

**Sobre a metodologia do laboratório gramatical:  
apropriação num manual de Português do 1.º ciclo<sup>1</sup>**

**António Carvalho da Silva**

Professor Auxiliar da Universidade do Minho, CIEd

acsilva@ie.uminho.pt

---

<sup>1</sup>This work is funded by CIEd – Research Centre on Education, UID/CED/01661/, Institut of Education, University of Minho, through national funds of FCT/MCTES-PT.

## Resumo

Este artigo tem por objeto central o domínio da Gramática, estudado do ponto de vista do seu ensino ao nível da disciplina de Português no 1.º ciclo. Tomando como temática a metodologia do laboratório gramatical, primeiro numa perspetiva teórica e depois em termos práticos (num manual de Português do 3.º ano de escolaridade), desenvolve-se, assim, um estudo teórico e empírico, cujos principais objetivos são: - sintetizar os princípios fundamentais do laboratório gramatical (ou da aprendizagem guiada pela descoberta); - verificar a sua aplicação efetiva nos itens de ensino gramatical presentes num manual do 1.º ciclo do Ensino Básico. Comparando a teoria e a prática, foi possível descobrir em que medida e em que condições era (ou não) feita a aplicação, no manual em causa, da metodologia (re)definida por Duarte (1992, 2008) ao nível do ensino da gramática, verificando-se não haver uma coincidência completa entre, por exemplo, a versão mais simples da autora (organizada em quatro fases) e as propostas de exercícios do manual, estruturados em dimensões bastante diversificadas: leitura e observação, exercícios e explicações.

**Palavras-chave:** 1.º Ciclo, Português, Ensino da gramática, Laboratório gramatical.

## Abstract

This article has as its main aim the realm of Grammar, tackled from the point of view of its teaching at the level of the 1<sup>st</sup> cycle of education. Taking as topic grammatical lab methodology, from a theoretical perspective and in practical terms (centered upon a textbook for the 3<sup>rd</sup> grade), a theoretical and empirical study was carried out in which its two fundamental points are: the principles of a grammatical lab (or discovery-led learning); and the verification of its effective implementation for items of grammatical order present in a Basic Education textbook. Comparing theory and practice, it was possible to determine to which extent and under what conditions the methodological approach (re)defined by Duarte (1992, 2008) was implemented, for the textbook object of this study. It was proved that there was not a complete coincidence between the most basic version of the author (organized in four phases) and the exercise proposals of the textbook, structured in diversified dimensions: reading and observation, exercises and explanations.

**Keywords:** 1<sup>st</sup> Cycle, Portuguese language, Teaching grammar, Grammar laboratory.

## 0. Introdução

Um dos domínios mais complexos de ensino do Português (língua materna) tem sido o do conhecimento explícito da língua ou da gramática, não só pelas múltiplas funções que a esses saberes podem ser atribuídas, mas também pela dificuldade em seleccionar um percurso metodológico que motive os alunos na sua aprendizagem, tornando-os utilizadores esclarecidos da língua desde o 1.º ciclo.

O método tradicional de ensino da gramática centrava-se na exposição de regras e exemplos, feita pelo professor, seguida de exercícios de treino pelos alunos. Desde há anos, a investigadora Inês Duarte vem defendendo a vantagem da implementação de um percurso de aprendizagem da gramática feito pela descoberta, isto é, baseado na “aprendizagem do método científico”, através da “observação de dados, detecção de regularidades, formulação de generalizações claras” (Duarte, 2008, p. 16), implicando o aluno mais ativamente no seu processo de aprendizagem. Esta metodologia do “laboratório gramatical” (LG) desenvolve-se em sete etapas, desde a formulação de uma pergunta ou problema até à avaliação da aprendizagem (Duarte, 2008, pp. 18-19).

Partindo desta proposta teórica, é objetivo central deste estudo verificar se, no manual *Português 3* (P3), do 3.º ano de escolaridade, é posto em prática o ideário de um “laboratório gramatical”, que é também o título de uma secção dedicada à gramática neste manual (Lima *et al.*, 2015, p. 3).

Em termos da estrutura interna, e para além desta introdução, este texto organiza-se em cinco secções: na primeira (1.), de enquadramento teórico, discute-se a questão do ensino do Português na Educação Básica e o processo de aprendizagem da gramática; na segunda (2.), descreve-se uma metodologia de aprendizagem gramatical apropriada para o nível de ensino em causa; na terceira secção (3.), define-se este estudo, justifica-se a escolha do manual P3 e descrevem-se os objetivos e as dimensões de análise deste livro didático; em quarto lugar (4.), apresentam-se e discutem-se os resultados da análise do P3; na última secção (5.), enunciam-se algumas conclusões deste trabalho de pesquisa.

