

DO CONHECIMENTO GRAMATICAL AO CONHECIMENTO DIDÁTICO NO ENSINO DA GRAMÁTICA: PERCEÇÕES DE DOCENTES DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Maria Cristina Vieira da SILVA¹
Íris Susana Pires PEREIRA²

RESUMO

O ensino gramatical, contemplado nos documentos curriculares oficiais para o Ensino Básico e considerado como um domínio transversal a toda a educação linguística, tem vindo a ser identificado como uma área desafiante para muitos docentes portugueses, nomeadamente os do 2.º Ciclo.

A principal finalidade deste texto é a de contribuir para o conhecimento das perceções que estes docentes têm sobre o seu conhecimento profissional no ensino da gramática, à luz do modelo proposto por Shulman (1987) e adaptado por Grossman (1990).

A escolha do quadro metodológico de investigação recaiu sobre o estudo de caso coletivo. Apresentamos os resultados de um inquérito por questionário, recolhidos junto de 200 docentes, visando identificar (i) a importância atribuída e a frequência com que estes docentes trabalham o conhecimento gramatical, (ii) o grau de adequação percecionado quanto ao seu conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico, bem como (iii) as dificuldades identificadas no ensino-aprendizagem da gramática.

Os resultados permitem-nos assumir uma complexidade de fatores implicados na construção dessas perceções e potencialmente intervenientes no ensino da gramática: o conhecimento do conteúdo, o conhecimento didático do conteúdo e também o conhecimento curricular.

Com base nestes resultados, problematizamos o ensino da gramática sublinhando que um conhecimento de conteúdo gramatical deficitário conduz a que os docentes tomem opções pedagógicas pouco consistentes quanto às suas implicações conceptuais. Parece-nos, pois, necessário reequacionar a formação destes docentes, visando (re)consciencializar os professores da complexidade do conhecimento de base implicado no ensino gramatical e do seu efetivo papel na construção das aprendizagens dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação do professor de Português; Ensino da gramática; Conhecimento de conteúdo gramatical; Conhecimento didático de conteúdo gramatical; Conhecimento curricular.

1UMinho - Centro de Investigação em Estudos da Criança; ESEPF, Departamento de Formação de Professores, Rua Gil Vicente 138-142, 4000-255 Porto, Portugal, cristina.vieira@esepf.pt. Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) no âmbito do projeto UID/CED/00317/2013.

2UMinho - Centro de Investigação em Educação; UMinho, Instituto da Educação, Departamento de Estudos Integrados em Literacia, Didáctica e Supervisão, Campus de Gualtar, 4700-057 Braga, Portugal, iris@ie.uminho.pt

Introdução

Desde o trabalho pioneiro de Schulman (1987), a distinção entre os níveis de conhecimento que subjazem ao trabalho do professor veio permitir a categorização de um conjunto complexo de aspetos, até aí frequentemente confundidos ou mesmo ignorados, implicados no complexo ato de ensinar. Ao propor nomeadamente a distinção entre conhecimento do conteúdo (num dado domínio científico) e conhecimento didático do conteúdo (conhecimento sobre como ensinar num dado domínio científico), Schulman (1987) veio chamar a atenção para o facto de que saber “como ensinar” é tão importante como saber “o que ensinar”. Isto é, o conhecimento do professor não se esgota no domínio científico do mesmo, envolvendo, de forma crucial, um saber referente à construção de situações de aprendizagem que facilitem a sua apropriação pelos alunos.

Grossman (1990) densifica esta teorização ao redefinir e estruturar o conhecimento pedagógico do conteúdo em quatro das categorias de conhecimento inicialmente definidas por Shulman (conhecimento do propósitos para ensinar, conhecimento da compreensão dos estudantes, conhecimento do currículo e conhecimento das estratégias instrucionais), bem como ao interrelacionar essas com as outras categorias de conhecimento, que, juntamente com o conhecimento pedagógico do conteúdo, intervêm na constituição do conhecimento de base do professor (Figura 1):

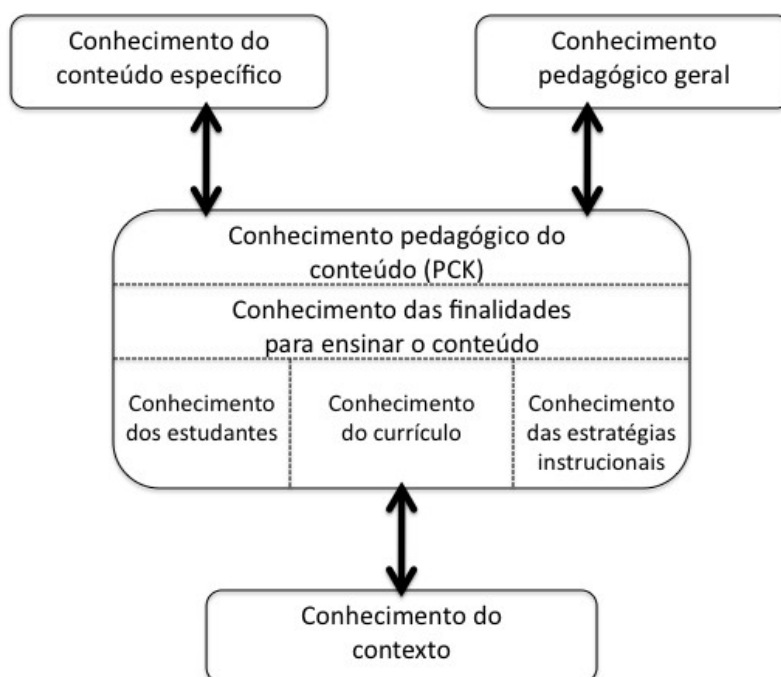


Figura 1: Modelo da estruturação do conhecimento do professor (Grossman, 1990, adaptado)

À luz de Shulman (1987), estudos vários têm procurado analisar estes níveis de conhecimento do professor em domínios específicos como a matemática ou as ciências; já no contexto no ensino da língua (e da gramática, em particular), não são abundantes os estudos (cf. Watson, 2015) que procuram esclarecer tal relação. Este texto visa contribuir para caracterizar o conhecimento de base que os professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico (doravante CEB) têm sobre o ensino específico da gramática.

