



**PARA A CARATERIZAÇÃO DO ENSINO E DA
APRENDIZAGEM DA GRAMÁTICA EM PORTUGAL: AS
PERCEÇÕES DOS PROFESSORES**

**TOWARDS A CHARACTERIZATION OF GRAMMAR TEACHING AND LEARN-
ING IN PORTUGAL: TEACHERS' PERCEPTIONS**

Maria Cristina Vieira da Silva , Íris Susana Pires Pereira

Resumo:

O principal objetivo deste texto consiste em investigar de que forma, no contexto educativo português das últimas duas décadas, marcado por uma rápida sucessão de normativos curriculares relativos à educação linguística, o ensino gramatical é percebido pelos professores do 1.º e do 2.º ciclos do Ensino Básico, graus de ensino correspondentes aos primeiros seis anos de escolaridade (séries iniciais) do Ensino Fundamental.

Situando-nos no quadro da Linguística Educacional (SPOLSKY, 1999) e no domínio do ensino da gramática na língua materna em particular, analisamos e discutimos as percepções que estes docentes têm sobre o seu conhecimento profissional implicado 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 da análise de dados recolhidos através de um inquérito por questionário, aplicado a 200 docentes, visando identificar (i) a importância atribuída e a frequência com que estes docentes trabalham o conhecimento gramatical, (ii) o grau de adequação percebido quanto ao seu conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico, bem como (iii) as dificuldades percebidas no ensino-aprendizagem da gramática. Os resultados permitem-nos assumir uma complexidade de fatores implicados na construção dessas percepções e potencialmente intervenientes no ensino da gramática: o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico do conteúdo e também o conhecimento curricular. Com base nesses resultados, problematizamos o ensino da gramática sublinhando a necessidade de renovação da formação em práticas pedagógicas e de valorização das diferentes dimensões implicadas, de forma a que os docentes possam tomar opções pedagógicas mais consistentes quanto às suas implicações. Parece-nos, pois, necessário reequacionar a formação desses docentes, visando (re)conscienciar os professores da complexidade do conhecimento de base implicado no ensino gramatical e do seu efetivo papel na construção das aprendizagens dos alunos.

PALAVAS-CHAVE: Ensino gramatical; Percepções de professores; Conhecimento do conteúdo gramatical; Conhecimento pedagógico do conteúdo gramatical; Conhecimento curricular

Abstract:

Our main goal is to investigate, in the Portuguese educational context of the last two decades, marked by a rapid succession of curricular norms concerning language education, how grammar teaching is perceived by primary and middle school teachers, responsible for the first six years of schooling.

Based on the Educational Linguistics' framework (SPOLSKY, 1999) and on grammar teaching in particular, we analyze and discuss the perceptions these teachers have about their professional knowledge involving grammar teaching, in the light of the model proposed by SHULMAN (1987) and adapted by GROSSMAN (1990). The selected methodological framework was a collective case study. We present the results of a questionnaire survey, applied to 200 teachers, in order to identify (i) the importance given to and the frequency these teachers work with grammatical knowledge, (ii) the degree of appropriateness perceived as to their own content and pedagogical content knowledge involved in grammar teaching, as well as (iii) the difficulties they perceive in grammar teaching and learning.

The results allow us to assume a complexity of factors involved in building these perceptions and potentially involved in grammar teaching: content knowledge, pedagogical content knowledge and also curricular knowledge. Based on these results, we problematize grammar teaching by emphasizing the need for a renewal of pedagogical practices training and the awareness as to the different dimensions involved, so that teachers can take more consistent pedagogical options regarding their implications. Therefore it seems to be necessary to rethink these teachers training, aiming to (re)create awareness among teachers about the complexity of the implied knowledge involved in grammar teaching and its effective role in the construction of students learning.

KEYWORDS: Grammar teaching; Teachers perceptions; Grammatical content knowledge; Pedagogical knowledge of the grammatical content; Curricular knowledge

Introdução: breve enquadramento da problemática do estudo

O principal objetivo deste texto prende-se ao interesse em investigar de que forma, no contexto educativo português das últimas duas décadas, marcado por uma rápida sucessão de normativos curriculares relativos à educação linguística, o ensino gramatical tem vindo a ser percecionado pelos professores do 1.º e do 2.º ciclos do Ensino Básico, graus de ensino correspondentes aos primeiros seis anos de escolaridade do Ensino Fundamental no Brasil.

Nesta introdução, apresentamos uma breve panorâmica, procurando seguir um fio cronológico, desde 1991 até à presente data, quanto à forma como os normativos curriculares têm procurado orientar o ensino gramatical, analisando as conceções sobre gramática que os mesmos veiculam.

Se, durante séculos, o estudo gramatical mereceu um lugar privilegiado na formação genérica do indivíduo (veja-se a importância da gramática na educação helênica, influência que perdu-

rou nos *curricula* escolares de países herdeiros dessa herança cultural), em Portugal, até aos anos 60/70, o seu ensino, não sendo questionado, assentava-se numa metodologia dominante centrada na memorização e num ensino prescritivo da gramática. Partindo da apresentação de regras e recorrendo a estratégias envolvendo a memorização de definições e classificações, os conteúdos gramaticais, de tipo declarativo, eram trabalhados com um fim em si mesmo (o domínio das regras da variante linguística padrão), sem que, do ponto de vista procedimental, tal conhecimento fosse efetivamente mobilizado ao serviço de um mais adequado desempenho oral e escrito. Decorrente da distância que esse ensino tradicional da gramática (frequentemente baseado em exemplos retirados dos autores clássicos da literatura) apresentava face à língua de que os alunos faziam uso, o trabalho gramatical tendeu a perder terreno nas aulas de língua materna, considerado que era como algo inútil e até mesmo retrógrado.

No início da década de 80, o documento *Programas de Língua Portuguesa* vem introduzir o funcionamento da língua (a par da expressão oral, do vocabulário e da expressão escrita e leitura) como um dos eixos de trabalho na sala de aula, nele se defendendo já um afastamento face à memorização de definições e regras de funcionamento da língua e propondo atividades de manipulação de dados como testes sintáticos, numa perspetiva de aprendizagem pela descoberta.

É, pois, nas décadas de 80 e 90 que o ensino gramatical volta a ser gradualmente integrado nas aulas de língua materna, variando essa integração entre, por um lado, conceções que entendiam a gramática à luz das correntes linguísticas e pedagógicas em voga, sem que estas fossem alvo da devida validação e didatização em termos pedagógicos (DUARTE, 1986; DUARTE, 1998) e, por outro, abordagens comunicativas importadas do ensino de línguas estrangeiras, em que a gramática assumia um papel menor ou meramente instrumental, em função das necessidades de compreensão e expressão oral e escrita.

No início dos anos 90, o documento *Organização curricular e programas* (DGEBS, 1991) é, desta subalternização da gramática, um exemplo. Os programas para o Ensino Básico surgem organizados em 3 blocos, a saber:

Bloco 1 – Comunicação oral, visando sobretudo “o prazer de comunicar com os outros” (DGEBS, 1991, p.139);

Bloco 2 – Comunicação escrita, com o qual se pretendia “[...] que a prática da escrita e da leitura esteja associada a situações de prazer e de reforço da autoconfiança” (DGEBS, 1991, p.146); e

Bloco 3 – Funcionamento da língua, análise e reflexão, visando “[...] que os alunos experimentem, explorem, funcional e ludicamente, várias formas diferentes de dizer as mesmas coisas”. (DGEBS, 1991, p.157).

Conforme se pode observar, a tónica em torno do carácter prático, lúdico e prazeroso era acentuada, sendo igualmente entendido que a mobilização do conhecimento sobre o funcionamento da língua deveria ser realizada numa perspetiva funcional, de análise e reflexão, mas não forçosamente no domínio de metalinguagem. Aliás, consignava-se que, estando os programas organizados por ano de escolaridade, o trabalho ao nível gramatical apenas deveria ocorrer explicitamente a partir dos 3.º e 4.º anos de escolaridade, e norteado pelo objetivo de “[...] descobrir aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da língua a partir de situações de uso” (DGEBS, 1991, p.157). Ainda que apelando à dimensão transversal do funcionamento da

língua, este não deixava de ser um “módulo autônomo”, segundo DUARTE (1991, p. 55), que se esgotava “[...] na listagem de conteúdos gramaticais, que surgem completamente desarticulados dos restantes módulos e que não são acompanhados de quaisquer propostas de actividades”. Assente num conjunto descontextualizado de conteúdos gramaticais, rapidamente o ensino gramatical volta a ser questionado quanto à sua utilidade, sendo frequentemente 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, p.55)

Em reação a esta situação, o valor do ensino gramatical nas orientações curriculares e na própria prática docente começa, desde a década de 90, a ser alvo de um vivo debate em Portugal, debate esse que virá recentrar a questão não já em torno da (in)utilidade do ensino da gramática, mas antes das metodologias de ensino gramatical (e teorias subjacentes) mais eficazes.

