

# ***Conhecimento gramatical e concepções de futuros professores relativamente ao ensino e à aprendizagem da gramática***

## ***Pre-service teacher's knowledge and beliefs regarding teaching and learning grammar***

**Patrícia Santos Ferreira**

Escola Superior de Educação de Lisboa, Portugal  
patriciaferreira@eselx.ipl.pt

Recibido el 15 de enero de 2014  
Aprobado el 28 de mayo de 2014

**Resumo:** Com este texto, pretende-se apresentar alguns dos resultados da primeira etapa da recolha de dados realizada no âmbito de um trabalho de investigação centrado na problemática do papel da formação inicial sobre a construção do conhecimento profissional e as práticas em ensino e aprendizagem da gramática. Foram, nesta etapa, inquiridos 54 estudantes do 1.º ano do programa de formação inicial de professores de 1.º e 2.º ciclos de uma instituição de ensino superior politécnico de Lisboa. Estes participantes responderam a três questionários, concebidos para recolher informação relacionada com os objetivos gerais de investigação 1 e 2, ou seja, conhecer concepções sobre o ensino e a aprendizagem da gramática dos estudantes dos cursos de formação de professores do 1.º (alunos com 6 a 10 anos) e do 2.º (alunos com 10 a 12 anos) ciclos do ensino básico e caracterizar o conhecimento gramatical desses alunos. A recolha foi feita na primeira semana de aulas do ano letivo 2013- 2014, no início do programa de formação inicial. A análise dos dados permitiu identificar a motivação para a aprendizagem e para o ensino da gramática e o predomínio de uma visão instrumental, prescritiva e reguladora desta competência. Por outro lado, os participantes evidenciaram sérias dificuldades no âmbito do conhecimento científico e na sua explicitação.

**Palavras-chave:** gramática; conhecimento científico; concepções; formação inicial de professores.

**Abstract:** This text presents some of the results of the first phase of the data collection conducted within a research work focused on the role of pre-service teacher education in the development of professional knowledge and practices in grammar teaching and learning. At this stage, 54 individuals of the first year of the pre-service 1<sup>st</sup> (6 to 10 years-old students) and 2<sup>nd</sup> (10 to 12 years-old students) cycles teacher education program of a polytechnic higher education school were inquired. They responded to three questionnaires, conceived in order to collect data related to the first and second investigation goals: discern pre-service 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> cycles teachers' beliefs on grammar teaching and learning; and characterise those teachers' knowledge of the content in this field. Data were collected in the school year 2013-2014, in the beginning of the program. Data analysis led to the identification of the motivation for learning and teaching grammar and the prevalence of an instrumental, prescriptive and regulatory conception of this competency. On the other hand, the participants evinced serious deficiencies regarding scientific knowledge and its explicitation.

**Key words:** grammar; content knowledge; beliefs; pre-service teacher education.

## **I**ntrodução

Pretende-se, com este artigo, apresentar os primeiros resultados de uma investigação em curso no âmbito da elaboração da tese de doutoramento *Formação inicial, conhecimento profissional e práticas em ensino e aprendizagem da gramática*. O estudo assume como grande finalidade compreender o papel que a formação inicial desempenha sobre o desenvolvimento do conhecimento profissional e das práticas em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática, tendo como objetivos gerais: i) conhecer concepções sobre o ensino e a aprendizagem da gramática dos estudantes dos cursos de formação de professores do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico; ii) caracterizar o conhecimento gramatical desses alunos; iii) compreender a coerência entre as práticas de ensino da gramática desses estudantes e o seu discurso sobre a prática; iv) e compreender a que dimensões da formação esses alunos atribuem um papel relevante no desenvolvimento do seu conhecimento profissional e das suas práticas no âmbito da gramática.

Podem ser destacados quatro fatores que impulsionaram a realização desta investigação e que direcionaram as opções tomadas no que se refere, por exemplo, à definição do campo e do objeto de estudo, à seleção dos participantes e à metodologia de recolha, tratamento e análise dos dados: i) a influência significativa que a reflexão gramatical exerce sobre o desenvolvimento e as aprendizagens dos alunos; ii) o insucesso dos alunos portugueses no âmbito da gramática; iii) a existência de novas orientações curriculares (e terminológicas) para o ensino do Português; iv) e o posicionamento dos professores perante o ensino e a aprendizagem da gramática.

No que se refere ao primeiro fator, a investigação tem revelado o importante papel que a reflexão linguística e metalinguística desempenha nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. Vários autores, como DUARTE (2008) ou COSTA et al. (2011), referem que a reflexão gramatical é muito importante para o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos alunos, contribuindo para a prossecução de objetivos instrumentais, atitudinais-axiológicos e cognitivos gerais e específicos. Ao conhecimento explícito tem sido reconhecida uma influência positiva sobre as aprendizagens em geral, sendo considerado um fator de sucesso escolar, com especial significado no âmbito da leitura e da escrita, como destacam SIM-SIM, DUARTE & FERRAZ (1997), SIM-SIM (1998), entre outros.

Em relação ao segundo fator, vários estudos (UCHA, 2007; DUARTE & RODRIGUES, 2008; COSTA 2008; DELGADO-MARTINS et al. 1987 cit in COSTA 2009) evidenciaram as graves dificuldades dos alunos do ensino básico, secundário e superior

durante a resolução de exercícios que envolvam o conhecimento gramatical ou a sua explicitação e a persistência destas fragilidades ao longo de todo o seu percurso escolar.

