

O desenvolvimento da consciência linguística num 1.º ano de escolaridade*

Andreia Ramos* e Susana Pereira**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

andrea.v.ramos91@gmail.com*, susanacp@eselx.ipl.pt**

Resumo

O presente artigo resulta de uma análise reflexiva e fundamentada sobre o trabalho realizado, num contexto de 1.º ano de escolaridade, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Um dos objetivos do Projeto de Intervenção prendia-se com o desenvolvimento da consciência linguística, pelo que se julgou ser bastante pertinente efetuar uma investigação neste campo.

A investigação centrou-se numa atividade que pretendia verificar se, através de tarefas que apelem à reflexão gramatical, emergem conhecimentos gramaticais sem que estes tenham sido explicitados em sala de aula. Por outro lado, procurava averiguar se a partilha de ideias contribuiu para a apropriação e explicitação progressiva de conteúdos gramaticais.

Os resultados demonstraram que, de um modo geral, os alunos são competentes nestas atividades, tendo sido capazes de agrupar palavras, segundo critérios relacionados com o conhecimento ortográfico e com a consciência fonológica, semântica e sintática. Por sua vez, a partilha de ideias contribuiu para o sucesso dos alunos, uma vez que se ajudaram mutuamente e construíram conhecimento em grupo.

Concluindo, a implementação de atividades pela descoberta e o incentivo à reflexão gramatical são aspetos de grande importância desde os primeiros anos de escolaridade, promovendo o desenvolvimento da consciência linguística e explicitando, gradual e significativamente, os conhecimentos implícitos que as crianças já possuem acerca da língua.

Palavras-chave: Consciência linguística, atividades pela descoberta, 1.º ano de escolaridade

* Veja-se neste mesmo volume o artigo *A discussão de diferentes resoluções de um problema numa abordagem de ensino exploratório da matemática*, cuja investigação foi desenvolvida com o mesmo grupo de participantes do presente estudo, no contexto da Prática Educativa Supervisionada.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma análise reflexiva e teoricamente fundamentada acerca do trabalho desenvolvido num período de seis semanas de intervenção educativa, no qual decorreu a implementação de um Projeto de Intervenção concebido a partir da definição de uma problemática emergente do contexto educativo. A investigação apresentada encontra-se diretamente relacionada com um dos objetivos gerais previamente definidos no Projeto de Intervenção – *Desenvolver a consciência linguística*.

A delimitação do estudo assentou em dois pontos fundamentais. Por um lado, prendeu-se com o facto de a prática pedagógica se realizar um 1.º ano de escolaridade relativamente competente na leitura e na escrita, o que tornava importante ampliar os conhecimentos que os alunos já possuíam e aprofundá-los, através de uma reflexão sobre a língua. Por outro lado, deveu-se à motivação pessoal que surge quando o investigador opta por estudar um assunto com o qual se identifica, fundamentando-se na proposição de que “ninguém investiga bem um assunto de que não gosta” (Sousa & Baptista, 2011, p. 19).

Assim, e com o objectivo de avaliar o objetivo geral (anteriormente mencionado), definiram-se três objectivos específicos: verificar se os alunos descobrem regularidades linguísticas através de atividades de reflexão gramatical; verificar se a discussão em pequenos grupos ajuda os alunos a refletirem sobre a língua; e, por último, verificar se a partilha de descobertas gramaticais contribui para a explicitação progressiva de conteúdos de conhecimento explícito da língua. Para a consecução destes objetivos, foi planificada e implementada a rotina que a seguir se descreve.

Durante o período de implementação, foi realizada a rotina quinzenal “Salada de Palavras”, planeada com base na proposta didática de Tisset (2005), a qual foi adaptada para o português, mais tarde, por Santos, Cardoso e Pereira (2014), que tinha como intuito verificar se os alunos descobriam regularidades linguísticas, recorrendo aos seus conhecimentos sobre a língua, sem que estas tivessem sido explicitadas pelo professor.