No final da década de 90, surge *A Língua Materna na Educação Básica* (SIM-SIM; DUARTE; FERRAZ, 1997), o qual, não tendo um estatuto normativo, não deixou de contribuir significativamente para o desenvolvimento curricular e para a formação de professores. Nele se apresentam as competências nucleares (a saber: a compreensão do oral; a expressão oral; a leitura; a expressão escrita e o conhecimento explícito da língua), bem como os respetivos conteúdos e os níveis de desempenho a atingir no final de cada ciclo de escolaridade. Como se constata, esse documento alterou a nomenclatura “funcionamento da língua, a análise e reflexão” para “conhecimento explícito da língua”, assim definido: “Por conhecimento explícito da língua entende-se a progressiva consciencialização e sistematização do conhecimento implícito no uso da língua.” (SIM-SIM; DUARTE; FERRAZ, 1997, p.30). Introduziu-se então o entendimento de que este componente da língua teria por base um conhecimento implícito e inconsciente para comunicar, com o qual a criança já está munida, à entrada do percurso escolar, em resultado do processo natural de aquisição da linguagem e que o ensino gramatical visa a se converter num conhecimento metalinguístico, isto é, explícito, deliberado, refletido e sistematizado das unidades e regras de funcionamento da língua.

É no sentido de promover uma maior articulação entre referenciais curriculares que, em 2001, a tutela assume o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais*, doravante CNEB (DEB, 2001) como referência central para o desenvolvimento do currículo, enquadrando os programas escolares em vigor e constituindo-se como o documento à luz do qual foram depois reformulados esses programas. Esse documento orientador, que remete para *A Língua Materna na Educação Básica* (SIM-SIM; DUARTE; FERRAZ, 1997), assume as mesmas cinco competências específicas aí definidas, estabelecendo metas de desenvolvimento por ciclo de ensino, e não por ano de escolaridade, para cada uma das competências específicas. Além disso, apresenta-as mais especificadas do que em SIM-SIM; DUARTE; FERRAZ (1997), sob a forma

de tabela, insistindo no princípio da evolução das aprendizagens ao longo dos três ciclos. São ainda elencadas algumas experiências de aprendizagem, a título de tipos de atividades sugeridas que permitirão atingir os objetivos propostos.

Esse entendimento do conhecimento gramatical sob a forma de “conhecimento explícito da língua” tem origem e está fortemente implicado na forma como autores como DELGADO-MARTINS *et al.* (1992) e, em particular, DUARTE (1991), DUARTE (1997) e DUARTE (1998) entendem que as atividades de ensino-aprendizagem gramatical devem ser desenvolvidas e que passam sobretudo pela defesa da introdução de uma necessária renovação metodológica nas práticas dos docentes. Em DUARTE (1992, p. 165), propõe-se a “oficina gramatical” como percurso didático implicando um papel mais ativo do aluno, numa aprendizagem que parte da observação de dados, passa pela descrição e compreensão dos mesmos pelo aluno e, finalmente, por exercícios de treino e só depois avaliação. Esse percurso didático é, em DUARTE (1998), assumido como proposta de ensino da gramática enquanto “atividade de descoberta”, mediante a construção autônoma (ainda que guiada) do conhecimento gramatical pelo aluno, assumido este uma postura ativa. Essas metodologias ativas são posteriormente reconfiguradas, em DUARTE (2008), ao defender-se o ensino da gramática segundo o método do “laboratório gramatical”, através do qual se apela, num percurso constituído por sete momentos, à aplicação das etapas do método científico ao processo de aprendizagem gramatical.

Essa metodologia de carácter oficial será consagrada nos *Programas de Português do Ensino Básico* (doravante, PPEB) de REIS *et al.* (2009), no qual se preconiza que, nomeadamente na aula de Português do 2.º Ciclo (5.º e 6.º anos de escolaridade), o professor “crie momentos específicos de trabalho de oficina de escrita ou de laboratório de língua, com recurso aos meios informáticos e a materiais de apoio diversificados” (REIS *et al.*, 2009, p.109). Neste que terá sido, porventura, o documento normativo para a educação linguística em Portugal mais bem fundamentado, construído e divulgado nas últimas décadas, estrutura-se o trabalho a realizar pelos alunos em torno da articulação entre cinco competências específicas, entendidas como “[...] conjunto de conhecimentos e capacidades que permitem a realização de ações, bem como a sua compreensão”: a expressão oral, a compreensão oral, a leitura, a escrita e o conhecimento explícito da língua, tal como, aliás, se havia já proposto em SIM-SIM; DUARTE; FERRAZ (1997) e assumido no CNEB (DEB, 2001). Recuperam-se igualmente as preocupações com a necessidade de reformulação das práticas docentes no que respeita ao ensino gramatical, argumentando a favor de um trabalho que, partindo do conhecimento intuitivo da língua, conduza os alunos à sistematização dos princípios e regras que regem o seu funcionamento.

Em 2012, surgem as *Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico* (doravante MCPEB) de BUESCU *et al.* (2012), apresentando-se como “documentos clarificadores das prioridades nos conteúdos fundamentais dos programas” (DESPACHO, 2011). Apesar de, nas MCPEB, se declararem, como princípios relevantes, a referência aos PPEB, a nuclearização dos mesmos e o estabelecimento de marcos do processo de ensino com reforço das aprendizagens tidas como essenciais ou ainda o reforço da continuidade e da progressão entre anos e ciclos de estudo, são bastante distintas as visões que presidiram à criação desses dois documentos, o que dificultou a sua coexistência e articulação enquanto referenciais curriculares para os professores. Os PPEB, de cariz mais programático e largamente fundamentados em estudos como UCHA (2007); REIS (2008) e DGIDC (2008), decorrem de um esforço de adequação dos programas ao conhecimen-

to científico e pedagógico disponível, na sequência de uma evolução de pendor construtivista nos programas que tinha vindo a enquadrar a aprendizagem linguística nas últimas décadas. Já as MCPEB, tendo por base teorias de aprendizagem que salientam a importância de aspetos como o conhecimento e a memória, surgem na sequência de uma tendência curricular internacional, em que se defende a necessidade de adotar *standards* ou *metas* que permitam concretizar uma avaliação dos sistemas de ensino com base na uniformização curricular.

Diferentes lógicas de conceber o ensino-aprendizagem da língua determinam ainda a (difícil) coexistência dessas orientações curriculares ao nível mais micro, nomeadamente no que respeita à própria terminologia e aos conceitos utilizados. Para além da adoção de diferentes linguagens nas duas orientações, o que constitui um obstáculo para o desejável diálogo entre ambas, com termos como *competências específicas*, *descritores de desempenho* e *conteúdos* dos PPEB a serem substituídos, nas MCPEB, por *domínios de referência*, *objetivos* e *descritores de desempenho*, respetivamente, a dificuldade de articulação entre as duas orientações decorre, ainda, num plano didático, do facto de estas assumirem diferentes pressupostos pedagógicos e científicos no que respeita ao papel que desempenham face ao trabalho a desenvolver pelo docente junto dos alunos. Demarcando-se dos PPEB, as MCPEB apontam, numa perspetiva mais diretiva e menos construtivista que, no caso do ensino gramatical, se traduz no enfoque sobre aspetos taxionômicos da morfologia, das classes de palavras e da sintaxe, geralmente associados a um ensino tradicional, não se valorizando o papel da gramática na promoção dos desempenhos na escrita, na leitura e na oralidade, como defendido nos PPEB.

Sintomático deste entendimento sobre o papel do ensino gramatical nas MCPEB é, aliás, o facto de o termo “gramática” ter vindo substituir a expressão “conhecimento explícito da língua”, já amplamente consolidada nas orientações curriculares e na prática docente, alegando os autores razões de opacidade decorrente da generalização do seu acrónimo (CEL) e a necessidade de harmonização e uniformização terminológica relativamente a outras línguas.

No nosso entender, nesse panorama de intensa instabilidade curricular, ganham uma importância acrescida os referenciais orientadores do trabalho pedagógico mobilizados pelos próprios professores. Só dessa forma poderemos aspirar a que a didatização das orientações oficiais se torne exequível e que sejam salvaguardados os anteriores paradigmas que têm dado evidências de servir aos objetivos em função dos quais os programas são propostos, isto é, oferecer aos docentes as orientações estruturantes que lhes permitirão agir pedagogicamente e de forma adaptada ao contexto educativo no qual são agentes de um currículo sobre o qual refletem e em função do qual atuam.

