

**A aplicação do laboratório gramatical em sala de aula
com recurso à gravação áudio:
resultados de uma análise de dados**

Ana Sofia Cardoso¹

Resumo

Este texto apresenta sucintamente um projeto de investigação-ação levado a cabo durante o período de estágio pedagógico, realizado no âmbito da conclusão de estudos conducentes ao grau de Mestre em Ensino de Português no 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

O espaço de aula de língua materna contempla o trabalho dedicado a uma série de competências comunicativas e linguísticas do Português. Diagnosticámos algumas dificuldades na competência gramatical dos alunos envolvidos, construímos um plano de ação ao encontro das necessidades pedagógico-didáticas dos alunos. Com os objetivos de promover a reflexão metalinguística e de sublinhar a importância do conhecimento gramatical, enquanto componente autónoma e enquanto competência articulada com a leitura literária, este estudo exploratório propõe a utilização do laboratório gramatical.

A aplicação desta metodologia ativa parte do conhecimento intuitivo dos alunos para a transformação dessas intuições em conhecimento gramatical explícito. Com alunos do ensino secundário, os laboratórios gramaticais funcionaram como elo entre o conhecimento explícito da língua e a leitura literária. Este trabalho pretende corroborar a importância do investimento no ensino da gramática, apresentando os resultados de um plano de ação cuja prioridade foi proporcionar um ensino reflexivo da gramática.

Palavras-chave: ensino da gramática, reflexão metalinguística, laboratório gramatical, leitura literária

Abstract

This essay shortly provides an action research project taken upon the pedagogic training period, held for the conclusion of the studies which grant the master's degree in Portuguese teaching to primary and high school students, granted by Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

The classroom whose job is to teach the mother tongue contemplates the work dedicated to a series of communicative and linguistic skills of Portuguese. We found some difficulties as regards the grammatical skills of the students engaged in the project, built a plan of action regarding said difficulties, with the goal of promoting a metalinguistic reflection, as well as underlining the importance of grammatical knowledge as an independent component and as an articulate competence articulated with the literary reading, this study proposes the use of the grammar laboratory.

The application of this method engages part of the student's intuitive knowledge and transforms those intuitions into explicit grammatical knowledge. With students from high school, these grammar laboratories function as the bridge between the language's explicit knowledge and literary reading. This project intends to corroborate the paramount importance of the investment in the teaching of grammar, providing the results of a plan of action which prioritises a reflexive teaching of grammar.

Key words: Grammar teaching, metalinguistic reflection, grammatical laboratory, literary reading

¹ Faculdade de Letras da Universidade do Porto (estudante de Mestrado)

P

Introdução

Atendendo à perspetiva da avaliação como processo de recolha de dados “para (re)orientação do processo de ensino-aprendizagem (na sala de aula ou no desenvolvimento de um currículo)” (expressa por vários autores, entre eles Luísa Cortesão, 2002), no seu artigo “Formas de ensinar, formas de avaliar: breve análise de práticas correntes de avaliação”, realizámos uma investigação-ação² centrada no desenvolvimento das capacidades dos alunos em atividades relacionadas com o conhecimento gramatical na disciplina de Português. A finalidade era promover uma aprendizagem duradoura: o desenvolvimento da consciência linguística nos discentes, para que, cientes dos seus conhecimentos sobre a língua, pudessem mobilizá-los na execução de tarefas, como a leitura e interpretação de texto literário.

A experiência pedagógica realizou-se com dezanove alunos do 11.º ano de escolaridade. Na introdução ao estudo de *Os Maias*, de Eça de Queirós, desafiamos o grupo a responder a uma oficina gramatical sobre os excertos descritivos iniciais que remetem para a caracterização de um espaço fundamental para a compreensão da sociedade oitocentista queirosiana, bem como para a identificação dos índicos que evidenciavam a destruição da família Maia: o Ramalhete. O segundo laboratório gramatical incidiu sobre a obra poética de Cesário Verde, com base na seleção de alguns poemas, servindo como conclusão do estudo deste autor.

Breve descrição da turma³

A turma pertencia ao curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias. Iniciou as atividades letivas com vinte e um alunos inscritos à disciplina de Português, porém, no final do primeiro período de aulas, o grupo contava apenas com dezanove alunos.

Os resultados abaixo revelados dizem respeito às atividades realizadas com esta turma, dando conta dos dezanove elementos participantes.

As idades dos alunos estavam compreendidas entre os quinze e os dezassete anos, com uma média de, aproximadamente, dezasseis anos, o que significa que se tratava de alunos com um percurso escolar regular (apenas um aluno tinha uma retenção).

Neste grupo, havia uma aluna com Necessidades Educativas Especiais (NEE), devido a uma doença degenerativa que, ao longo do tempo, ia enfraquecendo a sua visão. Era necessário ter alguns cuidados, nomeadamente na sua posição na sala de aula e na impressão dos documentos fornecidos aos alunos. A aluna sentava-se sempre no lugar em frente ao quadro, na fila central da sala de aula. As impressões seguiam as instruções específicas contidas no seu processo individual.