A “Salada de Palavras” incluía fases de observação e manipulação de dados, de reflexão sobre os mesmos e de descoberta de regularidades da língua. Consistia, então, numa atividade em que os alunos em grupos de três/quatro elementos dividiam frases¹ em palavras que agrupavam, de acordo com critérios criados por si. Em seguida, os grupos de trabalho apresentavam os critérios criados à restante turma, realizando-se uma discussão em grande grupo acerca dos grupos de palavras formados.

O presente artigo encontra-se organizado nas seguintes secções: enquadramento teórico, enquadramento metodológico, apresentação e discussão dos resultados e, por último, considerações finais.

¹ Estas frases foram construídas com base em histórias lidas no “Lanche com histórias”.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

As orientações curriculares relacionadas com o ensino de Português têm sofrido, ao longo dos anos, diversas alterações. No que respeita ao ensino da gramática, embora se tenham notado algumas intenções de mudança em determinados períodos, o seu ensino centrou-se, de forma geral, em atividades “repetitivas, baseadas na mera identificação de categorias e memorização de etiquetas ou definições” (Pereira, 2010, p. 147).

No entanto, em 2008, as conclusões de estudos preparatórios para a elaboração de um novo programa de Português revelaram a importância de modificar o ensino da gramática, uma vez que se verificou a existência de um grande número de alunos, em final de ciclo, com dificuldades em exercícios que implicassem conteúdos gramaticais, bem como muitos professores a desvalorizar a competência de Funcionamento da Língua (cf. Costa, Cabral, Santiago & Viegas, 2011).

Em 2009, entrou em vigor o novo *Programa de Português do Ensino Básico* (Reis et al., 2009), reforçando as orientações definidas no *Currículo Nacional para o Ensino Básico* (2001) e atribuindo à competência de Funcionamento da Língua a designação de Conhecimento Explícito da Língua (CEL). É de destacar que o CEL passa a situar-se no mesmo patamar das competências de Leitura, Escrita, Expressão Oral e Compreensão do Oral, tornando-se necessário o desenvolvimento de um trabalho específico e articulado com as restantes competências (cf. Costa, 2009).

Desta forma, o CEL é encarado como uma competência autónoma e nuclear, não tendo somente um carácter “instrumental e transversal”, representando um conjunto de saberes que serão mobilizados de forma contínua em todas as competências e no quotidiano dos alunos (Costa et al., 2011, p. 7).

Relativamente à atribuição de uma designação diferente ao Funcionamento da Língua, esta ultrapassa meras questões de categorização, tendo por base asserções bastante relevantes associadas ao processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, assume-se que, na perspetiva do Funcionamento da Língua, na reflexão sobre a língua não se estabelece qualquer relação com o conhecimento implícito dos alunos e centra-se essencialmente na correção do erro (cf. Costa et al., 2011). Pelo contrário, com a designação CEL, reconhece-se a existência de uma gramática implícita a partir da qual é construído o conhecimento explícito dos alunos, isto é, aceita-se *a priori* que todos os falantes possuem um conhecimento interiorizado sobre a língua. Logo, o desenvolvimento desta competência possibilita uma progressiva consciencialização desse mesmo conhecimento implícito e inconsciente dos alunos (Cardoso, 2008; Costa et al., 2011; Pereira, 2010).

O ensino da gramática é, então, um meio de explicitar o conhecimento que os alunos já possuem e usam diariamente, mas não de forma consciente (Cardoso, 2008). Assim, no âmbito desta competência, pretendia implementar-se atividades pela descoberta, que, além de se basearem em propostas que confrontavam os alunos com situações desafiantes, fazendo-os refletir sobre a língua, possuíam também uma componente lúdica e estimulante e atribuía-lhes um papel mais ativo na aquisição das suas próprias aprendizagens (Pereira, 2010).

Abandonou-se, portanto, a perspetiva mais “clássica” de ensino dos conteúdos gramaticais, que “foi sempre uma espécie de barro que se atira à parede na esperança que cole e, mais tarde, o aluno saiba moldar” (Amor, 2009, p.100) e tentou evoluir-se para uma perspetiva “da aula de língua como discussão, reflexão e interação na busca e na descoberta de regras de funcionamento da língua em situações de uso” (Sousa & Cardoso, 2005, p. 62).