Foi, pois, neste contexto que situamos o nosso estudo sobre as percepções que os professores têm sobre o seu conhecimento profissional gramatical e a forma como encaram o seu ensino. Passadas que são cerca de duas décadas sobre a constatação acima citada de DUARTE (2000, p. 55) quanto à subalternização sobre a reflexão gramatical e conscientes da diversidade de modos de entender o ensino-aprendizagem gramatical preconizados nos normativos curriculares que neste período têm vigorado, procuramos saber, junto de um conjunto representativo de docentes do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico (graus correspondentes aos primeiros seis anos de escolaridade do Ensino Fundamental no Brasil), que percepções têm esses profissionais acerca do seu conhecimento grama-

tical e do processo de ensino e aprendizagem desse componente nesses níveis de ensino, procurando discutir as principais implicações decorrentes da análise dessas percepções.

Fundamentação teórica

Situar-nos-emos, para efeito do trabalho que aqui apresentamos, no quadro da Linguística Educacional (SPOLSKY, 1999). Enquanto área de estudos que congrega instrumentos de pesquisa da Linguística Aplicada e das Ciências da Educação, nela se busca a compreensão integrada de um conjunto de fenômenos implicados na educação linguística, nomeadamente no que diz respeito à formação de professores de língua quer nos aspetos científicos (em particular, os linguísticos), quer nos aspetos didáticos. De facto, o conhecimento (científico) dos conteúdos gramaticais e o conhecimento didático subjacente ao ensino dos mesmos são, hoje em dia, vistos como complementares na formação de professores de língua materna, mas nem sempre essa complementaridade é plenamente conseguida, dada a dificuldade em combinar dois campos de saber distintos, como são a linguística e a pedagogia e, em particular, em fazer a necessária transposição didática (CHEVALLARD, 1985).

Enquadramos a nossa pesquisa sobre as percepções dos professores no trabalho pioneiro de SCHULMAN (1987), no qual a distinção entre os níveis de conhecimento que subjazem ao trabalho do professor permitiu a categorização de um conjunto de dimensões, 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 pedagógico do conteúdo (conhecimento sobre como ensinar num dado domínio científico), SCHULMAN (1987) chamou 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 didatização desse conteúdo.

De facto, ao introduzir a noção de “conhecimento pedagógico do conteúdo”, SHULMAN (1987) valoriza o *como* ensinar, o qual contempla não apenas o conhecimento dos conteúdos e da pedagogia adquiridos através da formação inicial/ contínua, mas também a experiência profissional do professor. Entendido como uma forma de conhecimento prático, o conhecimento pedagógico do conteúdo implica, entre outros, i) a capacidade de estruturar, representar e comunicar conteúdos académicos com vista à sua apropriação pelos estudantes; ii) o conhecimento sobre os conceitos, pré-conceitos, e dificuldades com que os estudantes se defrontam na aprendizagem de um determinado conteúdo e ainda iii) o conhecimento das estratégias de ensino que podem ser ativadas para dar resposta às necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes. Esse conhecimento pedagógico do conteúdo é, pois, encarado como algo que se constrói a partir de outras dimensões do conhecimento profissional e é, por isso mesmo, um elemento fundamental em todo o processo de ensino. Para a sua operacionalização, importa considerar as representações e a formulação de conceitos; as técnicas pedagógicas e conhecimentos sobre o que torna os conceitos difíceis de aprender; o próprio reconhecimento do conhecimento prévio que os estudantes trazem para o contexto de aprendizagem, o qual pode ser facilitador ou disfuncional para a tarefa de aprendizagem.

GROSSMAN (1990) densifica essa teorização ao redefinir e estruturar o conhecimento pedagó-

gico do conteúdo em quatro das categorias de conhecimento inicialmente definidas por Shulman (conhecimento do propósitos para ensinar, conhecimento do saber dos estudantes, conhecimento do currículo e conhecimento das estratégias instrucionais), a saber, o conhecimento científico, o conhecimento pedagógico geral e o conhecimento do contexto de ensino, interrelacionando-as na constituição do conhecimento de base do professor (Figura 1):

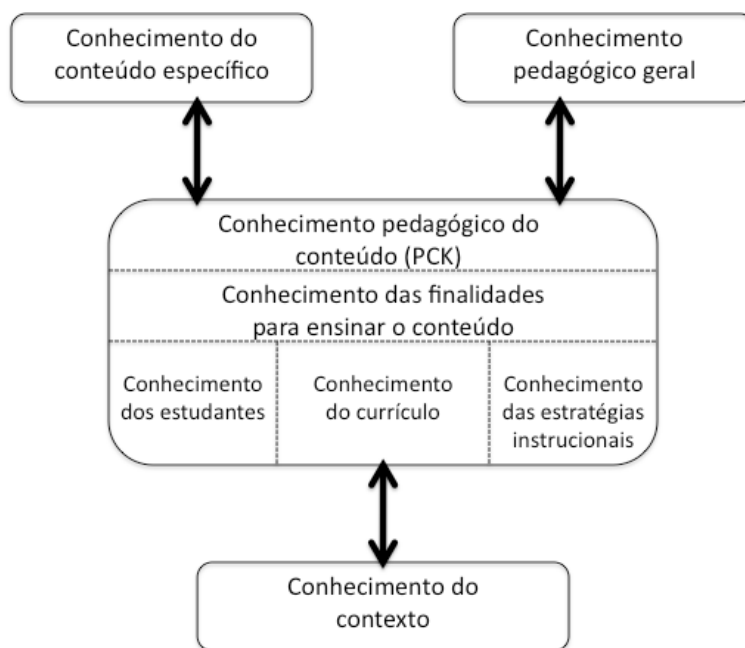


Figura 1: Modelo da estruturação do conhecimento do professor (GROSSMAN, 1990, adaptado)

À luz de SHULMAN (1987), esses níveis de conhecimento do professor têm vindo a ser analisados em áreas disciplinares específicas como a matemática ou as ciências, sendo igualmente aplicáveis ao domínio da língua, nomeadamente na componente da leitura (cf. PEREIRA; VIANA; SILVA, 2015). Neste texto, procuramos agora contribuir para a caracterização do conhecimento de base que os professores do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico (doravante CEB) têm sobre o ensino específico da gramática.

As preocupações relativas ao conhecimento gramatical dos professores de língua portuguesa não são novas nem exclusivas do português, remontando ao trabalho de ILARI (1985), POSSENTI (1996), NEVES (1999) ou ainda TRAVAGLIA (2000) e TRAVAGLIA (2003), para referir apenas alguns dos primeiros. Igualmente no contexto anglófono, HUDSON (2004), HUDSON (1992) ou KOLLN & HANCOCK (2005) chamaram a atenção para a inadequação daquilo a que podemos justamente chamar *o conhecimento de base* para o ensino gramatical do inglês, tendo-se vindo a verificar um reacender da discussão, mais recentemente, a propósito da valorização deste componente nos *curricula* dos Estados Unidos, Reino Unido e Austrália (cf. MYHILL (2014); WATSON, 2015).

Metodologia de investigação

Para dar conta da problemática sob estudo (as percepções dos professores sobre o ensino e aprendizagem da gramática), o quadro metodológico de investigação que nos pareceu mais adequado

foi o estudo de caso coletivo (STAKE (2000) *apud* MORGADO, 2012: 66).

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.

Realizamos uma pesquisa no âmbito de um contexto real de formação contínua que implicou um conjunto vasto de professores do 1.º e 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 incidente 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 dos distritos do Porto, Braga, Viana do Castelo, 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, selecionamos uma amostra de conveniência de duzentos inquiridos, aos quais propusemos o preenchimento de um inquérito por questionário impresso e distribuído em mão. O inquérito por questionário foi o instrumento de recolha de dados selecionado, por permitir 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 esses 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). Perfazendo 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. Neste texto, apresentamos os dados referentes aos professores do 2.º Ciclo, embora convoquemos, no momento oportuno, a análise dos dados dos restantes professores, entretanto divulgados em SILVA; PEREIRA (2014).

Resultados e sua discussão

Sobre a amostra

Os respondentes são maioritariamente (89%) do gênero feminino e 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 desses 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.

Os nossos respondentes são, portanto, professores com uma formação algo especializada, muito experientes e, por isso mesmo, testemunhas de todo o quadro curricular instável acima caracterizado.

Perceções sobre a importância do conhecimento gramatical

Começamos por inquirir os docentes sobre a importância que estes atribuem ao conhecimento gramatical e optamos por aferir essa valorização de forma relativa, por comparação com os restantes domínios ou componentes linguísticos curricularmente previstos: 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 desses componentes, 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 essa valorização máxima referida por 80% face à Gramática e, numa percentagem ainda menor, por 72% face à oralidade (cf. figura 2).

