

223026 ✓



LUCÍLIA MARIA SILVA GONÇALVES JARDIM SUPERVISÃO DO ENSINO DA GRAMÁTICA NO 1.º CEB POR DOIS MÉTODOS DISTINTOS

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Supervisão, realizada sob a orientação científica do Dr. Eduardo Emílio Castelo-Branco da Fonseca, Professor Coordenador do Departamento de Línguas e Literaturas da Escola Superior de Educação do IPL de Leiria.

UA-SD



291141

O júri

Presidente

Doutora Maria Helena Gouveia Fernandes Teixeira Pedrosa de Jesus
Professora Associada da Universidade de Aveiro

Vogais

Doutor Rui de Azevedo Teixeira
Professor Auxiliar com Agregação da Universidade Aberta

Doutor Eduardo Emilio Castelo-Branco da Fonseca
Professor Coordenador da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria (orientador)

Doutora Maria Manuela Cravo Branco Prata Abrantes
Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Agradecimentos

Apesar das inúmeras horas de isolamento, necessárias à pesquisa, reflexão e crítica, um trabalho desta natureza, não podia ser completado sem o contributo de várias pessoas que, de um modo ou de outro, foram imprescindíveis para a sua realização. A todos eles deixo aqui o meu sincero agradecimento.

Em primeiro lugar, um agradecimento muito especial endereçado ao Professor Doutor Eduardo Fonseca. Este trabalho beneficiou do contributo científico por ele prestado durante mais de um ano de orientação que contou com a sua experiência, exigência de rigor aliados a paciência e cordialidade. Agradeço a amizade e todo o apoio que me prestou durante esta investigação, em especial, nos momentos mais difíceis onde o desânimo por vezes pairava.

A todos os Professores que, de alguma forma, contribuíram para o meu crescimento como Professora reflexiva.

Ainda uma palavra de agradecimento a todos aqueles que, permanecendo no anonimato, contribuíram incondicionalmente com uma palavra de estímulo e optimismo para a concretização deste projecto.

Um agradecimento muito especial à colega Fernanda Elias por se ter prontificado a colaborar comigo neste projecto, pondo à disposição a sua turma e a sua prontidão para ajudar no que fosse necessário.

Não posso esquecer a minha família mais próxima, em especial os meus pais, pela forma carinhosa como sempre me apoiou, durante o período que durou o projecto.

Ao Rui, meu marido, amigo e companheiro de vida, deixo uma palavra de eterna gratidão por todo o apoio, amor e carinho incondicionais, sem os quais este projecto não teria sido concluído.

Finalmente, aos meus filhos Miguel e André que foram também uma fonte de estímulo para que o trabalho fosse realizado com mais empenho e ânimo, mesmo suportando a minha ausência.

Palavras-chave

Supervisão, gramática, reflexão, formação reflexiva

Resumo

O presente estudo é o resultado de um projecto em Supervisão que teve como finalidade compreender até que ponto a utilização do método indutivo ou do método dedutivo, no ensino da gramática, influencia a aprendizagem das crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Trata-se de um estudo em que esteve envolvida uma Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico e 9 alunos do 4.º ano de Escolaridade.

Foram objectivos da investigação:

1- Supervisionar os métodos de ensino da gramática, numa turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico;

2- Reflectir sobre qual será o método de ensino da gramática (dedutivo ou indutivo) mais aconselhável para crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A recolha de dados foi efectuada a partir de uma entrevista à Professora da turma e de duas fichas de trabalho, uma segundo o método indutivo e outra segundo o método dedutivo, implementadas na turma. Para tratar os dados recolhidos procedeu-se à análise de conteúdo e à elaboração de gráficos e tabelas.

As conclusões do estudo evidenciam que, no caso concreto desta turma, não foi possível verificar se as crianças aprendem melhor segundo o método indutivo ou segundo o método dedutivo.

Este estudo sugere que há muitos tipos de reflexão e de práticas a serem implementadas por diferentes Professores em contextos múltiplos. A reflexão pode abrir novas perspectivas para a acção e pode conduzir a mudanças naquilo que se faz. A reflexão pode promover a transformação que se deseja e que se é capaz de fazer com os outros.

Não acreditamos que seja possível alguém nascer professor reflexivo ou com aptidão especial para a reflexão, isto é algo que só é possível ser adquirido na nossa prática diária. Ser professor reflexivo exige uma formação individual dirigida por alguém mais experiente que, no início, nos saiba apontar o caminho do "bem-fazer". No entanto, as aprendizagens não se esgotam na formação inicial, ganhando todo o sentido a convicção, de que o conceito de formação ao longo da vida constitui hoje uma certeza e um desafio.

Ser um professor reflexivo, é ser capaz de enfrentar novos desafios que se lhe colocam, a si enquanto profissional e à escola como instituição de educação e formação.

Sugere-se que em estudos futuros se analisem os resultados de mais turmas e mais Professores.

Talvez fosse pertinente analisar o desempenho de Professores com experiências profissionais diversificadas.

Keywords

Supervision, grammar, reflection, reflexive formation

Abstract

The present study is a result of a project under Supervision that has the finality of understanding to what point the use of the inductive or the deductive method, in the teaching of the grammar, influences the apprenticeship of children in Elementary School (Education). This study involved an Elementary Teacher and 9 pupils in the 4th year of Schooling.

The aims of this study are:

1- The supervision of the methods of teaching grammar, in an Elementary class (Education);

2- To consider which method of teaching grammar (deductive or inductive) is more appropriate for children of an Elementary School.

The gathering of data was the result of an interview to the Teacher of the class and of two worksheets, one following the inductive method and the other following the deductive method, both implemented in the class. The data was processed through the analysis of content and to the elaboration of the graphics and tables.

The results of the present study are inconclusive as it was not possible to determine whether the children learned better according to the inductive or the deductive method.

The present study suggests that there are many types of reflection and practices to be implemented by different Teachers in multiple contexts.

Reflection can open new perspectives in teaching methods and can lead to changes in what it is presently done. The reflection can promote the transformation that is desired and that is possible to do with others.

We do not believe that it is possible for someone to be a natural born reflexive teacher or with a special aptitude for reflection. This is something that is only possible to be acquired in our daily practice. To become a reflexive teacher requires an individual formation supervised by someone more experienced than us, in the beginning, who can point us the way of "good-practices". However, the apprenticeships do not end in the initial formation, the conviction that continuous formation along the career constitutes, today, both a certainty and a challenge.

To be a reflexive teacher, is to be able to face new challenges while being a professional, and to the school as an institution of education and formation.

It is suggested what in future studies, more classes and Teachers are analysed.

Perhaps it would be relevant to analyse the performance of Teachers with diversified and varied professional experiences.

Lista de abreviaturas

IPL – Instituto Politécnico de Leiria

1.º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

1.º - Primeiro

n.º - Número

ÍNDICE

Introdução	1
O papel da Escola	3
Organização do Trabalho	4
Capítulo I – A Supervisão na Formação de Professores	6
1. Conceito de Supervisão	7
1.1. Reflexão e Níveis de Reflexão	11
1.2. Professor Reflexivo	13
1.3. Prática Reflexiva	16
1.4. Atitude Reflexiva	17
2. O Clima Relacional na Supervisão	19
3. Supervisão da Prática Pedagógica Final	22
4. Os <i>Portfolios</i> como Estratégia de Reflexão	24
4.1. O que é um <i>Portfolio</i> ?	24
4.2. Princípios do <i>Portfolio</i>	26
4.2.1. Princípio da Pessoaalidade	26
4.2.2. Princípio do Inacabamento	27
4.2.3. Princípio da Auto-Implicação	27
4.2.4. Princípio do Efeito Multiplicador da Diversidade	27
4.2.5. Princípio da Consciencialização	27
4.3. Tipos de <i>Portfolio</i> do Professor	30
4.4. Dossier e <i>Portfolio</i> – Que diferenças?	31
4.4.1. Enfoque Avaliativo/Enfoque Formativo	32
4.4.2. Enfoque Esporádico/Enfoque Continuado	32
4.4.3. Enfoque Descritivo/Enfoque Reflexivo	32
4.4.4. Enfoque Selectivo/Enfoque Compreensivo	32
4.5. A nossa Perspectiva sobre <i>Portfolios</i>	33
Capítulo II- Estudo da Gramática	35
1. Conceito de Gramática	36
2. Uma Visão Histórica	36

3. A Realidade Actual do Ensino da Gramática	37
3.1. Conceito de Língua	40
3.2. Conceito de Linguagem	40
3.3. Conceito de Comunicação	41
3.4. Conceito de Acção ou Interacção	41
3.5. A Língua como Abstracção	42
3.6. Impacto da Mensagem	43
3.7. Forma e Função	43
4. Métodos do Ensino da Gramática	45
5. Fases do Ensino da Gramática	46
6. Consequências das Teorias das Fases do Ensino da Gramática	47
7. Qual o Lugar da Gramática no Ensino da Língua?	48
8. O Ensino da Gramática na Escola	48
9. O Professor e a Gramática	54
10. Gramática e Gramáticas	56
11. Gramática e Ensino da Língua	58
12. A Gramática e a Aula de Português	59
12.1. Gramática Tradicional	60
12.2. Gramática Estrutural	61
12.3. Gramática Generativa	62
12.4. Gramática Funcional	63
12.5. Gramática Valencial	63
12.6. Gramática Relacional	64
13. Para um Ensino da Gramática	66
14. Que Gramática Ensinar?	67
15. Como se Ensina Gramática no 1.º Ciclo do Ensino Básico?	69
16. As Quatro Competências Básicas e o Ensino da Gramática	70
17. A Aquisição da Gramática	72
18. Ensino da Gramática e Estilos Cognitivos	73
Capítulo III – Problemática da Investigação e Metodologia	75
Introdução	76

1. Questões Investigativas e Objectivos do Estudo	77
2. Metodologia da Investigação	78
3. Procedimento de Recolha de Dados	80
3.1. Recolha	81
3.2. População do Estudo	81
3.3. A Técnica da Entrevista	82
3.4. Entrevista à Professora	82
3.5. Realização da Entrevista	83
4. Procedimentos de Análise de Informação	84
4.1. Análise de Conteúdo	84
4.2. Definição de Instrumentos de Tratamento de Dados	87
Capítulo IV – Análise e Discussão dos Dados	88
Introdução	89
1. Análise de Dados	89
1.1. Análise da Entrevista à Professora	89
1.2. Análise das Fichas de Exercícios	90
2. Resultados da Análise de Dados	92
3. Comparação dos Resultados	92
Capítulo V – Conclusão	94
Introdução	95
1. Limitações e Dificuldades	95
2. Conclusões do Estudo	96
3. Reflexões Finais	99
4. Recomendações para Futuros Estudos	101
Bibliografia	102
Anexos	

Índice dos Anexos

Anexo I – Ficha de trabalho Identificar Verbos e ficha de trabalho A Bela Adormecida.

Anexo II – Guião da entrevista.

Anexo III – Ofício ao Presidente do Conselho Executivo.

Anexo IV – Transcrição da entrevista.

Anexo V – Grelhas de análise dos resultados da ficha de avaliação *Identificar Verbos*.

Anexo VI – Grelhas de análise dos resultados da ficha de avaliação *A Bela Adormecida*.

Índice de Gráficos

Gráfico n.º 1 – Resultados da ficha *Identificar Verbos*.

Gráfico n.º 2 – Resultados da ficha *A Bela Adormecida*.

Índice de Tabelas

Tabela n.º 1 – Nove formas de elaborar um *Portfolio* [adaptado de Bird (1990:246)].

Tabela n.º 2 – Análise de Conteúdo da Entrevista.

Índice de Esquemas

Esquema n.º 1 – Enquadramento dos vários tipos de *portfolio* do Professor
(adaptado de Nunes (2000:28).

Esquema n.º 2 – Relação entre Língua, Linguagem, Comunicação e (Inter)acção
(Fonseca: 2004).

Esquema n.º 3 – Capacidades e Estilos Cognitivos, (Fonseca: 2004).

Introdução

Inserindo-se este trabalho no âmbito da Supervisão, foi nossa intenção abordar uma temática que se incluisse nesta área de investigação e que, se possível, trouxesse algum contributo para futuras reflexões, não só no seio da supervisão, mas também no seio dos corpos docentes e diferentes comunidades Escolares.

Assim, as razões que presidiram à elaboração do presente trabalho são de natureza diversa.

Em primeiro lugar, são de cariz pessoal, já que sentimos uma necessidade crescente de aprender mais, sobretudo na área em que trabalhamos. Daí, a realização de um trabalho que promoverá uma reflexão pessoal, o que contribuirá certamente para a melhoria de algumas práticas pedagógicas.

Em segundo lugar, são de índole profissional, pois a nossa experiência de docência e de supervisão tem-nos mostrado que há algo mais que pode ser feito para se colmatarem dificuldades e hábitos dos alunos. Assim, sentimos que um trabalho de investigação nos permitiria aprofundar e alargar horizontes, contribuindo modestamente para um melhor conhecimento de questões relativas ao ensino e à supervisão. Deriva, portanto, de uma necessidade de actualização constante, de formação contínua.

A formação inicial e contínua dos Professores encontra-se num processo de grandes mudanças. Segundo Nunes (2000), a visão tradicionalista da figura do Professor foi alterada de forma significativa. Assiste-se à “falência” do Professor como técnico e ao aparecimento do Professor como prático reflexivo. Num passado não muito distante, o bom Professor seria aquele que mais rigoroso fosse no cumprimento das medidas impostas pelas orientações curriculares únicas. Com o aparecimento da sociedade de informação, da globalização e da Escolarização de massas, cedo se compreendeu a sua inadequação às novas exigências da sociedade moderna.

Sempre que se assiste a uma mudança no contexto educativo, é necessário que os Professores repensem as suas práticas pedagógicas face aos novos

desenvolvimentos e criem estratégias e procedimentos de acordo com os mesmos, em vez de resistirem às mudanças.

De acordo com Nunes (2000), e citando Zeichner (1993), na última década, os termos “prática reflexiva” e “ensino reflexivo” tornaram-se *slogans* da reforma do ensino e da formação de Professores por todo o mundo. Segundo Garcia (1992:59), citado por Nunes (2000)

a reflexão é, na actualidade, o conceito mais utilizado por investigadores, formadores de Professores e educadores diversos, para se referirem às novas tendências da formação de Professores, a sua popularidade é tão grande que se torna difícil encontrar referências escritas sobre propostas de formação de Professores que, de algum modo, não incluam este conceito como elemento estruturador.

A formação reflexiva contém elementos significativos, do ponto de vista pedagógico e metodológico. É um processo construtivo e crítico, que contribui para uma melhor compreensão dos significados das nossas práticas quotidianas.

Assim como o Professor tem o dever de criar condições de aprendizagem para os seus alunos para eles, assim, aprenderem e atingirem níveis de desenvolvimento mais elevados, também os Professores, em formação inicial ou contínua, devem ter acesso a novas aprendizagens, a níveis de desenvolvimento mais elevados e complexos.

Convém recordar aqui três ideias importantes na supervisão de Professores segundo Alarcão & Tavares (2003:42):

1. O Professor é uma pessoa, um adulto, ainda em desenvolvimento, com um futuro de possibilidades e um passado de experiências;
2. O Professor, ao aprender e ensinar, encontra-se, ele próprio, numa situação de aprendizagem;
3. O supervisor é também uma pessoa, também ele um adulto, geralmente com mais experiência; a sua missão consiste em ajudar o Professor a aprender e a desenvolver-se para, através dele, influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

O supervisor surge, então, como alguém que facilita a aprendizagem do Professor. Essa aprendizagem poderá ser proporcionada pela demonstração, pela reflexão (Alarcão & Tavares 2003:43), pela apresentação de modelos, pela análise de conceitos, pela exploração de atitudes e sentimentos, pela análise de

modelos, através de jogos de simulação, de problemas a resolver, de tarefas a executar. Na escolha dos meios, deveremos ter em conta os fins a atingir.

Será importante caminhar do saber para o saber fazer, garantindo uma prática consciente e reflectida.

O Papel da Escola

O Departamento de Educação Básica concebe a educação como um desenvolvimento humano e permanente, devendo todas as pessoas usufruir de oportunidades educativas. Nesta óptica, a Escola deve ser promotora de oportunidades e aprendizagens. Se assumimos a Escola como uma instituição, à qual está associada a responsabilidade específica de garantir a todos um conjunto de aprendizagens socialmente reconhecidas como necessárias, como interpretar os dados do Conselho Nacional de Educação, que, já em 1995, referenciavam o baixo nível de literacia da população portuguesa?

Compete à Escola Básica estimular o desenvolvimento linguístico das crianças, promovendo as aprendizagens necessárias para que atinjam um nível de mestria da língua que lhes permita desenvolver as suas capacidades.

Geralmente, as crianças, quando, por volta dos 6/7 anos, entram para a Escola, dominam já a gramática implícita da língua materna. É na Escola que elas irão desenvolver mais as suas capacidades linguísticas através do desenvolvimento da consciência metalinguística¹, proporcionado, também, pelo estudo e reflexão do modo de funcionamento da Língua. Este estudo levará a um aperfeiçoamento a nível oral e, depois, escrito. Será tarefa do Professor incentivar o seu estudo e fazer com que ele não se transforme em mera listagem de etiquetas de regras desligadas da realidade quotidiana do uso da língua.

O ensino da gramática é, nos nossos dias, uma das matérias do ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa mais referidas pela sociedade.² Diz-se

¹ Roman Jakobson (1974), nos seus estudos sobre a linguagem, considera função linguística quando a linguagem fala da linguagem, voltando-se para si mesma.

Quando usamos o dicionário para procurar um significado ou interrompemos alguém para perguntar o significado de uma palavra, estamos a usar a função metalinguística

² O problema está em como abordar essa gramática e que estratégias utilizar para que a sua aprendizagem-reflexão surta os efeitos desejados

se que se ensina pouca gramática nas Escolas, que os jovens sabem cada vez menos gramática e, por isso, falam e escrevem mal. Muitas dessas pessoas afirmam que, quando andaram na Escola, se estudava a gramática e que os efeitos desse estudo ficavam pela vida fora o que lhes permitiria falar e escrever correctamente. De facto, esse sempre foi o grande objectivo tradicional do ensino da gramática: melhorar a expressão oral e escrita dos alunos.

No entanto, muitos e influentes pedagogos actuais (Freinet, por exemplo) não pensam assim. Muitos estudos realizados, em diversos países, mostram que o ensino da gramática tradicional Escolar tem pouco ou nenhum efeito positivo na oralidade e na escrita dos estudantes.

Então deverá ou não ensinar-se gramática explícita no Ensino Básico?

Sem dúvida que a resposta é sim e não só no Ensino Básico, mas também na Educação Pré-Escolar, embora seja do nosso conhecimento que ela por si só não ensina ninguém a falar, no entanto ajuda na medida em que saibamos superar o útil e o inútil.

O ensino da gramática deve consistir em actividades que permitam ao aluno a construção do seu próprio conhecimento linguístico, para uma melhor aprendizagem da língua.

Isto implica que o Professor de português tenha que ser dinâmico, deixando de exercer o papel de repetidor de regras gramaticais. A importância da gramática está na competência do Professor ao trabalhá-la na sala de aula dando ao aluno liberdade de pensamento e de expressão verbal.

Organização do Trabalho

Assim, o presente trabalho propõe-se verificar se as crianças do Primeiro Ciclo do Ensino Básico aprendem melhor a gramática através da utilização do método indutivo ou do método dedutivo.

O uso da gramática no ensino do Português, na Escola, tem gerado acérrimas polémicas ao longo dos anos. A culpa é atribuída ao silêncio dos gramáticos perante as críticas fundamentadas dos linguistas, relativas às falhas existentes no ensino do Português, uma vez que valorizam o ensino gramatical em detrimento do texto, acreditando que o conhecimento de conceitos e regras teóricas levam no

teóricas levam no domínio da linguagem, no entanto, o que observamos é precisamente o contrário.

Este tema é uma das questões essenciais relativas ao ensino da Língua Portuguesa no Ensino Básico. Tem sido uma questão controversa, nas últimas décadas, e, aparentemente, nem sempre equacionada como deve.

Este trabalho encontra-se dividido em cinco capítulos. Nos dois primeiros capítulos, apresenta-se o enquadramento teórico em que se integra a problemática do estudo. O primeiro capítulo será dedicado ao estudo da supervisão na formação de Professores. No segundo abordam-se as questões relacionadas com a gramática.

No terceiro capítulo, apresenta-se a justificação e a caracterização do estudo empírico, os seus objectivos e as opções metodológicas, procedendo-se, seguidamente, à apresentação e análise crítica dos resultados obtidos que terá lugar no quarto capítulo. No quinto e último capítulo apresentam-se as conclusões e limitações do estudo, e sugestões para futuros estudos.

Capítulo I

A Supervisão na Formação de Professores

1. Conceito de Supervisão

Em Portugal, a palavra supervisão ainda provoca, em diversos sectores, alguma desconfiança ou mesmo rejeição por ser associada, segundo Alarcão, “a concepções de superioridade e hierarquização, normatividade e transmissividade, imobilismo e reprodução de práticas, inflexibilidade e desumanização” (1995:5).

Durante muito tempo, a função do supervisor era pautada por acções de fiscalização, cobranças e procedimentos burocráticos. Os supervisores eram temidos e pouco, ou nenhum, contacto tinham com os Professores.

Os tempos mudaram e, felizmente, mudou a imagem do supervisor em ambiente Escolar.

A interactividade deve fundamentar-se na Psicologia Sócio-cognitiva de Vygotsky, na qual cada um constrói o seu próprio conhecimento na relação com o outro num trabalho solidário e colaborativo.

Fazer supervisão não significa assumir uma atitude de superioridade sobre o sujeito em formação; implica, sim, olhar de uma forma global, olhar para o Professor e para os alunos, para a sala de aula e para a sociedade. O trabalho de supervisão é, essencialmente, a formação de uma atitude.

O Professor desempenha um papel fundamental na criação de condições diversificadas que favorecem o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes.

A influência que o supervisor exerce directamente sobre o Professor tem como alvo final o desenvolvimento da criança e a sua aprendizagem.

O Professor é um profissional que precisa, de acordo com Júlia Formosinho, de “conhecimentos teóricos e aprendizagens conceptuais, mas igualmente aprendizagens experienciais e contextuais” (2002:11).

O supervisor terá que assumir uma atitude reflexiva e crítica de modo a conseguir evitar que se tenha a ideia de superioridade por muitos preconizada, de modo a que consiga ajudar na solução dos problemas sem transmitir a ideia de alguém que sabe tudo. A supervisão deverá ser entendida como um apoio e nunca como inspecção.

De acordo com Alarcão & Tavares “a acção do supervisor destina-se essencialmente a ajudar o Professor a crescer e a ensinar os seus alunos para que eles aprendam e se desenvolvam” (2003:158).

A supervisão é um processo que ajuda a desenvolver, a aprender e alerta para as relações interpessoais.

Considera-se objecto da supervisão a observação e orientação da prática pedagógica, a coordenação de estruturas pedagógicas e a gestão de projectos Escolares e sublinham-se, como processos da supervisão, a análise, a reflexão, a experimentação, a desconstrução/construção.

Quando falamos em supervisão como orientação da prática pedagógica surge o Professor reflexivo. Ao falarmos de supervisão na formação contínua o Professor surge em grupo.

Dado que a observação e orientação da prática pedagógica bem como a coordenação de estruturas pedagógicas e a gestão de projectos Escolares se constituem como objecto da supervisão, esta tem como preocupação dominante situar-se na construção e aplicação de instrumentos que sirvam para observar, orientar e avaliar práticas pedagógicas.

Actualmente, quando pensamos na Escola vemo-la como um colectivo – daí a ideia da Escola como organização e a Escola que se auto-avalia. É uma Escola que se pensa na sua missão social e ao pensar-se auto avalia-se e auto transforma-se. Os Professores aprendem e desenvolvem-se; é uma Escola aprendente.

O trabalho pedagógico exige atitudes e capacidades de elaboração teórica, de investigação, de intervenção e de avaliação, projectando os casos, os problemas e as soluções particulares nos sentidos possíveis da qualificação da actividade dos alunos, que é, afinal, a referência e justificação da própria qualificação dos Professores.

Num primeiro momento, o foco era o Professor em sala de aula, o Professor como instrutor. Considerava-se a formação inicial como o fim da formação (anos 50, 60, início de 70 do século XX). Entretanto, começa-se a ter a convicção e a consciência que a Escola reflecte os contextos sociais, ela não é estável, tem uma actividade heterogénea e o trabalho do Professor é complexo. Não é um téc-

Não é um técnico que aplica apenas receitas ou técnicas, é alguém que pensa, tem que ter competências para gerir o que se passa no momento, tem que estar permanentemente em formação profissional – daí a importância de se fazer supervisão.

Tal como o Professor se desenvolve, a Escola tem que estar em desenvolvimento e aprendizagem. Podemos, então, dizer que a supervisão tem a ver com o desenvolvimento profissional dos Professores e com o desenvolvimento institucional. Tudo isto se relaciona com a melhoria da qualidade do ensino, estando, muitas vezes, ligado à inovação.

A supervisão como meio de desenvolvimento profissional chegou para ficar, estando, contudo, sujeita a mudanças uma vez que a sociedade e as Escolas vivem mudanças dramáticas, levando a que as formas de supervisão também tenham que mudar.

De acordo com Júlia Formosinho (2002:10), “o Professor passou a ser considerado um formador que para ser eficaz e coerente precisa, ele próprio, de ser formado continuamente”.

Em Portugal, tem-se recorrido, de uma forma bastante generalizada, a processos de supervisão na formação de Professores. Partimos aqui de uma definição de supervisão segundo a qual um Professor mais experiente orienta um candidato a Professor, ou outro Professor, no seu desenvolvimento, humano e profissional (Alarcão & Tavares:2003).

De acordo com Alarcão & Tavares (2003:16,17), o processo supervisivo poderá decorrer tendo como pano de fundo diversos cenários assumindo, cada um deles, características bem distintas no que concerne, quer ao papel do supervisor, quer ao papel do Professor.

Segundo os mesmos autores, a supervisão clínica será mais adequada à formação contínua de Professores, em contexto de trabalho e de natureza não avaliativa.

A supervisão clínica coloca o acento na observação e reflexão do próprio ensino e na colaboração e entre/ajuda dos colegas. “O modelo caracteriza-se pela colaboração entre Professor e supervisor com vista ao aperfeiçoamento da prática

docente com base na observação e análise das situações reais de ensino, sendo o espírito de colaboração um elemento fundamental” (2003:25,26).

Na supervisão clínica a função do supervisor é, pois, a de ajudar o Professor a fazer a observação do seu próprio ensino, a analisar, interpretar e reflectir sobre os dados recolhidos e a buscar as melhores soluções para as dificuldades e problemas que vão surgindo.

Desenvolver-se-ia, nos Professores, a capacidade de se interrogarem sobre o quê, o como e o porquê do que acontece na sala de aula, a capacidade de evoluírem e de, com a sua evolução, mudarem o ensino e a própria Escola.