A implementação de atividades de CEL na sala de aula deve incluir fases como a observação, a manipulação de dados, a reflexão e, conseqüentemente, a descoberta e sistematização de regularidades da língua (Pereira, 2010; Sim-Sim & Rodrigues, 2006). Além disso, é fundamental utilizar-se “dados linguísticos reais, conhecidos pelos alunos” (Sim-Sim & Rodrigues, 2006, p. 127) que criem uma ligação com o uso social da língua.

Vários autores defendem que a reflexão gramatical contribui para o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos alunos, facilitando a distinção entre a escrita e a oralidade e favorecendo a aprendizagem da leitura e da escrita (cf. Duarte, 2000).

Assim, e sabendo que no contexto da prática educativa, os alunos tinham adquirido as competências de leitura e de escrita esperadas para o nível de ensino, importava investir nessas competências, através do desenvolvimento da consciência linguística, até porque, para que os alunos possam ler e escrever de forma autónoma e fluente, necessitam de ter um conhecimento aprofundado do sistema da língua (Duarte, 2008).

Sabendo que a consciência linguística constitui um “estádio intermédio” entre o conhecimento implícito e o conhecimento explícito da língua (Duarte, 2008, p. 18), é possível afirmar que nesta etapa se verificam já capacidades de reflexão, de consciencialização e de sistematização de regras e/ou propriedades formais da língua (Duarte, 2008; Sim-Sim & Rodrigues, 2006).

Importa, igualmente, salientar que essa capacidade de reflexão sobre a própria língua se reflete nos diferentes domínios fonológico, morfológico, lexical, sintático e semântico (cf. Duarte, 2010), que se apresentam de seguida de forma muito sintética:

- A consciência fonológica consiste na capacidade de “identificar e de manipular as unidades do oral” (Freitas, Alves & Costa, 2007, p. 8), e traduz-se na manipulação de sílabas e segmentos. Habitualmente, surge em idade pré-escolar e manifesta-se, por exemplo, quando as crianças inventam rimas.
- A consciência morfológica tem um papel determinante após a aprendizagem inicial da leitura, especificamente na compreensão do que se lê. Define-se como a “capacidade de identificação e manipulação de morfemas” e observa-se, por exemplo, quando um falante recorre à estrutura interna da palavra para compreender vocábulos desconhecidos (Duarte, 2010, p. 13).
- A consciência sintática é, segundo Duarte (2010, p. 14), a capacidade de identificar “frases e os sintagmas, assim como os processos de concordância”. Pode tornar-se evidente, por exemplo, quando as crianças repetem lengalengas ou quando dominam estruturas mais complexas. Desta forma, assume um papel importante,

visto que auxilia na compreensão de textos e contribui para uma melhoria das produções textuais.

- A consciência lexical/semântica é tanto maior quanto maior for o capital lexical do falante (Duarte, 2010). E, tal como afirma Duarte (2011, p. 9), as “palavras são instrumentos poderosos” que facilitam a compreensão e verbalização de ideias. Manifesta-se, por exemplo, quando as crianças brincam com os antónimos das palavras.

Importa igualmente referir que a consciência de classes de palavras, sendo compósita e envolvendo conhecimento morfológico, sintático e semântico, é situada por Duarte (2000) sobretudo no domínio da consciência sintática.

É, neste âmbito, pertinente sublinhar que o desenvolvimento da consciência linguística nos diferentes domínios, acima indicados, resulta de um desenvolvimento sucessivo e sistemático (Sim-Sim, Ramos & Santos, 2006), implicando a implementação de atividades devidamente planificadas, estruturadas e estimulantes para os alunos.

Retomando o ano de escolaridade em questão, parece fundamental o contacto dos alunos com atividades inovadoras que, por sua vez, lhes permitam adquirir um grau de conhecimento mais aprofundado sobre a língua. Desse modo, os alunos terão oportunidade de evoluir, progressivamente, do estágio de conhecimento implícito para estádios mais complexos e próximos do conhecimento explícito (Duarte, 2008; Gonçalves, Guerreiro & Freitas, 2011).