Breve enquadramento da problemática do estudo

Importará aqui, clarificar o uso do termo *conhecimento gramatical*. Este encontra, na expressão *conhecimento explícito da língua*, originalmente apresentada por Sim-Sim & al. (1997:30), depois consagrada no Programa de Português do Ensino Básico (doravante PPEB) de 2009, uma definição esclarecedora: “Por conhecimento explícito da língua entende-se a progressiva consciencialização e sistematização do conhecimento implícito no uso da língua.” Ainda que, nas atuais orientações curriculares oficiais³, este termo tenha sido renomeado sob a designação de *gramática*, continua a fazer sentido que este domínio da língua tenha por base um conhecimento implícito e inconsciente para comunicar, visando transformá-lo num conhecimento metalinguístico, isto é, explícito, deliberado, refletido e sistematizado das unidades e regras de funcionamento da língua.

O valor do ensino gramatical nas orientações curriculares e na própria prática docente foi, nas duas últimas décadas, alvo de algum debate em Portugal, debate esse que teve, na polémica⁴ em torno da adoção da *Terminologia Linguística para o Ensino Básico e Secundário* (TLEBS), adotada a título experimental em 2005, e entretanto revista e substituída pelo *Dicionário Terminológico*, um dos momentos mais vivos. Este debate, no centro do qual estiveram os professores de Português, não se restringiu, aliás, às esferas dos especialistas da Linguística e da Pedagogia, nele tendo intervindo figuras

3 Por despacho n.º 2109/2015 do Ministério da Educação e Ciência, foi revogado o Programa de Português para o Ensino Básico (PPEB) que havia sido homologado em março de 2009, entrando em vigor, já no ano letivo de 2015/2016, o novo Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, doravante, PMCP (Buescu *et al.* 2015).

4 Para uma visão panorâmica do debate, vejam-se a recolha dos diferentes textos argumentando a favor e contra a TLEBS em <http://ciberduvidas.pt/controversias.php?act=list&subtype=TLEBS>

públicas de forma (por vezes demasiado) “apaixonada”, transportando o debate da academia para os meios de comunicação social.

Noutros países, como é o caso dos Estados Unidos, Inglaterra ou Austrália, esse debate ocorreu igualmente, na sequência de uma renovada ênfase sobre o ensino gramatical defendida por novas orientações curriculares oficiais ou planos de intervenção visando a melhoria do desempenho dos estudantes, como o *National Literacy Strategy* ou o *No Child Left Behind*.

Se, durante séculos, o estudo gramatical mereceu um lugar privilegiado na formação genérica do indivíduo (veja-se a importância da gramática na educação helénica, influência que perdurou nos *curricula* escolares de países herdeiros dessa herança cultural), em Portugal, nas últimas décadas, a importância atribuída à reflexão gramatical na aula de Português foi perdendo peso, chegando-se mesmo, aliás, a discutir a sua relevância.

Nos anos 60/70, a metodologia dominante centrava-se ainda na memorização e num ensino prescritivo da gramática, passando-se depois para uma fase em que o ensino gramatical esteve praticamente ausente da aula de língua materna, para voltar a ser integrado, de uma forma que acolhia modos de entender a gramática à luz das correntes linguísticas e pedagógicas em voga, sem que estas fossem alvo da devida validação e apropriação em termos pedagógicos (cf. Duarte, 1986 e Duarte, 1998). Rapidamente o ensino gramatical passou a ser encarado como algo inútil, não poucas vezes ostracizado, nomeadamente pelas abordagens comunicativas defendidas pelas metodologias de ensino de línguas estrangeiras:

Refugiados na pseudo-máxima «os alunos não gostam de gramática», influenciados pela metodologia comunicativa dominante no ensino das línguas estrangeiras ou conscientes de uma insegurança advinda da inexistência de uma nomenclatura gramatical aprovada para todo o ensino básico e secundário e da geral falta de qualidade das gramáticas pedagógicas disponíveis no mercado, os professores de língua portuguesa subalternizam, no tempo que lhe dedicam e no peso que lhe atribuem, a reflexão gramatical. (Duarte, 2000:55)

Conscientes desta situação, vários foram os que lançaram o alerta para a necessidade de uma reflexão profunda e fundamentada sobre a forma como deve ser ensinada a gramática, argumentando a favor de um trabalho que parta do conhecimento intuitivo da língua para a sistematização dos princípios e regras que regem o seu funcionamento.

De facto, e embora as orientações curriculares oficiais para o ensino do Português prevejam, desde o 1.º CEB, uma articulação entre este conhecimento implícito da língua com vista à promoção do conhecimento gramatical como uma das cinco competências a desenvolver no domínio da língua portuguesa, é comum reconhecer-se, ainda hoje em dia, que o ensino da gramática tem vindo a ocupar um lugar subalterno nas aulas de língua materna, em detrimento de outras competências linguísticas, como a leitura ou a escrita.

Foi neste contexto que situámos o nosso estudo sobre as percepções que os professores têm sobre o seu conhecimento profissional específico. Passada que é uma década e meia sobre a constatação de Duarte (2000) acima referida, procurámos saber, junto de um conjunto representativo de docentes do 2.º Ciclo do Ensino Básico, que percepções têm estes profissionais acerca do seu conhecimento gramatical e do processo de ensino e aprendizagem deste domínio neste nível de ensino.

Metodologia de investigação

O quadro metodológico de investigação que nos pareceu mais adequado para dar conta da problemática sob estudo (as percepções que estes profissionais constroem acerca do ensino e aprendizagem do conhecimento gramatical) foi o estudo de caso coletivo (Stake, 2000, *apud* Morgado, 2012:66).

