbo, se permitirá avançar com segurança para níveis de maior especificidade e/ou complexidade, designadamente a construção de frases complexas ou de complexidade sintática, em que os alunos formam frases por coordenação e posteriormente por subordinação.

2.7. Vantagens e desvantagens do ensino-aprendizagem pela AAD

As vantagens de se fazer um trabalho reflexivo sobre a estrutura e funcionamento da língua pela AAD podem ser de dois níveis, o instrumental e o cognitivo (Duarte, 2008).

No que concerne à perspetiva instrumental, a AAD ajuda os alunos a descobrirem as regras da língua que usam espontaneamente e as que se devem usar nos diversos contextos formais ou informais. Numa perspetiva cognitiva, permite que os alunos desenvolvam uma atitude de “rigor na observação” e uma “metodologia

científica utilizada para a compreensão do real que caracterizam outras disciplinas curriculares” (Duarte 2000: 58). Para além disso, tomam consciência da língua de uma forma reflexiva, objetiva e estruturada, o que lhes permite analisar as suas frases e os seus textos, enriquecendo-os.

Desta forma, valoriza-se o ensino do português, tornando os estudantes mais proficientes na língua, dotando-os de ferramentas linguísticas que lhes darão oportunidades no futuro a nível profissional, ao mesmo tempo que constroem o seu conhecimento de forma significativa e consciente.

As desvantagens apontadas a esta estratégia de ensino são a quantidade de tempo que leva a realizar todas estas atividades, para além de exigir muito dos docentes, principalmente na preparação das atividades, exigindo destes conhecimentos gramaticais extensos.

É nosso entendimento, portanto, que o estudo da gramática é de extrema importância pelas razões atrás apontadas. Porém, consoante os conteúdos e os objetivos definidos no programa de conhecimento explícito da língua, assim devemos adequar as estratégias.

Para o estudo das funções sintáticas parece-nos adequado optar por uma metodologia ativa e reflexiva proporcionando várias atividades de manipulação. Com essa intenção, realizámos um trabalho prático sobre funções sintáticas, utilizando o modelo de aprendizagem pela abordagem ativa da descoberta e um modelo tradicional, em duas turmas de 4º ano de escolaridade.

CAPÍTULO II

ESTUDO DAS FUNÇÕES SINTÁTICAS PELA ADD

1. Metodologia

A abordagem prática deste projeto exigiu uma atividade em contexto de sala de aula. Neste sentido é fundamental explicitar o que se pretendia com a atividade, como foi planificada, qual a metodologia seguida, quais os materiais utilizados e como se processou.

Relativamente às opções metodológicas, neste trabalho de investigação, optou-se por uma investigação de natureza qualitativa, visto que se pretendeu estudar e analisar aspetos da participação dos alunos no processo de ensino da gramática, nomeadamente o estudo das funções sintáticas, no 1º ciclo, 4º ano de escolaridade, através da AAD. Para isso elaborou-se um conjunto de atividades de manipulação e uma ficha de exercícios de consolidação, conforme os dois contextos de aprendizagem, ativa e tradicional.

Recorreu-se a um estudo de caso, considerando a pequena amostra e a escolha de dois contextos educativos em que numa das salas/turmas se fez o ensino pela AAD e noutra sala através duma metodologia mais tradicional de forma expositiva.

1.1. Problematização do objeto de estudo e objetivos

Ao confrontarmo-nos com um modelo de aprendizagem enraizado num modelo em que o professor tem um papel de transmissor de informações, respeitante a um paradigma pedagógico de instrução, em que prevalece a subordinação do ato de educar ao ato de ensinar, colocou-se a questão: como promover a participação no sentido de tornar o estudo da gramática mais atrativo e mais refletido? Pareceu-nos importante fazer uma reflexão aprofundada no sentido de implementar iniciativas pedagógicas de trabalho e aprendizagem assentes na construção dos saberes em que a participação é vista como um processo de interação e apropriação dos conhecimentos.

A necessidade de analisar as condições e as potencialidades da participação dos alunos no processo de ensino da gramática, levou-nos a questionar em que medida os alunos, através de metodologias ativas, fazem aprendizagens significativas? De que forma a aprendizagem pela AAD melhora a qualidade das aprendizagens? Como é que a aprendizagem das estruturas sintáticas, pela AAD, contribui para o desenvolvimento da consciência sintática e do seu conhecimento explícito sobre a língua?

Desta forma, na sequência deste trabalho, para tentar responder às questões colocadas, à luz da gramática reflexiva, delineámos, como objetivo geral, desenvolver um conjunto de atividades sobre funções sintáticas baseadas na aprendizagem ativa pela descoberta, em contexto de sala de aula e posteriormente testar a eficácia dessa metodologia.

Através de procedimentos indutivos, cujo conhecimento provém da experimentação, seguindo as etapas de observação de várias estruturas frásicas, a descoberta das relações entre elas e a formulação de regras fazendo generalizações, quisemos proporcionar aos alunos uma atividade gramatical adequada. Deste modo, os alunos podem fazer aprendizagens significativas e adquirir conceitos sobre os conteúdos gramaticais.

1.2. Hipóteses

Ao optarmos por um estudo comparativo entre dois grupos em que num se trabalha o conteúdo gramatical recorrendo ao ensino pela AAD e no outro a metodologia tradicional de ensino expositivo, em que ao aluno apenas é dada a oportunidade de ouvir e “receber” de forma passiva, parece-nos que é pertinente estabelecer as seguintes hipóteses: 1) em qual dos dois modelos é que os alunos adquirem as competências e são capazes de fazer generalizações ao nível gramatical. 2) Com qual dos modelos adquirem instrumentos que lhes permitam ser competentes quer no domínio do oral, quer no domínio da escrita e da leitura, em qualquer contexto.

Pensamos que através do ensino pela AAD os alunos fazem aprendizagens mais significativas, pois tendo oportunidade de manipular as estruturas da língua adquirem consciência linguística e sintática, ao mesmo tempo que desenvolvem competências de uso da língua. O conhecimento intuitivo da língua evolui para um estágio de conhecimento explícito da língua, favorecendo o sucesso em todas as aprendizagens e áreas de conhecimento.

1.3. Amostra: caracterização

Neste estudo organizaram-se dois grupos com os alunos de duas turmas constituídas por trinta e sete alunos pertencentes a duas escolas do Agrupamento de Escolas Silva Gaio, na freguesia de Cernache, com contextos semelhantes.

Um dos grupos, que designámos por grupo de estudo experimental, é constituído por 17 alunos (10 do sexo feminino e 7 do sexo masculino) e que passaremos a designar por GF1, pertencentes à escola de Feteira. O outro grupo, grupo de controlo, é constituído por 20 alunos (14 do sexo feminino e 6 do sexo masculino) a que passaremos a chamar GC2, pertencentes à escola de Casconha. Todos os alunos fazem 10 anos de idade até ao final de 2012. Os dois grupos têm níveis de desempenho semelhantes situando-se entre o satisfaz e o satisfaz bem. O número de alunos com dificuldades de aprendizagem também é semelhante (quatro em cada grupo). Em nenhum dos grupos existem alunos com necessidades educativas especiais.

1.4. Caracterização das escolas e da amostra

Ambas as escolas estão situadas na freguesia de Cernache, concelho de Coimbra, distando uma da outra cerca de 2 quilómetros e 11 quilómetros do centro da cidade de Coimbra. As duas escolas têm bons acessos rodoviários, mas nem todos os alunos são oriundos das comunidades onde estão inseridas as escolas. Do GF1 os alunos são oriundos de Condeixa (35%), Feteira (18%), Cernache (29%), freguesias limítrofes (12%) e do concelho de Montemor-o-Velho (6%).

No GC2 os alunos são oriundos de Cernache (55%), de Condeixa (40%) e de outras freguesias limítrofes (5%). Esta diversidade deve-se ao facto de alguns encarregados de educação terem o seu local de trabalho na freguesia, mas também porque na sua maioria pretendem que os seus filhos continuem os seus estudos no Colégio Imaculada Conceição existente na sede de freguesia, revelando boas expectativas em relação aos seus filhos.

A escola GF1 é constituída por um edifício com 2 salas, a funcionar em regime normal, com dois anos de escolaridade cada uma e um “contentor” que serve de cantina colocado no espaço contíguo à escola. Estão apenas apetrechadas com computador, impressora e ligação à internet. Não existe biblioteca, existindo simplesmente uma estante com alguns livros escolares e outra com uma pequena quantidade de livros de histórias. Para colmatar esta falha, os professores recorrem a um sistema de trocas entre alunos e requisitam com frequência livros do PNL na biblioteca do Agrupamento de Escolas Silva Gaio, pertencente à rede de bibliotecas escolares.

Todos os alunos frequentam as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), permanecendo na escola cerca de nove horas diariamente, sempre nos mesmos espaços o que em nosso entender é uma violência, que aumenta significativamente em dias de chuva, visto que a escola tem um bom espaço de recreio descoberto, mas o de recreio coberto é exíguo tendo em conta o número total de crianças (45). Frequentam as Atividades de Tempos Livres (ATL) 65% dos alunos deste grupo.

São todos provenientes de famílias estruturadas, que podemos considerar de classe média e 86% dos alunos frequentaram o jardim de infância. O nível cultural é médio e as habilitações dos pais situam-se entre o 4ºano e a licenciatura, havendo apenas um doutorado. A percentagem de habilitações mais elevadas recai sobre as mães.

O comportamento geral do GF1 não é problemático, mas revela dificuldades em aceitar regras, pouca humildade, os alunos são voluntariosos e muito competitivos.

Quatro alunos revelam dificuldades de aprendizagem e ritmos de aprendizagem mais lentos e o aproveitamento geral da turma situa-se entre o satisfatório e o muito bom.

A escola do GC2 é constituída por um edifício com 2 salas, a funcionar em regime normal, tendo acoplados dois “contentores” que servem de sala de aula, num total de 4, devido ao elevado número de alunos (75). Em cada sala funciona apenas um ano de escolaridade. Não existe cantina indo os alunos almoçar à instituição Cáritas, existente no centro de Cernache.

Todas as salas estão apetrechadas com um computador e impressora e ligação à internet. Não existe biblioteca, tendo sido transformado um hall de entrada de uma das salas do edifício numa mini biblioteca, que serve de espaço de recreio em dias de chuva. Também aqui, os professores recorrem a um sistema de trocas entre alunos e requisitam com frequência livros do PNL na biblioteca do Agrupamento de Escolas Silva Gaio.

Todos os alunos frequentam as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), permanecendo na escola cerca de nove horas diariamente. Frequentam as Atividades de Tempos Livres (ATL) 65% das crianças, o que significa que depois das AEC, não vão logo para casa.

Frequentaram o jardim de infância 90% dos alunos e são na sua maioria provenientes de famílias estruturadas, de classe média. O nível cultural é médio e as habilitações dos pais situam-se entre o 4ºano, a licenciatura e mestrado, sendo também maior a percentagem de mães possuidoras de habilitações mais elevadas.

