

**Elementos de integração didática e ensino da gramática**

**António Pais**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de  
Castelo Branco

antoniopais@ipcb.pt

## Resumo

Partindo da relação multidimensional que se estabelece entre os conceitos de integração curricular e de didática da gramática, aprofundamos a reflexão sobre a inter-relação entre as diferentes concepções de integração curricular e as diferentes formas de abordagem que os processos de ensino e aprendizagem da gramática podem assumir nos primeiros anos de escolaridade.

Abordamos, do ponto de vista da crítica da razão didática, os grandes domínios técnico-didáticos que a interface Integração Curricular/Didática da Gramática determina nesta etapa da escolaridade em que o caráter transversal e a dimensão implícita no ensino da gramática desempenham um papel fundamental: (i) linguística descritiva/gramática da palavra: palavra fonológica, palavra morfológica, palavra semântica e classes de palavras; (ii) ensino e aprendizagem do vocabulário (iii) representação gráfica e ortográfica; (iv) linguística descritiva/gramática da frase: palavra morfossintática e grupo de palavras; (v) linguística textual – gramática do texto.

Propomos, adotando como referenciais epistemológico-didáticos o Dicionário Terminológico (DT), as Metas Curriculares de Português (MCP) e os Programas de Português do Ensino Básico (PPEB), uma proposta prática de integração curricular, materializada na opção metodológica de Unidade Didática, com definição de percursos de ensino e aprendizagem integrados.

**Palavras-chave:** integração didática; unidade didática; gramática intuitiva; metalinguagem.

## Abstract

Based on the multidimensional relationship that is formed between the concepts of curricular integration and teaching grammar, the reflection on the inter-relationships between the different conceptions of curricular integration and the different approaches that grammar teaching and learning processes can take on in the first years of schooling is deepened.

We approach, from the point of view of didactic reasoning, the great technical-didactic fields that the interface Curricular Integration/Didactic of Grammar determines in the school phase where the transversal character and the implicit grammatical dimension has a fundamental role: (i) descriptive/grammar linguistics of the word: phonologic word, morphologic word, semantic word and words classes; (ii) vocabulary teaching and learning; (iii) graphic and orthographic representation; (iv) descriptive/grammar linguistics of the phrase: morphosyntactic word and words groups; (v) textual linguistics – text grammar.

It is proposed that adopting as a reference of epistemological-didactics the “Dicionário Terminológico (DT)” (*Terminology Dictionary*), the “Metas Curriculares de Português (MCP)” (*Portuguese Curricular Standards*) and the “Programas de Português do Ensino Básico (PPEB)”, (Portuguese Programmes for Primary Schools), a practical proposal for curricular integration, materialized in the methodological option of the Didactic Unit as the definition of the integrated teaching and learning paths.

**Keywords:** integrated didactics; didactic unit; intuitive grammar; metalanguage.

## **Introdução**

No âmbito deste artigo pretende-se refletir acerca da relação entre integração curricular e ensino da gramática nos primeiros anos de escolaridade, adotando como referências os normativos que orientam a prática educativa em Portugal (Programas e Metas Curriculares).

Este trabalho justifica-se, principalmente, pelo facto de a problemática da integração curricular enquanto forma de abordagem ao ensino da gramática ter vindo, nos últimos anos, a ganhar importância nos estudos didáticos e pela necessidade de aprofundar as formas de relação entre esta realidade e os processos de didatização do ensino da gramática que Programas e Metas determinam.

O objetivo principal deste trabalho é abordar, do ponto de vista da crítica da razão didática, os grandes domínios técnico-didáticos que a interface Integração Curricular/Didática da Gramática determina numa etapa da escolaridade em que o carácter transversal e a dimensão implícita da gramática desempenham um papel fundamental.

Assim, num primeiro momento, far-se-á uma análise crítica às diferentes perspetivas da integração curricular, contextualizando-as no processo de elaboração de unidades didáticas enquanto esquema metodológico de excelência na prática do ensino globalizado ao qual este trabalho se refere.

Seguidamente, propor-se-á uma análise, com o detalhe possível, sobre os elementos didáticos base e as características técnico didáticas que fundamentam o processo de construção de unidades didáticas para o ensino da gramática com recurso aos princípios da integração curricular nos primeiros anos de escolaridade.

Posteriormente, abordar-se-á no âmbito da interface Integração Curricular /Didática da Gramática e à luz dos referenciais que orientam a prática educativa em Portugal (Programas e Metas Curriculares) as formas de integração dos conteúdos gramaticais em unidades didáticas integradas, considerando como grandes planos de abordagem linguístico-gramatical: (i) linguística descritiva/gramática da palavra: palavra fonológica, palavra morfológica, palavra semântica e classes de palavras; (ii) ensino e aprendizagem do vocabulário; (iii) representação gráfica e ortográfica; (iv) linguística descritiva/gramática da frase: palavra morfossintática e grupo de palavras; (v) linguística textual – gramática do texto.

No último ponto, apresentar-se-á uma proposta de matriz para a construção de unidades didáticas com exemplos de tarefas de ensino e aprendizagem da gramática que visam a materialização do objetivo principal definido para este trabalho – ensino

da gramática no âmbito da integração curricular e do ensino globalizado nos primeiros anos da escolaridade.

Finalmente, apresentar-se-ão as considerações finais, apontando-se para uma necessidade de articulação entre textos reguladores da prática educativa e para a necessidade de um forte investimento na formação inicial e contínua de professores a este nível.

### **Integração Curricular e Unidade Didática: conceitos complexos e génese da coerência metodológica no ensino da gramática**

Nas últimas décadas assistimos, tanto na Europa como nos Estados Unidos, a diferentes tentativas de renovação das práticas de desenvolvimento curricular que se traduzem em tentativas de recuperação da integração didática como forma e opção metodológica de abordagem aos processos de ensino e aprendizagem.

Nos sistemas de ensino, como o português, com opção organizativo – curricular nos primeiros anos de escolaridade globalizada e centrada na figura de um professor titular ou tutor esta é uma realidade didática marcante.

A caracterização, na perspetiva evolutiva e relacional pedagógica, destas tentativas de reinvenção curricular revela que o pensamento didático atual está a ser fortemente influenciado pela emergência educativa da ásia oriental em que a aposta nos desenhos curriculares fundamentados no aprofundamento da diferenciação entre a epistemologia das disciplinas científicas e a epistemologia das disciplinas curriculares se revelou de grande importância para a eficácia dos processos de ensino e aprendizagem.

A compreensão fenomenológica desta problemática e das formas de abordagem técnico-didáticas aos processos de ensino e aprendizagem da gramática e do desenvolvimento da consciência linguística nos primeiros anos de escolaridade marcam na génese o conceito de integração curricular que adotamos<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Do ponto de vista técnico–didático, o conceito de integração curricular defendido neste trabalho assenta em fatores contextuais e no princípio de que uma abordagem ao processo ensino e aprendizagem da gramática nos primeiros anos de escolaridade de cariz meramente disciplinar promove a fragmentação excessiva do conhecimento linguístico, afastando-o da ordem natural de aprendizagem da língua pelos alunos desta faixa etária. Assenta, ainda, na conceptualização da diferenciação epistemológica clara na interface Linguística /Didática da Gramática, com a consideração que as relações que se estabelecem entre conhecimento linguístico e a microdidática da gramática se fundamentam na transversalidade curricular sem perda de identidade dos conteúdos gramaticais por mera diluição em análises de funcionamento da língua.

