

Aprendizagens essenciais e práticas de abordagem da gramática - experiência(s) de trabalho oficial

Filomena Viegas

APP / CLUP

Madalena Teixeira

ESE IPSantarém/ CEAUL da UL

O contexto de supervisão de estágios tem mostrado que a multiplicidade de documentos orientadores da prática pedagógica (Programa de Português e Metas Curriculares de Português [PPMCP]), (2015), Aprendizagens Essenciais de Português (AEP) (2018) é, por vezes, fator de desestabilização para a comunidade docente. Importa, pois, perceber-se que as AEP (2018), não aportando uma “revogação de programas”, implicam um trabalho de articulação de competências, valorizado nos documentos de referência em vigor, que deverá culminar no que é essencial que um aluno aprenda.

Com base neste princípio, considera-se que o uso da sequência didática (Dolz, *et al.* 2004), integrando uma articulação do laboratório gramatical (Duarte, 2008) com a pedagogia dos discursos (Silvano & Rodrigues, 2010), potencia uma planificação e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que poderão traduzir-se em resultados profícuos.

Assim, o estudo que se apresenta tem como finalidade o desenvolvimento de um trabalho experimental em contexto de formação, cujos objetivos são: i) conhecer as AEP e as suas potencialidades de trabalho; ii) utilizar a sequência didática, com enfoque no laboratório gramatical e na pedagogia dos discursos, como uma das estratégias de trabalho em sala de aula a privilegiar; iii) abordar conceitos essenciais no ensino da gramática, mobilizáveis no desenvolvimento das competências de leitura, escrita e oralidade, num processo de aprendizagem progressivo e articulado.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste estudo é de natureza qualitativa e assume o desenho de investigação-ação, com envolvimento dos participantes na experiência, realizada no formato de oficina de formação, tendo em vista contribuir para uma melhoria das práticas pedagógicas (Zuber-Skerrit, 1992).

A experiência de formação já desenvolvida aponta para resultados que evidenciam as vantagens do trabalho colaborativo, na análise e construção de sequências didáticas e na abordagem de conceitos essenciais no ensino da gramática, a necessidade de mais momentos de formação contínua e um maior conhecimento dos pressupostos e de conteúdos/conceitos das AEP (2018), no quadro de aplicação da flexibilidade curricular.

Palavras-chave: aprendizagens essenciais; sequência didática; laboratório gramatical

Nota Introdutória

O estudo que se apresenta resulta de uma necessidade de atualização constante, quer sob o ponto de vista científico, quer pedagógico, que se prende com a nossa atividade profissional - a formação de professores de português. Assim, e tendo em conta os novos documentos reguladores da prática letiva e as implicações daí resultantes para o desenvolvimento do trabalho gramatical em sala de aula, pareceu-nos que poderíamos contribuir, ainda que modestamente, com a nossa experiência para um entendimento sobre a utilização dos mesmos.

Optámos, então, por uma estrutura que compreende cinco pontos: i) contextualização do estudo, ou seja, apresentação e explicitação dos motivos que levaram à conseqüente realização; ii) objetivos definidos para a respetiva realização; iii) enquadramento legal e contribuições teóricas, em que se pretende explicitar a funcionalidade das AEP (2018) e o papel que assumem no contexto educativo, por um lado, e os recursos que sustentam as nossas opções teóricas, por outro lado; iv) metodologia, cuja natureza é marcadamente de investigação-ação e na qual apresentamos e justificamos o uso da ação de formação de curta duração; v) visão global de uma articulação de subsistemas da gramática em diferentes documentos - PPMCP (2015) e AEP (2018) - e resultados da realização de algumas atividades no subsistema em foco; vi) considerações finais, em que tecemos uma breve reflexão sobre o estudo desenvolvido.

1. Contextualização

O contexto de supervisão de estágios tem mostrado que a multiplicidade de documentos orientadores da prática pedagógica é, por vezes, fator de desestabilização para a comunidade docente. Com efeito, quando se pensa em documentos orientadores da prática letiva, em simultâneo, importa considerar a própria prática letiva e os atores que nela estão envolvidos. Assim sendo, e num primeiro momento, colocam-se-nos questões que assumem particular relevância - Como são utilizados esses documentos? Que trabalho é desenvolvido em sala de aula, que espelhe o uso “desses” documentos orientadores? Como são lidos pelos professores? Que formação contínua contribui(u) para essa leitura? Que indicações houve, por parte dos Órgãos de Gestão dos Agrupamentos? Claro está que outras questões poderiam, aqui, ser colocadas. Todavia, ser-nos-ia impossível, com os recursos de que dispomos, responder com rigor.

Tomámos, então, como ponto de partida o nosso contexto de trabalho que engloba, entre várias funções, a prática de ensino supervisionada (PES), em todos os anos de escolaridade do 1.º e do 2.º ciclos do Ensino Básico (CEB), que obviamente inclui um contacto no terreno, próximo dos estudantes estagiários, dos cooperantes supervisores e dos respetivos alunos. Neste contexto, assistimos a reações relativas à nova terminologia linguística (Dicionário Terminológico, 2008), ao novo Programa de Português para o Ensino Básico (2009), às Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico (2011; 2012), ao Programa e Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico (2015) e, mais recentemente, às Aprendizagens Essenciais de Português (AE) (2018), no quadro legal da sua publicação articulada com outro documento de referência, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PA) (2017). Não são raras as vezes em que se “instala” a desestabilização - *Mas agora o que é que é válido? São as Metas ou o Programa?; O documento que está em vigor já não é o Programa. Agora as Metas é que contam. Estão sempre a inventar coisas novas; E agora, com as Aprendizagens, uma pessoa nem sabe como há de fazer. Já tivemos reunião no Agrupamento e é para esquecer o que está para trás. As Aprendizagens é que contam.; Já p'ra não falar na história da flexibilidade curricular!; Está sempre tudo a mudar!*

Estes registos decorrentes de reuniões entre supervisores, cooperantes supervisores e estudantes estagiários, em diferentes anos letivos, traduzem, em nosso entender, não só a referida desestabilização, mas também a ausência de um conhecimento mais aprofundado sobre o conteúdo dos documentos de referência para o ensino e para a aprendizagem do português, implicando o domínio de conceitos no plano das competências dos modos oral e escrito e, fundamentalmente, do *modus operandi* a desenvolver para trabalhar com os mesmos.

É nossa intenção, assim, contribuir não para uma tomada de posição favorável ou desfavorável acerca destes documentos, e do seu uso em simultâneo, mas para a possibilidade de realização

de trabalho que articule os mesmos, por parte da comunidade docente, que por sua vez nos é também exigido pela natureza de um *labor* na formação inicial de professores nos 1.º e 2.º ciclos de Estudos Superiores e em contexto de formação contínua. Efetivamente, trata-se de uma intenção que se enquadra na opção oficial do MEC, “sem entrar na lógica do vamos revogar programas, não vamos revogar programas novamente, [vamos] olhar para o que está em vigor e (...) identificar aqui o que é essencial, a base comum, que todos os alunos têm de aprender, aquilo que nenhum aluno pode deixar de aprender” (Costa, 2017).

Importa, pois, perceber-se que as AEP (2018), não aportam uma “revogação de programas”, implicam, isso sim, um trabalho de articulação de competências, valorizado nos documentos curriculares em vigor.

2. Objetivos

O trabalho apresentado neste texto situa-se num contexto específico de formação relativo ao ensino e aprendizagem da gramática e foi realizado no formato de oficina. Tem como quadro de referência principal os documentos normativos em vigor, nomeadamente as orientações curriculares definidas nas AEP (2018) e no PA (2017), e o conhecimento produzido em linguística e em linguística educacional, nos quais estão contemplados alguns instrumentos científico-pedagógicos que têm sido utilizados para apoiar as atividades de ensino da língua materna. Neste contexto, procurámos:

- i. promover a valorização do trabalho de articulação de competências em Português, que deverá resultar no que é essencial que um aluno aprenda;
- ii. conhecer as AEP (2018) e as suas potencialidades de trabalho;
- iii. utilizar a sequência didática, com enfoque no laboratório gramatical e na pedagogia dos discursos, como uma das estratégias de trabalho em sala de aula a privilegiar;
- iv. abordar conceitos essenciais no ensino da gramática, mobilizáveis no desenvolvimento das competências de leitura, escrita e oralidade, num processo de aprendizagem progressivo e articulado.

3. Enquadramento legal e contribuições teóricas

3.1 Enquadramento legal

No atual quadro legal dos ensinos básico e secundário, as AEP (2018) integram um conjunto de medidas com vista à promoção do sucesso educativo. De acordo com Costa (2017), as AEP (2018) contribuem, ainda que a médio/longo prazo, não só para a qualidade das aprendizagens, mas também para a justiça social. Estas medidas de promoção do sucesso educativo preveem uma articulação pedagógica e didática de diferentes documentos curriculares, nomeadamente o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PA) (2017) e as *Aprendizagens Essenciais de Português* (AEP) (2018).