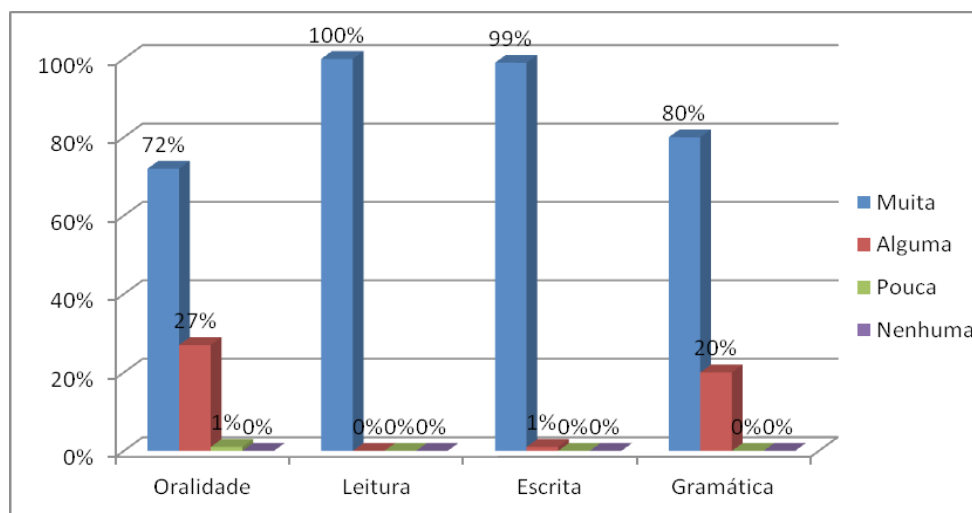


Figura 2: Importância atribuída pelos docentes do 2.º CEB ao ensino-aprendizagem dos diferentes componentes linguísticos

De facto, esses dois domínios parecem 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.

Perceções sobre a frequência do trabalho de natureza gramatical

No sentido de verificar se as percepções sobre a prática desses docentes estavam em consonância com as suas representações sobre a importância atribuída a cada um desses componentes, quisemos ainda saber qual a percepção desses docentes quanto à frequência com que os trabalham.

Essa tendência de desvalorização da gramática (e da oralidade), do ponto de vista da importância relativa que lhes é atribuída, confirma-se e evidencia-se no que diz respeito à frequência com que esses componentes são trabalhados (cf. figura 3), com a gramática a ser percebida como *muito* frequentemente trabalhada por apenas 72% e trabalhada apenas com *alguma* frequência por 28% dos respondentes.

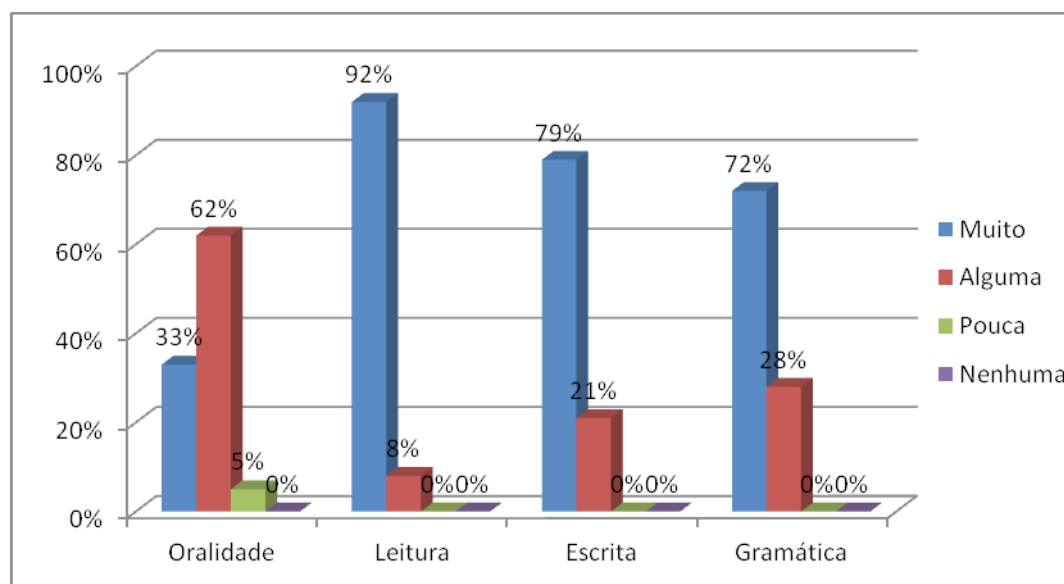


Figura 3: Frequência com que o ensino-aprendizagem dos diferentes componentes linguísticos é trabalhado

Ao recolher dados quanto à importância que os docentes declaram atribuir ao ensino gramatical, por um lado, e à frequência com que percebem desenvolver atividades nesse componente; por outro, foi nossa intenção comparar a valorização que, conceptualmente fazem desse componente com aquilo que percebem ser a sua prática pedagógica. Ainda que estejamos, em ambos os casos, a lidar com percepções e representações dos docentes face a esses dois indicadores, as respostas dos nossos inquiridos foram coerentes, dado que a uma relativa desvalorização em termos conceptuais da importância do ensino da gramática corresponde uma diminuição, ainda que ligeira, da frequência do trabalho levado a cabo com os alunos em torno do conhecimento gramatical, comparativamente às restantes competências linguísticas.

Efetivamente, vários estudos apontam para o fato de o conhecimento gramatical ser muito frequentemente trabalhado de forma atomística, não se revelando nem motivador para os alunos (que não encontram razão nem aplicação efetiva para as aprendizagens gramaticais), nem eficaz para a sua verdadeira consolidação, nomeadamente ao serviço da melhoria da compreensão leitora ou da expressão escrita e oral.

Esta questão entronca, naturalmente, na finalidade do ensino da gramática. Ainda que, ao contrário do que relata NEVES (1999), não tenhamos encontrado, nos nossos inquiridos, nem nos estudos de DGIDC (2008) ou em FERREIRA (2012), uma rejeição liminar do ensino da gramática, nem essa rejeição tenha sido defendida nas orientações curriculares oficiais portuguesas, os docentes portugueses parecem ainda encarar o trabalho em torno do conhecimento gramatical como um “ritual” que legitima o seu papel enquanto professores de português, ainda que não tenham interiorizado, verdadeiramente, com que finalidade e de que modo o ensino e aprendizagem da gramática deve ser operacionalizado.

Percepções sobre a formação profissional específica

Procuramos, neste quadro de relativa desvalorização do ensino gramatical manifestada pelos docentes do 2.º CEB, aferir a sua percepção quanto à formação profissional específica no componente gramatical. 39% assinalaram não ter tido tal formação; dos restantes, que assinalaram ter tido formação específica nessa área – 61% –, a maioria obteve-a no âmbito da formação em contexto profissional. Efetivamente, na sequência das sucessivas alterações nas orientações curriculares para o ensino do Português introduzidas, nas últimas duas décadas, pela tutela, foi desencadeado um significativo esforço de implementação de programas de formação contínua e com carácter sistemático e de abrangência nacional, os quais suscitaram uma dinâmica de desenvolvimento profissional contínuo. Referimo-nos, especificamente, às formações relativas à implementação do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) entre 2007/2010 (cf. PEREIRA; BRAGA; RIAÑO, 2015), do Dicionário Terminológico (COSTA; AGUIAR E SILVA, S/d.), dos PPEB (REIS *et al.*, 2009) ou ainda das MCPEB (BUESCU *et al.*, 2012). Enquanto programas oficiais de formação contínua de professores, e ainda que tendo adotado distintos formatos, a sua finalidade consistiu justamente na melhoria das condições de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, centrando-se quer nos saberes linguísticos quer nos didáticos, procurando capacitar os professores dos vários ciclos de ensino envolvidos para a melhoria dos resultados escolares dos alunos.

Pudemos assim verificar que a maioria dos professores envolvidos no nosso estudo detinha uma formação profissional considerável obtida, para além da sua formação inicial, no decurso do seu desenvolvimento profissional contínuo, no que concerne ao domínio da gramática.

Percepções sobre o grau de adequação da formação

Nesse contexto, fez, para nós, sentido analisar os dados recolhidos sobre a percepção 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 (à época, os PPEB).