Se analisarmos, do ponto de vista diacrónico, a situação específica da evolução das formas de organização e desenvolvimento curricular em Portugal em relação a esta realidade marcante do pensamento didático, verificamos que, apesar dos sucessivos avanços e recuos característicos de uma política educativa marcadamente reformadora, a introdução destes princípios do pensamento didático dominante foi feita e traduziu-se numa melhoria significativa do desempenho dos alunos portugueses no domínio das competências literárias, amplamente confirmada pela investigação de âmbito nacional e internacional.

Esta evidência está diretamente relacionada com o facilitar do acesso aos livros e ao interconhecimento, ao desenvolvimento de programas específicos de formação de professores e a ela não é alheia, de igual modo, uma lenta, mas efetiva mudança de cultura educativa ao nível das formas de ensinar e aprender gramática.

Práticas como o ensino sistematizado e contextualizado do vocabulário específico das diferentes áreas curriculares, a gradual perda de importância da gramática normativa e o crescimento das práticas de ensino experimental ao nível da gramática da língua são outras evidências empíricas do que acabámos de afirmar.

Do ponto de vista relacional dos processos de desenvolvimento curricular e da didática específica da gramática, uma análise atenta, por exemplo, às formas de organização dos manuais escolares e em particular das gramáticas de iniciação e da forma como estas expressam os princípios da integração didática materializados no desenho específico de aulas, revela, apesar dos progressos observados e referidos, um imobilismo didatológico e didático significativos, com a incoerência técnico - didática a emergir como característica fundamental. Neste contexto, urge, a partir da consideração das duas dimensões base da integração didática – a dimensão epistemológica das áreas curriculares disciplinares escolares e a dimensão didática, redefinir as formas de organização do processo ensino e aprendizagem, construindo a base de uma matriz de desenho programático com potencial de eficácia que permita a verdadeira integração, substituindo os habituais somatórios de conteúdos e atividades por unidades de sequenciação estratégica, materializadas em unidades didáticas definidas a partir de um tema e um elemento integrador.

A designação unidade didática ou unidade de programação remete, do ponto de vista da conceção do processo ensino/ aprendizagem, para uma realidade técnico-didática de ensino da gramática baseada num conjunto de opções metodológico-estratégicas que apresentam como fundamentos técnicos de base:

- i. uma forma específica de relacionar a seleção do conteúdo programático (entendido como sequenciação didática) com o fator tempo (concebido como entidade biunívoca de relação entre tempo de ensino e tempo de aprendizagem);
- ii. a aposta na coerência metodológica interna, a partir da seleção de uma unidade temática e da definição de elementos de integração curricular, que funcionam como eixos de uma relação biunívoca entre o conhecimento específico de um determinado domínio da gramática e as formas de abordagem técnico-didática,
- iii. a consideração de que todos os elementos que intervêm nos processos de ensino e aprendizagem da gramática se articulam, nas perspectivas epistemológico-linguística e curricular, em percursos, como verdadeiros projetos de trabalho contextualizados.

Neste sentido, centrando-nos nestes princípios didatológicos base e na sistematização do conhecimento didático produzido neste campo nas últimas décadas (e.g., Escamilla, 1993, Beane, 1997; Spiegel, 2009;), consideramos, no âmbito deste trabalho, as unidades didáticas com integração curricular como unidades de programação e forma de organização da prática docente constituídas por um conjunto sequencial de tarefas de ensino e aprendizagem que se desenvolvem a partir de uma unidade temática central de conteúdo e um elemento integrador num determinado espaço de tempo, com o propósito de alcançar os objetivos didáticos definidos e dar resposta às principais questões da relação específica epistemológico- curricular: o que ensinar da gramática (objetivos e conteúdos), quando ensinar (sequenciação relacional ordenada de atividades e conteúdos), como ensinar (tarefas de ensino e aprendizagem, organização do espaço e do tempo, materiais e recursos didáticos) e como avaliar (metalinguagem, critérios e instrumentos).

### **Elementos didatológicos base e características técnico-didáticas para a construção de unidades de ensino e aprendizagem da gramática com recurso aos princípios da integração curricular**

Pensar na programação didática como um mero somatório de unidades didáticas para aplicar ao longo de um trimestre, ano ou ciclo, para além de constituir um erro primário do ponto de vista didático, revela formas estáticas de conceção do processo ensino e aprendizagem que em nada favorecem o desenvolvimento do princípio

didático fundamental da interação plena entre as formas de aprender e ensinar gramática num determinado contexto, com determinados alunos e professores – definição de relações de ação didática entre o conhecimento específico das diferentes áreas curriculares e as diferentes perspectivas de abordagem didática desenhadas com recurso aos elementos base da integração curricular: interconhecimento, interdisciplinaridade, intercomunicação e intertextualidade.

Na perspectiva da integração curricular, as unidades didáticas com inclusão de práticas de ensino e aprendizagem da gramática configuram-se como espaços globais de organização curricular e definição de modos de conceber e atuar e apresentam como características fundamentais:

- i. referir-se a contextos de aprendizagem reais, práticos e úteis, do ponto de vista da aprendizagem da língua;
- ii. definir com clareza objetivos didáticos a alcançar e aprendizagens a realizar;
- iii. formar metodologicamente um todo coerente, a partir da inter-relação de todos os elementos didáticos que devem presidir ao ensino da gramática nos primeiros anos de escolaridade: observação e ação sobre contextos linguísticos de proximidade, abordagem com referência a esses contextos dos conteúdos gramaticais, prática efetiva de uso do conhecimento linguístico abordado;
- iv. respeitar os princípios da progressão e da sequencialidade didática;
- v. ser flexíveis, permitindo a revisão permanente;
- vi. ser adequadas a um contexto sociocultural, léxico-cultural e pedagógico-gramatical específicos;
- vii. ser coerentes com os princípios educativos e as características de transversalidade programática e de interação das áreas curriculares que a integram;
- viii. ser motivadoras, implicando ativamente os alunos no seu desenvolvimento linguístico;
- ix. ser práticas, dinâmicas, e adaptáveis em função das experiências de ensino e aprendizagem da língua dos intervenientes;
- x. ser adequadas em relação à previsão do tempo necessário para a sua aplicação;
- xi. ser avaliáveis, permitindo a adequação permanente às reais necessidades de comunicação dos implicados.

Do ponto de vista estrutural, uma Unidade Didática com integração de conteúdos gramaticais deve incluir na sua estrutura longitudinal e de transversalidade os seguintes elementos técnico-didáticos base, considerados de forma global e integrada:

A. Elementos didatológicos:

A.1. fundamentação didatológica - descrição breve da Unidade Didática e justificação, em que se especifica também o título da mesma, os princípios metodológico-estratégicos adotados, os conhecimentos prévios exigidos aos alunos (pré-requisitos), o número de horas de lecionação previsto, o ano e o ciclo;

A.2. caracterização do contexto de ensino e aprendizagem – o conhecimento do contexto linguístico-didático é fundamental para o desenho dos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que implica uma consequente adaptação aos alunos concretos, ao espaço e aos materiais disponíveis, afetando-lhe um determinado tempo;

A.3. definição dos objetivos didáticos – estes são definidos de acordo com os descritores de desempenho e as metas de aprendizagem estabelecidos, nos Programas Nacionais, Metas Curriculares e nos Projetos Curriculares de Agrupamento/Escola e Turma.

B. Seleção e sequenciação do conteúdo programático:

B.1. definição do tema e do(s) elemento(s) integrador(es), enquanto categorias base de coesão e integração curricular;

B.2. seleção do conteúdo programático – a seleção das áreas, das competências gerais e específicas e dos conteúdos enquanto elementos fundamentais que estarão na base do desenho dos percursos de ensino e aprendizagem;

C. Desenho dos percursos de ensino-aprendizagem:

C.1. definição dos critérios de sequenciação e integração das tarefas de ensino e aprendizagem, considerando o tema, os elementos integradores e os princípios da progressão e da integração didático-curricular;

C.2. seleção das tarefas de ensino e aprendizagem, em função das áreas, do conteúdo programático, dos objetivos visados, da diversidade e da completude das diferentes tipologias de atividade.

