

Avaliação de atividades de desenvolvimento do conhecimento explícito da língua

Patrícia Santos Ferreira

Escola Superior de Educação de Lisboa

patriciaferreira@eselx.ipl.pt

Resumo:

Os objetivos da comunicação são apresentar linhas orientadoras para a avaliação e a construção de atividades no âmbito do conhecimento explícito da língua e proceder à análise de atividades didáticas neste domínio.

A constatação de que as práticas dos docentes ainda não espelham a mudança de paradigma que se verificou no ensino da gramática parece justificar, em larga medida, o facto de o processo de ensino e aprendizagem da gramática ter vindo a ser objeto de discussão e reflexão no contexto internacional. Os documentos normativos espelham frequentemente este conjunto de alterações, implicando uma abordagem indutiva da gramática e atribuindo aos alunos um papel decisivo na construção das suas aprendizagens, mediante processos de reflexão e de descoberta, em pequenos passos. No entanto, de um modo geral, a investigação tem revelado que a generalidade dos docentes continua a utilizar estratégias características de uma abordagem dedutiva da gramática, reservando aos alunos o papel de recetores de regras, estruturas e paradigmas, que deverão interiorizar através da exercitação (Mohamed, 2006).

No contexto nacional a situação parece ser semelhante. Dois estudos revelaram que os docentes privilegiam estratégias características de uma abordagem dedutiva ou expositiva da gramática (Duarte & Rodrigues, 2008; Ferreira, 2012), apesar de o novo paradigma de ensino da gramática, a literatura, a investigação recente e os documentos normativos e orientadores apontarem para uma perspetiva mais indutiva e reflexiva. Por outro lado, vários estudos têm trazido a lume as graves dificuldades dos alunos na resolução de exercícios que envolvam conhecimento gramatical ou a sua explicitação (Delgado Martins et al., 1987 citado por Costa, 2009; Ucha, Coord., 2007; Duarte et al., Coord., 2008b; Costa, 2008). Deste modo, a investigação tem tornado evidente a necessidade de se reformularem as práticas de ensino da gramática, nomeadamente no que se refere ao tipo de atividades propostas.

Palavras-chave: Avaliação de atividades didáticas; Ensino da gramática.

Abstract:

The aims of the communication are to present guidelines to evaluate and elaborate activities focused on grammar and to analyse didactic activities in this area.

The process of teaching and learning grammar has been widely debated, mainly because of the realisation that teaching practices still don't reflect the change in paradigm observed in this field. This set of changes is frequently present in the prescriptive and guiding domestic educational documents, implying an inductive approach to grammar and delegating in students a decisive role in their own learning, through reflexion and discovery, in small steps. However, research has revealed that most teachers still apply strategies coherent with a deductive approach to grammar, attributing to students the role of receivers of rules, structures and paradigms, to be incorporated through training (Mohamed, 2006).

In Portugal, the situation is similar. Two studies revealed that teachers favour strategies consistent with an expositive approach to grammar (Duarte & Rodrigues Eds., 2008; Ferreira, 2012), although the new paradigm of teaching grammar, the linguistic theory, recent research and the guiding and prescriptive documents point to a more constructivist and reflexive perspective. On the other hand, several studies have enhanced the serious difficulties that students face in dealing with exercises involving grammar knowledge or its explicitation (Delgado Martins et al., 1987 *cit in* Costa, 2009; Ucha, Ed., 2007; Duarte, Ed., 2008; Costa, 2008). Therefore, research has evinced the need to change the way grammar is taught, namely as far as the type of activities introduced is concerned.

Keywords: Evaluation of didactic activities; Grammar teaching

1. Introdução

A redação de um texto sobre avaliação de atividades de desenvolvimento do conhecimento explícito da língua (CEL) foi motivada pela confluência de quatro fatores: i) o importante papel que a reflexão gramatical desempenha na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes; ii) o insucesso dos alunos no âmbito da gramática; iii) a existência de recentes alterações curriculares (e terminológicas) para o ensino do Português; iv) e o posicionamento e as práticas dos professores perante o ensino e a aprendizagem desta componente da língua.

Em relação ao primeiro fator, a investigação tem revelado a influência da reflexão gramatical sobre o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos alunos (Duarte 2008, por exemplo) e sobre o sucesso das aprendizagens escolares, particularmente no que se refere à leitura e à escrita (Sim-Sim, 1998, entre outros).

Quanto ao segundo fator, vários estudos (Ucha, Ed., 2007; Duarte & Rodrigues, Ed., 2008; Costa, 2008, Delgado-Martins et al., 1987 citados por Costa, 2009) evidenciaram as graves dificuldades dos alunos do ensino básico, secundário e superior na resolução de exercícios que envolvam o conhecimento gramatical e a sua explicitação e a persistência destas fragilidades ao longo do seu percurso escolar.

