



Ensinar Gramática pela Abordagem Ativa de Descoberta

Lola Geraldés Xavier

lola@esec.pt, Escola Superior de Educação de Coimbra

Resumo

O professor de Português é confrontado, não raras vezes, com o terror que os alunos (e ele próprio?) têm do conhecimento explícito da língua (CEL). Se usarmos a terminologia 'Gramática' os tremores aumentam consideravelmente. Por outro lado, os alunos parecem não conseguir assimilar/consolidar convenientemente os conhecimentos neste campo ao longo do percurso escolar.

A questão que se coloca é: como tentar colmatar estas situações? Uma das respostas reside na metodologia usada pelo professor. Baseando-nos nos estudos levados a cabo pela canadiana Suzanne-G. Chartrand (1996), apresentamos, aqui, a abordagem ativa de descoberta como forma indutiva de explorar a língua. A metodologia pela descoberta vai ganhando adeptos. Os documentos ministeriais apontam para esta forma de abordar o conhecimento explícito da língua, como se deduz facilmente em algumas sugestões dos Programas de Português do Ensino Básico (2009), explicitadas no Guião de Implementação dos Programas de Português – Conhecimento Explícito da Língua (2011) que serve de apoio aos Programas.

Palavras-chave: ensino, gramática, descoberta, Programas.

Abstract

Teacher of Portuguese Language is often confronted with the fact that students (and himself?) are terrified of grammar. Students also seem to have troubles to assimilate conveniently knowledge in this field throughout classes.

The question is: how to resolve these situations? One answer lies in the methodology used by the teacher. Based on studies conducted by the Canadian Suzanne-G. Chartrand (1996), we present here the active discovery approach as an inductive way of exploring the language. A discovery methodology is gaining adherents as it is clear in the Portuguese Syllabus (2009) and in the *Guião de Implementação dos Programas de Português – Conhecimento Explícito da Língua* (2011).

Keywords: education, grammar, discovery, Syllabus.

Muitas vezes pensamos a nossa língua como algo que sempre existiu e que sempre existiu tal como a conhecemos hoje. Mas as palavras nascem, mudam de rosto, envelhecem e morrem. É importante saber onde nasceu cada uma delas, conhecer-lhe os parentes e saber do namoro que a fez nascer. Entender a origem e a história das palavras faz-nos ser mais donos de um idioma que é nosso e que não apenas dá voz ao pensamento como já é o próprio pensamento. Ao sermos donos das palavras somos mais donos da nossa existência. (Couto, 2009: 103)

A citação é longa, mas Mia Couto sintetiza nestas palavras a importância da relação do conhecimento da língua com a realidade extralinguística. E esse domínio da realidade passa pelo conhecimento explícito da língua (CEL). A questão que se coloca é: como transformar a intuição linguística dos alunos do ensino obrigatório e desenvolver neles a aquisição das regras da língua que eles usam no dia a dia? Acreditamos que, implementando nas aulas de português atividades pela descoberta, a explicitação dessas regras ocorre de forma mais profícua e duradoira.

Interessa-nos, pois, aqui, debruçar sobre as atividades de descoberta. Os Programas de Português do Ensino Básico já referem amiúde esta perspectiva. Veja-se, por exemplo, o ponto 1.2.5. da caracterização do 2º ciclo do ensino básico (CEB):

Uma criteriosa atividade de descoberta, reflexão, explicitação e sistematização de conhecimentos sobre a língua, já iniciada, prossegue neste ciclo, de modo a configurar um mapa de conceitos coerente. O conhecimento explícito da língua é reinvestido na melhoria dos desempenhos nas outras competências (Reis et al., 2009: 36).

No CEL, os Programas explicitam que para o 1º e 2º anos e o 3º e 4º anos são descritores de desempenho: Manipular palavras em frases; comparar e descobrir regularidades, através da Observação e descoberta das características que justificam a inclusão de palavras em classes (Reis et al., 2009: 49 e 56).