Durante as aulas, os alunos desta turma apresentavam globalmente comportamentos bastante adequados, indicadores de concentração e de motivação para a aprendizagem e para o conhecimento. Os alunos eram assíduos, embora nem sempre muito pontuais. Na maioria, eram interessados e participativos. Revelavam bons hábitos de trabalho, pois tinham elevadas ambições escolares. Envolviam-se nas propostas feitas pela professora, apesar de, por vezes, estabelecerem alguns diálogos alheios às aulas. Cumpriam respeitosa e as regras de convívio em sala de aula. Quando eram advertidos pela professora, reconheciam os seus erros, assumindo a sua responsabilidade e corrigindo algum comportamento. Foi possível estabelecer um ótimo relacionamento com os alunos e criar um ambiente de trabalho tranquilo, sério e produtivo.

No que respeita ao aproveitamento escolar, o perfil da turma era um pouco mais heterogéneo. Desde as primeiras aulas, apercebemo-nos de que havia um pequeno grupo de alunas que se destacava, devido ao seu alto nível de preparação e aos seus hábitos

² A investigação-ação teve lugar numa escola do distrito do Porto. Realizou-se no âmbito do estágio pedagógico conducente ao grau de Mestre em Ensino de Português no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Os dados apresentados foram recolhidos entre novembro de 2018 e maio de 2019.

³ No contexto do estágio pedagógico, houve outra turma envolvida e a operacionalização “mais tradicional” da oficina gramatical de que não damos conta neste texto.

regulares de trabalho. Não podemos dizer que, em comparação com a esmagadora maioria da turma, o contraste fosse acentuado. Globalmente, a turma tinha altos níveis de desempenho. É de salientar o esforço da maioria dos alunos para atingir níveis elevados de classificação, com vista à obtenção de médias necessárias ao prosseguimento de estudos em cursos muito requeridos no ensino superior. Esta atitude reflete-se, sem dúvida, nas avaliações finais da disciplina: no final deste ano letivo, a média da turma à disciplina foi de dezasseis valores, havendo oito alunos com uma classificação igual ou superior a dezasete valores.

Relativamente à diagnose realizada, estes alunos apresentavam conhecimentos e competências específicas da disciplina dentro de níveis adequados ao nível etário e de escolaridade em que se encontravam. Sendo uma turma de alunos de alto rendimento escolar, com objetivos de acesso ao ensino superior muito concretos, o seu principal foco era o treino de exames com o modelo do Instituto de Avaliação Educativa (IAVE) como forma de preparação. Esta visão instrumental do que aprendiam afetava, por exemplo, a gramática.

Foi possível notar, através do registo de comentários feitos por alunos em sala de aula, que a turma reduzia o lugar da gramática na aula de Português. Os discentes comentavam, entre si, que a gramática “não era importante estudar, porque não valia muito” nas provas de avaliação, que era “fácil acertar as escolhas múltiplas⁴”. Demonstram, assim, não só a desvalorização perante esta competência nuclear da disciplina de Português, mas também uma conceção de gramática como conjunto de matéria que se memoriza apenas para “acertar” em questões de escolha múltipla.

Fragilidades detetadas nos alunos

Foi necessário sintetizar as observações, proceder ao cruzamento dos dados da turma e destacar os problemas diagnosticados. Sobressaíram as seguintes dificuldades comuns aos dois grupos em estudo: (i)

domínio insuficiente de conhecimento metalinguístico (observado em aula e através dos testes diagnósticos); (ii) ocorrência de erros de propriedade sintática em registo escrito (observado nas produções escritas); (iii) baixo grau de autonomia em contexto de ensino-aprendizagem (observado através da constante solicitação da professora em tarefas elevadas); (iv) falta de hábitos de leitura, sobretudo das obras de leitura escolar obrigatória.

Após o levantamento das fragilidades prioritárias dos alunos, houve necessidade de selecionar uma das áreas de intervenção. A área da gramática foi a selecionada como intervenção prioritária, devido à consciência da sua relevância nas diversas competências comunicativas (ler, escrever, ouvir, falar).

Enquadramento teórico

Em oposição ao dogmatismo das regras gramaticais, prioriza-se a reflexão sobre a língua e favorecem-se os contributos das metodologias ativas, pretendendo incentivar atitudes de curiosidade e de pesquisa. Neste sentido, ensinar gramática torna-se uma tarefa mais exigente. O processo de ensino-aprendizagem traduz-se na construção de conhecimentos gramaticais explícitos, na consciencialização da necessidade do uso dos mesmos em contexto e ainda no alcance da abstração para atingir a consciencialização linguística necessária à aprendizagem de uma língua enquanto sistema regular de regras e princípios (naturalmente com exceções, desvios e variações) e enquanto sistema dinâmico de interação social verbal (com todas as componentes inerentes). Veja-se, a este propósito, a investigação condensada no volume 12 do *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, número temático dedicado ao ensino da gramática em Portugal⁵.

A investigação científica sobre este assunto legitima a afirmação do conhecimento gramatical como fonte inesgotável de vantagens em aprendizagens relacionadas com os restantes domínios de saber, integradores do currículo disciplinar da língua materna. Lembremos a ideia defendida por Armanda Costa

⁴ Estes enunciados orais dos alunos foram registados ao longo das observações de aula que, enquanto professora-investigadora, tive oportunidade de executar no ano letivo já referido.

⁵ *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, Vol 12, No 2 (2019): June/July 2019: Special issue, disponível em <<https://revistes.uab.cat/jtl3/issue/view/93/showToc>>.

P

(2008) de que conhecimento gramatical e o desenvolvimento da leitura e escrita estabelecem uma estreita relação, a qual deve ser trabalhada na aula de língua materna. O valor do conhecimento gramatical é fundamental para a rentabilização das capacidades interpretativas de qualquer falante, como prova Batalha (2018) relativamente ao conhecimento das dependências referenciais.