C.3. elaboração dos guiões de aprendizagem integrados para a sua execução.

D. Avaliação – este passo é fundamental para refletir e reajustar a prática educativa, potenciando a eficácia das aprendizagens dos alunos e o desempenho do professor:

D.1. avaliação das aprendizagens dos alunos.

D.2. meta-avaliação ou reflexão sobre a própria prática avaliativa.

### **Especificidade da abordagem aos conteúdos gramáticas em unidades curriculares integradas no âmbito do currículo (programas e metas curriculares)**

Adotando como base de ancoragem o esquema matricial proposto, surge-nos agora como importante a reflexão sobre as formas de adequação e compatibilização didática desta opção com a estratégia veiculada pelos documentos que regulam a prática educativa.

Neste sentido, tanto os Programas de Português do Ensino Básico (2009), como as Metas Curriculares (2012) apresentam como objetivo central - contribuir para a melhoria das aprendizagens dos alunos, tendo por base determinados princípios estratégicos que se configuram na valorização do princípio didático da progressão, com níveis crescentes de complexidade no acesso ao conhecimento linguístico, como se comprova em afirmações como “...valorização do princípio da progressão...” (PPEB, 2009, p. 9) ou ainda “...conhecimentos a adquirir e as capacidades que se querem ver desenvolvidas, respeitando a ordem da progressão da sua aquisição.” (MCP, 2012, p.1).

Os dois documentos apostam na revalorização do ensino e da aprendizagem da gramática, em virtude da introdução dos conteúdos gramaticais ocorrer logo no primeiros ano de escolaridade – por oposição ao anterior Programa de Língua Portuguesa (1991), no qual a introdução ocorria, explicitamente, a partir do 3º ano de escolaridade.

A par desta revalorização, emerge como determinante nos dois documentos a proposta de mudança do eixo estratégico-didático de abordagem aos conteúdos

gramaticais – de uma visão de reflexão sobre o funcionamento da língua passa-se a uma visão epi-metalinguística<sup>2</sup> com ação didática direta sobre as formas de construção do conhecimento explícito sobre a língua.

Do ponto de vista da integração curricular, este aspeto é determinante, pois configura na essência a base da atuação didática nas perspetivas do ensino e da aprendizagem, conferindo grande importância à harmonização entre as dimensões epilinguística e metalinguística no trabalho a desenvolver sobre o ensino e a aprendizagem da gramática.

Saliente-se que esta abordagem não é integralmente coincidente nos dois documentos. Nos Programas (2009), a visão metalinguística prevalece sobre a epilinguística enquanto nas Metas Curriculares (2012) se pede aos alunos que demonstrem conhecimento fundamentado num maior equilíbrio entre as duas visões. É prova do que acabamos de afirmar a importância que as Metas conferem à transcrição e à paráfrase enquanto estratégias de aprendizagem do conhecimento sobre a língua.

A esta opção estratégica não é certamente alheio o facto de a investigação ter demonstrado que se associarmos elementos didáticos ativadores da aprendizagem implícita da gramática<sup>3</sup> à transcrição e à paráfrase, ficamos em presença de tarefas de ensino e aprendizagem com grande potencial de eficácia.

Outro exemplo que podemos citar é a introdução das pseudopalavras. Embora a função primordial da sua inclusão seja o domínio da leitura e da escrita (treino e avaliação da capacidade de decifração com recurso à via fonológica ou indireta), o seu potencial didático está muito para além desta realidade. Se, num mero jogo linguístico de criação, atribuirmos significado às associações silábicas criadas para formarmos as pseudopalavras e pedirmos aos alunos que juntem elementos para formar novas estruturas dentro das unidades de sentido então criadas, estamos a contribuir para a aprendizagem intuitiva da génese dos processos de flexão (junção de morfemas gramaticais) e de formação de novas palavras (junção de morfemas lexicais)<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> Epilinguística é a designação utilizada pelos didatas americanos e brasileiros para se referirem ao trabalho realizado no âmbito do ensino implícito da gramática a partir da análise de situações reais de uso da língua.

<sup>3</sup> Por exemplo, a cor - transcrevendo letras maiúsculas, acentos gráficos, sinais de pontuação, ..., com cores diferentes daquela em que é feita a *cópia* do texto base)

<sup>4</sup> Consideremos, por exemplo, estas 5 pseudopalavras: sise / queli / veve / lipi / siseo, às quais fizemos corresponder respetivamente os seguintes significados em português: casa/ boneca / velha / nova/

Apostando os dois documentos em visões diferentes, embora apresentadas como complementares, da prática do ensino da gramática importa, por ser fundamental à definição das formas de inclusão dos conteúdos gramaticais em unidades curriculares integradas, analisar mais a fundo os fundamentos estruturais e didáticos das duas propostas. Saliente-se contudo que os dois documentos estão em vigor e que as Metas Curriculares (2012) parecem prevalecer sobre os Programas (2009), uma vez que nestas se indicam quais são os conteúdos, dos Programas, que são prioritários do ponto de vista da aprendizagem.

Estruturalmente, os dois documentos apresentam diferenças significativas. Como esta realidade tem um impacto direto no processo de desenho de unidades curriculares integradas, impõe-se uma análise detalhada sobre as opções estruturais adotadas em cada documento e uma reflexão sobre a forma de as compatibilizar. No quadro 1 podemos ver em termos organizacionais as principais características de cada um dos documentos.

**Quadro 1 – Características estruturais dos PPEB (2009) e das MCP (2012)- 1º CEB**

Programas de Português	Metas Curriculares
<p>Organização por competências específicas: compreensão oral; expressão oral, leitura, escrita; conhecimento explícito da língua.</p> <p>Para cada competência específica, são indicados a finalidade didática, os descritores de desempenho e os conteúdos (na perspetiva da aprendizagem e do ensino)</p> <p>Conteúdos apresentados por ciclo e etapa, considerando-se duas etapas no</p>	<p>Organização por domínios: oralidade; leitura e escrita; iniciação / educação literária; gramática.</p> <p>Para cada domínio, são definidos objetivos e para estes descritores de desempenho. Cada meta é então constituída pelo objetivo e o conjunto dos descritores de desempenho que lhe correspondem.</p> <p>Metas definidas por ano de escolaridade.</p>

---

casas. Questionemos então os alunos: Que significa na língua que acabámos de criar *siseveve*? *E quelio*? Como se forma o plural nessa língua? Como se diz *boneca nova*? Obviamente, a complexidade das questões a formular varia em função da faixa etária e do nível de desenvolvimento do grupo de alunos participantes.

1ºCEB: etapa 1 (1º e 2º ano de escolaridade); etapa 2 (3º e 4º ano de escolaridade).	
--	--

Quando cruzamos estas diferenças estruturais com os princípios que estão na base de desenhos de aula com recurso à integração curricular com ensino e aprendizagem da gramática, há dois aspetos que merecem a nossa atenção. Por um lado, a reorganização feita na mudança de competências para domínios, por outro a definição de metas por ano de escolaridade, rompendo com a visão bietápica tradicionalmente considerada dentro do 1º ciclo.