Relativamente ao terceiro fator, a existência de novas orientações curriculares, devido à entrada em vigor de um novo programa de Português (Reis, Ed., 2009), e terminológicas (*Dicionário Terminológico*) exigem uma adaptação por parte dos professores e uma transformação substancial das práticas tradicionalmente predominantes nas salas de aula.

No que diz respeito ao último fator, posicionamento e práticas dos professores em ensino e aprendizagem da gramática, estudos como o de Duarte, Ed. (2008) e o de Ferreira (2012) revelaram que, de um modo geral, os docentes continuam a privilegiar estratégias e metodologias coerentes com uma abordagem dedutiva ou expositiva da gramática, como, por exemplo, a apresentação da regra ou da estrutura em análise pelo professor (ou pelo manual), seguida da realização de exercícios pelos alunos. Por outro lado, muitos docentes desvalorizam o conhecimento explícito da língua face às outras competências.

A partir do estudo multicase de Ferreira (2012), que teve como participantes seis professores de Português, língua materna, e seis turmas do 2.º ciclo do ensino básico, sistematiza-se, no quadro abaixo, um contraste entre o novo paradigma de ensino e aprendizagem da gramática, muito refletido no atual programa, e as práticas observadas, que se situam em polos praticamente opostos:

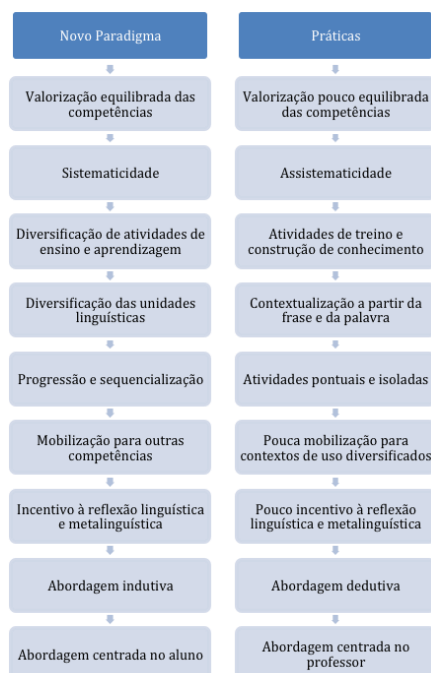


Figura 1: Contraste entre o novo paradigma de ensino e aprendizagem da gramática e as práticas dos docentes

Tendo em consideração a situação problemática decorrente de práticas de ensino predominantemente assistemáticas, atomísticas, restritivas, descontextualizadas e reveladoras de uma desvalorização do conhecimento explícito da língua e de uma abordagem dedutiva e centrada na figura do professor, a reflexão sobre o ensino desta competência da língua e sobre as atividades didáticas propostas aos alunos assume uma relevância indiscutível.

Nas páginas seguintes, proceder-se-á à apresentação de linhas orientadoras para a avaliação e a construção de atividades de desenvolvimento do conhecimento explícito da língua e a uma análise de alguns exemplos, selecionados de materiais disponíveis no mercado, alguns destinados a alunos do ensino básico e do secundário, como manuais e gramáticas, e outros a professores, como documentos orientadores e de referência ou fichas pedagógicas.

2. Análise e construção de atividades de desenvolvimento do conhecimento explícito da língua

O processo de seleção ou construção de materiais didáticos, neste caso, de atividades, é de natureza complexa e exige da parte dos professores a tomada de consciência das repercussões que a falta de um olhar atento durante essa etapa pode acarretar para as

aprendizagens dos alunos. As orientações que serão apresentadas neste ponto resultam da análise de propostas didáticas e de uma reflexão sobre as recomendações de autores como Cardoso (2008), Costa et al. (2011), Duarte (2008), Pereira (2010), Sousa e Cardoso (2005), Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997), no âmbito da didática da língua, à luz de alguns referenciais no campo da Educação e da Pedagogia. Nos pontos seguintes, serão apresentadas sugestões que poderão ser úteis durante o processo de construção ou de seleção de atividades didáticas.