Um trabalho recorrente de promoção do desenvolvimento da consciência linguística implica a criação de atividades pela descoberta que coloquem desafios aos alunos, obrigando-os a refletir sobre aspetos da língua. Neste sentido, torna-se extremamente relevante destacar o trabalho desenvolvido por Tisset (2005) com a atividade *Tri de mots*, adaptado para o português por Santos et al. (2014) com a proposta didática *Às voltas com as palavras*.

A atividade desenvolvida por Tisset (2005) – *Tri de mots* – coloca as crianças numa situação em que são confrontadas com palavras que têm de agrupar, segundo critérios criados por si. À medida que se evolui na tarefa, os critérios que envolvem uma reflexão elementar, como o tamanho das palavras, os sons e as letras que as constituem, são eliminados, estimulando-se a procura de novos critérios com maior rigor e complexidade.

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

O ponto de partida de uma investigação resulta da definição de “O QUÊ, QUANDO E ONDE se vai investigar” (Sousa & Baptista, 2011, p. 20), pelo que, após se definir o desenvolvimento da consciência linguística como objeto de aprofundamento da investigação, foi importante delimitar o tempo de estudo às seis semanas de intervenção pedagógica, assim como articular essa investigação com a implementação do Projeto de Intervenção.

A realização de um estudo integrado neste contexto, ao constituir uma tentativa de gerar conhecimentos que possam ser aplicados à prática educativa (cf. Sousa, 2005), inscreveu-se

numa lógica da investigação-ação. Recorreu-se, então, a uma metodologia qualitativa, sendo utilizadas as seguintes técnicas de recolha de dados: observação participante, análise documental, entrevistas informais aos alunos e entrevista de caráter mais formal à orientadora cooperante.

A observação, tal como todas as técnicas metodológicas, possui vantagens e desvantagens. (Sousa, 2005). Neste caso específico, o recurso a observação participante permitiu que existisse interação com os participantes, facilitando o registo de diálogos pertinentes para os resultados da investigação em curso. O método de observação utilizado foi, segundo Sousa e Baptista (2011), categorial, visto que se construíram grelhas de registo de observações. Além disso, registaram-se notas de campo que apresentavam acontecimentos e comportamentos úteis para ponderar futuramente.

A análise documental teve neste contexto um lugar de destaque, na medida em que o processo de recolha de dados, ao longo da investigação, consistiu na análise documental das produções dos alunos no âmbito das atividades realizadas, em momentos diferenciados.

Relativamente às entrevistas, a da orientadora cooperante assumiu o modelo de uma “entrevista semi-estruturada”, tendo sido elaborado um guião com tópicos e questões (Sousa & Baptista, 2011). Fizeram-se, igualmente, entrevistas informais do tipo “extensivo” aos alunos, através das quais foi possível perceber como estes procederam e refletiram acerca das atividades, o que permitiu evidenciar não só o resultado do trabalho, mas também os processos e procedimentos efetuados até esse resultado final.

A recolha e o tratamento dos dados passaram pela revisão de todos os dados recolhidos, uma vez que é crucial selecionar a informação que tem maior relevância e que responde às questões da investigação (Sousa & Baptista, 2011). Seguidamente, organizaram-se os dados em grelhas de registo de observações² “para uma melhor leitura e interpretação” (Sousa & Baptista, 2011, p. 302). Este tratamento dos dados tinha como intuito encontrar padrões regulares que sustentassem as conclusões da investigação.

O tratamento e a apresentação dos resultados realizaram-se de forma a cumprir os princípios éticos que regem uma investigação desta natureza, garantindo a confidencialidade e os direitos dos participantes. Neste sentido, substituíram-se os nomes dos alunos por letras, em todos os registos efetuados, impedindo, assim, o reconhecimento da sua identidade.

Salada de Palavras – a intervenção em sala de aula

Na investigação desenvolvida, participaram vinte e quatro alunos (onze raparigas e treze rapazes). Globalmente, os alunos tinham, até ao momento, atingido as competências previstas em Português, Matemática e Estudo do Meio. As fragilidades identificadas prendiam-se com as competências sociais, nomeadamente com o respeito pelo outro e com a autonomia.