O comportamento geral do GC2 também não é problemático, embora sejam bastante competitivos. Quatro alunos revelam dificuldades de aprendizagem e ritmos de aprendizagem mais lentos. O aproveitamento geral da turma situa-se entre o satisfatório e o muito bom.

1.5. Instrumentos de avaliação

Para o ensino dos conteúdos de conhecimento explícito da língua, funções sintáticas (sujeito simples e composto) e predicado, grupo nominal (GN) e verbal (GV), definidos no PPEB, para o 4º ano de escolaridade, foram definidos objetivos como: distinguir sujeito e predicado, identificar os constituintes principais da frase e identificar funções sintáticas.

Deste modo, pretendemos saber de que modo os objetivos definidos foram realmente alcançados e qual a influência que as estratégias têm no processo ensino-aprendizagem, considerando que aprender não é apenas um processo de memorização de informações.

Para isso, a avaliação teve como base os seguintes instrumentos:

- (i) Ficha de avaliação diagnóstica;
- (ii) Resultados das provas de aferição de 2012;
- (iii) Entrevista a professores.

No trabalho desenvolvido com o grupo GF1 (grupo experimental) em que os alunos tiveram a possibilidade de manipular os elementos da frase para descobrirem as funções sintáticas, descobrindo e explicitando regularidades encontradas, mobilizando saberes adquiridos, há a considerar o facto de tal metodologia permitir uma avaliação centrada em todo o processo de ensino-aprendizagem (e não apenas no produto final), num contínuo de comunicação entre os vários intervenientes no processo.

No entanto, e tendo em conta os indicadores de desempenho decorrentes dos descritores de desempenho consagrados no PPEB, decidimos proceder à avaliação dos dois grupos, com base nos resultados das provas de aferição realizadas em maio de 2012, apresentados pelo GAVE, (Ministério da Educação e Ciência), consultando as pautas de classificações por competência / área temática de língua portuguesa, nos conteúdos de CEL. Verificou-se também as respostas dadas pelos alunos nas provas de aferição, na questão nº15, sobre funções sintáticas, consultando todas as provas realizadas pelos alunos do Agrupamento de Escolas Silva Gaio. As classificações são atribuídas por níveis A, B, C, D e E.⁷

⁷ A = Muito Bom, B = Bom, C = Satisfaz, D = Não Satisfaz, E = Não Satisfaz

As pautas de classificação são públicas e, para nos facilitar o trabalho, pedimos à direção do agrupamento que nos cedesse uma cópia das mesmas, o que foi acedido de imediato.

1.6. Procedimentos

Uma vez que não somos titulares de qualquer das turmas envolvidas neste estudo, apenas damos apoio educativo ao GF1 a alguns alunos com dificuldades, o primeiro passo foi contactar as duas professoras titulares da turma experimental e de controlo. Demos-lhes a conhecer os objetivos do estudo, as razões científicas do nosso interesse e as implicações práticas do mesmo, propondo as sessões letivas na unidade curricular de acordo com as planificações anuais e mensais dos projetos curriculares de turma e de forma a não perturbar o normal funcionamento das turmas. Por esse motivo, a nossa intervenção teve lugar no 3º período de 2012, durante a segunda quinzena de abril.

Todavia, como o conhecimento explícito se constrói gradualmente, no caso da aprendizagem das funções sintáticas (sujeito e predicado), sendo uma atividade de construção de conhecimento, é necessário que os alunos tenham alguns conhecimentos prévios, como o conhecimento das classes de palavras e dos grupos que constituem a frase.

Por este motivo e para que a atividade tivesse sucesso, elaborámos um conjunto de exercícios numa ficha de avaliação diagnóstica⁸ e pedimos aos professores titulares das duas turmas para as aplicarem no final do 2º período. A ficha foi aplicada no dia 12/03/2012, aos dois grupos. As sessões de trabalho realizaram-se no início do terceiro período na segunda quinzena de abril, como referimos atrás.

Dada a proximidade das provas de aferição decidimos tomar como instrumento de avaliação os resultados obtidos nas mesmas, em 9 de maio de 2012. Foram analisadas todas as provas relativamente à pergunta número quinze sobre funções sintáticas, sujeito simples e composto. Analisámos também os resultados obtidos a

⁸ Ver anexo 1.

nível de conhecimento explícito da língua e os resultados gerais obtidos na prova de língua Portuguesa. Fizemos, ainda, uma análise comparativa dos resultados obtidos pelos restantes alunos do agrupamento de escolas Silva Gaio.

1.7. Descrição das atividades desenvolvidas com o GF1

Ao analisarmos a ficha de avaliação diagnóstica do GF1 (grupo experimental), verificámos que todos os alunos identificavam as classes dos nomes, adjetivos, pronomes e verbos e não revelaram dificuldades em segmentar as frases e reconhecer o grupo nominal e verbal. No entanto, verificou-se que tinham algumas lacunas na conjugação dos verbos irregulares no futuro e revelaram algumas lacunas em relação a alguns verbos no pretérito imperfeito. Em relação ao futuro, a maioria dos alunos, exceto dois, conjugou erradamente os verbos “fazer e dizer” na 1ª pessoa - “farei” e “dizerei”, em vez de “farei” e “direi”, por analogia linguística com outras formas verbais. Perante este quadro, fizemos a correção com os alunos dos erros e em relação a algumas formas verbais mal empregues no pretérito imperfeito, tentámos que os alunos se recordassem das regras já descobertas numa atividade sobre verbos, no âmbito do trabalho sobre verbos elaborado para o 1º ano deste mestrado. Recorreu-se à memória de longo prazo que os alunos tinham sobre a conjugação do pretérito imperfeito e rapidamente recordaram as regras. Como estávamos perto das férias da Páscoa, pediu-se aos alunos que estudassem a conjugação dos verbos durante esse período.

Depois disto, tentando criar algum clima de *suspense* e magia que faz parte do imaginário das crianças nesta idade. Dissemos-lhes que no início do terceiro período iríamos visitar uma cidade muito importante, conhecer uma senhora muito exigente e participar nesta visita. Todos ficaram num grande alvoroço querendo saber quem era a tal senhora e onde era a tal cidade.

Em abril, no início do período, demos início ao trabalho que se realizou num bloco de 45 minutos e 3 blocos de 90 minutos.

Os objetivos da atividade foram: fomentar o gosto pelas aprendizagens sobretudo ao nível do CEL, pela descoberta de novos conteúdos; possibilitar aos

alunos momentos de descoberta nas atividades propostas; fornecer-lhes os conhecimentos e ferramentas de trabalho que permitam distinguir e identificar funções sintáticas, mobilizando os conhecimentos adquiridos na compreensão oral e escrita. Após a aplicação da atividade, tendo em conta os descritores de desempenho⁹ definidos nos PPEB para o 4º ano de escolaridade, pretendemos que os alunos observassem os efeitos de sentido produzidos pelas atividades de manipulação, possibilitar a descoberta do núcleo de cada constituinte da frase, (nome – GN; verbo - GV), comparar dados e descobrir regularidades em processos de concordância ao mesmo tempo que explicitavam regras. Depois destes procedimentos, puderam identificar os constituintes principais da frase, distinguir sujeito de predicado e identificar funções sintáticas (sujeito simples e composto).

Dividimos a turma em seis grupos de trabalho, cinco com três elementos e um com dois, de forma heterogénea. Recorremos a grupos de trabalho com três elementos, porque a nossa experiência diz-nos que nesta faixa etária um grupo com mais de três elementos, que trabalhe autonomamente, não é funcional (dois trabalham e os outros brincam).

Então, na primeira sessão, para trabalharmos o conteúdo gramatical, funções sintáticas, recorremos ao texto do capítulo "XIX: Nos domínios da sintaxe", do livro *Emília no País da Gramática*, de Monteiro Lobato. Dividimos o capítulo em seis partes que distribuimos a cada grupo, dando um texto a cada aluno. Cada aluno leu a sua parte em silêncio, e depois em grupo fizeram a consulta no dicionário de vocábulos que não entendiam, discutiram entre si sobre o que tinham lido, partilhando ideias e opiniões e registaram as ideias principais do texto comunicando-as, posteriormente, à turma e falando sobre o que tinham aprendido.

Ao comunicarem à turma as suas conclusões, os alunos apropriam-se de uma forma mais consistente dos processos em que estiveram envolvidos, uma vez que se distanciam deles, provocando a explicitação das suas ideias e a procura de consenso junto dos pares. Para além disso, a comunicação permite aos alunos apropriarem-se do vocabulário próprio integrando-o na sua oralidade.

⁹ O descritor de desempenho indica o que se espera que o aluno seja capaz de fazer conforme o Programa de Português do Ensino Básico, 2009.

Todos os grupos conseguiram retirar as ideias principais do texto e depois de todos fazerem a sua apresentação e proceder à discussão das conclusões, elaborámos um quadro síntese, com as conclusões, que se expôs na sala de aula. Posteriormente fizeram a leitura dialogada dos textos e ilustraram as imagens que foram colocadas no início dos textos conforme as personagens, de acordo com as imagens originais do livro. As imagens são sugestivas, identificam as personagens e os alunos gostaram de as ilustrar/pintar.

Com este registo os alunos ficaram a saber quem era afinal a tal senhora, a sintaxe e o que estudava. Ficaram também a saber quem era o chefe da família, o sujeito, e que este vem logo seguido do predicado, um dos objetivos do nosso trabalho.

Como a metodologia que nos norteou, determina que as etapas sejam distribuídas de forma faseada planificámos duas atividades de construção de conhecimento a trabalhar em duas sessões, seguindo as etapas da abordagem ativa de descoberta. Estas foram baseadas nas propostas contidas no *Guião de Implementação do Programa Conhecimento explícito da língua* (Costa *et al*, 2011: 74-80) sobre funções sintáticas, embora com algumas adaptações¹⁰. Para isso, selecionámos o género de texto fábula “*A pomba e a formiga*”¹¹. Escolhemos a fábula, pois é um género narrativo de carácter moral e alegórico geralmente utilizado com fins educativos, porque surgiu no grupo uma situação de *bullying* psicológico sobre um aluno. Ao mesmo tempo que “mexiam” nas palavras aprenderam também o significado, no sentido amplo, de palavras como amizade, solidariedade e mesmo *bullying*, gerando-se uma discussão bastante acesa sobre o tema.

Na primeira etapa, observação, foi apresentado um conjunto de frases relacionadas com o texto que os alunos leram em grupo. De seguida, na segunda etapa, formulação de hipóteses/problema, questionámos os alunos sobre quais as espécies de palavras gramaticais que podem constituir o grupo nominal e o grupo verbal.

¹⁰ Ver anexo 3.

¹¹ Ver anexo 2.

Para dar resposta a estas questões, na terceira etapa, verificação das hipóteses, os alunos examinaram as frases e fizeram atividades de manipulação que envolveram exercícios de segmentação¹² e de substituição¹³.

