
APRENDER A ENSINAR GRAMÁTICA COM ABORDAGENS INOVADORAS

Uma experiência de flexibilidade curricular no ensino superior

Sónia Valente Rodrigues* & Purificação Silvano*

Resumo: A unidade curricular Oficina de Gramática da Língua Portuguesa (OGLP) prepara futuros professores para o ensino da gramática nos níveis de escolaridade obrigatória. Rompendo com as limitações naturais de práticas pedagógicas cristalizadas, o trabalho pedagógico da OGLP tem procurado operacionalizar uma «conceção isomórfica de formação como projeto» (Formosinho & Niza, 2009: 123), tendo em vista a preparação de professores para um paradigma de ensino-aprendizagem baseado em competências, com autonomia para responder aos desafios pedagógico-didáticos atuais e futuros. A especificidade do seu objeto de trabalho e das suas finalidades legitimam a implementação de dinâmicas de trabalho associadas ao *problem-based learning*. Neste artigo, descreve-se o modelo pedagógico na base do funcionamento desta unidade curricular da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, focando os tópicos seguintes: a descrição, justificação e fases de operacionalização da estratégia pedagógica, a coordenação dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, o esforço requerido aos estudantes em relação ao número de ECT, as componentes de inovação pedagógica, os resultados obtidos e o desenvolvimento científico realizado até ao momento.

Palavras-chave: formação de professores, ensino por competências, ensino da gramática

LEARNING TO TEACH GRAMMAR WITH INNOVATIVE APPROACHES: AN EXPERIENCE OF CURRICULAR FLEXIBILITY IN HIGHER EDUCATION

Abstract: The course unit Oficina de Gramática da Língua Portuguesa (OGLP) prepares future teachers for teaching grammar in the levels of compulsory schooling. Breaking with the natural limitations of crystallized pedagogical practices, OGLP's pedagogical work has sought to operationalize an «isomorphic conception of training as a project» (Formosinho & Niza, 2009: 123), in order to train teachers for a teaching-learning paradigm based on competencies, with autonomy to respond to current and future pedagogical-didactic challenges. The specificity of its work object and its purposes legiti-

* Centro de Linguística da Universidade do Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

mize the implementation of work dynamics associated with problem-based learning. This article describes the pedagogical model which is the basis for this course unit of the Faculty of Arts and Humanities of the University of Porto, focusing on the following topics: description, justification and phases of implementation of the pedagogical strategy, coordination of teaching, learning and evaluation processes, the effort required from students regarding the number of ECT, the components of pedagogical innovation, obtained results and the scientific development carried out up to now.

Keywords: teacher training, teaching by competences, grammar teaching

APPRENDRE À ENSEIGNER LA GRAMMAIRE AVEC DES APPROCHES NOVATRICES: UNE EXPÉRIENCE DE FLEXIBILITÉ DES PROGRAMMES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Résumé: L'unité curriculaire Oficina de Gramática da Língua Portuguesa (OGLP) prépare les futurs enseignants à l'enseignement de la grammaire aux niveaux de la scolarité obligatoire. En rupture avec les limites naturelles des pratiques pédagogiques cristallisées, le travail pédagogique d'OGLP a cherché d'opérationnaliser une «conception isomorphe de la formation en tant que projet» (Formosinho & Niza, 2009: 123), afin de préparer les enseignants à un paradigme d'enseignement-apprentissage basé sur les compétences, avec autonomie pour répondre aux défis pédagogiques et didactiques actuels et futurs. La spécificité de son objet de travail et ses objectifs légitiment la mise en œuvre de dynamiques de travail associées à un apprentissage par problèmes. Cet article décrit le modèle pédagogique basé sur le fonctionnement de cette unité curriculaire de la Faculté des Lettres e Sciences Humaines de l'Université de Porto, en se concentrant sur les sujets suivants: description, justification et phases de l'opérationnalisation de la stratégie pédagogique, coordination de processus d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation, l'effort requis des étudiants concernant le nombre de ECT, les composantes de l'innovation pédagogique, les résultats obtenus et le développement scientifique réalisé jusqu'à présent.

Mots-clés: formation des enseignants, enseignement basé sur les compétences, enseignement de la grammaire

Introdução

O desafio atual no âmbito da educação e formação de professores, no ensino superior, consiste em preparar os estudantes para contextos profissionais caracterizados pela diversidade, heterogeneidade e imprevisibilidade. Por isso, em contexto educativo, é amplamente reconhecida a necessidade de configurações pedagógicas estrategicamente orientadas para o desenvolvimento de competências de nível elevado (como pensamento crítico, pensamento criativo, resolução de problemas, relacionamento interpessoal, entre outras) como forma de preparar os estudantes. Em Portugal, a formação inicial de professores não pode estar alheada dos fundamentos pedagógicos e curriculares subjacentes a dinâmicas como a do Projeto de Autonomia e Flexibilidade

Curricular, do Ministério da Educação, nem do perfil de professores desejável para as escolas atualmente (Cosme, 2018).

As virtualidades do ensino por competências no ensino superior estão bem documentadas e a sua eficácia comprovada (Butova, 2015; Desrochers & Staislof, 2016). Constitui, aliás, um paradigma de atuação pedagógica de referência em áreas como a medicina, a engenharia ou a arquitetura. No campo da formação de professores, verifica-se que também os cursos de mestrado em ensino, pela sua natureza profissionalizante, estão necessariamente orientados para o ensino-aprendizagem por competências, como se depreende das finalidades que os norteiam¹.

Para que essas finalidades sejam atingidas, é crucial que a organização interna de cada unidade curricular (doravante, UC) assuma uma configuração pedagógica estrategicamente orientada para o desenvolvimento de competências profissionais (gerais e específicas da docência), sob pena de se acentuarem os problemas usualmente associados à formação de professores. Um desses problemas, amplamente referenciado na literatura específica da área, diz respeito ao fosso existente entre a teoria, na formação de professores, e a prática. Este problema tem sido reportado por vários autores (Flores, 2011; Flores, Vieira & Ferreira, 2014) e é sintetizado por Korthagen (2017: 387) do seguinte modo:

For a long time, educational researchers have been searching for the Holy Grail: an effective method of educating teachers which would positively influence daily teaching practices in schools (Loughran, 2006). A lot of knowledge is available about how teaching could become more effective at influencing student learning, and it would be ideal if this knowledge would be applied by teachers. However, an overwhelming number of studies have shown that there is a huge gap between theory and practice. (e.g., Bakkenes, Vermunt, & Wubbels, 2010; Robinson, 1998; Wideen, Mayer-Smith, & Moon, 1998)

Na análise da problemática da formação prática dos professores, ao nível da formação inicial, Formosinho (2009: 95-96), ao referir as suas especificidades em relação à formação de outros profissionais, inclui como primeira a seguinte:

¹ Os objetivos que norteiam os cursos de mestrado em ensino relacionam-se com quatro dimensões: «Ao nível do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, dotar o estudante dos instrumentos científicos e metodológicos na área do português que lhe permitam promover um ensino de qualidade, capaz de assegurar aprendizagens significativas. Ao nível profissional, social e ético, assegurar que o futuro professor se adapte às especificidades dos contextos sociais e escolares em que atua, no respeito pelas exigências éticas e deontológicas inerentes à profissão docente. Ao nível da participação na escola e da relação com a comunidade, desenvolver a compreensão da docência como uma atividade global e integrada. Ao nível do desenvolvimento profissional ao longo da vida, fazer da formação inicial o ponto de partida de um itinerário alicerçado na reflexão sobre questões educativas e sobre a prática profissional, visando a construção de um projeto de formação que responda aos desafios individuais, institucionais e sociais colocados à educação» (Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Retirado de https://sigarra.up.pt/flup/pt/cur_geral.cur_view?pv_curso_id=9102&pv_ano_lectivo=2018, 2018).

a docência é *uma profissão que se aprende desde que se entra na escola*, pela observação do comportamento dos nossos professores. Não acontece isso com outras profissões. O professor utiliza, para transmitir o saber profissional, o seu próprio saber profissional. Isto é, um profissional de ensino, ao ensinar, transmite inevitavelmente conhecimentos e atitudes sobre esse processo de ensino, pelo que diz e pelo que faz. Esta transmissão da própria base de legitimidade do saber ocorre na formação de outras profissões apenas no momento do estágio prático (...). Na formação de professores, esta transmissão da base de legitimidade profissional ocorre, de forma indireta ou direta, ao longo de todo o curso, permitindo ao aluno confrontar a prática docente experienciada nas disciplinas com a prática docente que, de forma implícita ou explícita, os diferentes professores-formadores sugerem. Essa avaliação permanente da coerência entre o feito e o dito é específica da formação de professores.

Este e outros desafios relacionados com a formação inicial de professores têm sido objeto de atenção de diferentes autores (Flores, 2015; Santos & Martins, 2016), que alertam para a necessidade urgente de encontrar vias de resolução de modo a fortalecer o conjunto de competências profissionais desejáveis (Perrenoud, 2001). Destacam-se, neste âmbito, as estratégias de formação de professores em que a promoção do desenvolvimento profissional é gerada através da reflexão (Schön, 1987; Zeichner, 1993, 2005), que se tornou centrada na aula como objeto de descrição e de análise, num processo de transformação de crenças, representações e conhecimento prático que os estudantes implicitamente conhecem enquanto discentes (Korthagen, 2017: 392). Esta questão é crucial na conceção das unidades curriculares constitutivas dos cursos de mestrado em ensino, como é o caso da Oficina de Gramática da Língua Portuguesa, de que são docentes as autoras deste artigo.

A Oficina de Gramática da Língua Portuguesa é de frequência obrigatória, lecionada no 1.º semestre do 1.º ano de vários cursos de mestrado em ensino e tem por finalidade desenvolver o conhecimento profissional de estudantes-futuros professores sobre metodologias de ensino da gramática a alunos dos ensinos básico e secundário. Daí a necessidade e a relevância de organizar a OGLP como espaço para desencadear processos de desenvolvimento de competências (capacidades, atitudes, conhecimento) em contexto de projeto, em que o estudante assume um lugar central na construção dos saberes.

A Oficina de Gramática de Língua Portuguesa no plano de estudos

A OGLP faz parte do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em dois cursos da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (doravante, FLUP). Integra o conjunto das UC de frequência obrigatória ministradas no 1.º semestre do 1.º ano do curso. O número de estudantes que frequenta esta UC está, por isso, dependente dos candidatos aos cursos de mestrado referidos. Estes cursos têm a duração de 4 semestres curriculares e estão subdivididos em duas etapas, cujo plano de estudos se sintetiza nas Figuras 1 e 2:

FIGURA 1

1.º ano do curso de mestrado em ensino

| 1º Semestre | | | | | 2º Semestre | | | | |
|-------------|-------|---|------|----------|-------------|-------|--|------|----------|
| Código | Sigla | Nome | Obs. | Créditos | Código | Sigla | Nome | Obs. | Créditos |
| MEG001 | PE | Psicologia da Educação | | 6 | MEP003 | DP_II | Didática do Português II | | 6 |
| MEFILO001 | ETED | Ética e Educação | | 6 | MEH014 | PE_C | Políticas Educativas e Currículo | | 3 |
| MEPLAT005 | OGLP | Oficina de Gramática de Língua Portuguesa | | 6 | MEG013 | IE | Investigação Educacional | | 3 |
| MPLE009 | VMPOR | Variação e Mudança em Português | | 6 | MEPLAT004 | PEL | Psicolinguística e Ensino de Línguas | | 6 |
| MEP001 | DP_I | Didática do Português I | | 6 | MEP002 | PMDP | Produção de Materiais Didáticos em Português | | 6 |
| | | | | | MEP004 | DPLS | Didática do Português como Língua Segunda | | 6 |

Fonte: sigarra.up.pt/flup/pt

FIGURA 2

2.º ano do curso de mestrado em ensino

| Anual | | | | |
|--------|-------|----------------------------------|------|----------|
| Código | Sigla | Nome | Obs. | Créditos |
| MEP006 | IPP | Iniciação à Prática Profissional | | 48 |

| 1º Semestre | | | | | 2º Semestre | | | | |
|-------------|-------|--|------|----------|-------------|-------|---|------|----------|
| Código | Sigla | Nome | Obs. | Créditos | Código | Sigla | Nome | Obs. | Créditos |
| MEPLAT007 | TLPBS | Temas de Literatura Portuguesa para os Ensinos Básico e Secundário | | 6 | MEPLAT008 | TCBS | Temas de Cultura Portuguesa para os Ensinos Básico e Secundário | | 6 |

Fonte: sigarra.up.pt/flup/pt

A primeira etapa (1.º ano) está orientada para o aprofundamento de saberes nos domínios específicos da investigação e ética educacional, da linguística e da didática. Da segunda etapa fazem parte uma UC em cada semestre centrada em temas da literatura e da cultura portuguesas e a realização da iniciação à prática profissional, que é uma componente anual do curso, que se desdobra em estágio pedagógico/realização do relatório final de mestrado em ensino/seminários. É esta última componente que implica obrigatoriamente a ligação dos estudantes às escolas de ensino básico e secundário.

A UC OGLP confere seis ECT. Está organizada de modo a permitir 52 horas de contacto com os estudantes, num total de 162 horas. As horas de contacto são distribuídas por aulas teórico-práticas, num total de 3 horas semanais, e por orientação tutorial, que ocupa uma hora por semana no plano de estudos. As componentes de ocupação têm a seguinte distribuição: estudo autónomo (50 horas), frequência das aulas (56 horas) e trabalho de investigação (56 horas). Para uma melhor visualização do esforço requerido aos estudantes, veja-se a Figura 3, que apresenta a ligação entre as horas de contacto e as horas de estudo autónomo e de trabalho de investigação.