Nos Programas insiste-se na manipulação de palavras do 1º ao 4º anos como forma de o aluno descobrir regularidades. Ainda para o 3º e 4º anos são descritores de desempenho: *Manipular palavras (ou grupos de palavras) em frases: expandir, substituir, reduzir, segmentar e deslocar elementos. Comparar dados e descobrir regularidades. (...) Observar os efeitos de sentido produzidos pelas atividades de manipulação (Reis et al., 2009: 57). As atividades de descoberta não se restringem ao CEL, são sugeridas também para os outros domínios do Português, como a leitura (cf. Reis et al., 2009: 70).*

Mas centremo-nos no que ao conhecimento explícito da língua diz respeito. Os Programas de Português para o ensino básico clarificam que o trabalho que incide sobre o conhecimento explícito da língua tem um objetivo triplo, a saber:

i) O desenvolvimento da consciência linguística dos alunos, num trabalho de observação, comparação e manipulação de dados, para descoberta de regularidades no funcionamento da língua; ii) A sistematização e a explicitação dessas regularidades, com recurso ou não à metalinguagem; iii) A mobilização dos conhecimentos adquiridos na compreensão e na produção de textos orais e escritos (Reis et al., 2009: 86).

Confirma-se que o trabalho sobre/com a língua parte do particular para o geral, não sendo reduzida a uma mera transversalidade para que apontavam os Programas de Português do ensino básico (1991) anteriores. Por outro lado, a importância do recurso à descoberta como forma de ensino e aprendizagem estende-se ao longo dos 3 ciclos do ensino básico (CEB), com incidência no 1º e 2º CEB.

No ponto 3.5.2., das Orientações de Gestão, em «Oportunidades de Aprendizagem» para o 3º CEB, pode ler-se igualmente:

Para que os alunos atinjam os desempenhos descritos na competência, é necessário criar oportunidades de aprendizagem variadas, nomeadamente: i) Realização de atividades de carácter oficial para analisar e manipular diferentes aspetos da língua, nos vários planos descritos. Estas atividades contemplam múltiplas operações: fazer inferências, deduzir conclusões, estabelecer relações, abstrair princípios e generalizações (Reis et al., 2009: 151).

Constata-se, assim, que nos atuais Programas de Português do Ensino Básico é dada primazia à manipulação da língua no sentido laboratorial, de modo a que os alunos possam refletir sobre os fenómenos linguísticos e retirar, daí, conclusões sobre o seu funcionamento.

Também Inês Duarte, na brochura preparada no âmbito do Programa Nacional do Ensino do Português, *Conhecimento da Língua: desenvolver a consciência linguística*, aborda o desenvolvimento da consciência linguística pelo método científico e treino do pensamento analítico. Assim, enumera as várias etapas do pensamento científico adaptado ao ensino/aprendizagem do conhecimento explícito da língua (CEL), nomeadamente: apresentar o problema, observar os dados; formular hipóteses; testar as hipóteses; validar as hipóteses; exercitá-las e, finalmente, avaliar a aprendizagem realizada (cf. Duarte, 2008: 18-19).

Este método não invalida a necessária memorização, mas coloca a tónica no aprendente, como sujeito ativo da aprendizagem. Pretende-se que os alunos descubram o funcionamento de um fenómeno gramatical. Este procedimento permite ao aluno adotar uma perspetiva reflexiva e consciente da língua. O professor torna-se o organizador e mediador entre os conhecimentos a adquirir e o aluno. Através desta abordagem aposta-se na compreensão dos fenómenos linguísticos, a memorização virá naturalmente, após a criação de automatismos e realização de outras tarefas no âmbito da leitura e da escrita.

No Canadá, Quebec, é publicado em 1995 (1ª edição) o livro *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, sob a direcção da professora Suzanne-G. Chartrand. Este é talvez o livro que melhor apresenta o ensino/aprendizagem da gramática pela «*Démarche active de découverte*». A autora destaca esta abordagem, entre outros aspetos, porque

elle amène l'élève à être actif tout au long de son apprentissage, car il est dans une situation de recherche. Elle lui fait expérimenter des procédures d'observation et de manipulation qu'il peut utiliser dans d'autres situations, favorisant ainsi son autonomie. Elle constitue en ce sens une initiation à la démarche expérimentale de type scientifique. Elle développe un esprit de rigueur et favorise le doute créateur.
(Chartrand, 1996: 222)

1. Objetivos e etapas da abordagem ativa de descoberta (AAD)

As aulas de língua devem permitir ao aluno adotar uma perspetiva reflexiva e consciente da língua, devem suscitar o espírito de investigação/curiosidade e de interrogação face à linguagem que o aluno usa, devem desenvolver a aprendizagem das principais estruturas e dos mecanismos fundamentais da língua, devem, ainda, permitir a abordagem do tipo experimental (como nas ciências da natureza, por exemplo, na construção de puzzles, etc.).