Se no primeiro caso, a reestruturação parece globalmente positiva, pois respeita a tendência natural da prática de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita em simultâneo e como processo, favorecendo a prática da integração curricular, no segundo caso, a nossa análise vai em sentido contrário. O que se propõe nas Metas é uma redução drástica de conteúdos, que só se pode justificar pela dificuldade encontrada na seleção descontextualizada e feita em abstrato dos conteúdos de etapa que devem ser trabalhados em cada ano de escolaridade. Recorde-se que, de acordo com o expresso nos Programas, esta era uma tarefa que competia aos professores e devia ser feita de acordo com a realidade contextual das escolas e dos seus grupos turma. Acresce que esta intromissão dota as Metas de um carácter excessivo de Programa, dificultando, do ponto de vista didático, a utilização em simultâneo dos dois documentos.

Em presença destes factos, temos de nos interrogar: As MCP (2012) são um Programa? São outro Programa? Sobrepõem-se aos PPEB (2009)?

Com rigor, é difícil dar resposta a estas perguntas, porque nas MCP (2012) pode ler-se que houve “uma nova arrumação de alguns conteúdos (p.5)” e que “houve a preocupação de as formular de forma clara e precisa de modo a que os professores saibam *com exatidão* o que se pretende que o aluno aprenda. Em termos práticos, isto significaria, como naturalmente seria de esperar, que os Programas orientariam a prática de ensino e as Metas regulariam a aprendizagem. Contudo, com tanta desarticulação nos níveis técnico – estrutural e linguístico-didático, quem pode garantir que o conteúdo veiculado pelos PPEB (2009) conduz ao alcance das Metas definidas em 2012?

Face a esta realidade, aos professores não resta outra alternativa que encontrar formas de compatibilização, não perdendo de vista que o processo de ensino deve ser orientado pelos PPEB (2009) e que a função principal das MCP (2012) é regular a aprendizagem, servindo de referencial à prática avaliativa.

No âmbito deste artigo, tendo como objetivo principal propor formas de prática de integração curricular para o ensino da gramática no 1º CEB através do desenho de unidades didáticas, compete-nos fazer esse trabalho ao nível do Conhecimento Explícito da Língua – CEL -PPEB (2009) e da Gramática MCP (2012).

No Programa de Português refere-se que o “conhecimento explícito da língua” (CEL), aponta para uma instrução formal, intencional, sobre a capacidade de “sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma, levando à identificação e à correção do erro” (2009, p. 16), a par de uma reflexão permanente sobre a língua.

A análise e reflexão sobre a língua assumem-se nas dimensões específica e transversal, de facto, como aspeto fundamental para desenvolver a consciência linguística e a capacidade de comunicação dos alunos, transformando de forma progressiva o seu conhecimento implícito sobre a língua num conhecimento explícito, defendendo-se, assim, que a aprendizagem da gramática da língua deve ser considerada fundamental, devendo ser entendida como fator de sucesso escolar, por um lado, e como contribuinte para o domínio das ferramentas base necessárias à vida na sociedade do conhecimento.

Nas Metas Curriculares (2012), o CEL aparece com a designação de Gramática. Contudo, a utilização do termo Gramática não inviabiliza o trabalho técnico-didático a desenvolver no âmbito do Conhecimento Explícito da Língua (PPEB, 2009). Na verdade, qualquer indivíduo, ao iniciar o processo de escolarização, tem conhecimento gramatical sobre a língua – conhecimento fonológico, morfológico, sintático, lexical, semântico e pragmático (Costa *et al*, 2011). Do que o indivíduo carece é de reflexão sobre características formais da língua, olhando-a de fora, como se de um objeto se tratasse, sendo capaz de conhecer e explicitar regras e estruturas da língua em diferentes situações específicas de uso. Aliás, é neste aspeto que se compreendem as relações da interface linguística / didática da gramática, na medida em que o conhecimento gramatical se aprofunda através do conhecimento explícito da língua.

Importa, agora, pelo impacto que tem no desenho de unidades curriculares integradas a observação de como nos dois documentos se contemplam os campos de abordagem ao ensino e à aprendizagem da gramática. Nos Programas de Português (2009), seguindo o Dicionário Terminológico (DT), apresentam-se sete planos de conteúdo com ação didática nas dimensões específica e transversal.

*Quadro 2 – Planos e formas de abordagem ao Conhecimento Explícito da língua (CEL) nos Programas de Português -1º Ciclo (2009)*

		<b>Conhecimento Explícito da Língua</b>														
<b>Modo Oral</b>	<b>Compreensão do Oral</b>	<b>Dimensão transversal</b>	<b>Plano Fonológico</b>	<b>Plano Morfológico</b>	<b>Plano das Classes de</b>	<b>Plano Sintático</b>	<b>Plano Lexical e Semântico</b>	<b>Plano Discursivo e Textual</b>	<b>Plano da Representação Gráfica e ortográfica</b>							
	<b>Expressão Oral</b>															
<b>Modo Escrito</b>	<b>Leitura</b>									<b>Dimensão Específica</b>						
	<b>Escrita</b>															

Os planos considerados nos PPEB (2009) para o 1º Ciclo do Ensino Básico contemplam a maioria das entradas do Dicionário Terminológico, tendo as designações sido adaptadas em função do nível de desenvolvimento linguístico esperado nesta faixa etária e as próprias características de globalização do processo ensino e aprendizagem consideradas nos próprios programas. Naturalmente, as entradas relacionadas com a Linguística Descritiva, a Representação Gráfica e a Linguística Textual assumem papel de destaque.

A forma como a questão da inter-relação entre as dimensões específica e transversal no trabalho sobre o Conhecimento Explícito da Língua é proposta no programa merece uma análise aprofundada, pois o procedimento tático-estratégico adotado é o que tendencialmente mais favorece a integração curricular e respeita as características do normal desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem da gramática no 1º CEB.

A decisão de mostrar com clareza o conjunto total de conteúdos envolvidos nas formas de abordagem didática ao Conhecimento Explícito da Língua tanto na perspetiva do ensino como na perspetiva da aprendizagem, diferenciando-os através de uma técnica simples de apresentação de texto (mancha negra com negrito para os

conteúdos a trabalhar explicitamente com os alunos; mancha cinzenta sem negrito, para os conteúdos que devem ser utilizados pelo professor no processo de ensino, sem explicitação ao aluno), revelou-se muito eficaz. Esta decisão tática, para além de permitir ao professor conhecer e aprofundar o conhecimento linguístico envolvido no processo de ensino e de aprendizagem, contribuiu em larga escala para um processo de desenho de tarefas específicas de ensino e aprendizagem da gramática fundamentado e com uma qualidade técnico-didática superiores.

Nas Metas optou-se por uma visão totalmente diferente. Considerando que os conteúdos estão claramente definidos nos Programas, estas apresentam uma seleção dos conteúdos a trabalhar explicitamente pelos alunos, que aparecem no texto diluídos entre objetivos e descritores de desempenho.

Quadro 3 – Objetivos e formas de abordagem à aprendizagem da Gramática nas Metas Curriculares de Português -1º Ciclo (2012)

<b>Modo Oral</b>	<b>Oralidade</b>	<b>Dimensão transversal</b>	<b>Gramática</b>				
	<b>Modo Escrito</b>		<b>Leitura e Escrita</b>	Explicitar aspetos fundamentais da fonologia do português	Descobrir e explicitar regularidades no funcionamento da língua	Compreender formas de organização do léxico	Conhecer classes de palavras
<b>Iniciação à / Educação Literária</b>				<b>Dimensão Específica</b>			

Como podemos verificar, nas Metas (2012) a consideração dos planos de abordagem ao estudo da Gramática no 1º CEB mantém-se inalterada. Contudo, a preocupação em definir à partida, através dos objetivos e dos descritores de desempenho, as condições de transversalidade na aprendizagem dilui de algum modo a clareza das opções técnicas no domínio da interface Linguística / Didática da Gramática. Mesmo considerando, como se diz no texto introdutório das Metas (2012), que o que se apresenta é uma seleção dos conteúdos programáticos considerados fundamentais em termos do conjunto das aprendizagens a realizar pelos alunos, dificilmente se percebe do ponto de vista didático a lógica de seleção seguida.

