

O ENSINO DO PORTUGUÊS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP
e do novo programa de português



VOLUME 2

Íris Susana Pires Pereira
(Coordenação)

O ensino do português no 1.º ciclo do ensino básico

Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP
e do novo programa de português

Volume 2

Íris Susana Pires Pereira
(Coordenação)

Ficha Técnica

Título: O ensino do português no 1.º ciclo do ensino básico. Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP e do novo programa de português (2 volumes)

Coordenação: Íris Susana Pires Pereira

Autores - volume 2: Íris Susana Pires Pereira
Albertino Lobo
Alzira Maria Ribeiro
Ana Clara Martins
Ana Coelho Lopes
Ana Maria Lopes
Ana Maria Pinto
Ana Maria Rodrigues
Ana Poças Gomes
Cândido Castro
Elisa Miranda
Helena Vilas Boas
Isabel Vidal Mendes
João Carlos Pereira
João Rodrigues Pereira
Jorge Faria
José Alberto Dias
José Manuel Barroso
José Manuel Carvalho
Lúcia Alves Costa
Manuel Albano Gonçalves
Maria da Conceição Araújo
Maria do Carmo Silva
Maria Fernandes Ferreira
Maria Irene Leite
Maria Joana Carvalho
Maria José Machado
Maria Manuela Reis
Teresa Maria Mendes
Vânia Direito Dias
Vítor Ferreira Leite

Edição: Instituto de Educação da Universidade do Minho - Serviço de Publicações

Design e paginação: Manuel Silva

Imagem da capa: Conceição Araújo

Composição gráfica: Empresa do Diário do Minho, Lda.

Tiragem: 500 exemplares

Data: dezembro 2010

ISBN: 978-989-97123-0-0

Depósito Legal: 320548/10

Instituto de Educação da Universidade do Minho
Serviço de Publicações
Campus de Gualtar – 4700-057 Braga
www.ie.uminho.pt

Os dois volumes que constituem este livro respeitam a nova ortografia do português. Foi, todavia, respeitada a ortografia de livros e documentos citados.

A PROMOÇÃO DO CONHECIMENTO EXPLÍCITO DA LÍNGUA NO CONTEXTO DO PNEP. RENOVAÇÃO DE CONCEÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

João Carlos Pereira

(Agrupamento de Escolas de Palmeira)

João Rodrigues Pereira

(Agrupamento de Escolas de Oeste da Colina)

Íris Susana Pires Pereira

(Centro de Investigação em Educação (CIEd)
Instituto de Educação - Universidade do Minho)

INTRODUÇÃO

Uma das cinco competências específicas que os alunos do ensino básico começam formalmente a desenvolver no 1.º ciclo é a do *conhecimento explícito da língua*. No nosso país, este conceito foi introduzido nos documentos oficiais pelo *Currículo nacional do ensino básico* (Ministério da Educação, 2001), e tornou-se uma das dimensões estruturadoras do novo programa de português (Reis et al., 2009). É para nós claro que a participação no PNEP foi decisiva para um melhor entendimento do conceito de *conhecimento explícito* para os professores implicados.

Com efeito, uma das Oficinas Temáticas (OT) (e correspondentes circuitos tutoriais em sala de aula) do programa da formação organizado pelo núcleo da Universidade do Minho debruçou-se sobre este assunto, tendo aberto caminho à

construção das respostas (ou, talvez melhor, ao início da construção das respostas) às perguntas que muitos professores, incluindo os formadores, se colocavam acerca do conhecimento explícito: *Explicitar, o que é isto? Que conhecimento? Porquê? Para quê? Como se faz? É outro nome para ensinar a gramática de sempre?*

Neste capítulo, pretendemos dar a conhecer saberes que construímos acerca do conceito de *conhecimento explícito* no âmbito da realização dessa OT. Decidimos estruturar o nosso texto em 4 grandes pontos, cada qual tratando de sistematizar as nossas respostas às perguntas *O que é o conhecimento explícito? Porquê desenvolvê-lo? Para quê? Como proceder pedagogicamente?*

Embora estas nossas quatro respostas integrem e sintetizem informação discutida na parte II do volume 1, as nossas reflexões sobre este assunto estão, em cada uma desses pontos (e, muito em particular, no último, dedicado à discussão dos procedimentos pedagógicos relevantes), sustentadas na análise de uma atividade de promoção da competência específica do conhecimento explícito que alguns dos nossos formandos implementaram nas suas salas de aulas. Tratou-se de uma atividade inspirada numa das tarefas do projeto de promoção da literacia crítica desenvolvido por Maria Joana Carvalho, Vânia Direito Dias e a Coordenadora do PNEP (cf. capítulo 8 deste volume). A partir daí, propusemo-nos e propusemos a formandos de dois agrupamentos de escolas, ambos em Braga, envolvendo um total de cento e sessenta alunos do 4.º ano, o desafio de *experimentarmos na prática*, para assim os confirmarmos, muitos dos saberes veiculados na oficina. A planificação de uma ficha de trabalho (cf. anexo) e a sua implementação foi uma experiência profissionalmente muito enriquecedora para todos os implicados, coordenadora, formadores, formandos e alunos, e acreditamos que a sua partilha através deste texto, no contexto de uma reflexão mais detalhada acerca do *conhecimento explícito*, pode ser uma fonte de enriquecimento profissional para outros professores.

1. CONHECIMENTO EXPLÍCITO DA LÍNGUA: O QUE É?

A compreensão que construímos e trabalhámos com os formandos da noção de *conhecimento explícito da língua* decorreu das principais noções de e sobre a linguagem desenvolvidas e usadas pelo núcleo do PNEP na UM, sistematizadas na

parte II do volume 1. Assumimos que a noção de conhecimento explícito diz respeito a um tipo de saber especializado *sobre a língua*, mas assumimos também que o entendimento cabal dessa noção implica também considerar e ter bem presente o significado de *aprender língua* e de *aprender através da língua*, noções centrais no nosso percurso de construção de saberes profissionais no âmbito do PNEP.

Antes de iniciar a escolarização formal, a criança passa naturalmente por um processo de aprendizagem intuitiva da língua na sua comunidade de socialização primária. O conhecimento que assim desenvolve é comum a todos os elementos da sua comunidade linguística e permite-lhe, de uma forma inconsciente, uma atuação linguística básica nessa comunidade: satisfazer necessidades e desejos, curiosidades e permitir o acesso ao divertimento, ao mesmo tempo que acata ordens e formula pedidos... Quer dizer, antes de entrar para a escola, a criança *aprende uma linguagem vernacular com a qual interage e comunica e, através dela, constrói progressivamente o seu saber sobre o mundo que a rodeia*.

Ao iniciar o percurso de escolarização formal, a criança inicia *um novo percurso de aprendizagem da língua*, mais concretamente, o da aprendizagem da linguagem especializada, que tem de passar a dominar para poder, *através dela*, construir as aprendizagens escolares (cf. parte II do volume 1). De facto, uma das ideias centrais que conduziu a nossa formação foi a do reconhecimento de que a aula de língua é lugar de aprendizagem das dimensões culturais da linguagem, que foram sistematizadas como envolvendo conhecimentos de tipo declarativo, procedimental e atitudinal. Todavia, ao mesmo tempo que pretende ampliar a capacidade linguística para ajudar as crianças a construírem os significados escritos na linguagem dos textos que leem e para as ajudar a escrevê-los, na escola também se pretende que as crianças desenvolvam conhecimento *sobre a própria língua* (cf. Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997). Isto é, que desenvolvam *conhecimento explícito*.

A noção de conhecimento explícito que assumimos junto dos nossos formandos apresenta uma dupla dimensão, nomeadamente a da *explicitação do conhecimento linguístico implicitamente dominado pela criança* e a da *explicitação de um conhecimento em construção no contexto escolar*.

- Explicitação do conhecimento linguístico já dominado

Uma das dimensões da explicitação do conhecimento linguístico é, de facto, a constituída pelos aspetos linguísticos já dominados pelos alunos no início do seu percurso escolar. Com efeito, ajudar os alunos a aprender coisas sobre dimensões muito básicas da língua, como, por exemplo, *nomes comuns e próprios, frases afirmativas e negativas, género e número* ou *sujeito...* é ajudá-los a explicitar aspetos muito cedo conhecidos e implícita e necessariamente mobilizados na sua atuação linguística. O desenvolvimento desta dimensão do conhecimento explícito sobre a língua é assim facilitado pelo facto de se tratar de ajudar as crianças a *saber coisas sobre algo que já têm a funcionar na cabeça* embora apenas de uma forma até aí absolutamente *inconsciente* (cf. Duarte, 2008; Sim-Sim, 1998). Na atividade desenvolvida nas salas de aula dos nossos formandos a que voltaremos sempre que relevante para ilustrar as nossas reflexões, o objeto de explicitação foi, de facto, um conteúdo que as crianças já praticamente dominavam de forma *implícita* na sua atuação diária: o modo imperativo. O nosso objetivo principal foi o de as ajudar a tomar consciência de e a aprender e a sistematizar conhecimento especializado, escolar, sobre essa dimensão do seu saber linguístico até ali meramente implícito.