No que se refere ao terceiro fator, o novo programa de Português (REIS, 2009) representa uma rutura com o programa anterior, na medida em que introduz alterações de fundo em relação ao ensino da gramática: i) a utilização do conhecimento implícito como raiz e ponto de partida para a maioria das atividades de desenvolvimento da consciência linguística e do conhecimento explícito; ii) a salvaguarda do *Conhecimento Explícito da Língua*<sup>1</sup> enquanto competência, sendo notória a preocupação em promover um trabalho sobre gramática que garanta que o *Conhecimento Explícito da Língua* seja um conjunto de saberes a que os alunos possam recorrer em contextos de uso diversificados; iii) o reforço do estatuto de competência nuclear, já definido no *Currículo Nacional para o Ensino Básico – Competências Essenciais*. O *Conhecimento Explícito* surge no mesmo patamar da *Leitura*, da *Escrita*, da *Expressão Oral* e da *Compreensão do Oral*, o que implicará momentos de trabalho específico, regular, sistemático e focalizado na gramática (COSTA, 2009), não tendo apenas um caráter instrumental e transversal.

O programa atual utiliza a terminologia em conformidade com o *Dicionário Terminológico*, recurso elaborado após um percurso em larga medida iniciado pela Nova Terminologia para os Ensinos Básico e Secundário, em 2002, e que facilita a uniformização da terminologia gramatical. A inexistência de uma nomenclatura gramatical aprovada para todo o ensino básico e secundário até 2002 foi apontada por DUARTE (2000) como um dos fatores responsáveis pela insegurança e a inconsistência do trabalho desenvolvido por professores e alunos portugueses no âmbito da gramática.

Quanto ao último fator, os resultados de um estudo sobre o posicionamento dos docentes face à Língua Portuguesa (DUARTE, 2008) revelaram que a maioria dos docentes declara privilegiar estratégias de natureza dedutiva, nomeadamente a apresentação de regras e estruturas pelo professor, seguida da realização de exercícios de treino pelos alunos. Este trabalho revela, ainda, que muitos docentes desvalorizam a importância do CEL face às restantes competências nucleares da língua. Estes resultados surgiram, de igual modo, num estudo multicasos sobre conceções e práticas de professores de Português do 2.º ciclo (FERREIRA, 2012). A constatação de que as práticas dos docentes ainda não espelham a mudança de paradigma que se verificou no ensino da gramática, referida por autores como CARDOSO (2008) e PEREIRA (2010), entre outros, parece justificar, em larga medida, o facto de o processo de ensino e aprendizagem da gramática ter vindo a ser objeto de discussão e reflexão no contexto internacional e nacional.

---

<sup>1</sup> *Conhecimento Explícito da Língua* é a designação utilizada no programa de Português para a competência relacionada com a construção do conhecimento gramatical, englobando oito planos: plano da língua, variação e mudança; plano fonológico; plano das classes das palavras; plano morfológico; plano sintático; plano lexical e semântico; plano discursivo e textual; plano da representação gráfica e ortográfica.

## Enquadramento metodológico da investigação

Para a investigação do problema apresentado na secção anterior, está a ser realizado um estudo de caso, numa instituição de ensino superior, a Escola Superior de Educação de Lisboa, contando-se com a participação de estudantes dos cursos de formação inicial de professores do 1.º e do 2.º ciclos (que trabalharão com alunos de 6 a 12 anos).

Depois das adaptações decorrentes do processo de Bolonha, foram definidos, no ano letivo 2007 – 2008, os cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores do 1.º e do 2.º ciclos, cujos planos de estudo respeitam o *decreto-lei 43/2000 de 22 de fevereiro de 2007*, que aprova o regime jurídico da habilitação para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Estes cursos são organizados por duas etapas: i) o primeiro ciclo de estudos, com a designação de *Licenciatura em Educação Básica* e a duração de seis semestres, que compreende um plano de formação comum para os alunos que queiram vir a exercer funções educativas em contextos não formais, como em museus, bibliotecas e outras instituições de cariz sociocultural, e para aqueles que pretendem desempenhar funções educativas em contextos formais em instituições dedicadas ao trabalho com crianças dos 0 aos 12 anos, como creches, jardins de infância, escolas do 1.º ou do 2.º ciclos do ensino básico; ii) o segundo ciclo de estudos, destinado aos alunos que pretendem exercer funções educativas em contextos formais, correspondendo a um mestrado profissionalizante.

O estudo em curso conta com três grupos de participantes (cf. figura 1), o *grupo A*, composto por 54 alunos da licenciatura em Educação Básica, o *grupo B*, que integra 6 alunos selecionados de uma turma do 2.º ano do mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo para a realização de estudos de caso, e o *grupo C*, composto por todos os alunos da turma a que pertencem os alunos do grupo anteriormente enunciado (30 - 35).