2.1. Clarificação

Uma definição clara e inequívoca de alguns aspetos associados a uma atividade didática poderá ser uma ferramenta útil para a orientação dos professores, durante a seleção de materiais a apresentar aos alunos, e dos estudantes, em situações em que selecionam autonomamente exercícios ou durante a realização de tarefas propostas pelo professor. A clarificação do tipo de atividade, dos descritores de desempenho ou objetivos, dos saberes prévios necessários para a realização da tarefa, do nível a que se destina, entre outros elementos, ajudá-los-á a reagirem proativamente perante a tarefa, ativando conhecimentos e organizando mentalmente o seu percurso. Apresentam-se, de seguida, dois formatos que poderão ilustrar a clarificação referida:

1. Tipo de atividade: construção de conhecimento (1.º ano)
2. Descritores de desempenho: usar vocabulário adequado ao tema e à situação; apropriar-se de novos vocábulos; integrar sistematicamente novas palavras no seu léxico
3. Pré-requisitos: os alunos têm consciência da existência de diferentes intervalos de tempo e que os acontecimentos se situam numa linha do tempo.
4. Questão a que responde: com que palavras medimos o tempo?
5. Duração estimada: 1h30m

Costa et al. 2011,
p.40 (cabeçalho do
enunciado)

Sousa 2013, p113
(Tipologia da
atividade
implícita:
mobilização para
outras

Resultados esperados na leitura →	Apreciar textos de diferentes tipos, analisando o modo como a utilização intencional de recursos verbais e não verbais permite alcançar efeitos específicos.
Descritores de desempenho →	Interpretar textos com diferentes graus de complexidade, articulando os sentidos com a sua finalidade, os contextos e a intenção do autor. Identificar processos utilizados nos textos para influenciar o leitor. Determinar os significados que dada palavra pode ter em função do seu contexto de ocorrência. Sistematizar regras de uso de sinais auxiliares da escrita para destacar contextos específicos de utilização.
Conteúdos →	Texto Campo semântico. Sinais auxiliares da escrita: aspas.
Público-alvo →	3.º ciclo (8.º ou 9.º ano).
Duração →	2 sessões de 50 minutos.

Figuras 2 e 3:

Exemplos de clarificação

2.2. Quantidade, qualidade e adequação

De uma atividade didática poderão constar, de acordo com Costa et al. (2011), produções dos alunos, textos orais ou escritos selecionados pelo professor ou textos orais ou escritos recolhidos pelos alunos. Em qualquer dos casos, os dados apresentados deverão ser adequados ao contexto e ao nível de desenvolvimento linguístico e cognitivo dos alunos (Cardoso 2008, Costa et al. 2011), em número suficiente e os necessários para a realização das aprendizagens pretendidas.

Apresenta-se, de seguida, o exemplo de uma atividade em que os dados selecionados não são os suficientes ou os necessários para a realização das tarefas:

HISTÓRIAS ÀS CORES 11

FICHA DE TRABALHO 6

o verbo

1 Na sopa de letras que se segue encontrarás vários verbos.

C	D	A	R	I	N	H	O	M	L	L	L
A	S	F	L	G	B	F	R	O	S	S	S
N	T	R	A	R	E	I	L	I	F	F	F
T	A	N	A	L	B	V	P	O	O	O	O
A	F	U	A	T	I	R	I	X	L	L	L
M	D	O	R	M	I	R	Í	A	M	O	S
O	G	C	O	N	T	A	R	L	L	L	L
S	G	A	A	T	O	S	I	A	A	A	A

1.1. Indica o modo, o tempo, a pessoa e o número de cada um deles.

1.2. Existe nesta sopa de letras um verbo irregular.

1.2.1. Qual?

1.2.2. O que é então um verbo irregular?

1.3. A partir da sopa de letras dá um exemplo de um verbo transitivo.

1.3.1. Constrói uma frase com esse verbo.

1.4. Indica a que conjugação pertencem os verbos que encontraste na sopa de letras.

Rodrigues e
Monteiro 2005,
p.11

A partir dos dados apresentados não é possível chegar a nenhuma conclusão lógica sobre o que é um verbo irregular ou um verbo transitivo, apesar de as expressões “então” (cf. 1.2.2) e “a partir de” (cf. 1.3) poderem levar a crer que sim.

Figura 4: Exemplo de atividade com fragilidades ao nível da seleção e da organização dos dados

2.3. Progressão e sequencialidade

Os dados presentes em qualquer atividade didática deverão ser organizados hierarquicamente, apresentando os casos mais simples nas primeiras etapas e avançando para casos mais complexos de forma gradual, o que pressupõe uma

estruturação por etapas ou em pequenos passos e uma continuidade nas tarefas propostas. Esta progressão e esta sequencialidade estão muito ancoradas na noção de *currículo em espiral*, decorrente da teoria de Bruner (1960), que assenta na apresentação dos mesmos conteúdos ao longo dos vários níveis de ensino de forma progressivamente mais complexa e com crescente grau de abrangência e lateralidade.