A maioria dos inquiridos (70%) percebe 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, esses resultados são reveladores de uma heterogeneidade dos conhecimentos dos docentes nesse domínio que, além do mais, se situam no espaço que fica aquém da zona *do muito bom*. Ou seja, a grande maioria dos professores percebe-se como não tendo um muito bom conhecimento gramatical, o que nos parece ainda mais significativo se tivermos em consideração o facto de os nossos inquiridos terem sido selecionados, à partida, de entre os docentes mais habilitados do seu agrupamento, nessa área (delegados da área disciplinar de Português ou coordenadores do Departamento de Línguas).

Ainda que, nesse constrangimento quanto à adequação da sua formação, 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 esse aspeto.

Percepções sobre dificuldades no processo de ensino da gramática

A análise dos resultados representados na figura 4 permite-nos confirmar que o conhecimento do conteúdo não é percebido como particularmente crítico para esses docentes, com as dúvidas sobre conteúdos gramaticais a serem identificadas, globalmente, como das dificuldades menos relevantes.

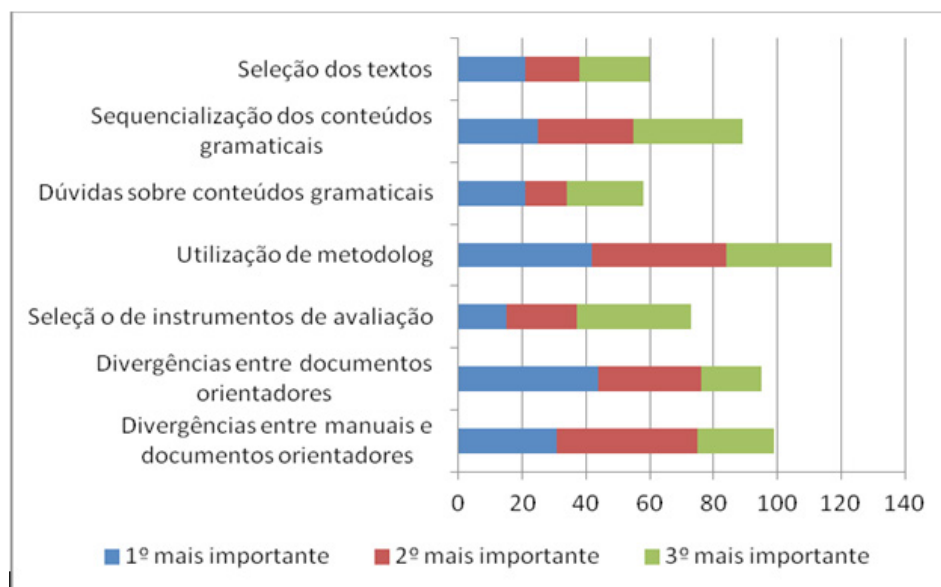


Figura 4: Identificação do grau de importância atribuído às dificuldades com que os docentes do 2.º CEB se deparam no ensino-aprendizagem da Gramática

Já as questões associadas ao conhecimento pedagógico específico 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 pouco adequadas, o que aponta justamente para um nível de conhecimento pedagógico específico que parece ser lacunar na perspectiva dos próprios professores. Aliás, é de assinalar que praticamente todas as restantes dificuldades identificadas, como a seleção dos textos para trabalhar determinado conteúdo gramatical, a seleção de instrumentos de avaliação mais adequados ou a própria sequencialização dos conteúdos gramaticais também se situam ao nível do conhecimento pedagógico específico do conteúdo. O que parece estar em causa nesse processo é a didatização ou transposição didática específica do discurso científico, transformando o conhecimento do conteúdo gramatical em conhecimento pedagógico do conteúdo.

Por seu turno, essa percepção parece-nos corroborar o pressuposto de Shulman 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.

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 podemos interpretar como situando-se na dimensão curricular do conhecimento de base do docente (SHULMAN, 1987) e, dentro desse, no conhecimento pedagógico do conteúdo (GROSSMAN, 1990). No contexto português, esse componente do conhecimento de base do professor não é

nada negligenciável. Em Portugal, tem-se assistido, como vimos, a um panorama curricular, no domínio da língua materna, marcado por bastante instabilidade nos últimos anos, o qual parece estar a ter uma forte influência sobre as percepções que esses professores têm acerca do seu conhecimento profissional.

Percepções sobre dificuldades identificadas no processo de aprendizagem

Visando ter uma perspetiva mais completa da forma como os docentes percecionam o processo de ensino aprendizagem gramatical, procuramos ainda identificar as três razões principais que, na perspetiva desses docentes do 2.º CEB, justificam as dificuldades sentidas pelos alunos na aprendizagem da Gramática.

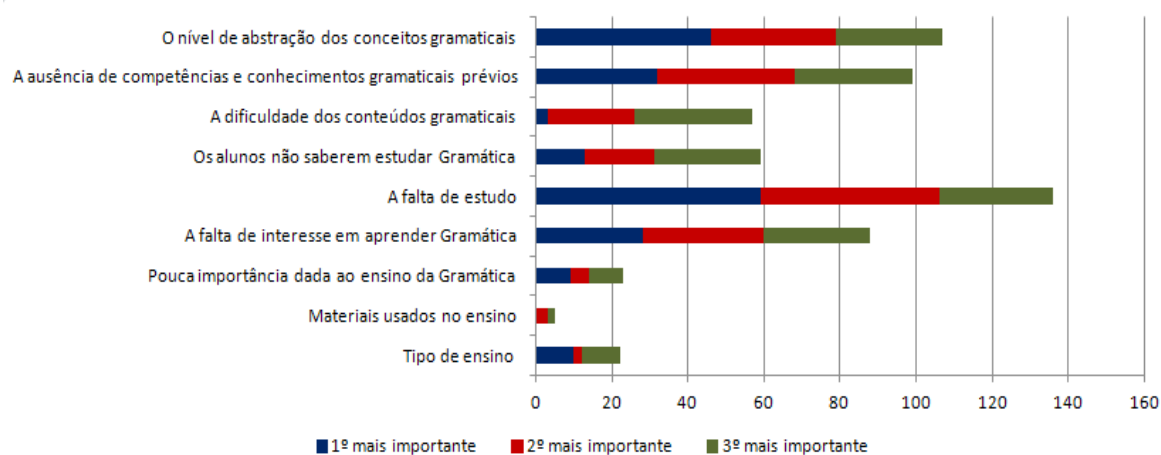


Figura 5: Identificação das principais razões que justificam, segundo os docentes do 2.º CEB, as dificuldades sentidas pelos alunos na aprendizagem da Gramática

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 dos alunos: o nível de abstração dos conceitos ou ainda, em menor grau, a ausência de competências e conhecimentos gramaticais prévios por parte dos alunos. Embora mostrando que os professores detêm uma determinada percepção dos conhecimentos dos alunos, esses dados parecem indiciar também uma desresponsabilização do professor, remetendo estes últimos para os estudantes, em boa parte, as causas das suas dificuldades de aprendizagem, como se a percepção das dificuldades dos alunos não parecesse suscitar a reflexão sobre o conhecimento profissional e a prática pedagógica docente que sobre ele se edifica. Aliás, o facto de as opções *tipo de ensino*, juntamente com a *pouca importância dada ao ensino da gramática* ou ainda *os materiais usados*, terem sido as menos valorizadas pelos professores, sendo quase residuais face àquelas imputáveis à aprendizagem, parece ser, em nosso entender, pouco coerente com a percepção, anteriormente caracterizada, da falta de conhecimento pedagógico específico, pois seria de esperar que também imputassem as dificuldades de aprendizagem a essa lacuna pedagógica.

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, parecem deter, para além de um frágil conhecimento pedagógico do conteúdo, um

conhecimento pedagógico geral possivelmente enviesado por visões transmissivas ou mesmo lacunar, sobretudo ao nível dos pressupostos sócio-construtivistas, que irremediavelmente unem 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 de qualquer processo de ensino-aprendizagem.

Perceções de professores de 2.º e 1.º ciclo: (des)encontros

Num anterior trabalho (SILVA & PEREIRA, 2014), no qual procuramos caracterizar o mesmo tipo de perceções dos docentes do 1.º CEB, inquiridos igualmente no mesmo contexto de formação profissional, tivemos oportunidade de identificar uma situação algo distinta. De facto, os cerca de 170 professores do 1.º CEB envolvidos nesse primeiro estudo revelaram perceberem-se como detendo um conhecimento do conteúdo mais débil no que concerne ao domínio da gramática do que o percebido pelos seus colegas do 2.º CEB. Na sua maioria (68%), os docentes do 1.º CEB reconheceram ter um conhecimento gramatical apenas *razoavelmente adequado*, sendo que as restantes respostas se distribuíram, equitativamente, entre o *muito adequado* (16%) ou, pelo contrário, *pouco adequado* (15%), havendo mesmo um respondente que o percebe como *nada adequado*. A tal perceção não será alheio o facto de, na sua formação de base, esses 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 docentes generalistas e, conseqüentemente, têm uma formação mais dispersa por (e menos aprofundada em) cada um desses 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 dessa área e de História e Geografia.