Ao pensar a formação de Professores, há que ter em conta a capacidade do Professor questionar a sua prática, observando-a, *lendo-a*, tendo em conta os seus aspectos individuais e ambientais. Um outro aspecto tem a ver com a relação estabelecida entre teoria e prática e a capacidade de o Professor ser capaz de construir um conjunto de novos saberes.

Segundo António Nóvoa, (referido por Teodoro 1990:31).

a Escola é um espaço social e cultural, o que obriga os Professores, por um lado, a privilegiarem o seu frente a frente com os alunos (e que não com as disciplinas) e, por outro lado, a porem de pé uma pedagogia crítica baseada na desmontagem dos saberes, do seu modo de produção e das suas estratégias de difusão social.

É uma nova atitude a que se espera dos Professores, para bem dos seus alunos, da Escola, da sociedade... e deles próprios. “O Professor é visto como um especialista no desenvolvimento social do aluno, devendo estar aberto ao mundo exterior à Escola e constituir-se como mediador entre ela e o mundo” (Rodrigues e Esteves 1993:41). Ora, nada disto é facilmente possível sem que os Professores assumam uma prática reflexiva e esta não nasce espontaneamente:

[...] a reflexão não é natural e para se estimular, desenvolver, cimentar requer dispositivos, estratégias e... formadores / mediadores capazes de se perceber não como modelos a imitar, [...] capazes de ter uma atitude mais questionadora e reguladora e menos avaliativa do desempenho do jovem Professor [...] (Rodrigues 2001:9).

É cada vez mais importante que os formadores tenham a preocupação de estimular os formandos no sentido de desenvolverem uma prática reflexiva. Mas isso dificilmente será possível se a própria formação de Professores não for sustentada numa prática claramente reflexiva. O próprio supervisor também ganha com esta forma de fazer formação, uma vez que ele se vai igualmente

formando. “[...] também o supervisor se desenvolve porque, tal como o Professor, aprende ensinando” (Amaral e outros 1996:92).

É importante que a formação inicial de Professores se estruture sobre metodologias reflexivas, tendo como pano de fundo quer preocupações com os contextos onde decorrem as situações educativas, quer preocupações com o desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros Professores.

1.1. Reflexão e Níveis de Reflexão

O conceito de reflexão tem sido, e continua a ser, objecto de estudo por parte de diversos autores, de diversos domínios do saber. O termo reflexão e reflexivo adquiriram um lugar de destaque na educação. Termos como ‘pensamento reflexivo’ (Dewey), ‘ensino reflexivo’ (Zeichner), e ‘praticantes reflexivos’ (Schön), aparecem frequentemente associados à investigação sobre as práticas dos Professores.

Na nossa tradição cultural, a palavra “reflexão” aponta para pensamento sério e, severo distante da acção, com conotações próximas de *meditação* e *introspecção*. Em Educação, este termo tem sido usado com diversos sentidos e há necessidade de o redefinir de forma a clarificar o seu sentido e o entendimento que dele fazemos.

A ideia de que o Professor se deve envolver na reflexão sobre a sua prática não é nova. John Dewey, filósofo da Educação, defendeu a importância do pensamento reflexivo e escreveu extensivamente sobre o papel da reflexão nos seus livros *How we think* (1910, 1933) e *Logic: The theory of inquiry* (1938). Defendia que nós reflectimos sobre um conjunto de coisas, na medida em que pensamos sobre elas, mas o pensamento analítico só acontece quando há um problema real a resolver. Ou seja, a capacidade para reflectir surge quando há o reconhecimento de um problema, de um dilema e a aceitação da incerteza. O pensamento crítico ou reflexivo tem por detrás uma avaliação contínua de crenças, de princípios e de hipóteses face a um conjunto de dados e de possíveis interpretações desses dados.

Um outro autor, evocado com frequência, que marcou a forma como hoje se entende a reflexão, é Donald Schön (1983, 1987). As suas ideias têm tido muita influência no campo educacional, nomeadamente nas pessoas interessadas na formação de Professores. O trabalho que desenvolveu tem apoiado as posições dos que, como Kenneth Zeichner, defendem a autonomia do Professor como alguém que decide e encontra prazer na aprendizagem e na investigação do processo de ensino e aprendizagem. O autor (1993:20), citado por Nunes (2000:10) define a reflexão como sendo "um processo que ocorre antes e depois da acção e, em certa medida, durante a acção, pois os práticos têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo problemas in loco".

Alarcão (1996) menciona que de acordo com este autor, pode distinguir-se a reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção. Os dois primeiros tipos são essencialmente reactivos, separando-os apenas o momento em que têm lugar, o primeiro ocorrendo durante a prática e o segundo depois do acontecimento, quando este é revisto fora do seu cenário. É ao reflectir sobre a acção que se consciencializa o conhecimento tácito, se procuram crenças erróneas e se reformula o pensamento. Como refere Alarcão (1996), essa reflexão consiste numa reconstrução mental retrospectiva da acção para tentar analisá-la, constituindo um acto natural quando percebemos diferentemente a acção.

A reflexão sobre a reflexão na acção é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. Trata-se de olhar retrospectivamente para a acção e reflectir sobre o momento da reflexão na acção, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados pode atribuir ao que aconteceu (Schön, 1992). É a reflexão orientada para a acção futura, é uma reflexão proactiva, que tem lugar quando se revisitam os contextos políticos, sociais, culturais e pessoais em que ocorreu, ajudando a compreender novos problemas, a descobrir soluções e a orientar acções futuras.

A ideia de reflexão surge associada ao modo como se lida com problemas da prática profissional, à possibilidade da pessoa aceitar um estado de incerteza e

estar aberta a novas hipóteses, dando, assim, forma a esses problemas, descobrindo novos caminhos, construindo e concretizando soluções.

O processo reflexivo caracteriza-se por um vaivém permanente entre acontecer e compreender na procura de significado das experiências vividas. Há, através das práticas, um ganho na compreensão e esta nova compreensão pode fazer surgir um *insight* sobre o que significa ser Professor. Deste modo, a *artistry* do Professor, metáfora útil para expressar o que os Professores em cooperação são capazes de fazer, vai-se desenvolvendo. Claramente, os vários tipos de reflexão têm um papel importante no desenvolvimento da *artistry*³, segundo Schön (1987).

Ensinar constitui uma forma de reflexão na acção, isto é, reflecte-se sobre os acontecimentos e sobre as formas espontâneas de pensar e de agir de alguém, surgidas no contexto da acção, que orientam a acção posterior. Mas, segundo Kemmis (1985), a reflexão deve ser orientada para a acção e o seu significado em relação a um contexto ou situação – no nosso caso o ensino do Português. Só a reflexão não chega, ela tem de ter força para provocar a acção, isto é, levar os intervenientes a repensar o seu ensino do Português. Este processo pode ser potenciado se existir um ambiente propício, como, por exemplo, uma equipa colaborativa como uma forma de enriquecer a reflexão individual. Esta equipa de reflexão funciona como o espaço onde se colocam e discutem as questões que resultam da prática, onde se sentem novas necessidades e se constroem novos conhecimentos (Serrazina, 1999).

1.2. Professor Reflexivo

O trabalho do Professor não é uma tarefa fácil e simples que qualquer um possa fazer. O ensino é uma actividade complexa e difícil para a qual se requer uma habilidade especial, um saber-fazer e sensibilidade relativamente àqueles com quem se trabalha.

O Professor está em constante aprendizagem e o seu desempenho profissional é um processo caracterizado por uma reflexão contínua sobre a experiên-

³ *Artistry* pode, com pouca precisão, ser traduzido por *mestria*.

experiência diária; é uma aprendizagem profissional durante toda a vida, caracterizada por uma mudança constante. É necessário que todos os Professores sejam investigadores, e que façam uma reflexão sobre a sua própria *praxis*.

A formação dos Professores é um processo contínuo, sistemático e organizado que abarca toda a carreira docente. Os Professores devem adquirir conhecimentos, destrezas, e atitudes adequadas para desenvolver um ensino de qualidade.

O Professor-investigador tem de ser um Professor reflexivo. A reflexão leva-nos a agir autonomamente, fornece-nos informação sobre a nossa acção, as razões e consequências dessa acção.

A reflexão baseia-se, segundo John Dewey (1993) “na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. (citado por Alarcão 1996:175).

Os Professores que reflectem em acção e sobre a acção estão envolvidos num processo investigativo, não só tentando compreender-se a si próprios melhor como Professores mas também procurando melhorar o seu ensino.

Ensinar, mais do que uma arte, é a procura constante, com o objectivo de criar condições para que aconteçam aprendizagens.

Os Professores investigadores devem ter tempo para investigar as suas teorias de acção, começando por explicar o que dizem sobre o ensino e como se comportam na sala de aula. Pode dizer-se que a reflexão contribui para a mentalização dos Professores acerca das teorias pessoais que desenvolvem a sua acção.

Os Professores reflexivos desenvolvem a prática com base na sua própria investigação-acção, num dado contexto Escolar ou sala de aula, que constituem sempre um caso único. Alarcão (2003:41) defende que “a noção de Professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores”.

Na nossa vida pessoal e profissional, a reflexão constitui um elemento importante do processo de aprendizagem.

As investigações que têm sido conduzidas sobre as práticas dos Professores dão conta de um conhecimento que resulta das suas experiências e sublinham o papel da reflexão crítica para o desenvolvimento profissional. Zeichner (1993), que se preocupa com os processos de investigação educacional e se tem envolvido nas investigações realizadas pelos próprios Professores, considera que o agir do Professor, na sala de aula, é informado pelas suas teorias pessoais. Zeichner adianta que a reflexão constituiu uma dimensão do trabalho do Professor que, para ser entendida, precisa de integrar as condições de produção desse trabalho. As escolhas e as opções que os Professores fazem têm implicações nas oportunidades que são proporcionadas às crianças e, neste sentido, na justiça social. Assim, um Professor que não reflecte sobre o ensino actua de acordo com a rotina, aceitando a realidade da Escola e os seus esforços vão no sentido de encontrar as soluções que outros definiram por ele. O Professor reflexivo é, então, o que busca o equilíbrio entre a acção e o pensamento e uma nova prática implica sempre uma reflexão sobre a sua experiência, as suas crenças, imagens e valores.

Podemos dizer que o ensino reflexivo requer uma permanente auto-análise por parte do Professor, o que implica abertura de espírito, análise rigorosa e consciência social. Por exemplo, quando se fala em ensino da Matemática, o Professor, inserido na equipa de Professores com que trabalha, tem de analisar a situação concreta, perceber os alunos com que está a trabalhar, o que se espera que eles aprendam em Matemática, o que se entende, hoje, por aprender e ensinar Matemática e o seu papel na formação pessoal e social do aluno. É este processo investigativo realizado pelo Professor, em termos individuais e colectivos, que o leva à acção. Para que este processo tenha lugar é necessário que o Professor questione e reflecta sobre situações de sala de aula e que o faça no contexto da sua equipa.

Esta acção reflexiva confere poder emancipatório ao Professor e não pode ser dissociada do contexto social e cultural em que se insere. Implica um “desejo activo” de transformação no sentido de alterar a situação social onde nos movimentamos, quer seja a Escola, quer seja a sala de aula. Neste enquadramento, o Professor reflexivo é alguém que atribui importância a questões globais da educa-

questões globais da educação, como as finalidades e as consequências do ponto de vista social e pessoal, a racionalidade dos métodos e do currículo e a relação entre essas questões e a sua prática de sala de aula. Assenta, pois, na procura de autonomia e melhoria da sua prática num quadro ético de valores democráticos.

1.3. Prática Reflexiva

O conceito de prática reflexiva surge como um modo possível de os Professores interrogarem as suas práticas de ensino. A reflexão fornece oportunidades para voltar atrás e rever acontecimentos e práticas.

Uma prática reflexiva proporciona aos Professores oportunidades para o seu desenvolvimento, tornando-os profissionais mais responsáveis, melhores e mais conscientes.

Para melhor compreendermos a ideia de ensino reflexivo, procuremos as suas raízes no pensamento sobre a educação. Convém caracterizar o pensamento reflexivo de que fala John Dewey, destacar o termo reflexão e os vários tipos de reflexão descritos por Donald Schön, bem como conhecer outros contributos, como os de Zeichner.

Muitas vezes, o contexto em que os Professores trabalham condiciona a forma como conseguem concretizar a reflexão sobre a sua prática.

A importância do contexto é mencionada por Carr & Kemmis (1986). Quando se referem ao ciclo de investigação/acção – actuar, observar e reflectir – sugerem, com base na sua experiência, que a vida dos Professores nas Escolas, em condições normais, é tão absorvente que, em muitas situações, os Professores gastam a maior parte do seu tempo planeando e actuando (construindo prática) e, muito pouco, na observação e reflexão (desconstruindo a prática).

Desenvolver-se como profissional significa prestar atenção a todos os aspectos da prática, o que só pode ser feito em equipa de Professores, uma vez que a reflexão na e sobre a acção conduz a uma aprendizagem limitada se for feita pelo Professor isolado e poderá haver limites para aquilo que pode ser

aprendido a partir da análise da prática quando se está simultaneamente envolvido nessa prática.

1.4. Atitude Reflexiva

O grande objectivo da supervisão em formação contínua é procurar trabalhar sobre a realidade, nos problemas concretos para introduzir as mudanças necessárias para benefício dos alunos.

A análise e supervisão das práticas apresenta-se como um instrumento formativo importante para o desenvolvimento profissional dos Professores, susceptível de se reflectir a nível de mudanças das práticas Escolares. No mesmo sentido, o conceito de *formação* terá de ser articulado, por um lado, com o conceito de reflexão, encarado como uma estratégia fundamental para o desenvolvimento de um saber-fazer pessoal, sólido, flexível e dinâmico, assente em três dimensões: o do saber (incluindo o saber-fazer), o do ser e do saber aprender, com o objectivo de preparar os Professores para uma atitude de mudança (Alarcão, 1995), e, por outro, com o conceito de supervisão, cuja principal função é a de ajudar o Professor a olhar e a reflectir sobre a sua prática pedagógica, com vista à melhoria do seu ensino (Wallace, 1991; Vieira 1993).

Neste processo, o supervisor adquire um papel basilar, pois as práticas de supervisão por ele desenvolvidas poderão ou não criar um clima favorável ao desenvolvimento pessoal e profissional do Professor em formação. Urge, portanto, repensar as práticas e concepções tradicionalmente aceites, lançando-se um olhar crítico, em particular, sobre a imagem do supervisor.

Segundo Wallace (1991), o processo supervisivo, entendido numa perspectiva colaborativa / reflexiva, onde o supervisor surge como um colega com mais experiência e saber que acompanha e ajuda o Professor a desenvolver-se através da prática sistemática da reflexão e da introspecção, com vista a uma melhoria do seu ensino, pressupõe uma colaboração entre Professores e supervisores, num esforço conjunto de compreender situações complexas de ensino e de procura de estratégias conducentes à melhoria do mesmo.

A análise e a reflexão crítica sobre as práticas profissionais que decorrem de um processo deste tipo conduzem, supostamente, a uma mudança a nível da formação de Professores e, conseqüentemente, a uma postura de questionamento e interacção face aos dilemas que caracterizam a Escola e a sociedade, contribuindo para a criação de novas formas de actuação. Nesta perspectiva, atribui-se, aos elementos envolvidos no processo supervisivo, um papel activo de renovação social, contrariando-se uma concepção de Escola como um lugar de reprodução e de transmissão da ordem social estabelecida.

Por conseguinte, o supervisor deve possuir um conjunto de características que possibilitem envolver os Professores na sua própria formação, de modo a que estes sejam capazes de alcançar competência profissional com base nos conhecimentos teóricos e científicos que foram experimentando e adaptando às suas práticas, concluindo este período de formação com o início de uma nova fase que se pretende interminável. O supervisor desempenha um papel demasiado importante para possuir apenas um conjunto de características pessoais e alguma experiência de ensino, pelo que, sem negar a importância destes elementos e admitindo mesmo a necessidade de uma certa “vocaçãõ para a supervisãõ”, afirma-se o imperativo de uma formação especializada (Vieira, 1993:29).

Na sua formação inicial e na sua prática futura, importa que os Professores reflectam sobre o ensino que ministram, para, assim, poderem desenvolver-se e melhorar o seu próprio ensino.

No ensino, salienta-se o processo acção / reflexão / acção, uma vez que é um meio óptimo de alterar as práticas. No caso concreto que temos vindo a analisar - os métodos de ensino da gramática - seria conveniente levar os Professores a reflectir sobre a maneira como abordam este ponto do programa da Língua Portuguesa na sua acção de ensino. Esta reflexão aplica-se tanto a Professores em formação inicial como a Professores já com alguma experiência.

Em sùmula, se nos referirmos à reflexão como algo importante nas aprendizagens dos alunos, também salientamos a atitude reflexiva nas aprendizagens dos Professores, como profissionais e pessoas, como facilitadora da passagem a níveis de desenvolvimento mais elevados.

2. O Clima Relacional na Supervisão

Todos nós temos consciência da rapidez com que ocorrem constantes mudanças no nosso tempo e da necessidade da escola acompanhar essas mudanças e de se abrir ao meio que a rodeia. Estes aspectos operam, necessariamente, mudanças nas funções do professor exigindo-lhe que ele intervenha de forma plena e crescente na realidade educativa em que estamos inseridos impondo-lhe uma maior participação na resolução dos problemas reais e concretos que decorrem da inserção social do aluno. Para assumir os novos papéis que as transformações sociais lhe exigem, o professor necessita de ter uma formação que lhe permita ser um profissional crítico, reflexivo e autónomo, capaz de concretizar a complexa e profunda tarefa de “formar e educar” exigida por esta nova sociedade. O professor terá que, com a sua forma de ser e estar, contribuir para uma nova identidade profissional, alicerçada não só no bom exemplo das suas competências didácticas conjugadas com uma boa formação científico-educacional, mas também no bom exemplo da sua intervenção profissional.

A formação não poderá ser baseada numa forte componente teórica e técnica e orientada para a reprodução e manutenção de modelos de ensino devido às necessidades de uma sociedade em constante mudança. É necessário repensar modelos e práticas alternativas de formação/supervisão de professores, na qual o supervisor adquire um papel preponderante.

Partindo deste pressuposto, e ainda que numa base empírica, parecem esclarecedores os testemunhos de alguns professores que, reportando-se à sua experiência na formação inicial consideram o discurso dos supervisores essencialmente teórico, directivo, autoritário, coercivo e avaliativo, afastado frequentemente das realidades educativas concretas. Estes parecem ser aspectos responsáveis, em parte, pelo pouco valor atribuído às práticas educativas levadas a cabo durante a formação inicial e em certa medida, explicam o pequeno significado que tiveram no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, e justificam a ineficiência que genericamente lhe está associada.

Enquadrado neste contexto, os rumos da formação devem orientar-se no sentido de considerar que a mudança de representações deve reportar-se à análise e reflexão sobre as práticas educativas do professor. Esta posição defendida por vários autores (Alarcão e Tavares, 2003; Oliveira, 1992) assenta no princípio de que a análise e supervisão das práticas constitui-se como um instrumento formativo importante para o desenvolvimento profissional dos professores, passível de se repercutir a nível de mudanças das práticas escolares.

Neste processo, o supervisor adquire um papel determinante, pois as práticas de supervisão por ele implementadas poderão ou não criar um clima favorável ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor em formação, urge portanto repensar as práticas e concepções tradicionalmente aceites, lançando-se um olhar crítico, em particular, sobre a imagem do supervisor.

Alarcão e Tavares (2003:61), entendem que é necessário estabelecer um bom clima afectivo-relacional numa atmosfera de entreajuda recíproca, aberta, espontânea, autêntica cordial, empática, colaborativa e solidária entre o supervisor e o professor.

(...) porem à disposição um do outro o máximo de recursos e potencialidades, de imaginação, de conhecimentos, de afectividade, de técnicas, de estratégias de que cada um é capaz a fim de que os problemas que surjam no processo de ensino/aprendizagem dos alunos e nas próprias actividades de supervisão sejam devidamente identificados, analisados e resolvidos.

Para que este bom clima e ambiente saudável possam existir é essencial que a relação existente seja boa. Uma relação intrapessoal e interpessoal, entre todos os intervenientes, numa dimensão de entreajuda, colaboração, abertura e negociação.

Oliveira (2002:18) defende que “[...] só num clima com estas características, isto é, de empatia, de apoio e de autenticidade se poderá estabelecer um diálogo aberto e franco entre o supervisor e o formando”.

O modelo reflexivo atribui uma grande importância à relação interpessoal entre o supervisor e o formando. A actividade supervisiva deverá apoiar-se numa

relação interpessoal, encorajadora e facilitadora, e permitir a realização de tarefas conducentes ao desenvolvimento de ambos.

O processo supervisivo, pressupõe que professores e supervisores, num esforço conjunto, tentem compreender situações complexas de ensino e criem estratégias com vista à melhoria do mesmo.

A análise e reflexão críticas sobre as práticas profissionais que decorrem de um processo deste tipo conduzem, provavelmente, a uma mudança a nível da formação de professores e, conseqüentemente, a uma postura de questionamento e interacção face aos dilemas que caracterizam a escola e a sociedade, contribuindo para a criação de novas formas de actuação. Nesta perspectiva, atribui-se aos elementos envolvidos no processo supervisivo, um papel activo de renovação social, contrariando-se uma concepção de escola como um lugar de reprodução e de transmissão da ordem social estabelecida.

Por conseguinte, o supervisor deve possuir um conjunto de características que possibilitem envolver os professores na sua própria formação, de modo a que estes sejam capazes de alcançar competência profissional com base nos conhecimentos teóricos e científicos que foram experimentando e adaptando às suas práticas, concluindo este período de formação com o início de uma nova fase que se pretende interminável.

Neste sentido, aos professores em formação têm de ser dadas oportunidades de recorrer a supervisores competentes que os iniciem na sua profissão e na sua aprendizagem profissional. Tal como refere Nóvoa (1992:9), “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”, o que implica obrigatoriamente a constituição de equipas formativas de supervisão que possuam uma preparação especializada nesse campo.

Defendemos pois, que para ultrapassar dificuldades no começo na docência, é imprescindível pensar no bem-estar pessoal e profissional dos professores residindo aí a importância da supervisão da prática pedagógica.

A supervisão pedagógica deverá ser encarada como uma prática formativa que só é possível desenvolver se for baseada na comunicação, sendo esta, um instrumento essencial na relação supervisiva.

Quando surgir um problema deverá existir cumplicidade entre o supervisor e o formando, para que o problema possa ser superado conjuntamente com vista à obtenção de um clima de confiança entre ambos, já que o supervisor surge como o ponto de referência dentro da instituição.

Em suma, o processo de supervisão deverá ser entendido como um processo de resolução de problemas, através de estratégias psicopedagógicas e técnicas didácticas adequadas, num clima afectivo relacional favorável à sua resolução.

3. Supervisão da Prática Pedagógica Final

Apesar de a Prática Pedagógica final ser considerada por vários autores nomeadamente Flores: 2001; Garcia: 1998, referido por Oliveira (Texto para publicação) como o momento de aprendizagem mais significativa e com maior impacto no desenvolvimento dos futuros professores é no entanto pouco dignificada pelas instituições de ensino superior comparativamente às restantes componentes de formação.

Os futuros professores têm pouco tempo para preparar as aulas da Prática Pedagógica final uma vez que paralelamente ao estágio estão sobrecarregados de aulas, os professores têm pouco tempo para desempenhar as funções de supervisão da Prática Pedagógica Final com, o rigor e empenho que esta área de formação requer, tendo muita dificuldade na organização e gestão do tempo para as reflexões das sessões.

Os professores cooperantes têm necessidade de retirar tempo a outras actividades escolares, ou aos intervalos ou horas de almoço para apoiar os futuros profissionais do ensino. Muitas vezes as suas opiniões para a classificação final dos formandos são um grande apoio para os supervisores dado o reduzido número de aulas observado.

As sessões de análise e reflexão das aulas são pouquíssimas e realizam-se, a maior parte das vezes, num espaço físico sem condições ideais para se reflectir de forma profunda e cuidada. Geralmente realizam-se num intervalo entre duas aulas porque alguns supervisores consideram ser este o momento ideal de

reflexão, uma vez que todos têm os acontecimentos mais presentes e porque é difícil reunir todos os intervenientes simultaneamente.

Os supervisores têm que se deslocar a outra escola para fazer outra observação o que faz com que tenham muito pouco tempo para se reunirem.

A ausência de um espaço específico faz com que tenham que se aproveitar todos os momentos impedindo que se possam reunir todos os intervenientes. O supervisor assume o papel de figura central do processo supervisão, dando algumas orientações no sentido de alterar as situações analisadas de uma forma menos positiva.

Tem-se constatado que se dedica pouca atenção à Prática Pedagógica final embora este seja “ um momento de mudanças de representações, de atitudes, e comportamentos” dos futuros professores como salientam Toohey e colaboradores (cit. por Caires, 2001:26) e referido por Lúcia Oliveira (Texto para publicação). O obstáculo principal para que se realize um trabalho de qualidade é o factor tempo. O pouco tempo que os estagiários têm para preparar as aulas, o pouco tempo que os supervisores e cooperantes têm para auxiliar os futuros professores e o pouco tempo de que dispõem em comum para se reunirem e reflectirem sobre as sessões. Seria bom que se criassem pelo menos as condições essenciais de trabalho, dado a impossibilidade de se terem as ideais.

Os professores em Prática Pedagógica vivem uma experiência única de formação. No seu primeiro ano de ensino, eles são simultaneamente professores e alunos sendo, por vezes, difícil de conciliar estes dois papéis em simultâneo. Eles transferem para o ano de estágio as suas expectativas e concepções que foram construindo ao longo da formação inicial.

A Prática Pedagógica é um processo pedagógico e formativo sujeito, naturalmente, ao plano e à avaliação. Esta dimensão é um ponto de stress das interações entre os estagiários e os supervisores que poderá ser superado se existir entre ambos um bom clima afectivo relacional.

4. Os *Portfolios* como Estratégia de Reflexão

A utilização de *portfolios* reflexivos surge como um modelo de avaliação em que se torna possível reflectir e salientar o interesse, a pertinência e a legitimidade de uma alternativa mais aberta e dinâmica, relativamente às formas tradicionais de natureza simplista, redutora, fixista e rígida de testagem de resultados através de testes e/ou exames.

Como refere Sá-Chaves (2005:53) “O termo *portfolio* vem do verbo latino *portare* (transportar) e do substantivo *foglio* (folha) ”.

A sua popularidade justifica-se pela necessidade permanente de os professores encontrarem instrumentos de regulação e de avaliação ligados às novas práticas pedagógicas e às novas abordagens em educação.

A sua utilização na formação de professores constitui uma estratégia de consciencialização para a mudança conceptual, contrapondo às leituras pedagógicas simplistas e às utopias um exercício continuado e crítico de construção de conhecimento acerca do próprio conhecimento, dos saberes específicos da sua profissionalidade e, sobretudo, sobre si próprios enquanto pessoas em desenvolvimento.

4.1. O que é um *Portfolio*?

O *portfolio* é no entender dos mais conceituados pedagogos⁴ um dos utensílios a privilegiar no processo formativo. Destaca-se pelo facto de ser a metodologia que mais eficazmente implica o professor em formação no desenvolvimento de responsabilidades face à sua formação e avaliação de aprendizagens / competências, bem como na apropriação de crenças e valores fundamentais ao crescimento, enquanto ser humano e profissional responsável.

