

Capítulo 4

O ensino da gramática nos primeiros anos de escolaridade ¹⁴

António Pais

Instituto Politécnico de Castelo Branco
Escola Superior de Educação

Introdução

Ensinar gramática nos primeiros anos de escolaridade implica, do ponto de vista técnico-didático, estabelecer um conjunto de relações entre as dimensões implícita e explícita de abordagem à didática da gramática. Os fundamentos científico-linguísticos e os procedimentos estratégicos que definem este conjunto de relações devem ser procurados na interação que se deve definir à partida entre as diferentes conceções e processos metodológico-estratégicos de desenvolvimento da consciência linguística e as diferentes formas de conceber o ensinar e o aprender língua enquanto mecanismos de desenvolvimento curricular: funcionamento versus conhecimento explícito da língua.

¹⁴ Pais, A. (2016). O ensino da gramática nos primeiros anos de escolaridade. In F. Azevedo, M. G. Sardinha, P. Osório (Coord.), *Elementos de Didática da Língua e da Literatura em Contexto Pedagógico* (pp. 59-90). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Instituto de Educação. ISBN: 978-972-8952-40-2.

Do ponto de vista da relação didática, a seleção dos grandes domínios de abordagem curricular que a interface Conhecimento da Língua/Didática da Gramática determina nesta etapa da escolaridade é um elemento crucial de todo o processo. De acordo com a investigação realizada nas últimas décadas, em especial os trabalhos de Richard Hudson (2005; 2010), podemos definir como grandes campos de abordagem: (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.

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

Assim, num primeiro momento, far-se-á uma análise crítica às diferentes perspetivas de ensino da gramática, contextualizando-as no processo de elaboração de unidades didáticas enquanto esquema metodológico de excelência na prática do ensino globalizado que caracteriza os primeiros anos de escolaridade aos quais este trabalho se refere.

Seguidamente, 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, considerando como grandes planos de abordagem que definimos inicialmente.

Posteriormente, propor-se-á uma análise, com o detalhe possível, sobre os elementos didatológicos 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.

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.

A tríade integração curricular, unidade didática e ensino da gramática

A investigação realizada nas últimas décadas, tanto para as realidades europeia e americana como para a asiática, evidencia 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 da gramática.

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 da gramática em contexto educativo.

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 adotamos¹⁵.

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 reformista, 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.

¹⁵ 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.

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. Da ênfase no modo e processo de funcionamento da língua característico das reformas curriculares encetadas nas décadas de 80 e 90, passou-se a partir da segunda metade da primeira década do séc. XXI, a dar maior primazia às questões do conhecimento explícito da língua e ao desenvolvimento da metalinguagem. Esta mudança de paradigma, aparentemente simples, revelou-se determinante e revolucionou as formas de aprender e ensinar 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 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 que não acompanhou devidamente esta mudança de paradigma. Os processos de investigação sobre gramáticas e manuais escolares para o 1º CEB que realizámos evidenciam uma incoerência técnico-didática relevante como característica principal dos percursos para ensino da gramática propostos. São evidentes problemas de contextualização e integração curricular e uma deficiente abordagem às questões da metalinguagem e do desenvolvimento da consciência linguística. Frequentemente se observam

propostas de percursos de ensino e aprendizagem que adotam como foco didático-linguístico descrições puras sobre o funcionamento da língua apresentadas com a finalidade didática de desenvolver a consciência linguística. Neste contexto, urge, a partir da consideração das duas dimensões base da integração didática – a dimensão epistemológica das áreas curriculares disciplinares escolares e a sua 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 no ensino da gramática remete, do ponto de vista da conceção do processo ensino/ aprendizagem, para uma realidade baseada num conjunto de opções metodológico-estratégicas que apresentam como fundamentos técnicos de base:

- i. uma forma específica de relacionar a seleção dos conteúdos programático-gramaticais (entendido como sequenciação didática) com o fator tempo (concebido como entidade biunívoca de relação entre tempo de ensino e tempo de aprendizagem da gramática);
- 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 ao desenvolvimento da consciência linguística;
- iii. a consideração de que todos os elementos que intervêm nos processos de ensino e aprendizagem da gramática se articulam, nas perspetivas 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 (conteúdos, objetivos e descritores de desempenho), 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).

Fundamentos 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 para o ensino da gramática 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 perspetiva 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 gramática e do desenvolvimento da consciência linguística;
- 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 leção 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 e dos descritores de desempenho - estes são definidos de acordo com os conteúdos programáticos e as metas de aprendizagem estabelecidos, nos Programas e Metas Curriculares Nacionais 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, os *Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (PMCPEB, 2015) 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 (...)” ou ainda “(...) conhecimentos a adquirir e as capacidades que se querem ver desenvolvidas, respeitando a ordem da progressão da sua aquisição.” (PMCPEB, 2015:1).