Com efeito, tratou-se de uma pesquisa realizada no âmbito de um contexto real de formação que implicou um conjunto vasto de professores do 2.º CEB, oriundos de diferentes agrupamentos de escolas na zona norte de Portugal, os quais estavam a iniciar um processo de desenvolvimento profissional que também incidia no domínio curricular em causa. Tratou-se da Formação para as Metas Curriculares de Português – Ensino Básico, destinada aos coordenadores do Departamento de Línguas (ou ao delegado da área disciplinar de Português), um por Escola, das Escolas Básicas do Porto, Braga, Viana, Vila Real e Bragança, numa iniciativa promovida pelo Ministério da Educação e Ciência e realizada na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

De um universo alvo de cerca de duzentos e cinquenta docentes inscritos para a formação, selecionámos uma amostra de conveniência de duzentos inquiridos, aos quais propusemos, ora no período inicial que precedia a sessão de formação propriamente dita, ora no intervalo entre sessões, o preenchimento de um inquérito por questionário impresso e distribuído em mão⁵. O inquérito por questionário foi o instrumento de recolha de dados selecionado, dado que permitiu uma maior abrangência, em termos da população inquirida. O inquérito apresenta uma estrutura bipartida, cuja primeira parte contempla a caracterização pessoal e profissional dos inquiridos (sete questões), seguindo-se uma segunda parte cujo objetivo foi o de identificar (i) a importância atribuída e a frequência com que estes docentes trabalhavam o conhecimento gramatical, comparativamente aos restantes domínios linguísticos previstos, (ii) o grau de adequação percebido quanto à sua formação, bem como (iii) as dificuldades identificadas no ensino-aprendizagem da gramática (quer as sentidas pelos docentes, quer ainda as sentidas pelos alunos). Perfaz-se assim um total de treze questões, na sua grande maioria fechadas, quer de escolha múltipla (recorrendo à escala de Likert) quer de várias opções de resposta ordenada. O inquérito por questionário foi validado previamente, mediante a sua aplicação a um conjunto de docentes não participantes do nosso estudo, tendo a recolha de dados sido realizada em julho e setembro de 2013.

Quanto à caracterização dos respondentes, maioritariamente (89%) do género feminino, estes distribuem-se, em termos de faixas etárias predominantes, entre os 41 e os 60 anos.

A maturidade dos respondentes, que se pode inferir com base nesta caracterização, tem paralelo, em termos da sua situação profissional, no tipo de vínculo à Escola: sendo 93% dos professores do quadro de nomeação definitiva, detinham uma experiência profissional considerável, sendo residuais os respondentes com menos de 16 anos de tempo de serviço.

O cruzamento destes indicadores com as habilitações académicas detidas pelos respondentes indica que são coerentes com as faixas etárias: 78% dos respondentes detinha apenas a licenciatura, havendo um número considerável de docentes (24) habilitados com o grau de mestre, para além de uma percentagem residual (8%) de docentes habilitados com pós-graduação e quatro docentes doutorados.

⁵ Agradeço ao José António Costa e a Gabriela Barbosa pela sua colaboração na distribuição e recolha de alguns dos inquéritos junto dos formandos.

Resultados e sua discussão

Começámos por inquirir os docentes quanto à formação profissional específica na área da Gramática, tendo 39% assinalado não ter tido tal formação; dos restantes, que assinalaram ter tido formação específica nesta área, a maioria obteve-a no âmbito da implementação do PPEB⁶, ou ainda da TLEBS/Dicionário Terminológico¹. O levantamento desta informação pareceu-nos relevante para um melhor entendimento do perfil do conhecimento profissional destes docentes. O que deste modo pudemos constatar foi que os professores envolvidos no nosso estudo detinham uma formação profissional considerável obtida quer na sua formação inicial, quer no decurso do seu desenvolvimento profissional, no que concerne ao domínio da gramática.

Procurámos ainda avaliar a importância relativa que os docentes atribuem ao domínio do conhecimento gramatical por comparação aos restantes domínios ou competências linguísticas curricularmente previstas: a Oralidade – aqui compreendida a Expressão Oral e a Compreensão do Oral – a par da Leitura e da Escrita. Quando inquiridos sobre a valorização de cada um destes domínios, os docentes são praticamente unânimes em reconhecer a elevada importância de cada um deles (com a Leitura e a Escrita a serem identificadas como tal pela quase totalidade - 100% e 99% dos inquiridos), sendo esta valorização máxima referida por 80% face à Gramática e, numa percentagem ainda menor, por 72% face à Oralidade (cf. figura 2).

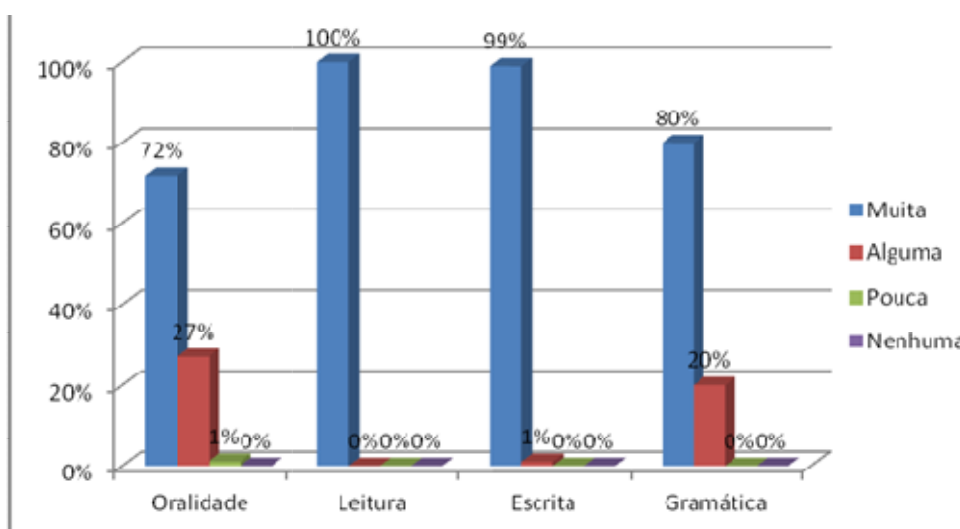


Figura 2: Importância atribuída pelos docentes ao ensino-aprendizagem das diferentes competências linguísticas

6 O novo Programa de Português do Ensino Básico (PPEB) entrou em vigor no ano letivo de 2011/2012, para os 1.º, 2.º, 5.º e 7.º anos de escolaridade, de acordo com o disposto na Portaria n.º 266/2011, de 14 de Setembro.