Igualmente relevante é o facto de as “Aprendizagens Essenciais” terem surgido como resposta a inquietações da comunidade docente no que respeita à falta de tempo para desenvolver trabalho de natureza colaborativa, interdisciplinar e de diferenciação pedagógica, valorizado no PA (2017). Neste documento, são definidas dez áreas de competências abrangentes e transversais, no plano curricular e extracurricular, valorizando um perfil de base humanista, abrangente e inclusivo dos alunos, no termo da escolaridade obrigatória. As dez áreas de competências são complementares,

implicando essa complementaridade que "em cada área curricular estão necessariamente envolvidas múltiplas competências, teóricas e práticas. Pressupõem o desenvolvimento de literacias múltiplas (...) alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida (*Perfil dos Alunos*, 2017, p.19).

De acordo com o Decreto-Lei N.º 55/2018, as Aprendizagens Essenciais são, por um lado, um conjunto de documentos com orientações curriculares base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem e, por outro lado, o conjunto comum de aprendizagens disciplinares estruturantes - conhecimentos, capacidades e atitudes - "a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação." (Artigo 3.º - Definições).

3.2 Contribuições teóricas

A investigação desenvolvida nas últimas décadas sobre a importância do desenvolvimento da consciência linguística, bem como da consciência textual e discursiva, do conhecimento explícito de aspetos específicos da fonologia, da morfologia, do léxico, das classes de palavras, da sintaxe e da semântica justifica o relevo dado a conteúdos gramaticais, incluídos nos documentos de referência para o ensino do português, desde os primeiros anos de escolaridade, como é o caso dos que se encontram listados nos quadros 1 e 2, mais adiante neste texto. Todavia, antes de nos determos acerca desses conteúdos, importa explicitar alguns aspetos de natureza teórica que contribuem para um melhor esclarecimento acerca dos conteúdos que foram trabalhados na Oficina.

Destacamos, assim: i) paradigmas flexionais e regras de concordância, no plano da frase e do discurso; ii) frase, constituintes da frase e respetivas funções sintáticas; iii) classes sintáticas e semânticas de verbos.

(i) Paradigmas flexionais e regras de concordância

Conhecer, explicitar e sistematizar regras da flexão nominal em género e número, da flexão em pessoa dos pronomes pessoais, da flexão verbal em número, pessoa, tempo, modo e aspeto, e dos paradigmas flexionais de 1.ª, 2.ª e 3.ª conjugações são conteúdos gramaticais que se constituem em aprendizagens essenciais desde o 1.º CEB, dado o papel determinante que desempenham no sucesso da leitura e no dos usos secundários da língua (i.e. os que envolvem a escrita) (Sim-Sim *et al.*, 2000; Nunes & Bryant, 2006; Duarte, 2008; Gonçalves *et al.*, 2011).

As regras de concordância são uma parte importante das regras sintáticas da maioria das línguas; tendo em conta nomeadamente o sistema verbal da língua portuguesa, com a sua variedade de paradigmas flexionais, o conhecimento dessas regras tem implicações diretas no plano da coesão frásica e da coesão discursiva e textual. (Peres & Mória, 1995).

Uma vez que o domínio da flexão em número, género, pessoa e tempo-modo-aspeto é indispensável para a boa formação das frases que produzimos na construção dos textos e do discurso, elegemos alguns aspetos da flexão que integram as aprendizagens essenciais, bem como as metas e programas, e que são apresentados nos quadros 1 e 2, como conteúdos de trabalho da oficina de formação.

(ii) Frase, constituintes da frase e respetivas funções sintáticas

No plano do desenvolvimento da consciência sintática e do conhecimento explícito de aspetos específicos da sintaxe, na perspetiva teórica adotada, privilegiamos uma opção didática que, no estudo da frase, tem em conta a complementaridade da análise da sua organização estrutural, em

constituintes - segundo a classe gramatical a que pertence a palavra que é o núcleo de cada constituinte (grupo nominal, verbal, adjetival, etc.) - a par da sua organização funcional – segundo a função sintática que cada constituinte desempenha na articulação lógico-semântica da frase (Duarte, 2000, 2008; Costa *et al.*, 2011; Raposo, 2013). O denominador comum é a ideia de que em ambas as abordagens a frase se organiza “numa estrutura hierárquica de grupos de palavras articulados entre si.” (Raposo, 2013, p. 351). Por outro lado, essa complementaridade encontra forte justificação no facto de se reconhecer que existem relações sistemáticas entre a classe gramatical dos constituintes e a sua função sintática (*idem*).

Encontramos este modelo de análise em instrumentos científico-pedagógicos utilizados para apoiar as atividades de ensino da língua materna e que fundamentaram algumas atividades realizadas em contexto de formação. Seguindo esta linha de pensamento, na construção dessas atividades, tivemos como referência propostas apresentadas para o desenvolvimento da consciência sintática no 1.º CEB, em brochuras do PNEP (Duarte, 2008; Gonçalves *et al.* 2011), que envolvem a aprendizagem de unidades estruturais da frase (grupo nominal, grupo verbal), a par das respetivas funções sintáticas (sujeito, predicado). Tivemos igualmente como referência o conjunto de atividades sobre funções sintáticas, da brochura *Guião de Implementação do Programa – Conhecimento Explícito da Língua*. (Costa *et al.*, 2011), com questões destinadas aos três ciclos do ensino básico, que seguem o mesmo paradigma de abordagem do estudo da frase.

(i) Classes sintáticas e semânticas dos verbos.

A complementaridade da análise da frase incidindo sobre a estrutura dos constituintes e sobre as respetivas funções sintáticas evidencia-se na classificação dos verbos em três grandes subclasses: principais, copulativos e auxiliares, subdividindo-se a subclasse dos verbos principais em intransitivos e transitivos (diretos, indiretos e diretos e indiretos)¹. Estas subclasses de verbos são definidas em função das suas propriedades de seleção de argumentos na forma de grupo nominal, adjetival, preposicional, adverbial ou na de oração, desempenhando cada um desses grupos ou orações uma função sintática na frase. (Duarte, 2000; DT, 2008; Raposo, 2013). As diferentes subclasses de verbos integram os descritores de desempenho dos documentos de referência para o ensino do Português a partir do 2.º CEB.

Neste sentido, no trabalho oficial, tivemos em conta, na caracterização das subclasses dos verbos, a consulta, no dicionário, das suas propriedades sintáticas e semânticas, em diferentes contextos, para observação das implicações diretas no seu estatuto funcional. A alteração da subclasse de um verbo depende da alteração da sua estrutura argumental em cada contexto de ocorrência, isto é, “os constituintes que o verbo “pede”, “exige”, “rege”, “seleciona” ou “subcategoriza” (Gonçalves *et al.*, 2011). Defendemos que a pesquisa, no dicionário, das características definitórias dos verbos e respetiva integração em diferentes subclasses é um trabalho que, se acompanhar a verificação dessas características, na leitura e na escrita dos textos, pode traduzir-se numa mais valia para o desenvolvimento de desempenhos linguísticos progressivamente mais proficientes dos alunos, ao longo do seu percurso escolar.

3.3. Da Sequência Didática e do Laboratório Gramatical

A opção pela Sequência Didática (SD) (Dolz, Noverraz, Schnewly, 2004) prende-se com o facto de considerarmos essencial que as aprendizagens se desenvolvam por etapas, de modo que o professor possa elaborar um material que vá ao encontro das necessidades específicas da sua

¹ De acordo com o *Dicionário Terminológico*, 2008.

turma, dos diferentes ritmos que são inerentes a qualquer grupo, e que, simultaneamente, possa efetuar as tão necessárias adaptações que cada aprendizagem requer. Com efeito, a utilização de uma SD assume um papel preponderante no funcionamento de uma aula e, muito sumariamente, aqui se explicitam as suas quatro etapas: *apresentação inicial*, *produção inicial*, desenvolvimento de *módulos*, e, finalmente, (um)a *produção final*. A primeira tem como objetivo a *apresentação* de uma atividade, por parte do docente, na qual é feita uma descrição pormenorizada do que se pretende que os alunos realizem. A etapa seguinte corresponde a uma produção inicial efetuada pelos alunos. Com base nessa produção, o docente já pode definir com maior acuidade os conteúdos a trabalhar, fazendo os ajustes que considerar necessários, conseguindo, ainda, refletir acerca das competências específicas para os diferentes alunos, tendo, sempre, em conta o objetivo final. As diversas atividades e os vários exercícios a realizar pelos alunos constituem o que Dolz, Noverraz, Schneuwley (2004) designam como módulos. A última etapa, que compreende a produção final, irá mostrar aos intervenientes o que conseguiram aprender, colocando em prática os resultados das várias aprendizagens que foram fazendo, “no tempo”, por um lado, e, por outro lado, também vai conduzir o professor a uma atitude de reflexão, não só acerca das aprendizagens dos seus alunos, mas também acerca da sua própria prática letiva, regulando-a e alterando-a. É fundamental que o docente perceba que tem de tomar “...decisões (...) melhorar práticas e procedimentos” (Fernandes, 2013, p.12).