2.4. Diversificação e equilíbrio

A construção e a seleção de atividades didáticas devem caracterizar-se por uma diversificação e um equilíbrio entre os vários planos do conhecimento explícito da língua, os tipos de atividades e metodologias utilizadas e as unidades linguísticas analisadas, por exemplo.

Relativamente aos planos do conhecimento explícito da língua, importa não nos esquecermos de que são oito (cf. figura 5) e de que todos eles devem ser alvo de um trabalho regular e sistemático. Tradicionalmente, os planos mais associados à gramática são o sintático, o das classes das palavras e o morfológico. No entanto, a gramática de uma língua incorpora muito mais do que os níveis referidos.

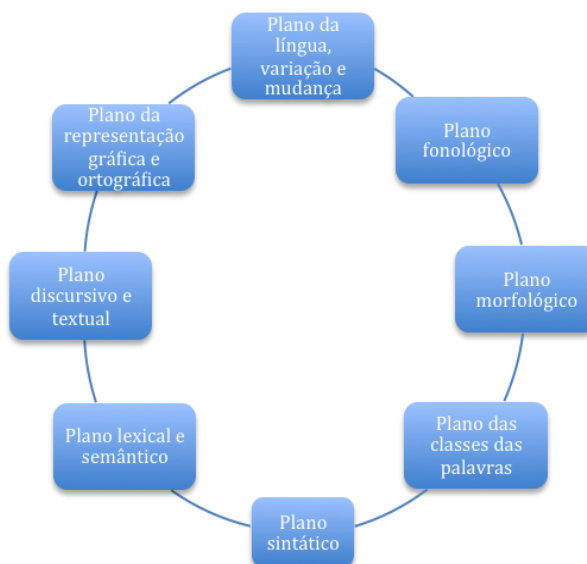


Figura 5: Planos do CEL


Serão seguidamente apresentados dois excertos de atividades de reflexão gramatical em dois planos frequentemente negligenciados ou não identificados como componentes da gramática, o fonológico e o discursivo e textual:

Partir as palavras II...

Objectivos Desenvolver a capacidade de dividir as palavras em sílabas.
Materiais Ficha de trabalho.
Fonte Nascimento, L. (2003)
Ano de Esc. 1.º e 2.º anos; educação pré-escolar.

Descrição da actividade

O professor apresenta a primeira imagem (abelha) da ficha de trabalho exemplificada em seguida.



Os alunos, oralmente, identificam e contam as sílabas da palavra (três). Depois, pintam os três primeiros círculos alinhados por baixo da imagem da abelha (da esquerda para a direita).

Repete-se o procedimento para as restantes imagens/palavras (maçã, cão).



Figura 6: Excerto de atividade no plano fonológico do CEL

TEXTO NARRATIVO


A construção de uma narrativa favorece a compreensão dos mecanismos linguísticos de coesão e coerência textual e estimula a sua utilização.

Objectivos – Promover a construção do texto, respeitando o esquema da narrativa; estimular o uso de mecanismos linguísticos de coerência e coesão textual.

Materiais – Cartões, um saco.

Ano de escolaridade – Todos os anos do 1.º Ciclo, dependendo da complexidade.

VARIANTE A – da palavra à história

 **Descrição**

O professor coloca dentro de um saco um conjunto de cartões com palavras. Seguidamente, retira do saco uma palavra e, utilizando-a, dá início à história. Cada aluno tira uma palavra do saco e continua a história introduzindo essa palavra.



Figura 7: Excerto de atividade no plano discursivo e textual do CEL

2.5. Transposição e transferência didáticas

Os conteúdos científicos da área da Linguística deverão sofrer uma adaptação didática de forma a serem ensináveis pelos professores e aprendíveis pelos alunos de acordo com o seu nível de desenvolvimento. Por outro lado, os saberes gerados pelo processo de aprendizagem deverão constituir-se como mobilizáveis para contextos diversos.

A mobilização do conhecimento gramatical para contextos de uso diversificados, defendida por autores como Sim-Sim (1998), Cardoso (2008), Pereira (2010), Costa et al. 2011, entre muitos outros, é uma das pedras de toque do novo programa de Português e assenta no reconhecimento e no reforço do estatuto do conhecimento

explícito da língua enquanto competência, ou seja, um conjunto de saberes, saberes-fazer e saberes-ser a que os alunos devem ser capazes de recorrer em situações diversas.

A operacionalização de contextos de mobilização pressupõe uma articulação horizontal do currículo, implicando a transferência do conhecimento gramatical para outros campos e outras competências, dentro e fora da Língua Portuguesa. Esta integração curricular nem sempre é bem conseguida, como se pode verificar na proposta constante da figura 8, em que o texto surge unicamente como elemento de recolha de unidades linguísticas que se pretende analisar, sem se verificar uma articulação entre o conhecimento gramatical e a competência de Leitura.