- Explicitação do conhecimento linguístico em aprendizagem

Para além da explicitação desse saber linguístico já dominado, um segundo objeto de explicitação linguística realizado logo a partir do 1.º ano do 1.º ciclo é o constituído pelo conhecimento sobre as dimensões linguísticas da linguagem especializada, portanto novas para a criança, a começar pelo conhecimento sobre o código e convenções culturais associadas, mas progredindo para a construção de outros saberes necessários à expansão da competência linguística *vernacular*. Este é um nível de explicitação diferente do anteriormente caracterizado. Por um lado, consiste na explicitação de um saber que se está a aprender, portanto ainda não dominado. Quer dizer, neste caso desenvolve-se um conhecimento explícito não só para sistematizar conhecimento mas também (e em nosso entender, sobretudo) para ajudar os alunos a interiorizar essas dimensões linguísticas novas, difíceis, podendo

assim passar a usá-las nas situações de construção de significado dos textos que tem de ler, escrever, escutar e dizer. Na verdade, o desenvolvimento de um saber explícito sobre diferentes dimensões linguísticas que são novas para a criança constituiu o foco da maior parte dos capítulos deste volume deste livro.

A organização desta temática para os nossos formandos refletiu esta dupla conceção que, não sendo exatamente coincidente com a perspectiva assumida noutros documentos de referência no âmbito do PNEP, nem tão-pouco com o próprio texto do novo programa sobre este conceito, está, contudo, aí totalmente prevista.

Por exemplo, em nosso entender essas duas dimensões são assumidas por Duarte (2008), quando afirma que

[o] conhecimento explícito designa o conhecimento reflexivo e sistemático do sistema intuitivo que os falantes conhecem e usam, *bem como* o conhecimento dos princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse sistema. Este estágio de conhecimento caracteriza-se pela capacidade de identificar e nomear as unidades da língua (por exemplo, fonemas, sílabas, morfemas, palavras, grupos sintáticos, frases), de caracterizar as suas propriedades, as suas regras de combinação e os processos que actuam sobre as estruturas formadas; caracteriza-se *igualmente* pela capacidade de selecção das unidades e estruturas mais adequadas à expressão de determinados significados e à concretização de determinados objectivos em situações concretas de uso oral e escrito da língua (por exemplo, informar, persuadir, exprimir um desejo ou um ponto de vista) (p. 17, itálicos nossos).

Ou ainda quando identifica a existência de duas acepções na definição de *gramática*:

A gramática tem uma acepção alargada, designando *tanto* o estudo do conhecimento intuitivo da língua que têm os falantes de uma dada comunidade *como* os princípios e regras que regulam o uso do oral e escrito desse conhecimento (idem: 17).

No texto do novo programa, o conhecimento explícito da língua é definido como “a reflectida capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma” (p. 16). Mas aí, bem assim como noutros documentos que o antecederam, como Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) e o *Currículo nacional do ensino básico* (Ministério da Educação, 2001), o conhecimento explícito tende a ser associado com o conhecimento linguístico já dominado, implícito, apresentando-se o conhecimento explícito como um nível de conhecimento consciente *sobre* esse saber

até aí implícito para que assim que os alunos construam conhecimento sobre a língua tal como constroem outros saberes na escola. Duarte (2008) também assume essa relação, quando afirma que “[e]nsinar gramática no 1.º ciclo visa desenvolver a consciência linguística das crianças a qual, ao longo do seu percurso escolar, evoluirá para o estágio de conhecimento explícito” (p. 18). Trata-se, deste modo, de desenvolver a consciência linguística, no sentido de transformar o conhecimento implícito em conhecimento explícito da língua.

Parece-nos, aliás, que é da relação com a noção do conhecimento implícito que, no programa, parece surgir a designação *conhecimento explícito*, e é talvez por isso que a maior parte dos conteúdos associados com a competência específica do conhecimento explícito no texto do novo programa para o 1.º ciclo diz respeito à explicitação de aspetos da língua que as crianças já dominam implicitamente quando frequentam o 1.º ciclo. Cremos também que é essa a razão pela qual se associa o desenvolvimento do conhecimento explícito ao do de consciência linguística. Por exemplo Duarte (2008:17-18) afirma que

a consciência linguística é um estágio intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito, caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização.

E, no próprio programa, afirma-se que um dos objetivos do trabalho que incide sobre o conhecimento explícito da língua é o do "desenvolvimento da consciência linguística dos alunos, num trabalho de observação, comparação e manipulação de dados, para descoberta de regularidades no funcionamento da língua” (Reis et al. 2009: 86).

Quer dizer, a propósito do conhecimento explícito, o texto do novo programa parece-nos dar mais ênfase à primeira dimensão acima identificada. Contudo, a outra dimensão do conhecimento explícito por nós assumida, a da explicitação do conhecimento de língua em aprendizagem no 1.º ciclo, é também associada com a do conhecimento explícito, embora, em nosso entender, no programa, essa dimensão seja algo secundarizada por aquela primeira dimensão.

Com efeito, no texto do novo programa, esta dimensão do conhecimento explícito, constituída, por exemplo, por todas as dimensões referentes ao código, aos

gêneros textuais, às ferramentas linguísticas em uso especial nesses textos para urdir os significados, é claramente associada à aprendizagem das outras competências (afirma-se que o conhecimento explícito é *transversal a todas as competências*) e, por isso, aí diluída. Esta *secundarização* desta dimensão do conhecimento explícito também nos parece corroborada pelo facto de se lhe referir em 3.º lugar no momento da indicação dos três objetivos associados ao desenvolvimento do conhecimento explícito (p. 72):

- i) O desenvolvimento da consciência linguística dos alunos, num trabalho de observação, comparação e manipulação de dados, para descoberta de regularidades no funcionamento da língua;
- ii) A sistematização e a explicitação dessas regularidades, com recurso ou não à metalinguagem;
- iii) A aquisição e mobilização dos conhecimentos adquiridos na compreensão e na produção de textos orais e escritos.

No âmbito da sessão de formação dedicada a esta temática, procurámos ajudar os nossos formandos a compreender que o conhecimento explícito é um saber quer *sobre* a linguagem vernacular quer especializada, um saber que, por isso mesmo, vai mais além da noção de *gramática* ou de *funcionamento de língua* que tradicionalmente era usada nas salas de aula e que parecia estar sobretudo associada à explicitação do conhecimento básico já dominado.

Assumimos, além disso, que se trata de um saber de tipo metacognitivo, quer dizer, é o *conhecimento consciente sobre essas duas dimensões da língua* que o adulto escolarizado terá de dominar igualmente bem. Durante a formação, já tínhamos tido a oportunidade de refletir diversas vezes sobre o conceito de desenvolvimento de um nível metacognitivo do saber, pelo que não nos parece que tenha sido de difícil compreensão. Também discutimos a ideia de que esse conhecimento metacognitivo pretende ser sistemático (isto é, que abranja todas as áreas linguísticas) e sistematizado (isto é, organizado e aprofundado) e que o seu desenvolvimento implica a aprendizagem e o uso de uma metalinguagem, que de forma muito simplificada se pode definir como o conjunto de termos específicos necessários para *falar da* própria linguagem, tais como *verbo, adjetivo, orações, pronomes, variedades, texto, relatório, etc.* ... E essa natureza metacognitiva é também referida no texto do novo programa

("implica o desenvolvimento de processos metacognitivos" (p.16)), associada ao uso de uma metalinguagem ("A sistematização e a explicitação dessas regularidades, com recurso ou não à metalinguagem" (p. 72)).

Salientamos, enfim, que, para muitos formadores e formandos, a competência do ensino explícito no texto do novo programa inclui conteúdos que são completamente novos, para além de uma organização igualmente inovadora, o que foi alvo das suas reflexões:

reconheço que as sessões de formação tiveram o mérito de me fazer perceber as minhas próprias necessidades no campo da língua portuguesa e o que preciso de mudar na minha prática letiva. Será um percurso longo e tortuoso, mas que terá de ser percorrido no sentido de melhorar a minha prática e responder às necessidades atuais do novo programa da língua portuguesa (reflexão portefólio formando).

Foi, no entanto, importante descobrir que a sua organização está totalmente articulada com uma ferramenta disponível on-line, o *Dicionário Terminológico* (DT), disponível em <http://dt.dgide.min-edu.pt/>, crucial para entender os conteúdos novos e ou outros apenas aparentemente consentâneos com as tradicionalmente assumidas. Isso também foi alvo de reflexão:

O DT (e, por conseguinte, o novo programa) traz uma exigência acrescida aos professores em termos de conhecimento gramatical...; Ainda que se reconheçam termos de sempre/tradicionais... a sua descrição no DT pode ser totalmente nova...; O DT exige um trabalho de estudo acrescido para os professores... (reflexão portefólio formador).

2. CONHECIMENTO EXPLÍCITO DA LÍNGUA: PORQUÊ PROMOVER?

Junto dos nossos formandos, identificámos duas grandes ordens de razões para o ensino do conhecimento explícito, ambas relacionadas com o facto de se tratar de uma dimensão cultural que é muito importante ajudar as crianças a desenvolver.

Por um lado, assumimos que o desenvolvimento do conhecimento explícito é de facto necessário na aprendizagem explícita (e conseqüente interiorização) das dimensões *novas* da linguagem da escola. E, na verdade, essa razão é referida no programa, quando por exemplo se afirma que o resultado desse trabalho [do

conhecimento explícito] se constitua como efectiva ferramenta de apoio ao desenvolvimento das competências dos alunos (cf. Reis et al., 2009).