Aposta-se, assim, na revalorização do ensino e da aprendizagem da gramática, em virtude da introdução dos conteúdos gramaticais ocorrer logo no primeiro ano de escolaridade – por imposição curricular, tradicionalmente, o ensino explícito da gramática ocorria a partir do 3º ano de escolaridade.

A par desta revalorização, emerge nos PMCPEB (2015) como determinante 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-metalinguística¹⁶ 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.

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 gramática¹⁷ 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 então criadas, estamos a contribuir para a aprendizagem intuitiva da génese dos processos de flexão

¹⁶ Epilinguística é a designação utilizada pelos didatas norte-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.

¹⁷ 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).

(junção de morfemas gramaticais) e de formação de novas palavras (junção de morfemas lexicais)¹⁸.

Por ser fundamental à definição das formas de inclusão dos conteúdos gramaticais em unidades curriculares integradas, impõe-se agora analisar mais a fundo os fundamentos estruturais desta nova visão didático-estratégica de abordagem.

No quadro 1 podemos ver em termos organizacionais as principais características dos PMCPEB (2015).

Estruturação e características base

Organização por domínios: oralidade; leitura e escrita; iniciação / educação literária; gramática.

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.

Metas definidas por ano de escolaridade.

Quadro 1. *Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (2015)

Quando cruzamos esta definição estrutural com os princípios que estão na base de desenhos de aula com recurso à integração curricular para os ensino e aprendizagem da gramática, há dois aspetos que merecem a nossa atenção. Por um lado, a reorganização feita por domínios, por outro a definição de conteúdos e de metas por ano de escolaridade, rompendo com a

¹⁸ 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/ 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.

visão biotápica tradicionalmente considerada para o 1º Ciclo em Portugal (1º e 2º anos, por um lado; 3º e 4º anos, por outro).

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. Os PMCPEB (2015) propõem uma redução drástica de conteúdos, que só se pode justificar pela dificuldade encontrada na seleção descontextualizada e feita em abstrato a partir dos conteúdos de etapa referidos nos Programas de Português do Ensino Básico – PPEB (2009) que devem ser trabalhados em cada ano de escolaridade. Recorde-se que, de acordo com o expresso nos PPEB (2009), 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 os PMCPEB (2015) de um carácter de programa minimalista, dificultando, do ponto de vista didático, a utilização em simultâneo e de forma articulada das duas vertentes que integram o documento – Programa e Metas.

Em presença destes factos, temos de nos interrogar: é viável e produtiva do ponto de vista didático a utilização de forma articulada do Programa e das Metas tal como apresentadas no documento?

Com rigor, é difícil dar resposta a esta pergunta, porque na vertente das Metas pode ler-se que houve “uma nova arrumação de alguns conteúdos” (PMCPEB, 2015:5) 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 na outra vertente - Programas se apresentasse informação suficiente e relevante, ainda que minimalista, para o desenvolvimento da ação educativa. Contudo, com tanta desarticulação nos níveis técnico – estrutural e

linguístico-didático, quem pode garantir que a lista de conteúdos apresentada na vertente dos Programas em modo *check list* conduz ao alcance das Metas definidas?

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 pela vertente programática e que a função principal das metas é regular a aprendizagem, servindo de referencial à prática avaliativa.

No âmbito deste trabalho, 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 que no novo documento apreço designado como Domínio da Gramática.

Contudo, como se depreende da leitura da introdução dos PMCPEB (2015) a utilização do termo Gramática para designar o Domínio não inviabiliza o trabalho técnico-didático a desenvolver no âmbito do Conhecimento Explícito da Língua, quer na forma transversal quer na forma específica. 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 PMCPEB (2015) se contemplam os campos de abordagem ao ensino e à aprendizagem da gramática.

Considerando, como se define no próprio documento, que os conteúdos estão claramente definidos na primeira parte - Programas, nas Metas apresenta-se uma proposta de sequenciação dos conteúdos listados na primeira parte e que devem ser trabalhados explicitamente pelos alunos. Contudo, estes aparecem no texto diluídos entre objetivos e descritores de desempenho e nem sempre é fácil compreender a forma de articulação, mesmo considerando que nos conteúdos se faz uma referência explícita às metas que os pretendem desenvolver.