São, assim, objetivos principais da abordagem ativa de descoberta fazer compreender as grandes regularidades do funcionamento da língua; remeter para as capacidades de observação, experimentação, raciocínio dedutivo e indutivo e argumentação e contribuir para a construção progressiva dos conhecimentos gramaticais.

Há, porém, um ponto prévio a ter-se em consideração. Antes de começar a estudar em sala de aula um fenómeno gramatical é importante que o aluno saiba porque é que é pertinente estudar esse fenómeno e em que medida o conhecimento do seu funcionamento lhe será útil. Assim, e ao contrário do que acontece com os exemplos que podemos encontrar no Guião de apoio aos Programas de Português do Ensino Básico sobre o conhecimento explícito da língua, é importante que se parta de

um contexto, de textos (orais ou escritos) para a abordagem de um fenómeno linguístico. Desta forma, os alunos constatarem a importância comunicacional do fenómeno gramatical e observam o seu funcionamento geral. Só deste modo, entendendo a importância e o comportamento do fenómeno, estão garantidas as condições de compreensão, memorização e emprego das regras pelo aprendiz.

Vejamos, pois, as várias etapas da abordagem ativa de descoberta, segundo Suzanne-G. Chartrand (1996). Baseando-nos nessa autora, podemos sugerir 6 fases para o desenrolar desta abordagem:

- 1ª etapa: observação do fenómeno;
- 2ª etapa: manipulação dos enunciados e formulação de hipóteses;
- 3ª etapa: verificação das hipóteses;
- 4ª etapa: formulação de leis, de regularidades ou de regras e estabelecimento de procedimentos;
- 5ª etapa: fase da prática/exercícios;
- 6ª etapa: avaliação/reinvestimento dos conhecimentos.

No que diz respeito à primeira etapa, da observação do fenómeno, o professor começará por propor aos alunos, em pequenos grupos de trabalho, algumas tarefas como: agrupar enunciados retirados de um contexto conhecido dos alunos (textos, frases, grupo de palavras); classificá-los segundo/especificando critérios escolhidos (dados pelo professor ou concluídos por eles); compará-los a outros e recolher novos exemplos. Os alunos tomam nota das suas observações, das questões para as quais não encontram resposta e, finalmente, apresentam as suas conclusões à turma. Da discussão/apresentação dos resultados, moderada pelo professor, a turma decide quais as questões que serão exploradas mais sistematicamente e em que ordem. O *corpus* pode ser constituído por frases dos alunos, frases retiradas de textos literários, do quotidiano, ou outros. O importante, sublinhamos, é recorrer ao estudo em contextualização. A relevância de recorrer a frases dos alunos justifica-se pelo facto de ser fundamental saber avaliar os enunciados produzidos para conseguir autocorrigir-se.

A segunda etapa, manipulação dos enunciados e formulação de hipóteses, aparece, ainda que sem ser contextualizada num processo de descoberta, sugerida nos *Programas de Português do Ensino Básico*. Para se alcançarem os objetivos desta fase, tem de se recorrer a operações de adição, subtração, substituição e deslocamento. Os alunos examinam como um enunciado reage em consequência da sua manipulação e tentam responder às questões:

- Pode retirar-se elementos sem o tornar agramatical?
- Pode adicionar-se elementos ao enunciado? Se sim, quais, e quais as consequências para a frase?
- Pode substituir-se alguns elementos por outros? Se sim, que conclusões se retiram sobre a estrutura?
- O que acontece se se deslocam os elementos?

Utilizando esta forma de manipulação dos enunciados, está-se a trabalhar a frase no eixo paradigmático (substituição) e no eixo sintagmático (adição, subtração, deslocamento).

De facto, um dos procedimentos do método da descoberta são as manipulações. Podemos entender por manipulação as modificações por que se faz passar os elementos da frase para ressaltar as suas características. Com estas modificações pretende-se avaliar o grau de coesão das unidades da língua, umas em relação às outras, e a sua equivalência com as palavras e os grupos de palavras que pertencem à mesma classe de palavras.