Se analisarmos detalhadamente a síntese do conjunto das aprendizagens ao nível da gramática proposta nas Metas (2012) como fundamental para os primeiros anos de escolaridade, facilmente podemos compreender esta realidade.

*Quadro 4 – Síntese do conjunto de conteúdos que configuram as aprendizagens consideradas fundamentais ao nível da dimensão específica da gramática nas Metas Curriculares de Português -1º Ciclo (2012)*

1º Ano	<i>Processos de flexão em género e número de nomes e adjetivos regulares. Relações horizontais entre palavras, sem exigência de metalinguagem (sinonímia e antonímia)</i>
2º Ano	<i>Classes de palavras (nomes, verbos, adjetivos e determinantes artigos). Relações horizontais entre palavras, sem exigência de metalinguagem (sinonímia e antonímia)</i>
3º Ano	<i>Processos de flexão em género e número de nomes e adjetivos terminados em ão. Flexão verbal – tempo (presente do indicativo) Classes de palavras (nome, verbo, adjetivo, pronome, determinante, advérbio, quantificador numeral). Relações horizontais entre palavras (sinonímia e antonímia). Sintaxe- Tipos de frase (declarativa, interrogativa e exclamativa).</i>
4º Ano	<i>Processos de flexão em género e número de nomes e adjetivos terminados em consoante Processos de flexão em grau de nomes e adjetivos. Flexão de verbos regulares e irregulares frequentes em pessoa, modo (indicativo e imperativo) e tempo (pretérito: perfeito e imperfeito; futuro). Sintaxe- Tipos de frase (imperativa). Sintaxe- funções sintáticas (sujeito e predicado).</i>

Estes determinantes de análise levam-nos a afirmar que do ponto de vista do ensino a opção feita nos Programas de Português (2009) é a que melhor garante as condições para o desenho de unidades curriculares com recurso à integração didática, devendo as Metas servir como referencial à prática avaliativa.

A partir da análise da inter-relação entre os dois documentos e do posicionamento face ao ensino da gramática que os dois documentos veiculam, e considerando o que acabámos de afirmar no parágrafo anterior, as práticas de ensino e aprendizagem da gramática no 1º Ciclo devem realizar-se através de tipologias de atividades sequenciais que garantam que a observação e a explicitação de conteúdos antecedem com carácter de obrigatoriedade as atividades práticas de sistematização e avaliação. A inversão desta ordem lógica trará, como reconhecem os mais variados especialistas (e.g., Reyzabal, 2006; Duarte 2009; Costa, 2011), importantes consequências na interiorização do erro em qualquer um dos planos que consideramos como obrigatórios na abordagem à gramática.

O ensino de técnicas explícitas de acesso ao conhecimento da língua a partir da observação da realidade próxima e da consideração das reais necessidades de uso da língua dos alunos deve configurar, então, a base de aproximação ao ensino da gramática nos primeiros anos de escolaridade. As diferentes tipologias de atividades devem combinar-se entre si em ciclos sequenciais – ciclos de prática gramatical, formando verdadeiros percursos integrados de abordagem aos conteúdos do conhecimento explícito da língua / gramática.

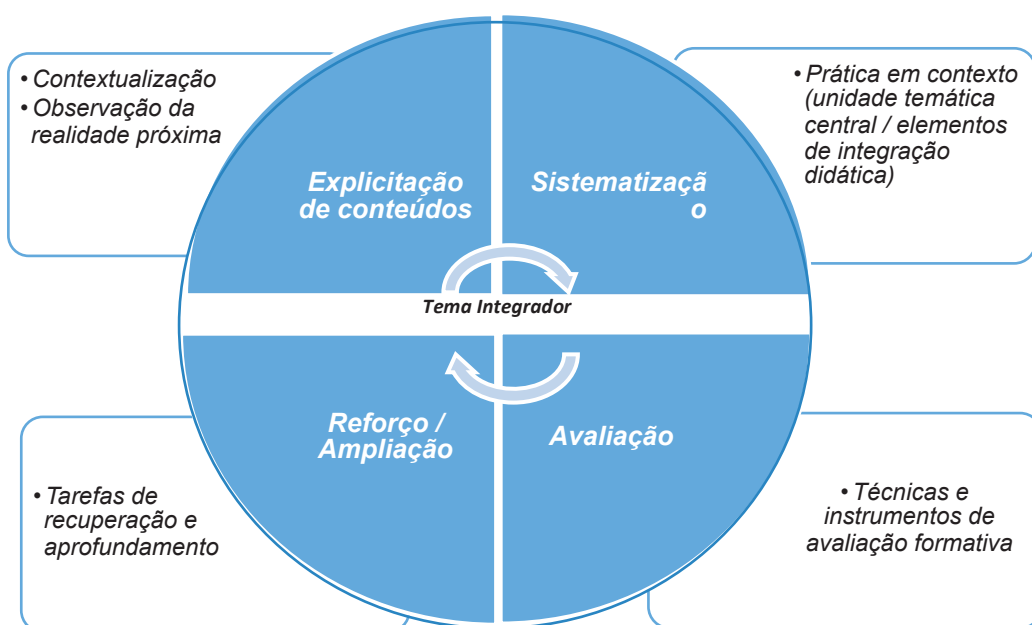


Figura 1 – Ciclo de construção de percursos de ensino e aprendizagem integrados para abordagem ao CEL / Gramática

A inclusão de ciclos de prática gramatical em unidades curriculares integradas obriga, para além disso, à sua contextualização na temática central da unidade e à definição de elementos de integração didática. Do ponto de vista do ensino integrado de conteúdos gramaticais, os textos (literários e não literários) e a utilização didática de objetos, imagens, situações problema,..., extraídos do conteúdo destes, configuram-se como os elementos integradores de excelência.

### ***Exemplificação prática – unidade didática integrada: cigarras e formigas***

O recurso ao desenho de aulas através de unidades didáticas com base na integração curricular é, pelo seu caráter prático e de aproximação à forma natural como os alunos constroem o conhecimento sobre a língua nesta faixa etária, uma proposta metodológica de grande potencial técnico-didático, na medida em que, de acordo com Escamilla (2009) os resultados de investigação efetuada em diferentes países têm evidenciado que o trabalho com unidades didáticas é o que melhores resultados produz ao nível da motivação e das aprendizagens realizadas, ao que acrescentamos, ainda que empiricamente, o impacto positivo no que se refere às formas de organização do processo ensino e aprendizagem quer do ponto de vista do ensino, quer do ponto de vista da aprendizagem.

Neste sentido, o uso sistemático de unidades didáticas com referência curricular a uma determinada unidade temática central e elementos de integração cuidadosamente selecionados facilita o desenho dos objetos didáticos que devem orientar a prática letiva. Nesta perspetiva metodológica, são dois os objetos didáticos principais a considerar. Do ponto de vista do ensino, um guião de unidade didática construído com base nos elementos que descrevemos anteriormente; do ponto de vista da aprendizagem, guiões de aprendizagem que mais não representam que a transformação técnico-didática do conteúdo do guião da unidade (professor) em material de trabalho para o aluno. Os guiões de aprendizagem (aluno) devem ser apelativos e motivadores e do ponto de vista estrutural e de conteúdo devem obedecer a quatro características principais: apresentar ao aluno inicialmente e de forma sintetizada e clara as aprendizagens a realizar e o vocabulário específico a aprender; ser simples e esquemáticos, não se confundindo com a habitual estrutura das fichas de trabalho ou de avaliação; apresentar as tarefas de aprendizagem de acordo com a sequência didática prevista no guião da unidade, formando um todo coerente; incluir propostas abrangentes de tarefas e formas de registo que possibilitem aos alunos e ao professor verificar a progressão nas aprendizagens.