Para que haja uma visualização da SD (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004, p.97), atente-se na Imagem 1 - *Sequência Didática*

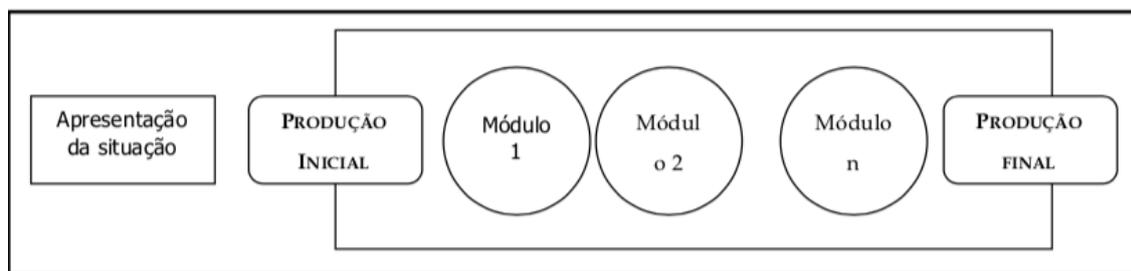


Imagem 1 - Sequência Didática

A Imagem apresentada, para além de ilustrar a SD, também é conducente aos princípios que subjazem à construção de um Laboratório Gramatical (LG) - o uso de etapas. Se não, vejamos. Tomando como ponto de partida a concetualização de LG preconizada por Inês Duarte (2008, pp.18-19), facilmente se observa que o LG também se constrói por etapas; sete etapas: i) formular uma pergunta ou apresentar um problema, ii) criar um contexto que possibilite observar, ou seja, um contexto que conduza a uma análise, a uma focalização no objeto, ou num problema em causa, tentando procurar um ou mais do que um padrão, regularidade, iii) perante esta observação, formular hipóteses acerca do objeto, ou problema, iv) seguidamente, testar as hipóteses formuladas, construindo atividades que permitam essa testagem, ou com informação apresentada, anteriormente, ou com informação referida por colegas da turma, a fim de se “escolher” a que for mais adequada, v) validar a(s) hipótese(s) formulada(s), através da(s) regularidade(s) encontrada(s), vi) esta etapa é designada por “exercitar”, na medida em que se pretende que os alunos vão exercitando os conhecimentos que aprenderam. Note-se, no entanto, que “esse exercício” não se restringe a um momento, ou seja, “ele” deve ocorrer ao longo de todo o ano letivo, de modo sistemático, vii). Mas, se tivermos em conta um texto de Inês Duarte, de 1992, verificamos que o

número de etapas “aconselhado” é de quatro: i) apresentação dos dados, ii) descrição e compreensão dos dados, iii) exercícios de treino, iv) avaliação (p.166).

Há outros autores, como Sonsoles Fernández (1987) e Fonseca (2004, p.119), que advogam um número de etapas diferente das mencionadas anteriormente - três: i) praticar, utilizando a língua em diferentes contextos, sempre com base em modelos adequados, quer no domínio da oralidade, quer no domínio da escrita, ii) descobrir, regularidades e irregularidades, semelhanças e diferenças, refletindo acerca das “descobertas encontradas”, iii) sintetizar, chegando à(s) regra(s) pretendida(s).

É natural que se coloque a questão: afinal quantas fases é que constituem um LG? É nosso entendimento que o número de fases varia de acordo com os objetivos de quem o constrói, dos conteúdos a trabalhar. E essa construção é “tanto diferente”, quantas forem as diferentes necessidades de uma determinada turma, de um determinado aluno, respeitando os já referidos ritmos de aprendizagem. Importa, independentemente do número de fases, que o(s) aluno(s) perceba(m) bem a pergunta que constitui o ponto de partida ou problema para a realização do LG, e que, no final, depois de irem realizando os diversos exercícios com graus diferentes de complexidade/dificuldade, indo dos “mais fáceis para os menos fáceis”, obedecendo a uma determinada linha orientadora do raciocínio, consiga(m) responder à pergunta formulada inicialmente. Pretende-se, igualmente, com o uso do LG, promover, em simultâneo, a autonomia dos alunos. Assim, estes vão experimentando, testando e concluindo, de modo muito semelhante ao trabalho que se desenvolve num “qualquer” laboratório (de ciências, por exemplo).

Também a SD, em nosso entender, possibilita, apesar de Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004) fixarem em quatro o número de etapas, tantas fases quantas forem necessárias. Veja-se que, na Imagem 1 - *Sequência Didática*, há três módulos referenciados, o número um, o dois e o “n”. Ora, se temos “n” módulos, também poderemos ter “n” fases, entre a produção inicial e a produção final, na medida em que o professor pode solicitar a produção final após o trabalho de dois módulos, três, *et cetera*.

Assim sendo, o LG é uma forma de SD no qual se pensa num conjunto de atividades, devidamente organizadas, que visam um trabalho sistemático em torno de um objeto, seja no âmbito do domínio da leitura, seja no da gramática, por exemplo.

Apesar de também encararmos a língua como um objeto manipulável, que pode ser estudado em momentos específicos e isoladamente de outros domínios e de outras áreas do saber, percebemos que a descontextualização do mesmo, por vezes, traz equívocos (expectáveis, a nosso ver), conforme mostram, com frequência os resultados dos exames nacionais. Por um lado, no grupo de questões de avaliação de conhecimentos linguísticos os resultados são positivos, mas, por outro lado, o grupo relativo à avaliação da expressão escrita evidencia que esses conhecimentos, afinal, são os mais deficitários, na medida em que o (des)conhecimento, por exemplo, da ortografia e/ou da classe dos verbos, assim como do léxico e da pontuação e de questões de coesão e coerência é apontado como uma das razões do insucesso dos resultados neste domínio (Teixeira, 2014, Viegas *et al.*, 2015). Duarte (2008, p.49), inclusivamente, focaliza a importância do desenvolvimento de uma consciência textual, baseada em atividades que promovam o trabalho com

“formas de coesão textual, com especial incidência nas conexões entre períodos, na identificação de cadeias referenciais e no papel desempenhado pelos tempos verbais e pelos grupos preposicionais e adverbiais temporais”.

A mesma autora sublinha, ainda, a analogia existente entre a consciência textual e “o desenvolvimento da competência da escrita” (*idem*).

Outro aspeto merecedor de atenção é a importância de uma “nova” prática interdisciplinar para o estudo da língua, para a qual contribui o texto de Reis, 2007. Neste âmbito, Reis (2007) “recomenda” que os “textos (...) devem ser integrados no ensino da língua em função do seu potencial de criatividade, de inovação...” (p.4), “recomendendo”, igualmente, “a importância da gramática na aprendizagem da língua” (idem, *ibidem*). Note-se que, para o desenvolvimento de trabalho “desta” “nova interdisciplinaridade”, compreendemos o uso de texto literário e não-literário, uma vez que potenciam aprendizagens distintas. A seleção de um ou de outro radica no(s) objetivo(s) definido(s) pelo docente, para a(s) aprendizagem(ns) dos alunos.

Pelo exposto se percebe, cremos, que na preparação dos materiais destinados a serem utilizados em contexto de formação, com possível adaptação a contextos de sala de aula, procurou-se uma aproximação aos dois modelos (SD e LG), introduzindo-se algumas alterações, de forma a irem ao encontro de um desenvolvimento integrado de competências específicas de Português, nos modos oral e escrito. Ao valorizarmos a pedagogia orientada para o desenvolvimento de competências, procurámos que cada etapa da SD colocasse o foco no desenvolvimento de uma competência (Silva, 2010, p.37), contribuindo essa abordagem integrada das competências para a realização do produto final.

Do mesmo modo, neste trabalho, também se adotou o modelo articulado do LG com a pedagogia dos discursos (PD) (Silvano & Rodrigues, 2010), que potencia uma planificação e o desenvolvimento de práticas pedagógicas, que partem do lugar central do texto em sala de aula. Esta estratégia propõe uma reflexão sobre a estrutura e as regras de funcionamento da língua como ferramenta na realização de atividades de análise e de produção de textos, sem se confundir com práticas tradicionais de trabalho do texto como pretexto para o ensino da gramática. Na verdade, permitindo tomar como objeto de estudo unidades da língua superiores à frase, mantém o princípio da resolução de problemas como processo de estudo, uma vez que a extensão de uma dada sequência textual não constitui um impedimento à “resolução de um problema”. Em simultâneo, e tal como referido anteriormente, esta articulação permite a integração do estudo da literatura e da gramática, enquanto dimensões específicas da aula de Português, em todos os níveis de ensino. (*idem*, p.278).