² Estas grelhas foram construídas a partir da seleção de indicadores do *Programa de Português do Ensino Básico* (Reis et al., 2009), das *Metas Curriculares de Matemática* (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2012) e da *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1.º Ciclo* (2004).

A atividade *Salada de Palavras* foi implementada três vezes, ao longo do ano letivo, e envolveu quatro etapas: o professor distribuía, pelos grupos de alunos, pequenas tiras de papel com frases previamente exploradas; os alunos recortavam as palavras que constituem a frase; cada grupo organizava as palavras em conjuntos, discutindo os critérios que justificam a divisão; e, por fim, cada grupo apresentava à turma o seu trabalho, explicando os critérios definidos para cada grupo de palavras (cf. Anexo I).

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De uma forma geral, os resultados demonstram que os alunos evoluíram, quer na categorização das palavras, quer na reflexão gramatical, através da partilha de ideias nos grupos de trabalho.

Através da análise da figura 1, é possível concluir que inicialmente os alunos recorriam maioritariamente a critérios do conhecimento ortográfico (23 alunos), seguindo-se critérios relacionados com a consciência fonológica (7 alunos). Na última atividade, com a eliminação de critérios, os alunos mostraram-se capazes de encontrar novas categorizações relacionadas com as consciências semântica (20 alunos) e sintática (4 alunos).

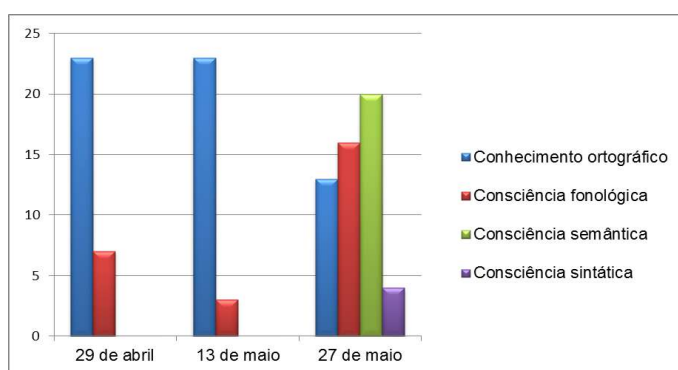


Figura 1 – Distribuição dos critérios utilizados pelos domínios do conhecimento ortográfico, consciências fonológica, semântica e sintática, nas três atividades da "Salada de palavras".

A primeira atividade desta rotina quinzenal realizou-se na segunda semana de intervenção e a sua implementação afigurou-se complicada. Em primeiro lugar, porque os alunos confundiram o objetivo da atividade com outra que tinham efetuado com a orientadora cooperante, na qual dispunham de palavras recortadas que ordenavam para formar uma frase. Em segundo lugar, porque os alunos demonstraram algumas fragilidades no domínio da noção de palavra, como se irá explicar seguidamente.

Considerando as dúvidas que poderiam surgir, uma vez que a atividade era uma completa novidade para os alunos, na primeira sessão, depois de ser explicada a tarefa e de ser lida a frase que teriam de recortar (*O gato cozinhou e sujou o sofá*), para garantir que todos a entendiam, apresentou-se uma outra frase (*O João era preguiçoso*), e, em grande grupo, exemplificou-se a divisão dessa frase em palavras. Este processo não era claro para todos:

Prof.: Reparem nesta frase. Como a dividimos em palavras?

H: Cortas depois de “João”.

Prof.: Aqui? (coloco a tesoura no local indicado pelo H) Então, “O João” é uma palavra?

H: Não! Cortas depois do “O” e cortas outra vez depois de “João”.

Perguntei se havia dúvidas e todos disseram que não, embora parecesse que alguns não tinham compreendido bem. (29-4-2014 – Notas de campo)

No trabalho em pequeno grupo, esta questão voltou a surgir novamente e então ficou claro que este era um aspeto que não estava esclarecido para os alunos:

I: Se estamos a juntar palavras, porque temos de usar o “e”, “o” e este “O”?

Prof.: Mas o “e”, “o” e este “O” não são também palavras?