Isabel Alarcão (2003:55) define *portfolio* como “um conjunto coerente de documentação reflectidamente seleccionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, reveladora do percurso profissional”.

Mas, como refere Sá-Chaves, (2005) o *portfolio* não é a solução de todos os problemas que preocupam a educação. Não é pela palavra fazer parte do

⁴ Ver, por exemplo, Idália Sá-Chaves, (2000,2005); Jorge Nunes, (2000); Isabel Alarcão (2003)

quotidiano da maioria dos profissionais que vai fazer com que a qualidade de formação sofra melhoramentos e inovações significativas. Pelo contrário, pode transformar-se apenas num instrumento para continuar a fazer as coisas da mesma maneira.

A autora (2000:10) salienta os seguintes contributos decorrentes do uso dos *portfolios*:

“- Promover o desenvolvimento reflexivo dos participantes, quer ao nível cognitivo, quer metacognitivo.

- Estimular o processo de enriquecimento conceptual, através do recurso às múltiplas fontes de conhecimento em presença.

- Estruturar a organização conceptual ao nível individual, através da progressiva aferição de critérios de coerência, significado e relevância pessoal.

- Fundamentar os processos de reflexão *para, na e sobre* a acção, quer na dimensão pessoa, quer profissional.

- Garantir mecanismos de aprofundamento conceptual continuado, através do relacionamento em *feedback* entre membros das comunidades de aprendizagem.

- Estimular a originalidade e criatividade individuais no que se refere aos processos de intervenção educativa, aos processos de reflexão sobre ela e à sua explicitação, através de vários tipos de narrativa.

- Contribuir para a construção personalizada do conhecimento para, em e sobre a acção, reconhecendo-lhe a natureza dinâmica, flexível, estratégica e contextual.

- Permitir a regulação em tempo útil, de conflitos de etiologia diferenciada, garantindo condições de estabilidade dinâmica e de desenvolvimento progressivo da autonomia e da identidade.

- Facilitar os processos de auto e hetero-avaliação, através da compreensão atempada dos processos.

Para Nunes (2000:25) “o *portfólio* deve conter dois elementos básicos: evidências das capacidades e competências (normalmente relativas a um determinado período de tempo, temática ou problema educativo) e reflexões sobre essas mesmas evidências e sobre a prática concreta do dia-a-dia”.

4.2. Princípios do *Portfolio*

O *portfolio* é uma estratégia, um modo de fazer e dar corpo a uma nova filosofia de formação. Se não compreendermos essa nova filosofia não teremos capacidade de fazer um *portfolio*. (Sá-Chaves, 2005).

Subjacente à ideia de *portfolio* está uma filosofia reflexiva e crítica, configurada num conjunto de princípios que só depois de serem conhecidos poderão ser concretizados na prática.

Sá-Chaves (2005:8) refere que a construção de um *portfolio* deverá contemplar os seguintes princípios:

4.2.1. Princípio da Pessoaalidade

Este princípio pressupõe que se aceite cada pessoa como ela é, com as suas características próprias. É o reconhecimento da ética nos processos da relação humana. Temos que nos conhecer verdadeiramente independentemente da nossa idade e do nível em que estejamos como pessoa, temos características próprias que nos advêm da cultura e do contexto. Tudo o que nós somos e o que fazemos faz parte da nossa identidade. Não podemos deixar parte de nós em qualquer lado, nós somos um todo. Todos nós somos portadores de uma singularidade desde a criança mais pequena até ao velho mais velho.

Para a construção do *portfolio* observamos, registamos, transcrevemos e ilustramos à nossa maneira, de uma forma muito pessoal usando a criatividade, a inovação e o progresso.

4.2.2. Princípio do Inacabamento

Este princípio tem a ver com a constatação diária que a investigação que é feita em todo mundo é um caudal de informações. Faz-nos pensar na velocidade com que a sociedade evolui e na nossa constante desactualização face a este crescimento veloz.

Temos que acompanhar esta evolução e tomar consciência da nossa desactualização. A nossa construção é um processo inacabado que sustenta a hipótese de formação como uma sucessão constante ao longo da vida.

4.2.3. Princípio da Auto-Implicação

O princípio da auto-implicação obriga-nos a reflectir na forma como estamos implicados em tudo o que fazemos. É um jogo silencioso que corresponde à actividade reflexiva intra e interpessoal.

Ninguém aprende na vez de ninguém contrariamente ao que se pensava no paradigma tradicional.

Esta é a grande característica do portfolio: ninguém o pode fazer por nós, temos que estar envolvidos nele e encontrar o nosso próprio caminho.

Por este ser uma construção pessoal pode o seu actor seleccionar, organizar, explicar e dar coerência aos trabalhos nele contidos. A sua originalidade faz deles peças únicas.

4.2.4. Princípio do Efeito Multiplicador da Diversidade

O princípio do efeito multiplicador da diversidade faz-nos tomar consciência que para que haja aprendizagem é necessário partir do nosso conhecimento, ampliando o quadro de referências e criando novas formas de compreensão e de acções futuras.

4.2.5. Princípio da Consciencialização

De acordo com o princípio da consciencialização não devemos “pensar leve, (Sá-Chaves, 2005) não devemos ter medo da nossa consciência. A consciência de que não sei é o primeiro passo para vir a saber.

Para chegarmos às raízes é necessário reflectirmos sobre nós mesmos e sobre as nossas práticas pedagógicas, de forma a tomarmos consciência das nossas limitações, partindo para uma abertura a outras formas de compreensão e acções futuras. “Esta atitude de conhecimento de si como pessoa e como profissional [...] são a base do conceito de Educador Reflexivo” (In Alarcão, 2001:31).

A idiosincrasia do *portfolio* leva-nos a considerar desapropriado apresentar uma estrutura para a sua organização, pois isso dependerá do contexto e dos objectivos em que o mesmo venha a ser utilizado.

A identidade do professor de hoje revela-se muito pelo seu discurso enquanto profissional da educação: somos cada vez mais aquilo que dizemos. O logocentrismo do professor deve ser reconhecido tanto no discurso pedagógico interior bem como para a comunidade.

Eis algumas questões do professor para si próprio que se resumem à questão central da identidade:

- Será que expliquei bem este assunto?
- Será que podia ter feito melhor?
- Será que quero mesmo continuar a ensinar?
- Será que me revejo nesta escola?
- Ensinamos realmente o que somos?

Ninguém estranhará se concluirmos que o discurso interior é muitas vezes mais crítico e severo do que o discurso para os outros com quem convivemos. A auto-reflexividade que caracteriza a profissão tem uma actividade muito forte que raramente é compreendida pela sociedade. Aqui reside um dos grandes problemas do sofrimento profissional do professor: como é que a sociedade pode compreender que eu me esforço por ser melhor professor todos os dias? O professor de hoje acaba por ter que negociar consigo próprias diferentes formas de motivação para ser capaz de acreditar que o que faz é socialmente válido.

O professor de hoje não tem tempo para reflectir sobre o seu lugar na sociedade, porque a sociedade também não tem tempo para ele e, sobretudo, porque a sociedade pós-industrial nem sequer reconhece a nobreza e a complexidade do seu trabalho.

Os *portfolios* reflexivos como estratégia de formação e de investigação-acção procuram estimular e desenvolver os níveis de reflexão de cada um, revelando-se, uma estratégia com efeitos positivos aos níveis de auto-estima e de identidade de cada participante. Nunes, (2000:38) propõe "a elaboração do *portfolio* em seis etapas, que não são obrigatoriamente sequenciais (preferencialmente,

(preferencialmente, devem ser simultâneas, em especial as etapas dois, três e quatro), a saber:

- 1- Clarificação do(s) objectivo(s) do *portfolio*;
- 2- Produção e reunião de evidências (devidamente datadas),
- 3- Organização (cronológica e/ou temática) das evidências,
- 4- Reflexão crítica sobre cada evidência (devidamente datada),
- 5- Partilha e discussão com os pares (podendo as suas opiniões constituir novas evidências)
- 6- Revisão e apresentação”.

A seguinte tabela mostra a forma que o autor encontrou para representar nove formas diferentes de produzir um *portfolio*, resultantes da combinação de respostas dadas às questões:

- Quem elabora as evidências para o *portfolio*?
- Quais as normas que regem a sua elaboração?

		Orientação		
		Normas informais	Normas mistas	Normas formais
Participação	Evidências produzidas pelo professor	AUTÓNOMA Planificação das aulas; registos sobre o funcionamento das aulas; reflexões sobre a avaliação e a aprendizagem dos alunos.	GUIADA Estudos e trabalhos realizados e/ou publicados; apresentação de comunicações e/ou conferências.	EXIGIDA Relatório para a progressão da carreira.
	Evidências produzidas pelo professor e por outros (pares, etc.)	COLEGIAL Preparação de unidades didácticas; produção conjunta de materiais didácticos.	NEGOCIADA Documentos produzidos pelo grupo disciplinar ou departamento curricular; plano de formação do grupo.	SUPERVISIONADA Avaliação das competências para ensinar (ex. estágio pedagógico).
	Evidências produzidas principalmente por outros	COMENTADA Cartas de recomendação; observações dos colegas; notas sobre comentários vindos dos encarregados de educação.	TESTUMUNHADA Relatórios estruturados ou grelhas de observação; questionários aos encarregados de educação de ou alunos.	COMPROVADA Documentos oficiais; diplomas, certificados, louvores, sanções disciplinares.

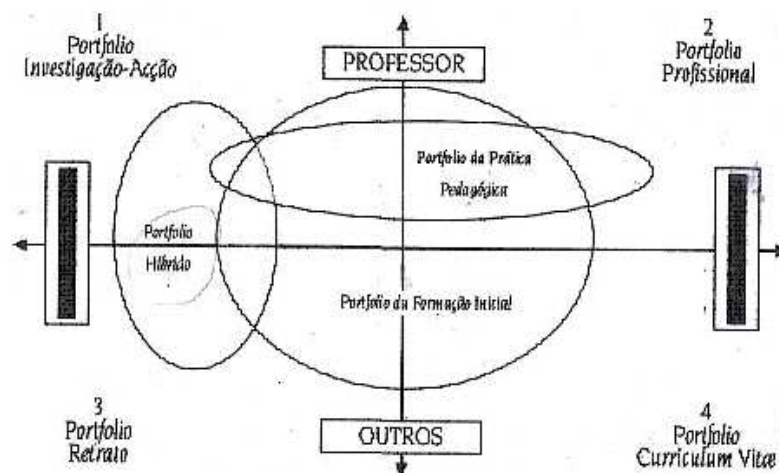
Tabela n.º 1 – Nove formas de elaborar um *portfolio* [adaptado de Bird (1990:246)]

A análise desta tabela sugere-nos, pelo menos, duas imagens contrárias do *portfolio*: numa é um espaço de reflexão, através do qual o professor melhora a sua prática, noutra é uma exibição de competências destinado a ser analisado por outros. Esta dicotomia poderá ser minimizada cabendo ao formador, avaliador,

supervisor ou orientador um papel muito importante na consecução deste objectivo.

4.3. Tipos de *Portfolio* do Professor

Sá-Chaves, (2005:29) adaptando um esquema de classificação proposto por Nunes (2000:28), fez o seguinte enquadramento dos vários tipos de *portfolio* do professor:



Esquema n.º 1 – Enquadramento dos vários tipos de *portfolio* do Professor (adaptado de Nunes (2000:28))

O *portfolio* “investigação – acção” corresponde a uma necessidade sentida pelo professor de reflectir de forma informal, organizando os seus registos que servirão de base para a sua reflexão crítica tendo como objectivos ultrapassar problemas ou melhorar as suas práticas.

O *portfolio* “profissional” está relacionado com uma finalidade avaliativa imposta externamente, podendo integrar-se nesta categoria, o “documento de reflexão crítica” que os professores têm que entregar para progredir na carreira.

O *portfolio* “retrato” recolhe registos de terceiros, onde estes manifestam pensamentos, sentimentos, opiniões sobre o professor de um modo informal. Estes registos devem ser analisados e reflectidos pelo professor, devendo as reflexões constar do *portfolio*. É fundamental salientar que esta reflexão constitui aquilo a que poderíamos chamar o “efeito espelho” (aperceber-se através dos outros).

O *portfolio* “curriculum vitae” “corresponde a uma exigência externa baseada em comprovativos que, na maior parte dos casos, pouco ou nada dizem sobre os conhecimentos, competências e atitudes do seu titular” (Nunes, 2000:28,29).

O *portfolio* híbrido situa-se entre o *portfolio* “investigação – acção” e o *portfolio* “retrato” constituindo assim um exercício simultâneo de introspecção e retrospectão.

4.4. Dossier e *Portfolio* – Que Diferenças?

O *portfolio* constitui uma derivação do dossier de estágio e/ou dos diários de bordo sendo estes últimos instrumentos que retinham e organizavam informações relativas a processos realizados pelo formando no decorrer das suas práticas pedagógicas, tendo como objectivo principal a avaliação no fim do processo de formação.

O *portfolio* confunde-se, pelo seu aspecto exterior, com o “velho dossier” por este ser também um arquivo onde se guardam documentos. No entanto, apresentam diferenças na sua organização e conteúdo. No dossier colocam-se os trabalhos mais significativos do formando com vista à obtenção de uma nota final, enquanto que o *portfolio* evidencia o percurso individual da pessoa. Não contém apenas os bons trabalhos mas inclui também aqueles que demonstram as dificuldades sentidas, podendo posteriormente servir de base para uma reflexão na tentativa de melhorar os desempenhos e aprendizagens a desenvolver.

Segundo Sá-Chaves (2000: 21,22) o que distingue dossier de *portfolio* pode sistematizar-se nos quatro pontos de vista que a seguir apresentamos.

4.4.1. Enfoque Avaliativo/Enfoque Formativo

O dossier tinha como finalidade a obtenção de uma classificação final.

Em contrapartida o *portfolio* tem como finalidade um permanente carácter formativo permitindo ao observador compreender durante um certo período de tempo as evidências que possam ter interesse para a construção do próprio processo.

4.4.2. Enfoque Esporádico/Enfoque Continuado

O dossier não evidencia o percurso efectuado pelo aluno uma vez que a análise é esporádica e pontual.

No *portfolio* existe a possibilidade de comparar trabalhos efectuados ao longo do tempo permitindo a produção de inferências.

4.4.3. Enfoque Descritivo/Enfoque Reflexivo

Enquanto que o dossier se limitava à descrição profunda de factos, acontecimentos e casos o *portfolio* manifesta uma lógica reflexiva que passa pelos seguintes níveis:

- Narração de episódios que favoreçam oportunidades de (re)construção do seu saber pessoal.
- Reflexão sobre os acontecimentos descritos.
- Reflexão sobre si próprio, assumindo os papéis de actor, sujeito reflexivo e objecto da própria reflexão.

4.4.4. Enfoque Selectivo/Enfoque Compreensivo

O dossier evidencia um conjunto de trabalhos considerados os melhores que representam o trabalho do formando enquanto que o *portfolio* lhes acrescenta as dificuldades, os erros e as tentativas falhadas do formando.

Sá-Chaves, (2000:22,23) citando James e Collins (1993), Bird (1990) e Wolf (1989) refere que o *portfolio* apresenta:

uma estrutura dinâmica definida em função de um objectivo explícito, que integra no processo descrição – narração – reflexão (meta) reflexão as experiências práticas e as teorias que as sustentam, recorre a fontes múltiplas de evidência (relatos, fotografias, observações, instrumentos de pesquisa, textos de apoio, auto-reflexões, cassetes e/ou vídeo gravações...), [...] constitui uma criação singular do formando que representa a sua síntese pessoal de compreensão integrada e integradora das dimensões teórica e prática do conhecimento, do ensino, da aprendizagem, dos alunos, dos contextos e dos valores e serve múltiplas finalidades...

O *portfolio* é uma compilação de todos os trabalhos elaborados pelo formando que destacam quer as aprendizagens efectuadas quer os resultados, por este, obtidos.

Uma das diferenças significativas entre dossier e *portfolio* é que este valoriza todas as etapas mesmo as inacabadas, nas pesquisas efectuadas, nas opiniões e sentimentos que nele são despertados.

Estes trabalhos serão avaliados em conjunto pelo professor e pelo formando numa estratégia que desenvolve a auto-reflexão sobre os seus processos de aprendizagem numa tentativa de (re)construção do conhecimento.

Uma das dificuldades a salientar na utilização de *portfolio*, pelos formandos é a ansiedade pela falta de “modelos” que possam conduzir no início do processo, a pouca preparação académica bem como a subjectividade da avaliação.

4.5. A nossa Perspectiva sobre *Portfolios*

O *portfolio* serve para nos inteirarmos das nossas acções, pensamentos e atitudes, bem como onde queremos chegar. Demonstra-nos aquilo que já conseguimos e o que nos falta concretizar, orienta-nos acerca dos aspectos que é essencial mudar para melhorarmos a nossa prática pedagógica.

Reportando-nos a (Rodriguez-Farrar, 1998, citado por Nunes 2000:39), “elaborar um *portfolio* constitui um modo de melhorar as nossas competências, clarificar as nossas ideias e desenvolver novas estratégias e técnicas”.

Não obstante o uso de *portfolios* ser hoje considerado, em alguns países, uma das metodologias de topo nos processos de formação, tal, parece não se aplicar com igual frequência no caso da formação de professores enquanto profissionais reflexivos. Assim, consideramos que o *portfolio* deve ser, sobretudo, um instrumento ao serviço do processo de aprendizagem – pessoal e único. Tal não quer dizer que o trabalho desenvolvido com o *portfolio* não deva ser avaliado, mas

mas os critérios de avaliação devem ser simples, claros e ir ao encontro dos princípios da metodologia na perspectiva apresentada: cumprimento dos requisitos estabelecidos, organização, evidências de reflexão e evidências de auto – avaliação.

Capítulo II

Estudo da Gramática

1. Conceito de Gramática

A palavra *gramática*, por nós utilizada em tantas situações, é difícil de definir.

Na verdade são os contextos em que esta palavra é utilizada que acabam por esclarecer o (s) seu (s) sentido (s) particular (es).

Mário Vilela (1993:145,146) diz-nos que há “vários conceitos de gramática”. Temos o conceito estrito, “compêndio de gramática” suportado por um livro, e o conceito lato, as outras concepções de gramática. Nestas últimas, há ainda o conceito estrito: morfologia e sintaxe, e o conceito lato, o que engloba também fonologia, lexicologia, semântica e pragmática.”. Ele próprio propõe a seguinte definição de gramática: “é a consideração e descrição da língua como construção, como estrutura imanente, como sistema e como sistema de regras que estão subjacentes ao funcionamento da língua”.

Para Maria Raquel Delgado-Martins & Inês Duarte (1993:13), “gramática é a descrição do conhecimento que o falante tem da língua”.

Segundo o Grande Dicionário da Língua Portuguesa do Círculo de Leitores (1991:254) Gramática é “o estudo ou tratado dos factos da linguagem falada e escrita e das leis naturais que a regulam”; “livro em que essas regras são expostas”; “livro em que se expõem as regras de uma arte, de uma ciência”, “ensino da língua, de humanidades”.

Mira Mateus (1978:130) define gramática como o

estudo dos morfemas ou Morfologia e dos processos de estruturação do sintagma. Pode-se acrescentar o estudo dos traços fonéticos, e da grafia correspondente, que permitem a apreensão linguística pela distinção acústica dos elementos enunciados na língua oral, e, na língua escrita, a leitura do texto.

2. Uma Visão Histórica

Para melhor entendermos este complexo fenómeno, torna-se necessário fazer uma retrospectiva histórica que esclareça a aparente ou real confusão da actual situação.

Segundo John Lyons (1979:139) o

termo *gramática* provém, através do latim, de uma palavra grega que se pode traduzir por a arte de escrever. Mas bem cedo, na história da Filologia grega, esta palavra adquiriu um sentido muito mais extenso e acabou abrangendo todo o estudo da língua, tanto quanto o entendiam os gregos e os seus sucessores.

Designava aquilo a que hoje chamamos iniciação à leitura e à escrita, embora num sentido mais amplo porque incluía, também, a exploração de textos.

Essa iniciação fazia-se com recurso a textos como a *Ilídia* ou a *Odisseia* de Homero. Os jovens aprendiam a ler e a escrever com textos muito antigos. Seria, no tempo de Cristo, o mesmo que os nossos jovens de hoje aprendessem a ler por textos do tempo de D. Afonso Henriques ou anteriores.

Alguns Professores mais zelosos começaram a dizer que os estudantes não deveriam falar e escrever a língua como as pessoas, numa determinada época, falavam (conforme o *usus*), mas sim como deveria ser correcto (segundo o *ratio*). O que era correcto foi sempre uma questão controversa: para uns, correcto é o que se diz ou como se diz; para outros não é como se diz mas como se deveria dizer e deveria dizer-se como se dizia no passado.

A partir daqui compreende-se por que razão a gramática ganhou o sentido que teve e, em certo sentido, ainda hoje tem. As aulas de gramática – isto é, de aprender a ler e a escrever – eram sucessões de aprendizagem de muitas regras que o Professor dizia e que os alunos repetiam em coro, durante horas por dia.

As crianças que aprendiam a ler e a escrever em Portugal, não o faziam em Português. Aprendiam a ler e a escrever em Latim. Só nos princípios do século XIX se generalizou a iniciação à leitura e à escrita em português.

3. A Realidade Actual do Ensino da Gramática

Segundo Eduardo Fonseca (2004), o paradigma dogmático de ensino da Língua Portuguesa regulou durante boa parte dos séculos XIX e XX o que os Professores faziam com os seus alunos nas aulas. Tinham como propósito: conhecer a regra na ponta da língua para a aplicar, o que transformava o Professor no condutor da aula, impondo o ritmo de aprendizagem, o que implicava que o aluno aplicasse regras, memorizasse, atendesse ao pormenor. Desenvolvia, nos alunos, a memória, a meticulosidade, o dogmatismo no que respeita ao uso da língua. No entanto, o facto de se saber a regra de cor não garante que se vá aplicá-la a seguir.

Durante a primeira metade do século XX, houve uma evolução curiosa do ensino da gramática, Tentou-se reduzir o número de regras que os estudantes precisavam de aprender de cor, tentou-se dar mais lógica interna a essas regras.

Na década de 60 do século passado, (Freinet 1963) começa a pôr em questão, claramente, o ensino que se fazia da gramática. O argumento utilizado, muito tenuemente, em Portugal era o de que saber as regras de cor era moroso, fastidioso e teria menos impacto na formação dos alunos do que se fossem as crianças a descobrir as próprias regras do funcionamento da língua.

Na segunda metade da década de 60, esta regra transforma-se numa regra importante e generalizadamente aceite pela maioria dos Professores de vários níveis de ensino e de vários países.

Desta ideia, passa-se rapidamente para o extremo: os alunos não precisam de aprender gramática, porque isto lhes retira criatividade e porque a sua relação afectiva com a língua sai prejudicada. Torna-se notório o assomar da influência dos paradigmas⁵ criativo e afectivo no ensino da Língua Portuguesa (Fonseca:2004).

Nos princípios dos anos 70, desenvolve-se a ideia de que existem dois tipos de gramática: A *implícita*, que é aquela que qualquer ser humano usa para falar, ainda que inconsciente ou subconscientemente e a *explícita*, que é aquela que consiste em conhecer explicitamente etiquetas (verbo, preposição...), conhecer explicitamente regras e saber explicitar fenómenos linguísticos.

Começa-se a considerar que, se os alunos não souberem gramática implícita, pura e simplesmente não serão capazes de falar, ler, escrever, compreender o discurso dos outros, etc.

Os alunos já conhecem gramática implícita, embora devam aprofundar esse conhecimento na Escola.

Nessa época, também se questiona o fundamento do ensino da gramática. Defendia-se que se ensinava gramática para que os alunos soubessem falar e escrever correctamente. Eduardo Fonseca (2004) refere que estudos levados a

⁵ Utilizámos o conceito de paradigma de Thomas Kuhn. O paradigma criativo apoia-se no pressuposto que diz que o aluno aprende a falar a sua língua fora e independentemente da escola.

O paradigma afectivo apoia-se no pressuposto que diz que só se aprende aquilo que se deseja.

cabo⁶, mostraram que o ensino da gramática explícita em nada ou pouco contribuiu para esse fim e ainda retirava tempo precioso para outras actividades que poderiam desenvolver melhor essa capacidade.

Começa-se, então, a considerar que o grande fim do ensino da gramática é que os alunos passem de um uso espontâneo para um uso reflexivo ou reflectido da língua.

Passou, depois, a considerar-se de um modo mais sintético o grande objectivo do ensino da gramática: desenvolver a consciência metalinguística. No seu dia-a-dia o cidadão comum precisa de resolver problemas linguísticos suscitados pela fala, pela leitura ou pela escrita.

A gramática passa a ocupar o lugar central no que respeita às competências a desenvolver em termos de Língua Portuguesa.

A gramática passa a ser o centro das aprendizagens relacionadas com a língua. Há uma gramática do escutar, outra do falar, outra do ler e outra do escrever, embora todas estejam relacionadas.

Com efeito, a gramática não é somente a arte de falar e escrever bem um idioma; é também, e sobretudo, a ciência que estuda a relação entre a palavra e o pensamento. O fim último, ao ensiná-la na Escola, não é o de que os alunos aprendam as frases e expressões enfáticas retiradas dos grandes escritores, mas que adquiram hábitos de construir e ordenar adequadamente os pensamentos e os sentimentos, fundados no conhecimento das regras que regem a linguagem.

Segundo Fonseca (2004) para analisar devidamente a questão do ensino da gramática, é necessário, primeiro, tratar duas outras questões:

a) *Que relação tem a Língua com a comunicação, a interacção, as outras linguagens?*

b) *Qual o lugar da gramática no ensino da Língua?*

Só depois será possível tratarmos, adequadamente, a questão do ensino da gramática

Fonseca (2004) refere que

⁶ Cf., por exemplo, Braddock, R., Lloyd-Jones, R., & Schoer, L. (1963). *Research in written composition*. Urbana, IL: NCTE; Hillocks, G., Jr. (1986). *Research on written composition: New directions for teaching*. Urbana, IL: NCTE; Hillocks, G., Jr., & Smith, M. W. (1991). Grammar and usage. In J. Flood, J. M. Jensen, D. Lapp, & J. R. Squire (Eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (pp. 591-603). New York: Macmillan.

tradicionalmente, no Ocidente, tem-se considerado mal o lugar da Língua, quer no currículo, quer na aprendizagem. Tem-se hipervalorizado o lugar da Língua no processo de comunicação e, conseqüentemente, na aprendizagem, com distorções muito significativas em todo o processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa. Clarificaremos, de seguida, alguns conceitos e o lugar relativo de cada uma destas componentes.

3.1. Conceito de Língua

Por Língua, entenderemos, aqui, de um modo geral, o verbal, o sistema de comunicação usado espontaneamente nas comunidades.

É de salientar, no entanto, que há fenómenos que se expressam verbalmente mas não são Língua, ao contrário do que habitualmente os docentes costumam pensar: o volume da voz – que é, normalmente, bastante significativo, mas que é uma outra linguagem –, o tom de voz – e não nos estamos a referir à entoação (declarativa, interrogativa, etc.), que também é outra linguagem –, o ritmo a que se fala, entre outros.