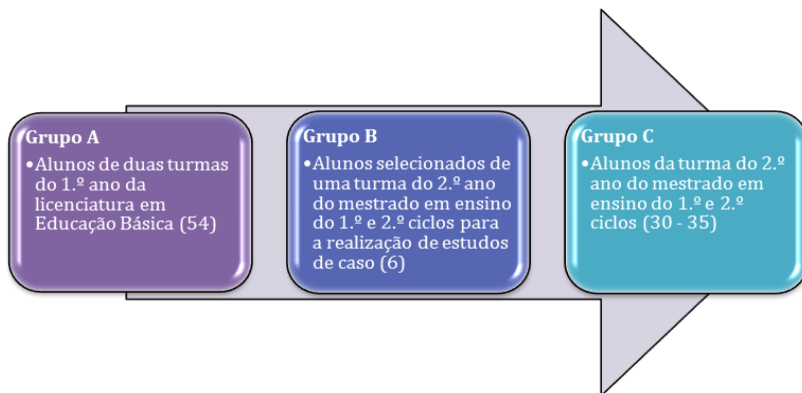


Figura 1. Grupos de participantes no estudo

A recolha de informação combina uma faceta extensiva, com a aplicação de questionários a grupos com um número significativo de alunos (grupos A e C), suscetíveis de um tratamento e uma análise estatísticas, com uma componente intensiva, que integra a realização de estudos de um número reduzido de casos (6 casos – grupo B), que permitirão a compreensão detalhada e aprofundada da informação (cf. figura 2).

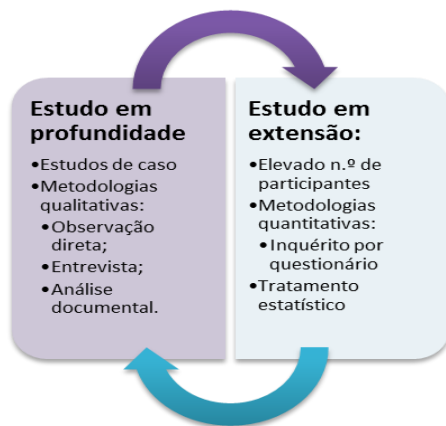


Figura 2. Duas faces de um estudo

Em relação às técnicas de recolha da informação e estando a problemática muito ancorada no *paradigma do pensamento do professor*, será indispensável a conciliação da observação (neste caso, em período de estágio) e da análise documental (e.g. planos de aula; enunciados de exercícios, etc.) com entrevistas, questionários ou mapas conceptuais. Na verdade, o facto de muito do conhecimento profissional ser tácito leva a que alguns investigadores completem os dados recolhidos através da recolha de informação de forma direta, recorrendo a técnicas como a redação de diários profissionais (CALDERHEAD, 1988) ou as entrevistas, ou completando e relacionando a informação recolhida por aquelas vias com a observação direta, mediante a realização de inferências.

Neste artigo, serão apresentados alguns dos dados recolhidos com o grupo A, recolhidos através da aplicação de três questionários, na primeira semana de aulas do ano letivo 2013 - 2014, em setembro.

O questionário 1 é composto por uma secção de questões relacionadas com informação sócio-académica, uma secção relativa a experiências de aprendizagem da gramática e uma secção sobre concepções relativamente ao ensino e à aprendizagem da gramática. Este instrumento integra questões de resposta aberta, questões de resposta fechada e escalas, reunindo um total de 29 tarefas. O questionário foi construído com o intuito de conhecer concepções sobre o ensino e a aprendizagem da gramática dos estudantes dos cursos de formação de professores do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico (objetivo geral de investigação 1).

Com o mesmo objetivo, foi elaborado o questionário 2, consistindo em tarefas de emissão de juízos de adequação para o ensino e a aprendizagem da gramática de três contextos apresentados.

O questionário 3, construído com a finalidade de caracterizar o conhecimento gramatical dos alunos dos cursos de formação de professores do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico (objetivo geral de investigação 2), integrou a análise de 28 frases. Foi solicitado aos participantes que se pronunciassem quanto à conformidade dos enunciados com a norma, que identificassem e justificassem os desvios encontrados e que apresentassem propostas de correção dos enunciados que consideraram constituir desvios à norma.

### **Alguns resultados da investigação**

Serão apresentados neste ponto alguns dos resultados da primeira recolha, agrupados em quatro categorias: i) relação com a língua e a gramática; ii) concepções sobre o ensino e a aprendizagem da gramática; iii) reconhecimento de dificuldades pelos estudantes; iv) e conhecimento científico.

### i) Relação com a língua e com a gramática

Cerca de 60% dos inquiridos afirmaram ter sido alunos motivados para a aprendizagem da gramática, enquanto aproximadamente 40% declararam não o ter sido, como se pode verificar no gráfico que se segue.

**Considera que foi um/a aluno/a motivado/a para as atividades de ensino e aprendizagem da gramática?**

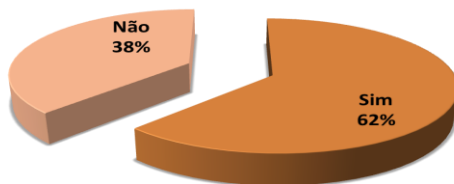


Figura 3. Motivação para a aprendizagem da gramática

A grande maioria dos participantes afirmou recordar-se de algum bom professor de Português (86,8%) (cf. figura 4), percentagem que sobe para os 97%, se considerarmos apenas aqueles que declararam ter sido alunos motivados para as atividades de aprendizagem da gramática (cf. tabela 1).