Por outro lado, também reconhecemos que o conhecimento sobre a linguagem faz parte da herança cultural da nossa civilização, sendo por isso socialmente muito valorizado. E, por não fazer parte da herança genética, quer dizer, não estando previsto como desenvolvimento natural (porque não desenvolvemos conhecimento *sobre* a língua como desenvolvemos conhecimento *da* língua), o conhecimento explícito tem necessariamente de ser ensinado pela escola. E, na verdade, muita da insistência na necessidade da promoção deste conhecimento logo no 1.º ciclo tem justamente a ver com esta segunda ordem de razões. Na *Sessão Plenária Regional* de 2009 do PNEP organizada na UM, o Doutor João Costa afirmou que são muitos os jovens que não têm conhecimentos básicos de gramática à saída da escola (nem conhecimento metalinguístico, nem sequer consciência linguística), havendo, nas questões de gramática, insucesso generalizado nas provas de aferição e de exame. Quer dizer, insiste-se na necessidade de promover o conhecimento explícito da língua por causa da falta de *cultura geral* sobre questões de gramática.

A atividade de conhecimento explícito realizada nas salas de aula de alguns dos nossos formandos permitiu-nos confirmar a validade desta última razão justificativa da promoção do conhecimento explícito. Verificámos, de facto, como a reflexão e aprendizagem sobre os graus dos adjetivos (em aulas passadas) e do modo imperativo, nesta aula, permitiu aos alunos revelar um nível de saber cultural de ordem linguística, como podemos constatar pelas intervenções no grupo n.º 1 (Nuno e Bruna) de uma turma de alunos:

Bruna C. - O filho usava um adjetivo no grau superlativo absoluto... sintético e... como é que era...? Deixa-me ver aqui uma coisa que eu já não me lembro... está aqui, importantíssimo, ‘tá... ‘tá... ‘tá, está tudo explicado.

Nuno – Também achei um bocado confuso e achei que o texto era assim um bocadinho mais virado p’ró imperativo.

3. CONHECIMENTO EXPLÍCITO DA LÍNGUA: PARA QUÊ PROMOVER?

Faz agora sentido recuperar a ideia, discutida na parte II do volume 1, de que a meta da disciplina de língua é a do desenvolvimento da competência linguística, porque cremos que o desenvolvimento do conhecimento explícito, tal como por nós assumido, é fundamental para desenvolver essa competência, nomeadamente para assim contribuir para que os futuros cidadãos possam:

- construir os significados especializados nos textos de um modo cada vez mais competente e autónomo;
- desenvolver a capacidade de autocontrolar conscientemente a sua atuação linguística nas mais diversas situações sociais;
- desenvolver a capacidade de refletir sobre e falar da própria língua enquanto objeto do seu saber.

Como já antes discutido, todas estas finalidades estão presentes no texto do programa (assim como noutros documentos anteriores), mas, como também antes referido, o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre e de falar da própria língua enquanto objeto do seu saber parece ser a finalidade mais destacada sobre as restantes no enunciado dos objetivos da competência específica do conhecimento explícito para o 1.º ciclo. E isso é também evidente no enunciado dos descritores de desempenho. Por exemplo, no seguinte conjunto de descritores de desempenho para os 3.º e 4.º anos, os quatro primeiros descritores também parecem dizer respeito apenas a esse objetivo:

- manipular e comparar dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua;
- explicitar regras e procedimentos nos diferentes planos do conhecimento explícito da língua;
- respeitar as diferentes variedades do português e reconhecer o português padrão como a norma que é preciso aprender e usar na escola e nas situações formais fora dela;
- reconhecer diferentes registos de língua e compreender em que contextos devem ser usados;
- mobilizar o conhecimento adquirido para melhorar o desempenho pessoal no modo oral e no modo escrito (Reis et al., 2009: 27).

Contudo, este último descritor de desempenho mostra que no programa também há referências ao desenvolvimento da autorregulação e de um cada vez melhor nível de atuação linguística. Afirma-se, por exemplo, que "[a] aquisição e mobilização dos conhecimentos adquiridos na compreensão e na produção de textos orais e escritos" (p. 72) também é objetivo de desenvolvimento desta competência; que "o conhecimento explícito da língua permite o controlo das regras e a selecção dos procedimentos mais adequados à compreensão e à expressão, em cada situação comunicativa" (p. 15-16) e que a "reflectida capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma leva à identificação e à correcção do erro" (p. 16).

Para nós, autores deste capítulo, todas estas finalidades do desenvolvimento do conhecimento explícito no 1.º ciclo são importantes, e tentámos refletir sobre isso com os nossos formandos. Contudo, a observação da realização da atividade de conhecimento explícito sobre o modo imperativo ajudou-nos a verificar na prática a relevância que o desenvolvimento do conhecimento explícito pode efetivamente ter na construção mais competente dos significados dos textos lidos e escritos. Cremos que as seguintes interações mostram a importância desse controlo consciente na construção dos significados do texto a escrever:

Rui – O título pode ser os amigos.

[Todos concordam]

Renato – Como é que vamos começar o texto?

Daniela – Um dia os amigos acordaram?

Diogo – E se for antes os cinco amigos encontraram-se na escola?

[O grupo opta pela 2.ª hipótese.]

Renato – O Diogo trazia um carrinho novo...

Rui – Devemos fazer texto no modo verbal imperativo!

Renato – Eu sei! E depois quando estivermos cá em baixo, aqui mais ou menos aqui [aponta para a folha] começamos a dialogar... não é?

[Todos aceitam a sugestão do Renato, porta-voz do grupo].

Diogo – O Diogo e o Renato traziam dois carrinhos novos, material novo e uma mochila nova. A Maria trazia uma boneca nova.

João – O Ricardo e o João traziam dois bonecos e uma lancheira nova.

Rui – Vamos para o diálogo?

Renato – Está bem.

Diogo – No intervalo os amigos estavam a brincar...

Rui – Dá-me o meu carrinho novo – diz o Diogo.

João – Mas então tens que me dar o meu – diz o Renato.

[Renato dirige-se para a Daniela e pergunta]: Em vez de dizer dá-me, diz de outra maneira.

Daniela – Emprresta-me o carrinho, porque está a pedir. E é imperativo.

[A interação continua e o texto vai ganhando forma.]

Joana – A Maria caiu porque estava a correr. Começa a gritar: ”Ajudem-me, ajudem-me!”

Rui – Boa. Está a suplicar.

Diogo – Também é a forma imperativa.

João – No fim dessa frase devemos meter um ponto de exclamação. O que acham?

Todos – Sim.

[Continuam a criar mais diálogo entre as personagens da história.]

Renato – Vamos agora pôr no discurso direto.

Passam a narrar a história sem recurso ao diálogo. Entram novamente no diálogo.

Rui – Quereis ver o imperativo? “É aqui que me dói. Não me toque!” “Tens que ficar de repouso em casa.”

4. CONHECIMENTO EXPLÍCITO DA LÍNGUA: COMO PROMOVER?

Como referido na parte II do volume 1, os contextos e modos de aprendizagem de saberes culturais apresentam características próprias e diferentes dos contextos de desenvolvimentos de capacidades biologicamente determinadas. Nesse capítulo, sistematizaram-se princípios gerais de aprendizagem desses saberes: aprendizagem situada (em situações práticas, com os outros e sobretudo com outros mais capazes), ensino explícito (com a necessária intervenção desse outro mais capaz chamando a atenção dos alunos ou informando sobre os aspetos culturais em aprendizagem) e prática transformada daquilo que tem de ser aprendido, assim contribuindo para a sua interiorização definitiva.

Também o desenvolvimento, em sala de aula, da competência específica do conhecimento explícito abre caminho à operacionalização desses princípios pedagógicos: isso mesmo foi veiculado aos nossos formandos na sessão temática e por nós verificado no terreno através do acompanhamento da implementação da atividade sobre o modo imperativo. Nesta última parte, queremos partilhar dois grandes tipos de saberes que construímos acerca de como proceder pedagogicamente para promover o desenvolvimento do conhecimento explícito, o primeiro referente a estratégias de *desenho ou conceção de atividades*; o segundo, à sua *operacionalização prática*.

4.1. DESENHANDO ATIVIDADES DE PROMOÇÃO DE CONHECIMENTO EXPLÍCITO

No texto do programa encontrámos algumas indicações sobre o modo de promover o desenvolvimento do conhecimento explícito. Afirma-se, por exemplo, que a necessidade de realização de um ensino explícito transversal, sistematizado e planificado,

mais directamente dependente do ensino explícito, formal e sistematizado (...); o trabalho a realizar com os alunos deverá ser devidamente planificado pelo professor para que (...) se desenvolvam momentos específicos de trabalho com a língua e sobre a língua (Reis et al. 2009: 72).

E também se afirma que esses momentos específicos de trabalho se realizam de forma integrada no trabalho de todas as restantes competências específicas:

e sendo transversal a estas competências (p. 15); a análise e a reflexão sobre a língua concretizam-se quer em actividades nos domínios do modo oral e do modo escrito (p. 23) ou não, realizando-se em trabalho oficial (p. 23).

No núcleo do PNEP na Universidade do Minho, assumimos junto dos nossos formandos duas modalidades de conceber o trabalho do conhecimento explícito que, em nosso entender, exploram estas condições oficialmente previstas: um *ensino contextualizado* e um *ensino laboratorial do conhecimento explícito*. A atividade implementada sobre o imperativo implicou estas duas formas de trabalho. Como tentaremos explicar, foi essa a razão que motivou o título que lhe demos: *À descoberta da gramática nos textos e na nossa cabeça!*:

À DESCOBERTA DA GRAMÁTICA NOS TEXTOS E NA NOSSA CABEÇA!