6. Do texto, transcreve:

- a) um nome próprio;
- b) um nome comum;
- c) um verbo;
- d) um adjetivo;
- e) um determinante artigo definido;
- f) um determinante artigo indefinido;
- g) um determinante numeral cardinal;
- h) um determinante possessivo;
- i) um pronome demonstrativo;
- j) um pronome possessivo.

7. Repara na frase: "João Pimpão corou, coçou a cabeça, arrepelou o bigode." (Linha 18)

7.1. Em que tempo do Modo Indicativo estão os três verbos da frase?

7.2. Reescreve a frase, escrevendo os três verbos nos seguintes tempos do Modo Indicativo:

- a) Presente;
- b) Futuro;
- c) Pretérito imperfeito.

Neto 2006, p.133

Contextualização a partir do texto

O texto como mera fonte de material linguístico a analisar, sem reintegração do conhecimento construído na exploração do texto

Figura 8: Excerto de atividade em que não se verifica uma articulação efetiva entre competências

2.6. Sistematicidade

O conhecimento explícito da língua é uma competência nuclear da Língua Portuguesa, sendo tão importante como as restantes e altamente influente no sucesso de todas elas. Deste modo, deve ser alvo de um trabalho sistemático e não apenas se “vier a propósito”, operacionalização preconizada pelo anterior programa de Português, no qual se recomendava que se trabalhassem conteúdos no âmbito do *Funcionamento da Língua* (designação utilizada no programa de 1991 para o trabalho da gramática) apenas se surgissem a partir do trabalho de conteúdos de outras competências, dando

margem para que muitos deles nunca fossem alvo de uma ação sistemática, rigorosa e progressiva.

2.7. Rigor

Outra das preocupações dos professores deve ser a de garantir o rigor científico e terminológico na abordagem de qualquer conteúdo, de forma a evitar situações como as que se apresentam abaixo, retiradas de registos de observação de aulas de 2.º ciclo do ensino básico.

A professora realizou, no quadro, a análise sintática de uma frase da seguinte forma:
Oriana (SUJEITO) cuidava **da floresta** (PREDICADO)
(Complemento Direto)

P: T, tendo em conta as funções sintáticas, analisa-me então esta frase.
Vamos começar por que parte?
T: O Rui.
P: Muito bem! Qual é a função sintática?
T: É sujeito.
P: F, por que é que a T escolheu esta parte.
F: Porque é quem fez o quê.
P: Muito bem. O sujeito é quem faz o quê.

A professora utilizou as expressões “modificador de lugar” e “modificador de tempo”.

confusão entre complemento direto e complemento oblíquo (Ferreira 2012, p.52)

Inadequação da definição de sujeito (*ibidem*)

Confusão entre a terminologia anterior e a atual (*idem*, p.97)

Figuras 9, 10 e 11: Registos de observação de aulas de 2.º ciclo

2.8. Motivação para a realização da(s) tarefa(s)

De forma a contribuir para a motivação para a realização da(s) tarefa(s), as atividades didáticas poderão ser construídas de modo a constituírem-se como um desafio aos olhos dos alunos. Dois exemplos de estratégias que poderão ser utilizadas para este fim são a apresentação de um problema real ou imaginado (cf. figura 12) e a formulação de uma questão (cf. figura 13).

O Problema

Os animais dividem-se em espécies: os cães, os leões, as águias, os castores, as aranhas, os bacalhaus, as lagostas, os caracóis, etc.

Será que as palavras se dividem em “espécies” gramaticais?

O trabalho que vamos fazer vai-te levar a descobrir a resposta a esta pergunta.

Duarte 2008, p.59

Figura 12: Formulação de um problema

Como falamos de forma educada com pessoas diferentes?

Figura 13: Formulação de uma questão

2.9. Aprendizagem por reflexão e descoberta

O novo paradigma de ensino e aprendizagem, em geral, e do conhecimento explícito, em particular, com um eco significativo no programa de Português atualmente em vigor, pressupõe o reconhecimento do papel decisivo dos alunos na construção das suas próprias aprendizagens, atribuindo uma grande importância à criação de contextos de aprendizagem por reflexão e descoberta. A atividade analisada de seguida constitui um excerto de um laboratório gramatical assente na aprendizagem gradual através da reflexão linguística e metalinguística.

Os sinónimos são mesmo iguais?