De facto, estes dois domínios parecem continuar a constituir os “parentes pobres” da educação linguística, sendo de registar que a Gramática é considerada digna de apenas *alguma* importância para 20% dos inquiridos, desvalorização essa apenas suplantada quando se considera a Oralidade (27% e 1% dos inquiridos, respetivamente, consideram-na como merecedora de apenas *alguma* ou mesmo *pouca* importância).

No sentido de verificar se as perceções sobre a prática destes docentes estavam em consonância com as suas representações sobre a importância atribuída a cada um destes domínios, quisemos saber qual a perceção destes docentes quanto à frequência com que trabalham os referidos domínios. Esta tendência de desvalorização da Gramática e da Oralidade confirma-se e evidencia-se (cf. figura 3), com a Gramática a ser percecionada como *muito* frequentemente trabalhada por apenas 72% e trabalhada apenas com *alguma* frequência por 28% dos respondentes.

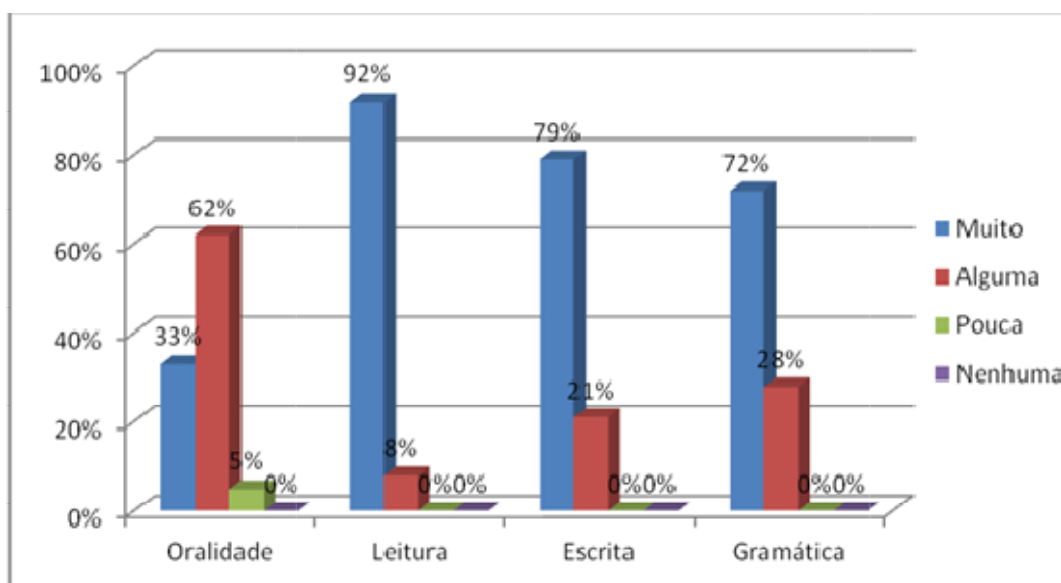


Figura 3: Frequência com que o ensino-aprendizagem das diferentes competências linguísticas é trabalhado

Neste contexto de relativa desvalorização do trabalho pedagógico ao nível da gramática, fez para nós sentido analisar os dados recolhidos nas questões seguintes, nomeadamente os referentes à perceção que os inquiridos tinham quanto ao grau de adequação da sua formação no que respeita ao conhecimento gramatical, tendo por referência as orientações curriculares oficiais.

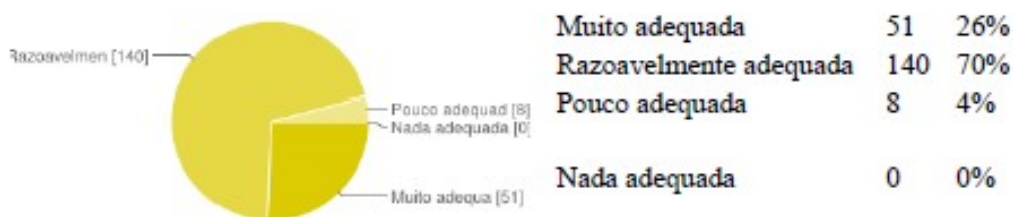


Figura 4: Grau de adequação da formação, no que respeita ao conhecimento gramatical dos inquiridos, tendo por referência as orientações curriculares oficiais

A maioria dos inquiridos perceciona a sua formação como razoavelmente adequada, sendo que as restantes respostas se distribuem entre o “muito adequada” (26%) ou, pelo contrário, “pouco adequada” (4%). A nosso ver, estes resultados são reveladores de uma heterogeneidade dos conhecimentos dos docentes neste domínio, que, além do mais, se situam no espaço que fica aquém da zona *do muito bom*. Ou seja, a grande maioria dos professores perceciona-se como não tendo um muito bom conhecimento gramatical, o que nos parece ainda mais problemático se tivermos em consideração o facto de os nossos inquiridos terem sido seleccionados, à partida, de entre os docentes mais habilitados do seu agrupamento, nesta área (delegados da área disciplinar de Português ou coordenadores do Departamento de Línguas).

Ainda que, nesta falta de à-vontade, não seja discriminado o tipo de conhecimento (científico ou pedagógico) que estará em causa, a questão seguinte, em que se solicita que assinalem, ordenando da mais importante para a menos importante, as três principais dificuldades com que se confrontam no ensino-aprendizagem da Gramática, permite clarificar este aspeto.