Com este trabalho, vamos, em primeiro lugar, descobrir um conteúdo de gramática nos significados de um texto... depois, vamos aprender mais coisas sobre esse conteúdo usando a nossa cabeça!

- O *ensino contextualizado* do conhecimento explícito

Por *ensino contextualizado do conhecimento explícito* queremos dizer isso mesmo, um ensino da língua realizado no contexto de um *texto* que se lê ou que se escreve, se escuta ou se tem de dizer. Dito de outro modo, trata-se de um ensino da língua que emerge do processo de construção dos significados em textos, visando

sobretudo ajudar os alunos a aprender a ver o papel de determinados recursos da língua para criar significados no contexto da sua utilização efetiva.

A atividade de explicitação do modo imperativo que foi realizada nas tutórias de alguns dos nossos formandos partiu deste tipo de modalidade de trabalho: o modo imperativo foi explicitado no contexto de construção de significados a partir da leitura da narrativa *O livro dos porquinhos*, de A. Browne. A partir dos significados, os alunos foram ajudados a ver a língua, aprendendo sobre um dos seus recursos e reconhecendo o seu papel na construção dos significados. E esse trabalho foi feito de modo a que os alunos também percebessem isso. Toda a parte I (cf. anexo) foi assim desenvolvida, e o tipo de conhecimento explícito que as crianças construíram sobre a língua ficou diretamente ligado à sua função significativa.

Na medida em que emerge dos textos, o conhecimento que os alunos assim constroem é, todavia, pouco sistematizado, ficando sempre dependente dos textos e da função que aí é realizada. Ao preparar a parte I da ficha de trabalho que sustentou toda a aula, constatámos a necessidade de que o professor proporcionasse outras atividades para ajudar os alunos a ampliar o conhecimento construído sobre o modo imperativo nesse primeiro momento e a criar redes de relações entre esse conhecimento explícito com outro já existente na sua cabeça. Na verdade, parece-nos que essa é talvez a maior vantagem do trabalho laboratorial, pelo que decidimos complementar essa primeira parte da ficha de trabalho com a modalidade laboratorial de construção de saber explícito sobre o modo imperativo.

- O ensino laboratorial do conhecimento explícito da língua

O *ensino laboratorial do conhecimento explícito da língua* é descontextualizado, portanto não realizado no contexto da construção dos significados de um texto. Apesar de descontextualizado, proporciona às crianças oportunidades para adquirirem, exercitarem e desenvolverem um *olhar de cientista*, ou seja, para se iniciarem na forma de interrogar a realidade (neste caso, a língua e os seus usos) e na forma de sobre ela refletir, própria do pensamento científico (Duarte, 2008). Já em 1997, Sim-Sim, Duarte e Ferraz se referiram muito insistentemente a esta metodologia

de trabalho, afirmando que, se o conhecimento explícito for desenvolvido pela descoberta,

exigindo dos alunos treino de observação, classificação de dados e formulação de generalizações..., ele constituirá uma excelente propedêutica à atitude de rigor na observação e compreensão do real exigida noutras disciplinas curriculares (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997:12).

A iniciação na *aprendizagem pela descoberta* para a explicitação de conhecimento linguístico implica uma cuidadosa planificação da apresentação do material linguístico que vai estar em observação e análise e segue as seguintes etapas, que reconhecemos como típicas de um processo de investigação científica (cf. Duarte, 2008: 18-19):

- Formular uma pergunta acerca de um conjunto de dados fornecidos à criança ou apresentar um problema, por exemplo, partir de uma produção oral ou escrita da classe;
- Levar a criança a observar os dados ou uma situação-problema, procurando que identifique padrões comuns e abstraia dos aspectos que considera irrelevantes para responder à pergunta ou para resolver o problema;
- Levar a criança a formular hipóteses, a partir das suas intuições sobre a língua e da observação já realizada;
- Testar as hipóteses formuladas pela classe, orientando a criança para actividades de manipulação dos dados iniciais e de outros dados fornecidos pelo professor ou sugeridos pela classe que permitirão seleccionar a hipótese com maior grau de adequação e generalização;
- Validar a hipótese, pela observação de novos dados ou de problemas análogos que ela consegue captar, levando a turma a registá-la sob a forma de uma generalização gramatical (por exemplo, uma classe de unidades linguísticas, uma propriedade, uma regra);
- Proporcionar às crianças actividades que lhes permitam exercitar o conhecimento atingido, distribuídas ao longo de todo o ano lectivo ou mesmo de todo o ciclo de estudos. Relativamente a alguns aspectos, como no caso das regras ortográficas, a exercitação deve levar ao automatismo;
- No momento considerado oportuno, avaliar a aprendizagem relativa à pergunta ou ao problema trabalhado.

A nosso ver, a realização de um trabalho mais sistemático e organizado através do laboratório gramatical serve sobretudo a explicitação do conhecimento linguístico já dominado porque se vai tentar ajudar as crianças a explicitar alguma dimensão de

um conhecimento já bastante vasto e organizado na sua cabeça. Desse modo, podem as próprias crianças ser verdadeiros agentes da descoberta de algo que já dominam (ou que se ancore muito de perto no conhecimento que já dominam) implicitamente. Parece-nos que Duarte se refere a este aspeto acima, quando afirma a necessidade de levar a criança a formular hipóteses, a partir das suas intuições sobre a língua... Por seu turno, parece-nos que a explicitação de aspetos linguísticos novos, aqueles que o professor trabalha para que os alunos os interiorizem e passem a usar, depende muito mais de um tipo de trabalho ancorado em textos em que se use essa linguagem *mais difícil*, em que se usem estruturas a aprender e, provavelmente, de uma maior intervenção do professor, que não poderá tão facilmente deixar os alunos construir um saber explícito sobre estruturas e usos da língua que não lhe são familiares.

Apesar de se iniciar fazendo os alunos pensar numa estrutura linguística muito frequente no texto lido, a ficha de trabalho que construímos rapidamente evoluiu para um tipo de trabalho *descontextualizado*, e decidimos apostar nesse outro procedimento por consideramos que se trata de uma estrutura linguística sobre a qual os alunos poderiam facilmente pensar e construir conhecimento explícito. Aliás, quando, na ficha de trabalho, se dá início à parte II, tentámos fazer com que os alunos percebessem isso mesmo: que iam procurar saber mais sobre o modo imperativo, agora com base no que já tinham na cabeça! Essa foi a situação-problema que *desencadeou* toda a pesquisa posterior.

Assim, toda a parte II da ficha de trabalho foi elaborada seguindo de perto os principais passos da metodologia laboratorial. Devemos reconhecer que foi um trabalho novo para os formadores e formandos implicados, de exigente preparação, tendo implicado bastante tempo e debate, quer sobre os conteúdos a incluir, quer, também, sobre como os organizar. Procurámos, em cada tarefa, que os alunos fossem levados a observar dados, a identificar regularidades, a formular regras com base no seu saber, assim como a aplicar o saber entretanto explicitado na construção final de um texto.

Somos, no entanto, conscientes de que as tarefas que planificámos e propusemos aos alunos não constituem um exemplo acabado da implementação de um laboratório gramatical, dado que, por exemplo, as regularidades e regras que os alunos

construíram sobre as várias dimensões do uso do modo imperativo (sobretudo, que o modo verbal imperativo se usa apenas na 2.^a pessoa do singular e na 2.^a pessoa do plural) não foram testadas e validadas *pela observação de novos dados ou de problemas análogos*, e isso ficou a dever-se às limitações impostas pelo tempo disponível para a realização do circuito tutorial. E, apesar das muitas versões que construímos durante a fase de preparação da ficha de trabalho, pudemos verificar, no momento da sua implementação, a existência de tarefas que colocaram dificuldades acrescidas aos alunos, especialmente aquelas que implicaram a explicitação das características gramaticais do modo imperativo e das formas de tratamento, emergindo a necessidade de explorar esses conteúdos posteriormente. A maioria dos grupos também não foi capaz de conjugar corretamente o verbo andar no modo imperativo. Só com a ajuda e a mediação do professor foi possível os diferentes grupos chegarem ao que se pretendia.

Todas estas constatações reforçaram a nossa percepção de que a construção de um laboratório gramatical constitui um procedimento pedagógico muito exigente para o professor.

Pese embora todas essas limitações e exigências, a implementação prática desta atividade em sala de aula foi um êxito. Em particular, a sua observação e posterior análise constituiu para nós uma fonte de aprendizagem muito valiosa. Permitiu-nos, e como temos vindo a tentar mostrar, validar os saberes teóricos que até esse momento tínhamos manipulado sobre o conhecimento explícito. E parece-nos que foi aí que, formadores e formandos, compreenderam definitivamente *o que é, porquê, para quê e como planificar* o conhecimento explícito da língua. Mas foi aí também que pudemos validar outros saberes pedagógicos igualmente relevantes acerca do modo *como* promover o ensino linguístico, neste caso relacionados com o próprio processo da construção das aprendizagens, em geral, e do conhecimento explícito da língua, em particular.