FIGURA 3

Distribuição horária da Oficina de Gramática de Língua Portuguesa

| OGLP | | | | | | | |
|---|---|--|---|--|--|---|--|
| E.A. = Estudo autónomo = 50h | | | | | | | |
| T.I. = Trabalho de investigação = 56h | | | | | | | |
| <i>Aulas teórico-práticas (com prevalência sobre o objeto de ensino da gramática)</i> | | | | | | | |
| 1h30 + 30' | 1h30 + 30' | 1h30 + 30' | 1h30 + 30' | 1h30 + 30' | 1h30 + 30' | 1h30 + 30' | |
| Contextualização do trabalho a realizar. Abordagem à problemática do ensino da gramática | Apresentação da questão de partida e lançamento do projeto. Formação de grupos. Contexto das turnas | Aprofundamento teórico dos conteúdos a ensinar | Aprofundamento teórico dos conteúdos a ensinar | Início da planificação do laboratório gramatical | Aprofundamento científico dos conteúdos a integrar no laboratório | Aprofundamento científico dos conteúdos a integrar no laboratório | |
| Abordagem às diversas metodologias de ensino da gramática e das conclusões de estudos | Leitura do programa da disciplina de Português. Decisão do conteúdo gramatical e planificação | Aprofundamento pedagógico-didático dos conteúdos a ensinar. Conhecimento do laboratório gramatical | Conceção do laboratório gramatical a implementar. Trabalho de grupo | Planificação do laboratório gramatical | Construção do material para o laboratório gramatical (versão 1) | Construção do material para o laboratório gramatical (versão 1) | |
| 1h30 + 30' | 1h30 + 30' | 1h30 + 30' | 1h30 + 30' | 1h30 + 30' | 1h30 + 30' | 1h30 + 30' | |
| <i>Aulas teórico-práticas (com prevalência sobre a metodologia de ensino da gramática)</i> | | | | | | | |
| <i>Diagnose</i> | | | | | | | |
| E.A. 8 h | | E.A. 8 h | | T.I. 6h | | T.I. 10h | |
| E.A. 10 h | | | | | | | |
| 1h30 + 30' | 1h30 + 30' | 1h30 + 30' | 1h30 + 30' | 1h30 + 30' | 1h30 + 30' | | |
| 1.º teste de avaliação | Implementação do laboratório gramatical nos ensinos básico e/ou secundário | Implementação do laboratório gramatical nos ensinos básico e/ou secundário | Correção dos trabalhos dos alunos pelos estudantes de OGLP | Sistematização do conhecimento científico aprofundado | 2.º teste de avaliação | | |
| Reformulação do material para o laboratório gramatical (versão 1) a partir do feedback das docentes | Implementação do laboratório gramatical nos ensinos básico e/ou secundário | Implementação do laboratório gramatical nos ensinos básico e/ou secundário | Correção dos trabalhos dos alunos pelos estudantes de OGLP | Apresentação da 2.ª versão dos materiais e da fundamentação das alterações | Apreciação sobre o processo, as atividades e as aprendizagens realizadas | | |
| 1h30 + 30' | 1h30 + 30' | 1h30 + 30' | 1h30 + 30' | 1h30 + 30' | 1h30 + 30' | | |
| 1.ª ENTREGA | | T.I. 20h | | 2.ª ENTREGA | | ENCERRAMENTO | |
| T.I. 10h | | | | | | | |

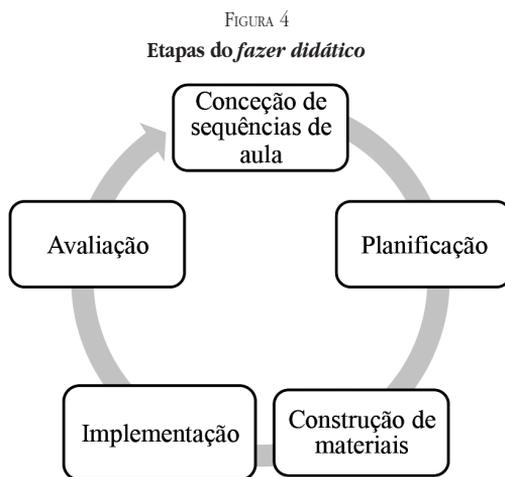
Fonte: sigarra.up.pt/flup/pt

O modelo pedagógico

A descrição do modelo pedagógico integra dois pontos: a estratégia pedagógica e a coordenação dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação.

Estratégia pedagógica: descrição, justificação e fases de operacionalização

A estratégia em que se baseia a OGLP consiste em centrar o estudante numa situação específica de trabalho docente, em contexto controlado, fazendo-o percorrer, de forma orientada, etapas cruciais do *fazer didático* num ciclo que se poderá representar esquematicamente através da Figura 4.



Ao garantir uma articulação estratégica entre o ensino da OGLP e o trabalho prático que os estudantes realizam em contexto escolar (em turmas dos ensinos básico e secundário), promove-se uma *formação em alternância* (Formosinho & Niza, 2009: 124), em que a competência para ensinar gramática é adquirida pelos estudantes «por meio de processos de ensino-aprendizagem referenciados a um contexto». Deste modo, esta UC contribui não só para o conhecimento de metodologias de ensino da gramática, mas promove uma visão integradora e contextualizada dos métodos, das técnicas, dos materiais, das atitudes e valores investigativos, científicos, pedagógicos e sociais necessários ao exercício da função de professor. Além disso, possibilita aos estudantes uma conceção isomórfica de *formação como projeto*².

Ao levar os estudantes a aprender a ensinar gramática, investe-se no *conhecimento pedagógico de conteúdo*, conceito proposto por Shulman (1987) para referir a configuração que o pro-

² Formosinho e Niza (2009: 123) referem que Maria do Céu Roldão «contrapõe, aos planos-mosaico utilizados por nós, uma conceção isomórfica de *formação como projeto*, em que o projeto curricular dê unidade e coerência à interação das suas componentes, à teorização das práticas formativas e à meta-análise reflexiva do próprio processo formativo por parte dos futuros profissionais».

fessor dá ao conhecimento científico de conteúdo (saber científico) de modo a poder estimular, aprofundar e envolver os alunos na sua compreensão e aprendizagem. No caso da OGLP, as aprendizagens em causa relacionam-se com o desenvolvimento da competência gramatical nos alunos dos ensinos básico e secundário através de «laboratório gramatical» (Duarte, 1992; Costa, Cabral, Santiago, & Viegas, 2011), uma metodologia indutiva de ensino da gramática. Assim, no final do semestre, espera-se que os estudantes sejam capazes de desenvolver um trabalho de planificação, implementação e avaliação de percursos didáticos baseados numa metodologia ativa e cooperativa de aprendizagem da gramática.

Com vista à consecução desta finalidade, desenhou-se um modelo pedagógico que proporciona ao estudante oportunidade para a reflexão sobre o desenvolvimento de atividades de aprendizagem da gramática por alunos dos ensinos básico e secundário em sala de aula, de forma a que a teoria e a prática se impliquem mutuamente no processo de aprendizagem. Este modelo de ensino responde, assim, a condições necessárias à formação pretendida: «engages students in the learning process» e «requires students to do meaningful learning activities and think about what they are doing» (Prince, 2004: 1).

Na base do modelo desenhado para a OGLP estão abordagens globalmente designadas como *problem-based learning* (Barrows, 1986; Graaff & Kolmos, 2003; Prince & Felder, 2006; Larmer, Mergendoller, & Boss, 2015), que é definida, por alguns teóricos, como um *process of inquiry*. Como explicam Schmidt, Rotgans e Yew (2011: 802), «From this perspective, the ultimate objective of PBL is to help students develop the “inquiry” or “problem-solving” skills of an expert by imitating his or her thinking processes». Estas abordagens (no âmbito das quais se inclui a *aprendizagem baseada em projeto*) têm vindo a provar a sua eficácia na preparação dos estudantes, tendo em vista as finalidades educativas para o século XXI (Blumenfeld et al., 1991; Lima et al., 2017; entre outros)³.