## 1. O ensino da língua materna e a aprendizagem da gramática no 1.º ciclo

No mais recente texto regulador do ensino do Português, o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu *et al.*, 2015, p. 3), cuja grande finalidade é a de contribuir “para uma maior eficácia do ensino do Português em Portugal”, definem-se quatro domínios do ensino da língua no 1.º Ciclo: Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática, termo que designa a área do conhecimento explícito desde as *Metas Curriculares de Português* (Buescu *et al.*, 2012)<sup>2</sup>.

Nesse programa do Ensino Básico, defende-se, no 1.º Ciclo e no domínio gramatical, a importância de que o aprendiz “domine regras e processos gramaticais, usando-os adequadamente nas diversas situações da Oralidade, da Leitura e da Escrita.” Tal significa que este texto sugere uma perspetiva integradora da aprendizagem da gramática, acrescentando que, logo no 1.º Ciclo, o aluno “vá desenvolvendo a consciência metalinguística que [lhe] permitirá obter um conhecimento reflexivo da língua materna.” (Buescu *et al.*, 2015, p. 8)

No âmbito do ensino das línguas e, particularmente, da gramática, num percurso conducente ao conhecimento explícito da língua, os autores dos programas sugerem o desenvolvimento integrado dos domínios do Português, fazendo com que a gramática sirva de base às competências verbais. Em todo o caso, acentuando a dimensão declarativa do saber linguístico, Reis (2008, pp. 239-240) refere “a importância da reintrodução da gramática na aprendizagem das línguas”, inclusive “privilegiando-se antes uma gramática normativa, como ponto de partida para a revalorização da gramaticalidade do idioma.”

Ora, tendo por base a noção de “conhecimento explícito” como “progressiva consciencialização e sistematização do conhecimento implícito”, aceita-se que um objetivo nuclear do ensino da língua na Educação Básica é o de “promover o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, pp. 30-31). De facto, o percurso normal do seu desenvolvimento linguístico, no caso da língua materna, consiste

---

<sup>2</sup> Nos *Programas de Português do Ensino Básico*, distinguem-se cinco “*competências específicas*”, estando o conhecimento explícito “dependente do ensino explícito, formal e sistematizado e sendo transversal” às outras competências (compreensão do oral, expressão oral, leitura, escrita). Acrescenta-se também que o “*conhecimento explícito da língua* assenta na instrução formal e implica o desenvolvimento de processos metacognitivos.” (Reis, 2009, pp. 15-16)

em aprofundar a consciência linguística (inata), transformando-a, por via do ensino formal, no saber gramatical propriamente dito.

Uma vez que são múltiplas as questões que se colocam, atualmente<sup>3</sup>, ao ensino formal da gramática na escola (em particular porque ele cumpre objetivos cognitivos e instrumentais)<sup>4</sup>, há que selecionar metodologias adequadas aos alunos. Entre outras possibilidades, como a Pedagogia dos discursos<sup>5</sup>, neste breve ensaio, cingimo-nos à aprendizagem da gramática como atividade de descoberta, que vem sendo difundida por Duarte (1992, 1996, 1997, 1998, 2008), justificando-se esta escolha pelo facto de o manual P3, objeto de análise, incluir uma secção gramatical dedicada ao LG.

## 2. O percurso de aprendizagem da gramática (re)visto por Inês Duarte

Ao definir a função da “oficina gramatical” no quadro da disciplina de Português, Duarte (1992, p. 165) refere que, nessas aulas, para além do trabalho com as diferentes modalidades verbais (ouvir/falar, ler/escrever), existirá um espaço em que “*a reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua deve caber como componente autónoma*”, possibilitando aos alunos “múltiplas ocasiões para um trabalho ‘laboratorial’ sobre a língua, desligado dos objetivos comunicativos”.

Seguindo, normalmente, o método da descoberta indutiva (em que se parte da organização e da análise de dados até à descoberta de *regularidades* linguísticas e/ou de *regras*), este percurso implica que o professor prepare os enunciados exemplificativos e que os alunos, tendo um papel mais interventivo, participem na explicitação do conhecimento linguístico (implícito). Nesta primeira versão, as etapas deste percurso didático são quatro: “(a) *apresentação dos dados*, (b) *descrição e compreensão dos dados*, (c) *exercícios de treino* e (d) *avaliação*” (Duarte, 1992, p. 166).