I: Não! O “e”, “o” e “O” são letras. É só uma letra, percebes?

Prof.: Mas se não é uma palavra por que a separaram das outras?

I: Não podia ficar “O gato”, porque “o” é uma coisa e “gato” é outra.

(deixei que pensasse um pouco sobre o que disse e o restante grupo afirmou que o “e”, “o” e “O” eram palavras, porque estavam na frase)

I: Ah! Então isto são palavras. Se estão sozinhas, são palavras. Não importa terem só uma letra. Já percebi! (29-4-2014 – Notas de campo)

Nesta primeira sessão, uma vez que a atividade suscitou diversas dúvidas, implicando que os grupos tivessem um acompanhamento mais próximo e mais tempo para realizar a atividade, não houve possibilidade de os grupos apresentarem os seus critérios à restante turma. No entanto, foi possível dedicar um momento à discussão em grande grupo, com o objetivo de se refletir acerca da questão do “e”, “o” e “O” serem ou não palavras, de modo a assegurar que todos os alunos compreendiam que uma frase é constituída por palavras, independentemente do número de letras que tenham. Este momento foi imprescindível, visto que outros alunos revelaram ter dúvidas relacionadas com a consciência de fronteira de palavra (cf. Freitas, et al., 2007).

A segunda sessão decorreu, globalmente, melhor, na medida em que os alunos já conheciam a atividade e não tinham dúvidas sobre o que era necessário fazer.

No seio dos grupos desenvolveram-se discussões muito pertinentes, que permitiram, aos alunos, confrontar os conhecimentos intuitivos que possuíam com os dos colegas, gerando aprendizagens, quer a nível linguístico, quer a nível social:

Ma: Nós fizemos um grupo com “O” e o critério é porque é só um. E depois juntámos “os” e “amigos”, porque acaba em “os”.

Lu: Eu disse que era melhor juntarmos “O”, “os” e “amigos” e o critério podia ser porque têm todos “o”, mas eles não querem.

Prof: Vocês não concordam com o critério que o Lu disse?

X: Concordamos, porque também é verdade que as três têm “o”, mas nós votámos e eu e a Ma decidimos que ficava melhor. Se os outros critérios são “porque acaba em u” e “porque acaba em e”, achamos que este fica melhor “porque acaba em os” e deixamos o “o” sozinho.

Prof: E agora como pensam chegar a um consenso?

Ma: Fazemos uma votação, como fazemos sempre nos trabalhos de grupo.

Lu: Pela democracia, tenho de aceitar. Mas o que disse também podia ser.

X: Sim, mas aqui faz mais sentido este, porque é mais parecido com os outros. (13-5-2014 – Notas de campo)

Por outro lado, os alunos revelaram, na discussão e apresentação à turma, uma escolha mais exigente e refletida dos critérios:

An: Eu, o MtA e o Lo fizemos três grupos. O primeiro é o que tem muitos “e” e pusemos “perdeu”, “elefante” e “e”. O segundo é o que tem muitos “o” e pusemos “amigos”, “o” e “os”. E no último ficou “fugiu”, porque não tinha muitos “o” nem muitos “e”.

Prof: E pensaram sempre assim?

An: Não! Ainda pensámos em juntar “fugiu” e “perdeu”, porque acabam as duas em “u”, mas, depois, vimos que “perdeu” ficava melhor no grupo que tem muitos “e”, porque só tem um “u” e tem dois “e”.

P: O nosso grupo também pensou assim!

I: Nós juntámos “os” e “amigos”, porque acaba em “os” e deixámos o “o” sozinho. Queríamos juntar os três, mas não podia ser, porque “amigos” e “os” não tem só “o”, tem “o” mais “s”. (13-5-2014 – Notas de campo)

Embora tenha sido a primeira vez que os alunos apresentaram e explicaram os grupos que formaram e os seus critérios, a turma mostrou-se bastante autónoma na discussão, tendo os grupos sido capazes de ir trocando impressões e/ou fazendo comentários durante as apresentações, ordenadamente.