Esta metodologia assenta no pressuposto de que no processo de aquisição do conhecimento gramatical é vantajoso, para o aluno e para o professor, que as tarefas de ensino e aprendizagem se integrem num todo, formando uma proposta didática globalizada em que se interligam as diferentes áreas curriculares, afastando-se da prática letiva a realização de exercícios gramaticais taxionómicos descontextualizados, que tendencialmente geram desmotivação e tornam a aprendizagem da gramática pouco desafiante e pouco interessante.

Pretende-se que a proposta de unidade didática apresentada, desenhada para o 3º ano de escolaridade, sirva para explicitar a forma de integração curricular dos seguintes conteúdos gramaticais previstos no PPEB (2009) e nas MCP (2012): estruturação de unidades sintáticas, com recurso ao estudo da predicação verbal; gramática do texto com fins específicos – textos dos desafios e situações matemáticas. A razão que nos leva a propor a exemplificação apenas para estes conteúdos e para estas áreas curriculares (Português e Matemática) prende-se com o facto de ser materialmente impossível apresentar nas páginas deste artigo a proposta integral da unidade didática. Acresce que cada unidade didática é uma realidade única fundamentada no contexto e nos fins didáticos a que se destina, pelo que não generalizável dos pontos de vista da sua qualidade didática e do seu potencial para gerar motivação e aprendizagem.

Sendo, como definimos inicialmente, o objetivo primordial deste artigo a exemplificação com base na fundamentação científico-didática proposta, essa sim generalizável, apresentar-se-á o esquema global da unidade e recorrer-se-á a propostas de integração curricular exemplificativas extraídas do esquema global da unidade e contextualizadas no ensino e aprendizagem da gramática. Cremos ser esta a proposta metodológica mais eficaz, no sentido de permitir ao leitor apropriar-se das ferramentas necessárias para se aventurar no mundo do ensino da gramática, fundamentado na integração curricular.

Do ponto de vista didatológico, a proposta que apresentamos parte da unidade temática: À Descoberta do Ambiente Natural – seres vivos do ambiente próximo (Estudo do Meio) e utiliza como elemento de integração didática um videotexto do poema A Cigarra e a Formiga, de Manuel Maria Barbosa du Bocage. Integra conteúdos das áreas curriculares disciplinares: Estudo do Meio, Português, Matemática e Expressão Dramática; e da área curricular não disciplinar: Educação para a Cidadania.

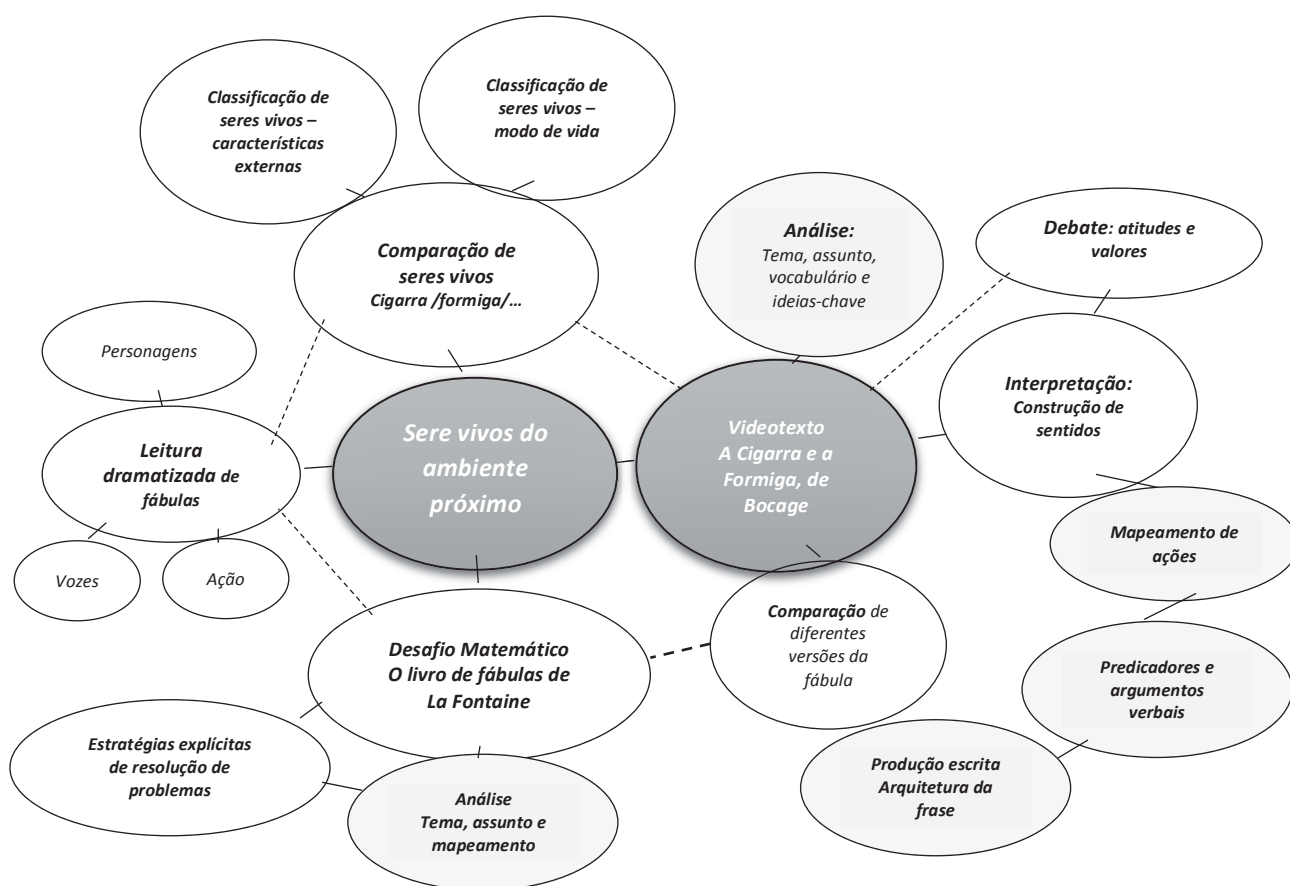


Figura 2 – Unidade didática “Cigarras e Formigas”: rede de tarefas de ensino e aprendizagem.

Como podemos observar na rede global de tarefas da unidade didática, a abordagem aos conteúdos gramaticais sequenciados é feita por integração de tarefas de ensino e aprendizagem nas áreas curriculares de Estudo do Meio, Português e Matemática a partir do tema transversal definido e do elemento integrador utilizado.

Do ponto de vista técnico-didático, os elementos de integração curricular selecionados enquadram-se no âmbito da Educação Literária e assentam na base da utilização do texto como contexto de aprendizagem. A proposta de abordagem ao texto segue a estrutura clássica de três passos (Reis, 2009): análise, interpretação e comentário. Através do processo de análise visa-se, utilizando técnicas explícitas de acesso ao conteúdo textual, conduzir o aluno à identificação do tema, do assunto e à elaboração de mapeamentos mentais e escritos sobre o mesmo. Esta etapa é objetiva e visa preparar o aluno para aceder, de acordo com a tipologia textual, à informação, procedimentos, argumentos, ações, ..., chave de um texto; pretende-se ainda através

dela orientar e treinar o aluno na definição de estratégias explícitas de organização do conhecimento. A principal finalidade didática das etapas da interpretação e do comentário é orientar os alunos na prática da fundamentação dos sentidos que constroem sobre um texto no processo de análise que sobre ele realizaram.