O volume, o tom e o ritmo permitem a uma criança, por exemplo, saber, perante uma declaração linguística rigorosamente igual, se quem o diz, o professor por exemplo, está de bem ou aborrecido com ela. Porém, essa linguagem não é Língua.

3.2. Conceito de Linguagem

Poderemos considerar uma linguagem como um sistema de sinais convencionais coerentemente organizado e dominado tacitamente por membros de um grupo, comunidade ou comunidades. Neste sentido, a Língua é uma – e apenas uma – das linguagens. As linguagens são inúmeras: a distância física entre as pessoas, os movimentos, os toques, os gestos, os olhares constituem apenas algumas das muitíssimas linguagens que associamos ao uso da Língua. Muitas vezes, pensamos que só estamos a utilizar a Língua, mas não estamos. O tom de voz, o volume, entre muitos outros aspectos, não são Língua mas são linguagem.

3.3. Conceito de Comunicação

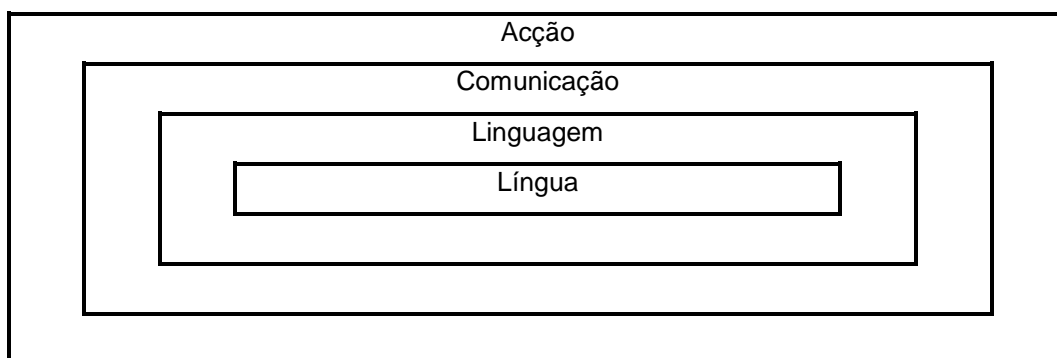
A comunicação é um processo extremamente complexo de integração de diferentes tipos de informação que implica uma apropriação de algo simbólico por parte de alguém. Os ingredientes da comunicação são múltiplos. As linguagens são alguns desses ingredientes. A Língua é apenas uma das linguagens – uma linguagem particularmente versátil e significativa.

3.4. Conceito de Acção ou Interação

A comunicação não ocorre no vazio. Citando Fonseca (2004) “a comunicação é uma das formas pelas quais o ser humano age ou interage com o meio, nomeadamente outras pessoas”.

Relação entre Língua, Linguagem, Comunicação e Acção (Interação)

Poderemos representar esquematicamente, do modo seguinte, a relação entre Língua, Linguagem, Comunicação e Acção (Interação):



Esquema n.º 2 – Relação entre Língua, Linguagem, Comunicação e (Inter)acção (Fonseca:2004).

Segundo Fonseca (2004), esta representação mostra-nos várias coisas:

- a) a Língua não é mais do que uma das linguagens. É, porém, uma linguagem muito particular pelas suas larguíssimas possibilidades expressivas;
- b) as linguagens são inúmeras e não apenas meia dúzia, como muitas

vezes se pensa. Vejamos, por exemplo, a cinésica (a linguagem dos gestos ou movimentos, etc.), a proxémica (a linguagem da gestão do espaço – íntimo, privado, público, etc.), a oculésica (a linguagem dos olhares), a háptica (a linguagem dos toques no corpo dos outros – apertos de mão, beijos, abraços, etc.), etc.;

c) as linguagens são os sistemas convencionais de que nos servimos para comunicar;

d) a comunicação é uma das formas de interacção humana.

3.5. A Língua como Abstracção

Poderemos, assim, dizer que a Língua é uma abstracção porque ninguém interage apenas com a Língua, como já vimos. Quando falamos, utilizamos sempre outras linguagens: gestos, movimentos, posturas, distâncias, etc. Mesmo quando escrevemos, utilizamos sempre outras linguagens: o desenho da letra, a cor da tinta, o tipo, formato, cor, odor, inclusivamente, do papel. Os namorados que escrevem em papel perfumado utilizam como linguagem, além de outras, também a linguagem dos odores. Aquele que escreve num papel impecavelmente limpo está, também, a utilizar uma linguagem, certamente que, muitas vezes, inconscientemente.

A comunicação tem como ingredientes, entre muitos outros elementos, as linguagens, de que a Língua é apenas um caso particular.

E a comunicação é uma das formas de acção humana. Há outras.

Nesse sentido, a Língua como sistema é uma abstracção que utilizamos para melhor estudar e conhecer um fenómeno extremamente complexo.

A Língua é uma abstracção porque ela nunca ocorre isolada. Falamos dela apenas para melhor estudarmos e compreender esse fenómeno. O mesmo se passa com as outras linguagens. Nunca nenhum aluno utiliza apenas a Língua.

Mas o Professor de Língua Portuguesa também não ensina apenas Língua, embora muitas pessoas tenham a ilusão disso. Se o aluno estiver a falar acentuadamente baixo ou fizer uma caligrafia dificilmente legível, o Professor chamar-lhe-á a atenção, e isso para que chamou a atenção já não é Língua apenas, será Interacção.

3.6. Impacto da Mensagem

Ao contrário do que se tem pensado e muita gente, ainda hoje, pensa, numa situação de comunicação presencial frente a frente, o impacto principal da mensagem, em regra, não compete às palavras.

O impacto total de uma mensagem, segundo Eduardo Fonseca (2004) tem sido considerado o seguinte:

mensagem verbal (palavras efectivamente proferidas): 7%;

mensagem vocal (volume, tom, ritmo, etc.): 38%;

mensagem corporal (especialmente a face): 55%.

O papel das palavras efectivamente ditas na comunicação presencial frente a frente é muitíssimo inferior a outros factores que são, muitas vezes, negligenciados na Educação, ainda que estas percentagens possam ser discutíveis em pormenor. A mensagem corporal, especialmente a transmitida pela face, veicula mais de metade da informação total. A mensagem vocal, constituída pelo volume, tom, ritmo, etc., transmite várias vezes mais informação do que as palavras efectivamente ditas.

Em Educação, o não entendimento deste facto tem sido e poderá continuar a ser desastroso.

3.7. Forma e Função

Um dos motivos pelos quais a gramática gerativa-transformacional não teve o sucesso esperado no Ensino Básico prende-se com o facto de os alunos não se relacionarem de igual modo com a forma e com a função.

A gramática gerativa-transformacional foi apresentada aos nossos alunos como uma gramática em que a estrutura tem um papel muito importante. O sintagma nominal era apresentado como o grupo que tinha o nome e o sintagma verbal como o grupo que tinha o verbo. Constatamos que há diferenças consideráveis, no que respeita à aprendizagem, relativamente à forma e à função.

Se perguntarmos a uma criança pequena, o que é um *lápiz*, ela responderá mais ou menos “é para escrever”. Se perguntarmos a um adulto especialista na matéria, ele dirá que “é um objecto de forma alongada, cilíndrico ou facetado, que

é composto de uma mina em grafite e uma cobertura de madeira”.

A criança deu uma resposta funcional (“é para escrever”), responde-se com a função do objecto. A resposta do adulto é estrutural, responde-se com a formação, a constituição do objecto *lápiz*.

As definições funcionais são dadas por quem sabe pouco de uma matéria ou fala para quem pouco sabe. As definições estruturais são dadas pelos que conhecem muito de algo e falam com quem muito conhece.

Podemos confrontar esta ideia com adultos. Se perguntarmos a um colega *o que é um computador?* e ele souber pouco sobre este assunto a resposta será mais ou menos “serve para...”. Deu-nos uma resposta baseada na função. Por outro lado, se perguntarmos a um colega que saiba muito sobre este assunto, as respostas poderão ser muito variadas, sendo a mais resumida “CPU mais periféricos”. Entende-se por CPU a Unidade de Processamento Central e os periféricos, entre outros, o rato, o teclado, o monitor, a impressora, etc. Este tipo de resposta é estrutural.

Como as crianças do Ensino Básico sabem pouco do funcionamento explícito da Língua, lidam melhor com funções do que com estruturas. Ora a gramática tradicional, no que respeita à Sintaxe, é funcional.

Analisemos o seguinte exemplo:

A Carolina deu um chocolate à Francisca.

Para analisar sintacticamente a frase, a gramática tradicional pergunta: *quem?* A resposta é *a Carolina*. Logo é o *sujeito*. *Fez o quê?* *Deu* ou *deu um chocolate*. Logo é o *predicado*. Se a resposta for mais extensa, *um chocolate* será o *complemento directo*. *Quem dá, dá alguma coisa*. Logo *um chocolate* é essa coisa e o *complemento directo*. *Quem dá alguma coisa dá-a a alguém*. Logo *à Francisca* é o *complemento indirecto*.

No entanto, nem todos os exemplos funcionam assim tão bem. Mas este esquema analítico do funcionamento da Língua usado pela gramática tradicional acaba por ser mais simples e favorece mais o desenvolvimento da consciência metalinguística dos estudantes.

Por isso, a gramática tradicional, apesar das suas muitas contradições e da sua alegada falta de rigor acaba por, no Ensino Básico, ser, actualmente, preferí-

preferível a qualquer corrente da Linguística para ensinar Sintaxe, embora, sempre que possível deva receber informações adaptáveis e acessíveis da Linguística. Esta permeabilidade e flexibilidade da gramática acabam por ser a sua grande força.

4. Métodos do Ensino da Gramática

Para José Romera Castillo (1983:112), é necessário ordenar o ensino da gramática. Deve iniciar-se o estudo da linguagem sem contar com a terminologia gramatical. O estudo da gramática antes dos doze anos, com regras, exceções, definições e classificações, só poderá realizar-se através de exercícios práticos. As questões sintáticas complexas e a compreensão das relações e dependências da oração subordinada só devem ser tratadas a partir dessa idade por motivos que têm a ver com os períodos de desenvolvimento mental, considerados por Piaget.

Ao contrário do que muitas vezes se julga, existem apenas dois métodos de ensino da gramática: o dedutivo e o indutivo. Em grande quantidade existem processos de levar à prática esses dois métodos (Fonseca:2004).

O método dedutivo foi o que se utilizou durante muitos séculos. O Professor enuncia a regra, o aluno deduz os exemplos que se lhe aplicam ou da sua cabeça ou de um conjunto de palavras ou textos.... O raciocínio que o aluno faz é uma dedução, parte do geral para o particular.

O método indutivo tem a sua origem no facto de se pensar como Brunner, que a aprendizagem se faz por descoberta e que será mais durável se assim for. Neste método o Professor dá uma lista de palavras e o aluno infere a regra. A partir da observação de casos particulares o aluno parte para uma regra geral. Diz-se que o raciocínio que fez foi uma indução e, por isso, este método de ensino da gramática é designado de indutivo.

Nas últimas décadas tem-se considerado que o método indutivo é o mais aconselhável. O Programa da Língua Portuguesa obriga inclusivamente à sua utilização quando diz que o ensino do funcionamento da língua se faz a partir de situações de uso: “descobrir aspectos fundamentais da estrutura e do funciona-

funcionamento da Língua, a partir de situações de uso” (exemplos) (Programa do 1.º Ciclo, 1990: 99).

Afirmar isto é desajustado. Não se pode cumprir o que manda o Programa porque cada um de nós tem o seu estilo cognitivo o que acarreta uma diferença de estilo de aprendizagem.

Uma das maiores críticas a fazer-se às teorias tradicionais da aprendizagem é justamente o facto de terem pensado que todos nós aprendemos da mesma maneira.

Ambos os métodos são bons e devemos usar um e outro alternadamente. Quando se utiliza o indutivo, favorece-se as crianças que aprendem preferencialmente por indução. Se o fizermos sempre criaremos obstáculos às crianças que aprendem melhor por dedução. O contrário também é verdadeiro.

Os processos de utilizar o método são variados: com ou sem recurso a texto, com ou sem recurso a listas de palavras, com palavras isoladas escritas em cartolina, a partir de um jogo, com recurso ao computador, etc.

5. Fases do Ensino da Gramática

O nosso programa de gramática para o Ensino Básico é muito sobrecarregado, extenso e difícil. Alguns dos aspectos da gramática explícita são muito complicados, em especial, para crianças que ainda não entraram na operatividade abstracta.

As diferenças de idade e conhecimento da Língua implicam que se possam considerar momentos mais apropriados para determinado tipo de gramática do que outro.

Existem várias teorias sobre esta matéria. Fonseca (2004) refere uma teoria muito simples e interessante defendida por Sonsoles Fernández (1987) que diz existirem três fases do ensino da gramática:

1.ª Fase: **praticar**. Consiste em usar a língua o maior número de situações variadas possíveis, tendo acesso – quer oral, quer escrito – aos melhores modelos;

2.ª Fase: **descobrir**. Consiste em verificar paralelismos, diferenças, casos particulares de funcionamento, em função da situação, e de reflectir sobre isso;

3.ª Fase: **sintetizar**. Consiste em entrar na gramática explícita, porque nas fases anteriores esteve-se ao nível da gramática implícita e na sua transição para a gramática explícita. Nesta fase o aluno deverá adquirir a metalinguagem gramatical (as famosas etiquetas), aprender – por descoberta ou não – os mecanismos básicos do funcionamento da Língua Portuguesa e aplicá-los.

6. Consequências das Teorias das Fases do Ensino da Gramática

Este modo de ver a gramática tem algumas consequências.

1.ª Na Educação Pré-Escolar já se ensina gramática; a gramática do praticar.

2.ª A fase mais importante do ensino/aprendizagem da gramática é a do praticar e a menos importante é a do sintetizar e no ensino tradicional da gramática fez-se precisamente o contrário. Deu-se quase exclusiva importância ao sintetizar. A fase do descobrir terá de ser trabalhada com especial cuidado, pois os mecanismos essenciais para o desenvolvimento da consciência metalinguística vão-se desenvolver essencialmente nesta fase.

3.ª No Primeiro Ciclo não se deveria estudar gramática explícita.

4.ª Terá de ser ensinada gramática explícita no Primeiro Ciclo do Ensino Básico porque o programa manda ensinar gramática a partir do 3.º ano de Escolaridade e o programa, em Portugal, é Lei. Antes de se ensinar explicitamente qualquer ponto gramatical é preciso que a criança o tenha longamente praticado, isto é, usado a estrutura em causa.

5.ª O modelo de Língua a que a criança está exposta acaba por ser muito importante na aprendizagem da gramática.

Uma das acusações fundamentadas que se fazem à gramática tradicional e aos programas de Língua Portuguesa é a sua falta de coerência. Esta falta de coerência ocorre a vários níveis mas, sobretudo, falta um conceito de língua que as crianças entendam e que seja suficientemente poderoso para aplicar a um número variado de situações.

Quando a criança pergunta o que é a gramática, dizemos-lhe que basicamente é o conjunto das regras que explicam como os sons da língua se combinam para formar sílabas, como estas se combinam para formar palavras, como estas se combinam para formar sintagmas, como estes se combinam para formar frases e como estes se combinam para formar o texto.

7. Qual o Lugar da Gramática no Ensino da Língua?

Deveremos começar por nos interrogar acerca do seguinte: por que razão a Língua faz parte do currículo da Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico e ocupa, nele, um lugar central?

Pensemos no seguinte: a oralidade poderá ser considerada a mais no currículo – e, de certo modo, foi-o durante a Ditadura. A criança, salvo um número muito reduzido de casos, chega à Educação Pré-Escolar a saber falar. Uma criança de, aproximadamente, quatro anos consegue comunicar, com relativo à vontade, por meio do uso da Língua, praticamente tudo aquilo que deseja.

A razão fundamental da presença da Língua Portuguesa nos currículos é a gramática, mas não propriamente a gramática como ela é muito frequentemente entendida, mesmo pelo Ministério da Educação nos seus documentos programáticos.

8. O Ensino da Gramática na Escola

O Professor deverá orientar-se em relação às actividades que irá desenvolver na sala de aula para levar a que “o aluno, ao longo do Ensino Básico, na Língua em que pensa, fala, lê e escreve, construa a sua identidade e a sua relação com o mundo e se afirme como ser afectuoso e interveniente, autónomo e solidário” (Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico, 1990:98)

Segundo José Romera Castillo (1989) o ensino da gramática exige do docente uma atitude clara e definida quanto ao valor desta no domínio da língua. A gramática deve estar ao serviço da linguagem e não a linguagem ao serviço da gramática. Deve ter-se em conta que uma língua se aprende e se aperfeiçoa

falando-a e escrevendo-a, não estudando somente a gramática. Com efeito, a gramática não é somente a arte de falar e escrever bem um idioma; é também, e sobretudo, a ciência que estuda a relação entre a palavra e o pensamento. O objectivo ao ensiná-la na Escola não é de que os alunos aprendam as frases e expressões pomposas retiradas dos grandes escritores, mas que adquiram hábitos de construir e ordenar adequadamente os pensamentos e os sentimentos, fundados no conhecimento das regras que regem a linguagem.

Se a gramática é, dentro do domínio do funcionamento da língua, uma das partes mais importantes, como a ensinar?

O mesmo autor (1989:478-482) considera que os conteúdos morfo-sintácticos a estudar deverão ser fundamentalmente práticos e retirados dos recursos que a própria linguagem oral e escrita oferecem a cada instante. De facto, a sintaxe e a morfologia fornecem à criança conhecimentos que permitem o desenvolvimento da linguagem. Enquanto que na sintaxe são estudados os elementos de relação que possibilitam tomar consciência da estrutura da oração, na morfologia são fixados os nomes dos elementos e estabelece-se uma nomenclatura específica a fim de distinguir as formas das palavras.

Diz Valnir Chagas (1979:259) que, para o ensino da gramática, “a leitura é a fonte principal de onde se retiram os elementos indispensáveis à sistematização dos fenómenos linguísticos que os alunos já aprenderam, digamos assim, pelo uso empírico do idioma.” O mesmo autor (1979:259,260) defende que tal estudo deverá ser feito apenas

quando o texto já estiver totalmente superado em suas múltiplas facetas de compreensão, rapidez, assimilação do vocabulário, conversação, composição e até pronúncia. Mas atingido esse limite, é recomendável que a página lida, interpretada e comentada sirva de base para as sínteses de natureza morfológica e sintáctica que se devem empreender.

A aprendizagem da gramática, na sala de aula, desde o Primeiro Ciclo, deve, segundo José Romera Castillo, (1989) ser feita da seguinte forma:

Numa primeira fase não deverá haver memorização de definições abstractas nem classificações complicadas. Toda a informação morfo-sintáctica será apreendida por imitação e deverá ser reconhecida em textos fornecidos aos alunos. O ensino realizar-se-á através da exercitação da linguagem na sua prática

habitual e diária. O aluno aprenderá a falar e a expressar-se com clareza em todas as actividades Escolares. Entre a primeira e a segunda etapa, o ensino dos conhecimentos sintácticos e morfológicos ir-se-á sistematizando de uma forma gradual. Inicia-se o período das relações e o uso adequado dentro dos diversos contextos. A reflexão será indutiva tendo como auxiliar a leitura de textos.

Na segunda etapa, a gramática será estudada de uma maneira completa e clara, para que o conhecimento da estrutura da oração desenvolva nos alunos a capacidade de relacionar a linguagem e o pensamento.

A última etapa deve ser abundante em aplicações. O aluno deverá estar em condições de reconhecer e compreender as ideias transmitidas por orações simples e complexas. Textos literários bem seleccionados completarão o estudo gramatical.

Segundo o mesmo autor, o ensino da sintaxe e da morfologia deve ser considerado como meio que permita: a abstracção da imagem cognitiva; a realização da análise objectiva das ideias; a distinção da estrutura básica da oração; a obtenção da função gramatical; a generalização dos conceitos; a aplicação prática. Os conhecimentos morfo-sintácticos devem ser todos funcionais e indispensáveis, devendo ser ensinados só depois da criança ter aprendido os primeiros rudimentos de escrita, para que as normas gramaticais se apresentem como consequência da língua que conhece e pratica diariamente.

Das ideias defendidas por José Romera Castillo podem tirar-se duas ideias fundamentais: o ensino da gramática puramente mental não serve para melhorar a linguagem; as regras gramaticais puramente formais e teóricas não têm uso habitual na linguagem de todos os dias e, por isso, são esquecidas pelas crianças mais pequenas.

Como já atrás referimos. Valnir Chagas (1979:260) põe a tónica na leitura de textos, Entende que “quase todas as frases susceptíveis de utilização para o estudo de uma regra são as da leitura, que os estudantes já conhecem e através das quais adquiriram vivências do facto considerado.” Considera que

o exemplo mencionado ao acaso é quase tão abstracto como a regra antecipada em moldes tradicionais. Mas como a linguagem falada nem sempre se adapta a esta espécie de exercício, só a leitura apresenta condições e características para

fornecer, em termos de idioma natural e vivo, os "modelos" sobre os quais se fundará a disciplinação gramatical da língua em estudo.

Segundo o mesmo autor (1979:305-306),

a Escola tradicional, fundando-se em deduções puramente lógicas, reduziu todos os fenómenos, ou melhor, todas as *palavras*, ao plano uniforme de esquemas traçados *a priori*, deslembados como estavam os seus adeptos de que a aprendizagem, e como ela a própria estrutura de uma língua, é um processo vivo de natureza eminentemente psicológica insusceptível de ser controlado previamente.

Subordinava-se o estudo da gramática

a classificações antecipadas e, por isso mesmo, tão rígidas e artificiais que nelas, mesmo quando as circunstâncias o exigissem, não se concebia o aparecimento da sintaxe antes que esgotada estivesse a parte morfológica; a apresentação dos vocábulos invariáveis antes dos variáveis; o ensino do substantivo antes do artigo, o do adjectivo antes do substantivo, o do pronome antes do adjectivo, o do verbo antes do pronome; ou a conjugação dos verbos irregulares antes dos regulares, a do subjuntivo antes do modo indicativo, a do pretérito antes do presente, a da segunda pessoa antes da primeira; e assim por diante.

Quanto às excepções, estas “eram escrupulosamente pormenorizadas; e muitas vezes, tal era a importância que se lhes atribuía, precediam as próprias regras de que emanavam.” Actualmente,

graças ao considerável impulso que já tomaram os estudos relacionados com a linguística e a metodologia dos idiomas, temos perspectivas incomparavelmente mais amplas para julgar quão postiza era esta concepção fundada no ensino da língua exclusivamente por meio da gramática, cujo único resultado foi o verbalismo árido que imperou em outros tempos.

Valnir Chagas (1979:306) refere, ainda, que a reacção a esse formalismo vazio

foi inevitável e, como todo movimento de oposição, descambou rapidamente para o exagero contrário de um estudo efectuado como que instintivamente e por simples imitação. [...] Se antes se mencionavam as leis sem os factos de que as mesmas constituíam a expressão conceitual e sintética, já agora se apresentavam os fenómenos despidos de qualquer elemento de sistematização ou disciplina, num empirismo dispersivo que a nada conduzia de sólido e efectivamente educativo.

Os linguistas e os pedagogos rapidamente se aperceberam de que era

necessária uma solução média que reunisse, numa fórmula eclética, o que de positivo encenassem os dois sistemas antagónicos. Todavia, os processos então surgidos, sob a denominação imprópria de método directo, eram por demais simplistas para desde logo resolverem a questão. Atendo-se à exterioridade dos termos regra e facto, que em última análise são aspectos conceituais de uma só e mesma realidade, a nova metodologia confundiu o fenómeno com o exemplo e fez da lei, que em qualquer hipótese há-de ser uma criação viva e pessoal do

educando, uma receita novamente elaborada com antecedência, pelo mestre ou pelo autor do manual, impossibilitando assim a reflexão, o esforço e a concentração activa em que repousa a verdadeira aprendizagem.

O mesmo autor considera não bastar ter em conta

um ou vários exemplos de certo caso gramatical, ouvindo em seguida o respectivo enunciado, para que o aluno se torne capaz de empregá-lo correctamente em novas situações. Como não basta, segundo já fizemos notar, ouvir primeiramente a regra para depois aplicá-la ou não. Substancialmente, as duas soluções nos parecem perfeitamente idênticas, porque a inversão dos termos, feita assim de imediato e somente por fora, em nada modifica a dinâmica do processo. Ensinar a gramática pela língua não significa, pois, apenas colocar o exemplo em lugar da regra. Significa, isto sim, fazer que o estudante se integre de tal maneira no espírito do idioma, através do uso reiterado dos vários fenómenos, que a regra seja menos uma ordem provinda de outrem que a comprovação e sistematização activa de algo que ele como que *já saiba*.

Propõe um estudo da gramática, voltado para as estruturas dos processos linguísticos.

As dificuldades de que os Professores se queixam perante o pouco rendimento dos alunos, provêm do facto de praticarmos gramática das palavras em vez de uma gramática de estruturas da catalogação indiscriminada de espécies de vocábulos cujo único resultado foi, até hoje, desprezar o papel que eles desempenham na frase; e, principalmente, do ponto de vista morfológico em que se colocaram os estudiosos, esquecendo inteiramente a vertente psicológica dos problemas.

“No estudo das questões gramaticais, como no das de vocabulário”, afirma Valnir Chagas, (1979:309)

o que principalmente se há-de ter em vista é a configuração de cada significado, que resulta menos das palavras ou das regras, tidas como tais, que das estruturas nascidas em função das ideias a exprimir. Essas estruturas são as mais das vezes insusceptíveis de fixar-se *a priori*; mas podem ser reduzidas a verdadeiras “fórmulas” quando correspondem àquelas construções já sedimentadas que abundam em todas as línguas.

Mário Vilela (1993:144-148) entende que “o uso da língua pressupõe um sistema de regras a gramática implícita e a gramática deverá autonomizar simultaneamente o conhecimento e o reconhecimento das regras”. Para este autor, não é possível “compor e interpretar textos escritos sem noções de pontuação, das regularidades ou irregularidades flexionais e derivacionais, das grandes linhas da sintaxe e das coerências textuais decorrentes da gramática. Um texto falado ou escrito para ser compreendido tem de se apresentar com uma estrutura gra-

estrutura gramatical: a frase projecta-se no texto e o texto é, em grande parte, composto por frases”. Ora, “a gramática dá ao estudante a capacidade de agir linguisticamente comunicar, de analisar textos e suas normas, sensibilizando o aluno para a língua: como meio de vida e de actuação”.

Apresenta duas formas de ensinar a gramática, ambas com inconvenientes de vária ordem:

1. Ensino sistemático: nesta concepção, “tomam-se como ponto de partida as partes do discurso, passando-se pela frase simples, frases complexas, ligações interfrásicas, frase no discurso e relações transfrásicas. [...] os textos são de tal modo seleccionados que servem de rampa para o ensino sistemático da gramática”.