4.2. IMPLEMENTANDO ATIVIDADES DE PROMOÇÃO DE CONHECIMENTO EXPLÍCITO

Nos grupos que realizaram a atividade, todos muito heterogêneos, foi possível ver os alunos a refletirem sobre a língua a partir do texto e a desenvolverem

procedimentos de aprendizagem pela descoberta, a partilharem os próprios conhecimentos, a aprenderem mais sobre o modo imperativo com os colegas e com a ajuda do professor; e foi possível ver os professores a permitirem aos alunos a construção da própria aprendizagem. Desse modo, a observação da atividade planificada possibilitou-nos a verificação de como, de facto, a concretização de uma planificação em sala de aula implica a operacionalização de um conjunto de princípios gerais que promovem o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Trata-se de princípios de natureza socioconstrutiva, de que repetidamente ouvimos falar, quer no âmbito do PNEP (prática situada, ensino explícito e prática situada transformada, sistematizados na parte II do volume 1) quer noutros âmbitos da nossa formação. A observação da atividade permitiu-nos identificar em contexto algumas dimensões centrais desses princípios, nomeadamente a *motivação*, a *contingência aos conhecimentos dos alunos*, o *conflito sociocognitivo*, a *cooperação*, a *mediação*, a *flexibilidade* e a *aplicação e transformação*. E parece-nos importante acrescentar que chegámos a esta conclusão através da análise do registo das interações realizadas durante o desenvolvimento da atividade, obtido com a colocação de um pequeno gravador num dos grupos de cada turma, aleatoriamente selecionado.

- **Motivação**

Segundo J. Bruner (cit. Sprinthall & Sprinthall, 1993:239), um dos principais motores da aprendizagem é a motivação. Sendo as crianças naturalmente ativas no processo da construção da sua aprendizagem e na procura de regularidades no mundo (Bruner, 1963, cit. Fonseca, 1998:26), entendemos que uma das maiores preocupações dos contextos pedagógicos é, precisamente, a da procura da motivação dos alunos para as situações de aprendizagem, ou seja, a construção de situações de aprendizagem capazes de desafiar o motor de aprendizagem ativa que é inato às crianças.



Fig. 9.1. Realização do trabalho de grupo

O empenho que observámos entre os alunos durante toda a realização da situação de aprendizagem criada transmitiu-nos a ideia de que, sem qualquer dúvida, a sentiram como uma *atividade* no verdadeiro sentido da palavra e que se sentiram motivados para a sua realização. Mas isso também foi evidente para nós no momento de análise das transcrição das gravações.

Em nosso entender, o excerto que transcrevemos abaixo é disso exemplo, pois mostra como, antes mesmo de iniciar a resolução da atividade e por iniciativa própria, um grupo de alunos inicia um diálogo acerca do texto lido, comentando o texto, elaborando sentidos e opiniões. Todavia, é interessante também por causa da mudança de atitude que aí se deteta numa das crianças, muito provavelmente por causa da intervenção da porta-voz do grupo, que assim parece querer *motivar* o colega. Com efeito, nas interações que se estabelecem neste pequeno diálogo ouvimos a porta-voz a incitar os colegas à *discussão do texto*, seguida de uma reação que problematiza essa tarefa (“Discutir o texto p’ra quê?”). A intervenção da porta-voz a essa reação (que, na verdade, é um exemplo acabado da importância da cooperação na construção da aprendizagem, que veremos abaixo) é crucial para trazer para essa *atividade escolar de discussão* aquele colega inicialmente reacionário. Como resultado, esse colega, para além de contribuir para a discussão sobre o texto ainda antes de iniciarem a atividade, acaba por se prontificar para ler a primeira pergunta:

[Após a leitura do texto]

Inês – Cala-te, vamos discutir o texto.

Nuno – Discutir o texto p’ra quê?

Bruna L. – Então...?

Bruna C. – Falar baixinho.

Inês – Olha... podemos falar das quatro personagens: a mãe, o

filho... os dois filhos e o pai, o Sr. Porcino.

Bruna L. – O Sr. Porcino, a S.^a Porcino, o Miguel e o Pedro, ah...ah...

Nuno – E andam sempre a pregar com a mãe, a resmungar, a dizer: querida, despacha-te com o lanche; querida, despacha-te com o pequeno-almoço, tenho um trabalho importantíssimo. Sempre a resmungar.

Bruna C. O filho usava um adjetivo no grau superlativo absoluto... sintético e... como é que era...? Deixa-me ver aqui uma coisa que eu já não me lembro... está aqui, importantíssimo, ‘tá... ‘tá... ‘tá, está tudo explicado.

Inês – O texto é um bocadinho confuso.

Nuno – Também achei um bocadinho confuso e achei que o texto era

assim um bocadinho mais virado p’ró imperativo.

Bruna C. – Eu achei também o texto um bocadinho confuso... e a casa onde os irmãos, o pai e a mãe moravam tinha um belo jardim... e um bom carro numa garagem, não é?

Bruna L. – Eu também achei um bocadinho o texto confuso, acho que era mais virado p’ró imperativo... há muita gente a dar ordens e... por aí... falava muito que...

Bruna C. – Posso ler a primeira pergunta?

Nuno – Posso ler eu a pergunta?

Inês – Um de cada vez.

Bruna C. – Então eu leio esta e a seguir lês tu, eh... posso? Posso ler, Inês?

- Contingência aos conhecimentos dos alunos

Outra das dimensões centrais dos processos de assimilação/aprendizagem de estruturas conceptuais novas é a da necessidade do reconhecimento de conceitos já dominados pelo aluno para ancorar a construção do conhecimento novo. Quer dizer, trata-se de reconhecer que o processo de aprendizagem se traduz na construção ativa, por parte de quem aprende, de pontes entre o conhecido e o novo (Vygotstly, 1979; Dole & Bellano, 1993:17-26).

A construção da atividade de explicitação do modo imperativo teve, desde logo, essa preocupação, pois foi desde o início claro que o objetivo era o de que os alunos construíssem mais saber sobre uma dimensão da língua que já dominavam implicitamente. As transcrições mostram como os alunos, em muitos momentos, se ancoraram no seu próprio saber sobre o uso do imperativo; além disso, os alunos acabaram por nos surpreender porque recorreram a outros saberes explícitos sobre a língua, entretanto já construídos.

Isso foi evidente em muitos momentos da interação. Por exemplo, na interação acima transcrita, há uma aluna que, na discussão prévia à realização da atividade e a

propósito da atitude dos filhos, refere o uso do grau *superlativo absoluto... sintético*. Também noutro grupo, os alunos recorreram tanto ao seu conhecimento implícito, sempre que pararam para pensar “se pode ser assim”, “se é assim que se diz”, como a outros conhecimentos explícitos (*tempo, pretérito perfeito, presente*) para conjugar o modo imperativo e assim construir a resposta ao exercício 2.7:

2.7. Tenta agora conjugar o verbo andar no modo imperativo.

Pessoas gramaticais		andar - modo imperativo
Singular	1ª (eu)	
	2ª (tu)	
	3ª (ele/ ela)	
Plural	1ª (nós)	
	2ª (vós)	
	3ª (ele/ ela)	

Porta-voz – Eu and...

José – Eu ando.

[Silêncio prolongado... alguns murmúrios pouco perceptíveis].

Rui – Vós andais!

Ana – Ó Bia [porta-voz] podia ser: eu ando, tu andas, ele anda...

Porta-voz – Hum... Não dá. Eu... [Silêncio] modo imperativo... modo imperativo. O eu não tem tempo! [Silêncio] Alguém tem alguma opinião?

[Ninguém reage e faz-se um longo silêncio]

Rui – Também pode estar no pretérito perfeito.

Porta-voz – Andar... andar pode ser passado.

José – Não, andar não... Não, tem de ser no presente.

Porta-voz – Não, tem de ser como se desse uma ordem. Tu anda! Eu...

(...)

Porta-voz – Anda nós. Andamos nós? Parece mais uma resmunguice do que uma ordem! Andamos nós não fica bem. Alguém concorda que nós se conjuga?

Ana – Andamos nós é uma teimosia!

Rui – Andamos nós...

Porta-voz – Andamos nós é uma dúvida.

José – Eu acho que não se conjuga, não é imperativo...

- Conflito sociocognitivo

Outro dos motores de um processo de aprendizagem é o constituído pelo conflito sociocognitivo motivado pela ação sobre materiais e objetos numa determinada situação prática (Sousa, 1993; Fonseca, 1998). Quer dizer, as situações de aprendizagem devem ser verdadeiramente desafiantes para quem aprende.

O primeiro excerto que abaixo transcrevemos refere-se à resolução do exercício 1.3:

1.3 O que é que essa palavra indica? Circunda a opção correta.

Afirmção	Dúvida	Ordem	Pedido	Sugestão
Deixa-nos perceber como a resolução do exercício gerou, de facto, um conflito muito claro na cabeça do Ivo e do Nuno, e que foi da necessidade de resolver esse conflito que se chegou a um consenso, a uma aprendizagem:				

Helena – Pedido.

Ivo – Um pedido.

Nuno – “Despacha-te”, está a pedir.

Beatriz – Não é uma dúvida, nem é uma afirmação, é uma ordem, deve ser uma ordem.

Helena – “Despacha-te, mãe”, é um pedido... não é uma ordem, é um pedido.

Ivo – Espera aí... espera aí, despacha-te para andar, despacha-te com o lanche querida... é uma ordem, não está a pedir direito, é uma ordem para andar.

Nuno – Olha... dizias que era pedido!

Ivo – Porque pensei... olha, é uma ordem.

Nuno – Sim... na verdade não está a pedir direito, talvez seja melhor uma ordem.

Helena – Então... assinalamos ordem?

Todos – Sim.