Depois deste trabalho os grupos foram convidados a tirar as suas conclusões, na quarta etapa, a de formulação de regras. Depois de discutidas foram registadas no quadro e transcritas para o caderno. Todos os grupos conseguiram concluir que as palavras nas frases estão combinadas de forma ordenada, formando o grupo nominal e o grupo verbal, e que no grupo nominal a palavra principal pode ser um nome, mas que também pode ser substituído por um pronome. No grupo verbal a palavra principal é um verbo e não pode ser substituído por pronomes. Para fazerem a generalização de que o verbo era a palavra principal do grupo verbal, observaram uma das frases que era constituída por um GN e um verbo e foi-lhes pedido que dessem outros exemplos, que foram registados no quadro e no caderno diário, para poderem generalizar.

De seguida, através de manipulações que envolveram deslocação¹⁴ os alunos puderam concluir que o grupo nominal concorda com o grupo verbal em pessoa e número.

Na 3^a e 4^a sessão, quinta etapa, ou seja, na fase prática de exercícios, os mesmos foram selecionados de forma aleatória, para que os alunos percebessem que podiam aplicar o conteúdo aprendido em qualquer situação. Através da observação e resolução de vários exercícios para identificação do sujeito e predicado, os alunos puderam ver e concluir que quando o sujeito é composto apenas por um grupo nominal, chama-se sujeito simples. Quando é constituído por mais do que um grupo nominal, chama-se sujeito composto. Puderam constatar que o grupo nominal pode ser: (i) apenas um nome, (ii) um pronome, (iii) mais do que um grupo nominal, que pode ser a coordenação de nomes, ou a coordenação de nomes e pronomes.

Observaram ainda que os grupos nominais podem estar ligados (coordenados) pela palavra “e”, ou por vírgulas. Foi-lhes proposto um exercício de substituição do sujeito pronominal, através de alargamento do sujeito.

¹² Ver anexo 3, exercício 1.

¹³ Ver anexo 3, exercício 2.

¹⁴ Ver anexo 3, exercícios 3, 4, 5, 6, 7 e 8.

Todo este trabalho decorreu com normalidade, os grupos ao fim de cada sessão punham em comum as suas conclusões e depois de discutidas, colocavam-se as regras no quadro e os alunos transcreviam-nas para o seu caderno. Note-se que nem sempre todos os grupos foram capazes de descobrir as regras, sozinhos. Só depois da discussão coletiva é que compreendiam e tiravam as conclusões corretas. Por fim, fizeram o resumo da fábula em banda desenhada.

Quase todos os grupos conseguiram tirar conclusões e explicitar as regras, sem ajuda da professora. Nos exercícios em que os alunos tiveram que substituir sujeitos pronominais por sujeitos nominais e transformar sujeitos simples em sujeitos compostos, com pelo menos três grupos nominais, alguns alunos revelaram muitas dificuldades em fazê-lo. O trabalho em grupo também nem sempre correu bem, porque alguns grupos tiveram dificuldade em se entender, nem sempre chegavam a acordo entre eles e tivemos que intervir no sentido de chegarem a consensos.

O facto de os alunos não estarem habituados a trabalhar em grupo constituiu um constrangimento a este tipo de trabalho, que tentámos minimizar para que resultasse num trabalho profícuo e de qualidade.

Dada a proximidade das provas de aferição, os alunos foram sujeitos a vários exercícios de treino para preparação das mesmas. Já com a professora titular treinaram os conteúdos abordados contidos no manual, bastante escassos, e em vários tipos de provas de aferição. Para o efeito, também seleccionámos um conjunto de exercícios de treino propostos em Duarte (2008: 40-47).

Depois das sessões decidimos também pedir aos alunos que fizessem a avaliação da atividade¹⁵.

Dos 17 alunos, 4 alunos sentiram dificuldades em descobrir as regras e dois em trabalhar em grupo. Consideraram todas as atividades muito interessantes e classificaram o trabalho com cinco estrelas.

Ao longo de todo este processo de descoberta, apesar de alguns constrangimentos (como discussões entre os grupos), rapidamente resolvidos na hora, os alunos participaram ativamente e mostraram-se maioritariamente muito interessados, empenhados e motivados e os objetivos definidos foram cumpridos.

¹⁵ Ver anexo 4.

1.8. Descrição das atividades desenvolvidas com o GC2 (controle)

Como já foi dito anteriormente, este grupo também foi sujeito à avaliação diagnóstica e ao analisarmos a ficha de avaliação diagnóstica do GC2 (grupo controle) verificámos que nem todos os alunos identificavam as classes dos nomes, adjetivos, pronomes e verbos. Seis alunos revelaram dificuldades em segmentar as frases e reconhecer o grupo nominal e verbal. Também ao nível da conjugação verbal se verificaram as mesmas dificuldades do Grupo GF1. Notou-se que tinham algumas lacunas na conjugação dos verbos irregulares no futuro e revelaram algumas lacunas em relação à conjugação dos verbos no pretérito imperfeito. Em relação ao futuro, a maioria dos alunos, exceto 3, conjugou erradamente os verbos “fazer e dizer” na 1ª pessoa - “fazeri” e “dizeri”, em vez de “farei” ou “direi” por analogia linguística com outras formas verbais, como já dissemos atrás em relação ao grupo GF1.

Depois desta constatação pedimos à professora da turma que fizesse uma revisão com os alunos no sentido de consolidarem os conhecimentos prévios necessários para a aprendizagem das funções sintáticas.

Por conveniência e devido à planificação da turma, iniciámos o trabalho na 3ª semana de abril e fizemos duas sessões de 50 minutos cada. Na primeira sessão e aproveitando os materiais do trabalho com o grupo GF1, retirámos um trecho da primeira parte do capítulo “XIX: Nos domínios da sintaxe” do livro *Emília no País da Gramática*, de Monteiro Lobato. Distribuímos o texto aos alunos, que fizeram uma leitura individual e silenciosa seguida por uma leitura modelar pela professora e uma leitura dialogada pelos alunos. De acordo com o texto, que fala sobre o sujeito e o predicado, explanámos no quadro o conteúdo em aprendizagem. Através de frases ditas pelos alunos, que dividiram nos grupos nominais e verbais, atribuímos a nomenclatura de funções de sujeito e predicado.

Na segunda sessão, apresentámos o mesmo texto narrativo do grupo GF1, a fábula “A pomba e a formiga” e depois da leitura da mesma e de alguns exemplos no quadro, explicámos que os grupos nominais podem ser substituídos por pronomes pessoais e que o grupo nominal tem que concordar com o grupo verbal. Explicámos ainda que quando o sujeito é constituído apenas por um grupo nominal, chama-se sujeito simples e quando é constituído por mais que um grupo nominal chama-se

sujeito composto. Demos alguns exemplos sobre o exposto e de seguida os alunos resolveram uma ficha com base na fábula onde fizeram exercícios de consolidação¹⁶.

Os alunos estiveram interessados, pois os textos eram motivantes, mas não lhes foi dada a oportunidade de participar ativamente na construção do seu conhecimento sobre o conteúdo em estudo.

À semelhança do GF1 decidimos esperar pelas provas de aferição, que se realizaram uma semana depois, em maio, para verificar qual o comportamento e como aplicaríamos o conhecimento numa situação e contexto diferente do habitual.

1.9. Análise e discussão dos resultados

A apresentação dos resultados efetuou-se com o recurso a gráficos circulares, de elaboração própria, em Excel, onde se apresentam os dados relevantes, em percentagem.

Numa primeira fase, analisaremos os resultados que os dois grupos obtiveram nas provas de aferição no Conhecimento Explícito da Língua tendo em conta que os objetivos em avaliação foram os seguintes: (i) selecionar palavras, mobilizando conhecimentos ortográficos em contexto frásico (“porque”, “por que”, “porquê”); (ii) utilizar, em contexto frásico, um adjetivo no grau comparativo de igualdade; (iii) aplicar, em contexto frásico, formas verbais, no pretérito perfeito do modo indicativo, de verbos regulares das três conjugações (“encontrar” “escolher” e “partir”), e dos verbos irregulares (“ser”, “ter”, “estar”); (iv) proceder à pronominalização; (v) identificar, em contexto frásico, diferentes aceções de uma mesma palavra; (vi) identificar os constituintes que, numa frase, desempenham a função de sujeito e os que desempenham a função de predicado.

Numa segunda fase, faremos a análise das respostas certas ou erradas que os alunos obtiveram na pergunta nº 15, da prova de aferição de língua portuguesa de 2012, que se relacionava com as funções sintáticas de sujeito e predicado.

De seguida, analisaremos os resultados globais obtidos em Língua Portuguesa, dos dois grupos em estudo e dos restantes alunos do agrupamento.

¹⁶ Ver anexo 5.

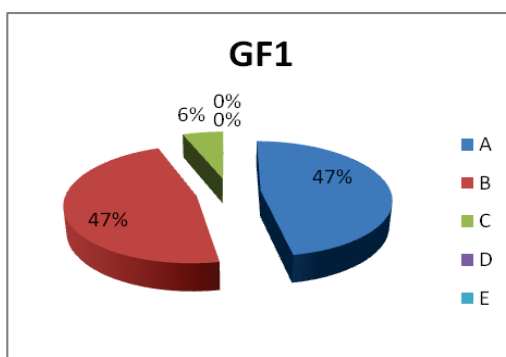
Por último, discutir-se-á a opinião dos professores destes alunos face aos resultados obtidos nas provas de aferição.

Assim, ao analisarmos os gráficos 1 e 2, níveis de desempenho em funcionamento da língua¹⁷, podemos concluir que o GF1 (experimental) obteve melhores resultados que o GC2 (de controlo), sendo a percentagem de alunos com nível A (47%), B (47%) e C (6%), superior ao GC2 (de controlo) com A (35%), B (45%), C (5%) e D (15%). Não se registaram níveis D ou E (negativos) no grupo experimental. No grupo de controlo também não se registaram níveis E.

Gráfico 1- Níveis de desempenho em funcionamento da língua (grupo experimental)

Tabela 1- Níveis de desempenho em funcionamento da língua (grupo experimental)

Níveis	Nº alunos
A	8
B	8
C	1
D	0
E	0

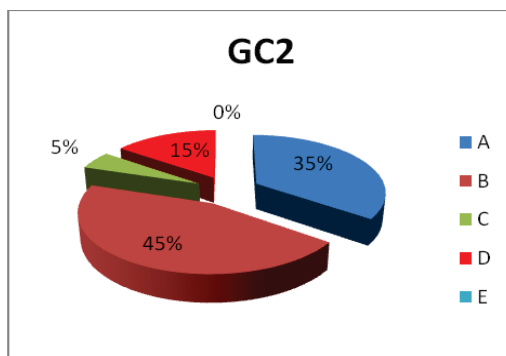


¹⁷ Terminologia usada na prova de aferição de Língua Portuguesa em 2012

Gráfico 2 - Níveis de desempenho em funcionamento da língua (grupo de controlo)

Tabela 2 - Níveis de desempenho em funcionamento da língua (grupo de controlo)

Níveis	Nº alunos
A	7
B	9
C	1
D	3
E	0



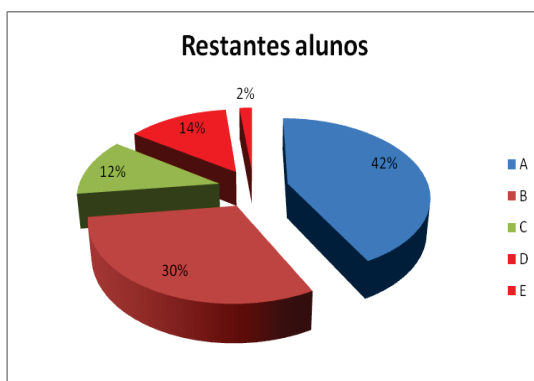
No grupo de controlo houve uma percentagem de 15% de alunos com nível D (resultados negativos), 5% de alunos com nível C, 45% com nível B e 35% com nível A.