**Recorda-se de algum bom professor de Português?**

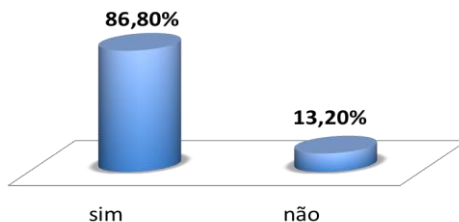


Figura 4. Recordação de um bom professor de Português



	Sim	Não
Alunos motivados	97%	3%
Alunos não motivados	70%	30%

*Tabela 1. Recordação de um bom professor de Português por grau de motivação para a aprendizagem da gramática*

A análise de conteúdo das respostas a uma das questões do questionário 1, em que se pedia aos inquiridos que indicassem os métodos de ensino da gramática mais utilizados pelos professores de Português ao longo do seu percurso escolar, conduziu à constatação de que a totalidade dos participantes referiu estratégias e metodologias características de uma abordagem expositiva ou dedutiva da gramática. Apresentam-se, de seguida, alguns exemplos de respostas dadas pelos participantes:

Durante o meu percurso escolar, a gramática foi sempre primeiro explicada pelo professor, dando apontamentos com definições e exemplos e, em segundo lugar, fazíamos exercícios (A7).  
[...] explicações orais seguidas de exercícios (A16).  
[...] explicação do conhecimento que se pretendia adquirir e a posterior realização de exercícios que permitissem treiná-lo (A49).

Em relação à motivação para desenvolver atividades de ensino e aprendizagem da gramática, enquanto professores (cf. figura 5), 89% dos inquiridos posicionaram-se favoravelmente, sendo essa percentagem superior no caso daqueles que se consideraram alunos motivados (93,8%) (cf. tabela 2).

**Sente-se motivado/a para desenvolver atividades de ensino e aprendizagem da gramática?**

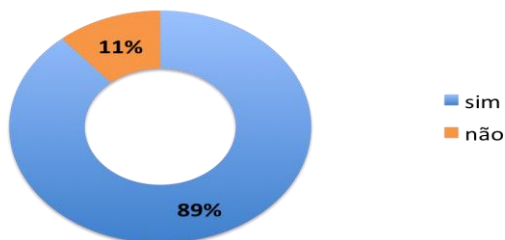


Figura 5. Motivação para o ensino da gramática

	Sim	Não
Alunos motivados	93,8%	6,2%
Alunos não motivados	80%	20%

Tabela 2. Motivação para o ensino da gramática por grau de motivação para a aprendizagem da gramática

**ii) Conceções sobre o ensino e a aprendizagem da gramática**

A análise de conteúdo das respostas à pergunta *Na expressão ‘ensinar gramática’, o que significa ‘gramática’?* permitiu identificar uma visão da gramática com um caráter de prescrição (cf. exemplos 1 e 2), uma conceção instrumental da gramática como elemento influente no sucesso em outras competências dos modos oral ou escrito (cf. exemplo 2), uma preocupação com a regulação de erros (cf. exemplo 2), uma valorização da articulação sintática de unidades linguísticas (cf. exemplos 3 e 4) e um enfoque na unidade *frase* (cf. exemplos 3 e 4).

Exemplo 1:

É o conjunto de regras de funcionamento de uma língua. (A28)

Exemplo 2:

A gramática é a parte que nos permite aprender a falar corretamente e sem dar erros. Esta permite-nos ter um discurso correto e uma escrita sem erros. (A3)

Exemplo 3:

Penso que tenha a ver na construção de frases e o uso de elementos gramaticais como os pronomes, os determinantes (e a sua colocação), conectores, recursos expressivos, etc. (A27)

Exemplo 4:

É a maneira como construímos frases e dentro de cada frase o que cada palavra representa. É o que nos ensina a agrupar palavras de maneira correta. (A36)

Todos os participantes afirmaram considerar importante o ensino e a aprendizagem da gramática. Perante o pedido de justificação dessa importância, as repostas evidenciaram, novamente, um predomínio de uma conceção instrumental da gramática (cf. exemplo 1), do caráter prescritivo, normativo e de regulação dos desvios (cf. exemplo 2).

Exemplo 1:

|Penso que é importante ensinar e aprender gramática| porque a gramática é a base para podermos ler, escrever e comunicar corretamente. Sem ela isso não seria possível (A38).

Exemplo 2:

Porque sem conhecimento sobre a gramática, os alunos nunca saberão as regras da língua portuguesa e continuarão a dar erros (A50).