Apesar de a atividade proposta ser, na generalidade, uma situação de aprendizagem contingente aos saberes dos alunos, foi especialmente desafiante no exercício 2.7., acima transcrito, como verificamos na seguinte interação:

Porta-voz – A partir das frases anteriores... João é ele. Marta e João é eles. Ana é ela. Meninos é nós... Meninos é eles. Meninos? Meninos é... eles os meninos.

Ana – Eles, os meninos.

[Silêncio...]

Porta-voz – Eu and...

José – Eu ando.

[Silêncio prolongado... alguns murmúrios pouco perceptíveis].

Rui – Vós andais! Você anda!

Ana – Ó Bia [porta-voz] podia ser: eu ando, tu andas, você anda, ele anda...

Porta-voz – Hum... Não dá. Eu... [Silêncio] modo imperativo...

modo imperativo. O eu não tem tempo! [Silêncio] Alguém tem alguma opinião?

[Ninguém reage e faz-se um longo silêncio]

Rui – Também pode estar no pretérito perfeito.

Porta-voz – Andar... andar pode ser passado.

José – Não, andar não... Não, tem de ser no presente.

Porta-voz – Não, tem de ser como se desse uma ordem. Tu anda! Você anda. Eu...

[Silêncio prolongado, o grupo chegou a um impasse...].

- Cooperação

A primeira interação transcrita no ponto anterior permitiu-nos verificar que esse conflito surgiu por causa da interação que se estabeleceu entre os alunos e que foi resolvido nessa mesma interação. E, de facto, uma outra dimensão central de aprendizagem é a da construção *social* da aprendizagem, quer dizer, constituída pela interação com outros não só na resolução dos conflitos, como também como forma de desencadear esses mesmos conflitos. Na verdade, a aprendizagem em cooperação nesta atividade (assim como noutras realizadas no âmbito do PNEP) foi marcante para professores e alunos. De facto, numa reflexão final sobre a formação, diferentes professores referiram:

Nunca mais vou ser a mesma professora! Aprendi que também em português se podem desenvolver aulas semelhantes às de ciências experimentais, aulas onde todos os alunos em grupo se apoiam e aprendem pela descoberta. Isso para mim foi novidade! (reflexão portefólio formanda);

Aprendi que, para desenvolver o conhecimento explícito da língua nas crianças, devo proporcionar-lhes, de forma organizada e sistemática, vários tipos de atividades que os levem à reflexão, à descoberta, sem recorrer à transmissão de regras gramaticais, levando-os a adquirirem as competências da língua de forma motivadora e construtivista (reflexão portefólio formanda).

Também na última sessão tutoria foi pedida aos alunos uma avaliação das aulas do PNEP e, quando se lhes perguntou acerca do que mais tinham gostado nestas aulas, um dos pontos frequentemente referido foi o do trabalho de grupo. Os alunos afirmaram que, entre outras razões, aprenderam mais por haver troca de ideias e ajuda dos colegas. A observação desta atividade permitiu-nos efetivamente concluir com Webb & Vulliamy (1996), cit. por Morgado (2004:72) que, em situação de trabalho cooperado, os alunos:

- explicam, questionam e aprendem com os outros, utilizando e desenvolvendo a linguagem e diferentes padrões de interação;
- reconhecem mais facilmente o valor da sua própria experiência na aquisição e desenvolvimento de novos conhecimentos;
- desenvolvem mais confiança em si próprios como aprendizes;
- integram e apreendem mais facilmente os seus níveis de responsabilidade face ao grupo (mais atentos e participativos, mostrando comportamento adequado e

centrando-se na tarefa e respeitando os tempos sugeridos) desenvolvendo, uns com os outros, processos de autorregulação das suas aprendizagens.

Se, por um lado, pudemos verificar o grau de agentividade que os alunos podem de facto desempenhar na construção das suas aprendizagens em ambientes de cooperação, é-nos imperioso aqui também reconhecer o papel central que o professor teve na mediação desse processo. Essa mediação foi crucial na resolução do conflito que surgiu no segundo dos exemplos transcritos.

- Mediação

Com efeito, no contexto desse impasse, a professora teve uma intervenção importante na resolução do conflito gerado:

[Silêncio prolongado, o grupo chegou a um impasse. A professora resolve intervir dizendo:]

Professora – Vou ter que vos dar uma ajuda. Eu ando, pode ser imperativo? Estou a dar alguma ordem?

Grupo – Não.

Professora – Então, posso conjugar o verbo na primeira pessoa?

Grupo – Não.

Professora – Então não se escreve nada na primeira pessoa!

[Espontaneamente o Rui toma a palavra]

Rui – Tu anda.

Professora – Então, com o pronome pessoal “tu”, podemos conjugar no modo imperativo.

Porta-voz – Tu, anda.

Professora – Ou anda tu! Digo em primeiro lugar o verbo, só depois o pronome pessoal. [Mal a professora acaba de explicar, a Ana, com um sorriso nos olhos, exclama]

Ana – Ande você. É, ande e anda.

Rui – Tu anda?

Professora – Sim, podemos dizer: “tu anda” ou “anda tu”.

Porta-voz – Agora... Ele anda? Não. É ande? Ele ande?

José – Não...

Porta-voz – Ele ande? Anda ele?

Rui – Anda ele? Não.

Professora – Anda ele é ordem?

Grupo – Não.

Professora – Então... conjuga-se?

Grupo – Não.

Professora – Não se conjuga.

Porta-voz – Anda nós. Andamos nós?

Parece mais uma resmunguice do que uma ordem! Andamos nós não fica bem. Alguém concorda que nós se conjuga?

Ana – Andamos nós é uma teimosia!

Rui – Andamos nós...

Porta-voz – Andamos nós é uma dúvida.

José – Eu acho que não se conjuga.

Porta-voz – Vós e vocês. Andam vós.

Andam vocês. É uma ordem?

Ana – Andem vocês?

Porta-voz – Andem vós. Andem vocês.

Ana – Então é andem e andem.

Porta-voz – Andem e andem.

[Escreve enquanto diz em voz alta]

José – Andem e andem?

Rui – Eu acho que está mal andem e andem!

Ana – Andem vós, andem vocês.

Porta-voz – Andem vós... Eu acho que há aqui uma dúvida.

Ana – Andai vós, andem vocês.

José – Andai vós. [Todos acabam por registar vós andai/vocês andem]

Porta-voz – Agora, eles e elas. Anda eles. É igual ao “eu”.

Rui – Anda ele.

Ana – Andai ele?

José – Fica mal.

Porta-voz – Eu acho que não pode ser. Não escrevemos nada. Estais de acordo?

Grupo – Todos responderam afirmativamente.

Porta-voz – Agora só falta mesmo “nós”. Andamos nós! Andamos nós não é. [Como ninguém se opõe passa à leitura das conclusões.]

Porta-voz – ... Usa-se apenas na [Faz uma pequena pausa.] 2ª pessoa do...

Ana – Singular.

Porta-voz – E na 2ª pessoa do plural.

Tal como se observa neste exemplo, a mediação é essencial nos processos de desenvolvimento da aprendizagem cultural (Vygotsky, 1979; Feurstein, 1985, cit. Fonseca, 1998): tratando-se da interiorização de saberes e capacidades criados pela história humana, a mediação é fundamental para o que está *fora da cabeça*, na cultura, seja *interiorizada*, e passe a fazer parte do nosso desenvolvimento cognitivo; é igualmente importante no desenvolvimento do processo de autorregulação da aprendizagem do aluno. O papel do professor como mediador das aprendizagens culturais a realizar em contexto escolar é hoje em dia 'um dado adquirido' entre os próprios professores. A noção de *ensino explícito*, que é recorrentemente referida neste livro, é uma das dimensões mais evidentes da concretização da mediação do professor.

Na atividade de explicitação do modo imperativo, a mediação dos professores não foi *expositiva* por causa do procedimento laboratorial da ficha de trabalho (quer dizer, o papel do professor foi muito diluído na atividade que planificou, que praticamente conduzia os alunos na construção das aprendizagens relevantes). No entanto, tiveram um papel ativo na facilitação desse processo de construção. Neste caso, os professores foram mediadores ativos da construção de uma aprendizagem cultural por causa das suas intervenções aquando da realização das tarefas, ajudando os alunos a ultrapassarem estados ou situações que os conduziriam à construção de saberes errados. Foi nessa mediação (que, voltamos a referir, surgiu no âmbito do trabalho planificado) que assim vimos os professores a criar zonas de desenvolvimento próximas (ZDP) anteriormente não existentes nos seus alunos, permitindo às crianças, em cooperação e com a ajuda do professor, ampliar o seu saber sobre a língua.

- Flexibilidade

No exemplo seguinte, ocorrido na resolução do exercício nº 1.3, é evidente que o significado dado às expressões do texto em que o pai e os filhos se dirigem à mãe não é o mesmo para diferentes grupos de alunos. O grupo nº 1 faz uma interpretação peculiar e justifica-a, não mudando de opinião quando confrontado com a interpretação dos outros grupos. Note-se, ainda, que o professor não resolveu aqui o problema, propondo a procura de resolução no prosseguimento dos trabalhos.

Quando todos os grupos terminaram o exercício nº 1.3, o professor abriu o debate/análise intergrupos, pedindo que cada porta-voz expusesse aos outros o resultado do seu trabalho. Para nós, este é um exemplo de como uma das dimensões pedagógicas da construção das aprendizagens diz respeito à flexibilidade do professor na gestão dos processos desenvolvidos pelos alunos, respeitando as suas razões, não impondo as suas ideias, sempre sem perder de vista a dinâmica construtiva da aprendizagem:

Professor – Grupo um, qual foi a opção assinalada?