Passemos então à apresentação na especificidade das propostas concretas de ação didática no âmbito da unidade apresentada na globalidade. A primeira exemplificação prática refere-se ao itinerário gramatical integrado no desenvolvimento da abordagem ao texto selecionado como elemento integrador - A Cigarra e a Formiga, de Bocage. Do ponto de vista da finalidade didática, a proposta visa conduzir os alunos ao domínio da arquitetura da frase com fundamento no âmbito da Interface linguística / Didática da Gramática no estudo da predicação verbal dos verbos-chave da leitura proposta. A identificação e combinação de argumentos internos e externos do verbo constitui a base de ação didática que conduzirá os alunos à produção frásica, começando pela ordem natural do português (SVO), alargando-a posteriormente a outras combinações através da manipulação da ordem natural.

**1**

**Exemplificação prática 1**

*Itinerário didático-gramatical integrado 1*

**A.** Identificação e registo de diferentes versões da fábula "A cigarra e a Formiga" que sejam do conhecimento dos alunos.  
Reconto oral.

**B.** Leitura dramatizada, de A Cigarra e a Formiga, de Bocage (videotexto – elemento integrador)

**C.** Predicação Verbal – Arquitetura da Frase  
Estruturação de unidades sintáticas

Expressões Artísticas:  
Dramática  
Português:  
Educação Literária  
Gramática

## Exemplificação prática 1

2

**A** - Reconto oral de diferentes versões da fábula a Cigarra e a Formiga conhecidas dos alunos – intertextualidade.

- Atividade de sistematização, realizada com a finalidade didática de ativar o conhecimento prévio, preparar a leitura principal e desenvolver as capacidades de expressão oral.
- Metodologicamente, a atividade é realizada em grande grupo (turma).
- Duração prevista: 45 minutos.



Expressões Artísticas:  
Dramática  
Português:  
Educação Literária  
Gramática

A.1. Diálogo com os alunos com o objetivo de identificar diferentes versões da fábula A Cigarra e a Formiga conhecidas pela turma.

A.2. Explicitação da estrutura textual da fábula através do guião apresentado à turma.

Título:
Autor:
Personagens
Síntese esquemática da narrativa
Síntese esquemática da conclusão (moral)

A.3. Preenchimento orientado do guião.

A.4. Reconto oral

## Exemplificação prática 1

3

**B.** Leitura dramatizada, de A Cigarra e a Formiga, de Bocage (videotexto – elemento integrador)

- Atividade de sistematização, realizada com a finalidade didática de desenvolver as capacidades de análise e interpretação textuais e a expressividade da leitura – ler para aprender a ler.
- Metodologicamente, a atividade é realizada inicialmente em grande grupo e, durante a leitura, em grupos de 4 alunos..
- Duração prevista: 45 minutos.



Expressões Artísticas:  
Dramática  
Português:  
Educação Literária  
Gramática

**B.1. Antes de ler**

- ativação do conhecimento prévio através da exploração de elementos paralinguísticos do texto presentes no elemento integrador (ilustrações, cartões de vocabulário) – recriação do ambiente da leitura.
- mapeamento da fábula (mapa semântico) a partir da identificação dos elementos principais do poema.
- Caracterização das personagens

**B.2. Durante a leitura**

- Preparação da dramatização - treino de vozes, gestos, postura, espaço, adereços.
- Leitura dramatizada do texto

**B.3. Depois da leitura**

- Interpretação do texto com recurso a questionários orais e ensino explícito do vocabulário.

## Exemplificação prática 1

4.1

**C. 1. Identificação das principais ações e predicadores verbais presentes no texto.**

Ação/Verbo
CANTAR
TRABALHAR
PEDIR
DAR

Expressões Artísticas:  
Dramática  
Português:  
Educação Literária  
Gramática

**C.1.1. Preenchimento orientado da tabela, respondendo às perguntas formuladas pelo professor e registrando a informação pedida em cada caso.**

Pergunta	Resposta	Ação/Verbo
O que fazia a cigarra no verão?	Cantava.	CANTAR
O que fazia a formiga?	Trabalhava.	TRABALHAR
A cigarra tomou uma resolução. Qual foi?	Pedir ajuda à formiga.	PEDIR
A formiga deu alguma coisa à cigarra?	Não, não lhe deu nada.	DAR

## Exemplificação prática 1

4.2

**C.2 Construção de predicções verbais, com indicação de argumentos de acordo com o sentido do texto.**



Expressões Artísticas:  
Dramática  
Português:  
Educação Literária  
Gramática

**C.2.1. Preenchimento orientado da tabela, registrando de acordo com o sentido do texto a informação pedida em cada caso.**

Verbo (predicador)	Perguntas (argumentos)		
	Quem?	O quê?	Quando?
CANTAR	a cigarra	canções	no verão
TRABALHAR			
PEDIR			
DAR			

**C.2.2. Construir oralmente e registrar frases (pelo menos 4) com inclusão do predicador e argumentos identificados.**

## Exemplificação prática 1

4.3

**C.3.** Construção de frases, com utilização obrigatória dos argumentos propostos.



0- a cigarra  
3- aflita  
4- toca  
6- cumprimenta  
8- viola  
9- a formiga

Expressões Artísticas:  
Dramática  
Português:  
Educação Literária  
Gramática

**C.3.1.** Construção de frases de acordo com as indicações.

0 - 3 - 6 - 9:

\_\_\_\_\_

0 - 4 - 8:

\_\_\_\_\_

3 - 0 - 6 - 9:

\_\_\_\_\_

**C.3.2.** Comparação das frases 1 e 3.

## Exemplificação prática 1

4.4

**C.4.** Construção de frases, propondo novos argumentos para a realização da atividades



0- a cigarra  
3- \_\_\_\_\_  
4- \_\_\_\_\_  
6- \_\_\_\_\_  
8- \_\_\_\_\_  
9- \_\_\_\_\_

Expressões Artísticas:  
Dramática  
Português:  
Educação Literária  
Gramática

**C.4.1.** Diz e escreve o que a cigarra diz quando salta e lê.

0 - 3 - 6 - 9:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

0 - 4 - 8:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3 - 0 - 6 - 9:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

A segunda exemplificação prática refere-se ao itinerário gramatical integrado na abordagem à área curricular de Matemática. Do ponto de vista da finalidade didática, a proposta visa conduzir os alunos ao desenvolvimento das capacidades e habilidades de análise específica dos textos dos desafios matemáticos e situações problema. Estes textos, pelo seu caráter específico e contextualizado em termos do conhecimento envolvido, exigem que em contexto educativo se trabalhem estratégias explícitas de análise textual: identificação do tema ou temas matemáticos envolvidos; identificação do assunto por enquadramento do conteúdo matemático na temática identificada, e mapeamento sequencial da informação veiculada pelo texto. Estas estratégias enquadram-se no âmbito da gramática do texto – análise de texto com finalidades específicas e visa possibilitar ao aluno a identificação de todos os elementos (dados) que depois trabalhará do ponto de vista matemático. Vulgarmente, baseando-se no conhecimento empírico, os professores atribuem as dificuldades sentidas pelos alunos neste campo ao fraco domínio da Língua. Esta matéria despertou ao longo dos anos o interesse de muitos investigadores (e.g., Caraça, 1958; Abrantes, 1994; Martins et al, 2002; Ponte, 2012), sendo hoje possível afirmar que o desenvolvimento de tarefas de ensino e aprendizagem com definição de estratégias explícitas de análise deste tipo de textos favorece o desempenho ao nível dos aspetos específicos das tarefas matemáticas.