Comparando os resultados obtidos por estes dois grupos de alunos e os restantes 59 alunos do Agrupamento de Escolas Silva Gaio, gráfico 3, verificamos que houve 2% de alunos com nível E, 14% com nível D, 12% com nível C, 30% com nível B e 42% com nível A.

Gráfico 3 - Níveis de desempenho em funcionamento da língua (restantes alunos do Agrupamento).

Tabela 3 - Níveis de desempenho em funcionamento da língua (restantes alunos do Agrupamento).

Níveis	Nº alunos
A	25
B	18
C	7
D	8
E	1



Desta análise, podemos dizer que os resultados do grupo experimental foram superiores aos dos restantes alunos do agrupamento.

No que diz respeito às funções sintáticas, sujeito e predicado, a Prova de Aferição tinha a seguinte questão:

Lê as frases A e B.

A– A Gotinha de Água e o Sol sorriram.

B– Ela pregava partidas às anémonas.

Escreve o sujeito e o predicado de cada uma das frases nos respetivos espaços.

Frase	Sujeito	Predicado
A		
B		

Fonte: Provas de aferição de língua portuguesa (GAVE-MEC 2012)

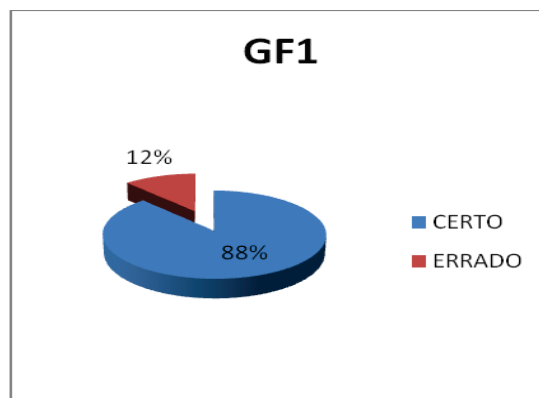
Relativamente à questão A, identificar o sujeito composto da frase e o predicado, ao analisarmos os gráficos 4 e 5, verificamos que, cerca de 12% dos alunos no grupo GF1 e 15% dos alunos no grupo GC2 não conseguiram identificar o sujeito composto da frase.

Gráfico 4 – Sujeito composto e predicado (grupo experimental)

Tabela 4 - Sujeito composto e predicado (grupo experimental)

Questão A

	Certo	Errado
Nº alunos	15	2

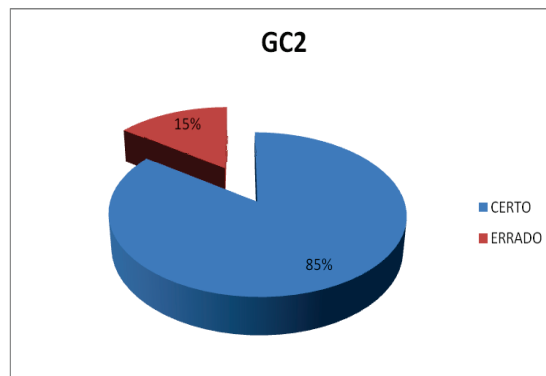


No grupo GF1, experimental, 88% dos alunos, correspondendo a 15, acertaram a questão A, tendo errado 12%, correspondendo a dois alunos. No grupo GC2, grupo de controlo, acertaram 85%, correspondendo a 17 alunos, e erraram 15%, correspondendo a 3 alunos. Ao analisarmos os gráficos e as tabelas verificamos que os resultados são sensivelmente idênticos.

Gráfico 5 – Sujeito composto e predicado (grupo de controlo)

Tabela 5 - Sujeito composto e predicado (grupo de controlo)

	Certo	Errado
Nº alunos	17	3



No grupo GC2 acertaram a questão A 85%, correspondendo a 17 alunos, e erraram 15%, correspondendo a 3 alunos. Ao analisarmos os gráficos e as tabelas podemos dizer que os resultados são sensivelmente idênticos.

No que se refere à questão **B**, identificação do pronome pessoal como sujeito (sujeito pronominal) e o predicado, depois de analisarmos o gráfico 6, vemos que todos os alunos do GF1 (experimental) acertaram esta questão.

Gráfico 6 – Sujeito pronominal e predicado

Questão B

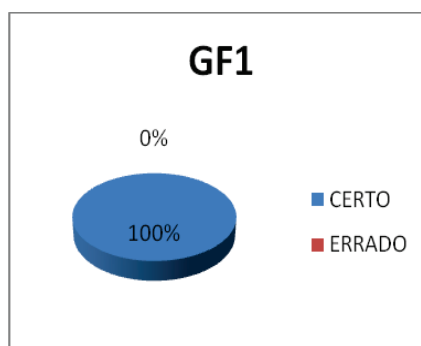
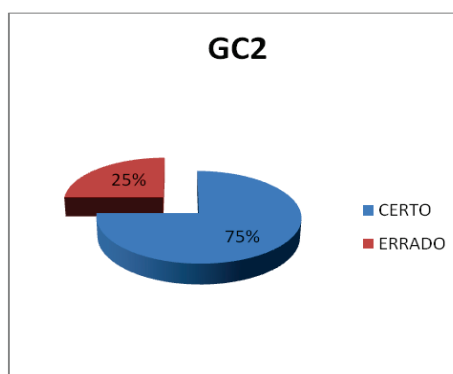


Gráfico 7 – Sujeito pronominal e predicado (grupo de controlo)

Tabela 6 – Sujeito pronominal e predicado (grupo de controlo)

Questão B

	Certo	Errado
Nº alunos	15	5



No grupo de controlo (GC2), apenas 75% acertaram a resposta B, correspondendo a 15 alunos, e 25% dos alunos erraram, correspondendo a 5 alunos.

Podemos concluir que o grupo experimental obteve melhores resultados na questão B em relação ao grupo de controlo.

Decidimos também comparar estes resultados com os restantes 59 alunos do agrupamento de escolas Silva Gaio que fizeram a prova de aferição.

Gráfico 8- sujeito composto e predicado (restantes alunos)

Tabela 7 - sujeito composto e predicado (restantes alunos)

Questão A

	Certo	Errado
Nº alunos	47	12



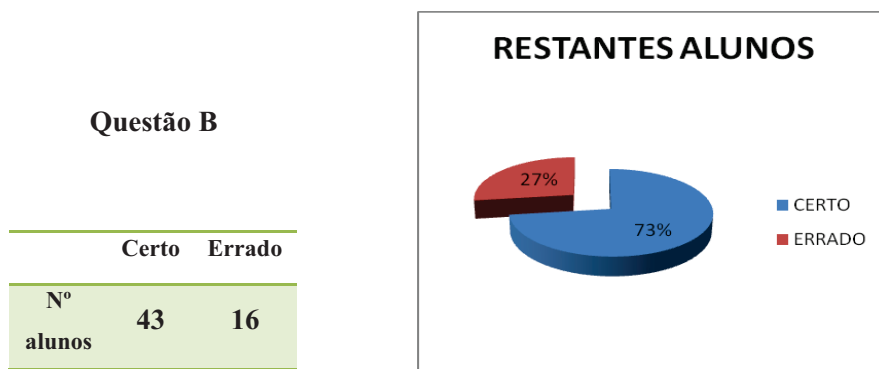
Ao observarmos o gráfico 8, verificamos que 20%, correspondendo a 12 alunos, erraram e 80%, correspondendo a 47 alunos, acertaram.

Os resultados positivos na questão A foram inferiores aos resultados obtidos pelos alunos da amostra, em cerca de 6%.

No que diz respeito à questão B observemos o gráfico 9

Gráfico 9 – sujeito pronominal e predicado (restantes alunos)

Tabela 8 - sujeito pronominal e predicado (restantes alunos)



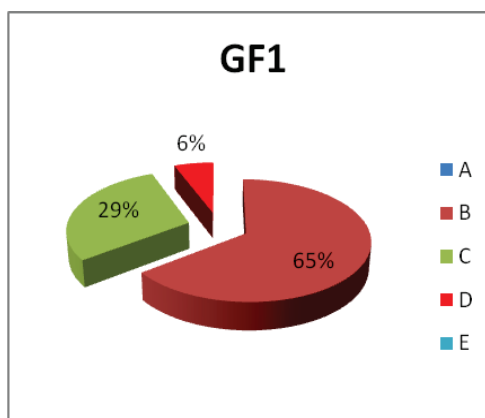
Relativamente à questão B, os resultados dos restantes alunos também se situam no nível inferior aos da amostra, observando-se que 27% das respostas erradas, correspondem a 16 alunos. e 73% das respostas certas, correspondem a 43 alunos.

Globalmente, no que se refere à língua portuguesa e ao analisarmos o gráfico 10, relativamente aos resultados obtidos pelo GF1 (experimental), os níveis de desempenho situam-se entre o B, com 65%, o C, com 29%, e o D, com 6%.

Gráfico 10 - Resultados globais de Língua Portuguesa (grupo experimental)

Tabela 9 – Resultados globais de Língua Portuguesa (grupo experimental)

Níveis	Nº alunos
A	0
B	11
C	5
D	1
E	0

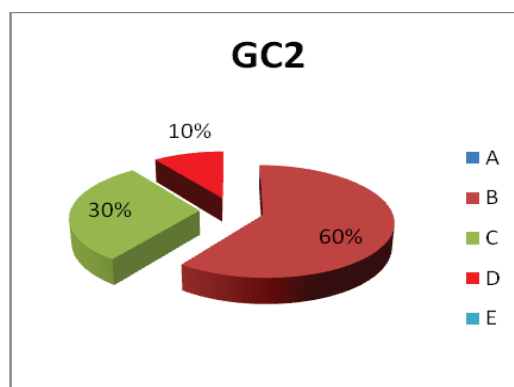


No nível B situam-se 11 alunos, no nível C 5 alunos, havendo um aluno com nível D. Não se registaram níveis A ou E.