		Gramática				
Modo Oral	Oralidade	<i>Explicar aspectos fundamentais da fonologia do português</i>	<i>Descobrir e explicar regularidades no funcionamento da língua</i>	<i>Compreender formas de organização do léxico</i>	<i>Conhecer classes de palavras</i>	<i>Analisar e estruturar unidades sintáticas</i>
Modo Escrito	Leitura e Escrita					
	Iniciação à / Educação Literária	Dimensão Específica				

Quadro 2. Objetivos e formas de abordagem à aprendizagem da Gramática nos Programas e Metas Curriculares de Português – 1º Ciclo (2015)

Como podemos verificar, a consideração dos planos de abordagem ao estudo da Gramática no 1º CEB mantém-se inalterada em relação ao que os PPEB (2009) apresentavam. 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 dos PMCPEB (2015), 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 como fundamental para os primeiros anos de escolaridade, facilmente podemos compreender esta realidade.

1º Ano	Processos de flexão em género e número de nomes e adjetivos regulares. Relações horizontais entre palavras, sem exigência de metalinguagem (sinonímia e antonímia)
2º Ano	Classes de palavras (nomes, verbos, adjetivos e determinantes artigos). Relações horizontais entre palavras, sem exigência de metalinguagem (sinonímia e antonímia)
3º Ano	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).
4º Ano	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).

Quadro 3. Síntese do conjunto de conteúdos que configuram as aprendizagens consideradas fundamentais ao nível da dimensão específica da gramática nos *Programas e Metas Curriculares de Português – 1º Ciclo (2015)*

A partir da análise da inter-relacionada entre as duas vertentes do documento (Programa e Metas) e do posicionamento face ao ensino da gramática que 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 lógico-didática 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 (abordagem inicial/explicitação de conteúdos, sistematização, avaliação, ampliação/reforço) 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.

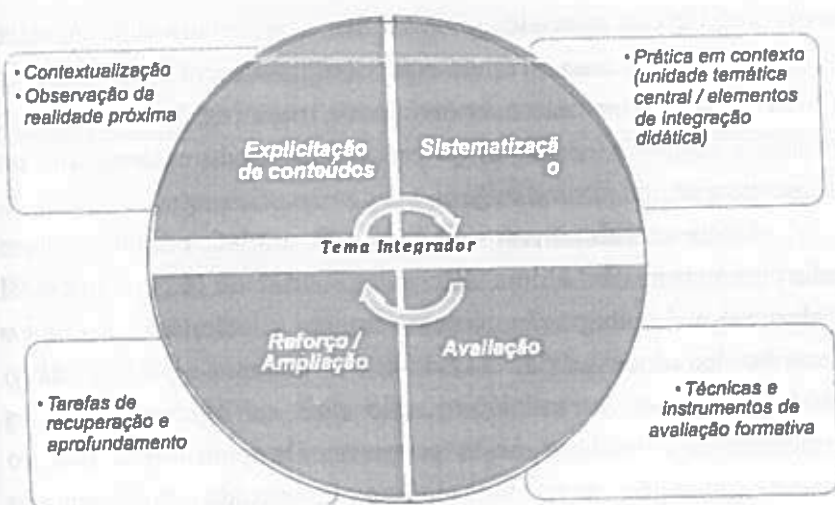


Figura 1. Ciclo de construção de percursos de ensino e aprendizagem integrados para abordagem ao Domínio da Gramática

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 – Laboratório gramatical

O recurso ao desenho de aulas através de unidades didáticas com base na integração curricular é, pelo seu carácter 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. Segundo 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 efetivamente realizadas. A estes factos 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 nesta proposta. 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 (professor), formando um todo coerente; incluir propostas abrangentes de tarefas e formas de registo de avaliação 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 apresentada, desenhada para o 4º ano de escolaridade, sirva para explicitar a forma de integração curricular dos seguintes conteúdos gramaticais previstos nos PMCPEB (2015): estruturação de unidades sintáticas, com recurso ao estudo da ordem natural ou canónica do português (padrão SVO – frases declarativas). A razão que nos leva a propor a exemplificação apenas para estes conteúdos prende-se com o facto de ser materialmente impossível apresentar nas páginas deste trabalho 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 trabalho a exemplificação com base na fundamentação científico-didática proposta, essa sim generalizável, apresentar-se-ão 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.

Passemos então à apresentação na especificidade da proposta concreta de ação didática. A proposta sequencia um itinerário de laboratório gramatical integrado e apresenta como principal elemento de integração didática o conto – *Leitura no Comboio*, de Sofia de Mello Breyner Andresen. 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 do padrão

SVO/M nas frases declarativas do português europeu. 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.