Nos artigos subsequentes (Duarte, 1996, 1997, 1998), a autora retoma este percurso de aprendizagem, sublinhando que “**As aulas de Português são espaços de trabalho**” e

---

<sup>3</sup> Ferraz (2007, p. 39), com o intuito de repensar as práticas de ensino do Português e discutindo, especialmente, questões relacionadas com o conhecimento explícito da língua, invoca razões e objetivos de aprendizagem para a gramática escolar: “a) Porque ensinar gramática? b) Que lugar para a gramática no ensino da língua materna? c) Como ensinar gramática? d) Que gramática ensinar?”.

<sup>4</sup> Em Duarte 1998 (pp. 113-118), no texto “Algumas boas razões para ensinar gramática”, são discutidos oito objetivos para o ensino da gramática (distribuídos por três dimensões): instrumentais, atitudinais-axiológicos e cognitivos.

<sup>5</sup> Sobre uma proposta de articulação entre Pedagogia dos discursos e Laboratório gramatical, veja-se Silvano & Rodrigues (2010). Mais especificamente acerca do papel da competência linguística no desenvolvimento do processo de escrita, consulte-se Rodrigues & Silvano (2009).

considerando que aí deve ser desenvolvida uma prática“laboratorial” (Duarte, 1996, p. 78). Para que esse tipo de atividades seja realizado, o professor deverá estar habilitado a fazer “recolha, observação e sistematização de dados linguísticos, na procura de regularidades, na construção de paradigmas relevantes, na identificação de problemas, na formulação de generalizações pertinentes” (Duarte, 1996, p. 83).

Ao recuperar os objetivos e o método de ensino formal da língua, Duarte (1997, pp. 70-72) define sete argumentos<sup>6</sup> para a aprendizagem gramatical, agrupando-os em três categorias: objetivos instrumentais (três), de desenvolvimento de valores (dois) e cognitivos (dois). Duarte (1997, p. 73) recorda, ainda, que “o estudo gramatical deve assumir a forma de *uma reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua, orientada pelo professor como uma actividade de descoberta*”<sup>7</sup>.

Esta prática de descoberta desenrola-se nas mesmas quatro fases indicadas em Duarte (1992), a saber: 1. Organização de dados linguísticos pelo professor; 2. Descrição dos dados pelos alunos, detetando regularidades; 3. Realização de exercícios; 4. Avaliação dos conhecimentos específicos apreendidos (Duarte, 1997, p. 73).

Retomando a mesma teoria, Duarte (1998, p. 119) propõe, de novo,“O ensino da gramática como actividade de descoberta”, organizado sempre em quatro fases<sup>8</sup>. Neste processo, a primeira fase consiste na estruturação de dados linguísticos em paradigmas, seguindo-se a sua observação e descrição pelos alunos, para a construção do conhecimento explícito; em terceiro lugar, fazem-se exercícios de aplicação, para, no final, eles realizarem a “avaliação dos conhecimentos apreendidos sobre o tópico gramatical estudado” (Duarte, 1998, pp. 119-120).

Em suma, como refere Duarte (1998, p. 120), o estudo da gramática promove “nos alunos a utilização de processos cognitivos e da metodologia envolvidos nas atividades de descoberta e resolução de problemas”, pelo que contribui, em específico, para a educação linguística dos alunos e também para o seu desenvolvimento cognitivo.

---

<sup>6</sup>Inês Duarte foi alargando as razões que justificam o ensino da gramática na escola: em Duarte (1997), são sete esses objetivos; em Duarte (1998), as razões já são oito; e, em Duarte (2008), os argumentos apresentados são nove.

<sup>7</sup> Nestes processos, pratica-se a “Aprendizagem por descoberta”, definida por Lomas (2003, p. 292) como aquela “em que os estudantes constroem o seu conhecimento de maneira autónoma e sem a intervenção do professor. Esta maneira de aprender exige uma atitude de busca activa através de métodos indutivos ou hipotético-dedutivos.”

<sup>8</sup> Uma década depois, este percurso é alargado, sempre como LG, para sete etapas: 1) Formular uma pergunta ou um problema; 2) Levar a criança a observar dados; 3) Formular hipóteses; 4) Testar as hipóteses formuladas; 5) Validar uma hipótese, pela observação de novos dados; 6) Exercitar o conhecimento; 7) Avaliar a aprendizagem realizada (Duarte, 2008, pp. 18-19).