4. Metodologia

A metodologia utilizada para o desenvolvimento do trabalho e do estudo apresentado é de natureza qualitativa e assume o desenho de investigação-ação, com envolvimento dos participantes na experiência de formação, tendo em vista contribuir para uma melhoria das práticas pedagógicas (Zuber-Skerrit, 1992). No entanto, para que se compreenda, adequadamente, esta opção, explicitam-se os procedimentos adotados.

Com efeito, e tendo em conta os motivos indicados no ponto 1 deste texto, consideramos que as AEP (2018) se afiguram como uma temática emergente no contexto educativo, atual. Por essa razão, defendemos que a formação, neste âmbito, é uma condição basilar, não só para os professores que já estão no terreno, mas também para os estudantes que estão na formação inicial. Por isso, a finalidade desta Ação de Formação de Curta Duração (AFCD), que decorreu na Escola Superior de Educação, resultante de uma parceria entre a Associação de Professores de Português e a Escola Superior de Educação do IPSantarém, prende-se com o facto de: i) sentirmos que é imperioso um domínio específico, por parte dos (pré)profissionais que estão envolvidos nesta área, que lhes permita trabalhar com “instrumentos” conceptuais e técnicos facilitadores de um trabalho rigoroso, tanto sob o ponto de vista científico, como didático; ii) considerarmos que a falta de

formação destinada aos profissionais, sobretudo aos que estão no terreno, constitui uma necessidade (in)discutível, por parte de quem se espera que atue com rigor científico e didático; iii) tentarmos colmatar uma fragilidade que é da responsabilidade, neste caso, das instituições e da própria tutela.

Esta AFCD foi estruturada, tendo por base os objetivos já apresentados, e que, agora se retomam: i) promoção da valorização do trabalho de articulação de competências em Português, que deverá culminar no que é essencial que um aluno aprenda; ii) conhecimento das AEP e as suas potencialidades de trabalho; iii) utilização da sequência didática, com enfoque no laboratório gramatical e na pedagogia dos discursos, como uma das estratégias de trabalho em sala de aula a privilegiar; iv) abordagem de conceitos essenciais no ensino da gramática, mobilizáveis no desenvolvimento das competências de leitura, escrita e oralidade, num processo de aprendizagem progressivo e articulado.

O intuito foi apresentar uma visão integradora dos documentos que norteiam a prática pedagógica, articulando conceitos, por um lado, e uma prática direcionada para uma necessidade “imediate” e concreta, por outro lado, construindo, simultaneamente, um espaço conjunto de partilha e discussão em torno de várias dimensões envolvidas na temática das AEP (2018).

Para além das (também) nossas aprendizagens, sobre as quais iremos “falar” adiante neste texto, tivemos o retorno dos professores/formandos, que estão no terreno, e dos professores estagiários/formandos, que estão em fase de formação inicial, tendo-se percebido, de imediato, que a AFCD era, apenas, o início de um percurso que requeria, e continua a requerer, mais momentos de trabalho e de reflexão conjunta, de modo que possa haver uma melhoria das práticas. Todos os intervenientes nesta AFCD assumiram o compromisso de participarem numa outra sessão dedicada às AEP(2018), com os objetivos de: i) trazerem resultados da aplicação, nas suas turmas, de transposições didáticas dos materiais didáticos utilizados na formação; ii) reformularem esses materiais, de acordo com os resultados obtidos e com a reflexão feita sobre os mesmos; iii) construir outros materiais didáticos abrangendo estes e/ou outros conteúdos. Ou seja, o trabalho realizado não se esgota nesta apresentação.

Os participantes na AFCD, conforme oportunamente já foi referido, eram professores e professores estagiários, de diferentes localidades do país, constituindo um grupo de 22 elementos. Numa fase inicial, e no momento em que se pretendeu trabalhar para o atingir dos objetivos i) e ii), a sessão decorreu de forma plenária. Seguidamente, no âmbito do objetivo número iii), o grupo foi dividido em 1.º e 2.º CEB e 3.º CEB e Secundário, trabalhando com os LG que foram pensados para os respetivos níveis de ensino, e ficando uma formadora com cada um dos grupos. No momento seguinte, para se discutirem os resultados dos exercícios e as sugestões apresentadas pelos professores formandos e pelos professores estagiários formandos, voltaram-se a juntar os grupos. Assim, todos participaram na discussão partilhando especificidades dos diferentes níveis de ensino, que são de utilidade, mesmo quando o docente não leciona “naquele ano de escolaridade”.

No ponto seguinte, reflete-se acerca do trabalho oficial da formação, apresentando dois Quadros: Quadro 1 - *Perspetiva global: verbo e flexão verbal; constituintes da frase e respetivas funções sintáticas - Ensino Básico* e Quadro 2 - *Perspetiva global: verbo e flexão verbal; constituintes da frase e respetivas funções sintáticas - Ensino Secundário*, que foram trabalhados com os formandos, com o intuito de se observar, em conjunto, a pretendida perspetiva de articulação entre o Programa e as Metas (2015) e as AEP (2018). Posteriormente, no mesmo ponto, descrevem-se algumas das atividades realizadas e as implicações que daí resultaram.

5. Das AEP (2018) à realização de algumas atividades e experiências em trabalho oficial

5.1. Das AEP (2018) aos conteúdos selecionados

Elegemos para abordagem em trabalho oficial no contexto de formação, os seguintes conteúdos dos subdomínios Morfologia, Classes de Palavras e Sintaxe (DT, 2008): verbo e flexão verbal; classes de verbos; constituintes da frase e respetivas funções sintáticas.

Estes conteúdos integram os normativos e os documentos de referência para o ensino do Português dos últimos vinte anos, com destaque para o documento *Língua Materna na Educação Básica - Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*, (Sim- Sim, Duarte & Ferraz, 1997), fundador de uma abordagem articulada das competências específicas de português e postulando o desenvolvimento do conhecimento explícito e do ensino da gramática, numa perspetiva instrumental e como objeto de estudo em si mesma. Com efeito,

“Estas cinco competências nucleares [compreensão do oral e a leitura, a expressão oral e a expressão escrita, e o conhecimento explícito], embora conceptualmente distintas, inter-relacionam-se permanentemente, constituindo um todo que enforma e alimenta o crescimento linguístico do sujeito.” (idem: 1997: 25).

Não esqueçamos, portanto, que

“Compete à escola: Valorizar atitudes cognitivas (curiosidade intelectual, espírito criativo, autonomia e eficácia na resolução de problemas) e fornecer os meios de as potencializar (competências instrumentais) em detrimento do ensino de conteúdos meramente informativos” (*ibidem*: 39).

Nos Quadros 1 - Perspetiva global: verbo e flexão verbal; constituintes da frase e respetivas funções sintáticas - Ensino Básico e 2 - Perspetiva global: constituintes da frase e respetivas funções sintáticas - Ensino Secundário, a seguir, apresenta-se a ocorrência dos conteúdos nos dois documentos de referência e de orientação curricular da disciplina de Português: Programa e Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico (PMCEPEB) (2015); AEP (2018). Foram destacados no 1.º ciclo, os 3.º e 4.º anos e, no 2.º ciclo, os 5.º e 6.º anos, pela abrangência destes conteúdos gramaticais.

Quadro comparativo				
Ano	Gramática	Programa	Metas	Aprendizagens Essenciais
3.º	Classes de palavras	Verbo	27.12 Conjugar verbos regulares e verbos irregulares (...)	- Aquisição de conhecimento sobre regras de flexão de verbos regulares e irregulares;
4.º	Morfologia	Flexão de verbos regulares e irregulares: (...)	28.4 Expandir e reduzir frases, acrescentando, substituindo, ou suprimindo palavras ou grupos de palavras	- Consciencialização do modo como a unidade frase se organiza em torno de grupos constituintes, por meio de atividades que impliquem:
	Sintaxe	Funções sintáticas: sujeito e predicado	29.1 Integrar as palavras nas classes a que pertencem c) verbo	- identificar constituintes centrais da frase como grupo nominal e grupo verbal;
			31.1 Identificar (...) funções sintáticas: sujeito e predicado	- estabelecer a correspondência entre o grupo nominal e a função sintática de sujeito o grupo verbal e a função sintática de predicado
5.º		Paradigmas flexionais dos verbos regulares Modos e tempos verbais (verbos regulares e irregulares) (...)	23.4 / 21.3 Identificar e usar (...) modos e tempos dos verbos regulares e de verbos irregulares (...)	-Identificar a classe das palavras: verbo principal (transitivo e intransitivo), verbo copulativo, verbo auxiliar (da passiva e tempos compostos)
6.º		Verbo principal (intransitivo e transitivo), copulativo e auxiliar (da passiva e tempos compostos) Funções sintáticas: sujeito (simples e composto), vocativo, complemento direto, complemento indireto; predicativo do sujeito, complemento oblíquo, complemento agente da passiva e modificador Complemento direto e complemento indireto e pronomes correspondentes	22.1 Integrar as palavras na classe a que pertencem a) verbo principal (intransitivo e transitivo), copulativo e auxiliar (...) 25.2 /23.2 Identificar (...) funções sintáticas: 23.3 Substituir o complemento direto e o indireto pelos pronomes correspondentes	- Apropriação de/ utilização de critérios semânticos, sintáticos e morfológicos para identificar a classe das palavras. - Consolidação de conhecimento sobre regras de flexão de verbos regulares e irregulares. - Exercitação e observação de construções frásicas e textuais em que seja possível: expandir, ampliar, associar elementos; modificar, fazer variar, registar alterações; substituir elementos e estruturas; explicitar regras. - Identificação de constituintes da frase e respetivas funções sintáticas. - Identificar constituintes do predicado