Quando estudámos famílias de palavras e **sinónimos**, descobrimos que estes eram palavras com **significados iguais**. Por exemplo, FELIZ e CONTENTE são sinónimos. Podemos usá-los com o mesmo significado.

Vamos verificar se é verdade. Experimenta usar FELIZ e CONTENTE para completar a seguinte frase:

- Quando ganhei o Euromilhões, fiquei tão _____!

O que verificaste? As duas palavras podem ser usadas? ____

Será que é sempre assim? Será que se pode sempre trocar uma palavra pelo seu sinónimo?

Vamos experimentar outros casos em que isso é possível (sempre que não conheceres uma palavra, consulta o dicionário):

	POSSÍVEL	IMPOSSÍVEL
Esta rapariga/menina é bonita.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Que paisagem linda/bonita.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Esta comida é deliciosa/apetitosa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O remédio/medicamento curou-me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tenho medo de animais/bichos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Liga agora as palavras da coluna A ao seu sinónimo da coluna B:

A	B
Carro	Paparoca
Ferida	Chato
Mãe	Popó
Aborrecido	Bicharada
Animais	Dói-dói
Comida	Mamã

Vamos agora verificar se estes sinónimos podem ser trocados em todos os contextos. Tenta usar os dois sinónimos no espaço sublinhado. É possível usar os dois?

A: **Carro/Popó**

Mãe: Ruizinho, hoje a mãe trouxe-te uma surpresa! Passei pela loja dos brinquedos e trouxe-te um _____ novo para brincares na tua garagem!

POSSÍVEL/IMPOSSÍVEL

Polícia: O Senhor estacionou o seu _____ num sítio proibido, por isso vou ter de o multar.

POSSÍVEL/IMPOSSÍVEL

Costa *et al.* 2011, pp.108 e 109

Ativação de conhecimentos previamente estudados

Reforço do desafio
Formulação de hipóteses

Organização por etapas

Apresentação de novos dados

Incentivo à reflexão

Reformulação de hipóteses a partir da análise dos dados novos

Figura 14: Excerto de laboratório gramatical

Será certamente importante que os docentes privilegiem contextos de aprendizagem por descoberta, em detrimento de situações de aprendizagem por receção, e que adotem estratégias e metodologias coerentes com uma abordagem indutiva da gramática (cf. figura 16), e não com uma abordagem dedutiva ou expositiva (cf. figura 15).

15). A morfologia: classes de palavras

Morfologia	
1. Nomes 1.1. Próprios 1.2. Comuns 1.3. Coletivos 1.4. Flexão dos nomes - Género - Número - Grau	5. Numerais 6. Verbos 6.1. Flexão verbal - Modos - Tempos - Vozes - Aspecto 6.2. Conjugações 6.3. Verbos regulares 6.4. Verbos irregulares
2. Adjectivos Flexão dos adjectivos - Género - Número - Grau	7. Advérbios 7.1. Subclasses dos advérbios 7.2. Locuções adverbiais 7.3. Graus dos advérbios
3. Determinantes 3.1. Artigos 3.2. Demonstrativos 3.3. Possessivos 3.4. Indefinidos 3.5. Interrogativos	8. Preposições e locuções prepositivas 9. Conjunções 9.1. Conjunções e locuções coordenativas 9.2. Conjunções e locuções subordinativas
4. Pronomes 4.1. Pessoais 4.2. Possessivos 4.3. Demonstrativos 4.4. Indefinidos 4.5. Interrogativos 4.6. Relativos	10. Interjeições e locuções interjectivas

Serpa *et al.* 2005, p.28

Abordagem dedutiva

Muitas gramáticas apresentam um índice como este. Como podes verificar, a **morfologia** é a parte da gramática que estuda as classes e as subclasses das palavras, assim como a sua flexão.

Atenta no índice e responde às questões que te são colocadas:

1. Em quantas **classes morfológicas** podemos agrupar as palavras?
Indica-as.

Figura 15: Exemplo de percurso dedutivo

O Problema

Os animais dividem-se em espécies: os cães, os leões, as águias, os castores, as aranhas, os bacalhãos, as lagostas, os caracóis, etc.

Será que as palavras se dividem em "espécies" gramaticais?

O trabalho que vamos fazer vai-te levar a descobrir a resposta a esta pergunta.

Duarte 2008, p.59

Abordagem indutiva

Figura 16: Exemplo de percurso indutivo

2.10. Explicitação do conhecimento implícito

Vários autores, como Sim-Sim (1997, 1998), Duarte (2008), Costa *et al.* 2011, entre outros, atribuem à escola a função de tornar explícito o conhecimento implícito. No decurso desse processo de explicitação do conhecimento intuitivo dos falantes, a comunicação de resultados (cf. figura 17), que pode ser feita nos modos oral ou

escrito, assume um papel fundamental, devendo ser associada à utilização da terminologia metalinguística sempre que adequado.