De modo a tentar concretizar em que mecanismos pode funcionar o conhecimento gramatical na comunicação com a leitura e escrita, podemos elencar algumas repercussões de conhecer o funcionamento da língua que, ao serviço da competência leitora e de escrita, são instrumentos produtivos. Ao nível do conhecimento lexical, poder-se-á dizer que conhecer a estrutura lexical das palavras e reconhecer propriedades morfosintáticas, permite aceder ao significado de novas palavras; ao nível sintático, afirma-se que conhecer padrões de ordem de palavras ajuda a interpretar casos passíveis de ambiguidade (Costa, 1992, p.88-91).

Resta-nos reconhecer que uma intervenção no sentido de investir no conhecimento explícito da língua e na consciência linguística dos discentes contribuirá positivamente para uma aprendizagem mais rentável e eficiente das propriedades da língua materna. Esta proposta, feita por Silvano e Rodrigues (2010, p.275), reclama a programação de atividades, as quais são da responsabilidade do professor. Trata-se de projetar o conhecimento explícito da língua como domínio de tratamento autónomo com manifestações favoráveis nos domínios da leitura e da escrita. Juntamente com esta afirmação, o professor deve transmitir explicitamente que o conhecimento gramatical cumpre variadas funções ao nível da competência da leitura e da escrita.

O Programa e Metas Curriculares de Português do ensino secundário (PPES⁶) sustenta a ideia de que o ensino-aprendizagem de língua materna tem o “(...) texto complexo (...) como um dos pilares sobre que assenta o desenvolvimento de uma literacia mais

compreensiva e inclusiva” (Buescu, 2014, p.6). Embora saibamos que esta complexidade não é exclusiva do estudo do texto literário, também não lhe é alheia. A centralidade do texto literário na aula de língua materna é comumente assumida pelos professores de Português. O caminho a tomar será o de tornar significativa a análise literária realizada em sala de aula, incidindo a abordagem literária na articulação com outros conhecimentos, nomeadamente da área linguística.

O texto literário como ponto de partida configura-se uma abordagem positiva para a concretização das motivações referidas. Além do mais, a “literatura é um domínio decisivo na compreensão do texto complexo e na aquisição da linguagem conceptual” (Buescu, 2014, p.8). O estreitamento entre língua e literatura torna-se emergente. Não se deve perpetuar uma “utilização abusiva e inespecífica que conferia ao texto literário uma presença promiscuamente sacralizada e banal.” (Fonseca, 2000, p.37), ou seja, há que fazer um exame profundo, tanto à forma como se introduz o texto literário em sala de aula, como à forma como veiculamos a transmissão da sua mensagem.

Consideramos o trabalho laboratorial como uma possível ponte entre o conhecimento explícito da língua⁷ (CEL) e a educação literária. Numa ótica iminentemente próxima e dinâmica entre ambas as áreas, o texto literário “revela-se um meio privilegiado, no ensino da língua materna, de tomada de consciência da língua e do seu funcionamento porque proporciona a percepção dinâmica da plasticidade de recursos linguísticos que não são exclusivos da literatura.

A nossa visão de ensino-aprendizagem, no âmbito do currículo do programa de Português, incide na “análise do texto literário com um enfoque interpretativo e uma leitura do texto literário enquanto expressão linguística privilegiada” (Rodrigues, 2017, p. 268). Ainda que não de forma isolada, “a disciplina de Português tem a função de promover a educação do gosto literário, da sensibilidade e da inteligência por meio da literatura” (Rodrigues, 2017, p. 271). Tendo

⁶ Disponível em: < https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf >. Consultado em: fevereiro de 2020.

⁷ Esta é a designação atribuída ao domínio da gramática nos documentos de orientação fornecidos pelo Ministério da Educação. Trata-se, precisamente, do enaltecimento desta área nuclear do Português como uma área de apropriação linguística (transforma-se o conhecimento implícito em explícito e adquirem-se explicitamente novos conhecimentos).

esta função como alvo a atingir, o trabalho realizado em laboratório gramatical pode servir dois efeitos didático-pedagógicos que se manifestam urgentes cultivar nos alunos do século XXI, a saber: estimular o interesse do discente dos dias de hoje na leitura dos clássicos da literatura portuguesa, envolvendo-o numa dinâmica estimulante e satisfatória e desenvolver as suas capacidades metacognitivas através da abordagem às dimensões da linguagem.

O laboratório gramatical, inserido neste conceito de “aprendizagem pela descoberta” (Hudson, 1992; Duarte, 1992), é uma metodologia ativa com os seus sucessos já comprovados por diversos estudos (Silvano e Rodrigues, 2010; Gomes, 2012; Silvano, 2014; Neto, 2015; Queiroz, 2015; Costa 2012; Batalha 2018) na área do ensino-aprendizagem da língua materna. O ensino da gramática exige uma reflexão sobre a língua, um estabelecimento de relações linguísticas, conseguidas pela observação e manipulação de dados que, posteriormente, requer treino e consolidação.