Quadro 1 - Perspetiva global: verbo e flexão verbal; constituintes da frase e respetivas funções sintáticas - Ensino Básico

Quadro comparativo				
Ano	Gramática	Programa	Metas	Aprendizagens Essenciais
10.º	Sintaxe	2.1. Funções sintáticas a) retoma e consolidação	1. Identificar funções sintáticas 3. Identificar orações coordenadas.	- Analisar com segurança frases simples e complexas (identificação de constituintes e das respetivas funções sintáticas (...)). - Sistematizar o conhecimento dos diferentes constituintes da frase (...) e das funções sintáticas internas à frase.
11.º		2.2. A frase complexa: coordenação e subordinação	4. Identificar orações subordinadas. 5. Identificar oração subordinante. 2. Dividir e classificar orações.	- Sistematização do conhecimento sobre constituintes da frase e funções sintáticas, na frase simples e na frase complexa. - Realizar análise sintática com explicitação de funções sintáticas internas à frase, ao grupo verbal, ao grupo nominal, ao grupo adjetival e ao grupo adverbial.
12.º		1. Retoma (em revisão) dos conteúdos estudados.	17. Construir um conhecimento reflexivo sobre a estrutura e o uso do português. 1. Consolidar os conhecimentos gramaticais adquiridos.	- Sistematizar conhecimento gramatical relacionado com a articulação entre constituintes, orações e frases.

Quadro 2 - Perspetiva global: constituintes da frase e respetivas funções sintáticas - Ensino Secundário

Como se pode observar, em ambos os documentos, as funções sintáticas, na sintaxe, são conteúdos presentes desde o 1.º CEB ao final do ES. O estudo do verbo e da flexão verbal estende-se do 1.º até ao final do 3.º CEB e o das subclasses de verbos integra os conteúdos dos 2.º e 3.º CEB. Esta permanência de conteúdos pode ser desde logo interpretada como justificativa do seu estatuto de AE. Nos documentos das AE, a escolha dos conteúdos “constituintes da frase”, “funções sintáticas” e “constituente da frase e respetiva função sintática”, releva da opção explícita por uma abordagem integrada da frase, residualmente assumida nas Metas e Programas.

5.2. Algumas atividades e experiências em trabalho oficial

Considerando a natureza deste texto, e tendo em conta que a apresentação dos LG, na totalidade, ocupa um espaço significativo, optámos, nesta secção, por ilustrar duas das atividades realizadas na AFCD, que foram extraídas de duas sequências didáticas, sendo uma destinada ao 1.º CEB, mas sobre a qual trabalharam, como já foi referido, professores do 2.º CEB, e a outra destinada ao 3.º CEB e ao ensino secundário.

As duas atividades selecionadas correspondem à etapa da sequência didática com foco na competência conhecimento explícito da língua. Em cada uma destas atividades, seleccionámos um conjunto de tarefas a que juntámos respostas e comentários dos professores. São tarefas que incidem sobre aspetos específicos de análise gramatical e que evidenciam um conhecimento que nos parece ainda não estabilizado, e por vezes pouco aprofundado, do subsistema da gramática

envolvendo, especificamente, a organização estrutural e funcional da frase - constituintes e respectivas funções sintáticas.

(i) Sequência didática - 1.º CEB

Cientes da importância do conhecimento do verbo e das implicações que este tem na frase, na medida em que o consideramos o centro da frase, pois é partir dele “que todo o resto se desenrola”, intitulámos a SD destinada ao 1.º CEB *Verbos, verbos e mais verbos*. Contextualizámo-la como *Mobilização, construção e treino de conhecimentos sobre a classe dos verbos e funções sintáticas inerentes aos grupos nominal e verbal*. Os conteúdos, como já se referiu, são o *verbo e funções sintáticas* e destacámos os descritores de desempenho *Identificar as três conjugações verbais, com incidência na 2.ª; Conjugar verbos regulares no presente do indicativo; Identificar as funções sintáticas do sujeito e do predicado*.

O exercício que utilizámos foi retirado do LG que constituiu a atividade 2 e que teve como pergunta de partida *Como se identifica a função sintática do predicado?* O texto utilizado para construir este LG foi *A Lebre e o Mocho*, que é um conto inédito do povo Luvale, integrado na obra *Boneca de Pano*, de José Samwila Kakweji.

Atentemos, então, no Quadro 3 - *Respostas e comentários de professores dos 1.º e 2.º ciclos*.

Relação entre regras de concordância e constituintes da frase													
<p>2.2. Repara no exemplo:</p> <p>Será correto dizer: <i>A lebre agradece</i>? -----</p> <table border="1"> <tr> <td>O sujeito está na 3ª pessoa do singular.</td> <td>O verbo está na 3ª pessoa do plural.</td> <td>O verbo deveria estar na 3ª pessoa do singular.</td> </tr> </table> <p>A forma correta seria: <i>A lebre agradeceu</i> ou <i>As lebres agradeceram</i>.</p> <p>2.3. Estará correto se disseres <i>As galinhas é brancas</i>? -----</p> <p>2.3.1. Porquê? -----</p> <table border="1"> <tr> <td>O sujeito está na 3ª pessoa do singular.</td> <td>O verbo está na <u>3.ª</u> pessoa do <u>singular</u>.</td> <td>O verbo deveria estar na <u>3.ª</u> pessoa do <u>plural</u>.</td> </tr> </table> <p>2.4. Escreve a frase corretamente. <i>As galinhas são brancas</i>.</p> <p>2.5. Estará correto se disseres <i>A lebre ficou satisfeita</i>? -----</p> <p>1</p>	O sujeito está na 3ª pessoa do singular.	O verbo está na 3ª pessoa do plural.	O verbo deveria estar na 3ª pessoa do singular.	O sujeito está na 3ª pessoa do singular.	O verbo está na <u>3.ª</u> pessoa do <u>singular</u> .	O verbo deveria estar na <u>3.ª</u> pessoa do <u>plural</u> .	<p>2.2. Repara no exemplo:</p> <p>Será correto dizer: <i>A lebre agradece</i>? -----</p> <table border="1"> <tr> <td>O sujeito está na 3ª pessoa do singular.</td> <td>O verbo está na 3ª pessoa do plural.</td> <td>O verbo deveria estar na 3ª pessoa do singular.</td> </tr> </table> <p>A forma correta seria: <i>A lebre agradeceu</i> ou <i>As lebres agradeceram</i>.</p> <p>2.3. Estará correto se disseres <i>As galinhas é brancas</i>? -----</p> <p>2.3.1. Porquê? -----</p> <table border="1"> <tr> <td>O sujeito está na 3ª pessoa do singular.</td> <td>O verbo está na <u>3.ª</u> pessoa do <u>singular</u>.</td> <td>O verbo deveria estar na <u>3.ª</u> pessoa do <u>plural</u>.</td> </tr> </table> <p>2.4. Escreve a frase corretamente. <i>As galinhas são brancas</i>.</p> <p>2.5. Estará correto se disseres <i>A lebre ficou satisfeita</i>? <i>Sim</i></p> <p>2</p>	O sujeito está na 3ª pessoa do singular.	O verbo está na 3ª pessoa do plural.	O verbo deveria estar na 3ª pessoa do singular.	O sujeito está na 3ª pessoa do singular.	O verbo está na <u>3.ª</u> pessoa do <u>singular</u> .	O verbo deveria estar na <u>3.ª</u> pessoa do <u>plural</u> .
O sujeito está na 3ª pessoa do singular.	O verbo está na 3ª pessoa do plural.	O verbo deveria estar na 3ª pessoa do singular.											
O sujeito está na 3ª pessoa do singular.	O verbo está na <u>3.ª</u> pessoa do <u>singular</u> .	O verbo deveria estar na <u>3.ª</u> pessoa do <u>plural</u> .											
O sujeito está na 3ª pessoa do singular.	O verbo está na 3ª pessoa do plural.	O verbo deveria estar na 3ª pessoa do singular.											
O sujeito está na 3ª pessoa do singular.	O verbo está na <u>3.ª</u> pessoa do <u>singular</u> .	O verbo deveria estar na <u>3.ª</u> pessoa do <u>plural</u> .											