Exemplificação prática

A- Apresentação da proposta

Didática Integrada

**Dinâmica de inovação no ensino e na aprendizagem
da gramática do português**

Laboratório de gramática

**Introdução ao estudo da ordem natural como
base de desenvolvimento da consciência
linguística**

Ficha técnica:

Título: Laboratório de gramática - Introdução ao estudo da ordem natural (partes SVI) (frases declarativas) como base de desenvolvimento da consciência linguística

Idéia, coordenação e responsabilidade científica: Professor António Pais

Instituto Politécnico de Castelo Branco
Escola Superior de Educação, 2016



Didática Integrada

**Dinâmica de inovação no ensino e na
aprendizagem do português**

Laboratório de gramática

Com a elaboração deste trabalho, propusemo-nos alcançar os seguintes objetivos: Criar e promover formas inovadoras de ensinar e de aprender a língua; relacionar, de forma dinâmica, as componentes científico-linguística e didática na perspectiva evolutiva de estudo da língua, em contexto de ensino e aprendizagem.

1 - Introdução

Estruturalmente, o trabalho desenvolve-se a partir da exploração (compreensão e interpretação) do conto "Leitura no comboio" de Sophia de Meijl Breyner Andresen, utilizado como elemento integrador. A partir dele, apresentam-se diferentes tarefas de ensino e aprendizagem que têm como eixo central de ação didática a abordagem ao estudo da língua com recurso a dois elementos estruturantes fundamentais: o conhecimento da ordem natural do português e o desenvolvimento e treino dos processos mentais inerentes à sua compreensão e manipulação.



B. Desenvolvimento Inicial da proposta / Leitura
B.1. Antes de ler

"Leitura no comboio"
Sophia de Mello Breyner Andresen

Antes de ler

↑
Sei para que vou ler?
Percebi pelo título qual o tema do texto?
Revi o que sei sobre o assunto?
↓


← Viagens, transportes → e muitas leituras. →

2.ª Leitura

Vamos falar de viagens, meios de transporte e leitura.
Registamos e afixamos no painel da turma.

Vamos falar do texto. Não nos podemos esquecer de falar da autora, do título e da ilustração.

ANTES DE LER - Ativação de conhecimento prévio, recreação do ambiente da leitura e conhecimento da autora e da obra.



Leitura no comboio

É há dias que uma viagem de comboio é quase sempre mais barata que uma viagem de autocarro e quatro vezes mais barata que uma viagem de avião - não se conhece mais devoto as comodidades e as ultrapassagens da estrada, e também, sem gastar de e entretidos no avião com o comodidade e desconforto, segue a estrada mais barata.

Mas gosto de viajar nos comboios e gosto de viajar de autocarro e avião. Há o encanto da nostalgia que se sente e entende pelas paisagens, onde conheço os lugares de um certo modo à terra. Há o gosto de largos espaços, lugares e lugares para ler e para descansar, e há o gosto de viajar nos comboios.

Mas além de ser mais barata, o comboio é mais confortável, oferece mais e oferece a mais oferta de que o avião, oferece mais e mais a nível do que as estradas e das autoestradas e oferece mais os meios de que a autocarro. []

Naquele mês de setembro, deixei a família seguir sem mim para Lisboa e fiquei sozinho na praia a gozar os últimos dias de verão.

Até que a água do mar esfriou e as noites no terraço começaram a ser interrompidas por agrestes fúfadas de vento. Decidi que chegara a altura de me ir embora.

Decidi também voltar de comboio.

Pois o comboio me parece bem melhor do que a estrada, com as suas curvas e contracurvas, as bichas de camionetas, as ultrapassagens, os carros fora de mão, a violência e a infreguidão da pressa. E os antigos comboios têm um andamento monótono e pacífico que deixa o nosso pensamento livre e em paz, sobretudo se tivermos a sorte de viajar numa carruagem pouco povoada.

Por isso, no dia de partida, quando cheguei à estação, percebi que o destino estava do meu lado. De facto, havia muitos passageiros, mas todos turistas de mochilas às costas, que se apinharam nas numerosas carruagens de segunda classe. A única carruagem de primeira estava praticamente vazia. Nela havia apenas dois passageiros, instalados logo à entrada, no primeiro compartimento, era um casal, marido e mulher, sentados um em frente do outro e virados para o corredor, obviamente para ver quem entrava. Depois, sucessivos compartimentos vazios. Instalei-me no último debruço com o conforto que dá o espaço e a independência.