Gráfico 11- Resultados globais de Língua Portuguesa (grupo controlo)

Tabela 10- Resultados globais de Língua Portuguesa (grupo controlo)

Níveis	Nº alunos
A	0
B	12
C	6
D	2
E	0

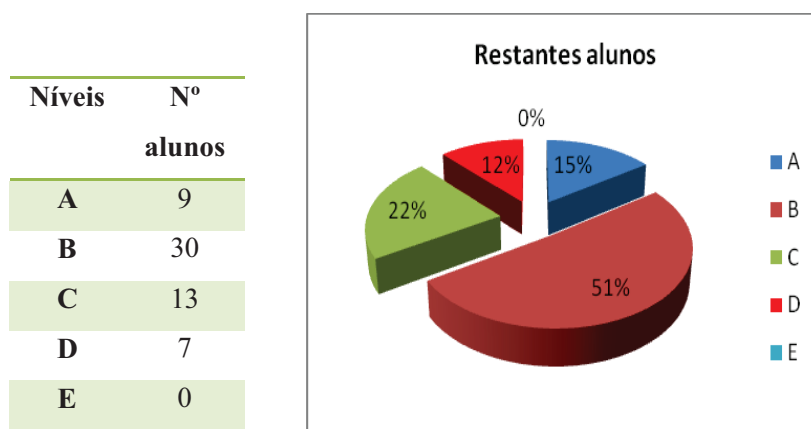


Neste grupo houve 10% de alunos com nível D (negativos), correspondendo a 2 alunos, 30% de alunos com nível C, correspondendo a 6 alunos, e 60% de alunos com nível B, correspondendo a 12.

Os resultados globais obtidos, na prova de língua portuguesa, pelos dois grupos Gf1 e GC2, são bastante idênticos

Gráfico 12 - Resultados globais de Língua Portuguesa (restantes alunos)

Tabela 11- Resultados globais de Língua Portuguesa (restantes alunos)

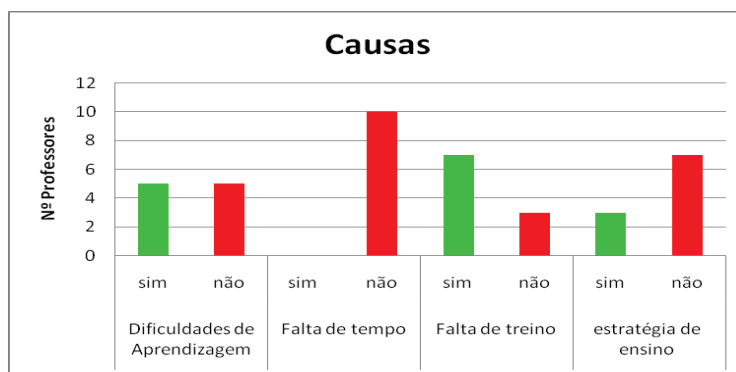


Os resultados relativos aos restantes alunos do agrupamento correspondem aos níveis A, 15% (9 alunos), B, 51% (30 alunos), C, 22% (13 alunos) e D, 12% (7 alunos).

Em síntese, os resultados obtidos pelo GF1 experimental, são superiores aos do grupo de controlo GC2 nas questões sobre funções sintáticas, nos resultados em CEL, e nos resultados a nível global na prova de língua portuguesa. Quando comparámos com os restantes alunos do agrupamento o grupo experimental também obteve melhores resultados em conhecimento explícito e nas questões sobre funções sintáticas. Globalmente, os resultados dos restantes alunos do agrupamento foram ligeiramente superiores, em 1%, se considerarmos o somatório dos alunos com nível A e B.

Perante estes resultados, questionámos, através de um guião de entrevista,¹⁸ os 10 professores destes alunos do 4º ano, que representam 40% no universo dos professores de 1º ciclo do agrupamento de escolas Silva Gaio, numa reunião feita na sede do agrupamento, com o objetivo de analisar os resultados das provas de aferição, sobre as possíveis causas do mau desempenho de alguns alunos. A discussão através de (*brainstorming*) sobre o assunto em questão pareceu-nos mais fidedigna das práticas dos professores do que num inquérito para o efeito em que os professores respondem segundo ideais e não o que fazem na realidade, pois apesar da diversidade de informação e formação, estão conscientes da necessidade de mudança de atitudes em relação a novas metodologias, mas preferem manter-se numa área de conforto, a metodologia tradicional.

Gráfico 13 – Causas de insucesso apontadas pelos professores



Ao analisarmos o gráfico 13, vemos que os conteúdos foram trabalhados, com tempo, antes da realização das provas de aferição. Os professores atribuem aos alunos as principais causas de insucesso (dificuldades de aprendizagem, falta de treino ou estudo). Entendem que o insucesso dos alunos não se prende com o tipo de estratégia ou ensino, apostando essencialmente em exercícios de repetição/treino e memorização, até que o aluno saiba fazer e possa realizar corretamente os testes, mesmo que, para além da finalidade última da avaliação, o aluno não tenha percebido o sentido do que lhe ensinam nem a sua função social. Inferimos que a maioria dos

¹⁸ Ver anexo 6.

professores não utiliza o tipo de estratégias ativas com base em processos de reflexão sobre a língua, limitando-se a um tipo de ensino mais normativo, apoiado no manual e no ensino de memorização em que ensinar, neste contexto, significa explicar, demonstrar como se faz, fornecer estereótipos, corrigir, avaliar, premiar ou punir. Aprender, neste paradigma, significa fazer um esforço individual para ouvir as explicações do professor, para depois executar, reproduzir, repetir.

Face ao exposto, importa saber qual a importância que as metodologias ativas exercem sobre os alunos no sentido de adquirirem as competências e metas definidas nos programas de ensino do português tendo em conta os seus desempenhos, isto é, «o que se espera que os alunos façam após uma experiência de aprendizagem» (Reis et al, 2009: 17).

Parece-nos que depois da análise dos resultados, e embora não haja diferenças expressivas nos resultados obtidos, os alunos que são sujeitos a metodologias ativas fazem aprendizagens significativas. Através da aprendizagem da gramática pelo método científico, os alunos apercebem-se de que a língua de escolarização, nas diferentes vertentes, constitui em si mesma um objeto de estudo, que pode ser observado com “olhos de cientista”. Para além disso, como «é suportada por uma teoria e um método desenvolve o sentido do rigor» (Ferraz, 2007: 41). Neste tipo de trabalho os estudantes revelam e desenvolvem atitudes de responsabilidade partilhada paralelamente ao desenvolvimento de capacidades cognitivas gerais que são o objetivo da maioria das disciplinas curriculares, desenvolvendo a sua capacidade de generalização e de resolução de problemas. Ao fazerem as suas comunicações ao grupo, apresentando as suas conclusões e discutindo-as, demonstram a sua participação ativa e participativa, implicando a reflexão, explicitação e exposição de ideias, contribuindo para o seu desenvolvimento cognitivo, cumprindo com os objetivos do desenvolvimento da consciência linguística.

Como diz Maria José Ferraz (2007: 28), «dominar saberes, saber-fazer, saber-ser, saber tornar-se, são condições necessárias para se ser competente». É com base nesta premissa que entendemos que as metodologias ativas contribuem para a promoção e aperfeiçoamento das competências do trabalho intelectual e a capacidade

crítico-reflexiva, tarefas de dimensão metacognitiva, que, segundo Chartrand (1996) devem começar nos primeiros anos de escolarização e de forma concreta.

Podemos, portanto, confirmar a nossa hipótese de partida de que o método de ensino da gramática pela abordagem ativa da descoberta é o mais adequado, e especificamente no ensino das funções sintáticas, pois os alunos adquirem as competências e são capazes de fazer generalizações ao nível gramatical ao mesmo tempo que adquirem instrumentos que lhes permitam ser competentes quer no domínio do oral, quer no domínio da escrita e da leitura, em qualquer contexto.

CONCLUSÃO

O ensino da gramática, tendo em vista o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos com base na explicitação e sistematização do conhecimento da língua, é imprescindível.

Um dos objetivos da gramática é construir, através de vários mecanismos e competências, e transformar o conhecimento implícito em explícito. Este conhecimento caracteriza-se pela capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização das unidades e regras da língua (ativando os conhecimentos anteriores da criança), que evoluirá para um estágio de conhecimento metalinguístico. Tal competência desenvolve-se em contexto escolar através do ensino da gramática.

Como profissionais da educação, ao fazermos o estudo da gramática estamos a contribuir para que os alunos tenham um conhecimento proficiente da língua padrão, fortalecendo a identidade e herança cultural, ao mesmo tempo que se torna um instrumento de acesso a outros saberes permitindo um enriquecimento intelectual, da qual ninguém deve ser privado.

Desta forma, a renovação metodológica é uma questão central no ensino da gramática, no atual quadro em que os alunos apresentam várias lacunas sobre o conhecimento explícito da língua, também chamado conhecimento gramatical.

Assim, como tivemos já oportunidade de demonstrar, parece-nos necessário repensar a forma como deve ser ensinada a gramática e como devem ser aprendidos os seus conteúdos, reconhecendo que o ensino da gramática foi ao longo dos anos negligenciado e que a forma como ainda hoje se ensina gramática é enfadonha e desmotivante. É para nós claro que o caminho não será tanto enveredar por processos que apelem à memorização dos conceitos gramaticais, mas antes por um processo de manipulação e experimentação que permita a desconstrução dos conceitos prévios e intuitivos, e a construção, pela descoberta orientada, das propriedades gramaticais, assimilando-as e permitindo aos alunos compreenderem a língua como um sistema organizado, lógico e coerente, tornando-lhes possível uma reflexão sobre as regras e os princípios da língua para se tornarem conscientes deles.

Vários estudos científicos têm demonstrado as vantagens cognitivas e instrumentais desta forma de conceber o ensino da gramática e que vão ao encontro dos objetivos proclamados na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (1990) quando se diz que «abordagens ativas e participativas são particularmente

valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades».

No entanto, não podemos pensar que esta metodologia de trabalho é única ou que dispensa outras estratégias, conforme foi comprovado pelos resultados apresentados no nosso estudo. Também nem sempre é possível enveredar por esta prática, havendo conteúdos que têm que ser memorizados e formalmente ensinados, pois não decorrem de conhecimento implícito. Contudo, sem esquecer a ideia de que outras estratégias (como a memorização) são também válidas, este paradigma de ensino da gramática sustenta-se, como já dissemos, em resultados de investigação que têm descrito as já mencionadas vantagens, tanto do ponto de vista do enriquecimento da estrutura cognitiva do aluno, como do ponto de vista da memória e da capacidade para experimentar novas aprendizagens, sendo promotoras dessas aprendizagens, ao mesmo tempo que dão oportunidade aos alunos de aprenderem a posicionar-se criticamente perante as unidades estruturais da língua e a gostar de estudar gramática.