² Laboratório Gramatical adaptado de “Com a ajuda de El rei Tadinho vais construir o teu conhecimento, partindo das tuas descobertas”. Trabalho não publicado, realizado no âmbito do Programa Nacional de Ensino do Português, no Agrupamento de Escolas de Stª Iria, pela Formadora Residente Maria José Sarroeira Ferreira.

Relação entre regras de concordância e constituintes da frase													
<p>2.2. Repara no exemplo:</p> <p>Será correto dizer: <i>A lebre agradeceram?</i> <u>Não</u></p> <table border="1"> <tr> <td>O sujeito está na 3ª pessoa do singular.</td> <td>O verbo está na 3ª pessoa do plural.</td> <td>O verbo deveria estar na 3ª pessoa do singular.</td> </tr> </table> <p>A forma correta seria: <i>A lebre agradeceu</i> ou <i>As lebres agradeceram</i>.</p> <p>2.3. Estará correto se disseres <i>As galinhas é brancas?</i> <u>Não</u></p> <p>2.3.1. Porquê?</p> <table border="1"> <tr> <td>O sujeito está na 3ª pessoa do plural.</td> <td>O verbo está na 3ª pessoa do singular.</td> <td>O verbo deveria estar na 3ª pessoa do plural.</td> </tr> </table> <p>2.4. Escreve a frase corretamente.</p> <p>2.5. Estará correto se disseres <i>A lebre ficou satisfeita?</i></p> <p>3</p>	O sujeito está na 3ª pessoa do singular.	O verbo está na 3ª pessoa do plural.	O verbo deveria estar na 3ª pessoa do singular.	O sujeito está na 3ª pessoa do plural.	O verbo está na 3ª pessoa do singular.	O verbo deveria estar na 3ª pessoa do plural.	<p>2.2. Repara no exemplo:</p> <p>Será correto dizer: <i>A lebre agradeceram?</i> <u>Não. É saber porquê?</u></p> <table border="1"> <tr> <td>O sujeito está na 3ª pessoa do singular.</td> <td>O verbo está na 3ª pessoa do plural.</td> <td>O verbo deveria estar na 3ª pessoa do singular.</td> </tr> </table> <p>A forma correta seria: <i>A lebre agradeceu</i> ou <i>As lebres agradeceram</i>.</p> <p>2.3. Estará correto se disseres <i>As galinhas é brancas?</i> <u>Não.</u></p> <p>2.3.1. Porquê?</p> <table border="1"> <tr> <td>O sujeito está na 3ª pessoa do singular.</td> <td>O verbo está na 3ª pessoa singular.</td> <td>O verbo deveria estar no</td> </tr> </table> <p>2.4. Escreve a frase corretamente. <u>As galinhas são brancas.</u></p> <p>2.5. Estará correto se disseres <i>A lebre ficou satisfeita?</i> <u>Sim.</u></p> <p>4</p>	O sujeito está na 3ª pessoa do singular.	O verbo está na 3ª pessoa do plural.	O verbo deveria estar na 3ª pessoa do singular.	O sujeito está na 3ª pessoa do singular.	O verbo está na 3ª pessoa singular.	O verbo deveria estar no
O sujeito está na 3ª pessoa do singular.	O verbo está na 3ª pessoa do plural.	O verbo deveria estar na 3ª pessoa do singular.											
O sujeito está na 3ª pessoa do plural.	O verbo está na 3ª pessoa do singular.	O verbo deveria estar na 3ª pessoa do plural.											
O sujeito está na 3ª pessoa do singular.	O verbo está na 3ª pessoa do plural.	O verbo deveria estar na 3ª pessoa do singular.											
O sujeito está na 3ª pessoa do singular.	O verbo está na 3ª pessoa singular.	O verbo deveria estar no											
<p>2.2. Repara no exemplo:</p> <p>Será correto dizer: <i>A lebre agradeceram?</i></p> <table border="1"> <tr> <td>O sujeito está na 3ª pessoa do singular.</td> <td>O verbo está na 3ª pessoa do plural.</td> <td>O verbo deveria estar na 3ª pessoa do singular.</td> </tr> </table> <p>A forma correta seria: <i>A lebre agradeceu</i> ou <i>As lebres agradeceram</i>.</p> <p>2.3. Estará correto se disseres <i>As galinhas é brancas?</i></p> <p>2.3.1. Porquê?</p> <table border="1"> <tr> <td>O sujeito está na 3ª pessoa do singular.</td> <td>O verbo está na</td> <td>O verbo deveria estar no</td> </tr> </table> <p>2.4. Escreve a frase corretamente</p> <p>2.5. Estará correto se disseres <i>A lebre ficou satisfeita?</i></p> <p>5</p>			O sujeito está na 3ª pessoa do singular.	O verbo está na 3ª pessoa do plural.	O verbo deveria estar na 3ª pessoa do singular.	O sujeito está na 3ª pessoa do singular.	O verbo está na	O verbo deveria estar no					
O sujeito está na 3ª pessoa do singular.	O verbo está na 3ª pessoa do plural.	O verbo deveria estar na 3ª pessoa do singular.											
O sujeito está na 3ª pessoa do singular.	O verbo está na	O verbo deveria estar no											

Quadro 3 - Respostas e comentários de professores dos 1.º e 2.º ciclos

No que diz respeito à pergunta *Será correto dizer: A lebre agradeceram?*, apenas obtivemos duas respostas. Claro que poderemos pensar que a ausência de respostas pelos restantes grupos se deve ao facto de ser tão evidente, que os colegas entenderam que não valeria a pena registar a resposta. Poderiam, ainda, ter pensado que a resposta se desenrolava nos três retângulos seguintes, culminando na “forma correta” (Veja-se ao que nos referimos, por exemplo, no retângulo 1). No entanto, se repararmos na célula 4 da tabela, observamos que apesar de o grupo ter respondido, foi colocada a pergunta - “E saber porquê?”.

Num primeiro momento, pensámos que poderia ser uma sugestão que se relacionasse com uma proposta, para alteração do exercício, seguindo “o modelo” do ponto 2.3.1 “Porquê?”. Todavia, verificámos que este mesmo grupo também não respondeu à pergunta constante em 2.3.1. Além disso, podemos observar nas células 1, 2, 3 e 4 que nenhum grupo respondeu a esta pergunta. Com efeito, somos tentados a pensar que os nossos grupos de respondentes (des)conhecem a justificação inerente àquela(s) pergunta(s).

Inclusivamente, verifica-se, nas células 1, 2 e 3, que se acrescenta o morfema característico do plural em *galinha*. Na célula 1, para além disto também foi sublinhado o determinante e a forma verbal, mas não se alterou esta última.

Apenas três grupos escreveram a frase corretamente - *As galinhas são brancas*.

Uma outra nota recai, inevitavelmente, na célula 5, na medida em que não há registo de qualquer resposta, ainda que as haja antes e depois deste conjunto de tarefas.

As respostas e os comentários às tarefas parecem evidenciar um conhecimento não estabelecido, pouco aprofundado, do subsistema da gramática, envolvendo os planos da sintaxe e do discurso, que implica explicar a relação direta entre as regras de concordância frásica e a organização estrutural e funcional da frase.

Simulam-se as respostas dos alunos, mas fica por explicar o porquê da agramaticalidade e da respetiva correção, com uma justificação, do tipo *Deve haver concordância em pessoa e número entre o grupo nominal com a função de sujeito da frase e o verbo*.

Em nosso entender, estes resultados (ou falta deles) estão relacionados com a fórmula de base nocional que se foi instalando no ensino das funções sintáticas de sujeito e de predicado, nos 1.º e 2.º CEB, que consiste em definir o sujeito como “quem pratica a ação” e o predicado como “a ação praticada pelo sujeito”. Esta “noção” revela-se redutora e, em muitos casos, a interpretação das frases contradiz a definição apresentada.

Ora, analisemos o seguinte exemplo: “A culpa foi das flores da magnólia, distraíram-me e cheguei atrasada.” Sabemos que mesmo dentro dos mundos possíveis que criamos, legitimados pela ficção (como a dos contos maravilhosos), que encontram na metáfora o seu recurso mais poderoso, quem tem a consciência da distração e a capacidade de verbalizar o pensamento sobre a situação é o sujeito responsável pelo enunciado. Também sabemos que no enunciado “O muro caiu e partiu a coleção de azulejos.”, o muro não caiu por terra nem partiu azulejos por vontade própria. E sabemos ainda que numa frase como “O Xavier levou um valente pontapé.”, o Xavier é sujeito da frase, o verbo “levar” é um verbo eventivo, mas não foi seguramente o Xavier que praticou a ação “levar um pontapé”.