As singularidades do texto literário serão colocadas a favor da abstração da linguagem, por forma a produzir a reflexão metalinguística dos alunos. Portanto, a aula de língua deverá ser “uma aula de língua, de linguagem e de comunicação, inscrita num paradigma que valoriza a dimensão cognitiva e discursiva da linguagem” (Rodrigues, 2017, p. 268). No fundo, procuramos defender “a premência de uma leitura que estabeleça relações, que procure indícios linguísticos e textuais dispersos para os relacionar entre si” (Duarte, 2011, p.47). Convictos de que “o tratamento da descrição no texto narrativo não se pode esgotar na tarefa de demarcação e distinção, extremamente limitativo” (Rodrigues, 2002), propomos uma articulação entre a reflexão literária e a reflexão linguística, com base no texto literário, quer pela seleção do corpus de dados linguísticos, quer pela mobilização de aspetos linguísticos na interpretação do texto literário. A conjugação entre a leitura literária e o conhecimento explícito da língua é o cunho inovador do nosso projeto de investigação-ação.



Procedimentos

Durante as aulas de Português que conduzimos na turma acima referida, procedeu-se à gravação das interações orais dos estudantes em sala de aula. Pretendeu-se aceder ao raciocínio por eles levado a cabo, aquando da realização em pequenos grupos de laboratórios gramaticais⁸, direcionados também à leitura literária. A primeira oficina gramatical foi dirigida à compreensão e ao destaque de algumas marcas linguísticas de Eça, em excertos descritivos d’*Os Maias*. A segunda oficina de gramática incidiu sobre algumas marcas linguísticas na obra poética de Cesário Verde.

Em primeiro lugar, consultámos a professora orientadora de estágio, procurando a sua aprovação e as suas impressões acerca da aplicabilidade do projeto. Deste diálogo, nasceu um entusiasmo e uma inestimável ajuda. De seguida, conversámos com os alunos no

sentido de apurar o avanço do projeto, uma vez que seria necessário material eletrónico para gravar as conversas de grupo. A turma não levantou quaisquer obstáculos e, por conseguinte, avançamos com a formulação do pedido de autorização dirigidos aos encarregados de educação. Os últimos não apresentaram entraves à realização de gravações áudio e sem recurso à imagem nem à posterior utilização destes dados no âmbito da investigação educacional, sob o compromisso de não serem reveladas as identidades dos falantes.

Após este procedimento de autorizações, os alunos foram incumbidos de gravar as interações orais: um aluno por cada grupo utilizou o seu telemóvel para fazer a gravação áudio e posteriormente enviou-a à professora investigadora. Seguiu-se o processo de transcrição de quase 314 minutos de conversa entre grupos, na resolução de atividades de oficina gramatical. Acreditamos que este instrumento de recolha de dados é manifestamente útil e vantajoso para verificar o modo de trabalho dos alunos, as suas dificuldades e facilidades na concretização das atividades e, principalmente, para aceder aos seus raciocínios.

⁸ Utilizamos indiferenciadamente o termo “oficina” e “laboratório” gramatical.

P

O tratamento dos dados obtidos teve início com o processo de transcrição com base em alguns critérios como: (i) na interação verbal de cada grupo, foram recortados episódios, isto é, troca verbal entre os alunos em torno de uma questão específica suscitada pela oficina que estavam a realizar; (ii) para a transcrição de cada episódio, foi atribuído a cada aluno o símbolo A e um algarismo (assim, interação A1, A2 e A3, por exemplo, salvaguardando-lhes o anonimato).

Para a análise documental dos laboratórios gramaticais, fizemos a digitalização das folhas de trabalho dos alunos e dos testes de conhecimento realizados também, por se apresentarem como os instrumentos mais adequados às nossas pretensões. Assim, decidimos recolher todos os laboratórios gramaticais preenchidos pelos alunos em cada regência, uma vez que era fundamental reunir informações sobre a fiabilidade da aplicação desta metodologia neste contexto educativo particular.

Enquanto professora-investigadora, durante cada aplicação dos laboratórios gramaticais, registámos as observações, realizadas com foco nos comportamentos e atitudes dos alunos em relação à tarefa que estavam a executar: dificuldades, comentários, dúvidas, reações a determinadas instruções. Esta recolha, reunida num de diário de investigador, possibilita a nossa revisitação dos momentos e fornece-nos informações acerca do que poderia ter sido questionado de forma mais inequívoca e eficaz. Também, por vezes, nos demonstra a participação assertiva dos intervenientes e a sua envolvimento nas tarefas escolares.

Plano de ação

O desenvolvimento deste trabalho serviu de mote para a consciencialização dos alunos de que a linguagem não é distante da interpretação textual. Corrobora a ideia defendida por Fernanda Irene Fonseca de que devemos conduzir os estudantes a “um acesso progressivo à produção/recepção de textos (...) não orientados meramente para a satisfação de necessidades práticas imediatas” (Fonseca, 1994, pp. 154-155). Desta maneira, pretendeu-se estimular o conhecimento consciente dos alunos sobre a língua para a análise e compreensão do texto literário.

Dedicámo-nos, por isso, com maior enfoque à articulação entre o domínio da gramática e o da educação literária. A ligação direta entre estes dois domínios de saber não é estranha, uma vez que o texto tem vindo a instituir-se como “objecto de tratamento adequado de um ponto de vista linguístico” (Fonseca, 1984, p.11). Quer isto dizer que o texto é um ponto de partida para a exploração reflexiva, através da qual se torna explícita a sua intenção comunicativa. Tal perspectiva permite articular o estudo das possibilidades teóricas com a análise do seu uso em situações textuais diversificadas. Como diria Isabel Margarida Duarte, acerca da complexidade de construção do romance *Os Maias*, “acima de tudo e sempre, interessa mostrar aos alunos a perfeição da linguagem utilizada” (Duarte, 2011, p.49).