2. Gramática comunicativa: “põe de lado o ensino da gramática, como tal. Os defensores da gramática comunicativa aduzem que o ensino sistemático da gramática é difícil ou mesmo impossível: não é fácil encontrarmos textos que cubram sistematicamente a gramática da língua.” Esta segunda forma de ensino “tem como ponto de partida as necessidades comunicativas e interesses comunicativos dos falantes, integrando a reflexão gramatical apenas na medida em que esta se coloca ao serviço desses interesses e necessidades. Entre esses interesses estarão necessariamente os interesses dos alunos, os interesses sociais que a Escola deve impor-lhes. Contudo, numa tal concepção de ensino de gramática, uma grande parte dos fenómenos de língua ficarão, impreterivelmente, total ou parcialmente esquecidos.

Maria Raquel Delgado-Martins & Inês Duarte, (1993:15) consideram que

fazer gramática é [...] o trabalho desenvolvido sobre a língua, sob proposta cientificamente fundamentada e pedagogicamente adequada do Professor, conducente a um conhecimento explícito da estrutura e funcionamento da língua por parte do aluno, conhecimento esse que é condição da sua plena autonomia como sujeito falante.

O desenvolvimento gramatical das crianças é explicado pelas autoras (1993:11-16) da seguinte forma:

ainda antes de iniciar a Escolaridade obrigatória, a criança conhece os sons da sua língua e respectivas regras de combinação, os paradigmas flexionais regulares, as regras produtivas de formação de palavras, a generalidade dos padrões de construções de frases simples, coordenadas e de muitos tipos de subordinadas, os

subordinadas, os mecanismos mais complexos de atribuição de interpretação, as combinações de palavras de expressão de diferentes tipos de actos linguísticos nas situações de interpretação em que habitualmente participa, para além de contar já com um fundo lexical apreciável. Todo este conhecimento é consequência natural da aquisição e desenvolvimento da linguagem. No entanto, a mobilização deste conhecimento em situações de oralidade não habituais para a criança e a sua transposição para a escrita só podem fazer-se com sucesso pela aprendizagem.

As mesmas autoras consideram que,

nos primeiros anos da Escolaridade básica, a reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua deve desempenhar o papel de instrumento auxiliar do desenvolvimento das capacidades do uso da língua e da aprendizagem da leitura e da escrita. Nesta fase, e embora de uma forma limitada, a nomenclatura gramatical já deve estar presente.

Estas autoras propõem o estudo da gramática da língua materna a partir do jogo e de outras actividades de carácter prático:

Partir do jogo para reconhecer unidades e padrões regulares de comportamento, construir os contrastes apropriados para se chegar à compreensão de uma dada estrutura, explorar as várias formas diferentes de dizer coisas semelhantes para concluir do valor semântico de cada uma delas, usar o erro e a inadequação para alargar o conhecimento da língua e proporcionar o domínio das rotinas discursivas adequadas, criar condições para que os alunos desenvolvam a sua capacidade metalinguística numa palavra, brincar com a linguagem, conhecer a língua, fazer gramática, é este o programa de trabalho no qual reside a especificidade do ensino da língua materna.

9. O Professor e a Gramática

O Professor deverá ter sempre em conta que a gramática está ao serviço de um sujeito que aprende.

Numa fase inicial o Professor terá tendência a criar condições e a escolher estratégias de aprendizagem que levem os alunos à descoberta da estrutura e do funcionamento da língua, partindo dos seus próprios enunciados verbais e dos seus conhecimentos linguísticos. É uma descoberta intuitiva.

O ensino da gramática não se deverá limitar à recepção passiva por parte do aluno de conhecimentos que lhe são transmitidos pelo Professor, mas sim na descoberta pelo aluno (papel activo), com orientação do Professor do funcionamento da língua.

O Professor deverá partir do discurso que a criança usa tendo assim a possibilidade de criar um ambiente propício à expressão livre e desinibida dos seus alunos, usando a sua própria língua. Seguidamente poderá fazer um estudo reflectido sobre os enunciados utilizados, observando os elementos ligados à gramática.

O objectivo deste trabalho será contribuir para o desenvolvimento progressivo da competência comunicativa.

Para o desenvolvimento da competência gramatical do aluno, segundo Maria Raquel Delgado-Martins & Inês Duarte (1993: 13), “o Professor de língua desenvolverá um trabalho que leve “a uma sistematização e explicitação das unidades constitutivas da língua, das suas características específicas, das suas regras de combinação e interpretação”.

Brincar com a linguagem é algo que fazemos pela vida fora, qualquer que seja a nossa idade. Com certeza que o jogo é também um excelente instrumento de trabalho para as aulas de Língua Portuguesa. “[...] uma nomenclatura gramatical só poderá ser instrumento de trabalho útil se a sua aprendizagem for progressiva e articulada, preparada por períodos de jogos, de reflexão e de sistematização que encaminhem para o entendimento do conceito que um termo designa e para a utilidade da sua aprendizagem”. A terminologia gramatical deverá ser introduzida pouco a pouco e preparada com recurso a períodos de jogo e reflexão.

Os alunos e os Professores devem utilizar uma terminologia comum de modo a referirem-se aos mesmos conceitos.

10. Gramática e Gramáticas

A partir da constatação de que a gramática normativa não era capaz de dar conta do verdadeiro uso da língua pelos seus falantes, surgiram outras concepções e, conseqüentemente, outras acepções de gramática. Travaglia (2002), por exemplo, cita três tipos de gramática:

- a gramática normativa;
- a gramática descritiva;

- a gramática internalizada.

A gramática normativa lida com os factos da língua padrão, da norma culta da língua. Neste modelo gramatical, a importância maior é dada à língua escrita – na verdade, a variedade oral da norma culta nem é diferenciada da escrita. A gramática normativa (também chamada de tradicional) dita leis (normas) para o uso da língua: não aceita – considera “erro” – o uso de quaisquer outras formas diferentes da norma culta da língua (que se tornou oficial).

A **gramática normativa** apresenta e dita normas de bem falar e bem escrever, normas para a correcta utilização oral e escrita do idioma, determina o que se deve e não deve usar na língua.

É este tipo de gramática que mais se menciona tradicionalmente na Escola e, quase sempre, quando os Professores falam em ensino da gramática, estão a pensar na gramática normativa, por hábito ou por desconhecimento da existência de outros tipos.

A **gramática descritiva**, por sua vez, corresponde a um conjunto de regras baseadas no *uso* da língua. Segundo Possenti “é a que orienta o trabalho dos linguistas, cuja preocupação é *descrever e/ou explicar* as línguas tais como elas são faladas”. (1996:65). Ao contrário do que acontece no modelo gramatical normativo, a análise feita pela gramática descritiva não faz prescrições e concebe um conjunto de formas de expressão característico de qualquer variedade linguística. Esse modelo gramatical é utilizado para observar as regularidades que caracterizam as mais diversas variedades linguísticas, ou seja, descreve ou explica as línguas a partir da maneira como elas são faladas. Sob a perspectiva da gramática descritiva, o erro gramatical não existe, ou, melhor explicando, caracteriza-se como um “erro” apenas as formas ou estruturas que fogem ao funcionamento das diversas variedades de uma língua. Assim, usos da língua que não eram aceites pela gramática normativa passam a ser aceites pela gramática descritiva. Ou seja, a gramática descritiva trata os “erros” de maneira diferente: utiliza um critério social, não linguístico, para a correcção.

A noção de gramática funcional está relacionada com a gramática descritiva e está baseada no significado expresso sob influenciados contextos social e cultural. Esse modelo gramatical preocupa-se com o uso funcional da linguagem, que

que não pode ser determinado simplesmente pelo estudo da estrutura gramatical da sentença. Enquanto a gramática normativa descreve uma sentença no imperativo como, basicamente, uma ordem, na gramática funcional a mesma forma pode ter diferentes funções:

- Uma ordem: “Chegue a horas!”;
- Um pedido: “Passe o sal.”;
- Instrução: “Siga até ao fim da rua e vire à direita”;
- Convite: “Queres vir à minha festa amanhã!”– entre outras funções. A

gramática funcional alarga a discussão para além das regras gramaticais e passa pela sociolinguística e pela pragmática.

Uma outra concepção de gramática é a chamada **gramática internalizada**, também denominada gramática natural, interior implícita ou intuitiva (Silva: 2003). Sob essa perspectiva, a gramática define-se como o conjunto de regras que um falante domina – os conhecimentos que possui para produzir frases compreensíveis e reconhecidas, mesmo que consideradas “erradas” pela gramática normativa (Possenti: 1996). A gramática internalizada, da mesma maneira que a gramática descritiva, vê como um erro apenas as formas que fogem completamente de qualquer variedade linguística reconhecida pelos falantes de uma língua.

Para além destes três tipos de gramática que derivam da concepção que se tem de gramática, há outros três tipos ligados à explicitação da estrutura e do mecanismo de funcionamento da língua. Esses tipos são **a gramática implícita, a gramática explícita ou teórica e a gramática reflexiva**.

A **gramática implícita** é, segundo Travaglia (1997:33), a gramática de uso, porque o falante não tem consciência dela, embora permita que se utilize a língua automaticamente quando dela tem necessidade. “Esse tipo de gramática, por possibilitar o uso automático da língua, está directamente relacionada com o que se chama no ensino da gramática, no trabalho Escolar com a gramática, de *gramática de uso*”.

A **gramática explícita** ou teórica visa explicitar a estrutura, constituição e funcionamento da língua.

A **gramática reflexiva** é a gramática em explicitação. Estuda a constituição e funcionamento da língua.

Estes três tipos de gramática representam, de acordo com Travaglia (1997:33) “uma distinção muito produtiva na questão do ensino da gramática, e podem também ser directamente relacionadas à distinção entre *atividades linguísticas, atividades epilinguísticas e atividades metalinguísticas*”.

11. Gramática e Ensino da Língua

A preocupação com o papel da gramática no ensino de língua portuguesa e a maneira como o assunto é tratado tem-se verificado cada vez mais uma preocupação no campo dos estudos linguísticos. Apesar de haver autores que defendam (e se justificam pela defesa) o ensino da gramática normativa (Bechara, 2001, citado por Silva, 2003), predomina o questionamento da utilidade de um ensino regido por aquele modelo gramatical. Possenti (1996) defende que o papel da Escola é o de ensinar a língua padrão, já que as crianças adquirem e usam a língua de forma natural, sem que precisem ser ensinadas – possuem a sua gramática internalizada. Possenti postula que “o objectivo da Escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exactamente, o de criar condições para que ele seja aprendido” (1996:17) sem deixar, no entanto, de discutir os diferentes conceitos de gramática: normativa, descritiva e internalizada. O autor salienta que há necessidade de preparar um aluno que reconheça e utilize a língua da forma adequada a diferentes contextos: “o papel da Escola não é o de ensinar uma variedade no lugar da outra, mas de criar condições para que os alunos aprendam também as variedades que não conhecem, ou com as quais não têm familiaridade...” (1996:83). Possenti afirma que criar condições para que se aprenda a língua padrão não significa saber explicitamente quais são suas regras ou conhecer nomes técnicos com os quais a língua é analisada, mas saber utilizá-la efectivamente.

Como bem lembra Possenti (1996) um aluno não vai à Escola para aprender a falar. O ensino de língua materna deve colocar o aluno com a variedade padrão da língua, mas fazer isso sem deixar de mostrar que essa é apenas uma das variedades, entre as diversas existentes e que, apesar de ser a de maior prestí-

prestígio, deve atentar em não subestimar as outras. Essa é também a ideia central da teoria de Travaglia (2002). O autor postula, em diversos momentos, que o objectivo principal da Escola é o de desenvolver “competência comunicativa” (2002:17). Ora, se, de acordo com o sociolinguista Hymes (1972), quem primeiramente introduziu a noção de “competência comunicativa”, essa noção diz respeito à capacidade de se utilizar a língua de maneira adequada em diferentes contextos de comunicação, o papel da Escola deveria ser o de ensinar quando utilizar ou quando *não* utilizar as regras gramaticais impostas. Será desnecessário mostrar quão inadequado pode ser o emprego de algumas das regras gramaticais impostas pela gramática normativa, em certos contextos – na verdade, quase todos os contextos de comunicação oral, já que nem mesmo em situações mais formais o uso de algumas daquelas regras é adequado. Gramática normativa, descritiva, funcional, internalizada: discussões feitas entre académicos – pesquisadores e autores.

12. A Gramática e a Aula de Português

A complexidade do objecto da língua pode, eventualmente, explicar a diversidade de gramáticas com que nos deparamos.

Não se pode pretender analisar gramáticas sem ter em conta as teorias que lhe estão subjacentes.

12.1. Gramática Tradicional

Segundo Maria Ângela Resende (s.d.:53) a gramática designada de tradicional constitui um estudo normativo da língua.

Uma das razões pela qual tais gramáticas são consideradas tradicionais reside no facto de os princípios e mecanismos utilizados na descrição da língua grega terem sido os mesmos que se adoptaram na descrição da língua latina e ainda na descrição das línguas modernas, embora, como é óbvio, com ligeiras alterações.

A gramática tradicional é algo que propõe regras para serem cumpridas.

A gramática normativa é mais uma espécie de lei que regula o uso da língua numa sociedade.

A gramática normativa é o tipo de gramática a que mais se refere tradicionalmente na Escola e, quase sempre, quando os Professores falam em ensino da gramática, estão a pensar neste tipo de gramática por hábito ou por desconhecimento da existência de outros tipos.

É no que concerne à transmissão do saber que o carácter tradicional destas gramáticas se manifesta de forma mais relevante.

Para Dionísio da Trácia e Varrão (citado por Maria Ângela Resende) a gramática correspondia ao conhecimento prático do uso que os poetas, historiadores e escritores tinham feito da língua (s.d.:54).

Para Prisciano (séc. VI D.C.) e Pedro Helias (séc. XII), a gramática era a ciência de falar e escrever bem, considerando como falar e escrever bem a adaptação aos usos estabelecidos pelos escritores.

A gramática tradicional revela-se extremamente dependente da latina, utilizando métodos, fazendo definições e dando classificações em tudo semelhantes àquilo que encontramos nas gramáticas latinas.

Estas gramáticas são consideradas pouco específicas para as línguas modernas, dado que tais línguas têm sistemas linguísticos diferentes do sistema latino.

No que concerne às definições, a gramática tradicional peca pelo seu carácter nocional e essencialista bem como pela heterogeneidade de critérios presentes nessas definições.

No que respeita ao conteúdo podemos assinalar as seguintes características dos manuais de gramática tradicional:

- Não têm em conta a língua em uso hoje em dia e impõem uma norma que é geralmente a dos grandes escritores do século passado.
- Descrevem apenas a língua escrita, pondo de parte a língua falada ou por vezes confundindo os dois códigos.
- De um modo geral, dão lugar predominante à morfologia, negligenciando a sintaxe.

- Não fornecem regras que permitam construir sistematicamente frases complexas correctas.

- Embora por vezes esbocem por vezes o tratamento de certos factos fonéticos e lexicais, fazem-no geralmente de modo inadequado.

No que concerne à forma, os manuais tradicionais pecam essencialmente pelo seguinte:

- Apresentam definições, regras e explicações de carácter lógico-semântico, umas vezes insuficientemente explícitas, outras vezes falsas, o que as torna pouco úteis e até perigosas.

- Difusão de informações gramaticais verdadeiramente lastimável, além de que são quase um decalque dos esquemas das gramáticas grega e latina cujos sistemas linguísticos são bem diferentes dos das línguas modernas, o que faz com que estejam desajustados da realidade actual a que se destinam. Como são essencialmente normativos, atribuem uma importância exagerada aos erros a evitar e às excepções, dissimulando o aspecto sistemático da língua.

- Os manuais tradicionais adoptam uma apresentação essencialmente analítica que pode, eventualmente, ajudar o aluno a compreender a estrutura de uma frase já feita, mas não o ajudam nada na construção de frases.

- Os manuais Escolares tradicionais não fornecem nem ao Professor nem ao aluno, uma descrição satisfatória da língua.

12.2. Gramática Estrutural

Vamos considerar como pertencendo à gramática estrutural todos os trabalhos que se opõem ao nocionalismo das gramáticas tradicionais, mas que, por outro lado, não atingem a profundidade das gramáticas generativas.

Todos os estruturalistas defendem a autonomia do estudo linguístico, ou seja, consideram que a linguagem deverá ser estudada por si própria, com métodos elaborados que não se fundamentam nem na psicologia nem na filosofia.

Os critérios empíricos para realizar as classificações e elaborar as definições são de índole formal e funcional e jamais nocional.

O termo estrutural provém de estrutura que em linguística designa uma totalidade constituída por elementos que mantêm relações entre si.

A linguística estruturalista começa por considerar apenas a combinação puramente sintáctica dos vários elementos que constituem as frases, tendo em conta unicamente as suas relações formais, e põe de parte a sua significação.

A frase será a estrutura, o conjunto que é formado por vários elementos cujas relações terão que ser estudadas. É o conjunto de tais relações que constitui o objecto da sua investigação.

Só se alcança o conhecimento da estrutura do sistema se se conhecerem as relações que os seus elementos estabelecem entre si. Essas relações são de dois tipos: as relações paradigmáticas ou formais e as relações sintagmáticas ou funcionais.

12.3. Gramática Generativa

Segundo Chomsky (1957) citado por Resende (s.d.:59) [...], os falantes de uma língua não são meros repetidores de frases previamente recebidas e armazenadas na sua memória, muito pelo contrário, os falantes de uma língua são capazes de produzir frases nunca antes emitidas e portanto não armazenadas pela memória. Por este facto os falantes são criativos no que respeita à sua língua.

A variação da conduta humana deve-se à interferência de um factor não físico presente em cada ser humano que permite que as respostas do indivíduo não possam ser preditas.

Os enunciados linguísticos de um falante caracterizam-se pela novidade, uma vez que nunca foram emitidos anteriormente. A actividade linguística não se limita à reprodução de um enunciado previamente gravado na memória, dado que os falantes possuem uma capacidade ou predisposição inata para adquirir a linguagem e assim sendo, não nos podemos limitar a entender esta aquisição como um simples jogo de estímulos respostas.

A aprendizagem linguística consiste no descobrir das regras que regem a elaboração de enunciados.

12.4. Gramática Funcional

A gramática funcional pretende investigar e representar o funcionamento dos meios linguísticos no processo de comunicação, bem como o sistema linguístico em que eles se baseiam.

Segundo os funcionalistas há que ter sempre em conta a mensagem como um todo e não perder de vista a mútua dependência entre a forma e a função.

A linguística funcional caracteriza-se pelo facto de privilegiar a função, quer se trate de uma função da língua como instrumento de comunicação, quer se trate de uma função distintiva em fonologia ou ainda de funções sintácticas.

Esta distingue-se das outras correntes linguísticas essencialmente pela importância que atribui à comunicação, e ainda pela atitude realista que assume na análise linguística que faz.

Os funcionalistas consideram a língua como uma característica da espécie humana, mas sobretudo e essencialmente como um instrumento de comunicação.

Esta gramática representa uma grande inovação pelo facto de chamar à atenção para o valor desempenhado pelas funções.

12.5. Gramática Valencial

Segundo Resende (s.d.:63) valência significa “valor, valor de enlace, potência de enlace”.

Esta teoria foi introduzida na linguística por Lucien Tesnière.

De acordo com Mário Vilela (1992) este tipo de gramática preocupa-se essencialmente com a relação forma e conteúdo na totalidade dos seus elementos constituintes.

O ponto central da gramática de valências é o verbo. O verbo é o núcleo da frase dominando os outros elementos.

12.6. Gramática Relacional

A gramática relacional considera que o essencial nas transformações sintácticas consiste nas alterações das relações gramaticais.

A gramática relacional que representa um desafio às noções básicas da teoria sintáctica, considerando que o essencial nas transformações sintácticas consiste nas alterações das relações gramaticais.

Era necessário encontrar um modelo que contemplasse as relações gramaticais, uma vez que estava posta em causa a gramática generativa-transformacional.

Tal modelo começa a ganhar forma com David Perlmutter e Paul Postal, ao afirmarem em 1972 que consideravam as relações gramaticais como algo que desempenha de um modo exclusivo o papel central no que diz respeito à caracterização dos fenómenos gramaticais das línguas humanas. (citado por Resende s.d.:66).

Estes linguistas demonstram ainda que os conceitos primitivos da gramática transformacional respeitantes à ordem linear e à dominância entre os constituintes não podiam servir de base a nenhum modelo teórico que, fundado sobre tais conceitos, resultaria necessariamente inadequado. Mostram ainda que há generalizações significantes e organizações linguísticas que só podem ser captadas em termos de relações gramaticais e nunca em termos de configurações estruturais.

Os mesmos linguistas propõem os seguintes objectivos para esta gramática:

- 1- Caracterizar a classe das construções gramaticais que é possível encontrar nas línguas humanas;
- 2- Formular universais linguísticos tendo como domínio de aplicação as construções caracterizadas no objectivo anterior;
- 3- Construir gramáticas particulares de línguas humanas particulares com base na caracterização a que se aludiu no ponto um e na formulação do ponto dois.

De acordo com Resende, (s.d.:67) os princípios que distinguem esta teoria de outras correntes linguísticas são as seguintes:

1. A gramática relacional necessita de generalizações, tanto para as gramáticas individuais como para as organizações linguísticas que não podem ser definidas em termos de outras noções mas que podem ser deduzidas como noções primitivas da teoria sintáctica.

2. A gramática relacional tem de considerar a existência de níveis linguísticos distintos.

Estes dois princípios permitem formular leis de gramática tais como a “lei da estrutura básica da oração”, leis estas que pressupõem também níveis sintácticos distintos.

A gramática relacional trouxe como inovação: as construções causativas e a relação “chômeur”, sendo esta a grande inovação teórica. Esta relação é o mais claro exemplo de que uma relação não pode ser definida em termos de estrutura da frase, porque não pode ser incorporada numa organização linguística que apenas considera um único nível sintáctico.

Esta lei foi uma das pedras angulares da teoria relacional para a estrutura da oração. Uma consequência imediata desta lei foi que as relações gramaticais passaram a desempenhar na gramática um papel mais significativo do que o que representavam na teoria generativa. É necessário conhecer as relações gramaticais nas estruturas derivadas. A teoria relacional reconhece três relações gramaticais: “sujeito de”, “objecto directo de” e “objecto indirecto de”. Esta teoria assumiu, desde cedo, a ideia de que as relações gramaticais têm de ser definidas em termos de outros conceitos, diferentes dos explicitados na gramática generativa.

Explicita-se que as relações gramaticais em termos relacionais diferem consideravelmente das que eram referidas pela gramática generativa, em especial no que respeita ao papel essencial que as estruturas derivadas desempenham na sua caracterização.

Em síntese, a gramática transformacional tem sido caracterizada por uma curiosa discordância entre o limite do estatuto concedido à relações gramaticais no plano teórico e o uso de noções relacionais implícitas ou indefinidas na prática pelos gramáticos transformacionais.

Uma das consequências das leis de sucessão relacional foi um importante factor que levou a reconhecer as relações gramaticais como algo de independente das posições presentes nas configurações estruturais da frase. Tais posições levaram ao abandono da tentativa de definir relações gramaticais em termos de

termos de outras noções e tomá-las como primitivos desta teoria. Este princípio marca o nascimento da gramática relacional.

A gramática relacional, embora com várias falhas definiu leis universais da gramática e elaborou e traçou regras relativas a línguas particulares com base na caracterização das construções gramaticais e nas leis universais da gramática que formulou.

O que distingue a gramática relacional de outros modelos é o facto de atribuir extrema relevância às relações gramaticais, através de um modelo de análise novo.

Torna-se necessário deixar de lado as teorias, estruturalista e transformacional, e representar a estrutura da oração em termos de relações gramaticais, como diz Raposo (1984) citado por Ângela Resende (s.d.:70):

[...] o que devemos esperar, e mesmo exigir aos linguistas que trabalham em gramática relacional, é que este alargamento do domínio de análise seja acompanhado ao mesmo tempo por um aprofundamento técnico comparável a este alargamento, traduzido na formulação de princípios com um amplo poder explicativo.

É este o papel da gramática relacional.

13. Para um Ensino da Gramática

Segundo Genouvrier e Peytard (1974:221) a gramática desempenha um papel fundamental na comunicação escrita. Os mesmos autores afirmam que os nossos alunos revelam grande pobreza linguística, tornando-se necessário a construção de exercícios apropriados para que eles adquiram a mensagem linguística.

A gramática desempenha um colossal papel na Escola.

Em primeiro lugar permite que a criança aprenda a falar melhor e, conseqüentemente, aprende a escrever melhor.

Em segundo lugar leva a que a criança passe a fazer escolhas entre as suas próprias criações escritas e a apreciar as dos outros. "Quer se trate do código oral ou do escrito, a gramática sempre é a base de toda a comunicação linguística" (1974:221).

O Professor tem que ser dinâmico deixando de ter o papel de repetidor de regras gramaticais. A importância da gramática está na competência do Professor ao trabalhá-la na sala de aula dando ao aluno liberdade de pensamento e de expressão verbal.

14. Que Gramática Ensinar?

Genouvrier e Peytard consideram que se devem distinguir pelo menos três tipos de gramática Escolar:

1. Aquém da Gramática

No primeiro ciclo do ensino básico parte-se do princípio que as estruturas gramaticais fundamentais estejam adquiridas. No entanto os autores consideram este ponto de vista errado porque “faltam às crianças certas estruturas e o que ela conhece da morfologia do português é, ainda, muito sumário” (1974:224).

É também necessário distinguir o que a criança é capaz de compreender e o que ela é capaz de dizer ou escrever, ela poderá compreender uma determinada frase e, contudo, não está habilitada para enunciar uma frase semelhante.

O Professor para ensinar exercícios adequados deverá conhecer o funcionamento linguístico da estrutura que pretende ensinar, enriquecendo a competência linguística da criança.

Esta técnica em que o aluno faz gramática sem saber poderá ser chamada de “gramática não consciente” (1974:225).

“Trata-se de ajudar a criança a integrar os elementos necessários para a competência linguística mais ampla possível” (1974:227).

2. A Gramática

Os mesmos autores defendem que a “gramática imanente à competência do locutor é, evidentemente oral” (1974:225).

O código escrito é muito mais complexo, apelando para um sistema verbal muito mais refinado e exige uma sólida coerência da frase; enquanto que na oralidade esta poderá ser corrigida, fragmentar-se ou ficar inacabada.

Para que a criança domine o escrito tem necessidade de dominar a sua gramática não consciente e de dominar conscientemente as realidades elementares de morfo-sintaxe do português.

Deste modo o professor deverá ensinar “uma gramática consciente” (1974:226) ou gramática reflexiva. Pretende-se com este tipo de gramática que a criança faça uma “descoberta activa do funcionamento da língua materna”. A criança deverá praticar para descobrir “de modo a dominar o conhecimento e não sofrê-lo passivamente” (1974:226), uma vez que é através do exercício que se aprende a falar e a escrever.

Este tipo de gramática anda interligada com o primeiro tipo (aquém da gramática) e “[...] a sua importância relativa deve ser dosada em função do nível linguístico das crianças” (1974:227).

3. Além da Gramática

Este tipo de gramática consistiria numa “iniciação à linguística” (1974:226).