Considerando o estatuto do *Conhecimento Explícito da Língua* face às restantes competências nucleares da língua, *Leitura, Escrita, Compreensão Oral e Expressão Oral*, a maioria dos inquiridos (88,9%) considera que as cinco competências são igualmente importantes (cf. figura 6)

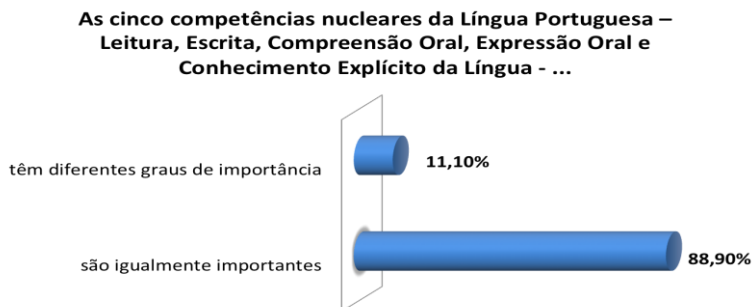


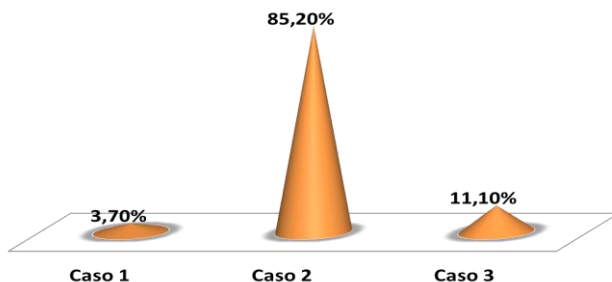
Figura 6. Estatuto das 5 competências nucleares

Perante as tarefas de avaliação da adequação para o ensino e a aprendizagem da gramática de três contextos apresentados, a maioria dos inquiridos (85,2%) considerou o caso 2, abaixo apresentado, o mais adequado (cf. figura 7).

**Caso 2**

A professora escreveu no quadro a questão *Como é o plural de palavras terminados em -ão?* De seguida, formou grupos de trabalho e pediu-lhes que formulassem hipóteses. Distribuiu cartões com nomes terminados em *ão* e pediu aos alunos que escrevessem os plurais respetivos. As respostas foram, depois, discutidas em grande grupo. Com a ajuda da professora, os alunos preencheram uma cartolina dividida em três colunas, com os títulos *-ãos*, *-ães* e *-ões*, que foi afixada na sala. Por fim, elaboraram, em conjunto, uma resposta para a questão inicial, que foi afixada junto à cartolina.

**Qual dos casos lhe parece mais adequado para o ensino e a aprendizagem da gramática?**



*Figura 7. Maior adequação para o ensino e a aprendizagem da gramática*

O caso 3, seguidamente apresentado, foi considerado o menos adequado pela maioria dos participantes (66,7%), seguido do caso 1 (29,6%), como se pode verificar pela leitura da figura 8.

### Caso 3

O professor iniciou a sessão afirmando que o sujeito concorda com o verbo em género e número. De seguida, pediu aos alunos para escreverem a frase “o sujeito concorda com o verbo em género e número” nos seus cadernos. Escreveu alguns exemplos no quadro para que os alunos os copiassem. O docente pediu-lhes para abrirem o livro do aluno na página 32 e realizarem os exercícios 1 e 2, individualmente. Por fim, pediu a vários alunos que lessem as suas respostas e fez as correções necessárias, oralmente.

### Qual dos casos lhe parece menos adequado para o ensino e a aprendizagem da gramática?

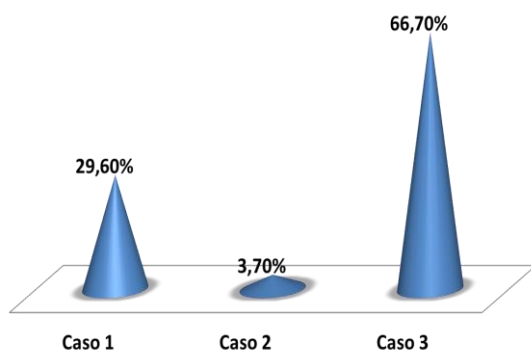


Figura 8. Menor adequação para o ensino e a aprendizagem da gramática

Apesar de a maioria dos participantes ter considerado o caso 2, em que é apresentado um percurso indutivo de construção de conhecimento linguístico, o contexto mais apropriado para o ensino e a aprendizagem da gramática, uma percentagem considerável discorda (41%) ou discorda totalmente (7%) da utilização do conhecimento intuitivo dos alunos como ponto de partida para grande parte das atividades de construção do conhecimento gramatical (cf. figura 9).

**O conhecimento intuitivo dos alunos dever ser o ponto de partida de grande parte das atividades de construção do conhecimento gramatical**

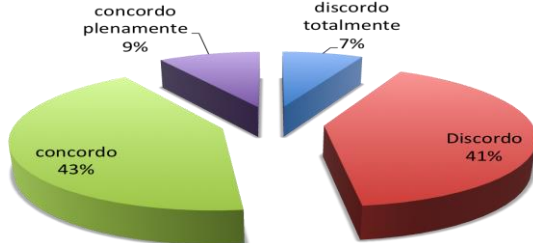


Figura 9. O conhecimento intuitivo como ponto de partida

De igual modo, foram poucos os inquiridos que discordaram (13%) ou discordaram totalmente (2%) da iniciação das seqüências de construção do conhecimento gramatical com a apresentação de regras e paradigmas por parte do professor, percurso característico de uma abordagem expositiva ou dedutiva da gramática (cf. figura 10).