No âmbito da OGLP, o problema inicial de que o processo parte advém do estado atual de aprendizagem da gramática nos ensinos básico e secundário, contexto em que os estudantes irão trabalhar como professores. Os estudantes tomam contacto com essa problemática através dos relatórios de avaliação externa produzidos pelo Instituto de Avaliação Educativa, I. P. (IAVE) e de estudos como o de Costa (2007). Estes trabalhos referem o facto de o conhecimento gramatical dos alunos à saída do ensino secundário ser deficitário e de se circunscrever a conhecimento declarativo. Acrescem a este facto as representações negativas que os estudantes verbalizam

³ Os estudos realizados noutros campos de aplicação desta abordagem (por exemplo, na formação médica) salientam como vantagens a ativação do conhecimento prévio, a oportunidade para elaboração do conhecimento teórico adquirido, a integração de informação relacionada com problemas específicos do contexto de trabalho no conhecimento existente, a facilitação de uma memorização mais prolongada do conhecimento e o desenvolvimento de capacidades relacionadas com a resolução de problemas (Schmidt, Rotgans, & Yew, 2011).

acerca da aprendizagem da gramática ao longo da escolaridade obrigatória, que associam sempre a aulas repetitivas, sem utilidade e atomizadas. Deste contexto emerge a questão formulada como ponto de partida: poderemos ensinar gramática aos alunos dos ensinos básico e secundário de modo a que a aprendizagem seja motivadora, gratificante e significativa?

O problema enunciado e a questão formulada abrem espaço para um processo no qual os estudantes, divididos em grupos de três ou de cinco elementos, concebam, planifiquem, executem e avaliem um projeto de intervenção didática de pequena dimensão para o ensino-aprendizagem de um conteúdo gramatical a alunos do 3.º ciclo do ensino básico e/ou do ensino secundário.

A realização desse projeto é sustentada em dois pilares. O primeiro diz respeito à aprendizagem cooperativa e colaborativa (Nunan, 1992; Prince, 2004; Helle, Tynjälä, & Olkinuora, 2006; Santos, 2017), que implica «a realização de uma atividade de natureza educacional feita por grupos de alunos, que procuram atingir objetivos comuns, maximizando a sua aprendizagem e a dos seus colegas (Felder & Brent, 2007; Hornby, 2009; Johnson & Johnson, 1999)» (Santos, 2017). As virtualidades do trabalho em pequenos grupos em contexto educativo estão associadas quer a dimensões intelectuais e cognitivas, quer a dimensões relacionais. Como refere Costa (2014: 309),

ao promover a discussão entre pares, o TEPG [trabalho em pequenos grupos] tem ainda o potencial de explorar alguma complementaridade e diversidade das atitudes e das experiências dos participantes e de estimular o desenvolvimento de competências transversais relevantes, como sejam a partilha e escuta de opiniões, a participação na colaboração para a resolução de problemas complexos, e todo o conjunto de competências de trabalho em equipe.

O segundo pilar está relacionado com o suporte pedagógico (*scaffolding*), não no sentido mais amplo da expressão (vulgarmente usada para significar qualquer tipo de apoio ou ajuda), mas no sentido que lhe atribuem van de Pol & Elbers (2013: 2), isto é, como suporte que «(1) is contingent, (2) fades over time, and (3) is aimed at transferring the responsibility to the student».

O modelo pedagógico implementado tem por base a promoção da reflexão sobre diferentes dimensões da aula, o que permite aos estudantes: (i) projetar o seu desempenho em aula como futuros professores; (ii) reconhecer necessidades e motivações para o aprofundamento de questões teóricas e científicas; (iii) consolidar conhecimento gramatical ao expor, explicar e resolver dúvidas aos alunos; (iv) compreender a situação pedagógica em contexto real; (v) analisar e compreender o ato pedagógico-didático a partir da sua realização por professores experientes.

O percurso, realizado de modo colaborativo e com suporte pedagógico ajustado a cada fase, é constituído por cinco etapas: planificação, implementação, observação, reflexão para reformulação da planificação e comunicação científica, organizadas nos módulos seguintes:

QUADRO 1

Módulos e atividades implicados no processo de aprendizagem

| Módulos | Atividades implicadas |
|----------------|--|
| 1 | Conhecer, pesquisar, investigar o âmbito da Gramática e o impacto da Gramática no ensino-aprendizagem do Português |
| 2 | Observar, analisar, criar, construir percursos didáticos orientados para o ensino-aprendizagem da Gramática na escolaridade obrigatória (ligação entre a teoria e a prática) |
| 3 | Tornar-se professor em sala de aula, orientar os alunos na realização das atividades programadas para aprenderem Gramática (módulo de conexão entre a teoria e a prática) |
| Módulos | Atividades implicadas |
| 4 | Tornar-se professor reflexivo, corrigir os trabalhos dos alunos, classificar, extrair e organizar dados, analisar, avaliar Reformular a planificação |
| 5 | Comunicar, tornar-se investigador (módulo de ligação entre a teoria e a prática através de experiências de comunicação científica reais) |

Na fase da planificação (módulos 1 e 2), organizados em grupos de trabalho, os estudantes selecionam o conteúdo gramatical a lecionar nas turmas do ensino básico e secundário tendo em conta os documentos de referência. Segue-se o enquadramento teórico e conceptual do trabalho a desenvolver, que implica conhecer, através de pesquisa e de leitura crítica, o âmbito da gramática e o impacto do seu ensino na aprendizagem do Português, bem como a aquisição e o aprofundamento de saberes de natureza linguística (o conteúdo gramatical) e pedagógico-didática (metodologias de ensino da gramática). Passa-se, de seguida, para atividades como observar, analisar, criar percursos didáticos orientados para o ensino-aprendizagem da gramática na escolaridade obrigatória e produzir materiais didáticos de suporte às atividades programadas. Esta fase implica o aprofundamento do conhecimento sobre conteúdos gramaticais e sobre estratégias adequadas a percursos didáticos baseados no laboratório gramatical (Duarte, 1992, 2008; Costa et al., 2011), uma abordagem indutiva do ensino da gramática (Brito, 1997a, 1997b).