Estas quatro operações são fundamentais em toda a investigação sobre as estruturas da língua, pois a língua é constituída por elementos que obedecem a regras combinatórias e que apresentam uma estrutura hierárquica. Em Português, como sabemos, essa estrutura é SVO, Sujeito + Predicado + Complementos. Aceitamos, por exemplo, como sendo um enunciado de Português: «A chuva cai», mas não: * «Cai chuva a».

Vejamos, pois, alguns exemplos de manipulações. Começemos pela substituição. Esta manipulação corresponde à troca de palavras ou conjuntos de palavras na frase. Usando este procedimento, conclui-se que os demonstrativos «este», «esta» e os artigos «o», «a» pertencem à mesma classe (dos determinantes), uma vez que se podem substituir uns pelos outros sem que as frases fiquem agramaticais. Veja-se o exemplo: «Este carro é azul» em que o demonstrativo “este” pode ser substituído, no eixo paradigmático, por “o”: «O carro é azul». Deste modo, ao fazer uma manipulação desta índole, os alunos podem criar a hipótese de estas duas palavras pertencerem à mesma classe de palavras por ocuparem o mesmo lugar na frase.

Por sua vez, entende-se por deslocamento a mudança de palavras ou conjunto de palavras no interior de uma frase. Para determinar, por exemplo, se o adjetivo «rápida» faz parte do predicativo do sujeito na frase «Joana era uma rapariga rápida», tenta-se afastá-lo do predicativo do sujeito, deslocando-o para o início da frase: *«Rápida Joana era uma rapariga». Conclui-se que se altera a gramaticalidade da frase, logo o adjetivo não é deslocável e, por conseguinte, pertence ao predicativo do sujeito.

Por outro lado, o apagamento ou supressão de uma palavra ou grupo de palavras permite decidir se um constituinte é obrigatório ou não num grupo. A frase «Ele lê romances de amor» pode ser reduzida a «Ele lê romances». Mantém-se a gramaticalidade, perdendo-se apenas uma precisão.

Finalmente, a adição consiste em inserir um elemento entre as unidades da língua. À frase «Creio que a Joana gosta de música», podemos acrescentar o adjetivo “clássica”, ficando: “Creio que a Joana gosta de música clássica”. Ao contrário da supressão, a adição particulariza e pormenoriza uma situação e permite perceber os elementos que se podem acrescentar a um grupo sintático.

A manipulação dos exemplos do *corpus* permite formular hipóteses descritivas ou explicativas sobre o funcionamento do(s) fenómeno(s) linguístico(s). Através de manipulações, pode, por exemplo, chegar-se a conclusões como por exemplo: o determinante e o adjetivo concordam com o nome; os nomes terminados em «e» podem ser femininos ou masculinos: «a fonte», «o monte», etc.

Às hipóteses chegadas através das manipulações efetuadas ao enunciado, segue-se a fase da verificação das hipóteses. As hipóteses elaboradas são validadas num outro *corpus* e se se confirmarem gerais, poderão tomar a forma de leis, de regularidades, de regras.

Chegamos, pois, à 4ª etapa: a formulação de leis, de regularidades ou de regras e o estabelecimento de procedimentos. Geralmente, se repararmos, é aqui que se começa na abordagem tradicional, centrada no professor, com a agravante de, ao contrário da abordagem pela

descoberta, ser o professor a apresentar as regras gramaticais. Na abordagem pela descoberta, os grupos dos alunos formulam, por palavras próprias, a regra ou a regularidade a que chegaram pelas observações que fizeram. De seguida, comparam os seus enunciados com os dos outros grupos. Depois da discussão sobre as formulações propostas e com a ajuda do professor, a turma redige com a maior precisão e rigor possíveis as regras que norteiam a descoberta feita. Após essa tarefa, os alunos confirmam as regras que criaram com o que as gramáticas de referência indicam. Nesse sentido, é importante haver diferentes tipos de gramáticas na sala. Desse modo, pode constatar-se que o mesmo fenómeno pode ser descrito de forma diferente, segundo a gramática consultada.