De notar que esses professores do 1.º Ciclo salientam, como se pode observar na figura 6, justamente a dimensão referente ao conhecimento científico (como sejam as dúvidas sobre conteúdos gramaticais), a par do conhecimento pedagógico específico (a utilização de metodologias de ensino-aprendizagem mais adequadas) e o contexto curricular, como as principais razões das suas dificuldades no processo de ensino.

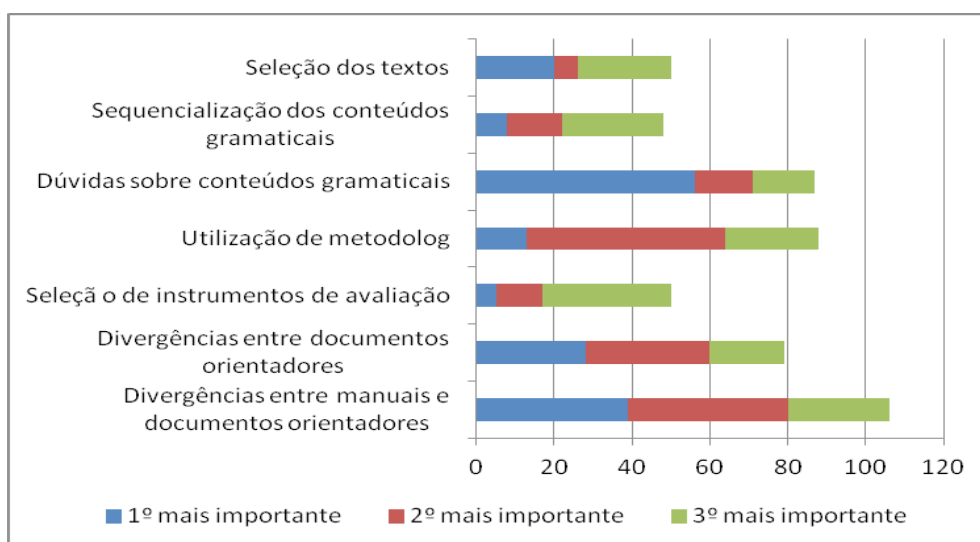


Figura 6: Identificação do grau de importância atribuído às dificuldades com que os docentes do 1.º CEB se deparam no ensino-aprendizagem da gramática

Merecem aqui destaque dois aspetos. Por um lado, a grande valorização do papel do conhecimento de conteúdo, constatação que parece assim corroborar o pressuposto de Shulman sobre o papel desse conhecimento docente. Os professores do 1.º Ciclo percebem a sua falta como sendo determinante na sua atividade, parecendo querer dizer que dificilmente um docente conseguirá didatizar um determinado conteúdo sem que domine o conhecimento científico que lhe subjaz. Por outro, o facto de também esses professores, como os do 2.º CEB, assinalarem as dimensões referentes ao conhecimento pedagógico específico e ao conhecimento curricular como determinantes na sua prática de ensino de gramática. Além de, assim, também corroborarem a importância dessas dimensões no modelo de Shulman, esses dados mostram a absoluta centralidade dessas dimensões para os professores de gramática no contexto português. De facto, quando questionados sobre quais as dificuldades que identificam no processo de ensino gramatical, os nossos docentes inquiridos (quer os do 1.º quer os do 2.º CEB) assinalam, de forma inequívoca, como principal dificuldade, a utilização de metodologias de ensino-aprendizagem pouco adequadas à promoção do conhecimento gramatical. Essa percepção está em linha com a conclusão de FERREIRA (2012, p.115) sobre as concepções e as práticas de seis docentes do 2.º CEB em torno do ensino aprendizagem gramatical: “[...] constatamos um predomínio de metodologias tradicionais e transmissivas características de uma abordagem dedutiva ou expositiva da gramática.” No mesmo sentido, apontam os dados resultantes do estudo a nível nacional da DGIDC (2008, p.15), segundo o qual a estratégia mais frequentemente adotada pelos professores (90% de respostas) no ensino gramatical consistia na “[...] explicação de regras, com exemplificação, aplicação e treino”, consistindo a segunda estratégia (com mais de 80% de respostas) em “[...] actividades relacionadas com a leitura e com a escrita”. Ao contrário do que defendiam as orientações curriculares oficiais e normativas na linha do CNEB (DEB, 2001) e dos PPEB (REIS *et al.* 2009), bem como a investigação e os documentos de divulgação produzidos para efeitos de formação, esse mesmo estudo (DGIDC, 2008, p.15) revelava serem residuais as estratégias que implicavam “[...] actividades de reflexão ou de observação e manipulação de dados”.

De facto, e apesar da divulgação de vários exemplos de oficinas e laboratórios gramaticais concebidos para distintos níveis de escolaridade, essas metodologias de ensino, incorporando estratégias instrucionais ativas, tardam em ganhar visibilidade nas práticas e nos recursos didáticos de que os professores fazem uso.

Outra diferença nas percepções dos dois grupos de docentes encontra-se na forma como priorizam, nas dificuldades de aprendizagem gramatical dos alunos, diferentes tipos de justificações para as mesmas.

De entre as razões avançadas pelos docentes do 1.º CEB, assinala-se, de forma destacada, quer tendo em consideração o total de respostas dadas, quer a razão identificada como mais importante, um aspeto interpretado pelos docentes como específico do conhecimento gramatical: o nível de abstração dos conceitos ou ainda, em menor grau, a dificuldade dos conteúdos gramaticais (cf. figura 7). A nosso ver, essa percepção poderá estar relacionada com o nível de conhecimento de conteúdo e conhecimento pedagógico alternativo ao tradicional ensino gramatical, baseado na apresentação de definições ou regras, seguido de exercícios de treino.

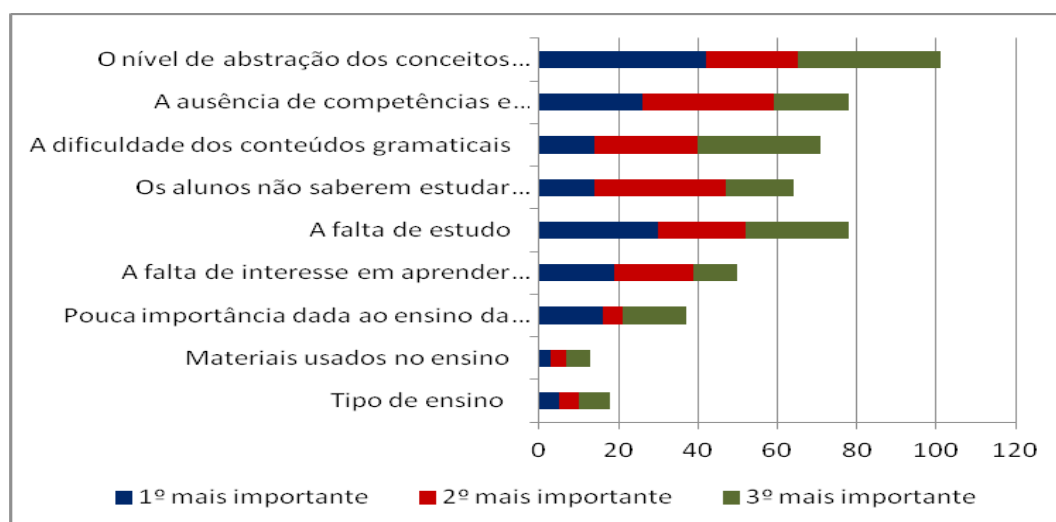


Figura 7: Identificação das principais razões que justificam, segundo os docentes do 1.º CEB, as dificuldades sentidas pelos alunos na aprendizagem da Gramática

Foram ainda identificadas, pelos docentes do 1.º CEB, algumas razões que poderão ser imputáveis aos alunos, como sendo a ausência de competências e conhecimentos essenciais prévios, a falta de estudo ou o fato de os alunos não saberem como estudar gramática ou terem falta de interesse nesse componente, ainda que, também aqui, possamos encontrar responsabilidades partilhadas dos professores. Curiosamente, os docentes inquiridos remetem para último plano as razões que se prendem mais abertamente a sua própria responsabilidade no processo, como sejam os materiais utilizados nesse ensino gramatical ou ainda o tipo de ensino nas aulas de Português. Seria de esperar que esses docentes, conscientes da sua formação generalista e tendo a perceção de que o seu conhecimento do conteúdo é apenas razoavelmente adequado, procurassem compensar esse *handicap* empenhando-se numa visão mais construtivista e responsabilizante em termos da sua própria intervenção pedagógica. No entanto, e apesar de reconhecerem debilidades de conhecimento profissional, os professores não questionam a eficácia da sua própria prática, comportamento denunciador, em nosso entender, de um conhecimento pedagógico, no mínimo, questionável. Nesse aspeto, aliás, os docentes do 2.º CEB partilham tal desresponsabilização, alterando-se, apenas, a ordem de priorização dos responsáveis: enquanto que os docentes do 1.º CEB responsabilizam prioritariamente as dificuldades intrínsecas ao conhecimento científico (dificuldade e abstração dos conteúdos gramaticais), logo seguidas das dificuldades imputáveis aos estudantes (falta de estudo e de interesse), seguidas, por último, das dificuldades decorrentes da sua responsabilidade (tipo de ensino, sua desvalorização e materiais usados), os docentes do 2.º CEB responsabilizam prioritariamente os alunos.