Aplicámos uma metodologia que “transforma aspetos do nosso conhecimento intuitivo num conhecimento reflexivo, objectivo e estruturado” (Duarte, 1997, p.118), funcionando como ferramenta essencial à interpretação de texto. Consideramos que a capacidade de estabelecer um contacto direto entre a busca de mecanismos linguísticos e a sua carga interpretativa constitui um enriquecimento intelectual de que nenhum jovem deve ser afastado.

Ancorados na conceção do ensino da língua materna defendida por Fernanda Irene Fonseca (1994), acreditamos que o texto funciona como elemento aglutinador de uma programação pedagógico-didática, que deve possibilitar a reflexão sobre a língua, de modo a suscitar no aluno a consciência dos recursos múltiplos da língua e conduzi-lo à exploração desses recursos. Nesta linha de reflexão, decidimos construir laboratórios gramaticais nos dois momentos de intervenção pedagógica neste nível de ensino.

Projetada, num primeiro momento para conhecer a complexidade de *Os Maias* e, num segundo momento, para analisar excertos poéticos de Cesário, os laboratórios gramaticais criados integram quatro procedimentos essenciais a esta metodologia: 1) observação de dados; 2) manipulação de dados; 3) verificação de conclusões; 4) aplicação de conhecimentos. Dividida em três fases distintas, estas estiveram organizadas por forma a constituir um percurso lógico de progressiva construção de conhecimento monitorizado pela professora.

A aplicação desta metodologia teve como finalidade contribuir para transformar os nossos discentes em jovens capazes “de preencher os espaços vazios, de decodificar os implícitos e de seguir as pistas e as sugestões textuais para a partir delas fazer previsões” (Duarte, 2011, p.50). Prevista para uma realização em grupo, estas atividades de trabalho laboratorial, foram efetuadas em cinco grupos, três dos quais foram constituídos por quatro alunos e dois grupos por apenas três elementos. No desenvolvimento do plano de intervenção no ensino secundário, coube à professora estagiária o papel de monitorização do trabalho dos alunos. Responsabilizando-se pelo cumprimento do horário disponível para o trabalho, foi também o agente de comunicação constante com os discentes, tendo sido capaz de dar resposta e auxílio sempre que tal se afigurou necessário.

Foram exemplos de situações pedagógicas de ensino da gramática: (i) o trabalho colaborativo e (ii) a aplicação do laboratório gramatical. O trabalho em grupo possui as vantagens de levar os estudantes a verbalizarem e discutirem o processo de tomada de decisão. O envolvimento dos alunos na própria atividade é fundamental.

Como é já sobejamente reconhecido, “a promoção de algum grau de consciência linguística (*language awareness*⁹), que implica tarefas muito diferentes das abordagens tradicionais de ensino da gramática, assegura o treino de capacidades de monitorização dos discursos orais e escritos” (Boléo, 2018, p.77), mas também a compreensão leitora. Foi com

GRUPO 1

1. A.1. estou confusa no do casarão

GRUPO 2

2. A.1. aqui é casarão | tenho quase a certeza
3. A.2. não é casarão |
4. A.3. não faz muito sentido
5. A.4. é fresco

isto em vista que optámos por práticas de aprendizagem pela descoberta e que decidimos registar a sua concretização para a aferição posterior dos resultados obtidos.

Alguns resultados: 3 casos para reflexão

Caso 1 – identificação de adjetivos

Uma das atividades que se solicita muito frequentemente aos alunos ao longo da escolaridade obrigatória é a da classificação de palavras. Uma das atividades de análise de texto pressupunha justamente esse conhecimento gramatical dos alunos: “Completem os espaços em branco do esquema apresentado, com os adjetivos do excerto associados a cada palavra ou expressões que caracterizam o Ramalhete”.

Quando observei as respostas dos alunos, verifiquei que todos os alunos responderam corretamente. O que equivale a uma possível conclusão, por parte do professor, de que não há qualquer dúvida relativamente à identificação de palavras desta classe.

A análise de cinco momentos da interação entre os alunos durante o processo de elaboração da resposta vem tornar claro o raciocínio que conduziu os alunos à resposta, pois torna visíveis questões do ensino-aprendizagem da gramática que são fundamentais para o professor. Vejamos algumas falas mais reveladoras dos pensamentos dos grupos:

⁹ A «consciência linguística envolve (algum) controlo cognitivo do sujeito sobre a forma dos seus enunciados, o qual se concretiza na capacidade de (i) selecionar os itens lexicais, as formas e as estruturas mais apropriadas ao que pretende exprimir; (ii) avaliar alternativas e (iii) adequar o estilo ao contexto e ao objetivo.» (Duarte, 2010, p. 12).

GRUPO 3

6. A.1. vivenda casarão
7. A.2. está aqui ‘casarão’| vamos fazer com calma
8. A.3. devia ser nome vivenda ou casarão
9. A.4. é casarão | diz aqui | está certo está certo
10. A3: “Não. É fresco. Um adjetivo caracteriza um nome.”

GRUPO 4

11. A.1. “Não estou a acompanhar nada.”
12. A.2. “Nem eu. É melhor perguntar.”

GRUPO 5

13. A1: “O nome não seria fresco?”
14. A2: “Aqui é só para usar adjetivos”
15. A3: “Sim, então, mas aqui pode ser ‘fresco’, não?”