Ainda que se possa revelar didaticamente frutuoso o questionamento sobre o estatuto semântico dos constituintes da frase, nos 1.º e 2.º CEB, esse questionamento deve ter como objeto de análise frases com configurações canónicas, envolvendo questões criteriosamente construídas. Pode servir de exemplo a frase que se encontra na tabela abaixo, com sujeito agentivo ligado a uma predicação com verbo de evento, na qual as respostas às duas perguntas para encontrar as partes mais importantes da frase nos permitem identificar as funções sintáticas de sujeito e de predicado, na forma, respetivamente, de grupo nominal e grupo verbal.

Frase	Quem?	O quê?
A avó do Filipe ofereceu-lhe uma magnólia.	P: Quem ofereceu uma magnólia ao Filipe?	P: O que fez a avó do Filipe?
	R: A avó do Filipe	R: ofereceu-lhe uma magnólia.
	Grupo nominal ⇔ Sujeito	Grupo verbal ⇔ Predicado

A opção por esta complementaridade da análise não dispensa, contudo, a verificação da concordância entre o grupo nominal com a função de sujeito e o verbo, no grupo verbal com a função sintática de predicado, uma vez que é o sujeito que controla a flexão em pessoa e número do verbo.

No entanto, note-se que o professor tem de ter sempre em conta que o discurso habitual da fala de um qualquer falante está também, naturalmente, sujeito a frases com configurações menos

canónicas, como são exemplos “Chegaram os autocarros para o transporte dos atletas” ou “Só há duas tangerinas para nós os três”, o que implica que, para além do já referido cuidado criterioso com as questões a trabalhar, tem uma responsabilidade acrescida, na medida em que, neste estudo, se os alunos não forem devidamente estimulados para refletirem acerca da língua, poderão ter dificuldades em tomar determinadas opções, sobretudo, no que concerne à “rotulagem” das classes de palavras ou das funções sintáticas. Ou seja, uma língua que, já por si, não é um código uno nem homogéneo, que coloca dúvidas sobre “gavetas para se colocarem sujeitos”, por exemplo, necessita, no seu ensino, e conseqüente aprendizagem, de um “equilíbrio didático”.

Assim sendo, é absolutamente indispensável que o professor saiba explicar este (e outros) aspeto (s) da estrutura frásica e que, ao corrigir uma frase agramatical, justifique e explicita, a partir do “erro” detetado, a correção apresentada com a regra gramatical que se adequa ao caso em estudo. É manifestamente insuficiente o uso do traço vermelho “por cima” do “erro” encontrado e a escrita da resposta esperada, ao lado. Partilhamos, por isso, do ponto de vista de Maria Armanda Costa, segundo o qual «O professor deverá saber explicar porque age de um modo e não de outro, quais as vantagens de uma opção didática a favor de uma outra.» (1999: 93, *apud* Rodrigues & Viegas, 2017).

(ii) Sequência didática - 3.º CEB e E. Secundário

Relativamente à SD para o 3.º CEB e Secundário, intitulada igualmente *Verbos, verbos e mais verbos*, a contextualização foi, naturalmente, distinta da anterior, envolvendo *Mobilização, construção e treino de conhecimentos sobre classes sintáticas e semânticas dos verbos*. Os conteúdos eram relativos ao *verbo principal (transitivo direto, indireto, direto e indireto) e ao verbo copulativo*, tendo sido destacados os seguintes descritores de desempenho a trabalhar: “*Sistematizar propriedades distintivas de classes e subclasses de palavras; caracterizar propriedades de seleção de verbos transitivos.*”

Os exercícios que utilizámos foram retirados do LG, perspetivado, à semelhança do que aconteceu no 1.º CEB, segundo a pedagogia dos discursos. Partiu-se da crónica “O Lixo”, de Luís Fernando Veríssimo³, texto utilizado na SD e na construção deste LG. O estudo do género textual crónica partiu da situação humorística criada pelo diálogo entre dois vizinhos que se encontram na zona do ecoponto tornando possível a convergência entre a oralidade e a leitura, numa primeira etapa de desenvolvimento da SD. No LG, procurou-se depois que essa convergência fosse objetivada entre a leitura do texto literário e uma reflexão sobre a língua incidindo sobre as propriedades sintáticas e semânticas de alguns verbos do texto. Na verdade, o diálogo entre as duas personagens constrói-se com recurso a um variado conjunto de formas verbais pertencentes, na sua quase totalidade, à classe dos verbos principais e copulativos. Nesse sentido, optou-se por construir a atividade com base numa nova leitura do texto, acompanhada pela consulta do dicionário, de forma a comparar o uso de alguns dos verbos selecionados no texto com o dos exemplos fornecidos no dicionário. A pergunta de partida do LG, “Como se distinguem as classes dos verbos?”, orientou, assim, o conjunto de tarefas que o constituíram.

Um outro aspeto a merecer destaque é o facto de este LG se destinar a ser experimentado em trabalho oficial de professores, prevendo as reflexões decorrentes desse trabalho uma posterior transposição didática para alunos do 3.º CEB e ES. Esta estratégia permitiu observar verbos transitivos com uso intransitivo, recuperar no contexto discursivo os respetivos constituintes, com função de complemento direto e de complemento indireto, por exemplo, e refletir sobre modos

³ Veríssimo, Luís Fernando (2005). *O melhor das Comédias da Vida Privada*. Lisboa: Dom Quixote.

de abordagem da respetiva classificação sintática com os alunos, tendo em conta que um mesmo verbo pode pertencer a diferentes subclasses em função do seu contexto de ocorrência (DT 2008).

Escolhemos os exercícios (iii) e (iv) do LG, encontrando-se no quadro 4, que analisaremos a seguir, os registos das respetivas respostas, uma delas comentada. No exercício (iii), os respondentes devem seguir o modelo fornecido para o verbo “comprar” e completar a tabela A, tendo em conta que a classificação de cada verbo selecionado no texto será feita em função da informação recuperada no co-texto e da classificação fornecida no artigo do dicionário, para a referida ocorrência.⁴

Assim, espera-se, a título de exemplo, que o verbo “escrever”, na frase “Mamãe escreve todas as semanas”⁵, ainda que com uso intransitivo, seja classificado como transitivo direto e indireto, sendo possível recuperar o complemento direto e o complemento indireto no discurso anterior. No exercício (iv), é pedida a completção de textos sistematizadores de propriedades relativas à classe sintática e semântica dos verbos principais e copulativos.

Atentemos então no Quadro 4 - *Respostas e comentários de professores dos 3.º CEB e E. Secundário*

Classes de verbos, seleção de constituintes e respetivas funções sintáticas		
A		
Classificação sintática e semântica do verbo na frase		
Verbo	Frase	Classificação
Notar	<u>Notei</u> também que o senhor usa muita comida em lata.	Verbo transitivo direto
Escrever	Mamãe <u>escreve</u> todas as semanas.	Uso intransitivo de verbo transitivo direto e indireto
Estar	Ele já <u>estava</u> bem velhinho.	Verbo copulativo
Brigar	Você <u>brigou</u> com o seu namorado,	Verbo transitivo indireto
Descobrir	Isso você também <u>descobriu</u> no lixo?	Verbo transitivo direto
Chorar	<u>Chorei</u> bastante.	Verbo intransitivo
Ficar	Eu <u>fico</u> muito em casa.	Verbo copulativo
Comprar	<u>Comprei</u> uns camarões graúdos.	Uso transitivo direto de verbo transitivo direto e indireto

1

⁴ Foram consultados artigos extraídos de Amor, E. & Vaza, A. (2018). *Dicionário Verbo da Língua Portuguesa*. Lisboa: Ed. Texto.

⁵ - *A senhora...Você não tem família?*

- *Tenho, mas não aqui.*
- *No Espírito Santo.*
- *Como é que você sabe?*
- *Vejo uns envelopes no seu lixo. Do Espírito Santo.*
- *É. Mamãe escreve todas as semanas.*

(Extraído de “Lixo”, de Luís Fernando Veríssimo, *In O melhor das Comédias da Vida Privada* (2005). Lisboa: Dom Quixote.)