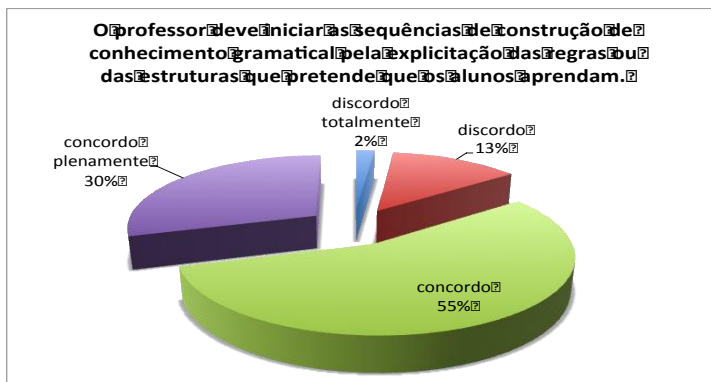


Figura 10. A explicitação de regras pelo professor como ponto de partida

Não obstante, quase 90% dos participantes declararam concordar plenamente (45%) ou concordar (44%) com a construção do conhecimento gramatical através da realização de aprendizagens por descoberta, em pequenos passos, característica de um percurso indutivo e reflexivo (cf. figura 11).

**Os alunos devem construir o seu conhecimento gramatical através da realização de atividades de aprendizagem por descoberta, em pequenos passos**

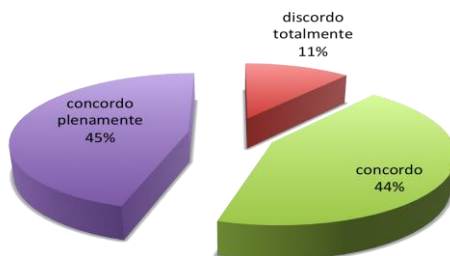


Figura 11. *A construção do conhecimento gramatical através de aprendizagens por descoberta, em pequenos passos*

Relativamente à utilização de terminologia metalinguística nas aulas, apenas 2% dos inquiridos consideram que não é essencial, como se pode verificar através da análise da figura seguinte.

**A utilização de terminologia gramatical nas aulas é essencial.**

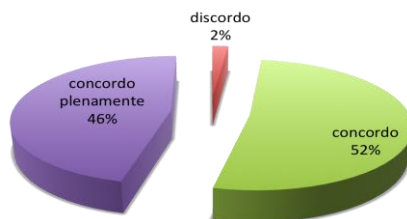


Figura 12. *A utilização de terminologia gramatical nas aulas*

### iii) Reconhecimento de dificuldades pelos estudantes

Um número considerável dos estudantes (74%) afirma que sentirá dificuldades em ensinar gramática. Considerando a dificuldade atribuída aos oito planos do *Conhecimento Explícito da Língua* (cf. figura 13), as percentagens mais elevadas situaram-se, de um modo geral, na hipótese *razoavelmente fácil*. Os únicos planos que reuniram

percentagens superiores a 30% na hipótese *difícil* foram o lexical e semântico, o sintático, o morfológico e o discursivo e textual. A hipótese *muito difícil* apenas apareceu representada nos planos sintático, da representação gráfica e ortográfica, lexical e semântico e das classes das palavras, mas sempre com percentagens inferiores a 5%.

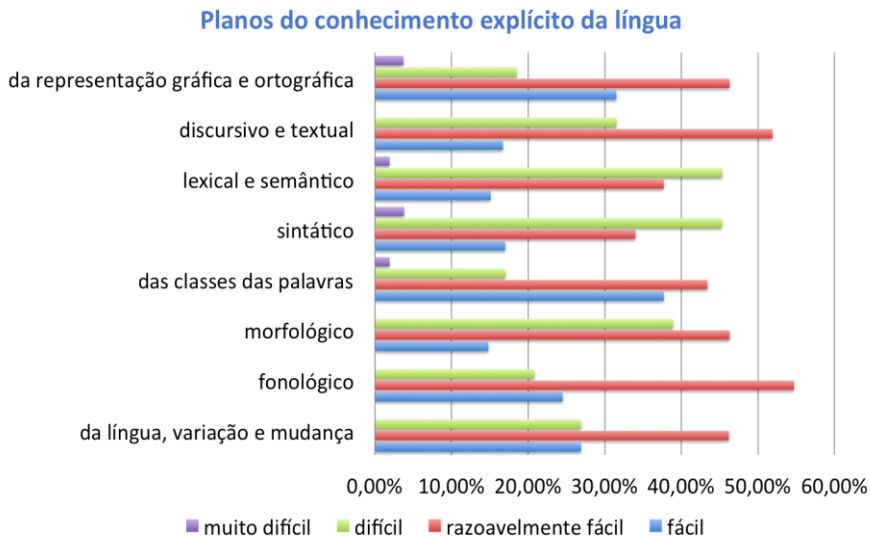


Figura 13. Dificuldade dos planos do Conhecimento Explícito da Língua

#### iv) Conhecimento científico

Considerando a tarefa de emissão de juízos de conformidade com a norma, cerca de 50% das respostas dos participantes foram incorretas, como se pode verificar pela análise da figura 14.



### Conformidade com a norma: juízos

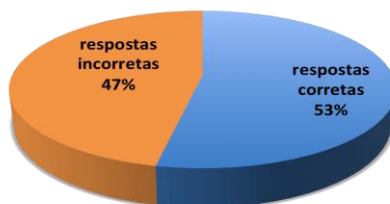


Figura 14. Emissão de juízos de conformidade com a norma

Em relação às tarefas de identificação e justificação dos enunciados que representam desvios à norma, apenas 15% dos estudantes conseguem fazê-lo de forma adequada (cf. figura 15).