Os autores consideram interessante que “o aluno tome consciência de algumas realidades elementares da língua e da linguagem de modo a evitar descobrir que ignora tudo da gramática de sua própria língua e, ainda por cima, dos fundamentos de uma língua em geral” (1974:227).

15. Como se Ensina Gramática no Primeiro Ciclo do Ensino Básico?

O ensino da gramática consiste no praticar da língua e na reflexão sobre essa prática.

Primeiro: Com recurso a todos os mesmos processos da educação Pré-Escolar

Segundo: Com recurso a reflexão sobre a iniciação à leitura e à escrita.

Terceiro: Uma possível metodologia do ensino da gramática será, depois de a criança possuir um conceito ao seu alcance do modo como funciona a língua – e que poderá ser o anteriormente exposto -, deverá verificar-se se todas as

crianças praticam adequadamente o fenómeno que queremos estudar explicitamente. Seguidamente:

a) entraremos, então, na fase da motivação para o estudo explícito do ponto seleccionado. Poderá recorrer-se a um diálogo do Professor com os alunos, a um texto escrito, a uma lista de palavras, a uma produção oral ou escrita dos alunos, a uma correcção da oralidade ou da escrita, etc;

b) a seguir entraremos na fase da descoberta que poderá consistir em: manipular uma estrutura linguística;

Fazer mudanças de ordem das palavras (O António ama a Maria não tem o mesmo significado que A Maria ama o António, substituição (O Pedro estuda poderá ser substituído por ele estuda, o aluno estuda, o rapaz estuda, etc.), redução, expansão, transformação, etc.

Anotar o que é constante (pato, patos), o que muda (pato, patos), os processos (neste caso acrescento);

Formular hipóteses sobre o porquê da mudança ou da invariabilidade (por que dizemos um lápis, dois lápis);

Representar graficamente, com recurso a desenho, por exemplo com recurso a várias cores, com animação, no computador, etc., o que muda e como muda e o que fica invariante;

c) a seguir vem a fase da aplicação da hipótese formulada – a regra que explica o funcionamento do fenómeno noutros casos;

d) depois, a fase da generalização quando verificado que a regra se pode aplicar a muitos outros casos. Deverá ser seguida de sistematização, isto é, o aluno deverá fazer um registo escrito, por exemplo, no caderno, das suas aprendizagens e deverá ver como essa matéria aparece no seu manual, numa gramática, etc. e aprender a consultá-los quando necessitar.

A seguir deverá vir a avaliação, isto é, o Professor deve analisar todo o processo, não excluindo as produções dos alunos, e verificar de que modo as aprendizagens foram adquiridas, quais os seus pontos fracos e fortes, como remediar aprendizagens insuficientes, como possibilitar que alunos mais curiosos, mais interessados, mais capazes reforcem e aumentem a sua aprendizagem.

Finalmente, o aluno deverá ver a utilidade da sua aprendizagem, vendo, sempre que possível, para que serve, quando procura compreender um enunciado oral ou escrito ou quando procura produzir um enunciado escrito ou oral. Sem isso, ele achará – como muitas vezes nós docentes pensamos – que a aprendizagem da gramática explícita é inútil, já que para nada serve.

16. As Quatro Competências Básicas e o Ensino da Gramática

Tem-se considerado que, no ensino/aprendizagem da Língua Materna, há quatro competências básicas a desenvolver: *escutar, falar, ler e escrever*.

Duas dessas competências estão relacionadas com a oralidade (*escutar e falar*) e duas com a escrita (*ler e escrever*); duas relacionam-se com a recepção (*escutar e ler*) e duas com a produção (*falar e escrever*).

Contudo, nos programas do Ensino Básico, há uma secção denominada *funcionamento da Língua*. É ou não uma competência básica?

Sem dúvida que sim. Se eu não souber, ainda que inconscientemente, a gramática do falar em Português, não conseguirei falar. Mas também há uma gramática do escutar: quando quero escutar e alguém está a fazer barulho, peço silêncio ou aproximo-me mais da fonte emissora para poder escutar em condições. Apliquei uma ou mais regras, ainda que inconscientes, do escutar.

Então a gramática está sempre implícita e implicada nas quatro competências referidas.

Estamos a falar em *gramática* e o programa fala em *funcionamento da Língua*. O conceito de *funcionamento da Língua* aplica-se apenas à gramática da Língua. O conceito de *gramática* é mais abrangente logo, é preferível, usar o termo *gramática* à designação *funcionamento da Língua*.

A Língua nunca se usa isoladamente, mesmo quando escrevemos. Ela aparece sempre associada a outras linguagens – nem que seja apenas o tom de voz (quando falamos) ou a cor do papel (quando escrevemos), mas há sempre envolvidas muitas outras linguagens neste processo –, integrada num acto de comunicação e num processo de (inter) acção.

Nesse caso, se existe uma gramática da Língua, existe também uma

gramática de cada uma das outras linguagens, uma gramática da comunicação e uma gramática da interacção.

O docente não ensina apenas gramática da Língua. Se o docente fizer uma pergunta a uma criança e ela estiver com o queixo apoiado numa das mãos, a sua fala ressentir-se-á disso. A comunicação será menos eficaz. Quando o docente disser: *tira a mão do queixo, se fazes favor!* está a ensinar implicitamente gramática da comunicação e não gramática da Língua. Se uma criança disser para outra, na Pré-Escola ou na Escola: *vai dar uma curva!*, o docente intervirá, dizendo, por exemplo: *não se diz isso!* ou qualquer coisa do género. Ensinou implicitamente gramática da interacção humana. Não ensinou gramática da Língua. Não é próprio daquela relação formal haver aquele tipo de interacção – embora possa não merecer reparo noutras situações mais relaxadas. Do ponto de vista do funcionamento da Língua, o que a nossa hipotética criança disse é correctíssimo, nada há a corrigir. A incorrecção é ao nível da interacção e não da Língua.

Portanto, é preferível a designação *gramática* à do programa: *funcionamento da Língua*.

Então, qual é o lugar da gramática nas competências a desenvolver no ensino/aprendizagem da Língua Materna?

É o lugar central. Tudo o que se faz em ensino/aprendizagem da Língua Materna é, explícita ou implicitamente, gramática.

Isto significa que a gramática ocupa o lugar central do ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa. Mas também significa que há uma gramática do escutar, uma do falar, uma do ler e uma do escrever. Nalguns aspectos, estas gramáticas sobrepõem-se e são idênticas, noutros afastam-se. Convém recordar que há uma gramática da oralidade e outra da escrita, que, na maioria das situações, são idênticas – ou são a mesma –, mas que têm diferenças notáveis. A gramática não é apenas da escrita, como muitas vezes alunos e docentes pensam.

Os Professores do Ensino Básico realizam actividades com as crianças que, em termos de Língua, deverão, incidir, faseadamente, sobre estas quatro competências.

17. A Aquisição da Gramática

Segundo Vygotsky (1993:40), a criança usa correctamente certas formas e estruturas gramaticais mesmo antes de entender as operações lógicas que representam.

Para ilustrar esta afirmação salienta o facto de a criança utilizar orações subordinadas com palavras como “porque”, “se”, “quando” e “mas”, muito antes de aprender realmente as relações causais, condicionais e temporais. Pode-se dizer que domina a sintaxe da fala antes da sintaxe do pensamento.

O mesmo autor defende que a gramática é um assunto que parece não ter muita utilidade prática.

A criança antes de ir para a Escola já tem um conhecimento intuitivo sobre a gramática da sua língua materna. A gramática intuitiva consiste num conjunto de reflexos que permitem à criança comunicar utilizando a língua, com os outros falantes. Este tipo de gramática é fundamental na aquisição de qualquer primeira língua.

A criança quando entra para a Escola já utiliza singular e plural, masculino e feminino. Perante este aspecto já chegou a afirmar-se que o ensino da gramática podia ser dispensado, contudo tal ideia mostrou-se errada pois está provado que o ensino da gramática representa papel relevante no desenvolvimento mental da criança e assim sendo nunca seria de pô-lo de parte.

18. Ensino da Gramática e Estilos Cognitivos

O conceito de estilo cognitivo remonta a 1972. Refere-se ao modo como um sujeito pensa habitualmente, como aborda os problemas, como adquire novos conhecimentos.

Sabe-se que cada um de nós tem o seu estilo cognitivo próprio, embora se possam estabelecer tendências típicas, e que a diferença de estilo cognitivo acarreta uma diferença de estilo de aprendizagem. Uma das maiores críticas a fazer-se às teorias tradicionais da aprendizagem (behaviouristas, gestaltistas, cognitivistas, incluindo Piaget e Bruner) é justamente o facto de os seus autores terem pensado que todos nós aprendemos da mesma maneira.

E não se aprende necessariamente melhor por indução do que por dedução. Depende do estilo de aprendizagem de cada um. Há crianças que aprendem melhor por indução, sem dúvida mas também há crianças que aprendem melhor por dedução. Há aprendizes que aprendem melhor por explicação teórica do que por manipulação, em todas as idades, mas o contrário também é verdadeiro. O que não é adequado é como regra geral absoluta para todos.

Gordon (1993), citado por Fonseca (2004) tem uma teoria de estilos cognitivos que nos poderá ser útil. Diz, ao contrário de muitos autores, que o ser humano, em termos cognitivos só tem duas capacidades, derivando desta todas as outras: a capacidade de ver semelhanças (a que chamou associação remota) e a capacidade de ver diferenças (que designou por diferenciação, que em cada indivíduo, poderão estar organizadas esquematicamente de uma das quatro formas ou estilos seguintes.

Diferenciação	Associação Remota	Estilo Cognitivo
Elevada	Elevada	Integrador
Elevada	Baixa	Problematizador
Baixa	Elevada	Solucionador
Baixa	Baixa	Implementador

Esquema n.º 3 – Capacidades e Estilos Cognitivos, (Fonseca 2004).

Os integradores caracterizam-se pela elevada capacidade de ver onde estão os problemas e as soluções, mas são, com frequência, desinteressados da acção prática os que os poderá conduzir a serem pouco eficazes a realizar as tarefas.

Os problematizadores encontrarão facilmente onde se encontram as dificuldades, os problemas, mas terão dificuldade em encontrar soluções e em resolver os problemas.

Os solucionadores são pessoas com elevada capacidade de encontrar soluções, em gerar consensos, desde que lhes apontem onde estão os problemas.

Os implementadores são bons a executar as tarefas que lhes propuseram, mas têm dificuldade quer em detectar os problemas, quer em resolvê-los.

A teoria de Gordon dos estilos cognitivos chama a atenção para a necessidade do trabalho em equipa, mas não de qualquer equipa. Apenas será eficaz, aquela que possuir, entre si, pessoas detentoras destes quatro estilos cognitivos.

Capítulo III

Problemática da Investigação e Metodologia

Introdução

Ao longo deste estudo, temos vindo a reconhecer a importância da supervisão na formação dos Professores e a defender o seu valor. Pensamos que é importante compreender a importância da supervisão não só na formação inicial dos futuros Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, mas também na formação contínua.

Tentaremos, com este estudo, verificar se a Professora da turma onde se efectuou o estudo está, de alguma forma, sensibilizada para a importância da utilização, quer do método dedutivo, quer do método indutivo.

Assim, o presente trabalho propõe-se verificar até que ponto a utilização de diferentes métodos do ensino da gramática (o dedutivo e o indutivo), influencia a aprendizagem das crianças do 1.º ciclo. Pretende-se verificar, também, se um método é mais adequado do que o outro ou se nenhum dos métodos é adequado.

Atendendo ao enquadramento teórico apresentado nos capítulos anteriores, procuramos, agora, apresentar as orientações metodológicas seguidas no trabalho de recolha e tratamento de dados, fazendo a respectiva fundamentação. A metodologia usada teve, necessariamente, em conta a natureza das questões investigativas e dos objectivos do estudo que apresentaremos no primeiro ponto deste capítulo. No desenvolvimento do capítulo apresentamos ainda o modo como foi organizado o processo de recolha de dados e qual a metodologia de investigação adoptada.

No presente capítulo, descreve-se a metodologia utilizada no estudo, tendo presente que a sua finalidade é averiguar se as crianças aprendem melhor a gramática, nomeadamente a conjugação verbal, através da utilização do método indutivo ou pela utilização do método dedutivo.

Nele, será indicado a caracterização da população envolvida no estudo, a fundamentação das escolhas feitas a nível da selecção e construção dos instrumentos de recolha de dados e sua utilização.

De seguida apresenta-se o modelo de análise de dados utilizado, fundamentando as razões da sua escolha e descrevendo a sua utilização.

Ao longo deste trabalho tecemos algumas considerações acerca da relação entre a aprendizagem da gramática por crianças do primeiro ciclo e a utilização do método dedutivo ou do método indutivo.

Elaborámos duas fichas de trabalho⁷, uma direccionada para uma abordagem segundo o método indutivo e outra direccionada para uma abordagem segundo o método dedutivo.

Estas fichas foram aplicadas pela Professora da turma e, posteriormente corrigidas e analisadas por nós.

1. Questões Investigativas e Objectivos do Estudo

Tendo em conta a problemática apresentada nos capítulos anteriores, definimos como questões prioritárias desta investigação:

1. Haverá maior eficácia nas aprendizagens da gramática, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, utilizando o método indutivo?

2. Que aprendizagens específicas da gramática, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, são favorecidas pela utilização do método dedutivo?

3. Serão estes métodos adequados para leccionar a conjugação verbal no 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Assim, elegemos os seguintes objectivos de investigação:

1- Supervisionar os métodos de ensino da gramática, numa turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico;

2- Reflectir sobre qual será o método de ensino da gramática (dedutivo ou indutivo) mais aconselhável para crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

⁷ Ver anexo I

A finalidade do trabalho consiste, mais especificamente, em verificar se na turma onde foi efectuado o estudo se utiliza o método dedutivo e o método indutivo e reflectir sobre as vantagens e desvantagens da utilização de um ou de outro método. Pretendemos verificar, ainda se as crianças aprendem de igual forma pela utilização quer de um método quer de outro. Vejamos, então, nos pontos seguintes, qual a metodologia de investigação adoptada para podermos atingir os objectivos que definimos para este estudo, respondendo às questões que formulámos.

2. Metodologia da Investigação

Uma vez que esta investigação tem como finalidade descrever, interpretar e compreender os métodos de ensino da gramática utilizados numa turma, verificar se um deles é vantajoso em relação ao outro, se se devem conjugar ambos os métodos ou se nenhum dos dois é adequado e dado que não nos preocupamos em encontrar evidências que comprovem hipóteses anteriormente elaboradas nem proceder a generalizações, parece-nos que uma investigação do tipo qualitativo/interpretativo é a mais adequada à consecução dos nossos objectivos. Optámos assim por uma metodologia qualitativa por não ser nossa preocupação central a verificação de uma ideia predeterminada, mas antes a descoberta de caminhos para novos entendimentos (cf. Sherman, 1998).

Para que tal seja possível, é necessário que o investigador seleccione um modo de pesquisa, as técnicas de recolha de dados e os instrumentos de registo (Hébert-Lessard *et alii*, 1990).

Em função dos objectivos da presente investigação, aponta-se uma abordagem numa perspectiva qualitativa devendo-se, por isso, optar por uma metodologia de estudo de caso. Segundo Merriam (1988), *in* Bogdan & Bicklen (1994): “O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”.

Num estudo de caso, o investigador observa as características de uma unidade (por exemplo criança, turma, Escola ou comunidade) com o objectivo de “sondar profundamente e analisar intensivamente os fenómenos multi-factoriais

que constituem o ciclo de vida dessa unidade procurando estabelecer generalizações sobre a população alargada a que ela pertence” (Cohen & Manion, 1989).

O pluralismo metodológico norteará esta investigação pois como afirma Carr & Kemmis (1988) *o fim último da investigação educativa não será produzir teorias mas sim a melhoria da prática educativa* (in Pacheco: 1995).

Segundo Quivy e Campenhoudt, (1992:203) o investigador em ciências sociais encontra várias vantagens em realizar uma análise documental. Por um lado, a economia de tempo e de dinheiro permite ao investigador dedicar o fundamental da sua energia à análise propriamente dita; por outro lado, em muitos casos, este método “permite evitar o recurso abusivo às sondagens e aos inquéritos por questionário, sendo cada vez mais frequentes, acabam por aborrecer as pessoas, demasiadas vezes solicitadas”. Raymond Lee (2003) acrescenta que uma das justificações para o uso da análise documental, assumindo-a como um método não interferente, assenta na fragilidade metodológica das entrevistas e dos questionários. Diz-nos o autor que “As entrevistas e os questionários criam atitudes porque os respondentes tentam geralmente suscitar impressões de si próprios de modo a manter o seu estatuto aos olhos do entrevistador” (2003:17). Assim, assume-se que, por vezes, os dados recolhidos através de métodos como a observação ou a entrevista são moldados pela dinâmica que envolve a interacção entre o investigador e o investigado.

As pessoas e as instituições, em muitos casos, têm tendência a ocultar aquilo que lhes parece desfavorável e valorizar o que lhes parece vantajoso. Como refere Woods, “sé que detrás de las honestas declaraciones de los hechos se esconde un considerable volumen de datos históricos” (1995:107). Por vezes, aquilo que se dá a conhecer são apenas alguns factos que constituem a versão oficial da realidade.

A informação contida em documentos é, normalmente, de grande utilidade e muitas vezes imprescindível ao desenvolvimento de um trabalho de investigação “pues abrem vias interesantes hacia un trabajo cualitativo más detallado” (Woods, 1995:107).

A investigação qualitativa é uma das principais tendências de investigação actual, ocupando um lugar cada vez mais importante nas investigações em Educação, mesmo se, por vezes, se advoga que, apesar da crescente popularidade das metodologias qualitativas, ainda subsistem muitas dúvidas em relação ao rigor científico neste tipo de investigação (cf. Pacheco, 1995). No entanto, qualquer conceito de rigor é sempre relativo a um quadro teórico bem determinado, de onde podem advir os fundamentos para uma análise dos dados rigorosa e sistemática.

É a partir de todos os pressupostos que situamos a nossa investigação na metodologia qualitativa, visando descrever, compreender e interpretar a problemática da utilização do método indutivo e do método dedutivo no ensino da gramática. Referida a metodologia de investigação em que inscrevemos o nosso estudo, passamos agora a expor os procedimentos seguidos para a recolha de dados.

3. Procedimento de Recolha dos Dados

Conforme referido anteriormente a decisão de desenvolver este estudo prende-se com o facto de pretendermos supervisionar a utilização dos métodos indutivo e dedutivo, para ensinar gramática no 1.º ciclo do Ensino Básico.

Para constituição do *corpus* do trabalho, foi solicitada autorização ao Agrupamento para realizar o estudo pretendido na turma de 4.º ano da EB1 de Assanha da Paz.

Para a recolha de dados, foi utilizada a técnica da entrevista, gravações áudio e resolução de fichas de trabalho pelos alunos.

A entrevista à Professora teve como objectivos:

- Recolher informações relativas às estratégias utilizadas pela Professora ao iniciar um novo assunto gramatical;
- Caracterizar o método de ensino para expor assuntos gramaticais;
- Aferir de que forma o uso de métodos diferentes influencia as aprendizagens dos alunos.

Com a gravação de aulas pretendemos esclarecer qualquer dúvida que pudesse ter surgido durante a realização das fichas de trabalho e que fosse relevante para a compreensão da resposta dada.

As fichas realizadas pelos alunos tiveram como finalidade permitir averiguar se entendiam melhor os assuntos gramaticais através da utilização do método indutivo ou do método dedutivo. Estes documentos escritos forneceram dados para a investigação e facilitaram a reflexão.

3.1. Recolha

Em Janeiro de 2007 contactámos com a Professora da EB1 de Assanha da Paz para recolhermos dados sobre o nosso trabalho. Para a recolha de dados foi utilizada a técnica da entrevista, com perguntas quer de carácter fechado, quer de carácter aberto. Quando a Professora abordou o tema que nos interessava ela própria aplicou as fichas de trabalho previamente elaboradas e procedeu à gravação das aulas a fim de possibilitar retirar quaisquer dúvidas que pudessem surgir durante a análise das mesmas.

A recolha realizou-se durante a última semana do mês de Abril de 2007.

3.2. População do Estudo

O presente estudo foi implementado no ano lectivo 2006/2007, e incidiu sobre uma turma de 4.º ano da EB1 de Assanha da Paz, freguesia de Almagreira, concelho de Pombal.

A turma era constituída por nove alunos, sendo quatro do sexo masculino e cinco do sexo feminino. Os alunos tinham idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos.

A Professora, com 57 anos, pertence ao Quadro de Escola da EB1 de Assanha da Paz.

3.3. A Técnica da Entrevista

A entrevista foi um dos meios utilizados na recolha de informação.

Segundo Morgan (1988), citado por Bogdan & Biklen (1994:134) “Uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, com o objectivo de obter informações sobre a outra”.

O uso da entrevista como processo metodológico caracteriza-se por “[...] um contacto directo entre o investigador e os seus interlocutores e por uma fraca directividade por parte daquele” (Quivy 1998: 193).

Depois de especificada a informação desejada, decidimo-nos pela entrevista semidirectiva, dado pretendermos obter respostas e reacções da entrevistada face ao nosso objecto de estudo.

A entrevista semidirectiva, caracteriza-se, de acordo com Albarello *et al.* (1997:87), pelo facto de “permitir que o entrevistado estruture o seu próprio pensamento em torno do objecto perspectivado. Por outro lado, a definição do objecto de estudo elimina do campo de interesse diversas considerações para as quais o entrevistado se deixa naturalmente arrastar”.

O guião⁸, baseado em Estrela (1994) foi elaborado a partir do tema em estudo, definindo objectivos, sendo previstas estratégias para a concretização dos objectivos.

Embora as questões obedecessem a uma lógica pré-estabelecida, também foram previstas situações para que a Professora pudesse abordar o assunto em questão de forma mais espontânea.

3.4. Entrevista à Professora

A entrevista concedida pela Professora contribuiu para, pelo relato das suas experiências, identificar as estratégias utilizadas quando abordava assuntos gramaticais, qual o método que utilizava e se privilegiava algum deles.

Numa primeira abordagem, foi nossa intenção criar um ambiente favorável à entrevistada, indicando os objectivos do estudo, garantindo o anonimato e confi-

⁸ Ver anexo II

confidencialidade, motivando a entrevistada, não pretendendo condicionar as respostas obtidas.

Da inquirida pretendíamos saber que métodos utilizava para ensinar a gramática, se utilizava sempre o mesmo ou se conjugava ambos.

Era nossa intenção averiguar qual dos métodos seria mais benéfico, no ensino da gramática, nomeadamente na conjugação verbal.

3.5. Realização da Entrevista

Contactado o Agrupamento e referidos os nossos propósitos, prestámos informações sobre o tema que pretendíamos estudar, a metodologia a seguir e o tipo de colaboração que seria necessário obter por parte dos Professores. Posteriormente reunimos com a Professora que prontamente se disponibilizou.

Havendo consentimento por parte da Escola, e pedida a autorização necessária ao Órgão de gestão⁹, começámos a desenvolver o presente estudo.

A entrevista à Professora foi feita, na Escola, após lhe ter sido explicitada a temática, bem como os objectivos e o tempo de duração previsto; foram garantidos o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas, ficando à disposição a transcrição integral da entrevista, se o desejasse.

Após a realização da entrevista, procedeu-se a uma troca de informações mais informal, podendo ser acrescentada alguma ideia que, entretanto, tivesse surgido.

Tendo sido feito registo magnético áudio, procedeu-se, de seguida, à transcrição do registo magnético, a qual foi facultada à entrevistada a fim de poder verificar a veracidade e complementar as ideias.

O corpo base da entrevista realizada assim constituído foi submetido à análise de conteúdo para procedermos à análise de dados e posterior discussão dos resultados.

Apresentado o *corpus* do estudo, passamos agora a apresentar os procedimentos seguidos para realizar a sua análise.

⁹ Ver anexo III

4. Procedimentos de Análise de Informação

“Os pesquisadores costumam encontrar três grandes obstáculos quando partem para a análise dos dados recolhidos no campo [...] O primeiro deles [...] ilusão da transparência [...] O segundo [...] sucumbir à magia dos métodos e das técnicas [...] O terceiro [...] é a dificuldade de se juntarem teorias e conceitos muito abstractos com os dados recolhidos no campo”(Minayo, 2000:197).

A transformação dos dados recolhidos em resultados de pesquisa envolve a utilização de determinados procedimentos com vista à sua sistematização, categorização, a tornar possível a sua análise e, conseqüente apresentação. No nosso caso, chegámos ao momento de seleccionar a forma mais apropriada para interpretar os dados recolhidos.

4.1. Análise de Conteúdo

Elegemos a análise de conteúdo como técnica a privilegiar para o tratamento da informação recolhida na acepção de Bardin (1997), concebendo esta técnica como constituída por “Um conjunto de técnicas de análise de comunicação, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de procedimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin:1997:2).

Como se pode perceber pela definição apresentada, a autora defende que a “análise de conteúdo” oscila entre os dois pólos que envolvem a investigação científica: o rigor da objectividade e a fecundidade da subjectividade, resultando na elaboração de indicadores qualitativos e/ou quantitativos que devem levar o investigador a uma segunda leitura dos dados baseado na dedução e na inferência.

De acordo com Vala (1986), a análise de conteúdo tem por finalidade efectuar inferências, com base numa lógica explicitada sobre as mensagens, cujas características foram inventariadas e sistematizadas. Desta forma a análise de conteúdo é utilizada como uma técnica que pode ser aplicada a diferentes métodos e a diversos níveis de investigação.

A análise de conteúdo foi feita seguindo os procedimentos habituais de leitura exaustiva do documento.

Categorias	Indicadores	Unidades de registo
Tipo de estratégia	Dar sugestões	“Primeiro dou pistas e faço sugestões...” “Primeiro dou pistas para eles chegarem lá”
	Apresentar a matéria	“...depois apresento...” “...faço a exposição da matéria...” “...depois exponho”
	Dar explicações	“...e explico...” “...explico com exemplos, muitos exemplos.”
	Fazer exercícios	“...fazem muitos exercícios.”
	Participação dos alunos	“Sempre, sempre, não falo sozinha...” “...são eles que, muitas vezes, chegam onde eu quero.”
		“Aceito.” “...parto do mais simples.”
Método de ensino utilizado	Utilização do método dedutivo	“Quando são coisas mais difíceis tenho que dar a regra...”
	Utilização de ambos os métodos	“às vezes utilizo os dois” “Há alunos que vão por um método, e outros por outro...” “Uso sempre os dois.” “Sempre, utilizo sempre os dois...” “...tem que se utilizar os dois.” “É natural que tenha que utilizar sempre os dois.” “Não há o predomínio de um sobre o outro...” “Mas utilizo sempre os dois porque os alunos não são iguais...” “Geralmente misturo, ou dou os exemplos, ou dou a regra...” “...geralmente mistura-se...” “Misturo” “Há uma mistura.”
Aprendizagem dos alunos	Influência dos métodos	“É capaz, influencia sempre.” “Positivamente.” “Se ele não percebeu de uma maneira eu ao explicar de outra maneira ele vai perceber...”
	Dificuldades apresentadas	“Eles não revelam grandes dificuldades,...acho que até aprendem com alguma facilidade a gramática.” “Claro que há um ou outro que aprende com mais facilidade.”
	Relação método/aprendizagem	“...nunca vi muito bem se conseguem aprender melhor de uma maneira do que de outra.” “...eu não estou a ver se utilizo este ou se estou a utilizar outro.”