As expressões “estou confusa no do casarão”, “aqui é casarão”, “tenho quase a certeza”, “é casarão (...) está certo, está certo” demonstram algumas hesitações em relação à seleção de alguns adjetivos. Apesar de os alunos verbalizarem que “um adjetivo caracteriza um nome”, utilizando metalinguagem na reflexão gramatical, por vezes, ainda há casos que suscitam dúvidas. Apenas o registo áudio dá conta destas dificuldades, uma vez que, no registo escrito, todos os alunos responderam corretamente, como já havia sido mencionado.

O trabalho colaborativo permite aos alunos ponderarem em conjunto e entreajudarem-se, como é exemplo a interação tranquilizadora: “vamos fazer com calma”. Conclui-se, assim, que é facilitador da execução de tarefas.

Caso 2 – usos dos adjetivos em contexto

Para apropriação do conceito de hipálage, optámos pela criação de um percurso ligado à semântica: observar os traços semânticos associados a determinados adjetivos e à sua utilização em contexto. Pretendendo que os discentes reparassem “[n]algumas particularidades da adjetivação”, construímos um exercício com diferentes pares de expressões (uma expressão queirosiana e outra criada pela professora). Posteriormente, procedemos à questionação acerca dos usos dos adjetivos em contexto: em primeiro lugar, na descrição de edifícios e, em segundo lugar, no seu uso mais comum). Todos os grupos selecionaram as respostas corretas. Interessa-nos ver a justificação para tal seleção, através das suas produções orais no momento de concretização da tarefa:

GRUPO 1

1. A1: “São as b). Tem mais lógica.”
2. A2: “Sim, tem mais a ver.”

GRUPO 2

3. A1: “É tudo a B.”
4. A2: “É tudo o que ele não usa.”
5. A3: “Não estão relacionados com os nomes em questão.”
6. A1: “São aplicados a pessoas.”

GRUPO 3

7. A1: “Aqui diz o mais comum.”
8. A2: “Eu não digo paredes robustas.” | “E eu acho que há casas tristes. Tristonha é que não tem muita vida.”
9. A3: “Não, ninguém diz.” | “Mas, neste caso, é claro que é.” | “Nas paredes, acho que dá severas. No aspeto, eu acho que é sombrio.”
10. A4: “Eu digo mais vezes que um homem é robusto do que uma parede.”
11. A1: “Ela diz ‘o que vos parece’. Não nos vamos preocupar, vá. Isto não é para avaliação.”
12. “Nas aldeias, vêς aquelas casas e dizes isso.”
13. A2: “Vamos pôr robustas, claro. É o que faz sentido.”
14. A1: “Há uma lógica para selecionar a B. Acho que é pelo facto de ser a linguagem do senso comum.”

GRUPO 4

15. A1: “Eu acho que vai ser tudo a B, porque tu normalmente não dizes isso.”
16. A2: “Ya.”
17. A3: “Tristonho tu não usas muito para pessoas. É mais triste.”

GRUPO 5

18. A1: “É basicamente o que o Eça não escreveu.”
19. A2: “Porque os adjetivos não têm a ver com os nomes.”
20. A3: “Pois, nunca vi uma cadeira triste.”
21. A1: “Ya, isto é estranho.”
22. A2: “Os adjetivos são associados a pessoas.”

Neste exercício, a gravação das interações entre os alunos permite ao professor aceder ao raciocínio que os levou a selecionar a resposta B (ou seja, que adjetivos estão associados a pessoas). Todos os alunos concluíram que alguns dos adjetivos não possuíam os mesmos traços semânticos dos nomes a que surgiam associados. Os comentários orais documentam as reflexões feitas pelos grupos (“são aplicados a pessoas”; “Não estão relacionados com os nomes em questão”; “Há uma lógica para selecionar o B”; “Porque os adjetivos não têm a ver com os nomes”; “pois, nunca vi uma cadeira triste”).

Os dados recolhidos nesta etapa são evidentes da estranheza que a associação de certos adjetivos como

“tristonho” e “robustas” causaram nos estudantes. Este constituiu o primeiro passo para a compreensão do conceito de “hipálage”, um recurso expressivo com presença assídua na narrativa queirosiana. Além disso, identificam as expressões queirosianas como muito pouco frequentes no seu quotidiano, dado que são expressões que “ninguém diz” ou “tu normalmente não dizes isso.”

O recurso à gravação possibilita o acesso às etapas que construíram o processo de assimilação do conceito de hipálage, podendo facilitar a resolução de eventuais resistências à identificação noutras passagens.

P

Caso 3 – valor expressivo da enumeração

A tarefa consistia em confrontar os alunos com várias enumerações presentes nos poemas cesáricos.

Num primeiro momento, os grupos identificaram corretamente o recurso expressivo presente. No entanto, quando questionados sobre o valor deste recurso em contexto, os alunos demonstraram reservas. Observe-mos algumas transcrições¹⁰ dos seus diálogos:

GRUPO 1

23. A1: “Podemos dizer que a enumeração sugere ou intensifica uma ideia.”
24. A2: “Porque se tu disseres ‘muitos edifícios’ são muito edifícios, mas se tu disseres quais são parece uma ideia que tens mais...”
25. A3: “Parece ser mais... não sei explicar”

GRUPO 2

26. A1: “Falamos de casos particulares, através das enumerações.”
27. A2: “É uma ideia mais detalhada.”

GRUPO 3

28. A1: “Ora bem, tipo, ok... A alínea B enumera certas coisas relacionadas com a alínea A.”
29. A2: “Tu, na alínea, enumeras coisas mais específicas da alínea A.”
31. A4: “Tipo, a resposta está lá. Só não sei colocar por palavras.”
32. A1: “É uma descrição mais exaustiva de uma ideia apresentada.”