Todavia, parece-nos importante referir que o modelo não apresenta só vantagens. Se é verdade que conduz a aprendizagens significativas, envolvendo os alunos na sua aprendizagem e na construção dos seus conhecimentos, ao mesmo tempo que torna as aulas mais interessantes e motivadoras, também é verdade que é mais moroso, como pudemos comprovar ao elaborar a planificação das atividades. Enquanto para o grupo experimental foram utilizados mais de 230 minutos, para o grupo de controlo foram utilizados apenas 100 minutos. Paralelamente, exige mais tempo do professor na planificação das atividades bem como um domínio muito bom da Língua Portuguesa. Como diz Inês Duarte (2001: 29), «o professor deve ser um utilizador proficiente da Língua Portuguesa e saber usar competentemente a língua portuguesa no modo oral e escrito». Quer isto dizer que o professor deve estar bem preparado, não só para poder responder às questões ou dúvidas que os alunos possam colocar, de forma competente, mas também oferecer um *input* linguístico de qualidade. Para além de elaborar e motivar para a aprendizagem, deve fazer a estimulação linguística utilizando no seu discurso trocas verbais diversificadas, ricas em vocabulário e sintaticamente complexas como fatores favoráveis ao desenvolvimento linguístico.

Ao desenvolvermos o nosso trabalho com os alunos tivemos em conta não só as orientações metodológicas e científicas sobre o ensino da gramática, mas também nos baseámos no conhecimento experiencial resultante da nossa prática letiva. Na sequência das metodologias ativas, ao organizarmos os alunos GF1 em grupo, de forma heterogénea, pretendemos realizar um trabalho cooperativo de entreajuda conduzindo a uma aprendizagem de interação social, promovendo a participação. Esta forma de trabalhar em grupo é potenciadora da construção coletiva, sendo o ensino a criação de um conjunto de condições pedagógicas facilitadoras da construção social das aprendizagens, em que o professor é o mediador, ajudando os alunos nesse processo, de forma atenta e dinâmica. Neste caso, o «ato de ensinar tem que ser intelectualmente estimulante não apenas para as crianças mas também para os adultos que interagem com elas» (Vasconcelos, 1999: 11).

Geralmente, o termo «gramática» oscila entre um conceito mais ou menos normativo e outro mais ou menos descritivo, sendo que o primeiro é entendido como um conjunto de regras (consideradas corretas) a seguir pelo falante, enquanto o segundo aceita realizações linguísticas que o primeiro condenaria.

O paradigma subjacente aos novos Programas (2009) procura articular de forma harmoniosa estes dois polos, partindo do conhecimento implícito e empírico dos alunos e conduzindo-os à enunciação das regras e à sua aplicação, enquanto falantes da língua portuguesa. Verificamos, com agrado, que estes apontam para a prática de atividades pela descoberta e laboratórios gramaticais. O aluno tem um papel ativo enquanto corresponsável pelo processo de ensino-aprendizagem, visível a partir dos programas de 1991, quando se preconiza que a sala de aula deverá acolher “diferenças pessoais e culturais” e o professor deverá “favorecer o desenvolvimento de condutas autónomas e de cooperação” (DEB, Programas 1990).

As vantagens do ensino pela AAD superam as desvantagens, e a questão do papel do professor, na concretização da participação dos alunos no processo educativo, relaciona-se sobretudo com o facto de o seu ofício estar dependente de programas, didáticas, regulamentos, orientações, horários e regras preestabelecidas. No entanto, o professor ainda tem a prática como um escape à standardização de procedimentos.

Assim, e na perspetiva defendida no texto programático dos PPEB, o professor de português é o gestor de recursos variados, o agente do desenvolvimento curricular, o facilitador de contextos de aprendizagem significativos e o responsável pelas decisões de operacionalização, não devendo ser o transmissor dos conteúdos elencados no programa ou o promotor das propostas do (s) manual (is).

Aspira-se, portanto a uma efetiva participação dos alunos não só no ensino da gramática como no desenrolar de todo o processo de ensino-aprendizagem, concedendo-lhes as condições de que necessitam para promover a sua liberdade de pensamento.

Por conseguinte, considerando o que foi dito anteriormente, as tradicionais formas de ensinar gramática, circunscritas à memorização de regras, sem contribuírem para o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos, deixam de ter sentido.

Assim, é fundamental que se continue esta reflexão sobre as práticas pedagógicas, com os colegas professores, com os pais, com outros intervenientes educativos, para que possamos estar preparados não só para o alargamento de horizontes e o cruzamento de panoramas educativos, mas também pelos dilemas e dificuldades dos tempos atuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, I. (2007) *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. Parábola Editorial. São Paulo.
- AUSUBEL, D. P. (1982) *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. Moraes. São Paulo.
- ABRANTES, P. (coord.) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. ME. Lisboa.
- BUESCU, C., MORAIS, J., ROCHA M.R. & MAGALHÃES V. (2012) *Metas curriculares de Português*. Ministério da Educação e Ciência. URL: <http://www.dgicd.min-edu.pt/index.php?s=noticias¬icia=396> [Acedido em 20/08/ 2012]
- CASANOVA, I. (2009). *Dicionário Terminológico – Compreender a TLEBS*. Plátano Editora. Lisboa.
- CHARTRAND, S. – G. (dir.) (1996). *Pour un Nouvel Enseignement de la Grammaire*. Éditions Logiques. Montréal/Paris.
- CHOMSKY, N. (1994). *O Conhecimento da Língua - Sua Natureza, Origem e Uso*. Editorial Caminho. Lisboa.
- COSTA, J., CABRAL, A., SANTIAGO, A., VIEGAS F. (2011). *Conhecimento Explícito da Língua - Guião de Implementação do Programa*. Ministério da Educação. Lisboa.
- COSTA, M. (2008). *A gramática na sala de aula*. Em: *Atas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. ME – DGIDC, Lisboa. Pp. 167-186.
- CUNHA, C. e CINTRA, L. (2000) *Nova gramática do português contemporâneo*. Sá da Costa. Lisboa.

DEB (1999 a e b). *Proposta de Reorganização Curricular*. Ministério da Educação Lisboa.

DELGADO-MARTINS, M. R. e DUARTE, I. (1993). Brincar com a linguagem, conhecer a língua, fazer gramática. In SEQUEIRA F. (org.), *Linguagem e desenvolvimento*. Universidade do Minho: Braga. Pp. 9-16.

DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. (1998). *Organização Curricular e Programas – 1º Ciclo*. ME. Lisboa.

DUARTE, I. (1986). O ensino da gramática: do imobilismo às modas. *Palavras*, n.º 9, Associação de Professores de Português. Lisboa. Pp. 38 – 42.

DUARTE, I. (1992). Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo. in DELGADO-MARTINS et alii (org.), *Para a Didática do Português. Seis estudos de Linguística*, Edições Colibri: Lisboa. Pp.165 – 177.

DUARTE, I. (1993). O ensino da gramática como explicitação do conhecimento linguístico, in BARBEIRO, LUÍS FILIPE et al. (orgs), *Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa*, Escola Superior de Educação/Instituto Politécnico de Leiria,. Leiria Pp. 49 – 60.

DUARTE, I. (1996). Se a língua materna se tem de ensinar, que professores temos de formar?. in DELGADO-MARTINS et al., *Formar professores de português, hoje*. Edições Colibri. Lisboa. Pp. 75 – 84.

DUARTE, I. (1997). Ensinar gramática: para quê e como? *Palavras*, 11. Associação de Professores de Português. Lisboa. Pp. 67-74.

DUARTE, I. (1998). Algumas boas razões para ensinar gramática. In AA.VV., *A língua mãe e paixão de aprender*. Areal Editores. Porto. Pp. 110-123.

DUARTE, I. (2001). A formação em língua portuguesa na dupla perspetiva do formando como utilizador e como futuro docente de língua materna. In SIM-SIM. (org.), *A formação para o ensino da língua portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, Cadernos de Formação de Professores*. Nº 2. Porto Editora. Pp. 27-34.

DUARTE, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. ME – DGIDC. Lisboa.

DUARTE, R., VEIGAS, A., BATALHA, J., PIGNATELLI, M. e HENRIQUES, M. (2008). *Programas de Língua Portuguesa – Uma Visão Diacrónica*. ME – DGIDC. Lisboa.

ELISEU, A. (2008). *Sintaxe do Português*. Editorial Caminho. Lisboa

FERRAZ, M. (2007). *O Ensino da Língua Materna*. Caminho. Lisboa.

FIGUEIREDO, O. E OLIVEIRA, V. (2008). *Orientações didáticas para o trabalho de Funcionamento da Língua em sala de aula*. ME-DGDIC. Lisboa. URL: http://sitio.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/orientacoes_didacticas.pdf. [acedido em 28/07/2012].

KAUFMAN A. M. e RODRIGUES M. E., (1993). *La escuela y los textos*. Santilhana. Buenos Aires.

KINGMAN COMMITTEE (1988). Report of the Committee of Inquiry into the Teaching of the English Language. Londres: HMSO

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. GAVE (2012). *Provas de Aferição de Língua Portuguesa*. URL: <http://www.gave.min-edu.pt/np3/447.html>. [Acedido em 11/05/12].

PERES, A. e MOIA T. (1995). *Áreas Críticas da Língua Portuguesa*. Caminho. Lisboa.

GUERREIRO, J. (2007). *Conhecimento explícito e conhecimento implícito*. URL: <http://guerreirojrpm.wordpress.com/conhecimento-explicito-e-conhecimento-implicito>. [Acedido em 30/07/2010].

HUDSON, R. (1992). *Teaching Grammar: A guide for the national curriculum*. Blackwell. Oxford.

LAMAS, E. (1991). Problematizar o ensino da gramática. In AA.VV., *Atas do 2.º Encontro nacional de didáticas e metodologias de ensino*. Universidade de Aveiro. Aveiro. Pp. 21-29

LIMA, P. (2002). O Ensino da Gramática – formas de explicitação do funcionamento da língua. In FUNK, G. (org.), *(Re)pensar o ensino do português*. Edições Salamandra. Lisboa.

LOBATO, M. [1934]. *Emília no País da Gramática*. Círculo do Livro. São Paulo.

LOMAS, C. (2003). *O valor das palavras (I) Falar e escrever nas aulas*. Edições ASA. Porto.

LOMAS, C. (2006). *O valor das palavras (II) – Gramática, literatura e cultura de massas na aula*. Edições ASA. Porto.

LUIS A.B., (1987). *Dentes de rato*. Guimarães Editores. Lisboa.

MATTA, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Universidade Aberta. Lisboa.

MARQUARDT, L. e GRAEFF, T. (1986, dezembro). *Ensino de gramática e desenvolvimento de raciocínio*. *Letras de Hoje*. v. 21, n. 3, PUCRS. Porto Alegre. Pp.7-35.

MARTINEZ GONZÁLEZ, A. (1999). *Gramática e Ensino de Língua*. In BARBOSA J. et al. (orgs.). *Gramática e Ensino das Línguas*. Almedina. Coimbra Pp. 71-86.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2004). *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário*. Portaria nº 1488/2004 de 24. Diário da República — I Série-B Nº 300, pp. 7307-7315. URL: http://host.spzn.pt/mig/Portaria1488_24Dez2004x.pdf [acedido em 1/08/2012]

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. (2012). *Provas de Aferição do 1º Ciclo do Ensino Básico—Língua Portuguesa 2012*. MEC – GAVE/Gabinete de Avaliação Educacional. Lisboa. URL: <http://www.gave.min-edu.pt/np3/447.html> [Acedido em 11/05/ 2012].