A etapa da implementação em contexto real (módulos 3 e 4) constitui uma das componentes inovadoras do modelo em causa. O módulo 3 é realizado fora da Faculdade, nas aulas da escola de ensino básico e secundário em que os estudantes implementam os laboratórios gramaticais e que estão descritos no Quadro 2:

QUADRO 2

Dados da implementação dos laboratórios gramaticais

| | 2016/2017 | 2017/2018 | 2018/2019 |
|-------------------|---|---|--|
| Local | Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano | Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano | Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano Escola Básica n.º 2/3 Dr. Leonardo Coimbra (Filho) |
| Alunos | Turma 7.º B (23 alunos) | Turma 8.º B (26 alunos) | Turma 8.º B Turma 8.º E |
| | 2016/2017 | 2017/2018 | 2018/2019 |
| Estudantes | 8 estudantes (em 8) · Grupo 1 = 3 est. · Grupo 2 = 3 est. · Grupo 3 = 2 est. | 4 estudantes (em 6) · Grupo 1 = 2 est. · Grupo 2 = 2 est. | 15 estudantes (em 17) |
| Duração | 3 aulas · 90 minutos (grupo 1) · 90 minutos (grupo 2) · 90 minutos (grupo 3) | 2 aulas · 90 minutos (grupo 1) · 90 minutos (grupo 2) | 5 aulas · 90 minutos (docente de OGLP, para exemplificação) · 90 minutos (grupo 1) · 90 minutos (grupo 2) · 90 minutos (grupo 3) · 90 minutos (grupo 4) |

Durante as aulas, os estudantes assumem o papel de professores, orientam os alunos do ensino básico e secundário na realização das atividades programadas para aprender gramática, observam o impacto das decisões pedagógico-didáticas na motivação, no envolvimento, na compreensão e na aprendizagem dos alunos. O valor pedagógico desta atividade consiste em colocar os estudantes numa situação de aprendizagem que os leva a identificar e a desenvolver capacidades e atitudes relacionadas com a gestão de aula e a construção de uma interação verbal pedagógica baseada na motivação para o estudo da gramática, no desenvolvimento de aprendizagens gramaticais, na resolução de dúvidas e de eventuais conflitos. Nestas aulas, os estudantes da Faculdade têm um papel ativo no acompanhamento do trabalho que os alunos do ensino básico e secundário realizam: incentivam a realização da atividade, esclarecem dúvidas que os alunos colocam, resolvem eventuais conflitos entre os elementos do grupo; por outro lado, observam o modo como os alunos realizam a tarefa, registando indecisões, dúvidas, raciocínios, modo de interpretação das instruções, procurando aceder aos processos de resolução das questões pelos alunos. Este módulo implica ainda a recolha de dados (por observação e por questionário

escrito) relacionados com as atividades de ensino-aprendizagem da gramática, pelos alunos, para posterior análise. O módulo 4 coloca os estudantes perante tarefas como corrigir e classificar os trabalhos dos alunos, organizar, analisar e interpretar os dados facultados pelos questionários pedagógicos escritos, avaliar a eficácia dos materiais didáticos construídos e dos procedimentos didáticos seguidos. Nesta etapa, a revisão crítica e a reflexão, dois elementos fundamentais da aprendizagem baseada em projeto, têm como objetivo o aperfeiçoamento dos laboratórios gramaticais e a edição da versão final.

A última etapa deste percurso (módulo 5) é a da comunicação científica, constituindo também uma das componentes inovadoras deste modelo pedagógico. Procura-se o desenvolvimento científico dos estudantes, trabalhando capacidades associadas à atitude investigativa. Este módulo permite também a ligação entre a teoria e a prática, através de experiências de comunicação científica reais que culminam numa comunicação científica dos resultados obtidos com o trabalho realizado. Sendo extracurricular e opcional, esta comunicação científica não constitui objeto de avaliação para a UC.

Todo o trabalho é realizado pelos estudantes em grupo. As professoras têm um papel de orientação, acompanhamento, supervisão e problematização através, por exemplo, da disponibilização de guiões de trabalho, materiais e referências na plataforma *moodle* e da problematização de questões de modo a suscitar a reflexão dos estudantes quanto a diversos aspetos do trabalho, desde a sequência das questões, aos exemplos escolhidos até aos conteúdos a incluir no laboratório gramatical. Na verdade, este papel de orientação que as professoras assumem ao longo de todo o projeto é essencial para o sucesso do trabalho.

A coordenação dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação

Tendo em conta as fases de implementação, os diferentes intervenientes e locais de atuação (faculdade e escolas de ensino básico e secundário), é necessária a coordenação de diversos elementos que articulam o ensino, a aprendizagem e a avaliação. Para isso, é fundamental uma programação detalhada, cuidadosa e realista. Essa programação é feita em setembro com os estudantes de OGLP e com os professores das escolas dos ensinos básico e secundário com as quais foi estabelecida a parceria. Todo o percurso descrito é devidamente calendarizado e facultado aos estudantes num cronograma no *moodle* no início do semestre.

Uma vez que o modelo pedagógico da OGLP se direciona para o desenvolvimento de competências, são objeto de avaliação, na modalidade de avaliação distribuída (Fernandes, 2006), não só as competências interpessoais, científicas, comunicativas, de pensamento crítico, de resolução de problemas, como também os saberes de natureza gramatical, pedagógica e didática.

Tendo em conta os pressupostos da avaliação centrada em competências (Velasco-Martínez & Tójar-Hurtado, 2018), a avaliação das aprendizagens dos estudantes é construída com base em informação recolhida através de três técnicas diferentes (Ferreira & Neves, 2015): observação, análise e testagem. O *feedback* dado pelas docentes, em cada fase, garante a melhoria do desempenho entre as fases do percurso. A classificação final é obtida por meio de uma média dos resultados de duas componentes:

- a) do teste de avaliação relativo à componente teórica, que corresponde a 50% da classificação final;
- b) e do trabalho prático, cujo resultado corresponde a 50% da classificação final.

O resultado do teste de avaliação relativo à componente teórica é obtido mediante a aplicação de duas provas de papel e lápis, realizadas ao longo do semestre de modo individual e presencial. Cada uma destas provas contém um conjunto de 6 a 10 itens de análise gramatical. A média destas duas provas resulta na classificação da componente teórica.

A classificação do trabalho prático resulta da avaliação do processo correspondente a todo o projeto de construção, implementação e avaliação de um laboratório gramatical. Inclui a observação e a análise de conteúdo de três produtos:

- a primeira versão do laboratório gramatical (50%) (cf. Anexo 1);
- a segunda versão do laboratório gramatical (construído no final de todo o projeto) (25%);
- a fundamentação das modificações introduzidas da primeira para a segunda versão (com base na análise dos dados obtidos na aplicação dos materiais aos alunos) (25%).

Importa sublinhar que se conseguiu, através deste modelo, garantir verdadeiramente a avaliação distribuída, não tendo os estudantes de acumular horas de estudo e de trabalho autónomo no final do período letivo, em sobreposição com as de outras UC. O encerramento das atividades letivas corresponde à conclusão do processo de avaliação.

Componentes de inovação do modelo pedagógico

O modelo pedagógico usado nas aulas de OGLP integra componentes que, no quadro da formação inicial de professores dos cursos de mestrado em ensino da instituição, são inovadoras.