Nesse sentido, em Duarte (2008, p. 16), reforça-se que um dos objetivos centrais do ensino da gramática está relacionado com a “aprendizagem do método científico”, isto se a “reflexão sobre a língua, [for] orientada pelo professor como uma actividade de descoberta”. A autora insiste numa proposta de atividades que desenvolva nos alunos um “olhar de cientista”. Noutros termos, poder-se-á considerar, partindo de uma definição de Duarte (2008, p. 18)<sup>9</sup>, que o objetivo geral deste artigo é o de, através dos exemplos deste manual escolar (ME), analisar como se ensina gramática no 1.º ciclo.

### **3. Delimitação do estudo: o caso do “Laboratório gramatical” no manual P3**

A análise crítica dos ME é uma preciosa fonte de informação, quer para investigadores, quer para supervisores e professores dos diferentes graus de ensino. Na verdade, constituindo um importante fator de configuração dos processos de ensino-aprendizagem, os ME, como defende Morgado (2004, p. 27), “ao organizarem e apresentarem a *cultura selecionada* nos programas escolares podem, eventualmente, contribuir para transmitir e legitimar o conhecimento que se considera útil que os alunos aprendam na escola”. Não apenas por isso, mas ainda porque os livros escolares determinam, de forma (in)direta, os modos de ensinar dos docentes que os adotam e a forma de aprender dos alunos que os usam, torna-se significativo analisá-los do ponto de vista dos seus discursos, das suas propostas e da sua organização.

Sendo esta uma razão válida para o estudo de ME, houve outras razões que também o justificaram. A escolha deste livro de Português deveu-se, primeiramente, à coincidência de a nossa filha Inês (aluna do 3.º ano) utilizar o manual P3. Em segundo lugar, verificando-se nesse livro a presença de um LG, surgiu a curiosidade e o interesse científico de verificar de que forma, neste manual, seria transposto tal modelo de aprendizagem gramatical. Optou-se, então, pela versão do aluno do ME *Português 3* da Porto Editora (Porto, 2015), cujos autores são Eva Lima, Nuno Barrigão, Nuno Pedroso e Vítor da Rocha.

Este ME é aqui estudado numa perspetiva, primeiro descritiva, e, depois, explicativa, dando resposta à questão inicial de que haverá implicação entre o percurso da aprendizagem pela descoberta de Duarte (1998, 2008) e as atividades do LG do manual

---

<sup>9</sup>Cf. Duarte (2008, p. 18): “Ensinar gramática no 1.º ciclo visa desenvolver a consciência linguística das crianças, a qual, ao longo do seu percurso escolar, evoluirá para o estágio de conhecimento explícito.”

P3<sup>10</sup>. Persiste, mesmo assim, o problema de este estudo se dedicar à análise de um único manual, publicado embora por uma editora conceituada<sup>11</sup>. Castro (1999, p. 190) também já utilizou esta perspetiva “restritiva”, sublinhando que o seu estudo (tal como o presente) “é afectado pelas virtualidades e pelas debilidades imputáveis aos ‘estudos de caso’”<sup>12</sup>. Decidiu-se, porém, avançar com o trabalho de análise, pois estavam reunidas condições particulares que fazem dele um estudo válido: por um lado, é reconhecida a pertinência da análise de ME; por outro, acresce o facto de ser possível confrontar, pela análise, uma proposta didática (teórica) com uma aplicação metodológica (prática).

Com efeito, este tipo de análise qualitativa permite não só identificar as possíveis transposições didáticas (nos discursos e nas práticas) de sugestões teóricas, mas também, numa aproximação específica, analisar e discutir as propostas visíveis nas secções de gramática do livro P3. Para levar a cabo esta perspetiva da análise conteúdo, seguimos as fases do método de Bardin (2004, p. 89), que permitem realizar movimentos de aproximação, descrição e interpretação: “1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”.

Definido o tipo de estudo e explicados os fundamentos do mesmo, delimitaram-se, então, os objetivos específicos que servem de orientação à pesquisa. Identificou-se, ainda, o *corpus* linguístico a analisar, ou seja, um total de 19 secções de LG do manual P3, que correspondem a 27 páginas de atividades gramaticais.

Em relação aos objetivos específicos deste estudo, foram definidos quatro:

1. Analisar a definição do domínio gramatical enunciada pelos autores do manual P3;
2. Conferir de que forma são postos em prática os percursos do LG nas 19 secções gramaticais deste ME;
3. Verificar que procedimentos da aprendizagem, como atividade de descoberta (Duarte, 1998), estão transpostos neste manual;
4. Concluir acerca da concordância dos autores do P3 com as práticas de ensino gramatical presentes nas diferentes atividades.