Os dados acima apresentados apontam, portanto, para a necessidade de se repensar o desenvolvimento profissional dos professores do 1.º e 2.º ciclos no que diz respeito ao seu conhecimento de base para o ensino gramatical desses docentes, pondo em especial destaque o conhecimento científico, o pedagógico geral e específico e, em certa medida, o curricular. É este, pois, o conjunto de saberes que parece estar a condicionar a prática profissional desses professores e de que parecem carecer na sua prática.

Conclusões/ Considerações finais

A principal finalidade do estudo apresentado neste texto foi a de contribuir para o conhecimento das percepções que os professores portugueses do 1.º e 2.º CEB têm sobre o seu conhecimento de base relacionado com o ensino específico da gramática.

Acreditamos que o nosso contributo aponta em três sentidos. Em primeiro lugar, para a validação do modelo teórico de SHULMAN (1987) e da adaptação de GROSSMAN (1990), dado que nos permite um conhecimento mais aprofundado da complexidade de fatores efetivamente implicados na construção do conhecimento de base dos professores e necessários para o ensino da gramática, a saber: o conhecimento científico, o conhecimento pedagógico geral e do conteúdo, com uma ressalva particular para a importância do conhecimento do currículo e das estratégias instrucionais.

Em segundo lugar, o nosso estudo aponta também para a necessidade de fazer despertar a consciência dessa complexidade na formação dos professores. Importa que esses dados tenham repercussão na questão mais global dos modelos de formação dos futuros professores de gramática, assim como nas ações de formação contínua. O resultado dos dois inquéritos oferece um levantamento do que é mais premente e necessário ao nível formativo, do ponto de vista dos professores, para concretizar as indicações oficiais no que diz respeito ao ensino da gramática em Portugal. Tais necessidades passam, como vimos, pelo conhecimento científico e pelo conhecimento pedagógico do conteúdo, mas também, a nosso ver, pela abordagem das crenças que subjazem às percepções reveladas, nomeadamente, as decorrentes da falta de confiança no seu conhecimento científico e pedagógico do conteúdo, bem como das experiências relativas ao ensino-aprendizagem gramatical quer enquanto docentes, quer enquanto formandos. Na linha do que defende WATSON (2015, p.333) relativamente ao contexto anglófono, cremos que, também no contexto português, as (maiores ou menores) debilidades do conhecimento científico dos professores, aliadas à falta de um conhecimento pedagógico suficientemente teorizado e empiricamente suportado, faz com que o ensino gramatical seja um desafio para esses profissionais, sendo que as suas crenças (positivas ou negativas) se tornam, nesses contextos, particularmente significativas (NESPOR, 1987) na forma como conduzem as suas práticas.

Nesse sentido, gostaríamos ainda de referir uma implicação que identificamos ao nível das nossas opções metodológicas. Ao procurar conhecer qualquer aspeto da ação docente (como é, neste estudo de caso, a percepção que os professores portugueses do 1.º e 2.º CEB têm sobre o seu conhecimento de base relacionado com o ensino específico da gramática) e dada a sua natureza multidimensional, importará recorrer a metodologias de natureza diversa, triangulando, sempre que possível, dados de natureza quantitativa com metodologias de natureza qualitativa, como sejam, nomeadamente, a observação de aulas ou a realização de entrevistas. Dadas as condicionantes do contexto de recolha de dados em questão (grande número de formandos num período de tempo muito curto), essas opções metodológicas estavam-nos vedadas, pelo que, ainda que conscientes das suas limitações, optamos pelo inquérito por questionário. Acresce que, apesar de ter permitido a recolha de dados relevantes, o inquérito encerra igualmente algumas limitações, nomeadamente o fato de não contemplar nenhuma questão direta relativa às percepções sobre os *propósitos para ensinar gramática* nem sobre o *contexto de ensino*. Tratando-se, também, de um estudo de caso, os nossos resultados, ainda que nos pareçam representa-

tivos das percepções desses profissionais, deverão ser tomados apenas como exploratórios. Deste modo, os nossos resultados apontam igualmente para a necessidade de se realizar estudos da prática docente para obter uma caracterização mais fidedigna e comprobatória das tendências que nos foi possível identificar.

Referências bibliográficas

AIRES, Sara Alexandra. *Ensino da pontuação no 3.º ano: uma experiência pedagógica*. 2012. Dissertação (Mestrado em Ensino do Português) - Escola Superior de Educação de Coimbra, IPC, Coimbra, 2012. Disponível em https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11916/1/SARA_AIRES.pdf. Acesso em: 30 abril 2017.

BUESCU, Helena Carvalhão *et al.* *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2015. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf. Acesso em: 30 abril 2017.

BUESCU, Helena Carvalhão *et al.* *Metas curriculares de português: ensino básico. 1.º, 2.º e 3.º ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2012.

CHEVALLARD, Yves. *La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.

COSTA, Ana Luísa. *Estruturas contrastivas: desenvolvimento do conhecimento explícito e da competência de escrita*. 2010. Dissertação (doutoramento em Linguística Educacional) – Faculdade de Letras, UL, Lisboa, 2010. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/2216>. Acesso em: 30 abril 2017.

COSTA, Ana Luísa; COSTA, João. *O que é um advérbio?* Lisboa: APP, Colibri, 2001.

COSTA, João; AGUIAR E SILVA, Vítor (org.). *Dicionário terminológico*. S/d. Disponível em <http://dt.dge.mec.pt/>. Acesso em: 30 abril 2017.

COSTA, João *et al.* *Guião de implementação do programa: conhecimento explícito*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação, 2011. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/celoriginal.pdf>. Acesso em: 30 abril 2017.

DESPACHO n.º 17169/2011. *Diário da República*, 2.ª série N.º 245 de 23 de dezembro de 2011. p. 50080. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/despacho_17169_2011.pdf. Acesso em: 30 abril 2017.

DESPACHO n.º 2109/2015. *Diário da República*, 2.ª série N.º 41 de 27 de fevereiro de 2015. p. 5139-5140. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Legislacao/despacho_2109_2015.pdf. Acesso em: 30 abril 2017.

DELGADO-MARTINS, Maria Raquel *et al.* *Documentos do encontro sobre os novos programas de português*. Lisboa: Edições Colibri, 1991.

DEB. *Currículo nacional do Ensino Básico: competências essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica - Ministério da Educação, 1991. Disponível em http://www.cfaematosinhos.eu/NPPEB_01_CN.pdf. Acesso em: 30 abril 2017.

DGEBS. *Organização curricular e programas*. Lisboa: Direção Geral do Ensino Básico e Secundário – Ministério da Educação, 1991. Disponível em http://www.colegiopedroarrupe.pt/folder/galeria/ficheiro/14_Programa1CicloEB_brtlvw81nf.pdf. Acesso em: 30 abril 2017.

DGIDC. *Posição dos docentes relativamente ao ensino da língua portuguesa*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação, 2008. Disponível em <http://profpaulo.weebly.com/uploads/3/9/4/7/394769/posicaoodosdocentesseminario.pdf>. Acesso em: 30 abril 2017.

DUARTE, Inês. *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2008. Disponível em http://area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_linguistica.pdf. Acesso em: 30 abril 2017.

DUARTE, Inês. *Língua Portuguesa: instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta, 2000.

DUARTE, Inês. Algumas boas razões para ensinar gramática. In.: *a língua mãe e a paixão de aprender*. Actas. Porto: Areal, 1998. p. 110-123.

DUARTE, Inês. Ensinar gramática: para quê e como?. *Palavras* 11, p. 67-74, 1997.

DUARTE, Inês. *Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório de conjuntivo*. In.: DELGADO-MARTINS, Maria Raquel *et al.* *Para a didáctica do português*. seis estudos de Linguística. Lisboa: Colibri, 1992. p. 165-177.