### Explicitação

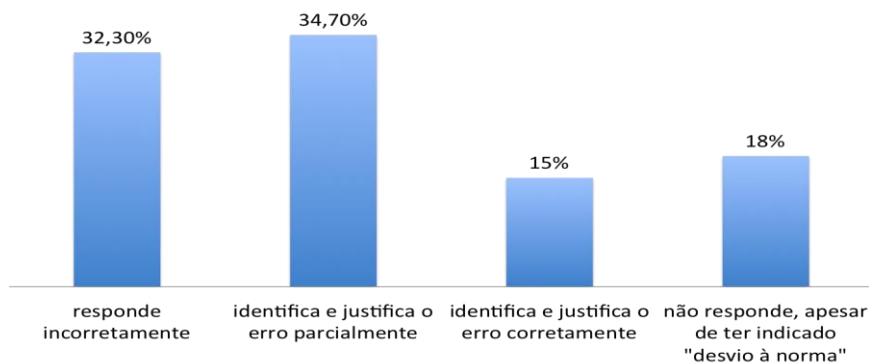


Figura 15. Tarefas de explicitação

Atente-se no exemplo seguidamente apresentado, em que um participante classifica corretamente o enunciado como *desvio à norma*, mas tanto resposta à tarefa de explicitação como a de correção estão incorretas.

**Frase:**

*Hoje sabemos, que o consumo de fruta e vegetais é essencial para a saúde.*

**Juízo:** desvio à norma ✓

**Explicitação:**

“O ‘consumo de frutas e vegetais’ não concorda com o ‘é’ pois fruta e vegetais são dois nomes.” ✗

**Proposta de correção:**

*Hoje sabemos, que o consumo de fruta e vegetais são essenciais para a saúde.* ✗ (A42)

Repare-se, ainda, no exemplo seguinte, em que um participante classifica corretamente a frase como *desvio à norma*, apresenta uma proposta de correção adequada, mas realiza a tarefa de explicitação incorretamente.

**Frase:**

*A maioria das pessoas chegaram atrasadas.*

**Juízo:** desvio à norma ✓

**Explicitação:**

“O tempo do verbo não está de acordó com o sujeito” ✗

**Proposta de correção:**

*A maioria das pessoas chegou atrasada.* ✓ (A41)

A percentagem de propostas de correção adequadas sobe para os 47,3%, ainda que 31,8% respondam incorretamente e 16,4% corrijam o erro parcialmente (cf. figura 16).

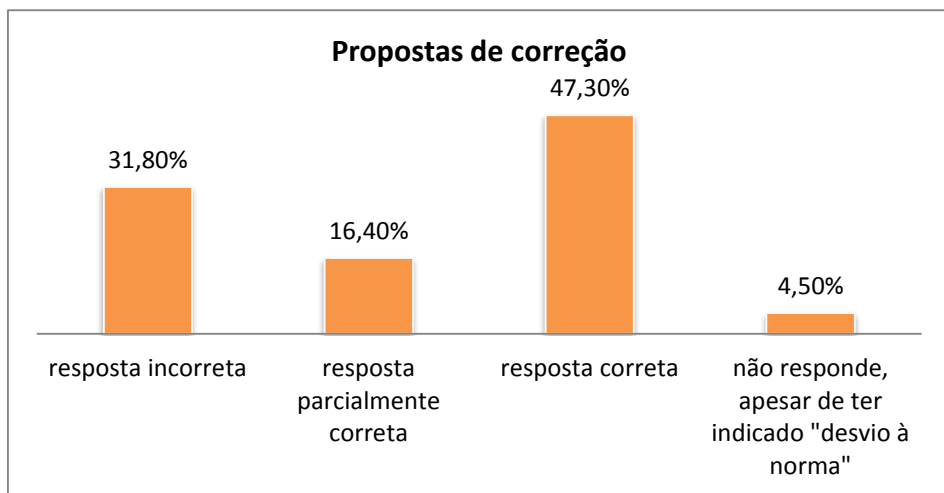


Figura 16. *Propostas de correção*

### Considerações finais

A reflexão em torno dos resultados desta primeira etapa da investigação em curso permite que sejam tecidas algumas considerações de carácter global, que não poderão ser consideradas conclusões, por carecerem de inter-relacionamento com os resultados obtidos com os diferentes grupos de participantes.

Em primeiro lugar, foi interessante verificar que grande parte dos inquiridos afirmou a sua motivação para a gramática, quer enquanto aluno, quer enquanto como professor. A boa relação com esta componente da língua pode ser encarada com alguma surpresa, se considerarmos a ideia mais comumente veiculada, ou seja, a incomodidade sentida por docentes e estudantes perante esta componente da língua, referida por autores como PEREIRA (2010).

Em segundo lugar, verificou-se uma preponderância de uma perspetiva instrumental da gramática, tendo muitos dos inquiridos valorizado a influência do conhecimento gramatical sobre o sucesso em outras competências do modo oral ou escrito. Esta influência é, provavelmente, unanimemente reconhecida. Repare-se na definição de *Conhecimento Explícito da Língua* como “a reflectida capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma, levando à identificação e à correção do erro”, apresentada no novo programa de Português (REIS, 2009: 16) Não obstante, a competência é assumida neste documento como um corpo de saberes que dever ser alvo de um trabalho devidamente estruturado e planificado. Para COSTA (2009), o facto de ser usual considerar a gramática como competência transversal, uma vez que é útil a todas as outras, levou a que tenha sido frequentemente encarada como

tendo uma natureza instrumental e não tenha sido alvo de um trabalho autónomo, específico e sistemático.