---

<sup>10</sup>Pareceu-nos estranho que, no manual P3 (versão do aluno), não fosse possível vislumbrar a indicação da fonte da designação “Laboratório gramatical”, que, como se sabe, pertence a Duarte (2008).

<sup>11</sup>Acedendo ao *site* desta editora (<http://www.portoeditora.pt>, 15/05/2016), fica a saber-se que “A **Porto Editora** é a maior editora portuguesa”, até porque já se anunciam os “primeiros manuais escolares híbridos”.

<sup>12</sup>Como se lê em Morgado (2016, p. 57), “o estudo de caso é uma técnica apropriada para procurar explicar os aspetos pertinentes de um dado acontecimento ou situação, podendo proporcionar informação específica sobre um projeto, uma inovação ou um acontecimento, durante um período de tempo prolongado.”



Em termos dos procedimentos analíticos, que respondem a estes objetivos, também se resumem a quatro: 1. Identificação e delimitação das secções em que ocorrem atividades do LG; 2. Aplicação das categorias de análise às atividades gramaticais de cada secção; 3. Definição dos percursos de aprendizagem correntes nas secções do P3; 4. Conclusão acerca da coerência entre a teorização e as aplicações práticas do LG.

Analisando previamente todos os enunciados do manual, descobriu-se que eles correspondem, genericamente, a apenas três categorias de atividade: 1. Leitura e/ou observação de enunciados linguísticos; 2. Realização de exercícios gramaticais; 3. Explicação, definição ou síntese de regularidades linguísticas, resultantes da observação de dados ou da realização dos exercícios.

De facto, numa pré-análise das secções de gramática foi possível observar que as séries de atividades do P3 não seguiam o modelo mais completo de Duarte (2008, pp. 18-19), em que o LG se desenvolve nas sete etapas já explicadas. No manual em causa, detetamos mesmo duas sequências didáticas (SD)<sup>13</sup> com oito fases, mas que não correspondem ao percurso teórico definido pela autora<sup>14</sup>, pois reduzem-se a duas atividades – exercitação e explicação – não contemplando as diferentes etapas definidas. Por tal razão, neste estudo, a análise terá por referência o modelo mais simples (e anterior) de quatro etapas (Duarte, 1998, pp. 119-120): recolha de dados; sua observação e descrição; realização de exercícios; e avaliação de conhecimentos.

#### **4. Apresentação e discussão dos resultados da análise deste LG**

Nesta secção, apresentam-se as posições dos autores do ME sobre as atividades de ensino da gramática, comentam-se as categorias de atividades de aprendizagem gramatical e faz-se uma síntese do(s) percurso(s) de aprendizagem das 19 SD do LG.

Na apresentação inicial deste livro de Português para o 3.º ano, entre as várias rubricas que integram a estrutura do ME (“Ler e compreender”, “Ouvir e falar”, “Escrever”, “Educação literária” e “Laboratório gramatical”<sup>15</sup>) pode ler-se que a finalidade deste último é

---

<sup>13</sup> Uma SD integra atividades diversas correspondentes a uma aula ou, neste caso, um conjunto de estratégias de abordagem de um tópico gramatical.

<sup>14</sup> Numa das sequências (P3, pp. 88-89), os tipos de atividades são três e, salvo a primeira, as outras surgem repetidas: leitura; *exercícios*; **explicação**; *exercícios*; **explicação**; *exercícios*; **explicação**; *exercícios*.

<sup>15</sup> Este manual inclui outra secção dedicada ao domínio gramatical (“Conhecer e praticar a língua”), a qual tem como finalidade realizar “Exercícios sobre o conhecimento explícito da língua” (P3, p. 3). Ao ME estão associadas umas *Fichas de Gramática* e uma *Minigramática*, que também não são aqui analisadas, por estarem fora dos objetivos previamente traçados.

a de realizar a “Explicitação, sistematização e aplicação das regras do conhecimento explícito da língua de uma forma contextualizada”(P3, p. 3)<sup>16</sup>.

Portanto, em termos de intenções, o que esta secção pretende concretizar é a “explicitação” (ora deduzida pelo aluno, ora sugerida pelo manual) e/ou a “sistematização” (síntese de regras ou de estruturas, em texto ou em quadros), mas, sobretudo, a “aplicação” ou exercitação dessas regras gramaticais. Todavia, em específico, não se explica quais e quantas são as etapas deste modelo de LG.