A primeira relaciona-se com a ligação estreita entre a teoria e a prática. De facto, com a implementação deste projeto é possível estreitar, desde o 1.º semestre do 1.º ano dos cursos de

mestrado em ensino, a relação entre o ensino superior (o local onde a formação inicial de professores tem lugar) e o ensino básico e secundário (o local onde se vai desenvolver a atividade profissional dos professores que estão em formação). Além disso, os estudantes aprendem, desde o 1.º ano, a situar a sua aprendizagem em contextos educativos reais, através da reflexão gerada pela análise dos efeitos dos percursos didáticos planeados, implementados e avaliados, percorrendo todo o ciclo de operações profissionais associadas ao ato pedagógico-didático e, partindo de uma situação real da prática profissional, refletem acerca das suas capacidades, conhecimentos e atitudes face ao ensino-aprendizagem da gramática no 3.º ciclo do ensino básico. Ao introduzir esta componente no modelo pedagógico proposto, procura-se diminuir o fosso entre as capacidades que os estudantes desenvolvem e as que são necessárias no mundo real (cf. Zarouk, Oliveira, Peres, & Khaldi, 2018)⁴.

A segunda componente decorre da primeira. De modo a criar as condições necessárias para a implementação desta parte do modelo pedagógico, as docentes da UC aderiram ao projeto *Sociedade, Ensino e Investigação* (SEI), que resulta de uma parceria entre a FLUP, a EBS Alexandre Herculano e a Câmara Municipal do Porto. Este projeto tem como objetivo desenvolver, nos alunos do ensino básico e secundário, competências de investigação e de criação, e, por isso, em cada ano letivo é colocado aos alunos do ensino básico e secundário um problema relacionado com o funcionamento da língua de forma a motivar uma pequena investigação. Uma das etapas deste processo inclui estudar elementos/estruturas linguísticas e é exatamente neste momento que intervêm os estudantes da UC em análise, aplicando laboratórios gramaticais que permitam aos alunos do ensino básico e secundário conhecerem o conteúdo gramatical relevante. O resultado da investigação feita pelos alunos é apresentado publicamente na Mostra SEI, da responsabilidade da Câmara Municipal do Porto. Os estudantes da UC, ao contactarem com o projeto SEI, ficam a conhecer estratégias pedagógicas de aprendizagem ativa diferentes das usadas nos métodos tradicionais. De notar que tem havido estudantes da UC que querem continuar a colaborar no projeto SEI, mesmo depois de ter sido feita a avaliação e de o semestre ter terminado.

A terceira componente é a da promoção da investigação científica por parte dos estudantes. Tendo em conta o desenvolvimento de professores reflexivos, é de extrema relevância incentivar futuros professores a realizarem investigação, nomeadamente relacionada com a sua prática letiva. Nesta UC, embora seja opcional, os estudantes são incentivados a usarem os dados recolhidos durante a experiência da criação, implementação e reformulação dos laboratórios gramaticais para realizarem, com o apoio das docentes, um estudo e para o divulgarem em encontros

⁴ Zarouk et al. (2018: 7191) consideram que «most of the education systems have not evolved actual curricular material or pedagogical methods that will maximally prepare students for their current and future world. Consequently, the gap between the skills students learn and needed skills in the real world is becoming more obvious».

científicos da área. Nos últimos anos, alguns estudantes fizeram comunicações científicas, tendo uma estudante já escrito com as docentes um artigo científico (Pedreira, Rodrigues, Silvano, & Almeida, 2019).

Considerações finais

O trabalho pedagógico realizado na UC OGLP tem permitido resultados a diferentes níveis. A taxa de sucesso dos estudantes avaliados é absoluta, já que todos foram aprovados, além de que têm vindo a aumentar as classificações entre 18 e 20 valores. Em termos qualitativos, a média dos níveis de desempenho dos estudantes situa-se no Bom. Também é relevante a participação em eventos científicos, com apresentação de duas comunicações sobre o tema da formação de professores em eventos como *III Encontro Temático APL/ESE*, «Formação, Investigação e Ensino da Língua» (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, 12 e 13 de julho de 2018) e de pósteres nas Mostras do projeto SEI entre 2016 e 2018.

Os estudantes reconhecem o impacto positivo que o modelo pedagógico usado na UC tem na sua aprendizagem. A título exemplificativo, transcrevemos um comentário feito por uma estudante:

Concluo que é, para nós, futuros professores, da mais extrema importância produzir Oficinas da Gramática de Língua Portuguesa e, ao fazê-lo, não estar a pensar em realidades virtuais, mas estar em campo, aprendendo com as nossas experiências, o que podemos e devemos fazer melhor. Com esta experiência senti-me particularmente enriquecida, mais motivada e com vontade de me envolver mais. Aprendemos a aprender, aprendemos observando. Este projeto é imprescindível na formação dos futuros professores, uma vez que nos permitiu estar em contacto com alunos reais, dar corpo ao que se projetou e testou. (Maria do Carmo Pinto)

Além dos benefícios mencionados, o modelo pedagógico em apreço tem proporcionado investigação científica em torno de três temas: o modelo pedagógico implementado na UC, a metodologia de ensino da gramática a alunos da escolaridade obrigatória e a avaliação das aprendizagens dos alunos visíveis através do laboratório gramatical.

Este modelo pedagógico tem sido objeto de reformulações, desde 2014/2015, para melhoria de alguns elementos, nomeadamente dos parâmetros de avaliação e do modo de funcionamento das aulas em que são apresentados conteúdos teóricos, entre outros. As reformulações resultam da análise dos resultados dos estudantes e do seu *feedback* em questionários, da pesquisa feita pelas docentes e da partilha do modelo em encontros científicos (Rodrigues & Silvano, 2019).

No modelo pedagógico apresentado, o laboratório gramatical é o método de ensino da gramática, que parte da abordagem «*discovery learning*» (ou *language awareness*, Hudson, 1999). Tem sido objeto de diferentes linhas de investigação em Portugal, designadamente o seu impacto

nas competências da leitura e da escrita e no desenvolvimento do conhecimento gramatical dos alunos (Rodrigues & Silvano 2009; Silvano & Rodrigues 2010). Mais recentemente, Rodrigues, Silvano e Leal (2017) apresentaram uma experiência da implementação de uma estratégia que articula o laboratório gramatical com a aprendizagem baseada em projeto.

Os laboratórios gramaticais construídos pelos estudantes da UC e os dados recolhidos a partir da sua aplicação têm também suscitado trabalhos de investigação dos estudantes sobre a avaliação da sua eficácia (Rodrigues et al., 2018; Pedreira et al., 2019) e têm fornecido informação relevante para melhorar a sua construção no que diz respeito à sua extensão, ao tipo de itens a incluir, à formulação do percurso que os alunos têm de seguir para chegarem às conclusões certas, à seleção de exemplos, entre outros aspetos.

Os estudos realizados contribuem não só para o melhoramento do modelo pedagógico que propomos, como também para a investigação no âmbito da Didática ao nível do ensino superior e do ensino básico e secundário e da Linguística Educacional.

A experiência leva-nos a concluir que este projeto pedagógico tem elevado potencial no desenvolvimento de futuros professores de Português predispostos a uma abordagem inovadora no ensino-aprendizagem, numa área profundamente arreigada a métodos de ensino tradicionais, puramente transmissivos, como é a da aprendizagem gramatical. O potencial pedagógico da prática letiva descrita, tendo em conta os objetivos da UC e as finalidades do curso, os recursos associados à dinâmica de ensino-aprendizagem implementada e os resultados obtidos permitem-nos assumir que a metodologia seguida em OGLP será transferível para várias UC dos cursos de Mestrado em Ensino, não só no âmbito dos cursos em que esta disciplina se inclui, na FLUP, mas em qualquer dos cursos análogos em áreas disciplinares com formação inicial de professores (Ciências, Matemática, Educação Física, Artes, entre outras).