O comboio pôs-se em andamento e fechei a janela ao meu lado, mas deixei a porta bem aberta para o corredor com numerosas janelas por onde sopravam umas correntes e saudáveis correntes de ar. Enquanto seguimos ao longo da costa, fiquei a olhar ao longo o litoral do mar e, mais próximas, as pequenas estações nostálgicas do século XIX com as suas frentes magníficas: quando o comboio virou para o interior, eu instalei-me e encostei-me, tirei do cesto da mala um velho livro de bolso sobre a educação na Grécia Antiga e comencei a ler. []

LEITURA - Início adaptado de Ségula de Meda Breyer Andreoli, "Leitura no Comboio", Quatro Cores Quatro, Porto, Figueirinhas, 2008. Recuperado-se o texto à página dos Cores de Leitura, de 21/04/2010.



Comboio e leitura

C. Apresentação do conteúdo gramatical

C.1. Explicitação de Conteúdos / professor

O ensino da arquitetura da frase com base no estudo da ordem natural

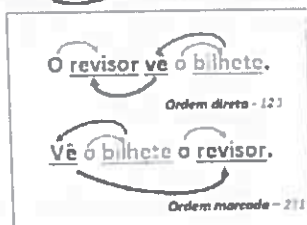
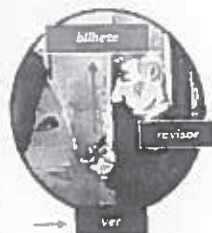
Do ponto de vista linguístico - didático, o ensino da arquitetura da frase a partir do estudo da ordem direta fundamenta-se na importância da consideração do binómio verbo / nome.

Nesse sentido, ensinar a produzir frases corretas para construir discursos orais e escritos mais não significa que desenvolver nos estudantes as capacidades para determinar verbos e nomes, nas posições fundamentais do esquema matricial base da frase na ordem direta.

O processo didático de desenvolvimento das capacidades para determinar verbos e nomes deve ser feito respeitando o princípio didático da progressão e considerando as quatro formas base da determinação verbal e nominal - forma de palavra; forma de grupo (nominal, adjectival, preposicional) e adverbial; forma de oração reduzida (verbo nas formas não finitas - infinitivo, gerúndio e participio); e forma de oração desenvolvida.

Do ponto de vista técnico - didático, até ao 2º ciclo do ensino básico devem privilegiar-se as formas de palavra e grupo, alargando-se progressivamente no 3º ciclo às formas oracionais.

A - O ensino da arquitetura da frase a partir do conhecimento das posições 1, 2 e 3 nos centros verbo e nominal.



Exercício 1

1. Lê com muita atenção a frase 1.
- Desenha as setas que faltam.
 - Identifica, no Quadro o Código numérico, a ordem de Componentes da frase.
 - DIC e escreve a frase na ordem direta (1, 2, 3).



F1: Pediu o revisor da CP o bilhete da senhora.

Exercício 2

1. Lê com muita atenção a frase 2.
- Desenha as setas que faltam.
 - Identifica, no Quadro o Código numérico, a ordem de Componentes da frase.
 - DIC e escreve a frase na ordem (3, 1, 2).



F2: O revisor da CP pediu o bilhete da senhora.

Conclusão

Com as reformas curriculares dos 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,

em muitos casos, o regresso do ensino explícito 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 perspectiva 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 laboratório gramatical com recurso à integração curricular, concretizando-se, no âmbito deste artigo, essa proposta através da exemplificação de experiências de integração didática cujo objetivo é o trabalho dos conteúdos da gramática no âmbito da integração curricular. Note-se bem que nenhuma proposta didática deve ser encarada como receita para o sucesso na aprendizagem, 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 problemática do ensino da gramática 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 consequentes 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

- 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. (2015). *Programas e Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico*. <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=16>
- Andresen, S. de M. B. (2014). *Quatro contos dispersos*. Porto: Porto Editora.
- 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* (pp. 225-243). Coimbra: Livraria Almedina.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Elisabeth, T.; Graeme, T. (2013). *Constructonalization and constructional changes*. Oxford: Oxford University Press.
- 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). Aveiro: GIRP.
- Guillaume, A.; Yopp, R. e Yopp, H. (2007). *Strategies 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). Grammar teaching and writing skills: The research evidence. *Syntax in the Schools*, 17: 1-6.
- Hudson, R. (2010). *An Introduction to Word Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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: didácticas e práticas* (pp.271-316). Porto: Edições Asa.
- Sá, C. (2012). Transversalidades da língua portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação. *Revista Exedra*. Número Temático: Português. Investigação e Ensino. 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.