O balanço desta segunda atividade foi mais positivo do que o da primeira, porém, detetaram-se aspetos que deveriam ser melhorados na última, como o registo no quadro da distribuição

de tarefas e das diferentes fases do trabalho, para apoiar os alunos na gestão do grupo e na realização das diferentes etapas da atividade.

De uma forma geral nesta segunda sessão, tal como na primeira, verificou-se uma predominância de critérios do domínio de conhecimento ortográfico, embora dentro deste domínio tenha aumentado a diversidade de critérios (tamanho das palavras, letras em comum, acabar na mesma letra, entre outros).

Na terceira implementação desta atividade, atentou-se em determinados pormenores que poderiam conduzir a um maior êxito dos alunos. Assim, colocou-se a frase no quadro, em papel cenário (*A girafa gulosa e a galinha pintada conversavam e brincavam*) e, tal como nas noutras duas ocasiões, um aluno leu a frase e foi assegurado que ninguém tinha dúvidas sobre as palavras da frase que comprometessem a execução da tarefa. Além disso, em grande grupo, fez-se a divisão da frase, no papel de cenário, e registou-se no quadro as etapas da atividade (recortar, discutir, agrupar/colar e escrever), bem como os alunos responsáveis pelas tarefas específicas, dentro de cada grupo.

Nesta última atividade, definiu-se que os alunos não poderiam usar critérios, como o facto de as palavras terem letras em comum ou o mesmo número de letras. Deste modo, pretendia-se que os alunos se afastassem dos critérios a que recorrem habitualmente, tentando que descobrissem critérios mais diversificados e, por conseguinte, desenvolvessem a sua consciência linguística, na medida em que necessitariam de refletir e discutir mais para encontrar novos critérios. Por outro lado, colocaram-se dois adjetivos na frase para observar o que as crianças poderiam fazer e o resultado não poderia ter sido mais interessante:

An: Juntamos “girafa”, “galinha”, “gulosa” e “pintada”, porque acabam em a.

MtA: Não podemos usar esse!

An: Então juntamos “girafa” e “galinha”, porque são animais, pode ser?

Prof: Sim, claro! E o que pensam fazer com “gulosa” e “pintada”?

MtA: Ficam juntas!

Prof: E porquê? O que pensam que elas podem ter em comum?

An: Então, “gulosa” é a girafa e “pintada” é a galinha.

MtA: Então é como elas são!

An: Sim! Então, descrevem os animais, porque é como o texto que fizemos sobre a porcoleta. Dissemos como ela era, descrevemos, não acham?

(Todos concordam e iniciam a colagem das palavras e a escrita do critério)

MF: Nós pensámos muito e achamos que “pintada” e “gulosa” ficam juntas, porque dizem como a galinha e a girafa são. (27-5-2014 – Notas de campo)

Em relação aos verbos, apesar de nas duas sessões anteriores as frases conterem sempre dois verbos, surgiu, desta vez, uma categorização interessantíssima:

Prof.: Por que juntaram “conversavam” e “brincavam”?

Am: Porque são coisas que as pessoas fazem. (27-5-2014 – Notas de campo)

Além de vários alunos revelarem consciência semântica, ao identificarem adjetivos como palavras que “descrevem as pessoas/os animais” e verbos como “coisas que as pessoas fazem”, um dos grupos identificou, ainda, a classe de palavras nome:

Prof.: Por que juntaram “galinha” e “girafa”?

R: Porque são nomes de animais. (27-5-2014 – Notas de campo)

Concluindo, nesta última atividade assinalou-se uma evolução notável na maioria dos grupos, uma vez que todos procuraram critérios mais complexos, do ponto de vista linguístico. Em parte, esta evolução também se deveu ao facto de terem sido proibidos critérios, como o tamanho das palavras ou a existência de letras em comum, o que obrigou os alunos a procurar outras alternativas.

Importa também mencionar que houve mais alunos a recorrer a critérios fonológicos do que a critérios ortográficos, seguindo-se um número bastante significativo de alunos (vinte) que identificou critérios relacionados com a consciência semântica e um grupo (quatro alunos) que descobriram um critério associado à consciência sintática (chegando à classe de palavra nome).