GRUPO 4

15. A1: “Estás a explicar a enumeração.”
16. A2: “Sim, vamos dizer que há um contraste com a generalização da frase A.”
17. A3: “É mais detalhado.”

As interações entre os alunos permitem perceber a dificuldade que enfrentaram: explicar de que forma a enumeração valorizava a ideia de detalhe, de excesso e de quantidade nos versos que lhes foram apresentados. Algumas expressões como “Só não sei colocar por palavras” ou “não sei explicar” comprovam-no.

A par disso, os grupos atingem o objetivo de identificar as alíneas das enumerações como sendo fontes

de maiores informações, com maior detalhe e rigor na descrição. São prova disto as seguintes afirmações: “É mais detalhado.”, “enumeras coisas mais específicas” e “É uma descrição mais exaustiva de uma ideia apresentada”.

Verificamos ainda uma tentativa de, através de metalinguagem, chegar à definição de enumeração. Reparemos na ideia de que “a enumeração sugere ou intensifica uma ideia”.

¹⁰ Inicialmente prevista para uma realização em grupo, estas atividades de trabalho laboratorial, na sua primeira aplicação, foram efetuadas em cinco grupos, três dos quais foram constituídos por quatro alunos e dois grupos por apenas três elementos. Contudo, apesar da organização prevista, na segunda aplicação desta metodologia, sete alunos faltaram à aula, pelo que tivemos de adaptar os grupos de trabalho e constituir quatro grupos de três elementos.

Considerações finais

A nossa investigação pretendeu responder à questão inicialmente formulada: *Será que a organização de atividades com base em princípios do laboratório gramatical promove a reflexão metalinguística nos alunos?*. Esta questão levantou-se não só devido à constatação das dificuldades dos alunos ao nível do conhecimento explícito da língua, mas também pelo baixo grau de autonomia, de estímulo do pensamento crítico e pela necessidade de envolvimento dos discentes em sala de aula. Para proceder à superação destes problemas foram planeadas e desenvolvidas sequências didáticas, construídas com base nos princípios subjacentes ao laboratório gramatical, como metodologia adequada a um ensino inovador, progressivo e prático da gramática.

O ensino pela descoberta constitui um instrumento de combate às lacunas de conhecimento de língua dos alunos e à ausência de momentos de reflexão e de articulação entre aprendizagens de diferentes domínios (predominantemente entre a gramática, a leitura e a educação literária). O objetivo final foi tornar a aula de língua num espaço de produção de aprendizagens úteis e significativas para os estudantes. Ao longo do desenvolvimento do plano de ação delineado, os alunos revelaram ser capazes de alcançar os objetivos de aprendizagens estabelecidos.

Os resultados obtidos da execução deste projeto permitem concluir que o trabalho oficial/laboratorial sobre a língua promove a reflexão metalinguística. Os alunos revelaram capacidades como observar, inferir, generalizar e mobilizar novos conhecimentos na resolução de problemas. A aplicação da metodologia do laboratório gramatical possibilitou o estímulo de abstração sobre a língua, passando a estudá-la enquanto objeto científico. É possível concluir que a reflexão sobre o conhecimento explícito da língua, promovida por esta metodologia de ensino, capacita os alunos para a melhoria de competências como falar, ler e escrever. A assimilação progressiva da informação parece aumentar a capacidade de interiorizar, mobilizar e inferir conhecimentos de língua.

Estamos conscientes de que este tema não se esgota nesta intervenção. Ainda outras perspetivas e abordagens acerca desta metodologia podem vir a ser

objeto de estudo, em projeto como este ou noutros, de outra envergadura. De resto, “uma característica importante da pesquisa-ação é o trabalho não estar terminado quando o projecto acaba” (Bell, 2004, p.21). Lançada a problemática, ainda outras abordagens e novos caminhos podem e devem ser trabalhados.

Por último, referimos as perspetivas de investigação que ainda nos acompanham no final deste projeto. Dos dados recolhidos, a transcrição integral das gravações áudio no ensino secundário e a análise meticolosa das digitalizações dos laboratórios gramaticais podem revelar novas pistas em favor do avanço científico-pedagógico na área do ensino da gramática. Ouvir o discurso dos alunos, a pensarem em conjunto, em voz alta, sobre as possibilidades de resolução de “problemas” linguísticos, sugeridos pelo professor, como ponto de partida para o desenvolvimento metalinguístico, é o modo por excelência para acesso à forma como os alunos pensam e constroem discursivamente as suas aprendizagens e o seu conhecimento.

A gravação da execução de atividades no decurso natural de uma aula permite o acesso posterior do professor ao processo de raciocínio que fundamenta determinadas opções tomadas pelos alunos. O professor, sendo possuidor dos seus diálogos e ponderações, pode redefinir a sua ação, mediante as dificuldades levantadas, os comentários apreciativos ou depreciativos face às atividades e o nível de concretização das tarefas solicitadas.

As informações recolhidas servem para o professor refletir a fundo acerca da sua atuação pedagógica e simultaneamente estimular nos alunos a consciencialização das suas dificuldades, para que atuem sobre elas. A partilha de informação com os estudantes deve ser desempenhada com maior incidência e frequência do que nos foi possível durante esta investigação, devido aos constrangimentos de tempo.