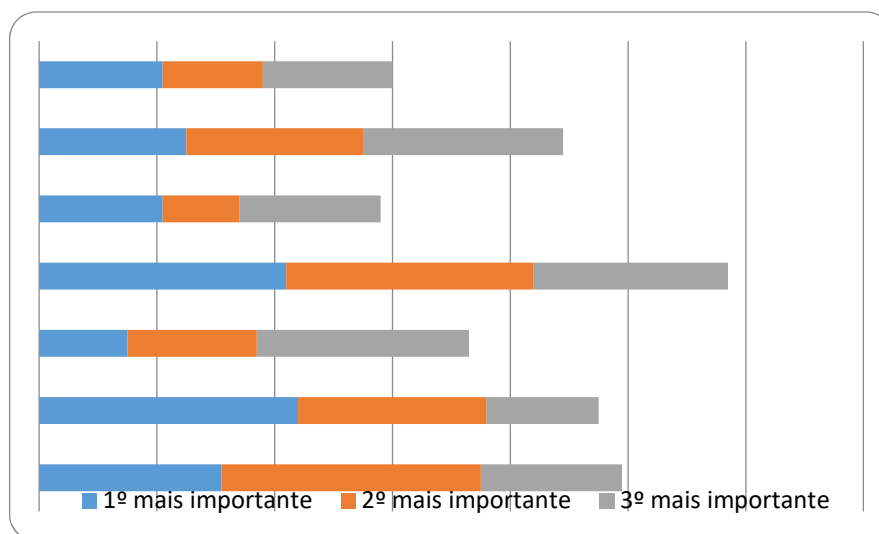


Figura 5: Identificação das três principais dificuldades com que os docentes do 2.º CEB se deparam no ensino-aprendizagem da Gramática

A análise dos resultados representados na figura 5 permite-nos confirmar que a área do conhecimento do conteúdo não é percebida como uma área particularmente crítica para estes docentes, com as dúvidas sobre conteúdos gramaticais a serem identificadas, globalmente, como das dificuldades menos relevantes. Já as questões associadas ao conhecimento didático do conteúdo parecem suscitar maiores dificuldades. Com efeito, mais do que a dimensão referente ao conhecimento ‘científico’ (as dúvidas sobre conhecimentos gramaticais), a dificuldade mais frequentemente assinalada pelos docentes reside na utilização de metodologias de ensino-aprendizagem mais adequadas, o que aponta justamente para um nível de conhecimento didático que parece ser lacunar na perspectiva dos próprios professores. Aliás, ainda que com menor expressividade, é de assinalar que praticamente todas as restantes dificuldades identificadas, como sejam a seleção dos textos para trabalhar determinado conteúdo gramatical, a seleção de instrumentos de avaliação mais adequados ou a própria sequencialização dos conteúdos gramaticais) se situam ao nível do conhecimento pedagógico do conteúdo. Acreditamos que esta maior insegurança ao nível do conhecimento didático do conteúdo será certamente um fator decisivo na avaliação, a um nível meramente razoável, com que estes docentes perceberam a adequação da sua formação, no que respeita ao conhecimento gramatical.

A análise permite também concluir que outras das dificuldades mais frequentemente percebidas são, concretamente, a divergência entre a terminologia apresentada nos manuais e nos documentos orientadores ou ainda as divergências entre documentos orientadores, o que, à luz do modelo de Shulman (1987), podemos interpretar como situando-se numa outra dimensão do conhecimento do docente: a do conhecimento do currículo, dimensão do conhecimento profissional até agora não discutida nos estudos que têm sido feitos sobre a temática do ensino da gramática (Duarte, 2000; Costa, 2007 e Silva 2008, 2010).

Esta dimensão assume particular importância numa fase em que a tutela, enquanto entidade responsável pela política educativa, fez homologar (por Despacho n.º 10874/2012 de 10 de agosto) e entrar em vigor em 2013-2014 (apenas dois anos após a entrada em vigor do novo PPEB homologado em 2009) as Metas Curriculares de Português, um conjunto de referenciais que visam identificar “a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos [...] realçando o que dos Programas deve ser objeto primordial de ensino” (Despacho n.º 10874/2012). As diferentes lógicas de conceção e de organização

que presidiram à elaboração destes dois documentos (Reis, 2009, e ME, 2012), que têm também subjacente uma diferente lógica didática, resultaram na convivência de duas orientações curriculares oficiais cujas desarticulações e divergências eram notórias e foram já publicamente denunciadas em pareceres vários (cf. nomeadamente os pareceres da Associação de Professores de Português, da Associação Portuguesa de Linguística ou ainda em Silva (2015)). A própria tutela, aliás, reconheceu a existência de divergências existentes entre os documentos, ao explicitar, nos critérios de avaliação para certificação de manuais escolares e concretamente no que respeita à conformidade com os programas e orientações curriculares, que “[e]m caso de conflito entre o programa ou orientações curriculares e as metas curriculares existentes, deve prevalecer o documento recentemente homologado” (cf. alínea b) do ponto 2 do anexo que constitui parte integrante do Decreto-Lei 258-A/2012 de 5 de dezembro). Mais recentemente, e por despacho n.º 2109/2015 do Ministério da Educação e Ciência, foi revogado o Programa de Português para o Ensino Básico que havia sido homologado em março de 2009, entrando em vigor, já no ano letivo de 2015/2016, o novo Programa e Metas Curriculares de Português (Buescu & al., 2015). É este, pois, o quadro curricular, marcado por bastante instabilidade nos últimos anos, que parece estar a ter, também ele, uma forte influência sobre as perceções que os professores têm acerca do seu conhecimento profissional.

Visando ter uma perspetiva mais completa da forma como os docentes percecionam o processo de ensino aprendizagem gramatical, procurámos ainda identificar as três razões principais que, na perspetiva destes docentes do 2.º CEB, justificam as dificuldades sentidas pelos alunos na aprendizagem da Gramática. De entre as razões avançadas, assinala-se de forma destacada, quer tendo em consideração o total de respostas dadas, quer a razão identificada como mais importante, a falta de estudo dos estudantes. Dois outros aspetos assinalados pelos docentes podem ser identificados como associados ao conhecimento gramatical: o nível de abstração dos conceitos ou ainda, em menor grau, a ausência de competências e conhecimentos gramaticais prévios por parte dos alunos.