<p>(iv) Completar os espaços com a informação que falta:</p> <ul style="list-style-type: none"> o verbo copulativo seleciona um constituinte do grupo verbal que predica alguma coisa acerca do sujeito. Esse constituinte é designado <u>predicativo do sujeito</u>; o verbo transitivo seleciona um ou mais <u>constituintes</u> do grupo verbal, cuja função sintática é designada por COMPLEMENTO. Por vezes, os <u>constituintes</u> selecionados pelo verbo transitivo não se encontram preenchidos, são lugares vazios no predicado, isto é, funcionam de forma elíptica, como acontece na tabela A, em 8 e <u>2 (6?)</u>; o verbo intransitivo não seleciona qualquer COMPLEMENTO no <u>predicado</u>. 	<p>(iv) Completar os espaços com a informação que falta:</p> <ul style="list-style-type: none"> o verbo copulativo seleciona um constituinte do grupo verbal que predica alguma coisa acerca do sujeito. Esse constituinte é designado <u>predicativo do sujeito</u>; o verbo transitivo seleciona um ou mais <u>constituintes/complementos</u> do grupo verbal, cuja função sintática é designada por COMPLEMENTO. Por vezes, os <u>complementos</u> selecionados pelo verbo transitivo não se encontram preenchidos, são lugares vazios no predicado, isto é, funcionam de forma elíptica, como acontece na tabela A, em 8 e em <u>7</u>; o verbo intransitivo não seleciona qualquer COMPLEMENTO no <u>grupo verbal / predicado</u>.
2	3

Quadro 4 - Respostas e comentários de professores dos 3.º CEB e E. Secundário

As respostas reunidas na célula 1 correspondem, na generalidade, à classificação das classes dos verbos apresentada pelos grupos de trabalho e denotam uma estabilidade de conceitos. À exceção da resposta relativa a “descobrir”, em que a escolha de “verbo transitivo direto” só ocorreu após a reflexão conjunta num dos grupos, as soluções apresentadas são concordantes com as respostas esperadas. Importa referir que, na fase de reflexão, tendo em conta a estratégia adotada para a análise dos verbos transitivos de uso intransitivo, um dos grupos de trabalho chamou a atenção para a possibilidade de se poder subentender um complemento direto para o verbo “chorar”, tendo em conta o contexto discursivo em que ocorre.

Pela observação das respostas nas células 2 e 3, nota-se alguma instabilidade no domínio do conceito de constituinte e da sua relação com função sintática, quer na frase, quer nas unidades de análise inferiores à frase, isto é, os termos para identificar o nível da organização estrutural e o da organização funcional da frase são indistintamente utilizados.

Veja-se o caso da célula 2, em que se optou pelo termo “constituintes”, tanto para designar os constituintes do grupo verbal com função sintática de complementos, como para designar os “complementos” selecionados pelo verbo transitivo no predicado.

No caso da célula 4, a resposta esperada era “constituintes” do grupo verbal, mas a primeira opção feita pelo grupo foi “complementos” do grupo verbal. Após a reflexão conjunta, foi acrescentada a resposta “constituintes”, em competição com a primeira.

Na reflexão conjunta, houve concordância em relação ao papel preponderante que o contexto e o co-texto assumem na classificação das classes de palavras e, particularmente, na classificação das subclasses dos verbos principais. As informações facultadas pelas especificidades de um determinado contexto é que possibilitam um nível de compreensão mais adequado (Ribeiro, de Souza, & Costa, 2016), que vai além de uma estrutura de superfície.

6. Considerações finais

O presente estudo, não sendo embora um trabalho final, mostra a relevância do esclarecimento de conceitos gramaticais, no desenvolvimento do conhecimento explícito da língua, na sua dupla vertente de objeto de estudo em si mesmo e saber instrumental ao serviço das competências do modo oral e escrito. Nesse sentido, procurámos chamar a atenção para a importância de uma abordagem complementar da organização estrutural e da organização funcional da frase (constituintes e respetivas funções sintáticas), explicitada nas AE, uma vez que, tal como verificámos, estes conceitos são distintos, ainda que sejam utilizados, por vezes, como se de sinónimos se tratasse. Este facto leva--nos também a defender que, no domínio do ensino da gramática, o trabalho

desenvolvido sobre a língua deverá ser feito «sob proposta cientificamente fundamentada e pedagogicamente adequada do professor, conducente a um conhecimento explícito da estrutura e funcionamento da língua por parte do aluno.» (Delgado-Martins & Duarte, 1993:15), pois as dúvidas dos professores serão as dúvidas dos alunos.

Além disso, e agora na perspectiva da metodologia utilizada, a valorização do trabalho cooperativo no desenvolvimento da formação é fundamental e reflete os princípios do desenvolvimento de competências transversais, previstas no documento *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. A experiência de trabalho com exploração de uma sequência didática e o recurso ao laboratório gramatical, perspectivado segundo a pedagogia dos discursos, envolveu, efetivamente, cooperação entre os participantes; no caso da oficina de formação, entre formandos, trabalhando em grupo, e formadores, no seu papel de orientadores no processo de formação.

Os instrumentos e a metodologia de trabalho utilizados revelaram-se adequados à criação de situações de interação, que consideramos estimulantes para a aprendizagem dos diferentes participantes no grupo de formação. Nesse sentido, defendemos que devem ser transportados para a sala de aula, podendo potenciar melhores aprendizagens dos alunos.

Referências bibliográficas

- Dolz, J; Noverraz, M; Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In Roxane Helena Rojo, Glaís Sales Cordeiro (orgs. trad.) *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Tradução de trabalhos de Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz & colaboradores. Campinas: Mercado de Letras, pp.95-128.
- Duarte, I. (1992). Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo. In AA. VV., *Para a didática do português. Seis estudos de linguística*. Lisboa: Edições Colibri, pp.165-177.
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa - Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Programa nacional de Ensino do Português. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Costa, J. (2017). Autonomia e flexibilidade curricular – porquê? In <https://webinars.dge.mec.pt/webinar/autonomia-e-flexibilidade-curricular-porque> (acedido no dia 28 de dezembro de 2018).
- Costa, J. et al. (2011). *Guião de Implementação do Programa – Conhecimento Explícito da Língua*. Lisboa: DGIDC-ME.
- Fernandes, D. (2013). Avaliação em educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. In *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, V.21, jan./mar., pp.11-34.
- Fonseca, E. (2004). O ensino da gramática. *Atas dos Colóquios de Língua Portuguesa* (2003). Torres Novas: ESETN, pp.96-131.
- Gonçalves, F. et al. (2011). *O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento*. Programa Nacional de Ensino do Português. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- MEC (2018). *Aprendizagens Essenciais de Português - Ensino Básico - 1.º ciclo*. (<http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>) (consultado em 02/03/2019).
- MEC (2018). *Aprendizagens essenciais de Português – Ensino Secundário* (<http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-o>) (acedido no dia 11 de dezembro de 2018).
- MEC (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. República Portuguesa – Educação. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf (acedido no dia 2 de março de 2019).
- MEC (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico - República Portuguesa - Educação*. (<http://www.dge.mec.pt/noticias/metas-curriculares/programa-e-metas-curriculares-de-portugues-do-ensino-basico>) (acedido no dia 2 de março de 2019).
- MEC (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português para o Ensino Secundário - República Portuguesa - Educação*. (http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf) (acedido no dia 2 de março de 2019).
- Raposo, E.P. (2013). Estrutura da frase, *Gramática do Português – I*. Lisboa: F. C. Gulbenkian, pp. 303-398.

- Reis, C. (2007). Conferência internacional do português. Recomendações. In <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/recomendacoesciep.pdf> (acedido no dia 13 de março de 2019).
- Ribeiro, J., de Souza, D. N. & Costa, A. P. (2016). Investigação qualitativa na área da saúde: por quê? *Ciência & Saúde Coletiva*; 21(8), 2324. In: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v21n8/1413-8123-csc-21-08-2324.pdf> (acedido no dia 13 de março de 2019).
- Silva, E. (2010). A sequência didáctica como estratégia para o desenvolvimento integrado de competências”, In Sousa, O. & Cardoso, A. (Eds). *Desenvolver Competências em Língua*. Lisboa: Colibri.
- Silvano, P. e Rodrigues, S. V. (2010), “A pedagogia dos discursos e o laboratório gramatical no ensino da gramática. Uma proposta de articulação”, in Brito, A. M. (org) *Gramática, História, Teorias e Aplicações*, Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto e Centro de Linguística da Universidade do Porto, pp. 275-286.
- Rodrigues, S. V. e Viegas, F. (2017), “Constituinte de frase - uma aprendizagem essencial desde o 1.º ciclo do ensino básico”, *Colóquio Internacional de Homenagem ao Professor Óscar Lopes*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto e Centro de Linguística da Universidade do Porto. 6-7 junho, e.o.
- Sim-Sim, I.; Duarte, I., e Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação- Departamento da Educação Básica.
- Teixeira, M. (2014, may-june). Relación entre gramática y escritura en el currículo de Lengua Portuguesa, *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 7 (2), pp. 1-20.
- Veríssimo, Luís Fernando (2005). *O Melhor das Comédias da Vida Privada*. Lisboa: Dom Quixote.
- Viegas, F., Aido, J. P., Redes, L., Sousa, M. V., Reis, S. (2015). *Texto, gramática e ensino do português - Manual de apoio à formação*. Lisboa: Associação de Professores de Português.
- Zuber-Skerrit, O. (1992). *Action research in higher education: examples and reflections*. London: Kogan Page.