Agradecimentos: *Agradecemos ao nosso colega Paulo Santos a leitura crítica da primeira versão deste trabalho e as sugestões, que o enriqueceram.*

Correspondência: *Centro de Linguística da Universidade do Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Via Panorâmica, s/n, 4150-564 Porto, Portugal*

Email: srodrigues@letras.up.pt; msilvano@letras.up.pt

Referências bibliográficas

- Barrows, Howard S. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, 20, 481-486. doi:10.1111/j.1365-2923.1986.tb01386.x
- Blumenfeld, Phyllis C., Soloway, Elliot, Marx, Ronald W., Krajcik, Joseph S., Guzdial, Mark, & Palincsar, Anne-

- marie (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26, 369-398. doi:10.1080/00461520.1991.9653139
- Brito, Ana Maria (1997a). Retomar e reinventar o ensino da gramática da língua materna. In *A língua materna e a paixão de aprender. Atas do 2.º Encontro de professores de português, homenagem a Eugénio de Andrade* (pp. 53-64). Porto: Areal Editores.
- Brito, Ana Maria (1997b). Que gramáticas ensinar? In Paulo Feytor Pinto (Ed.), *Aprendendo a ensinar português. Atas do II Encontro nacional da Associação de Professores de Português* (pp. 255-261). Lisboa: Associação de Professores de Português.
- Butova, Yelena (2015). The history of development of competency-based education. *European Scientific Journal*, (spe), 250-255. Retirado de <http://eujournal.org/index.php/esj/article/viewFile/5728/5535>
- Cosme, Ariana (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular: Propostas e estratégias de ação*. Porto: Porto Editora.
- Costa, Manuel João (2014). Trabalho em pequenos grupos: Dos mitos à realidade. *Medicina*, 47(3), 308-13. doi:10.11606/issn.2176-7262.v47i3p308-313
- Costa, João (2007). Conhecimento gramatical à saída do ensino secundário: Estado actual e consequências na relação com leitura, escrita e oralidade. In Carlos Reis (Ed.), *Actas do CIEP* (pp. 149-165). Lisboa: DGIDC – Ministério da Educação.
- Costa, João, Cabral, Assunção C., Santiago, Ana, & Viegas, Filomena (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico: Conhecimento explícito da língua*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC. Retirado de <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/celoriginal.pdf>
- Desrochers, Donna M., & Staisloff, Richard L. (2016). *Competency based education: A study of four new models and their implications for bending the higher education cost curve*. rpk GROUP. Retirado de https://www.heartland.org/_template-assets/documents/publications/rpkgroupcompetency.pdf
- Duarte, Inês (1992). Oficina gramatical: Contextos de uso obrigatório do conjuntivo. In Raquel Delgado-Martins, Maria Isabel Rocheta, Dília R. Pereira, Ana Isabel Mata, M. Armanda Costa, Luís Prista, & Inês Duarte (Eds.), *Para a didáctica do português: Seis estudos de linguística* (pp. 165-177). Lisboa: Edições Colibri.
- Duarte, Inês (2008). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Fernandes, Domingos (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50.
- Ferreira, Antonieta L., & Neves, Anabela C. (2015). *Avaliar é preciso?*. Lisboa: Editora Guerra & Paz.
- Flores, Assunção (2011). Curriculum of initial teacher education in Portugal: New contexts, old problems. *Journal of Education for Teaching*, 37(4), 461-470. doi:10.1080/02607476.2011.611015
- Flores, Assunção (2015). Formação de professores: Questões críticas e desafios a considerar. In David Justino (Dir.) & Manuel Miguéns (Coord.), *Formação inicial de professores* (pp. 192-222). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Flores, Assunção, Vieira, Flávia, & Ferreira, Fernando Ilídio (2014). Formação inicial de professores em Portugal: Problemas, desafios e o lugar da prática nos mestrados em ensino pós-Bolonha. In Maria Célia Borges & Orlando F. Aquino (Eds.), *A formação inicial de professores: Olhares e perspectivas nacionais e internacionais*. São Paulo: EDUFU.

- Formosinho, João (2009). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In João Formosinho (Ed.), *Formação de professores, aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 93-118). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, João, & Niza, Sérgio (2009). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In João Formosinho (Ed.), *Formação de professores, aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 119-140). Porto: Porto Editora.
- Graaff, Erikk de, & Kolmos, Anette (2003). Characteristics of problem-based learning. *International Journal of Engineering Education*, 19(5), 657-662.
- Hudson, Richard (1999). Grammar teaching is dead: NOT!. In Rebecca Wheeler (Ed.), *Language alive in the classroom* (pp. 101-112). Westport: Greenwood.
- Helle, Laura, Tynjälä, Päivi, & Olkinuora, Erkki (2006). Project-based learning in post-secondary education: Theory, practice and rubber sling shots. *Higher Education*, 51(2), 287-314. doi:10.1007/s10734-004-6386-5
- Korthagen, Fred (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(4), 387-405. doi:10.1080/13540602.2016.1211523
- Larmer, John, Mergendoller, John, & Boss, Suzie (2015). *Setting the standard for project-based learning: A proven approach to rigorous classroom instruction*. USA: Buck Institute for Education.
- Lima, Rui M., Dinis-Carvalho, José, Sousa, Rui M., Alves, Anabela C., Moreira, Francisco, Fernandes, Sandra, & Mesquita, Diana (2017). Ten years of project-based learning (PBL) in industrial engineering and management at the University of Minho. In Aida Guerra, Ronald Ulseth, & Anette Kolmos (Eds.), *PBL in engineering education: International perspectives on curriculum change* (pp. 33-52). Rotterdam: Sense Publishers.
- Nunan, David (1992). *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pedreira, Paula, Rodrigues, Sónia V., Silvano, Purificação, & Almeida, Sofia (2019). *Análise da eficácia pedagógico-didática de duas oficinas gramaticais aplicadas numa turma de 9.º ano. A linguística na formação do professor: Das teorias às práticas*. Coleção FLUPEdita. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. doi:10.21747/978-989-8969-20-0/linga7
- Perrenoud, Philippe (2001). Dez novas competências para uma nova profissão. *Pátio, Revista Pedagógica*, 17, 8-12.
- Prince, Michael, & Felder, Ricahrd (2006). Inductive teaching and learning methods: Definitions, comparisons, and research bases. *Journal of Engineering Education*, 95(2), 123-138. doi:10.1002/j.2168-9830.2006.tb00884.x
- Prince, Michael (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231. doi:10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x
- van de Pol, Janneke, & Elbers, Ed (2013). Scaffolding student learning: A micro-analysis of teacher-student interaction. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2, 32-41. doi:10.1016/j.lcsi.2012.12.001
- Rodrigues, Sónia V., & Silvano, Purificação (2009). O conhecimento sintáctico e semântico da língua como factor de qualificação no processo de escrita de uma apreciação crítica. Resultados de um estudo no âmbito do projecto IELP. In Alexandra Fiéis & Maria Antónia Coutinho (Eds.), *Textos seleccionados do XXIV Encontro nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 437-451). Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística.
- Rodrigues, Sónia V., & Silvano, Purificação (2019). Aprender a ensinar gramática: Um modelo para o desenvolvimento de conhecimento profissional de futuros professores. In *Livro de atas do 5.º Congresso nacional de práticas pedagógicas no ensino superior*. Braga: Universidade do Minho.

