



ENCONTROS DA LÍNGUA PORTUGUESA

*Ensinar e Aprender Português
num mundo plural*



Madalena Teixeira; Leonor Santos; Inês Silva; Elisete Mesquita

Patrícia Santos Ferreira

Escola Superior de Educação de Lisboa

ENSINO DA GRAMÁTICA, CURRÍCULO E TERMINOLOGIA: UM ESTUDO MULTICASOS



patriciaferreira@eselx.ipl.pt

RESUMO

“

O novo programa de Português (Reis, Coord., 2009) e o Dicionário Terminológico são exemplos de recursos construídos a partir do conhecimento gerado pela investigação, constituindo orientações curriculares e terminológicas concordantes com o atual paradigma de ensino da gramática (Pereira, 2010). A operacionalização do programa pressupõe uma abordagem indutiva da gramática e atribui aos alunos um papel decisivo na construção das suas aprendizagens, mediante processos de reflexão e de descoberta, em pequenos passos, e a mobilização do conhecimento gramatical para as outras competências nucleares da língua. Em relação ao Dicionário Terminológico, este constitui uma importante ferramenta ao serviço da uniformização da terminologia gramatical em todo o ensino básico e secundário.

A partir da observação de seis contextos reais de sala de aula, concretamente de momentos de trabalho da gramática em aulas de Português, língua materna, do 2.º Ciclo do Ensino Básico, procedeu-se a uma caracterização do ensino gramatical e a uma comparação entre as práticas observadas e as orientações curriculares e terminológicas. A análise permitiu verificar que existe uma incongruência entre as práticas observadas, os resultados da investigação recente e os pressupostos definidos na literatura e nos normativos e documentos orientadores. Por um lado, a maioria dos participantes continua a privilegiar estratégias características de uma abordagem dedutiva ou expositiva da gramática, reservando aos alunos o papel e o estatuto de receptores de regras, estruturas e paradigmas, que deverão interiorizar através da prática. Por outro lado, os professores revelaram dificuldades na utilização dos termos metalinguísticos em conformidade com o Dicionário Terminológico.

”

Palavras-chave: Práticas de ensino da gramática; Orientações curriculares para o ensino da gramática; Terminologia gramatical.

INTRODUÇÃO


Com este texto, pretende-se apresentar alguns dos resultados de um estudo multicasos, realizado em escolas do 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), no ano letivo 2011 – 2012 (Ferreira, 2012), que teve como objetivos de investigação:

- i) conhecer conceções dos professores de Língua Portuguesa do 2.º CEB em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática;
- ii) conhecer opiniões desses professores em relação ao *Dicionário Terminológico* (DT);

Com este texto, pretende-se apresentar alguns dos resultados de um estudo multicasos, realizado em escolas do 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), no ano letivo 2011 – 2012 (Ferreira, 2012), que teve como objetivos de investigação:

- i) conhecer conceções dos professores de Língua Portuguesa do 2.º CEB em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática;
- ii) conhecer opiniões desses professores em relação ao Dicionário Terminológico (DT);

1.



**PRÁTICAS DE ENSINO
DE GRAMÁTICA:
ALGUNS ELEMENTOS
DIACRÓNICOS E
SINCRÓNICOS**

O papel e a operacionalização do trabalho de reflexão gramatical na sala de aula têm sido pensados ao nível da decisão e do planeamento educativos de formas diferentes, consoante a época, os resultados de trabalhos de investigação na área e a influência social das correntes de eleição política, profissional e social face à gramática.

Segundo Figueiredo (2004), ao longo dos tempos, ensinar língua tem sido sinónimo de ensinar gramática. A autora refere a existência de uma “espécie de prepotência gramatical” (p. 105), cuja fundamentação surgia associada à configuração e ao desenvolvimento do espírito lógico e do raciocínio.

Com origens profundamente enraizadas na escrita e na valorização da escrita literária, a tradição gramatical assenta, de acordo com Figueiredo (2004), na transcrição de normas ortográficas e discursivas, confundindo-se com a arte de bem escrever e de bem falar. Para a autora, a gramática ensinada nas escolas portuguesas entre o século XIX e o início do século XX esteve muito ligada à ortografia, constituindo, por um lado, uma “teorização dos problemas postos pelo ensino generalizado da ortografia tradicional (...)” (p. 105), e, por outro, orientando o estabelecimento de convenções ortográficas. Esta tradição vai sendo enriquecida, particularmente no campo da morfologia e, em certo grau, da sintaxe, em detrimento da fonética e do léxico, apenas focados superficialmente. Verifica-se a normalização da variedade da língua que consta das gramáticas escolares e das obras de referência, centrando-se no género narrativo clássico, deixando à margem da descrição linguística as produções orais.