Em terceiro lugar, e relacionado com o ponto anterior, foi possível constatar um enfoque na regulação e nos usos corretos da língua, característico de uma perspetiva normativa ou prescritiva da gramática. Historicamente, de acordo com DUARTE (2000: 42), “foi esta concepção instrumental, conservadora e normativa de gramática que maior influência exerceu no ensino da língua materna”. Parece que, para os participantes, esta conceção continua a ser saliente.

Em quarto lugar, verificaram-se algumas incongruências nas respostas dadas pelos estudantes. Por exemplo, a maioria dos inquiridos considerou o contexto de construção de conhecimento gramatical segundo um percurso indutivo o mais adequado para o ensino e a aprendizagem da gramática. No entanto, poucos concordaram com a utilização do conhecimento implícito ou intuitivo dos alunos como raiz da maior parte das aprendizagens, aspeto característica de uma abordagem indutiva e presente no caso mais selecionado, e foram muitos os que concordaram com a apresentação de regras e estruturas pelo professor no início das sequências, o que não é coerente com a tarefa de seleção dos contextos mais e menos apropriados para o trabalho desta competência. Repare-se que o caso que a maior parte dos estudantes considerou menos adequado foi o 3, em que o professor inicia a sessão com a exposição da regra que pretendia trabalhar. Será que esta incoerência se deve à não compreensão de alguns dos conceitos envolvidos?

Em quinto lugar, foram evidentes as grandes dificuldades na emissão de juízos de conformidade com a norma e na explicitação dos desvios identificados. Estes dados são coerentes com os resultados dos vários estudos realizados no contexto português e referidos na secção inicial deste artigo, que trouxeram a lume as sérias dificuldades de estudantes portugueses de todos os níveis de ensino no que se refere à realização de exercícios que requeiram a utilização de conhecimento gramatical e/ ou a sua explicitação.

Por fim, ganha força a interrogação sobre os resultados que serão obtidos através da aplicação dos mesmos questionários ao grupo C, composto por alunos do 2.º ano do mestrado, após 5 anos de formação. Serão estes semelhantes, ou refletirão diferenças significativas? Poderá a formação exercer uma influência sobre a construção do conhecimento científico e sobre a transformação de conceções sobre o ensino e a aprendizagem da gramática?

## Referências bibliográficas

Calderhead, J. “Conocimiento, creencias y teorías implícitas de los profesores”, en L. Angulo (Coord), *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores – Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado*, Alcoy, Marfil, 1988, págs. 21-37.

Cardoso, A. “Desenvolver competências de análise linguística”, en O. Sousa & A. Cardoso (Eds.), *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa*, Lisboa, Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, 2008, págs. 137-172.

Costa, J. “Conhecimento gramatical à saída do Ensino Secundário: estado actual e consequências na relação com leitura, escrita e oralidade”, en C. Reis (Ed.), *Actas - Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*, Lisboa, ME, 2008, págs. 149-165.

Costa, J. “A gramática na sala de aula: o fim das humanidades?”, *Palavras*, 36, 2009, págs. 32-46.

Costa, J.; Cabral, A.; Santiago, A.; Viegas, F. *Conhecimento Explícito da Língua: guia de Implementação do Programa*, Lisboa, ME – DGIDC, 2011.

Duarte, I. *Língua Portuguesa: Instrumentos de Análise*, Lisboa, Universidade Aberta, 2000.

Duarte, R. (Ed.). *Estudo sobre o posicionamento dos docentes face à disciplina de Língua Portuguesa*, Lisboa, DGIDC – ME, 2008.

Duarte, R.; Rodrigues, S. (Eds.). *Dificuldades dos alunos em Língua Portuguesa*, Lisboa, Ministério da Educação – DGIDC, 2008.

Ferreira, P. *Concepções 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*, Dissertação de mestrado não publicada. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, 2012.

Pereira, S. “Explicitação Gramatical no 1.º Ciclo”, en O. Sousa & A. Cardoso (Eds), *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa: percursos didáticos*, Lisboa, Edições Colibri/ Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, 2010, págs. 145-173.

Reis, C. (Ed.). *Programa de português do ensino básico*, Lisboa, ME – DGIDC, 2009.

Sim-Sim, I.; Duarte, I.; Ferraz, M. *A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho*, Lisboa, ME/ DEB, 1997.

Sim- Sim, I. *Desenvolvimento da Linguagem*, Lisboa, Universidade Aberta, 1998.

Ucha, L. (Coord.). *Desempenho dos alunos em Língua Portuguesa – ponto da situação*, Lisboa, Ministério da Educação – DGIDC, 2007.

Ministério da Educação e Ciência. *Dicionário Terminológico*. Publicação digital <http://dt.dgicd.min-edu.pt/> (Fecha de consulta: 06/08/2014).

Decreto-Lei 43/2007 de 22 de fevereiro de 2007. Publicação digital <http://www.dges.mctes.pt> (Fecha de consulta: 06/08/2014).