Tanto disparate! – I

Os alunos são confrontados com sequências semanticamente anómalas, em que não são respeitadas as propriedades de uma das palavras que nelas ocorre. Os alunos terão de dizer por que razão se regista essa impossibilidade e são convidados a reescrever a sequência, mudando apenas a palavra geradora da anomalia, de forma a obter uma frase possível.

Professor: As frases que vais ler a seguir são dispartadas:

O meu pente adora a história da Branca de Neve.

As crianças comeram todas as pedras.

O João assustou o vento.

Cortei o pão com uma caneta.

O meu carro é feliz.

1. Por que razão estas frases são dispartadas?
2. Em cada uma das frases corrige o disparate, mudando apenas uma palavra.

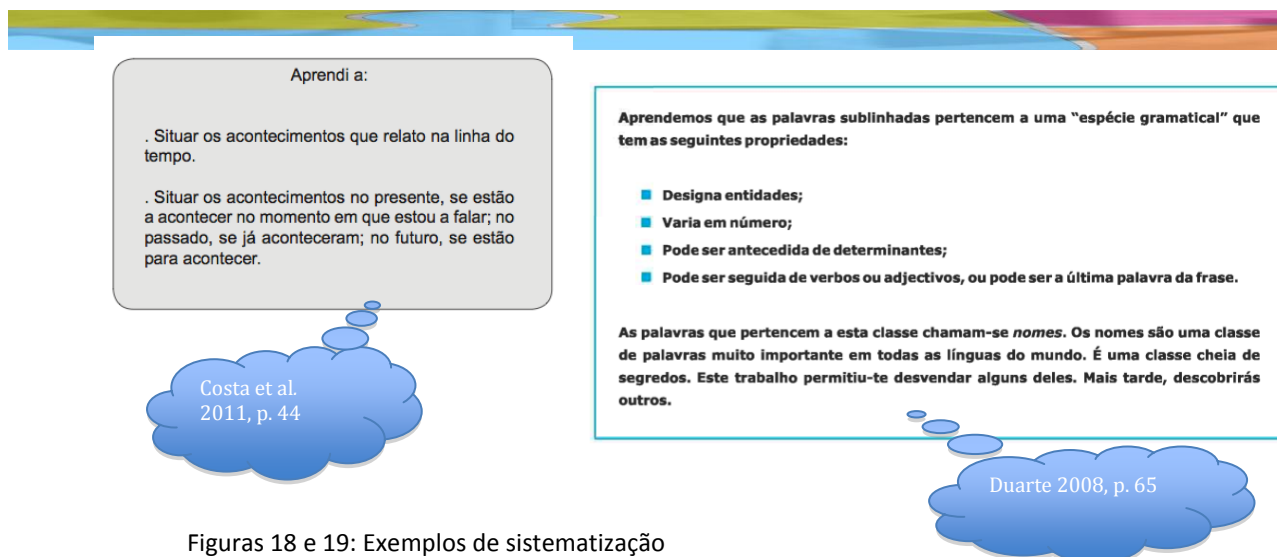


Figura 17: Excerto de atividade em que é solicitada explicitação

O conhecimento intuitivo deverá ser utilizado como ponto de partida para as atividades, sempre que este existir. Em situações de ensino e aprendizagem da língua materna, os docentes não deverão agir como se os alunos não tivessem qualquer conhecimento da língua a que estão expostos desde que estão no útero materno e que usam abundantemente no meio familiar, com os seus pares, na escola, na rua, etc. De igual modo, ao promoverem a reflexão sobre o conhecimento intuitivo dos falantes, os professores estão a criar contextos de aprendizagem significativa e não mecânica, no decurso da qual os novos conhecimentos estabelecem ligações cognitivas com os conhecimentos anteriores, gerando, desta forma, aprendizagens mais sólidas e duradouras.

2.11. Sistematização e verificação de conhecimentos

Os processos de monitorização e regulação das aprendizagens pelos próprios alunos poderão ser muito benéficos para o seu percurso. Desta forma, as atividades poderão incluir uma sistematização final ou após cada etapa, de modo a que favoreçam a organização conceptual e cognitiva dos conteúdos trabalhados. São apresentados abaixo dois exemplos da sistematização referida:



Figuras 18 e 19: Exemplos de sistematização

3. Considerações finais

Espera-se, com esta proposta, ter dado um contributo para a análise e a construção de propostas didáticas de desenvolvimento do conhecimento explícito da língua. Nesta secção, apresentam-se algumas recomendações finais, de carácter global.