Grupo 1 – Pedido.

Professor – E o grupo dois?

Grupo 2 – Ordem.

Professor – E o grupo três?

Grupo 3 – Ordem.

Professor – E o grupo quatro?

Grupo 4 – Ordem.

Professor – E o grupo cinco?

Grupo 5 – Ordem.

Professor – Bom... quatro grupos assinalaram como opção correta a ordem, mas houve um grupo, o nº

1, que assinalou pedido. Atendendo a que a maioria entende ser ordem, o grupo nº 1 quer alterar a sua opinião?

Grupo 1 – Não.

Professor – Então..., mas porquê?

Grupo 1 – Porque os filhos nunca se dirigem aos pais em tom de ordem, eles nunca dão ordens aos pais.

Professor – Ok, vamos então continuar... talvez os próximos exercícios ajudem a clarificar esta questão!

- Aplicação e transformação

A aprendizagem é a construção pessoal de um processo experiencial, interior à pessoa, e que se traduz numa modificação de comportamento estável (Tavares e Alarcão, 1989). Quer dizer, aprender não pode ser apenas o processo de aquisição passiva e de memorização intransitiva de certezas ou verdades absolutas ditadas por

outros (cf. Tavares, 1998). Para ser efetiva, a aprendizagem tem de se traduzir na *construção social de algo que mobilize o saber aprendido* (Vygotsky, 1979).

Tivemos em conta estas dimensões na planificação da atividade realizada. Na medida em que seguimos as principais ideias da metodologia laboratorial da explicitação do conhecimento linguístico, tivemos o cuidado de construir as tarefas de modo a que os alunos *chegassem, eles próprios, a conclusões e as registassem*. Tivemos também o cuidado de planificar uma tarefa final que permitisse aos alunos mobilizar de forma integrada os saberes entretanto construídos (cf. Anexo, Parte III). Abaixo apresentamos o texto construído por um grupo de alunos em resposta a essa tarefa:

Parte III

VAMOS PRATICAR O QUE APRENDESTES SOBRE O IMPERATIVO?

Escreve um texto (ou uma banda desenhada) criando situações de uso do imperativo.

Receita Portuguesa

Ingredientes:

- Letras (1000 g);
- Vírgulas (100 g);
- Pontos de exclamação (150 g);
- Reticências (20 g);
- Pontos finais (200 g);
- Aspas (35 g).

Preparação:

- 1.º Passo – Mistura as letras para formarem palavras e as palavras formarem frases.
- 2.º Passo – Para as frases terem sentido, acrescenta os sinais de pontuação (vírgulas, pontos finais, pontos de exclamação, reticências).
- 3.º Passo – Aplica as aspas.
- 4.º Passo – Agora formaste um livro que podes ler.

Boa leitura!

CONCLUSÃO

Aprender sobre a língua, objeto da presente temática, como *aprender língua ou aprender através da língua*, é possível quando a criança está em ação, quando atua sobre o meio e integra no seu Eu as aprendizagens experienciadas, vividas. No entanto, também sabemos que nas interações indivíduo-meio não há aprendizagem apenas porque o indivíduo regista estímulos e lhes responde: o que acontece é que há alguém próximo (mãe, colega mais velho, educador, etc.) que, tendo já integrado essas

aprendizagens, serve de mediador entre o indivíduo e os estímulos. Isto é de extrema importância quando sabemos que o desenvolvimento humano (conseguido através da interiorização das conquistas culturais) tem origem social. É essa interação que cria as ZDP, também em contexto escolar.

Em contexto escolar, a planificação de experiências desafiantes e situadas na prática é crucial. Em sala de aula, os alunos, de forma ativa e em trabalho cooperado, desenvolvem a experiência e retiram conclusões; o professor, observador atento, avalia o desenvolvimento da experiência e reflete sobre a sua planificação, assumindo o papel de mediador, mas permitindo também que cada criança se deixe *mediatizar* pelo colega mais habilitado e seja mediador nas competências que ele próprio domina. Há, para nós, dois momentos altos na atividade docente: o primeiro diz respeito à planificação da aula e ocupa parte significativa do seu tempo; o segundo momento acontece durante a aula, desenvolve-se por ação dos alunos e em dinâmica de grupo, ocupando agora especial tempo aos alunos. Nesta fase, o professor atua de forma estratégica, ou seja, movimenta-se entre os alunos para conhecer os saberes em construção, promove o debate e a análise/reflexão, mediatiza para que todos e à medida de cada um construam conhecimentos. Verificámos tudo isto durante a implementação desta temática no contexto do PNEP.

Como em toda a restante formação, também na presente temática assumimos a função reflexiva sobre as práticas, primeiro ao nível do núcleo regional (formadores/coordenadora), depois ao nível do agrupamento (formador/formandos), mas, e essencialmente, nas práticas em sala de aula (organização de pequenos grupos de trabalho, observação/avaliação, reflexão e análise/debate intergrupos). Dispusemos de privilégios únicos para poder refletir ao conceber a planificação da ação em sala de aula; tivemos tempo para observar, analisar, desenvolver e avaliar as situações decorrentes do ato educativo. Pudemos, assim, em conjunto com os nossos formandos, refletir sobre a ação e fazer dela o ponto de partida para novas ações, contribuindo desta forma para o desenvolvimento, aperfeiçoamento ou mesmo mudança de práticas e, porque não, para novas teorias de ação. Esta perspetiva, assim assumida, permitiu-nos vivenciar uma autoformação, ao mesmo tempo que fomos determinantes no processo de aprendizagem dos alunos.

Trabalho? Claro que tivemos todos muito trabalho, formadores, formandos e alunos. No nosso caso, desde a conceção da aula à elaboração da experiência de aprendizagem *À descoberta da gramática nos textos e na nossa cabeça!* e implementação na sala de aula, decorreram muitas horas de trabalho e reflexão. Mas valeu a pena. Crescemos e permitimos que outros também crescessem! Foi grande o empenho demonstrado pelos professores nas novas propostas de trabalho e o interesse com que acolheram as nossas sugestões, como também a alegria com que os alunos nos recebiam.

Para terminarmos, permitam-nos aqui registar que foi para nós riquíssima a aprendizagem que fizemos no PNEP, desenvolvendo laços de amizade e comprometendo-nos com o projeto do Ministério de Educação como se causa nossa se tratasse, promovendo mudanças na sala de aula.

REFERÊNCIAS

- Browne, A. (2007). *O livro dos porquinhos*. Editora Kalandranka.
- Costa, J. (2009). Mesa redonda – ensino da gramática: o quê, como, para quê. Braga/UM: Sessão plenária regional do PNEP.
- Dole, J-M. & Bellano, D. (1993). *As Crianças que não aprendem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. DGIDC/PNEP.
- Fonseca, V. (1998). *Aprender a aprender – a educabilidade cognitiva*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Ministério da Educação/DGIDC (2009). *Dicionário terminológico*. Disponível em: <http://dt.dgide.min-edu.pt/>
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação – um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Reis, C. (Coord.), Dias, A. , Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J. & Pinto, M. (2009). *Programas de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação / DGIDC.

- Sim-Sim, I, Duarte, I & Ferraz, M.J. (1997). *A língua materna no ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação/DEB.
- Sousa, C. (1993). *Ativação do desenvolvimento cognitivo e facilitação da aprendizagem. Ensino das ciências no 1.º ciclo do ensino básico*. Braga: UM, Dissertação de Doutoramento.
- Sprinthall, R. C. & Sprinthall, N. A. (1993). *Psicologia educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (1989). *Psicologia do desenvolvimento*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Tavares, J. (1998). Construção do conhecimento e aprendizagem. In Almeida, L.S. e Tavares, J. (Org.) *Conhecer, aprender, avaliar*. Porto: Edições CIDINE.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

CAPÍTULO 9 - ANEXOS

1- À descoberta da gramática nos textos e na nossa cabeça!

Parte I - À descoberta da gramática nos textos!

Parte II - À descoberta do modo imperativo na nossa cabeça!

Significados e propriedades gramaticais

Características gramaticais do modo imperativo

Formas de tratamento

O modo imperativo em diferentes modos de frase

O modo imperativo nos textos

Parte III - Vamos praticar o que aprendeste sobre o imperativo?

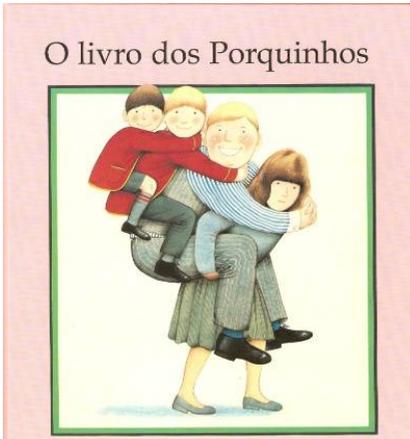
À DESCOBERTA DA GRAMÁTICA NOS TEXTOS E NA NOSSA CABEÇA!

Com este trabalho, vamos, em primeiro lugar, descobrir um conteúdo de gramática nos significados de um texto... depois, vamos aprender mais coisas sobre esse conteúdo usando a nossa cabeça!