A 5ª etapa, a fase da prática/exercícios, é fundamental nesta abordagem. Trata-se de criar automatismos. Deste modo, pretende-se que alunos coloquem em prática as suas descobertas em contextos linguísticos diversificados. Esta fase de exercícios é necessária para a consolidação dos conhecimentos adquiridos, colocando os alunos à prova, para desenvolver automatismos sobre o plano do raciocínio e do procedimento da resolução de problemas.

O professor propõe, assim, uma gama de atividades com dificuldade gradativa, apresentando o seguinte desafio: os primeiros são casos simples; os últimos são mais complexos, exigindo competências próximas das colocadas no momento de escrita.

Esta gradação nas atividades pode conseguir-se através de exercícios de reconhecimento do fenómeno gramatical (sublinhar, repetir, etiquetar, analisar, representar em esquema); exercícios de reconhecimento do fenómeno gramatical com a justificação escrita dos critérios de reconhecimento; exercícios de construção de frases utilizando técnicas de manipulação para mostrar o funcionamento do fenómeno em estudo; exercícios de correção de frases ou de redação reduzida (textos com espaços em branco) com a justificação das mudanças produzidas; exercícios de produção de textos, com indicações precisas, em que se utilize a noção gramatical objeto de estudo.

Finalmente, é chegado o momento da 6ª e última etapa, de reinvestimento controlado, ou seja, após a compreensão e aplicação dos conhecimentos, o professor deve conduzir a transferência destes novos conhecimentos nas atividades de leitura, escrita e oralidade. Na leitura, por exemplo, o aluno é chamado a fazer atenção à utilização do fenómeno que acabou de estudar. Este é também o momento da avaliação do processo. Da avaliação formativa – pela forma de utilização desse novo conhecimento em novos contextos – passa-se à avaliação sumativa.

2. Condições de base para o sucesso da abordagem ativa de descoberta

Para que esta abordagem pela descoberta tenha sucesso é necessário fazer-se a ligação entre o fenómeno estudado e a sua realização em textos, preferencialmente de alunos. É necessário estabelecer-se a relação entre leitura, escrita e gramática. É, igualmente, importante circunscrever o objecto de estudo, pois num texto, *lato sensu*, e num enunciado, *stricto sensu*, vários fenómenos se entrecruzam. Porém, para o estudo dos fenómenos a descortinar, deve evitar usar-se *corpora* demasiado restritos e simplificados, para não se cair no perigo das generalizações.

É necessário adoptar-se uma metalinguagem comum à turma, reavaliando e redefinindo a metalinguagem gramatical. Aliás, os docentes não deverão ter receio de introduzir o mais cedo possível, e sempre que a propósito, a metalinguagem nas suas aulas. Os alunos gostam de saber os nomes dos fenómenos. Substituir, mesmo que num 1º CEB, a terminologia prefixo, por exemplo, por “bocadinho” ou outro sinónimo, em nada contribui para a aquisição e o desenvolvimento da metalinguagem e da competência linguística dos alunos. Porém, quando se optar por substituições

semânticas ou uma linguagem figurativa, estas deverão ser o menos polissémicas e ambíguas possíveis para os alunos.

Finalmente, deverá ter-se em atenção os erros e inexatidões dos alunos, pois os seus erros e lacunas são os indícios das suas representações e dos seus (des)conhecimentos.

Ao utilizar-se a abordagem pela descoberta está-se progressivamente a mudar a atitude face à língua, obrigando-nos a refletir sobre a construção do saber e a confrontar o nosso saber e sobretudo a forma como partilhamos o saber. Só desta forma, conseguiremos construir novos saberes. Em relação à língua constataremos que o nosso saber é limitado, pobre e muitas vezes inconsistente (cf. Chartrand, 1996). Uma perspetiva enraizada no paradigma da gramática tradicional não poderá compreender facilmente este tipo de abordagem, sobretudo se tiver a perspetiva fossilizada da (não) evolução da língua.

3. Limites da abordagem ativa de descoberta

Não podemos, porém, dizer que esta abordagem tem o sucesso garantido, uma vez posta em prática. Isso não se verifica porque, como todas as abordagens, tem limites. Para a consolidação da língua é preciso deixar espaço na sala de aula para falar, ler e escrever, não se pode gastar todo o tempo e energias com questões relacionadas com a gramática.