DUARTE, Inês. Funcionamento da Língua: a periferia dos NPP. In.: DELGADO-MARTINS, Maria Raquel *et al.* *Documentos do Encontro sobre os Novos Programas de Português*. Lisboa: Colibri, 1991. p. 45-59.

DUARTE, Inês. *O ensino da gramática: do imobilismo às modas*. *Palavras* 9, p. 38-42, 1986.

FERREIRA, Patrícia. *Conceções e práticas dos professores de língua portuguesa em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática: um estudo exploratório no 2.º Ciclo do Ensino Básico*. 2012. Dissertação (Mestrado em Didática da Língua Portuguesa no 1.º e no 2.º Ciclos) - Escola Superior de Educação de Lisboa – IPL, Lisboa, 2012. Disponível em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2321/1/Conce%C3%A7%C3%B5es%20e%20praticas%20dos%20profissionais%20de%20L%C3%ADngua%20portuguesa.pdf>. Acesso em: 30 abril 2017.

FREITAS, Maria João; SANTOS, Ana Lúcia. *Contar histórias de sílabas*. Lisboa: APP/ Colibri, 2001.

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

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

HUDSON, Richard. *Teaching Grammar: A guide for the national curriculum*. Oxford: Blackmell, 1992.

ILARI, Rodolfo. *A Linguística e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1985.

KOLLN, Martha; HANCOCK, Craig. The story of English grammar in US schools. *English Teaching: Practice and Critique* 4 (3), p. 11-31, 2005. Disponível em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ847258.pdf>. Acesso em: 30 abril 2017.

LIMA, Eva *et al.* *Alfa. Português 3. 3.º ano*. Porto: Porto Editora, 2016.

MARQUES, Adriana de Oliveira. *Produção de materiais didáticos para a consolidação de conceitos gramaticais no 4º ano do ensino básico*. 2015. Dissertação (Mestrado em Didática da Língua Portuguesa) - Escola Superior de Educação de Coimbra, IPC, Coimbra, 2015. Disponível em https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/13208/1/LUISA_MARQUES.pdf. Acesso em: 30 abril 2017.

MYHILL, Debra; WATSON, Annabel. 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, 2014.

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

NESPOR, Jan. The Role of Beliefs in the Practice of Teaching. *Journal of Curriculum Studies* 19, p. 317-328, 1987.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1999.

PEREIRA, Íris; BRAGA, Ana Cristina; RIAÑO, Xosé González. Avaliação do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) 1.º ciclo: As perceções dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação* 28 (2), p. 51-86, 2015.

PEREIRA, Íris; VIANA, Fernanda Leopoldina; SILVA, Cristina Vieira. Sobre a formação do professor alfabetizador. Contributos para a caracterização do conhecimento de base do professor alfabetizador. *Revista Perspectiva* 33 (1), p. 231-259, 2015.

PEREIRA, Íris *et al.* O objecto do ensino gramatical configurado pelos manuais de gramática do 1.º ciclo de escolaridade. In.: *Actas do XIX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL, 2003, pp. 153-162.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

REIS, Carlos *et al.* *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação, 2009. Disponível em http://www.colégiopedroarrupe.pt/folder/galeria/ficheiro/14_ProgramasPortugues_skr9m3gn77.pdf. Acesso em: 30 abril 2017.

REIS, Carlos (org.) *Actas da Conferência Internacional sobre o ensino do português*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação, 2008.

SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 57 (1), p. 1-22, 1987. Disponível em <https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>. Acesso em: 30 abril 2017.

SILVA, António Carvalho. A configuração do ensino da gramática nos novos manuais de português do 9.º ano. *Diacrítica n.º 30/1*, p. 83-112, 2016. Disponível em http://ceh.ilch.uminho.pt/publicacoes/Diacrítica_30-1.pdf. Acesso em: 30 abril 2017.

SILVA, Cristina Vieira; PEREIRA, Íris. Do conhecimento gramatical ao conhecimento didático no ensino da Gramática: perceções de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico. In.: FLORES, Maria Assunção; COUTINHO, Clara; LENCASTRE, José Alberto (org.) *Atas do congresso Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem*. Braga: CIEC, 2014, p. 657-667.

SILVA, Cristina Vieira. De Programa em Programa até às Metas Curriculares de Português: o desenho de percursos de aprendizagem na educação linguística. In.: FERREIRA, António Manuel; Brasete, Maria Fernanda (Eds.). *Pelos Mares da língua portuguesa 2*. Aveiro: UA Editora, 2015. p. 283-294.

SILVA, Cristina Vieira. 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, 2010. p. 717-732.

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

SIM-SIM, Inês; DUARTE, Inês; FERRAZ, Maria João. *Língua materna na educação básica: Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Departamento de Educação Básica, 1997. Disponível em http://www.cfaematosinhos.eu/A_Lingua_%20Materna_na_%20Educacao_%20Basica.pdf. Acesso em: 30 abril 2017.

SPOLSKY, Bernard. Introduction to the field In.: SPOLSKY, Bernard (ed.). *Concise Encyclopedia of educational Linguistics*. Oxford: Elsevier, 1999. p. 1-6.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 2000.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

UCHA, Luísa (coord.). *Desempenho dos alunos em Língua Portuguesa – ponto da situação*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação, 2007. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/desempenho_alunos_dgidc.pdf. Acesso em: 30 abril 2017.

WATSON, Annabel. 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. 332-346, 2015.

Recebido: 05/2017

Aceito: 08/2017

ANEXO: Inquérito “O Ensino da Gramática no 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico”

I Parte

Caracterização pessoal e profissional dos respondentes

(assinale com uma cruz a(s) opção/ões mais adequada(s))

1. Idade:

Menos de 25 anos	Dos 25 aos 30 anos	Dos 31 aos 40 anos
Dos 41 aos 50 anos	Dos 51 aos 60 anos	Mais de 60 anos

2. Género:

Feminino	Masculino
----------	-----------

3. Habilitações académicas:

Bacharelato /Complemento de Formação Mestrado	Licenciatura Doutoramento	Pós-graduação Outra (s). Qual /Quais?
--	------------------------------	--

4. Situação Profissional:

PQND	PQNP	PQZP	PC	Outra (s). Qual /Quais?
------	------	------	----	-------------------------

5. Tempo de serviço (anos completos em 31 de agosto de 2012):

6. Ciclo em que leciona:

1º CEB	2º CEB
--------	--------

7. Formação específica na área da Gramática:

Ação/Ações de formação	Pós graduação	Mestrado	Outra
------------------------	---------------	----------	-------

7.1. Indique a(s) designação/designações ou âmbito das formações frequentadas:

II Parte

(assinale a(s) opção/ões mais adequada(s))

1. Qual a importância que atribui ao ensino/aprendizagem de cada um dos seguintes domínios?

Muita	Alguma	Pouca	Nenhuma
Oralidade			
Leitura			
Escrita			
Gramática			

2. Assinale a frequência com que trabalha os seguintes domínios:

Muita	Alguma	Pouca	Nenhuma
Oralidade			
Leitura			
Escrita			
Gramática			

3. **Tendo em conta as orientações curriculares oficiais, considera que a sua formação, no que diz respeito à Gramática, é, quanto ao seu grau de adequação:**

Muito adequada.

Razoavelmente adequada.

Pouco adequada.

Nada adequada.

4. **Assinale, ordenando da mais importante (1) para a menos importante (3), as três principais dificuldades com que se depara, enquanto professor, no ensino-aprendizagem da Gramática:**

Seleção dos textos para trabalhar determinado conteúdo gramatical

Sequencialização dos conteúdos gramaticais a trabalhar

Dúvidas sobre conteúdos gramaticais

Utilização de metodologias de ensino-aprendizagem mais adequadas

Seleção de instrumentos de avaliação mais adequados

Divergências entre os documentos orientadores (como os NPPEB / DT e as Metas Curriculares)

Divergências entre a terminologia apresentada nos manuais e nos documentos orientadores

Outra(s). Qual/ais? _____

5. **Assinale, ordenando da mais importante (1) para a menos importante (3), as três razões principais que, a seu ver, justificam as dificuldades sentidas pelos alunos na aprendizagem da Gramática:**

O tipo de ensino na aula de Língua Portuguesa

Os materiais utilizados nesse ensino

A pouca importância dada ao ensino da Gramática

A falta de interesse em aprender Gramática

A falta de estudo

O facto de os alunos não saberem como estudar Gramática

A dificuldade dos conteúdos gramaticais

A ausência de competências e conhecimentos gramaticais prévios

O nível de abstração dos conceitos gramaticais

Outra(s). Qual/ais? _____

Este inquérito por questionário chegou ao fim. Obrigada pela sua colaboração.