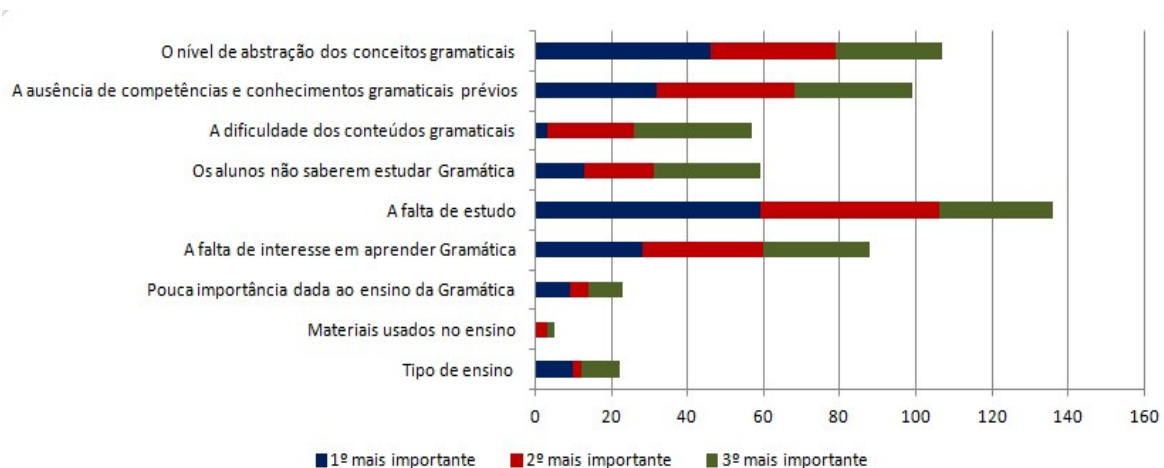


Figura 6: Identificação das três principais razões que justificam, segundo os docentes do 1º CEB, as dificuldades sentidas pelos alunos na aprendizagem da Gramática

Estes dados parecem indiciar uma desresponsabilização do papel do professor, remetendo estes últimos para os estudantes, em boa parte, as causas das dificuldades sentidas pelos mesmos, como se a percepção das dificuldades dos alunos não parecesse suscitar a reflexão sobre o seu conhecimento e a prática que sobre ele se edifica. Ainda que as razões imputáveis ao ensino (a pouca importância dada ao ensino da Gramática, o tipo de ensino ou ainda os materiais usados) tenham sido assinaladas como residuais face àquelas imputáveis à aprendizagem, acreditamos que os níveis de conhecimento do conteúdo e de conhecimento didático alternativo ao tradicional ensino gramatical, baseado na apresentação de definições ou regras, seguido de exercícios de treino, poderão constituir fatores a ter em consideração na análise destes dados, nos quais os docentes inquiridos remetem para último plano as razões que se prendem mais abertamente com a sua própria responsabilidade no processo, como sejam o tipo de ensino ou os materiais usados. Efetivamente, estes docentes do 2.º CEB não parecem assumir uma relação estreita entre o seu ensino e a aprendizagem dos alunos, o que poderá denunciar uma visão transmissiva do saber. A ser assim, manifestam, para além de um frágil conhecimento didático do conteúdo, um lacunar conhecimento didático geral, de pendor socioconstrutivista, que irremediavelmente une a atividade do professor e do estudante. Apesar de reconhecerem algumas debilidades de conhecimento profissional, os professores não parecem questionar a eficácia da sua própria prática, aspeto denunciador, em nosso entender, de um conhecimento pedagógico geral, no mínimo, incoerente com uma abordagem mais efetiva do processo de ensino-aprendizagem.

Num anterior trabalho (Silva & Pereira, 2014), no qual procurámos caracterizar

a percepção que os docentes do 1.º CEB, inquiridos igualmente no mesmo contexto de formação profissional, tinham face ao seu trabalho sobre o domínio gramatical, tivemos oportunidade de identificar uma situação algo distinta. De facto, os cerca de 170 professores do 1.º CEB envolvidos nesse estudo revelaram perceberem-se como detendo uma formação profissional um pouco mais débil no que concerne ao domínio da gramática do que a percebida pelos seus colegas do 2.º CEB: na sua maioria (68%), os docentes do 1.º CEB reconhecem ter um conhecimento gramatical razoavelmente adequado, sendo que as restantes respostas se distribuem equitativamente entre o “muito adequado” (16%) ou, pelo contrário, “pouco adequado” (15%), havendo mesmo um respondente que o percebe como “nada adequado”. A tal percepção não será alheio o facto de, na sua formação de base, estes profissionais terem percursos formativos distintos dos do 2.º Ciclo: genericamente habilitados para o ensino da língua, da matemática, das ciências e das expressões, os professores do 1.º CEB são generalistas e, conseqüentemente, têm uma formação mais dispersa (e menos aprofundada) em cada um destes domínios, ao passo que a maior parte dos docentes do 2.º CEB habilitados para o ensino da língua são profissionalizados apenas para o ensino desta área e da História e Geografia.

De notar que, quando solicitados sobre quais as três principais dificuldades com que se confrontam no ensino-aprendizagem da Gramática, os docentes do 1.º CEB salientam, como se pode observar na figura 7, justamente a dimensão referente ao conhecimento científico (por ex., as dúvidas sobre conteúdos gramaticais), a par do conhecimento didático (a utilização de metodologias de ensino-aprendizagem mais adequadas, por exemplo).

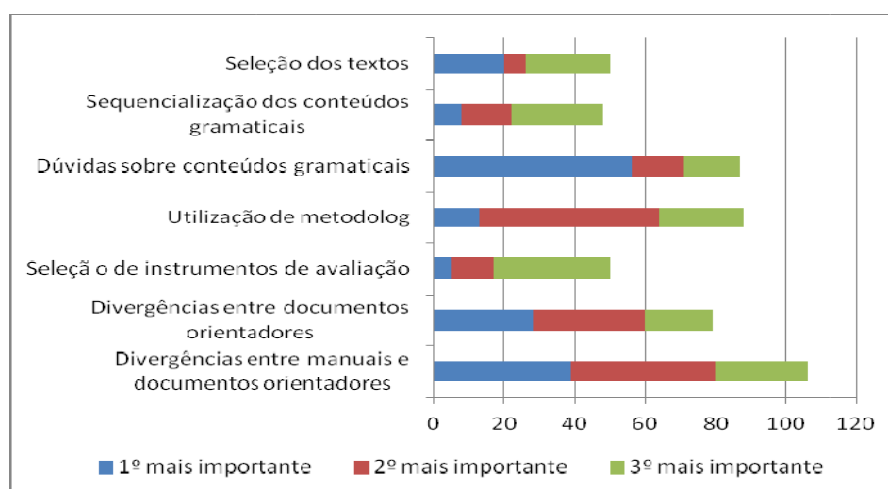


Figura 7: Identificação das três principais dificuldades com que os docentes do 1.º CEB se deparam no ensino-aprendizagem da Gramática