Por outro lado, não se pode dizer que seja o método adequado para todos os tipos de situações de estudo gramatical. Como se parte da intuição linguística do aluno para o ajuizar da gramaticalidade ou da pertinência de um dado enunciado, a tarefa é mais complicada de aplicar quando os alunos não têm a língua portuguesa como língua materna ou quando têm um baixo nível de socialização com a escrita. Nestes contextos, deverá trabalhar-se paralelamente o oral com a escrita.

Outro dos limites é o facto de exigir muito dos docentes, a nível de preparação linguística e de tempo na preparação das atividades, bem como na concretização das mesmas, em sala de aula. Trata-se de uma abordagem que implica o pensamento, a construção do saber por parte dos alunos e isso exige tempo. Porém, o tempo ganha-se a longo termo se o aluno compreender, de facto, os mecanismos gramaticais de base. Quanto tempo se gasta a repetir as regras e as definições ao longo do percurso escolar dos alunos? E que resultados práticos, efetivos isso tem? Os alunos chegam ao ensino superior com os conteúdos gramaticais apreendidos, conteúdos que fazem parte dos programas do ensino obrigatório do Português? Normalmente, não. A este respeito veja-se, por exemplo, o estudo que levámos a cabo sobre a forma como os estudantes identificam e usam os tempos verbais no ensino superior (cf. Xavier, 2009)

O que acontece é duplamente surpreendente: por um lado, trata-se de explicitar conhecimento linguístico na língua materna, por outro, alguns dos conteúdos gramaticais têm-se repetido nos Programas ao longo do ensino básico, sobretudo. Aparentemente estariam criadas as condições de base para que se verificasse o sucesso. Vários autores, não só portugueses, constatarem este facto. Veja-se o exemplo de Mário Perine (2000) que refere que a maioria dos alunos brasileiros tem dificuldades de leitura, compreensão e produção de textos, no entanto, estiveram vários anos a estudar os mesmos conteúdos. Essa aprendizagem fez-se, porém, de forma teórica e pouco relacionada com situações reais de comunicação.

A perspetiva que temos sobre o sucesso futuro da apreensão dos fenómenos linguísticos para a melhoria da competência linguística dos nossos alunos do ensino básico e secundário não é muito otimista. Com a extinção do Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP), em 2010, para os

professores do 1º ciclo do ensino básico, deixou-se de insistir na formação contínua destes docentes na área de Português. Por outro lado, questionamo-nos: terão os docentes perfeita noção sobre o que se está a falar, e sobretudo o que isso implica a nível de trabalho laboratorial com os alunos, quando nos *Programas de Português do Ensino Básico* há a referência às manipulações? Não podemos deixar de concordar com João Costa *et al.* quando a propósito desta questão referem:

Torna-se, portanto, evidente que, ao implementar os Programas de Português para o Ensino Básico, será necessário rever práticas que imponham um trabalho sobre gramática que façam do conhecimento explícito da língua um conjunto de saberes a que os alunos podem recorrer em contextos de uso diversificados, tornando-se utilizadores mais conscientes do uso que fazem da língua. (2011: 11)

Os atuais Programas são um desafio ao professor exigindo atualização e diversificação de estratégias de abordagens dos conteúdos. Não basta formação para os professores ao nível da didática da língua, e em concreto, da gramática. A nova terminologia linguística veio desorientar e, sem uma gramática de referência neste momento, que acompanhe as propostas linguísticas vigentes nos Programas de Português e nas metas curriculares, a tarefa de remodelação linguística não está completa. É certo que as Metas Curriculares (2012), entretanto conhecidas, vêm clarificar alguns aspetos dos Programas de Português do Ensino Básico, remetendo para cada ano de escolaridade os conteúdos mencionados nos Programas, por vezes, de forma abrangente, para um ciclo.

As condições atuais de trabalho dos professores não são, por isso, as mais auspiciosas para que a implementação de novas metodologias se faça. No entanto, isso é possível e frutuoso, uma vez ultrapassadas certas barreiras. Pelas experiências levadas a cabo por educadoras e docentes do 1º e 2º ciclos do ensino básico, discentes do mestrado em Didática da Língua Portuguesa, na Escola Superior de Educação de Coimbra, com quem temos trabalhado, desde 2009, tem sido possível confirmar as vantagens da abordagem pela descoberta. No início instala-se a desconfiança nos professores em relação à abordagem pela descoberta. Porém, após a utilização deste processo, os balanços são positivos, não só por parte dos docentes, como também dos alunos, que adquirem os conhecimentos de modo mais reflexivo e consolidado.