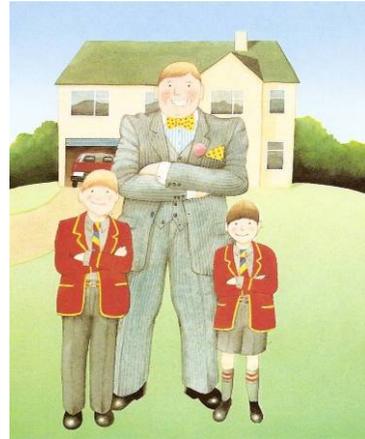
PARTE I

À DESCOBERTA DA GRAMÁTICA NOS TEXTOS!

1. Lê atentamente as passagens iniciais de *O livro dos Porquinhos*.



Anthony Browne



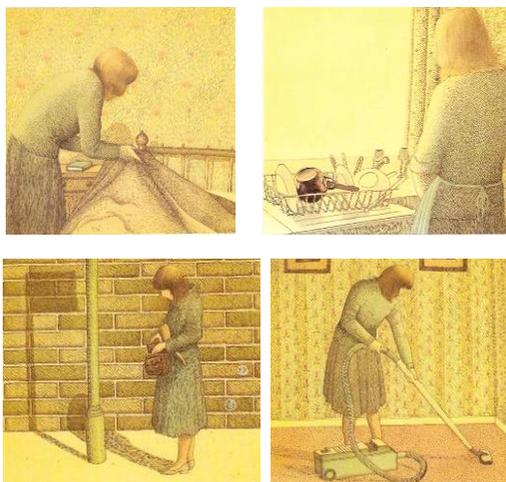
O Sr. Porcino vivia com os seus dois filhos, Miguel e Pedro, numa boa casa com um belo jardim, e um bom carro numa boa garagem. Dentro da casa estava a sua mulher.



“Despacha-te com o pequeno-almoço, querida!”, repetia o Sr. Porcino todas as manhãs antes de sair para o seu importantíssimo trabalho.



“Despacha-te com o pequeno-almoço, mãe!”, diziam Miguel e Pedro antes de saírem para a sua importantíssima escola.



Depois de todos saírem de casa, a Sra. Porcino lavava a loiça do pequeno-almoço... fazia as camas... aspirava o chão e depois ia para o trabalho.



“Despacha-te com o lanche, mãe!”, diziam os rapazes todas as tardes quando chegavam da sua importantíssima escola.



“Despacha-te com o lanche, querida!”, dizia o Sr. Porcino todas as tardes quando chegava do seu importantíssimo trabalho.

Agora, pensa e responde.

- 1.1. Identifica as expressões do texto em que o pai e os filhos se dirigem diretamente à mãe.

- 1.2. Qual é a palavra mais importante nessas expressões?

- 1.3. O que é que essa palavra indica? Circunda a opção correta.

Afirmção Dúvida Ordem Pedido Sugestão

- 1.4. O autor consegue esse efeito / constrói este significado através do uso de um modo verbal muito específico. Reflete e escolhe a opção correta.

Modo	Definição	Opção correta
Indicativo	Apresenta um facto de uma maneira real, certa.	
Conjuntivo	Revela um facto duvidoso, incerto.	
Imperativo	Exprime uma atitude de solicitação, ordem.	
Gerúndio	Uma ação que está em decurso.	

- 1.5. Agora que identificaste o modo verbal utilizado pelos filhos e o marido da Sr.^a Porcino, o que podes então concluir sobre a sua utilização nas passagens que leste?

<p>Conclusão: Nas passagens que li, o verbo encontra-se no modo _____ e é usado para construir um significado de _____.</p>

PARTE II

À DESCOBERTA DO MODO IMPERATIVO NA NOSSA CABEÇA! SIGNIFICADOS E PROPRIEDADES GRAMATICAIAS

2. Presta atenção à gravura e ao modo de linguagem utilizado.



in *O Primeiro de Janeiro* (Adapt.)

- 2.1. Como agora sabes, na frase “**Sai da minha frente!**”, dita pelo condutor, a forma verbal usada está no **modo** _____ e exprime um significado de _____. Mas a verdade é que **tu sabes mais coisas sobre este modo verbal porque o compreendes e usas muitas vezes.**
- 2.2. Exemplo, até agora na ficha já leste vários períodos/ frases em que se usa esse modo. **Tenta identificar esses verbos nessas frases/períodos, sublinhando-os.**

Vamos descobrir o modo imperativo na tua cabeça?

2.3. OUTROS SIGNIFICADOS DO MODO IMPERATIVO

Presta atenção às frases destacadas e repara na utilização do modo imperativo. Vais descobrir que, para além do significado de *ordem*, o imperativo pode ser usado para indicar outros significados. Identifica-os nos retângulos, circundando a palavra correta.

A mãe, ao ver as notas que o filho tirou na escola, teve uma longa conversa com ele e disse-lhe:

“Estuda para melhorares as notas.”

conselho

Solicitação/pedido

súplica

O professor distribuiu o trabalho pelos diferentes grupos e disse:

“Ajudai os vossos colegas.”

conselho

Solicitação/pedido

súplica

A avozinha, muito frágil devido à idade, caiu, mas teve ainda forças para gritar:

“Ajudem-me, por favor!”

conselho

Solicitação/pedido

súplica

2.4.

Conclusões:

Aprendi que sei usar o modo verbal IMPERATIVO para construir vários significados:

_____, _____, _____ e _____.

CARACTERÍSTICAS GRAMATICAIS DO MODO IMPERATIVO

2.5. PESSOAS GRAMATICAIS EM QUE SE USA O MODO IMPERATIVO

Como sabes, no modo indicativo, podes conjugar um verbo em várias pessoas gramaticais. Completa o seguinte quadro, com a conjugação do verbo *saltar* no presente do modo indicativo:

Pessoas gramaticais		saltar – presente do indicativo
Singular	1 ^a (eu)	
	2 ^a (tu)	
	3 ^a (ele/ ela)	
Plural	1 ^a (nós)	
	2 ^a (vós)	
	3 ^a (eles/ elas)	

Mas... e no modo imperativo? Para te ajudar a entender melhor as pessoas gramaticais em que podes usar o modo imperativo, observa as seguintes frases:

- a) “Tiago, vai comprar pão, por favor.”
- b) “Tiago e Ana, ide comprar pão, por favor.” ou
- c) “Tiago e Ana, vão comprar pão, por favor.”

2.6. Agora, completa as frases seguintes com os verbos indicados no modo imperativo:

- a) “João, _____ (andar) de patins apenas meia hora.”
- b) “Marta e João, _____ (andar) de patins apenas meia hora.”
- c) “Ana, _____ (andar) na tua bicicleta.”
- d) “Meninos, _____ (andar) depressa, por favor.”

2.7. Tenta agora conjugar o verbo andar no modo imperativo.

Pessoas gramaticais		andar – presente do indicativo
Singular	1 ^a (eu)	
	2 ^a (tu)	
	3 ^a (ele/ ela)	
Plural	1 ^a (nós)	
	2 ^a (vós)	
	3 ^a (eles/ elas)	

2.8.

Conclusões:

O modo verbal IMPERATIVO usa-se apenas na _____ pessoa do _____ e na _____ pessoa do _____.

FORMAS DE TRATAMENTO

- 2.9. Mas... se eu não quiser tratar a pessoa por tu, mas por você (ou vocês)? Tendo presente o exercício 2.7, completa o seguinte quadro.

Pessoas gramaticais		andar - modo imperativo	Outros modos
Singular	1ª (eu)		
	2ª (tu/ você)		
	3ª (ele/ ela)		
Plural	1ª (nós)		
	2ª (vós/ vocês)		
	3ª (ele/ ela)		

Agora, repara nas seguintes formas de tratamento do professor de educação física:

O professor, ao iniciar a aula, disse à turma:

“Andemos.”

Mas porque alguns alunos estavam distraídos, o professor proferiu:

“Quero que **andéis.**” E ao António, disse ainda: “Quero que **andes.**”

E insistiu: **“Andem.”**

Mas o professor poderia ter dito simplesmente:

“Andar.”

- 2.10.

Conclusões:

O MODO IMPERATIVO EM DIFERENTES MODOS DE FRASE

Observa novamente a figura:



in *O Primeiro de Janeiro* (Adapt.)

- 2.11. Em vez de ter sido o condutor a falar, poderia o ciclista ter gritado (completa com a forma correta do verbo dado):

“ _____ (conduzir) com cuidado! Não me _____ (atropelar)!”

Imagina agora que eram vários carros... O que gritaria o ciclista nesse caso?

“ _____ (conduzir) com cuidado! Não me _____ (atropelar)!”

- 2.12.

Conclusões:

O modo verbal IMPERATIVO usa-se na forma de frase _____ e na forma _____.

O MODO IMPERATIVO NOS TEXTOS

- 2.13. Para chegares a uma última conclusão sobre o modo imperativo, vais agora relembrar algumas questões de pontuação. Em todas as frases que leste nesta ficha em que aparece o modo imperativo usa-se SEMPRE um sinal auxiliar de escrita específico. Identifica-o.

- 2.14. O que é que isso releva acerca do uso do modo imperativo nos textos? Em que situações se usa o modo imperativo?

- 2.15.

Conclusões:

O modo verbal IMPERATIVO usa-se nas situações de _____ nos textos.

PARTE III

VAMOS PRATICAR O QUE APRENDESTES SOBRE O IMPERATIVO?

Escreve um texto (ou uma banda desenhada) criando situações de uso do imperativo