Tal facto parece poder explicar-se assumindo que o conhecimento científico é, efetivamente percebido como determinante para o conhecimento didático do conteúdo: dificilmente um docente conseguirá didatizar um determinado conteúdo sem que domine o conhecimento científico que lhe subjaz. Como vimos, no entanto, a percepção dos docentes do 2.º CEB é algo distinta: as questões associadas ao conhecimento didático do conteúdo parecem suscitar maiores dificuldades do que a dimensão referente ao conhecimento do conteúdo, o que nos parece indiciar que, ainda que este último seja necessário e determinante para a construção do primeiro, não é, por si só, suficiente.

Os docentes do 1.º CEB revelaram-se mais responsáveis na assunção das suas fragilidades relativamente ao conhecimento de base como justificando as dificuldades dos alunos (cf. 8).

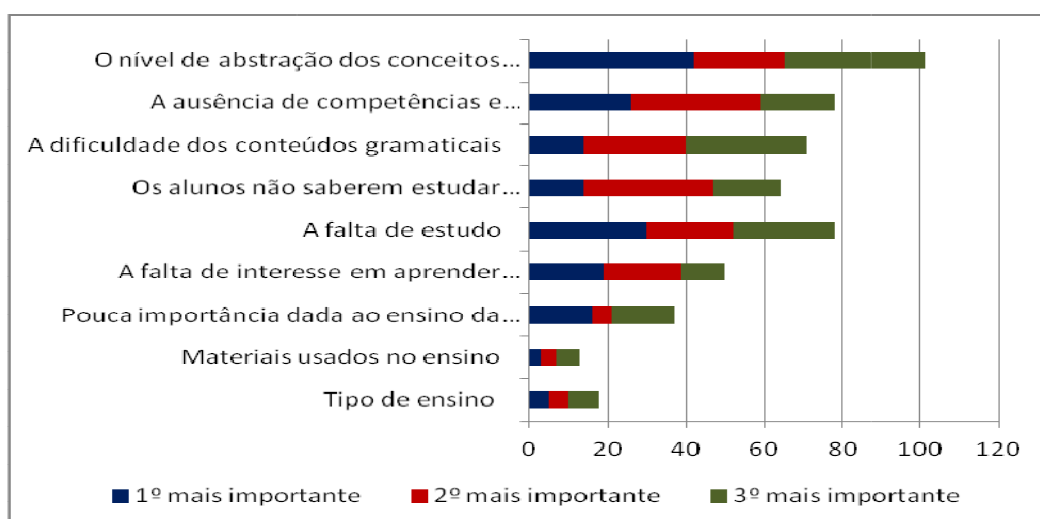


Figura 8: Identificação das três principais razões que justificam, segundo os docentes do 1º CEB, as dificuldades sentidas pelos alunos na aprendizagem da Gramática

O que parece poder conjecturar-se é que estes docentes, porventura porque muito conscientes da sua formação generalista, tendo a percepção de que o seu conhecimento do conteúdo não é muito bom, poderão, de alguma forma, valorizar (como se compensassem esta desvantagem) os efeitos da sua intervenção didática, empenhando-se numa visão mais construtivista e responsabilizante do seu papel na aprendizagem dos seus alunos.

Por seu turno, a maior desresponsabilização dos docentes do 2.º CEB na identificação das causas das dificuldades com que se confrontam parece-nos poder ser interpretada como reforçando a ideia de que, ainda que o conhecimento científico do

conteúdo possa ser determinante na construção do conhecimento pedagógico do conteúdo, não deixa de ser insuficiente para o assegurar. De facto, retomando a noção de “conhecimento didático do conteúdo” assumida por Shulman (1987), reconhecemos nele um tipo de conhecimento que é específico de quem ensina, sendo este um processo de transformação e de reformulação. Neste processo, é o professor que, seleccionando o conteúdo a ser trabalhado, incorpora e reestrutura tal conteúdo à luz do seu próprio entendimento, de forma a torná-lo acessível às necessidades dos seus alunos. Esta reformulação inclui o uso de analogias, metáforas, exemplos e demonstrações, estabelecendo assim o elo entre aquilo que é o entendimento do professor e a apropriação que dele é suposto os alunos fazerem, tornando o conhecimento acessível de forma que corresponda às suas necessidades e capacidades.

Os dados acima apresentados, nos quais os docentes do 2.º CEB, de certa forma, denunciam a sua formação (a qual, a julgar pelo que dizem, pecou essencialmente por lacunar no conhecimento pedagógico do conteúdo), não parecem deixar grandes margens para dúvidas quanto à necessidade de repensar o desenvolvimento profissional no que diz respeito aos conhecimentos relacionados com o ensino gramatical destes docentes, pondo em especial destaque o conhecimento científico, didático, pedagógico e curricular. É este principal conjunto de saberes que parece estar a condicionar a prática profissional dos professores.

Conclusões

As preocupações relativas ao conhecimento gramatical dos professores não são novas nem exclusivo nacional: já Hudson (2004), Kolln & Hancock (2005) haviam chamado a atenção para a inadequação do conhecimento de base para o ensino gramatical do inglês (sendo estas observações feitas geralmente por linguistas e não por professores), tendo-se verificado um reacender da discussão, mais recentemente, a propósito da valorização desta competência nos curricula dos Estados Unidos, Reino Unido ou Austrália (cf. Myhill & Watson, 2014).