Passa a apresentar-se algumas das reações e conclusões obtidas por estes docentes, em 2012, como resultado da implementação da AAD, aplicada a conteúdos de conhecimento explícito da língua:

É no conhecimento explícito da língua que os alunos revelam maiores dificuldades de aprendizagem. (...) Todos os alunos acompanharam de forma inatendida o desenvolvimento das várias etapas da atividade de descoberta, que encararam como um desafio, tendo os vários grupos criado um verdadeiro espírito competitivo na fase da descoberta de novas palavras formadas por derivação prefixal e sufixal. (Maria Conceição Costa)

Há também docentes que destacam o aumento da curiosidade em crescendo nos alunos:

Com o tempo a passar, os alunos ficaram cada vez mais curiosos sobre estas palavras que eram novas para eles. (...) A abordagem ativa de descoberta possibilita a execução de atividades que levam à interdisciplinaridade. Se existir uma interação bem orientada para um objetivo comum a trabalhar, podem ser trabalhadas todas as áreas (...) de referir que a AAD me deixou surpreendida com os resultados que obtive. (Maria de Lurdes Trindade)

Outra docente do 1º CEB, refere: Constatei que, depois de ter usado a abordagem tradicional para trabalhar, os alunos tinham construído conceitos errados: confundindo família de palavras com área vocabular. Uma vez usada a abordagem pela descoberta, a professora conclui que esta abordagem resulta para os alunos porque se divertem a descobrir e descobrem que aprender é divertido, porque são eles que «dirigem» o processo de aprendizagem como se um navio de Peter Pan se tratasse. Por mais dificuldades que apareçam, eles não desanimam e entretanto desenvolvem a sua autonomia e o seu pensamento científico. (Maria Teresa Teixeira)

As conclusões continuam. A partir da abordagem do enriquecimento vocabular, logo no pré-escolar, uma educadora conclui:

Percebi que é realmente importante realizarmos atividades de CEL desde cedo, logo no pré-escolar, visto que estas são sem dúvidas uma mais-valia para as etapas futuras como a aprendizagem da leitura e da escrita (...). Não se trata de escolarizá-las demasiado cedo, trata-se antes de as dotar gradualmente com competências necessárias e essenciais para os seus sucessos futuros. (Raquel Frias)

Claro que há dificuldades no início da implementação das atividades pela abordagem ativa da descoberta. Alguns docentes referem que o facto de até ao momento, em que colocaram em prática esta metodologia, os conteúdos gramaticais serem adquiridos pelo método tradicional, isso dificultou a compreensão dos alunos em relação ao que lhes era pedido para a realização da atividade. Porém, a partir do momento em que os alunos percebem o que se lhes é pedido e de que modo, a dinâmica que se estabelece justifica o investimento feito:

A introdução do estudo do adjetivo através da AAD permitiu-nos constatar a existência nos alunos de uma motivação natural para «descobrir coisas». Criou-se uma dinâmica muito interessante na sala de aula, tornando-se a atividade muito alegre e participativa, sem que se tenha gerado qualquer tipo de confusão. Ficámos surpreendidos com a dinâmica, com a vontade, com a responsabilidade e com a disciplina manifestada pelos alunos. (Jorge Carnaz)

Acreditamos, aliás, que alguns problemas de indisciplina se devem ao facto de o aluno não estar motivado, porque não é agente participativo no processo de ensino e aprendizagem. Com a introdução desta metodologia, é possível que se possam resolver alguns desses problemas, cativando o aluno para a ação. Haverá burburinho na sala, sim, porque o trabalho de grupo pressupõe discussão de ideias, mas é um burburinho produtivo, reflexo de produção (ativa) de conhecimento. Esta forma de abordagem, ao proporcionar a discussão em grupo, favorece o contacto com outros pontos de vista e desenvolve nos alunos as habilidades argumentativas (cf. Chartrand, 1996: 223). Esta forma ativa de estar na aula não se coaduna com o aborrecimento, tantas vezes causador de indisciplina, pois