Note-se que os critérios semânticos identificados pelos grupos permitiram, na discussão em grande grupo, chegar às classes de palavras adjetivo e verbo, na medida em que os alunos descobriram autonomamente o que significava cada um destes grupos de palavras, apenas não conheciam o termo metalinguístico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que, neste contexto educativo, a atividade pela descoberta implementada criou condições para que os alunos observassem, manipulassem e refletissem acerca de dados linguísticos e, conseqüentemente, descobrissem regularidades que lhes possibilitaram a construção de conhecimento gramatical. Ou seja, comprovou-se que os alunos possuem realmente conhecimentos implícitos sobre a língua e que o papel da escola e, designadamente do professor, é construir situações de aprendizagem que apoiem as crianças a explicitar, gradualmente, esses conhecimentos.

Além disso, parece pertinente concluir também que a partilha de ideias (em pequeno grupo) e a discussão (em grande grupo) contribuíram para explicitar conteúdos de CEL, na medida em

que constituíam momentos em que podiam aprender uns com os outros, o que se torna sempre mais interessante para as crianças. Em pequeno grupo, os alunos partilharam ideias e experienciaram momentos da vida democrática e cooperativa, ao passo que, em grande grupo, todos puderam aprender aspetos com os restantes grupos da turma, além do que já tinham aprendido com os colegas do seu grupo.

Em suma, se a consciência linguística contribui decisivamente para o sucesso dos alunos na leitura e na escrita e, por conseguinte, para o seu desempenho em outras áreas disciplinares, é importante fomentar o seu desenvolvimento.

Deste modo, importa expor os alunos a contextos ricos em experiências linguísticas com “variedade vocabular, estrutural e de género” para que o desenvolvimento linguístico se processe de forma mais rápida (Duarte, 2010, p. 15), mediante a introdução de uma série de práticas metodológicas diversificadas em sala de aula, ajustadas ao nível etário e linguístico dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. C. (2012). *Metas Curriculares de Matemática – Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.
- Cardoso, A. (2008). Desenvolver competências de análise linguística. In O. C. Sousa, & A. Cardoso (Eds.), *Desenvolver competências em Língua Portuguesa*. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Costa, J. (2009, outono). 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 de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Currículo nacional do ensino básico: Competências essenciais (2001)*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa: Instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Duarte, I. (2010). Sobre o conceito de consciência linguística. In M. J. Freitas, A. Gonçalves & I. Duarte (coord.), *Avaliação da consciência linguística: aspectos fonológicos e sintáticos do português* (pp. 11-16). Lisboa: Edições Colibri.
- Duarte, I. (2011). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Freitas, M. J. Alves, D. & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Gonçalves, F. Guerreiro, P. & Freitas, M. J. (2011). *O Conhecimento da Língua: Percursos de desenvolvimento*. Lisboa: ME/DGIDC.

- ME (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Mem Martins: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.
- Pereira, S. (2010). Explicitação gramatical no 1.º Ciclo. In O. C. Sousa & A. Cardoso (Eds.), *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa: percursos didáticos* (pp. 145-174). Lisboa: Edições Colibri e Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A. T. C., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., ... Pinto, M. O. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC - Ministério da Educação.
- Santos, A. R., Cardoso, A. & Pereira, S. (2014). *Às voltas com as palavras: Desenvolvimento da consciência linguística no 1.º ano de escolaridade*. Manuscrito não publicado.
- Sim-Sim, I. & Rodrigues, P. (2006). O ensino da gramática visto por professores e alunos. In I. Sim-Sim (coord.), *Ler e Ensinar a Ler* (pp. 125-138). Porto: Edições ASA.
- Sim-Sim, I., Ramos, C. & Santos, M. M. (2006). O desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem da decifração. In I. Sim-Sim, (coord.), *Ler e Ensinar a Ler* (pp. 63-77). Porto: Edições ASA.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios – segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.
- Sousa, O. & Cardoso, A. (2005, primavera). Da língua em funcionamento ao funcionamento da língua. *Palavras*, 27, 61-69.
- Tisset, C. (2005). *Enseigner la langue française à l'École*. Paris: Hachette Education.