- Rodrigues, Sónia V., Silvano, Purificação, & Leal, António (2017). *O modelo integrado pedagogia dos discursos e laboratório gramatical numa aprendizagem baseada em projetos InTeGra*. Comunicação apresentada no III Encontro A Linguística na formação do professor. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Rodrigues, Sónia V., Silvano, Purificação, Leal, Ana, Herdeiro, Maria João, Martins, Ana Sofia, & Soares, Luísa (2018). *Reflexões em torno da construção de oficinas gramaticais: Dados de uma experiência didática monitorizada*. Comunicação apresentada no III Encontro temático APL-ESE. Setúbal: Instituto Politécnico/Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Santos, Paulo (2017). *Ensinar a investigar em cursos de formação inicial de professores: A aprendizagem cooperativa e a aprendizagem baseada na investigação como modos de trabalho pedagógico*. Trabalho não publicado. Porto: FLUP.
- Santos, Paulo, & Martins, M. Felisbela (2016). A Universidade do Porto e a formação inicial de professores. *Revista de Portuguesa de Investigação Educacional*, 16, 181-199.
- Schön, Donald A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schmidt, Henk G., Rotgans, Jerome I., & Yew, Elaine H. (2011). The process of problem-based learning: What works and why. *Medical Education*, 45(8), 792-806. doi:10.1111/j.1365-2923.2011.04035.x
- Shülman, Lee S. (1987). *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. Harvard Educational Review, 57(1), 1-22. doi:10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411
- Silvano, Purificação, & Rodrigues, Sónia V. (2010). A pedagogia dos discursos e o laboratório gramatical no ensino da gramática. Uma proposta de articulação. In Ana Maria Brito (Ed.), *Gramática, história, teorias e aplicações* (pp. 275-286). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto e Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Velasco-Martínez, Leticia-Concépcion, & Tójar-Hurtado, Juan-Carlos (2018). Competency-based evaluation in higher education: Design and use of competence rubrics by university educators. *International Education Studies*, 11(2), 118-132. doi:10.5539/ies.v11n2p118
- Zarouk, Mohamed Y., Oliveira, Eugénio, Peres, Paula, & Khaldi, Mohamed (2018). Self-regulated project-based learning in higher education: A case study design. In L. Gómez Chova, A. López Martínez, & I. Candel Torres (Eds.), *Conference proceedings of EDULEARN 18 Conference* (pp. 7191-7202). Mallorca, Spain: IATED. doi:10.21125/edulearn.2018.1696
- Zeichner, Kenneth (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, Kenneth (2005). Becoming a teacher educator: A personal perspective. *Teaching and Teacher Education*, 21, 117-124. doi:10.1016/j.tate.2004.12.001

ANEXO 1

Critérios de avaliação da 1.ª versão do laboratório gramatical

| Procedimentos | Muito bom | Bom | Satisfatório | Insatisfatório |
|--|---|--|--|--|
| 1.ª fase Dados consistentes com o percurso oficial: 30 pontos | Os dados evidenciam conhecimento linguístico seguro e estão reunidos em função dos critérios adequados para a realização da 2.ª fase do laboratório: 30 pontos | Os dados evidenciam conhecimento linguístico seguro mas nem todos os exemplos são adequados para as atividades da 2.ª fase do laboratório: > 20 pontos | Os dados evidenciam conhecimento linguístico satisfatório e nem todos os exemplos são adequados para as atividades da 2.ª fase do laboratório: >14 pontos | Os dados evidenciam conhecimento linguístico satisfatório mas os exemplos não são adequados para as atividades da 2.ª fase do laboratório: ≤14 pontos |
| 2.ª fase Instruções indicativas de um percurso lógico e coerente em função das operações gramaticais de base: 30 pontos | Todas as instruções dão corpo a um percurso lógico e coerente, tendo em conta as aprendizagens previstas: 30 pontos | Nem todas as fases contêm instruções organizadas de modo lógico e coerente, tendo em conta as aprendizagens previstas: > 20 pontos | As instruções não estão organizadas de modo a apresentarem um percurso lógico e coerente: > 14 pontos | As instruções não revelam um percurso. Constituem apenas uma soma de itens: 0 pontos |
| 2.ª fase Formulação das instruções: 30 pontos | Todas as instruções são formuladas com clareza e correção: 30 pontos | Todas as instruções são formuladas com correção embora algumas não sejam muito claras quanto ao procedimento a executar pelo aluno: > 20 pontos | Todas as instruções são formuladas com correção, mas nenhuma é absolutamente clara quanto ao objetivo: > 14 pontos | As instruções não são formuladas com correção: 0 pontos |
| 3.ª fase Exercícios de treino para consolidação do conhecimento novo aprendido: 30 pontos | Os exercícios de treino são centrados nas aprendizagens essenciais e abrangem toda a gama de aprendizagens novas selecionadas como objeto central: 30 pontos | Os exercícios de treino são centrados nas aprendizagens essenciais e abrangem algumas das aprendizagens novas selecionadas como objeto central: > 20 pontos | Os exercícios de treino são centrados em algumas das aprendizagens essenciais selecionadas como objeto central: > 14 pontos | Esta entrada não está contemplada no laboratório: 0 pontos |

[continua na página seguinte]

| Procedimentos | Muito bom | Bom | Satisfatório | Insatisfatório |
|--|--|--|---|--|
| 4.ª fase Integração de itens de avaliação das aprendizagens realizadas: 30 pontos | Existe uma componente de avaliação das aprendizagens realizadas elaborada criteriosamente, em consonância com os resultados de aprendizagens previstos: 30 pontos | Existe uma componente de avaliação das aprendizagens realizadas. No entanto, as instruções não estão articuladas com os resultados de aprendizagem previstos: > 20 pontos | Existe uma componente de avaliação das aprendizagens, mas o objeto de avaliação não coincide com as aprendizagens em foco no laboratório gramatical: > 14 pontos | Esta entrada não está contemplada no laboratório: 0 pontos |
| Integração, em cada item, do cenário de resposta esperada do aluno: 25 pontos | Todos os cenários de resposta estão corretos, completos e com os critérios de correção explícitos: 25 pontos | Todos os cenários de resposta estão completos, mas existem erros. Os critérios de correção estão explícitos: > 20 pontos | Todos os cenários de resposta estão completos, mas existem erros. Os critérios de correção não estão explícitos: > 14 pontos | Esta entrada não está contemplada no laboratório: 0 pontos |
| Correção gramatical da escrita: 25 pontos | O laboratório gramatical não evidencia nenhum erro de nenhum tipo (ortográfico, lexical, morfológico, sintático): 25 pontos | O laboratório gramatical contém 2 ou 3 erros pouco graves (ortográfico, lexical, morfológico, sintático): 25 pontos | O laboratório gramatical contém 5 ou mais erros pouco graves: > 14 pontos | O laboratório gramatical contém vários erros graves: 0 pontos |