C'est à regret que les élèves quitteront la classe (...). La classe est une véritable ruche et les élèves enfin investis d'une vraie responsabilité s'adonnent à la tâche avec un sérieux et un enthousiasme qu'ils ne se connaissaient pas. (Chartrand, 1996: 223)

A abordagem ativa de descoberta permitirá a consolidação de conhecimentos que as abordagens tradicionais não facultam, pois

l'enseignement traditionnel, qui consiste à transmettre des connaissances déclaratives sans effectuer un travail sur les modes d'appropriation de ces connaissances, n'arrive que très partiellement à générer des connaissances qui ont une certaine stabilité dans la mémoire de l'élève. (Chartrand, 1996: 46)

Ora, o mais importante deverá ser a análise dos fenómenos e não a sua etiquetagem. Análise no sentido de localizar os diversos constituintes da frase, descrever as suas relações sintáticas, bem como a estrutura de cada uma, afim de poder julgar a gramaticalidade de cada frase, assim como o interesse discursivo da sua organização e de a transformar, em caso disso. Este trabalho não deverá, pois, consistir apenas na etiquetagem, mas no saber descrever para avaliar a gramaticalidade dos enunciados (cf. Chartrand, 1996: 47). O estudo gramatical faz-se, deste modo, a partir da sintaxe para os restantes constituintes da gramática, centrado em enunciados contextualizados e não partindo de listagens e/ou palavras isoladas. O aluno ao ser chamado a resolver problemas torna-se um elemento ativo do processo de ensino e aprendizagem. Ao ser confrontado com uma situação problemática, o aluno deverá sentir curiosidade a ponto de tentar resolvê-la.

Quanto mais cedo no percurso escolar este género de abordagens forem utilizadas com maior naturalidade e sucesso se desenrolarão atividades em sala de aula com essas características. Entusiasmo e curiosidade são palavras referidas pelos docentes que colocam em prática esta abordagem para caracterizarem a atitude dos alunos face aos desafios. Por outro lado, os ganhos a longo prazo são inquestionáveis, uma vez que quem descobre dificilmente esquece.

Acreditamos, pois, que uma abordagem da língua materna através da descoberta dá origem a crianças críticas e pensadoras, com espírito de grupo e desenvolvimento de discurso argumentativo, qualidades imprescindíveis ao cidadão do século XXI.

Referências bibliográficas:

- Brito, Ana Maria (org.) (2010). *Gramática: História, Teorias, Aplicações*. Porto: Fundação Universidade do Porto/ Faculdade de Letras.
- Chartrand, Suzanne-G. (1996). Apprendre Grammaire par la Démarche Active de Découverte. In CHARTRAND, Suzanne-G. (Dir.), *Pour un Nouvel Enseignement de la Grammaire*. Montréal/Paris: Éditions Logiques, 197-225.
- Costa, João et al. (2011). *Guião de Implementação dos Programas de Português do Ensino Básico: Conhecimento Explícito da Língua*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Couto, Mia (2009). *Interinvenções*. Lisboa: Caminho.
- Duarte, Inês (1992). Oficina Gramatical: Contextos de Uso Obrigatório do Conjuntivo, In Delgado-Martins et al., *Para a Didáctica do Português. Seis Estudos de Linguística*. Lisboa: Edições Colibri, 165 – 177.
- Duarte, Inês (2008). *Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Lomas, C. (2006). *O valor das palavras III*, Porto: Edições Asa.
- Paret, Marie-Christine (1996). Une autre Conception de la Phrase et de la Langue pour Faire de la Grammaire à l'École. In CHARTRAND, Suzanne-G. (Dir.), *Pour un Nouvel Enseignement de la Grammaire*. Paris: Éditions Logiques, 109-135.
- Perine, Mário (2000). *Sofrendo a Gramática*. S. Paulo: Ática.
- Reis, Carlos et al. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério Da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Xavier, Lola Geraldes (2009). Ensino da gramática: reflexões em torno do verbo. *Exedra*, nº 1, pp. 167-176. Consultado em novembro de 2012, <http://www.exedrajournal.com/docs/01/167-176.pdf>