## Exemplificação prática 2

**Gramática do texto – os textos das situações problemáticas**


**Elemento integrador: caixa literária com cartões referentes aos temas e aos assuntos matemáticos abordados no 1º ciclo**

1

**Situação proposta**  
**TEXTO**



A Ana e o Jonas estão a ler o livro *Fábulas de Jean de La Fontaine*. Enquanto a Ana lê três páginas por dia, o Jonas só lê duas. Por isso, a Ana terminou a leitura três dias antes do Jonas. Quantas páginas tem o livro?



**Português**  
**Matemática**

## Exemplificação prática 2

Abordagem ao texto a partir da relação elemento integrador / processo de análise: identificação do tema matemático; identificação do (s) assunto (s); mapeamento sequencial esquemático.

2

Português  
Matemática

Análise do texto
<i>Tema</i>
Números e operações
<i>Assunto</i>
Ana: contagem de páginas lidas de 3 em 3. Jonas: contagem de páginas lidas de 2 em 2 Diferenças de 3.
<i>Mapeamento sequencial</i>
0 3 6 9 12 15 18 21 24 27 30 33 ... 0 2 4 6 8 10 12 14 16 18 20 22 24 26...

### Considerações finais

Nos últimos anos intensificou-se o debate sobre o papel que a escola deve assumir em relação ao desenvolvimento da competência linguística dos alunos, questionando-se as práticas de ensino e reivindicando-se o regresso do ensino da gramática. Obviamente que desde esta posição o que se defende, com fundamento no senso comum, é o regresso da gramática normativa. A estas tomadas de posição não são alheias certamente as devastadoras consequências que o ensino do conhecimento da língua pela perspetiva da reflexão sobre o seu funcionamento provocou.

Independentemente destas análises, mais ou menos simplistas, a leitura dos resultados dos exames nacionais e a análise cruzada destes com os resultados da avaliação interna provam que o conhecimento dos alunos no que concerne ao conhecimento explícito da língua nas dimensões específica e transversal nos primeiros anos da escolaridade não apresenta valores satisfatórios. Por essa razão, consideramos ser muito importante refletir e investigar sobre novas formas de

abordagem aos processos de ensino e aprendizagem. É neste contexto que temos trabalhado, tentando definir do ponto de vista estratégico-didático novas formas de abordagem ao ensino da gramática, contextualizando-as nos processos de integração curricular, que caracterizam o ensino globalizado neste nível de escolaridade

Assim sendo, apresentou-se uma proposta de unidade didática com recurso à integração curricular, concretizando-se, no âmbito deste artigo, essa proposta através da exemplificação de duas experiências de integração didática cujo objetivo é o trabalho dos conteúdos da gramática no âmbito da integração curricular. Note-se bem, que tanto uma como outra não são receitas para o sucesso dos alunos, devendo o professor, antes de as utilizar, analisar a natureza dos conteúdos a aprender e considerar o perfil do grupo com o qual trabalha. Além disso, acreditamos que será sempre útil e produtivo o professor proporcionar momentos de aprendizagem diversificados.

A temática que desenvolvemos neste artigo não se esgota na análise de Programas e Metas e em propostas didáticas. Importa salientar ainda que os manuais nem sempre ajudam, desviando-se, por vezes, das indicações veiculadas pelos Programas ou optando os seus autores, por exemplo, por aceções metodológicas fragmentadas e incoerentes nas propostas para o ensino da gramática que apresentam. A proposta metodológica de organização do processo ensino e aprendizagem por unidades didáticas utilizada na maior parte dos países tarda em impor-se em Portugal, com as conseqüentes perdas para os alunos e para a qualidade da própria escola.

Outro aspeto que nos merece particular atenção é a formação de professores, tanto no que respeita à formação inicial, como no que reporta à formação contínua. Um professor deve ser, cada vez mais, um investigador não confinando o seu conhecimento científico e didático aos estudos efetuados durante a sua formação inicial. O conhecimento de diferentes realidades educativas e a possibilidade de conhecer e experimentar novos modos de ação didática são vitais para a criação de ambientes de aprendizagem de qualidade.

Finalmente, e em conformidade com o exposto, defendemos: i) uma maior articulação e conformidade entre os textos que regulam a prática pedagógica e entre estes os manuais escolares ao nível do ensino da gramática nos primeiros anos de escolaridade; ii) uma maior aposta na integração curricular através da metodologia de planificação por unidades didáticas como forma de respeitar a forma natural como os

alunos constroem o conhecimento nesta faixa etária; iii) um maior investimento na formação de professores, como atores críticos em cenários de mudança. Por último e igualmente importante, parece-nos necessário, por parte das instituições de ensino superior com responsabilidades na formação de professores para os primeiros anos de escolaridade, um forte investimento em linhas de investigação no âmbito da integração curricular e do ensino globalizado que desde há muito é a opção organizativa do sistema de ensino português.

## Referências bibliográficas

- AA.VV. (2009). Programa de Português para o Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação.
- AA. VV. (2011). Guião de Implementação do programa de português para o ensino básico – conhecimento explícito da língua. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- AA. VV. (2012) Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico.  
<http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=16>
- Beane, J. (1997). Curriculum Integration. New York: Teachers College Press.
- Bechara, E. (2002). *Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?* São Paulo: Editora Ática.
- Costa, J. (2002). Será que a linguística generativa pode ser útil aos professores de Português? In AA.VV.. *II Jornadas Científico-Pedagógicas de Português*. Coimbra: Livraria Almedina, pp. 225-243.
- Duarte, I. (2008). O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Escamilla, A. (1993). *Unidades didáticas: una propuesta de trabajo de aula*. Zaragoza: Edelvives.
- Fonseca, L. M. (1997). Processos utilizados na resolução de problemas por futuros professores de matemática. In D. Fernandes, F. Lester, A. Borralho, & I. Vale (Eds.), *Resolução de problemas na formação inicial de professores de matemática* (pp. 39-70).
- Guillaume, A.; Yopp, R. e Yopp, H. (2007). *Startegies for Active Teaching*. New Jersey: Pearson.
- Hashweh, M. (2005). Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teachers and Teaching: theory and practice*; 11 (3), 273–292.
- Hudson, R. (1992). *Teaching Grammar. A Guide for the National Curriculum*. Oxford: Blackwell.
- Hudson, R. (2001). “Ensino da Gramática e Habilidades de Escrita: a evidência de pesquisa”. In *Syntax in the Schools*, 17: 1-6 <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/dick/writing.htm> (acedido a 10-04-2013).
- Martins, C., Menino, H., Rocha, & Pires, M. V. (2002). O trabalho investigativo nas aprendizagens iniciais da matemática. In J. P. Ponte, C. Costa, A. I. Rosendo, E. Maia, N. Figueiredo & A. F. Dionísio (Eds.), *Actividades de investigação na aprendizagem da matemática e na formação de professores* (pp. 59-82). Lisboa: SEM-SPCE.

Pereira, A. (2000). O ensino da gramática e a aprendizagem da escrita. *In Escrever em Português: didáticas e práticas*. Porto: Edições Asa, pp.271-316.

Sá, C. (2012). “Transversalidades da língua portuguesa: representações, instrumentos e formação”. *Revista Exedra*. Número Temático. Coimbra: Escola Superior de Educação. Pp.364-372.

Santomé, J. (1998). *Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed.

Spiegel, A. (2009). *Planificando Clases Interesantes – itinerarios para combinar recursos didácticos*.

Madrid: Editorial CEP.