Além disso, o conhecimento explícito (gramática) será trabalhado de forma integrada ou “contextualizada”, isto é, em associação com os outros domínios linguísticos. Porém, apesar da proximidade textual e temática, por exemplo, das questões de leitura e de gramática, a verdade é que as atividades gramaticais, porque são tratadas de forma autónoma (numa secção própria), tendem a ser ensinadas (e aprendidas) em percursos nos quais os conteúdos de gramática são perspetivados mais como conhecimentos declarativos do que na sua dimensão processual.

Tentando, então, descobrir as etapas e descrever os tipos de SD deste manual (assim como a articulação entre elas), realizou-se o estudo quantitativo global das 19 SD, concluindo-se que a média geral era de 4,7 etapas. Constatou-se também haver uma única sequência formada por duas etapas: explicações, seguidas de um exercício<sup>17</sup>.

De facto, o mais corrente é encontrar SD de três a cinco etapas (em 12 situações, ou seja, 63,2% dos casos), como se comprova pelos exemplos que a seguir se apresentam, nas quais o percurso didático se traduz em três, quatro e cinco etapas, respetivamente:

- (1) “1 Completa as explicações com as palavras do quadro. [...] / **Família de palavras** [...] / 2 Descobre e circunda o intruso em cada lista de palavras da mesma família. [...]” (P3, pp. 46-47)
- (2) “1 Lê a frase. [...] / 1.1. Liga as seguintes questões às respostas corretas. [...] / **Expansão e redução de frases** [...] / 2 Expande a seguinte frase, acrescentando dois adjetivos a cada entidade. [...]” (P3, p. 110)
- (3) “1 Lê o poema e sublinha todas as palavras que indicam as ações do cão. [...] / **A classe dos verbos** [...] / 2 Escreve os infinitivos de todas as formas verbais da frase,

---

<sup>16</sup>Como vimos, não há uma ligação entre a definição teórica do LG de Duarte (2008) e a proposta dos autores do P3. Além disso, verifica-se existir uma incoerência no uso da terminologia, já que o P3 (p. 3) utiliza um termo dos *Programas de Português do Ensino Básico* - “conhecimento explícito da língua”(Reis, 2009, p. 16, quando esse domínio, nas *Metas Curriculares de Português* (Buescu *et al.*, 2012, p. 4), se designa “gramática”. Ora, na capa do P3 lê-se “Manual Certificado” / “Metas Curriculares”, parecendo este um discurso retórico, não cumprido na prática...

<sup>17</sup>Cf. P3, p. 36: (4) “As pausas que fazemos quando falamos, a entoação e a intensidade com que dizemos as frases, [*sic*] são as marcas da linguagem falada. [...]Lê as apresentações que os sinais de pontuação fazem deles mesmos: [...] / 1 Completa com os sinais de pontuação corretos. [...]”

seguindo o exemplo: [...]. / **Conjugações verbais** [...] / 3 Escreve no respetivo lugar o infinitivo de cada forma verbal apresentada. [...].” (P3, pp. 120-121)

A partir de uma observação atenta destes três exemplos, comprova-se que uma SD se concretiza, sucessivamente, em atividades de: 1. Leitura e contacto com os dados linguísticos (a realizar pelo aluno); 2. Explicação e definição das regularidades, ou realização de exercícios, no exemplo (2); 3. Realização de exercícios de consolidação, ou explicação de fenómenos gramaticais, no exemplo (2); 4. Exercícios de consolidação, no exemplo (2) ou introdução de um novo tópico gramatical, no exemplo (3); 5. Realização de outros exercícios, no exemplo (3). Em síntese, o que se pode deduzir desta análise é que o percurso didático seguido na maior parte das SD do manual é constituído por quatro etapas principais: 1. Leitura e/ou observação; 2. Exercícios; 3. Explicações; 4. Exercícios.

Existem, porém, quatro SD mais extensas e complexas que possuem seis etapas<sup>18</sup> e duas outras SD com oito etapas (P3, pp. 154-155 e 88-89), tal como se vê neste exemplo:

- (5) “1 Lê o texto. [...]. / 1.1. Reescreve-o, colocando no plural todas as palavras que puderem ser alteradas. [...].1.2. No texto que escreveste, sublinha as mudanças na terminação das palavras destacadas. [...]. / **Plural dos nomes terminados em -ão** / 2. Lê a frase. [...]. 2.1. Reescreve a frase [...]. / **Feminino dos nomes terminados em -ão** / 3. Reescreve a seguinte frase no feminino. [...] / **Masculinos e femininos de radical diferente** / 6. Reescreve os seguintes excertos de poemas trocando o género dos nomes. [...].