Tabela n.º 3 – Análise de Conteúdo da Entrevista

4.2. Definição dos Instrumentos de Tratamento dos Dados

Foi nossa intenção, neste capítulo apresentar e descrever os instrumentos por nós concebidos para a recolha e categorização dos dados que fomos recolhendo ao longo deste estudo.

Relembramos que, com este estudo, pretendemos verificar a influência da utilização do método indutivo e do método dedutivo na aprendizagem da gramática no Primeiro Ciclo do Ensino Básico, a partir da supervisão do trabalho realizado numa turma de 4.º ano.

No próximo capítulo, debruçar-nos-emos sobre a análise dos dados possibilitada pela aplicação dos instrumentos de categorização aqui descritos, análise que nos permitirá proceder à discussão dos resultados a que chegámos tendo em vista a resposta às nossas questões de investigação.

Capítulo IV

Análise e Discussão dos Dados

Introdução

No presente capítulo, debruçar-nos-emos sobre a análise e discussão dos dados por nós recolhidos no âmbito deste estudo.

A investigação, de natureza qualitativa, decorreu em três fases em que era nosso objectivo: 1.ª fase - auscultar a Professora sobre a utilização dos métodos indutivo e dedutivo; 2.ª fase - conceber e aplicar as fichas de trabalho sobre a conjugação verbal, seguindo cada um dos métodos; 3.ª fase - analisar e avaliar o impacto dessas fichas.

Pensamos ser importante relembrar, ainda que de forma geral, a que se referem as duas fichas. A ficha “A Bela Adormecida” pretende averiguar se as crianças aprendem melhor a conjugação verbal segundo o método indutivo.

A ficha “Identificar verbos” remete-nos para a utilização do método dedutivo na conjugação verbal.

1. Análise de Dados

1.1. Análise da Entrevista à Professora

No que concerne à entrevista à Professora começou-se pela audição da mesma o que nos permitiu recordar o ambiente e as circunstâncias em que se realizou. Ficámos com a ideia geral do conteúdo da entrevista e, conseqüentemente das ideias da entrevistada.

Posteriormente fez-se a transcrição¹⁰, seguindo-se a sua leitura e foram feitas algumas anotações.

Na apresentação dos resultados, sempre que foi oportuno, colocaram-se citações da entrevistada.

Para efectuarmos a análise e interpretação dos resultados, tentámos ser o mais rigorosos e objectivos possível.

A análise da transcrição da entrevista feita à Professora da turma revela que a Professora usa os dois métodos de ensino da gramática - o método indutivo e o método dedutivo.

¹⁰ Ver anexo IV

“ Há alunos que vão por um método e outros por outro, nem todos apanham da mesma maneira. Uso sempre os dois.”

1.2. Análise das Fichas de exercícios

Estas fichas foram aplicadas a um grupo de nove alunos do 4.º ano de Escolaridade na EB1 de Assanha da Paz.

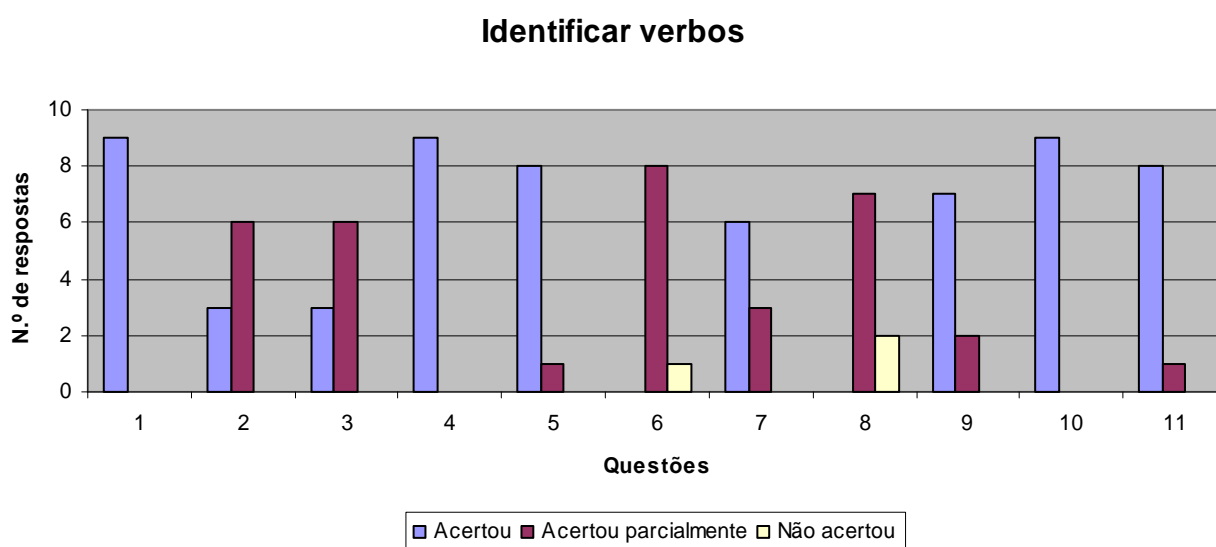


Gráfico n.º 1 – Resultados da ficha *Identificar Verbos*

Após a correcção e análise das respostas à ficha **Identificar Verbos**,¹¹ verificámos que relativamente à questão número um, os nove alunos responderam acertadamente à questão.

No que concerne à questão número dois, responderam acertadamente três alunos e três alunos acertaram parcialmente.

Quanto à questão número três, responderam acertadamente três alunos e seis alunos acertaram parcialmente.

Em relação à questão número quatro, responderam acertadamente os nove alunos.

¹¹ Ver anexo V

À questão número cinco, responderam acertadamente oito alunos e um aluno acertou parcialmente.

Em relação à questão número seis, oito alunos acertaram parcialmente e um aluno não acertou.

Relativamente à questão número sete responderam acertadamente seis alunos e três acertaram parcialmente.

Em relação à questão número oito, responderam parcialmente certo sete alunos e dois alunos não acertaram.

Quanto à questão número nove, sete alunos acertaram e dois alunos acertaram parcialmente.

No concertante à questão número dez, acertaram os nove alunos.

Em relação à questão número onze, responderam acertadamente oito alunos e responderam parcialmente certo dois alunos.

A Bela Adormecida

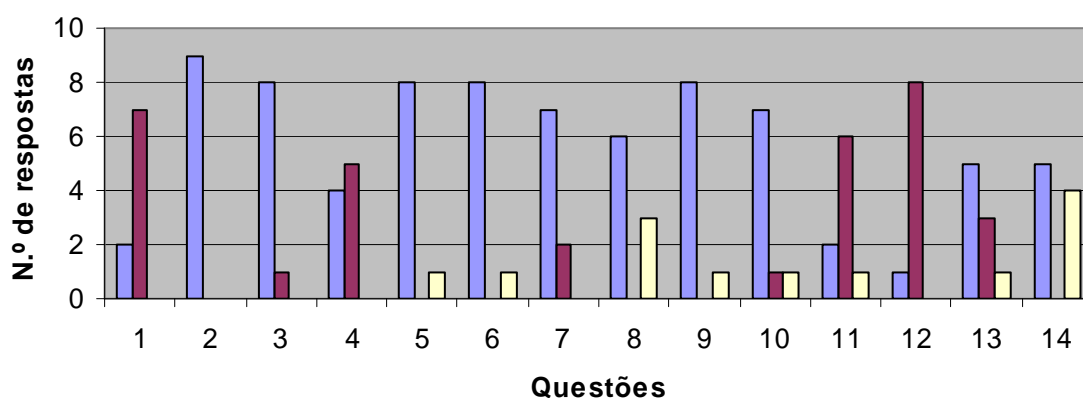


Gráfico n.º 2 – R ■ Acertou ■ Acertou parcialmente ■ Não acertou *ela Adormecida*

Reportando-nos à ficha **A Bela Adormecida**¹² constatamos que no que concerne à questão número um, dois alunos acertaram e sete acertaram parcialmente.

No que diz respeito à questão dois, acertaram os nove alunos da turma.

Relativamente à questão três, acertaram oito alunos e um aluno acertou parcialmente.

¹² Ver anexo VI

Em relação à questão quatro, acertaram quatro alunos e cinco alunos acertaram parcialmente.

Quanto à questão cinco, acertaram oito alunos e um não acertou.

No que respeita à questão seis, acertaram oito alunos e um não acertou.

Em resposta à questão sete, sete alunos acertaram e dois alunos acertaram parcialmente.

No que diz respeito à questão oito, acertaram seis alunos e três não acertaram.

Relativamente à questão nove, acertaram oito alunos e um não acertou.

No que diz respeito à questão dez, acertaram sete alunos, um acertou parcialmente e um não acertou.

No que respeita à questão onze acertaram dois alunos, seis acertaram parcialmente e um não acertou.

Quanto à questão número doze, um aluno acertou e oito acertaram parcialmente.

Em resposta à questão treze, cinco alunos acertaram, três acertaram parcialmente e um não acertou.

Em relação à questão número catorze acertaram quatro alunos e cinco não acertaram.

2. Resultados da Análise de Dados

Os dados recolhidos foram analisados, recorrendo à análise de conteúdo. Tal originou “trabalhar com os dados; organizá-los; procurar padrões e regularidades; dividi-los em categorias, sintetizá-los; descobrir o que é importante e o que deve ser comunicado (Bogdan e Bliken, 1994). Deste modo, procedeu-se à leitura e análise dos dados recolhidos.

3. Comparação dos Resultados

Começa-se por descrever e analisar as ideias que foram divulgadas pela Professora sobre as vantagens em ensinar gramática utilizando o método indutivo

ou utilizando o método dedutivo. Depois analisam-se os resultados das fichas de trabalho realizadas segundo o método indutivo e segundo o método dedutivo.

Após a análise detalhada das respostas às questões pode constatar-se que na ficha de trabalho segundo o método dedutivo apenas um aluno errou a questão seis (identificar o tempo verbal) e dois alunos erraram a questão oito (distinguir o infinitivo das formas verbais).

Na ficha de trabalho segundo o método indutivo houve um aluno que errou a questão cinco, outro aluno errou a questão seis, três alunos erraram a questão oito e um aluno errou a questão nove, estando estas questões mais relacionadas com compreensão do que propriamente conjugação verbal.

Em relação às questões onze, treze e catorze, ambas relacionadas com tempos verbais, não foram respondidas acertadamente por um, um e quatro alunos, respectivamente.

Após a análise dos resultados constatamos que os alunos que revelam dificuldades seguindo o método indutivo são os mesmos que revelam dificuldades seguindo o método dedutivo não nos permitindo tirar conclusões acerca das vantagens e desvantagens em utilizar um método ou outro. Talvez estes resultados se prendam com o facto de a amostra ser constituída por um número reduzido de alunos, ou pelo facto de a Professora no seu dia-a-dia utilizar a conjugação de ambos os métodos (conforme nos transmitiu aquando da entrevista).

Em estudos futuros poder-se-iam analisar os resultados de mais turmas e de mais Professores.

Talvez fosse pertinente analisar o desempenho de vários Professores, com diferentes experiências profissionais. São perspectivas que ficam em aberto.

O programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1990:99) ao referir que o ensino da gramática deve ser feito “a partir de situações de uso” remete para o uso do método indutivo.

Dizer que só se deve utilizar o método indutivo pode desfavorecer a aprendizagem de alguns alunos.

Capítulo V

Conclusão

Introdução

No presente capítulo referem-se, inicialmente, as limitações e dificuldades, de seguida apresentam-se as principais conclusões, seguindo-se as reflexões finais e, por fim, definem-se algumas recomendações.

1. Limitações e Dificuldades

Como principais limitações a este estudo pensamos que se relacionam, essencialmente com a nossa falta de experiência como investigadores, e, com algumas dificuldades no processo de recolha de dados.

Sentimos ainda que uma limitação do nosso estudo prende-se com o facto de os nossos resultados não serem generalizáveis, uma vez que o número de indivíduos que nele participam é muito reduzido. De qualquer modo, essa nunca foi nossa intenção.

O que importa é que os nossos resultados e conclusões possam servir de reflexão aos Professores e constituam o ponto de partida para outras investigações.

É também uma limitação do nosso estudo o método de análise de conteúdo utilizado, que, como qualquer outro, apresenta algumas limitações. A forma como se interpretam as respostas dadas é sempre discutível, pela ambiguidade que apresentam.

Também constitui dificuldade o facto de a investigadora ter desenvolvido simultaneamente a investigação e a sua função docente, o que limitou o tempo de que esta dispunha para o estudo, facto que, inevitavelmente se repercutiu em termos de pesquisa bibliográfica e na reflexão sobre a temática.

~

2. Conclusões do Estudo

Ao longo do nosso trabalho procurámos chamar a atenção para a importância da utilização do método dedutivo e do método indutivo no ensino da gramática.

Estamos convictos, como realçámos ao longo do capítulo I que é necessário que todos os profissionais procurem actualizar-se, sob todas as formas, seja através de leituras, seja através de cursos. A formação tem que ser permanente.

Durante muito tempo a função do supervisor era pautada por acções de fiscalização, cobrança e procedimentos burocráticos. Os supervisores eram temidos e pouco, ou nenhum, contacto tinham com os Professores.

Acreditamos que os tempos mudaram e, felizmente, mudou a imagem dos supervisores em ambiente Escolar.

O supervisor tem um papel preponderante na mudança de mentalidades e práticas. Ele deve ser entendido como o colega, o amigo, que vai ajudar o Professor a crescer, crescendo com ele, ajudando-o a ultrapassar os obstáculos com que se confronta.

Pensamos que é necessário repensar o papel da Escola, dos Professores e, em particular da formação inicial de Professores.

Segundo Alarcão & Tavares “ A função do Professor, porém, é, sobretudo, a de colaborar com o supervisor para que o processo se desenrole nas melhores condições e os objectivos definidos sejam atingidos” (2003:159).

A concepção de Escola como organização detentora de um projecto próprio, auto-regulada e responsabilizada, implica que os seus membros assumam os papéis de intervenientes comprometidos com o cumprimento da missão e a qualidade da vida na Escola. Pressupõe também uma supervisão que vise o desenvolvimento de processos facilitadores de interacção construtiva entre todos os autores.

Isto quer dizer que deve haver, na Escola, lugar para todos, sem concorrência, privilegiando o espírito de equipa. Esta nova postura dá uma nova visão à função do supervisor e eleva a auto-estima dos envolvidos no processo ensino/aprendizagem.

Aos Professores, é lançado o desafio de transformar a Escola num espaço de vida e de prazer para todos os que estão envolvidos no processo ensino/aprendizagem, em especial para os alunos.

Só uma Escola capaz de se pensar a si própria será capaz de enfrentar os desafios que hoje se lhe colocam. A essa Escola pensante chamou-se Escola reflexiva, por analogia com a designação de Professor reflexivo, de inspiração schöniana.

Para que se possa verificar uma melhoria ao nível do processo de ensino-aprendizagem é fundamental a formação de Professores reflexivos.

Era nosso propósito com este estudo, averiguar se as crianças do 1.º Ciclo do ensino Básico aprendiam melhor a gramática através da utilização do método dedutivo ou do método indutivo.

Procurámos verificar até que ponto uma criança aprende melhor a gramática, neste caso a conjugação verbal, segundo o método dedutivo ou segundo o método indutivo.

A análise dos dados recolhidos no capítulo IV não nos permitiu verificar se as crianças, no caso concreto daquela turma, aprendem melhor segundo o método indutivo ou segundo o método dedutivo.

Podemos concluir que todos os dados apontam para que os alunos que realizaram satisfatoriamente a ficha segundo o método indutivo também a realizaram satisfatoriamente segundo o método dedutivo.

Os que revelaram mais dificuldades na realização da ficha segundo o método indutivo também revelaram dificuldades na realização da ficha segundo o método dedutivo.

Pensamos, no entanto, que estas limitações não invalidam o contributo que este estudo pode dar para a formação de Professores do 1.º Ciclo e para a investigação nesta área.

Pensamos que esta investigação realça, também, a importância que um ensino/aprendizagem que assente na compreensão e reflexão da língua terá condições para proporcionar resultados mais positivos. Esta reflexão deverá ser feita na formação de Professores.

A qualidade do trabalho desenvolvido por uma turma, e conseqüentemente o tipo de linguagem e a qualidade da comunicação, depende, em grande medida, da forma como o Professor organiza as situações de ensino/aprendizagem, da forma como organiza o trabalho dos alunos, de como os orienta e das tarefas que apresenta.

Reflectindo sobre este trabalho, torna-se-nos claro que, permitiu o nosso crescimento com pessoas, como investigadores e em especial como docentes, nomeadamente na forma como nos situamos face à problemática da supervisão.

Assistimos ao longo de todo este processo a uma mudança em nós próprios, encontrando um significado mais profundo para as nossas dúvidas, questionamentos, em relação à nossa postura e participação num mundo em constante mutação, onde a efemeridade, o individualismo e a falta de aceitação e de respeito pelo diferente parecem ser as características mais visíveis.

O presente trabalho contribuiu, sem dúvida, para integrarmos, com uma nova fundamentação, os conceitos de diversidade e de diferença, no nosso universo teórico de referência.

O nosso estudo sugere que há muitos tipos de reflexão e de práticas a serem levadas a fim por diferentes Professores em contextos múltiplos. A reflexão pode abrir novas possibilidades para a acção e pode conduzir a mudanças naquilo que se faz. A reflexão pode promover a transformação que se deseja e que se é capaz de fazer com os outros. No entanto, para alguns Professores a reflexão na prática é muito intimidadora ou difícil de concretizar enquanto outros pensam que reflexão é qualquer coisa que estamos sempre a fazer.

O Professor pode ser um agente criativo e inovador no processo de questionamento, característico das práticas reflexivas, mas a base desse questionamento deve estar enraizado nos problemas que afectam o ensino e a aprendizagem.

Uma abordagem reflexiva valoriza a construção pessoal do conhecimento e legitima o valor epistemológico da prática profissional (Schön, 1983; Vieira, 1995), surgindo a prática como elemento de análise e de reflexão do Professor. Ao envolver-se em projectos de investigação-acção sobre a prática numa abordagem reflexiva, o Professor está a reflectir sobre a sua prática, aumentando o seu

conhecimento profissional à medida que consegue explicitar diferentes aspectos do seu conhecimento tácito.

A tomada de decisões consciente é um dos atributos que, de um modo geral, se considera nos Professores reflexivos. Esta tomada de decisões tem por base um corpo de conhecimentos sólidos, que os Professores reinterpretam de acordo com cada experiência que vivem. A intuição, a sensibilidade, as questões éticas e a consciência sociocultural são outros aspectos referidos na literatura como constituintes do movimento da prática reflexiva.

Quando pensamos no desenvolvimento profissional dos Professores, surgem muitas questões. Como podem os Professores, particularmente os que se encontram em início de carreira, desenvolver o seu repertório pedagógico? Como podem os Professores potencializar o processo reflexivo? De que forma esta abordagem pode ajudar os Professores a fazerem uma gestão de currículo de modo mais flexível, correspondendo a uma autêntica diferenciação pedagógica?

Sabemos hoje melhor, embora com todas as incertezas que na sociedade plural em que se vive, caracterizada pelo conflito, incerteza e complexidade, os Professores precisam de desenvolver uma prática reflexiva no sentido de transformar a sala de aula. As práticas reflexivas na medida em que envolvem equipas de Professores em trabalho colaborativo podem constituir um modo de lidar com a incerteza, encorajando a trabalhar de modo competente e ético.

Assim, acreditamos que, nos nossos dias, o maior desafio da Escola é o de promover atitudes e enraizar valores que, tendo a unidade e a diversidade como horizonte educativo, se desenvolvam, inquestionavelmente no e para o pluralismo.

3. Reflexões Finais

Com este estudo esperamos poder contribuir para uma reflexão dos Professores sobre os métodos de ensino da gramática no 1.º Ciclo do Ensino Básico e sobre a importância e o estatuto que a supervisão tem nos nossos dias.

Para uma maior competência oral e escrita na língua materna por parte das crianças, impõe-se o estudo da gramática na Escola. Não é apenas o senso comum que o diz. São também os linguistas, os psicolinguistas e os próprios pro-

programas curriculares. O problema está em como abordar essa gramática e que estratégias utilizar para que a sua aprendizagem-reflexão surta os efeitos desejados. O papel da gramática é essencialmente o de aperfeiçoar a linguagem e fazer com que o aluno que a estuda reflita sobre ela.

A gramática não contempla exclusivamente o estudo da morfologia. Aliás, esta é apenas uma pequena parte que a integra. O profissional em ensino da língua materna deverá ter em conta que a fonologia, a sintaxe, a semântica e até mesmo a pragmática são disciplinas de grande importância dentro da abordagem gramatical. De todas elas, embora não esquecendo o contributo particular de cada uma, damos maior relevo à sintaxe, por ser através desta que o aluno tomará consciência dos fenómenos gramaticais dentro de um contexto frásico não isolado. Defendemos o estudo gramatical partindo da sintaxe para os restantes constituintes da gramática, centrado em enunciados contextualizados, e não partindo de meras palavras isoladas, com listagens massificantes e pouco motivadoras.

Desejamos que os Professores levem também os seus alunos a reflectir mais sobre a língua de modo a melhorar a sua competência comunicativa.

Será o Professor a propor actividades e a arranjar estratégias para que o ensino/aprendizagem não resvale em aulas aborrecidas de decorar extensas conjugações de verbos e um sem número de regras e excepções desvinculadas da realidade concreta dos falantes.

Desejamos colaborar na clarificação da questão da utilização dos métodos dedutivo e indutivo, alertando para a necessidade de ter em conta os estilos cognitivos das crianças.

4. Recomendações para Futuros Estudos

Pesamos que em estudos futuros se poderiam analisar os resultados de mais turmas e mais Professores.

Talvez fosse pertinente analisar o desempenho de Professores com experiências profissionais diversificadas.

Bibliografia

- ALARCÃO, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de Professores. In Alarcão I.(org.), *Formação reflexiva de Professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (ORG.) (2000). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (2001). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (2002). *Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional - Que Novas Funções Supervisivas*. In Formosinho J. O. (org.) *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora (p. 218-230).
- ALARCÃO, I. e TAVARES, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- ALARCÃO, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. S. Paulo: Cortez Editora.
- ALBARELO, L., Digneffe, F., Hiernaux, JP., Maroy, C., Ruquoy, D. & Saint-Georges, P. (1997) *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva. (p.84-116).
- AMARAL, M. J. MOREIRA, M. A. RIBEIRO, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. *Estratégias de supervisão*. In Alarcão I. *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- BARDIN, L. (1997). *Análise de Conteúdo*. Tradução. Lisboa: Edições 70.
- BELL, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva (2.^a edição).
- BOGDAN, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução. Porto: Porto Editora.
- CÂMARA Jr, J. Mattoso (1978). *Dicionário de Linguística e Gramática*. Petrópolis. Editora Vozes (p.130).
- CARR, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer.

- CHAGAS Valnir, (1979). *Didática de línguas modernas*, 3ª ed. revista, São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- DELGADO-MARTINS, M. R. e DUARTE I. (1993). “Brincar com a linguagem, conhecer a língua, fazer gramática”, in Sequeira F. (Org.), *Linguagem e Desenvolvimento*, Instituto da Educação: Universidade do Minho.
- ECO, U. (1998). *Como se faz uma tese em Ciências Humanas*. Tradução. Lisboa: Presença.
- ESTRELA, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de Formação de Professores*. 4.ª Edição. Porto: Porto Editora.
- FERRÃO, M. C. & FRÓIS, J. (1997). *Era uma vez... Uma Gramática em Histórias*. Lisboa: Plátano Editora.
- FONSECA, E. (1990). *Paradigmas, Programas e Ensino da Língua Materna*. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 3, N.º 3, (p. 51-61).
- FONSECA, E. (2004). “O Ensino da Gramática”. In *Actas dos Colóquios de Língua Portuguesa* (2003). Torres Novas: ESETN. (p.95-131).
- FORMOSINHO, J.O. (org.). *A Supervisão na Formação de Professores I, Da Sala à Escola*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora. Volume 1.
- GENOUVRIER, E. & PEYTARD, J. (1974). *Linguística e ensino do português*. Tradução de Rudolfo Ilari. Coimbra: Almedina.
- GLICKMAN, C.D. (1990). *Supervision of Instruction. A Developmental Approach*. Boston: Allyn and Bacon (2.ª edição).
- HEBERT-L., M., G., G., & BOUTIN, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ILARI, R. (1986). *A Linguística e o Ensino da Língua Portuguesa*. 2.ªed. São Paulo: Martins Fontes.
- KEMMIS, S. (1985). Action research and the politics of reflection. In D. Boud, R. Keogh, & D. Walker (Orgs.), *Reflection: Turning experience into learning* (pp. 139-163). London: Kogan Page.
- LEE, R. M. (2003). *Métodos Não Interferentes em Pesquisa Social*. Lisboa: Gradiva.
- LEITE, C.C.P., Fávero L.L. & Silveira R.C.P. (1984). *Uma gramática de texto: Orientações a Professores do 1.º grau*. Petrópolis: Vozes.

- LIMA, F. & DINIS, M. C. (1997). *A Gramática da Ana e do Rui*. Porto: Porto Editora.
- LYONS, J. (1979). *Introdução à Linguística Teórica*. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo.
- MACHADO, J. P. (1996). *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*. Volume III. Lisboa: Círculo de Leitores.
- MATEUS, M. H. M. (1989-90). *Que gramática saber? Que gramática ensinar?* em *Diacrítica* n.º 3 e 4, Universidade do Minho.
- MINAYO, M. (2000). *O Desafio do Conhecimento. Pesquisa Qualitativa em Saúde*. São Paulo: Hucitec (7.ª edição).
- NIESEMANN, U. & Mattos, R. (1980). *Metodologia de Análise Gramatical*. Petrópolis: Vozes.
- NUNES, J. (2000). O Professor e a acção reflexiva. Portfolios, “Vês” heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional. Porto: Edições Asa.
- OLIVEIRA, L. (1992). O clima e o diálogo na supervisão de professores. *In Cadernos Cidine Supervisão e Formação de Professores*. Centro de Investigação, Difusão e Intervenção educacional.
- PACHECO, J. A. (1995). *O Pensamento e a acção do Professor*. Colecção Escola e Saberes. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. (1995). *Formação de Professores: Teoria e Praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- POSSENTI, S. (1996). *Por que (não) Ensinar Gramática na Escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L.V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RESENDE, M. Â. (s.d.). *A Gramática e a Aula de Português*. Lisboa: Plátano Editora.
- RODRIGUES, A. (2001). *A formação de formadores para a prática na formação inicial de professores*. Comunicação apresentada no Seminário Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores, em 10.2001 – Fac. Psicologia e Ciências da Educação da U.L.
- ROMERA CASTILLO, J. (1983). *Didáctica de la lengua y la literatura*, 4ª ed., Madrid, Playos.