A principal finalidade deste texto foi a de contribuir para o conhecimento das percepções que os professores do 2.º CEB têm sobre o seu conhecimento profissional relacionado com o ensino específico da gramática. Estamos em crer que, na pesquisa

sobre o conhecimento de base necessário ao ensino-aprendizagem gramatical, uma das fontes de informação incontornáveis reside nos próprios docentes: ainda que as suas representações possam ser limitadas e subjetivas, são importantes dado que estes são detentores de um saber “clínico”, nomeadamente no que respeita aos seus limites e potencialidades, sobre os quais devem ser chamados e ajudados a refletir, de forma sistemática, para que tomem consciência da complexidade envolvida.

Os resultados do inquérito validado junto de duas populações distintas (docentes do 1.º e do 2.º CEB) convergem nesta ideia: do ponto de vista dos professores inquiridos, para ensinar gramática não é suficiente saber gramática. Como sabemos, não é irrelevante o conhecimento científico que o professor detém do conteúdo gramatical a ser trabalhado: a capacidade de compreender claramente os conceitos gramaticais é determinante no processo de didatização, o qual implica a apropriação (científica e pedagógica) dos conhecimentos gramaticais.

No entanto, o conhecimento (científico) do conteúdo gramatical não parece, por si só, suficiente para que o conhecimento pedagógico do conteúdo “emerja”, necessitando este de ser objeto de um trabalho explícito nomeadamente ao nível de quatro aspetos do conhecimento propostos por Grossman (1990), a partir dos inicialmente propostos por Shulman: conhecimento dos propósitos para ensinar, conhecimento da compreensão dos estudantes, conhecimento do currículo e conhecimento das estratégias instrucionais.

Neste sentido, parece-nos que há uma intervenção pedagógica de fundo que precisa igualmente de ser feita, no sentido de reconsciencializar os professores do seu efetivo papel na construção das aprendizagens dos alunos, para não falar do fortíssimo efeito que as variações curriculares parecem estar a ter junto das perceções dos professores e da necessidade de os formar para lidar com essas flutuações.

Acreditamos que o nosso contributo aponta em dois sentidos. Por um lado, quanto à necessidade de reconhecermos a complexidade de fatores efetivamente implicados na construção dessas perceções e, acreditando em Shulman (1987), potencialmente intervenientes na construção do ensino da gramática, a saber: o conhecimento científico (do conteúdo), pedagógico (geral e do conteúdo), bem como curricular. Por outro lado, importa que estes dados tenham repercussão na questão mais global dos modelos de formação, nomeadamente dos docentes do 2.º CEB, os quais têm vindo a apresentar alguma variação entre um modelo mais generalista (à semelhança do

modelo de formação multidisciplinar adotado para o 1.º CEB) e um modelo de maior especialização, como o atualmente adotado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Buescu, Helena *et al.* 2015. *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: M.E.-DGIDC. Documento consultado em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf em 31-08-2015.

Costa, João. 2007. Conhecimento gramatical à saída do Ensino Secundário: estado actual e consequências na relação com leitura, escrita e oralidade. In Carlos Reis (org.) *Actas do CIEP*. Lisboa: DGIDC - Ministério da Educação. p. 149-165.

Despacho n.º 2109/2015 *Diário da República*, 2.ª série N.º 41 de 27 de fevereiro de 2015. p. 5139-5140.

Duarte, Inês. 2000. *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*. Lisboa: DGIDC.

Duarte, Inês. 1998. Algumas boas razões para ensinar gramática. In *A Língua Mãe e a Paixão de Aprender: Actas*. Porto: Areal Editores. p. 110-123.

Duarte, Inês. 1986. O ensino da gramática: do imobilismo às modas. *Palavras*, 9. Lisboa: Associação de Professores de Português. p. 38-42.

Grossman, Pamela. 1990. *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.

Hudson, Richard. 2004. Why education needs linguistics. *Journal of Linguistics*, 40 (1), p. 105-130.

Kolln, Martha & Craig Hancock. 2005. The story of English grammar in US schools. *English Teaching: Practice and Critique*, 4 (3), p. 11-31.

M.E. 2012. *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. (Coord. de H. Buescu e José Morais). Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/index.php?s=noticias¬icia=396>. Acesso em: 15 março 2014.

Myhill, Debra & Annabel Watson. 2014. The Role of Grammar in the Writing Curriculum: A Review of the Literature. *Journal of Child Language Teaching and Therapy* 30 (1), p. 41-62.

Morgado, José Carlos. 2012. *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Portaria n.º 266/2011 de 14 de setembro *Diário da República*, 1.ª série N.º 177 de 14 de setembro de 2011. p. 4464.

Reis, Carlos (coord.). 2009. *Programa de Português do Ensino Básico*. Disponível em: <http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=11&ppid=3>. Acesso em: 9 set. 2011.

Shulman, Lee S. 1987. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), p. 1-22.

Silva, Cristina V. 2008. O valor do conhecimento gramatical no ensino-aprendizagem da língua. *Revista Saber (e) Educar*, 13, p. 89-106.

Silva, Cristina V. 2010. Para uma didáctica da gramática: a aula de Língua Portuguesa como um Laboratório de Língua. In *Textos selecionados do XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL. p. 38-42.

Silva, Cristina V. & Íris Pereira. 2014. Do conhecimento gramatical ao conhecimento didático no ensino da Gramática: percepções de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico. In Flores, M.A., Coutinho, A., & Lencastre, J. A. (org.) *Atas do congresso Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem*, organizado no âmbito da International Study Association on Teacher and Teaching (ISATT) e do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC). Braga: CIEC, Universidade do Minho, p. 657-667.

Silva, Cristina V. 2015. De Programa em Programa até às Metas Curriculares de Português: o desenho de percursos de aprendizagem na educação linguística. In Ferreira, A.M. & Brasete, M. F. (Eds.), *Pelos Mares da língua portuguesa 2*. Aveiro: UA Editora. p. 283-294.

Sim-Sim, Inês; Inês Duarte & M.ª João Ferraz. 1997. *Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: ME-DEB.

Watson, Annabel. 2015. The problem of grammar teaching: a case study of the relationship between a teacher's beliefs and pedagogical practice. *Language and Education*, 29 (4), p. 332-34