No fundo, analisando em pormenor estas sequências, elas não estão muito distantes das restantes, a não ser pelo facto de se tornarem mais extensas e de natureza compósita, ou seja, por integrarem quatro etapas com observação e explicação de questões linguísticas (primeira, terceira, quinta e sétima) e as restantes serem de exercícios.

Em síntese, e como é possível verificar na Tabela 1., na grande maioria das SD há um percurso comum (verificado em 60,5% dos casos), cujas quatro etapas são: 1. Leitura e/ou observação; 2. Exercícios; 3. Explicações; 4. Exercícios. Um percurso alternativo tem também quatro etapas, mas a ordem dos fatores é distinta: 1. Exercícios; 2. Explicações; 3. Exercícios; 4. Explicações. Por fim, somando todas as ocorrências, nas diferentes etapas,

---

<sup>18</sup> Essas SD do P3 encontram-se nas páginas 28-29, 84-85, 94 (leitura; observação; **explicação**; *exercícios*; **explicação**; *exercícios*) e 54: (6) “1 Observa as imagens e dialoga com os teus colegas sobre elas. / 1.1. Com a ajuda das imagens, escreve o contrário das palavras. [...] / **Antónimos** [...] / 2 Forma os antónimos das seguintes palavras, acrescentando **in-** ou **des-**. [...] / **Sinónimos** [...] / 4. Lê o texto. Reescreve-o, utilizando os seguintes sinónimos para substituir as palavras sublinhadas: [...].”

verificamos haver 34 atividades de explicação (44,7%) e 32 atividades de aplicação (42,1%), isto num total de 76 atividades analisadas (Cf. Tabela 1).

**Tabela 1.** *Etapas das 19 seqüências didáticas e tipos de atividades gramaticais*

<b>Número de Etapa:</b>	<b>Atividades em 1.º lugar</b>	<b>Atividades em 2.º lugar</b>	<b>Atividades em 3.º lugar</b>	<b>Total de seqüências</b>
1.ª Etapa	13 de leitura ou observação	5 de exercícios	1 de outras atividades	<b>19</b>
2.ª Etapa	10 de exercícios	6 de explicações	3 de outras atividades	<b>19</b>
3.ª Etapa	12 de explicações	6 de exercícios	1 sem atividades	<b>19</b>
4.ª Etapa	11 de exercícios	3 de explicações	5 sem atividades	<b>19</b>
<b>TOTAIS DE ATIVIDADES</b>	<b>46</b>	<b>20</b>	<b>10</b>	<b>76</b>

Por este não constituir um genuíno LG de sete etapas, tal como o definiu mais recentemente Duarte (2008), na verdade só foi possível aplicar a versão anterior do mesmo (Duarte, 1998), constituído por quatro etapas, as quais, todavia, não correspondem às SD analisadas e onde predomina a explicação de conteúdos e a realização de exercícios.

## **5. Considerações finais**

Neste texto, depois de termos procedido à discussão teórica do tópico do ensino da gramática (ao nível do 1.º ciclo) e de explanarmos o percurso da aprendizagem pela descoberta (Duarte, 1998, 2008), definimos e discutimos os dados da análise de conteúdo das secções intituladas “Laboratório gramatical” do manual P3.

Antes de mais e mesmo dizendo-se esse ME de acordo com as *Metas Curriculares*, os seus autores optaram pela designação de “conhecimento explícito da língua” (Programas de 2009), em vez da mais atual de “gramática” (Metas de 2012 e Programa de 2015), registando-se, deste modo, uma certa incoerência terminológica.

Além disso, a secção dedicada ao conhecimento explícito adotou o título de “Laboratório gramatical”, usando-o e definindo-o sem citar a fonte teórica da sua versão mais recente (Duarte, 2008); neste sentido, os autores deste manual, embora explicando em que consistem tais atividades, não especificam em quais e quantas etapas se desenvolve esse percurso de aprendizagem gramatical.

Entretanto, analisando as 19 SD desse dito LG, foi possível concluir que não era seguida a versão mais completa, com sete etapas (Duarte, 2008), desse processo de

aprendizagem, mas que tais sequências se aproximavam da versão básica (quatro etapas) de explicitação do saber gramatical (Duarte, 1998).