Importa que a construção de atividades didáticas em qualquer área de conteúdo seja rigorosa e decorra de uma reflexão profunda sobre as características que uma *boa* proposta deve apresentar. De igual modo, será importante que a seleção de atividades seja criteriosa e não resulte apenas da confiança garantida por um selo editorial.

Uma atividade didática pode ser encarada como um texto e, deste modo, deve ser um enunciado com sentido, caracterizado por coesão, adequação e coerência. De igual modo, deverá cumprir as quatro meta-regras da boa formação textual enunciadas por Charolles (1991, citado por Neves & Oliveira 2001): i) repetição; ii) não-contradição; iii) relação; iv) e progressão.

Importa, ainda, que os professores realizem as atividades antes de propô-las aos alunos, detetando e corrigindo eventuais aspetos menos bem conseguidos, e que não confiem cegamente nos manuais ou em outros materiais existentes no mercado, uma vez que, não raras vezes, apresentam falhas em vários dos campos anteriormente apresentados. Assim, durante o processo de seleção de atividades didáticas a apresentar aos alunos, é essencial que os professores adotem um olhar crítico sobre os materiais construídos por si ou por outros.

Referências bibliográficas

- Cardoso, A. (2008). Desenvolver competências de análise linguística. In Sousa, O. & Cardoso, A. (Eds), *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa* (pp. 137 – 172). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Costa, J. (2008). Conhecimento gramatical à saída do Ensino Secundário: estado actual e consequências na relação com leitura, escrita e oralidade. In C. Reis (Ed.), *Actas - Conferência Internacional sobre o Ensino do Português* (pp. 149-165). Lisboa: ME.
- Costa, J. (2009). A gramática na sala de aula: o fim das humanidades?. *Palavras*, 36, 32 – 46.
- Costa, J., Cabral, A., Santiago, A. & Viegas, F. (2011) *Conhecimento Explícito da Língua: guião de Implementação do Programa*. Lisboa: ME – DGIDC.
- Duarte, R. (Ed.). (2008). *Estudo sobre o posicionamento dos docentes face à disciplina de Língua Portuguesa*, Lisboa: DGIDC – ME.
- Duarte, R. & Rodrigues, S. (Eds). (2008). *Dificuldades dos alunos em Língua Portuguesa*, Lisboa: DGIDC – ME
- Ferreira, P. (2012). *Concepções e práticas dos professores de Língua Portuguesa em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática: um estudo exploratório no 2.º Ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de mestrado não publicada). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa.
- Freitas, M. J., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: DGIDC – ME.
- Gonçalves, F., Guerreiro, P. & Freitas, M. J. (2011). *O Conhecimento da Língua: percursos de desenvolvimento*. Lisboa: DGIDC – ME.
- Mohamed, N. (2006). *An exploratory study of the interplay between teachers' beliefs, instructional practices & professional development* (Tese de Doutoramento). Universidade de Auckland.
- Neto, H. (2006). *Novo Despertar 4*. Maia: Edições Livro Directo. PP. 132-133.
- Neves, D. R. & Oliveira, V. M. (2001). *Sobre o Texto: Contribuições teóricas para práticas textuais*. Porto: Edições ASA.
- Pereira, S. (2010). Explicação Gramatical no 1.º Ciclo. In Sousa, O. & Cardoso, A. (Eds), *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa: percursos didáticos* (pp. 145 – 173). Lisboa: Edições Colibri/ Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.

- 
- Reis, C. (Ed.). (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: ME – DGIDC.
- Rodrigues, E. & Monteiro, T. (2005). *No Reino da Fantasia 6 – Caderno de Actividades*. Porto: Areal Editores.
- Serpa, A. I., Rodrigues, G., Sousa, H. & Gomes, M. C.(2005). *Em directo – Língua Portuguesa 6.º ano*. Porto: Areal Editores. PP. 28, 29, 132, 133.
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. (1997). *A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: ME/ DEB.
- Sim- Sim, I. (1998) *Desenvolvimento da Linguagem*, Lisboa: Universidade Aberta.
- Sousa, M. V. (2012). ... as aspas. *Palavras*, 42 e 43, 113 – 115.
- Sousa, O. C. & Cardoso, A. (2005, primavera). Da língua em funcionamento ao funcionamento da língua. *Palavras*, 27, 61 – 69.
- Ucha, L. (Ed.). (2007). *Desempenho dos alunos em Língua Portuguesa – ponto da situação*. Lisboa: ME – DGIDC.
- Ministério da Educação e Ciência. Dicionário Terminológico, disponível em <http://dt.dgicd.min-edu.pt/>