NEVES, M. (2007). *Gramática na escola*. Editora Contexto. S. Paulo.

OBSERVATÓRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA (2012). Língua portuguesa vale 4,6 por cento do PIB mundial. URL: <http://observatorio-lp.sapo.pt/pt/noticias/porcento-do-PIB-mundial> [acedido em 20/08/2012].

PEYTARD, J. e GENOUVRIER, E. (1985). *Linguística e Ensino do Português*. Livraria Almedina. Coimbra.

REIS, C., (2008). *Recomendações, Atas Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*, ME-DGIDC. Lisboa. Pp.237-243.

REIS, C. (org) (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. ME –DGIDC. Lisboa.

URL:<http://sitio.dgidc.minedu.pt/linguaportuguesa/Documents/Programas%20de%20Portugu%C3%AAs%20homologado.pdf>. [acedido 2/09/ 2011].

RESENDE, M.[1987] *A Gramática e a aula de Português*. Plátano Editora. Lisboa.

RITCHER, M., (2003) Pedagogia de projeto: da gramática à comunicação. *Linguagem e ensino*. v. 6, nº. 1, jan./jun. P.p.. Pelotas, P.p.129-179.

ROLDÃO, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão. Vila Nova de Gaia. p. 57.

SIM-SIM, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Universidade Aberta. Lisboa.

SIM-SIM, I. DUARTE, I. e FERRAZ, M. (1997). *A Língua materna na Educação Básica – Competências nucleares e níveis de desempenho*. ME – DEB. Lisboa.

SIM-SIM, I. e RODRIGUES, P. (2006). *O ensino da gramática visto por professores e alunos*. In SIM -SIM, I. (coord.) *Ler e Ensinar a Ler*. Asa. Porto. Pp. 125-138

SMOLKA, A.L. (1993) *A criança na fase inicial da escrita – a alfabetização como processo discursivo*. Cortez Editora. Campinas

TRAVAGLIA, C. (2000). *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. Cortez Editora. S. Paulo.

SILVA, M. (2009). Para uma didática da gramática: a aula de língua portuguesa como um laboratório de língua. (Pp. 717-732) Atas do XXV Encontro Nacional da APL. Lisboa. URL: <http://www.apl.org.pt/apl-atas/xv-encontro-nacional-da-apl.html>. [Acedido em 6/08/2012].

SILVANO, P. e RODRIGUES S. (2010). *A Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical no ensino da gramática - Uma proposta de articulação*. URL: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8321.pdf>. [Acedido em 17/07/2012].

UNESCO. (1998). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem – Concentrar a atenção na aprendizagem*. URL: http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf#xml=http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?database=&set=5037C89C_3_50&hits_rec=38&hits_lng=por. [Acedido em: 24/08/2012].

VASCONCELOS, T. (1999) Encontrar as formas de ajuda necessária: o conceito de «scaffolding» (pôr, colocar andaimes): implicações para a intervenção pré-escolar. *Inovação*, vol.12, nº2, DGIDC. Pp.7-23.

VIEIRA, M.C. (2008). *O valor do conhecimento gramatical no ensino-aprendizagem da língua*. URL: <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/158/SeE13ValorConhecimento.pdf?sequence=1> [Acedido 27/07/2012].

VILELA, M. (1993). O ensino da gramática na escola: que saída e que justificação? *Diacrítica*, 8, Pp. 143-166.

VYGOTSKY, L.S. (1989). *Pensamento e Linguagem*. Ridendo Castigat Mores. Brasil. URL:<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf> [Acedido em 26/ 07/ 2012].

XAVIER, L. (2011). Notas sobre o conhecimento explícito nos atuais programas de português do ensino básico. *Interfaces: Revista de Letras e Linguística*, nº3. URL:

http://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/viewFile/1435/1382

[Acedido em 28/07/2012]

XAVIER, L. (no prelo). Ensinar gramática pela abordagem ativa de descoberta.
Exedra, www.exedrajournal.com

ANEXOS

Constam nestes anexos as fichas de trabalho e atividades propostas aos alunos.

Índice de Anexos

Anexo 1	Ficha de avaliação diagnóstica	91
Anexo 2	Fábula	95
Anexo 3	Proposta de trabalho ao grupo experimental.....	97
Anexo 4	Ficha de autoavaliação dos alunos	107
Anexo 5	Proposta de trabalho ao grupo de controlo	108
Anexo 6	Guia de entrevista aos professores	112

ANEXO 1

Ficha de avaliação diagnóstica

1- Coloca as palavras do quadro no sítio certo.

Aumentativo	coletivo	comum	diminutivo	feminino
Masculino	normal	próprio	nome	

Camisolão é um _____ do género masculino, no número singular, no grau _____. Cadelinhas é um _____ comum, do género _____, no número _____, no grau _____.

António é um nome _____, do género _____ no número _____, no grau _____.

Equipa é um nome _____, no género _____, no número _____, no grau _____.

Lê o texto

Uma rapariga moderna

Falco tinha sempre o cabelo espetado e vinha um barbeiro a casa todas as semanas para o aparar. Uma vez o barbeiro também cortou o cabelo de Lourença e, quando acabou, fez com que ela se visse no grande espelho da sala de jantar. Pegou nela ao colo e apontou para o espelho.

– Pareces um rapazinho – disse ele.

Isto afligiu tanto Lourença que começou a chorar. Chorava tanto que acudiu toda a gente de casa. Uns riram-se, outros tratavam de a consolar, mas Lourença estava desesperada. O seu tio António comoveu-se:

– És uma rapariga moderna. O cabelo curto fica-te bem
O tio António, um homem novo que aparecia raramente lá em casa, tinha o
dom de convencê-la.

Agustina Bessa Luís. (2000)

Dentes de Rato (adaptado)

1. “cabelo”, “barbeiro” e “casa” são adjetivos.
A - verdadeiro
B - falso
2. “grande espelho da sala de jantar” – o adjetivo é
A - grande
B - espelho
C - aparar
3. «Falco tinha o cabelo espetado e vinha uma borboleta a casa... para o
aparar» O adjetivo que caracteriza o cabelo é :
A - espetado
B - barbeiro
C - aparar
4. “Lourença estava desesperada” O adjetivo desta frase é “desesperada”
A - verdadeiro
B - falso
5. Qual o verbo que não pertence à 1ª conjugação:
 viver
 descansar
 estudar
 passear

6. Completa os espaços em branco com os verbos no pretérito imperfeito.

Há muito tempo as girafas não _____ (ter) manchas como agora.
_____ (ser) amarelas, sedosas e sem manchas.

Só quem _____ (ter) manchas eram os “girafos”. Eles não _____
(ser) bem como são agora.

Na realidade todos _____ (nascer) sem manchas, os machos e as
fêmeas. Mas as mães girafas nunca _____ (apanhar) sol, nem
_____ (deixar) as suas filhas passear em lugares que não tivessem sombra.
Porém, os filhos _____ (poder) andar por onde quisessem.

É claro que, nas suas peles, começaram a aparecer manchas castanhas. (...)

Ana M^a Kaufman e Maria Elena Rodrigues (1993)

La escuela Y los textos

8. Completa os espaços em branco com o futuro do indicativo.

_____ (ser) tu capaz de fazer isto?

Eu _____ (ter) o maior prazer em te ajudar.

Nós _____ (dizer) que trabalhámos em conjunto

Eles _____ (fazer) o possível por não errar.

Se for preciso, _____ (ir) trabalhar à noite.

O júri, no fim, _____ (ouvir) as explicações de cada um e
_____ (decidir).

Os melhores _____ (ser) os escolhidos e _____ (ter) um ótimo prémio.
_____ (ser) nós?

9. Forma frases respeitando os tempos e pessoas das formas verbais. (Segue a
numeração e descobre os pares).

[Receberam um presente.] [Irás ao cinema.] 2. Neste momento, nós... 5. Hoje,
eu ... [receberão um presente.] 4. Na semana passada, eles... 6. Na próxima
semana, tu... 3. Amanhã, eles... [vou ao cinema.] [Estudámos para um teste.]
1 Ontem, nós ...

1. **Ontem nós** estudámos para um teste.

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

Anexo 2

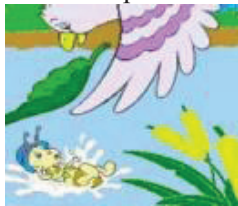
Fábula

A pomba e a formiga

Certo dia, uma formiga andava à procura de água. Ela estava sequiosa e as suas forças estavam a diminuir. Foi então que ouviu ao longe o som de água a correr e dirigiu-se de imediato para lá.

– Oh, finalmente encontrei água. Vou matar a sede.

A formiga era pequena e inclinou-se muito para alcançar a água, que era fresca e límpida. De repente, escorregou e caiu no ribeiro.



A corrente era forte e arrastou a formiga. Ela gritava:

– Socorro! Quem me acode?! Estou a afogar-me! Por favor.

A voz da formiga estava a apagar-se.

De repente, uma folha caiu do céu e pousou mesmo próximo da formiga. Fora uma pomba que, vendo o perigo, lhe atirara a folha. A formiga agarrou-se à folha e conseguiu sobreviver.

– Obrigada, pomba – agradeceu ela, acenando, feliz.

Alguns dias mais tarde, um caçador andava a atirar sobre os poucos animais que ainda existem na Natureza. Ele estava a fazer pontaria para a pomba, que, distraída, repousava num ramo.



A formiga andava por ali e ficou muito preocupada temendo pela vida da pomba. Rapidamente, correu para o caçador. Trepou apressadamente pela perna do caçador e mordeu-o na coxa com as suas fortes mandíbulas.

– Uauh!!!

O caçador gritou de dor e errou o alvo. A formiga não largava a perna. Era determinada.

A pomba que não pressentira o perigo, voou para bem longe, mal ouviu o disparo. Estava a salvo.

A formiga sorriu, orgulhosa, quando viu a pomba a voar, e regressou ao formigueiro, cansada mas feliz.

La Fontaine (adaptado)

[http:// escolovar.org/fabula_pomba.formiga.pdf](http://escolovar.org/fabula_pomba.formiga.pdf)

Anexo 3

2ª Sessão de trabalho com o GF1 (experimental)



No bairro da D. Sintaxe

Quais são as funções dos grupos mais importantes da frase?

As palavras nas frases estão combinadas umas com as outras e formam dois grandes grupos: o **nominal** e o **verbal**.

Problema

- ✓ **Será que as palavras se organizam de qualquer maneira?**
- ✓ **Que “espécie” de palavras podem constituir o grupo nominal?**
- ✓ **E o grupo verbal?**

Os trabalhos, que vós ides fazer, vão levar-vos a descobrir as respostas a estas perguntas.

1. Dividam as frases que se seguem em dois grupos, nominal e verbal, colocando-os nas caixas.

a) A pomba e a formiga ficaram amigas.	
b) A pomba ajudou a formiga.	
c) As formigas construíram um formigueiro de terra.	
d) A pomba repousava.	
e) A formiga mordeu o caçador.	