Como medida pedagógica de avaliação formativa, o *feedback* fornecido aos alunos deve ser o mais individual possível. Entendendo a dispensa de tempo que tais medidas podem tomar ao professor, seria produtivo pensar numa grelha de parâmetros a considerar para avaliar nas gravações (a título sugestivo, a natureza das dúvidas devido à formulação de questões, o registo das motivações para o abandono da tarefa, o tempo utilizado para a realização de cada questão).

Bibliografia

- Batalha, J. (2018). *Relações entre conhecimento explícito da língua e a competência de leitura*. (Doctoral dissertation). Retrieved from Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- <http://hdl.handle.net/10362/43439> [15 de maio de 2020]
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Boléo, A., Costa, A. & Silva, C. (2018). “Oficina de português para fins académicos”. In P. R. Pinto (Coord.). *CNaPPES 2017: 4º Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior*. Setúbal: Instituto Politécnico, pp. 75-80.
- Buescu, Helena el alli, (2015). *Programa e Metas Curriculares do Ensino Secundário de Português*. Lisboa: Ministério da Educação. 11º ano.
- Cal, Ernesto Guerra da. (1981). *Língua e estilo de Eça de Queiroz*. 4.ª edição, Coimbra: Almedina.
- Costa, Ana Luísa; Costa, Armanda; Gonçalves, Anabela. (2017). “Consciência linguística: aspetos sintáticos”. In Freitas, Maria João; Santos, Ana Lúcia (eds.). *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do Português*. Berlin: Language Science Press, pp. 409-438.
- Costa, Ana Luísa, e Rodrigues, Sónia Valente (2019). *Grammar teaching in Portugal*. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, Vol. 12(2), Jun-Jul 2019, pp. 21-40.
- <https://revistes.uab.cat/jtl3/article/view/v12-n2-costa-rodrigues/809-pdf-en> [15 de maio de 2020]
- Costa, A. (2008). “Aprender gramática, compreender e produzir melhor”. In *Actas da Conferência internacional sobre o Ensino do Português*. Ministério da Educação: DGIDC, pp. 167-182.
- Cortesão, L. (2002). “Formas de ensinar, formas de avaliar: breve análise de práticas correntes de avaliação”. In: *Avaliação das aprendizagens – das concepções às práticas*. Porto, pp.37-42.
- Duarte, I. (1992). “Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo”. In Delgado-Martins et alli. *Para a Didáctica do Português. Seis estudos de Linguística*. Lisboa: Edições Colibri, pp.165-177.
- Duarte, I. (1997). “Algumas boas razões para ensinar gramática”. In *A Língua Mãe e a paixão de aprender, 2.º Encontro de Professores de Português, Homenagem a Eugénio de Andrade*. Porto: Areal Editores, pp. 110-123.
- Duarte, I. M. & Figueiredo, O. (org). (2011). *Português, Língua e Ensino*. Porto: Universidade do Porto.
- Fonseca, J. (1984). “A frase no texto. Algumas propostas de trabalho para a aula de língua materna”. In: *Palavras, Dossier Linguística e Pedagogia da Língua Materna*, n. 9. Porto: Associação dos Professores de Português, pp. 11-14.
- Fonseca, J. (1994). *Pragmática Linguística. Introdução, Teoria e Descrição do Português*. Porto: Porto Editora.
- Gomes, J. P. (2012). *O conhecimento sintático explícito no ensino do português e do latim: um conflito terminológico na aprendizagem dos alunos?* Relatório de mestrado. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Hudson, R. (1992). *Teaching grammar. A guide for the national curriculum*. Oxford: Blackwell.
- Neto, A. (2015). *O ensino e aprendizagem de perífrases verbais através de laboratórios gramaticais*. Relatório de mestrado. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

- Queiroz, A. (2015). *A utilização do Laboratório Gramatical nas aulas de Português como Língua Materna e de Espanhol como Língua Estrangeira*. Relatório de mestrado. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Rodrigues, S. V. (2002). *A descrição como objecto de estudo na aula de Língua Materna, Contributos pedagógico-didáticos*.
- https://www.researchgate.net/publication/277555884_A_descricao_como_objecto_de_estudo_na_aula_de_lingua_materna_Contributos_pedagogico-didacticos. [15 de maio de 2020]
- Rodrigues, S. V. (2017). «O ensino do Português nas primeiras décadas do século XXI». In *Conselho Nacional de Educação, Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospetiva* Lisboa: Conselho Nacional de Educação, vol. I, pp. 247-291.
- Silvano, P. (2014). «O conhecimento explícito da língua no Programa de Português do Ensino Básico: o Dicionário Terminológico e o laboratório Gramatical com uma exemplificação». In *Palavras*. Lisboa: Associação de Professores de Português, pp.29-38.
- Silvano, P. & Rodrigues, S. (2010). «A pedagogia de discursos e o Laboratório gramatical no ensino da gramática. Uma proposta de articulação». In Brito, M, M. (org). *Gramática, História, Teorias, Aplicações*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto e Centro de Linguística da Universidade do Porto, pp. 275-286.



Visite a Loja Virtual da APP

À VENDA:

- » Publicações APP
- » Publicações APP-Colibri
- » Publicações de grupos editoriais
com os quais a APP tem acordo de vendas

*Os sócios da APP usufruem de desconto especial
em todas as publicações à venda.*

www.app.pt/loja