Num aprofundamento desta análise e comparando os tipos de atividade que ocorrem nas SD, descobriu-se que o percurso do LG no manual P3 é, globalmente, o seguinte: 1. Leitura e/ou observação de enunciados; 2. Exercícios diversos; 3. Explicações ou síntese de dados; 4. Exercícios de aplicação e/ou de avaliação. Tal significa que, apesar do predomínio da atividade (tradicional) de exercitação, a verdade é que estes alunos do 1.º ciclo já são, de certa forma, iniciados no processo da aprendizagem pela descoberta.

Em suma, mesmo que não explicitamente, terão sido, a nosso ver, os novos *Programas* (de 2009) e as *Metas* (de 2012) a causar certas transformações no entendimento do ensino formal da gramática, pelo que os documentos reguladores, tal como os textos teóricos de referência, vão sendo apropriados pelos materiais didáticos de ensino das línguas e, indiretamente também, pelas práticas pedagógicas dos professores de Português do 1.º ciclo.

Nestas condições, é fulcral que os alunos, desde o 1.º ciclo, aprendam a estudar gramática<sup>19</sup>, a analisar dados linguísticos e a descobrir como *funciona a língua* que eles tão naturalmente utilizam todos os dias, pois assim conquistarão a atitude positiva de gostar de a conhecer e de “saber fazer coisas com as palavras” (Lomas, 2003, p. 15).

Quanto aos investigadores e professores, convém continuar a refletir em torno de questões fulcrais do ensino da língua (e da gramática), as quais correspondem, segundo Pereira (2010, pp. 49-50), “a uma *filosofia* de ensino do português no 1.º ciclo”: porquê, para quê, como, o que ensinar (e como avaliar) no âmbito do Português, língua materna. Bem (re)pensadas estas questões, a aprendizagem linguística acontecerá naturalmente.

## Referências bibliográficas

Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo* (3.ª ed.). Lisboa: Edições 70.

Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português. Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

---

<sup>19</sup> Sobre o ensino da gramática na escola, Vilela (1993, p. 166), considera que “Não é adequado aflorar de modo progressivo a gramática (nos manuais de texto) – no sentido amplo – e reenviar os aprendentes e docentes para compêndios de gramática, como consulta. É evidente que a gramática que os alunos estudam e os professores ensinam é apenas e só a gramática que o manual oferece ‘de mão beijada’”.

- Castro, R. V. (1999). *Já agora, não se pode exterminá-los? Sobre a representação dos professores em manuais escolares de Português. In R. V. Castro et al. (Org.s), Manuais Escolares. Estatuto, funções e história* (pp. 189-196). Braga: Universidade do Minho.
- Duarte, I. (1992). Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo. In AA. VV., *Para a Didáctica do Português. Seis estudos de linguística* (pp. 165-177). Lisboa: Edições Colibri.
- Duarte, I. (1996). Se a língua materna se tem de ensinar, que professores temos de formar? In M. R. Delgado-Martins, M. I. Rocheta & D. R. Pereira (Org.s), *Formar Professores de Português, hoje* (pp. 75-84). Lisboa: Edições Colibri.
- Duarte, I. (1997). Ensinar gramática: para quê e como? *Palavras*, 11, 67-74.
- Duarte, I. (1998). Algumas boas razões para ensinar gramática. In AA.VV., *A Língua Mãe e a Paixão de Aprender* (pp. 110-123). Porto: Areal Editores.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ferraz, M. J. (2007). *Ensino da Língua Materna*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Lima, E., Barrigão, N., Pedroso, N. & Rocha, V. (2015). *Alfa. Português 3. 3.º ano*. Porto: Porto Editora.
- Lomas, C. (2003). *O Valor das Palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições Asa.
- Morgado, J. C. (2004). *Manuais Escolares. Contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. C. (2016). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação* (2.ª ed.). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Pereira, I. S. P. (2010). *O Ensino do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (vol. 1). Braga: Universidade do Minho.
- Reis, C. (Coord.) (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Reis, C. (Org.) (2008). *Conferência Internacional sobre o Ensino do Português. Actas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rodrigues, S. V. & Silvano, P. (2009). O desenvolvimento da competência linguística como factor de qualificação no processo de escrita. Um estudo no âmbito do projecto IELP. In AA.VV., *Textos Seleccionados. XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 437-451). Lisboa: APL.
- Silvano, P. & Rodrigues, S. V. (2010). A Pedagogia dos discursos e o Laboratório gramatical no ensino da gramática: uma proposta de articulação. In A. M. Brito (Org.), *Gramática: História, Teorias, Aplicações* (pp. 275-286). Porto: Universidade do Porto.
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vilela, M. (1993). O ensino da gramática na escola: que saída e que justificação? *Diacrítica*, 8, 143-166.