Reparem que, para encontrarmos as duas partes mais importantes da frase, podemos fazer perguntas à frase.

Façam este teste a todas as frases para ver se dividiram corretamente.

Frase a)

Pergunta:

Resposta:

Frase b)

Pergunta:

Resposta:

Frase c)

Pergunta:

Resposta:

Frase d)

Pergunta:

Resposta:

Frase e)

Pergunta:

Resposta:

2. Verifiquem se podem substituir o grupo nominal das caixas **A** por pronomes pessoais e coloquem os grupos verbais nas caixas **B**

A	Pronomes pessoais	B
a) As formigas ficaram muito contentes.		
b) O caçador viu a pomba.		
c) As formigas construíram um formigueiro de terra.		
d) A formiga mordeu o caçador.		
e) A pomba repousava.		

Vejam se o que observaram nas caixas **A**, também é válido para as caixas **B**. Os grupos verbais podem ser substituídos por pronomes?

Podemos então concluir que:

Problema:

- ✓ Açam que os grupos nominais têm que concordar com os grupos verbais?

Vamos experimentar...

3. Combinem cada expressão da caixa **A** com uma expressão de uma caixa **B**, de modo a fazerem frases.
4. Escrevam no quadro abaixo cada frase que fizeram e dividam nas suas duas partes mais importantes.

A	B
trabalham muito bem.	a formiga
visitou as pombas no pombal	a pomba
ficaram muito amigas	a pomba e a formiga
desapareceu na floresta	as formigas
convidou a formiga para a sua casa	o caçador

1		
2		
3		
4		
5		

5. Observem a frase: “**A formiga trabalharam muito bem.** Açam que a frase está correta? Porquê?

6. Complete a tabela:

<i>O grupo nominal está</i>	<i>O verbo está</i>	<i>O verbo devia estar</i>
Na 3ª pessoa no singular	Na ____ pessoa No _____	Na ____ pessoa No _____

6.2. Escrevam corretamente a frase.

7. Preencham o seguinte quadro e experimentem escrever frases em que:

O grupo nominal está	O grupo verbal está
Na 1ª pessoa do singular	
	Na 2ª pessoa no singular
Na 3ª pessoa do singular	
	Na 1ª pessoa no plural
Na 2ª pessoa do singular	
	Na 3ª pessoa no plural

8. Agora preencham o seguinte quadro:

Quando o grupo nominal está	O verbo tem de estar
na 1ª pessoa no <u>singular</u>	na ____ pessoa no _____
na 2ª pessoa no <u>singular</u>	na ____ pessoa no _____
na 3ª pessoa no <u>singular</u>	na ____ pessoa no _____
na 1ª pessoa no <u>plural</u>	na ____ pessoa no _____
na 2ª pessoa no <u>plural</u>	na ____ pessoa no _____
na 3ª pessoa no <u>plural</u>	na ____ pessoa no _____

Escrevam aqui a conclusão a que chegaram:

3ª Sessão de trabalho com o grupo GF1 (experimental)

No Bairro da D. Sintaxe



Aprende:

O **grupo nominal** que concorda com o verbo em pessoa e número tem a função sintática de **sujeito**.

O **grupo verbal** tem a função sintática de **predicado**.

Vamos treinar

GRUPO NOMINAL – SUJEITO

Tu
A minha casa
Eu
Nós
Os rapazes da minha rua

GRUPO VERBAL – PREDICADO

passámos as férias na praia.
jogam à bola.
está pintada de verde.
gosto do Natal.
ofereceste-me um caderno novo.

Repara que, no exercício anterior, alguns sujeitos têm apenas uma palavra (tu, eu, nós) e outros têm várias (a minha casa, os rapazes da minha rua).

Aprende:

Quando o sujeito tem muitas palavras e não sabes se todas elas desempenham esta função sintática, experimenta substituí-las pelos pronomes pessoais: ele, ela, eles, elas.

Exemplo: Na frase “**As formigas do formigueiro da rua da escola** estão doentes”, todas as palavras sublinhadas pertencem ao sujeito porque podem ser substituídas pelo pronome elas. “Elas estão doentes”.

1. Identifica o sujeito e o predicado nas frases seguintes:

	Sujeito	Predicado
A Maria comeu um bolo de chocolate.		
Os meninos da escola da Feteira foram passear à serra.		
O meu estojo verde está guardado na mochila.		
A professora leva livros ilustrados para as aulas.		
As regras da gramática são fáceis de entender.		
Tu escreveste um texto sobre o <i>bullying</i> .		
O carteiro entregou uma encomenda.		
O gato da Lara do 1º ano chama-se Armadilhas.		

Aprendi que:

1.

2.

3-

4ª Sessão de trabalho com o grupo GF1 (experimental)

No Bairro da D. Syntaxe



RECORDA:

O sujeito é um grupo nominal (que pode ser formado apenas por um pronome) que concorda com o verbo em pessoa e número.

1. Lê as seguintes frases:

Coluna A	Coluna B
a. Eu chorei.	a. Eu e a Marta chorámos.
b. Tu choraste.	b. Eu e tu chorámos.
c. A Rita chorou.	c. A Rita e a Ana choraram.
d. Nós chorámos.	d. Eu, tu e a Rita chorámos
e. Eles choraram.	e. O João e o Pedro choraram.

- 1.1. Sublinha o sujeito a azul e o predicado a vermelho em cada frase
- 1.2. Quantos grupos nominais há em cada sujeito da **coluna A**?

- 1.3. E na **coluna B**? _____
- 1.4. Os grupos nominais da **coluna B** estão ligados (coordenados) por um _____ ou por uma _____.
- 1.5. Os sujeitos da coluna A umas vezes contêm nomes, outras, _____
- 1.6. Os sujeitos da coluna B contêm (completa como no exemplo):

Frase a	Um pronome e um nome (exemplo)
Frase b	
Frase c	
Frase d	
Frase e	
Frase a	

Podemos concluir que:

1-

2-

3-

Aprende: quando o sujeito é composto apenas por um grupo nominal, chama-se **sujeito simples**.

Quando o sujeito é constituído por mais do que um grupo nominal, chama-se **sujeito composto**.

Treina:

2. Transforma os sujeitos simples das frases em sujeitos compostos com, pelo menos, três grupos nominais e reescreve as frases, como no exemplo:

Sujeito simples	Sujeito composto
<u>Eles</u> visitaram a família.	A Ana Mafalda, o Miguel e a Margarida visitaram a Joana.
<u>Nós</u> aprendemos inglês.	
<u>As aulas de ginástica</u> (AEC) são à quinta-feira.	
<u>O João</u> viu um amigo no Teatrão.	
<u>Os cadernos</u> estão guardados na estante.	
<u>As crianças</u> escreveram um poema.	

Anexo 4

Ficha de autoavaliação dos alunos

Nome: _____ Data: ____/____/____



É importante avaliar
o nosso trabalho!

Auto -Avaliação

1. Senti...

Muitas Algumas Nenhumas

...dificuldades em descobrir as regras.

2. Senti...

Muitas Algumas Nenhumas





...dificuldades em trabalhar em grupo.

3. Eu...

Cumpri Cumpri pouco Não cumpri

...as tarefas propostas.

(Assinala com um X a situação que corresponde à tua opinião.)

				
	Muito Interessante	Interessante	Pouco Interessante	Nada interessante
Visitar o bairro da D. Sintaxe (ler o texto e fazer o resumo)				
Descobrir regras e ver como funciona a língua				
Comunicar as descobertas à turma e discuti-las com os outros grupos				
Trabalhar em grupo				

Vou avaliar o trabalho com:



(Pinta o número de estrelas correspondente à tua opinião.)

Anexo 5

Ficha de trabalho com o grupo GC2 (de controlo), com base na fábula “ *A pomba e a Formiga*”

Lê o texto silenciosamente

1- Qual o título desta fábula?

Vamos fazer o resumo oral da fábula

2- O que aprendemos com esta fábula?

3- Na frase:

A formiga caiu no ribeiro.

Sublinha o grupo nominal a verde e o grupo verbal a vermelho.

Recorda :

- ✓ O grupo nominal que concorda com o verbo tem a função sintática de **sujeito**.
- ✓ O grupo verbal tem a função sintática de **predicado**.
- ✓ O sujeito pode ser substituído pelos pronomes pessoais **ele, ela, eles, elas**.

4- Identifica o sujeito e o predicado nas frases seguintes:

	Sujeito	Predicado
A Ana Carolina comeu um bolo de chocolate.		
Os meninos da escola de Casconha foram passear à Quinta da Paiva.		
O meu estojo verde está guardado na mochila.		
A professora leva livros ilustrados para as aulas.		
As regras da gramática são fáceis de entender.		
Tu escreveste um texto sobre a família.		
O carteiro entregou uma encomenda.		
O gato do David chama-se Armadilhas.		

Recorda:

O sujeito pode ter:

- ✓ apenas um grupo nominal, que pode ser:
 - Um nome: **A Maria** está cansada
 - Um pronome: **Eles** estão cansados.
- ✓ Mais do que um grupo nominal, que pode ser:
 - A coordenação de nomes: **A Maria e o Pedro** estão cansados;
 - A coordenação de nomes e pronomes: **Eu, tu e a Maria** estamos cansados.
- ✓ Os grupos nominais podem estar ligados (coordenados) pela palavra “**e**”, ou por **vírgulas**.

Aprende: quando o sujeito é constituído apenas por um grupo nominal, chama-se **sujeito simples**.

Quando o sujeito é constituído por mais que um grupo nominal, chama-se **sujeito composto**.

Treina:

5. Transforma os sujeitos simples das frases em sujeitos compostos com, pelo menos, três grupos nominais e reescreve as frases, como no exemplo:

Sujeito simples	Sujeito composto
<u>Eles</u> visitaram a família.	A Ana Carolina, o Guilherme e a Mafalda visitaram o Francisco.
<u>Nós</u> aprendemos inglês.	
<u>As aulas de ginástica (AEC)</u> são à quinta-feira.	
<u>O João</u> viu um filme de animação.	
<u>Os cadernos</u> estão guardados na estante.	
<u>As crianças</u> escreveram um poema.	

Anexo 6

Guia de entrevista aos professores (*Brainstorming*)

Gostaria de fazer a análise dos resultados das provas de aferição de língua portuguesa e saber quais as principais causas do insucesso dos alunos. Na pergunta nº 15 era pedido que os alunos identificassem um sujeito composto/predicado e um sujeito pronominal/predicado.

O que pensa?

1. Os alunos que erraram alguma destas duas questões têm dificuldades de aprendizagem?

Sim

Não

2. Acha que o conteúdo não foi bem trabalhado, por falta de tempo, em relação ao calendário das provas de aferição?

Sim

Não

3. Acha que, se os alunos tivessem realizado mais exercícios de treino sobre o conteúdo em questão, teriam respondido corretamente?

Sim

Não

4. O que acha mais importante para uma aprendizagem significativa

A estratégia de ensino ou a realização de exercícios de treino

Obrigada pela colaboração