- SÁ-CHAVES, I. (2000). *Portfolios Reflexivos. Estratégia de Formação e de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro: CIDTFF.
- SÁ-CHAVES, I. (2005). Os “Portfolios” Reflexivos (Também) Trazem gente Dentro. Porto: Porto Editora.
- SARAIVA, J. F. N. P. (1994). O Ensino-Aprendizagem do Verbo- Uma Reflexão para a Formação de Professores, Universidade de Aveiro.
- SERRAZINA, L. (1999). Reflexão, conhecimento e práticas lectivas em matemática num contexto de reforma curricular no 1º ciclo. *Quadrante*. (p. 9, 139-167).
- SCHON, D. (1992). *Formar Professores como profissionais reflexivos*. In. Nóvoa, A. (coord.). Lisboa: D. Quixote. (p.77-91).
- TEODORO, A. (1990). *Os Professores, Situação Profissional e Carreira Docente*. Lisboa: Texto Editora.
- TRAVAGLIA, L. C. (1996). *Gramática e Interacção: Uma Proposta para o Ensino de Gramática no 1.º e 2.º Graus*. São Paulo: Cortez Editora.
- VALA, J. (1986). *A Análise de Conteúdo*. In A. Santos Silva e J. Madureira (orgs) *Metodologia das Ciências Sociais*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- VIEIRA, F. (1993). *Supervisão: uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- VIEIRA, F. (1995). A autonomia na aprendizagem das línguas. In *Ciências da educação: Investigação e acção, Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (vol. I, pp. 235-243). Porto: SPCE.
- VILELA, Mário (1993). “O ensino da gramática na Escola: que saída e que justificação?”, in *Diacrítica*, nº 8, Universidade do Minho.
- VYGOTSKY, L.S. (1993). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- WOODS, P. (1995). *La Escuela por dentro: la Etnografía en la Investigación Educativa*. Barcelona: Paidós /M.E.C.
- ZEICHNER, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

ANEXOS

ANEXO I

Ficha de trabalho “Identificar Verbos” e ficha de trabalho “A Bela Adormecida”

Ficha n.º 1

Agrupamento Marquês de Pombal

EB1 de Assanha da Paz

Data: _____

Nome: _____

IDENTIFICAR VERBOS

É o João

Parei Espreitei Entrei Comprei Saí Subi Abri Sorri	Peguei Coloquei Atei Ajeitei Desci Apareci Rugi E ri	Um leão! Que aflição! Mas não É o João! Maria Cândida Men- donça
---	---	---



Parei, espreitei, entrei, comprei são palavras que indicam acções, são verbos.

O verbo é a palavra principal do grupo verbal.

1- Destaca os verbos nas frases.

GN	GV	V
O João	comprou a máscara.	Comprou
O rapaz	colocou a máscara	
Ele	assustou os amigos	
A máscara	parecia um leão!	



O verbo – variação em número e pessoa

Os meninos preparam a festa Escolar.



Eu canto.

Tu cantas.

Ele canta.

Nós cantamos muito bem.



O verbo **cantar** aparece com formas diferentes, variando em **pessoa** gramatical (1.ª, 2.ª e 3.ª) e em **número** (singular e plural).

NÚMERO	PESSOA GRAMATICAL	VERBO CANTAR
Singular	1.ª eu	Canto
	2.ª tu	Cantas
	3.ª ele, ela	Canta
Plural	1.ª nós	Cantamos
	2.ª vós	Cantais
	3.ª eles, elas	Cantam

Liga correctamente e completa.

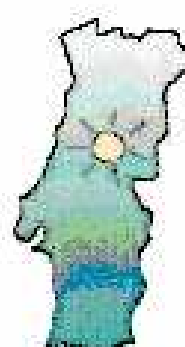
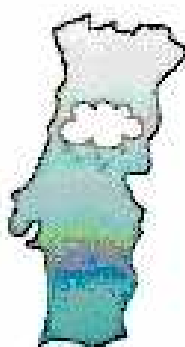
Singular	1.ª Pessoa (eu) 2.ª Pessoa (tu) 3.ª Pessoa (ele, ela)	<ul style="list-style-type: none"> • Cantais • Cantamos • Cantas
Plural	1.ª Pessoa (nós) 2.ª Pessoa (vós) 3.ª Pessoa (eles, elas)	<ul style="list-style-type: none"> • Cantam • Canta • Canto

Sublinha o infinitivo dos verbos a vermelho. As outras formas a verde.

Hei-de cantar, ser alegre Que a tristeza não faz bem. Eu nunca vi a tristeza Dar de comer a ninguém.		“Quem canta seu mal espanta.” Lá diz o velho rifão Eu canto para espalhar As penas do coração.
	Violas e cantadores Sempre Portugal os teve Desde o Alentejo de fogo Até à Estrela de neve.	

O verbo – variação em tempo

Boletim Meteorológico



Ontem choveu muito.

Hoje chove pouco.

Amanhã não choverá.

O verbo varia em tempo.

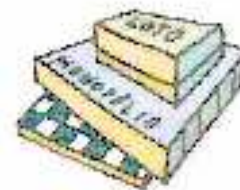
Choveu O **pretérito** indica que a acção já está passada.

Chove O **presente** indica que a acção decorre neste momento.

Choverá O **futuro** diz que a acção irá passar-se num tempo futuro.

1 - Completa com as formas verbais que faltam.

	PRETÉRITO	PRESENTE	FUTURO
Eu	Joguei	jogo	jogarei
Tu			
Ele		joga	
Nós	jogámos		jogaremos
Vós		jogastes	
Eles			



2 -Sublinha a cores diferen-

tes as formas verbais: presente, pretérito e futuro.

Trava-línguas

Pardal pardo, porque
A tarde de ontem à tarde
Eu palro e palrarei
porque sou o pardal pardo
palrador de el-rei.



palras?
foi uma bela tarde.
Tarde virá uma tarde
como a de ontem à tarde.

Conjugações do verbo – o infinitivo

Menino

Menino, queres ser meu mestre?
- Deixa o arco aí. Vem-me ensinar.
A sorrir e a confiar.
A ter esperança e a perdoar
A esquecer e a chorar...
Menino, que brincas no jardim:
- Tu sim,
Podias ser um mestre para mim.



Carlos Queirós

As formas verbais **ser, ensinar, sorrir** identificam o verbo, estão no **infinitivo**.
Os verbos agrupam-se em **três conjugações** de acordo com a terminação do infinitivo.

- ar 1.ª conjugação	- er 2.ª conjugação	- ir 3.ª conjugação	Os verbos terminados em or (pôr, antepor, dispor, etc.) pertencem à 2.ª conjugação.
Ensinar Confiar	Ser Esquecer	Sorrir Ouvir	

1- Completa com os outros verbos da poesia.

Verbos	Infinitivo	1.º conj.	2.ª conj.	3.ª conj.
Queres	querer		X	
Deixa				
Vem				
Brincas				
Podias				

Ficha n.º 2

Agrupamento Marquês de Pombal
EB1 de Assanha da Paz

Data: _____

Nome: _____

A Bela Adormecida

Era uma vez um rei e uma rainha que viviam muito tristes por não terem filhos.

Um dia, finalmente, a rainha deu à luz uma filha.

No baptizado, a princesa teve por madrinhas todas as fadas que se conseguiram encontrar no reino.

Quando estavam todos à mesa, surgiu, de repente, à porta uma fada com ar zangado porque não tinha sido convidada.

A fada mais nova ouviu-a resmungar e escondeu-se atrás dos cortinados para poder falar em último lugar.

1 – No texto que acabaste de ler encontras algumas palavras que indicam acções, isto é, aquilo que as personagens fazem. Sublinha-as e copia-as.

2 – Essas palavras que copiaste chamam-se _____.

3 – Achas que podes retirar essas palavras da frase e elas continuarem com sentido?

_____, porque o verbo é a palavra _____ do grupo verbal.

Repara:

Eu **li** a história.
A rainha **deu** à luz.
Eles **viviam** muito infelizes.

Quem leu? _____
Quem deu à luz? _____
Quem viviam infeliz? _____

Logo, o verbo varia em _____.
Também varia em número, podendo ser _____
ou _____.

Nasceu uma princesa.
Surge a fada má.
A princesa **morrerá**.

Nasceu, surge e viverá encontram-se no mesmo tempo verbal?
_____.

Então, o verbo também varia em _____.

Continua a ler a história.

Entretanto todas as fadas ofereceram as suas prendas à princesa.

A primeira fadou-a dizendo:

- Vais ser a mais bela criatura do mundo.

A segunda declarou em seguida:

- Vais ter o espírito de um anjo.

A terceira acrescentou:

Vais fazer tudo bem.

A quarta disse em seguida:

- Vais dançar na perfeição.

A quinta pronunciou o seu desejo:

- Vais cantar como um rouxinol.

A sexta finalmente declarou:

- Vais tocar todas as músicas.

Chegou então a vez da velha fada má que disse:

- Vais espetar a mão com um fuso e vais morrer!

No palácio toda a gente começou a chorar.

Responde às perguntas.

- Que ofereceram as fadas à princesa?

- Que desejaram as seis fadas boas à princesa?

- Que lhe desejou a fada má?

- Que irá dizer a fada mais nova que se escondeu atrás dos cortinados?

- Que irá acontecer à princesa?

Continua a ler a história.

Nesse instante, a jovem fada saiu detrás dos cortinados e falou:

- A vossa filha não morrerá. A princesa espetará um fuso na mão, mas cairá apenas num sono profundo que durará cem anos. Ao fim desse tempo, o filho de um rei virá acordá-la.

O verbo pode indicar que a acção já aconteceu, está a acontecer ou ainda irá acontecer. Logo, o verbo conjuga-se em tempos _____.

A princesa **espetará** um fuso na mão.

A princesa **cairá** num sono profundo.

O sono **durará** cem anos.

O filho de um rei **acordá-la-á**.

Estes verbos estão conjugados no _____.

Completa a história preenchendo os espaços com os verbos do rectângulo.

Cerca de quinze anos mais tarde, a princesa _____ numa sala do palácio onde _____ uma velha criada a fiar.

Então, a princesa _____ no fuso e _____.

Nesse momento _____ a jovem fada que _____ todos os habitantes do palácio com a sua varinha de condão.

Todos _____.

Entrar, estar, picar-se, adormecer, aparecer, tocar, acordar

Continua a ler a história.

Cem anos eram decorridos, outra família reinava no país. Um dia, o príncipe andava à caça quando, por acaso, descobriu no meio da floresta um palácio com aspecto abandonado.

Atraído pelas aventuras, o príncipe resolveu entrar no palácio. Chegou a um espaçoso pátio e subiu então a escadaria. Atravessou várias salas e corredores. Finalmente chegou a um quarto e encontrou sobre um leito uma jovem muito linda a dormir. Aproximou-se e caiu de joelhos diante dela, espantado com tanta beleza.

A princesa acordou então e, olhando para o príncipe perguntou:

- És tu o meu príncipe?

Copia os verbos que encontraste no segundo parágrafo.

Completa a história preenchendo os espaços com os verbos do rectângulo, nos tempos adequados.

Entretanto todos os habitantes do palácio _____ do seu longo sono. Como _____ muita fome _____ os preparativos para um grande banquete.

_____ muito bem.

Alguns dias depois, o gentil príncipe e a Bela Adormecida _____ e para sempre _____ felizes.

Acordar, ter, começar, jantar, casar, viver

Imagina três perguntas que o príncipe terá feito à princesa para descobrir a sua história. _____

Guião da entrevista

GUIÃO DA ENTREVISTA

Tema: **O ensino da gramática no 1.º Ciclo do Ensino Básico, por dois métodos distintos**

Objectivo (s) Geral (ais): **Averiguar quais os métodos de ensino da gramática utilizados**

Bloco Temático A – **Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado**

Bloco Temático B – **Tipo de estratégias utilizadas**

Bloco Temático C – **Métodos utilizados**

Bloco Temático D – **Aprendizagem dos alunos**

Bloco Temático E – **Finalização**

Blocos Temáticos	Objectivos Específicos	Exemplos de questões a colocar	Acções a desenvolver/Tópicos
A – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista - Motivar o entrevistado 		<ul style="list-style-type: none"> - Informar o entrevistado sobre o que se pretende com esta entrevista; <ul style="list-style-type: none"> - Contextualizar a entrevista no âmbito do trabalho a desenvolver na disciplina de Dissertação; - Explicar a importância da entrevista para a realização do trabalho em questão; - Explicar as razões da escolha do entrevistado; - Assegurar o carácter confidencial da informação prestada; - <i>Pedir permissão para gravar a entrevista;</i>
B – Tipo de estratégias utilizadas	- Recolher informações relativas às estratégias utilizadas pela Professora ao iniciar um novo assunto gramatical;	<p>Questões abertas</p> <p>1 – Gostaria que me falasse das estratégias que utiliza quando inicia um novo assunto gramatical.</p> <p>2– Acha que esse tipo de estratégias a ajuda a conseguir atingir os objectivos que preten-</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dá pistas; - Faz sugestões; - Expõe a matéria; - Solicita a participação dos alunos; - Aceita as opiniões dos alunos; - Apela aos conhecimentos dos alunos.

Supervisão do Ensino da Gramática, no 1.º CEB, por dois Métodos Distintos

		de?	
<p>C – Métodos utilizados</p>	<p>- Caracterizar o método de ensino utilizado para expor assuntos gramaticais;</p>	<p>3- Qual o método de ensino utilizado para trabalhar os assuntos gramaticais na sua sala de aula?</p> <p>3.1- Utiliza sempre o mesmo método?</p> <p>4 – Utiliza o mesmo método para todos os alunos?</p>	<p>- Indutivo - Dedutivo</p> <p>- Que método privilegia?</p> <p>- Estilos cognitivos;</p>
<p>D – Aprendizagem dos alunos;</p>	<p>- Aferir de que forma o uso de métodos diferentes influencia as aprendizagens dos alunos;</p>	<p>5 – De que forma o uso de métodos diferentes influencia as aprendizagens dos alunos?</p> <p>6 - Atendendo ao que me referiu até aqui, como caracteriza a aprendizagem dos seus alunos?</p> <p>6.1 – Considera que existe diferença na aprendizagem dos alunos dependendo do método que utiliza?</p> <p>6.2 _ Considera que existe diferença na aprendizagem de aluno para aluno?</p>	<p>- Influencia positivamente; - Influencia negativamente; - Não influencia.</p>

Supervisão do Ensino da Gramática, no 1.º CEB, por dois Métodos Distintos

E – Finalização			<ul style="list-style-type: none">- Agradecer a disponibilidade e a participação;- Disponibilizar a gravação e a transcrição ao entrevistado.
------------------------	--	--	--

Excelentíssimo Senhor
Presidente do Conselho Executivo do
Agrupamento de Escolas Marquês de Pombal

Lucília Maria Silva Gonçalves Jardim, portadora do Bilhete de Identidade nº 9750563, emitido pelo Arquivo de Identificação de Lisboa em 11/04/2005, válido até 11/04/2010, nascida a 6/05/1971, residente em Rua das Oliveiras n.º 25 Vivenda Jardim, Mancos, 3100-352 Pombal, Professora do 1.º ciclo do Ensino Básico, do Quadro de Zona Pedagógica de Leiria, vem requerer a V.ª Ex.ª autorização para realizar o seu trabalho de investigação no Agrupamento Marquês de Pombal, mais especificamente na EB1 de Assanha da Paz, no âmbito da tese do Curso de Mestrado em Supervisão, ministrado pela Universidade de Aveiro, em colaboração com a Escola Superior de Educação de Leiria. Neste sentido, justifico o meu pedido pelo facto de estar a leccionar neste agrupamento, necessitar de uma turma de 4.º ano para efectuar o meu estudo e a Professora da EB1 de Assanha da Paz ter mostrado disponibilidade para colaborar no meu trabalho de investigação.

Este estudo implica a realização de uma entrevista à Professora da turma e observação de aulas.

Saliento, que todas as informações cedidas serão confidenciais e atribuirei nomes fictícios, quer à Escola, quer à Professora, bem como aos alunos.

Sem outro assunto, subscrevo-me.

Pede deferimento
Pombal, 13 de Fevereiro de 2007
Lucília Maria Silva Gonçalves Jardim

Transcrição da entrevista à Professora

E – Esta entrevista resulta do facto de eu estar a fazer um trabalho de investigação no âmbito de mestrado em Supervisão.

Pretendo averiguar quais os métodos de ensino da gramática utilizados, no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A entrevista está dividida em cinco blocos e, para começar, gostaria que me falasse das estratégias que utiliza quando quer iniciar um novo assunto gramatical.

P – Primeiro dou pistas e faço sugestões, depois apresento e explico; faço a exposição da matéria. Primeiro dou pistas para eles chegarem lá e depois exponho a matéria e explico com exemplos, muitos exemplos, fazemos muitos exercícios.

E – Costuma pedir então a participação dos alunos?

P – Sempre, sempre, não falo sozinha, aliás são eles que, muitas vezes, chegam onde eu quero.

E – Aceita as opiniões deles?

P – Aceito.

E – E apela sempre aos conhecimentos que eles já têm?

P – Sempre, parto do mais simples.

E – Acha que esse tipo de estratégias resulta?

P – Resulta, resulta sempre. Resulta e muito bem.

E – Acha que esse tipo de estratégias a ajuda a conseguir atingir os objectivos que pretende?

P – Sim.

E – Qual é o método de ensino que utiliza para trabalhar os assuntos gramaticais? Utiliza o indutivo ou o dedutivo?

P – Às vezes utilizo os dois. Quando são coisas mais difíceis tenho que dar a regra para eles depois descobrirem, senão não conseguem.

E – Acha que o mesmo método resulta sempre com os mesmos alunos?

P – Há alunos que têm mais dificuldade e eu tenho que explicar muito mais vezes e há alunos que apanham logo.

E – E perante o mesmo assunto?

P – Há alunos que vão por um método e outros por outro, nem todos apanham da mesma maneira. Uso sempre os dois.

E – Então utiliza sempre os dois?

P – Sempre, utilizo sempre os dois porque há alunos que têm mais facilidade e outros com menos e então tem que se utilizar os dois.

E – Privilegia um método em relação ao outro?

P – Nem sei porque os alunos são sempre diferentes. É natural que tenha que utilizar sempre os dois. Não há o predomínio de um sobre o outro. Eu estou a ver agora os determinantes que estou a dar. Eu escrevi as frases, dei-lhes o nome,

neste caso foi os artigos. E os demonstrativos também já dei, mas tive que estar a ajudar alguns a dizer quase o que era porque senão não chegavam lá.

Tive que explicar quando é que era pronome e quando é que era determinante, mas agora já sabem, só expliquei uma vez.

E – Para todos?

P – Para todos, isso é que foi para todos e conseguiram apanhar porque já sabiam muito bem o que era um pronome.

Mas utilizo sempre os dois porque os alunos não são iguais e há alunos que apanham com facilidade há outros que nem tanto. Depende muito dos miúdos, das suas capacidades, da concentração nessa altura, alguns estão ali mas não estão lá.

E – Há assuntos em que um aluno chegue ao pretendido de uma forma e outro de outra?

P – Por vezes tem que ser muito mais explicado e só depois é que dizem “ah!, já percebi!”. Até à vezes é o aluno que já percebeu que explica. Ele percebeu e se calhar percebeu de uma maneira mais fácil do que aquela que eu expliquei, explica ao outro.

E – É uma estratégia?

P – Eu às vezes faço isso e eles gostam. Gostam muito de ser Professores, então não gostam? Eu tenho uma muito boa a gramática e outro a Matemática.

Cada um na sua área.

E – Acha que a utilização de métodos diferentes influencia a aprendizagem dos alunos?

P – É capaz, influencia sempre.

E – Acha que influencia positivamente ou negativamente?

P – Positivamente. Se ele não percebeu de uma maneira eu ao explicar de outra maneira ele vai perceber, não é? Não sei, penso eu.

E – Atendendo ao que me referiu até aqui, como é que caracteriza a aprendizagem dos seus alunos em relação aos assuntos gramaticais?

P – Eles não revelam grandes dificuldades em relação à gramática, acho que até aprendem com alguma facilidade a gramática.

E – Não tem nenhum caso mais difícil?

P – Não, não tenho nenhum caso. Claro que há um ou outro que aprende com mais facilidade. Ainda agora nos adjectivos, nos graus dos adjectivos. Eu ainda só dei o comparativo e os superlativos relativos de inferioridade e de superioridade e há alguns que ainda não conseguem. Eles sabem que tem que ter o mais o menos, mas na frase identificar logo é mais complicado. Todos têm a tendência a escrever grau normal. Só depois é que eu leio a frase e “Ah!, já sei Professora porque tem o mais ou o menos, já sei, já sei”. Têm que ser chamados, às vezes, à atenção não é?

E – Considera que existe diferença na aprendizagem dos alunos dependendo do método que utiliza?

P – Como às vezes tenho que misturar nunca vi muito bem se conseguem aprender melhor de uma maneira do que de outra. Geralmente misturo, ou dou os exemplos, ou dou a regra, ou neste caso dou os pronomes e depois vamos ver quando é que é determinante ou pronome nas frases.

E – Não nota diferença através de um método ou de outro?

P – Não, geralmente mistura-se e não estou a ver se utilizo este ou se estou a utilizar outro. Misturo. Há uma mistura.

E – Está bem, resta-me agradecer-lhe e, se estiver interessada, eu cedo-lhe a transcrição da entrevista.

Muito obrigada.

Legenda:

E – Entrevistador

P – Professora

ANEXO V

Grelhas de Análise dos resultados da ficha de avaliação “Identificar Verbos”

Supervisão do Ensino da Gramática, no 1.º CEB, por dois Métodos Distintos

Identificar Verbos				
Aluno	Questão	Acertou	Acertou parcialmente	Não acertou
Carolina	1	X		
	2		X	
	3		X	
	4	X		
	5	X		
	6		X	
	7	X		
	8		X	
	9	X		
	10	X		
	11	X		

Identificar verbos				
Aluno	Questão	Acertou	Acertou parcialmente	Não acertou
Laura	1	X		
	2		X	
	3		X	
	4	X		
	5	X		
	6		X	
	7		X	
	8		X	
	9	X		
	10	X		
	11	X		

Identificar verbos				
Aluno	Questão	Acertou	Acertou parcialmente	Não acertou
Filipe	1	X		
	2	X		
	3	X		
	4	X		
	5	X		
	6		X	
	7		X	
	8		X	
	9	X		
	10	X		
	11	X		

Identificar verbos				
Aluno	Questão	Acertou	Acertou parcialmente	Não acertou
Daniela	1	X		
	2		X	
	3		X	
	4	X		
	5	X		
	6		X	
	7	X		
	8		X	
	9		X	
	10	X		
	11	X		

Supervisão do Ensino da Gramática, no 1.º CEB, por dois Métodos Distintos

Identificar verbos				
Aluno	Questão	Acertou	Acertou parcial-mente	Não acertou
Sabrina	1	X		
	2		X	
	3		X	
	4	X		
	5	X		
	6		X	
	7	X		
	8		X	
	9	X		
	10	X		
	11	X		

Identificar verbos				
Aluno	Questão	Acertou	Acertou parcial-mente	Não acertou
Anita	1	X		
	2		X	
	3		X	
	4	X		
	5	X		
	6		X	
	7	X		
	8		X	
	9		X	
	10	X		
	11	X		

Identificar verbos				
Aluno	Questão	Acertou	Acertou parcial-mente	Não acertou
Airton	1	X		
	2	X		
	3	X		
	4	X		
	5		X	
	6		X	
	7	X		
	8			X
	9	X		
	10	X		
	11	X		

Identificar verbos				
Aluno	Questão	Acertou	Acertou parcial-mente	Não acertou
Jeoheniy	1	X		
	2	X		
	3	X		
	4	X		
	5	X		
	6		X	
	7	X		
	8			X
	9	X		
	10	X		
	11		X	

Identificar verbos				
Aluno	Questão	Acertou	Acertou parcial-mente	Não acertou
Alexandre	1	X		
	2		X	
	3		X	
	4	X		
	5	X		
	6			X
	7		X	
	8		X	
	9	X		
	10	X		
	11	X		

ANEXO VI

Grelhas de análise dos resultados da ficha de avaliação “A Bela Adormecida”

Supervisão do Ensino da Gramática, no 1.º CEB, por dois Métodos Distintos

A Bela Adormecida					
Aluno	Questão	Acertou	Acertou parcial-mente	Não acertou	
Carolina	1		X		
	2	X			
	3	X			
	4	X			
	5	X			
	6	X			
	7	X			
	8	X			
	9	X			
	10	X			
	11	X			
	12			X	
	13	X			
	14	X			

A Bela Adormecida					
Aluno	Questão	Acertou	Acertou parcial-mente	Não acertou	
Laura	1	X			
	2	X			
	3	X			
	4	X			
	5	X			
	6	X			
	7	X			
	8	X			
	9	X			
	10	X			
	11			X	
	12			X	
	13	X			
	14	X			

A Bela Adormecida					
Aluno	Questão	Acertou	Acertou parcial-mente	Não acertou	
Filipe	1		X		
	2	X			
	3	X			
	4			X	
	5	X			
	6	X			
	7	X			
	8	X			
	9	X			
	10	X			
	11			X	
	12			X	
	13	X			
	14	X			

A Bela Adormecida					
Aluno	Questão	Acertou	Acertou parcial-mente	Não acertou	
Daniela	1		X		
	2	X			
	3	X			
	4			X	
	5	X			
	6	X			
	7	X			
	8	X			
	9	X			
	10	X			
	11	X			
	12			X	
	13	X			
	14				X

Supervisão do Ensino da Gramática, no 1.º CEB, por dois Métodos Distintos

A Bela Adormecida				
Aluno	Questão	Acertou	Acertou parcialmente	Não acertou
Alexandre	1		X	
	2	X		
	3	X		
	4		X	
	5			X
	6			X
	7		X	
	8			X
	9			X
	10	X		
	11		X	
	12		X	
	13	X		
	14	X		

A Bela Adormecida				
Aluno	Questão	Acertou	Acertou parcialmente	Não acertou
Anita	1	X		
	2	X		
	3	X		
	4	X		
	5	X		
	6	X		
	7			X
	8	X		
	9	X		
	10	X		
	11			X
	12	X		
	13			X
	14			

A Bela Adormecida				
Aluno	Questão	Acertou	Acertou parcialmente	Não acertou
Airton	1		X	
	2	X		
	3		X	
	4	X		
	5	X		
	6	X		
	7	X		
	8			X
	9	X		
	10			X
	11			X
	12		X	
	13			X
	14			X

A Bela Adormecida				
Aluno	Questão	Acertou	Acertou parcialmente	Não acertou
Jeoheniy	1		X	
	2	X		
	3	X		
	4		X	
	5	X		
	6	X		
	7	X		
	8			X
	9	X		
	10		X	
	11		X	
	12		X	
	13		X	
	14			

Supervisão do Ensino da Gramática, no 1.º CEB, por dois Métodos Distintos

A Bela Adormecida					
Aluno	Questão	Acertou	Acertou parcialmente	Não acertou	
Sabrina	1		X		
	2	X			
	3	X			
	4		X		
	5	X			
	6	X			
	7	X			
	8	X			
	9	X			
	10	X			
	11			X	
	12			X	
	13			X	
	14		X		