Poderão ser identificados vários momentos na história da gramática, que correspondem a concepções inovadoras que entraram em rutura com o *status quo*. Considerar-se-ão, apenas, duas perspetivas que historicamente marcaram o posicionamento perante a gramática e que, de forma abrangente, poderão englobar essas diferentes concepções: a *gramática tradicional* ou *normativa* e a *gramática descritiva*.

Desde a sua criação até ao século XX, a gramática foi comumente conceptualizada mediante uma perspectiva normativa ou prescritiva. Segundo Duarte (2000), tradicionalmente, a gramática tem sido encarada como um “instrumento de regulamentação do comportamento linguístico”(p. 41). Esta perspectiva encontra as suas raízes nos gramáticos alexandrinos e assumiu um papel central e dominante no ensino da língua materna.

A Antiguidade Clássica e a cultura greco romana eram vistas como símbolos da perfeição em termos artísticos e literários, bem como os usos linguísticos dos seus escritores, Homero, para o Grego, e Cícero e Virgílio, para o Latim, constituindo a incontornável mudança linguística um fenómeno incompreensível de corrupção da língua no seu estágio mais perfeito. Para Duarte (2000), as principais críticas apontadas a esta conceção de gramática são o facto de as normas gramaticais impostas não resultarem numa descrição sistemática das estruturas bem formadas da língua, de não considerarem a mudança linguística e de privilegiarem a variante escrita literária.

No século XX, propostas no seio da Linguística vieram opor-se à conceção tradicional de gramática, em larga medida devido ao trabalho pioneiro de Ferdinand Saussure. Duarte (2000), destaca como principais contributos do linguista suíço para o posicionamento perante a gramática:

- i) a distinção ente língua e fala;
- ii) a distinção entre língua escrita e língua falada e o reconhecimento do primado do oral sobre o escrito;
- iii) a distinção entre sincronia linguística e diacronia;
- iv) a utilização do uso consagrado pelas comunidades linguísticas como critério para estabelecer a fronteira entre as construções pertencentes à língua e as que lhe não pertencem;
- v) a separação entre os objetivos de descrição gramatical e os juízos avaliativos alicerçados em razões socioculturais ou estéticas.

A nova perspectiva perante a gramática conduziu à elaboração de gramáticas descritivas, nas quais se descrevem os padrões e as estruturas linguísticas da forma mais rigorosa e exaustiva possível, através da utilização de amostras representativas e, quando necessário, do recurso a informantes, falantes nativos, que se pronunciam quanto ao estatuto e à interpretação de enunciados. A partir dos anos cinquenta do século XX, a gramática começa, então, a ser encarada como a “descrição do conhecimento da língua” (Duarte, 2000, p.44), passando o objetivo fundamental da investigação linguística a ser “a caracterização de um subsistema mental, cujas propriedades se pretende descrever” (*ibidem*), dando resposta à questão “que tipo de <<engenharia>> suporta o conhecimento intuitivo que os falantes têm da sua língua e explica a rapidez e uniformidade com que a adquirem espontaneamente e a usam criativamente?” (idem, p. 50).

Segundo Brito (2010), a partir dos anos 60, sobretudo devido ao contributo de Noam Chomsky, a gramática adquire um duplo significado. Por um lado, é sinónimo de conhecimento linguístico dos falantes, e, por outro, corresponde à descrição desse conhecimento por parte dos linguistas.

De acordo com Duarte e Miguel (1996, cit. *in* Fonseca, sd), são vários os modelos de gramática descritiva, todos partilhando como princípios nucleares a inexistência de objetivo normativo, a recusa da variante literária como fonte primordial de dados, a utilização do critério do uso consagrado e o recurso a informantes de forma a constituírem *corpora* escritos ou orais. É interessante verificar que em algumas gramáticas de pendor descritivo, a eleição da prática linguística de escritores como exemplo de correção linguística a apresentar ainda pode ser observada. Repare se no seguinte exemplo:

“*Trata-se de uma tentativa de descrição do português actual na sua forma culta, isto é, da língua como a têm utilizado os escritores portugueses, brasileiros e africanos do Romantismo para cá, dando naturalmente uma situação privilegiada aos autores dos nossos dias. Não descuramos, porém, dos factos da linguagem coloquial, especialmente ao analisarmos os empregos e os valores afectivos das formas idiomáticas.*

*Celso Cunha e Lindley Cintra(1984),
p. XIV (Prefácio)*

Além das áreas tradicionalmente contempladas pela gramática, Morfologia, Sintaxe e Ortografia, segundo Brito (2010, p.3), “as gramáticas do século XX sofrem a influência do avanço da Linguística e vão sendo cada vez mais descritivas e abrangentes”. A unidade a estudar em ambas as perspectivas, tradicional e descritiva, é, segundo Fonseca (2004), a frase, incidência que se verifica até aos nossos dias. Apresenta-se, de seguida, um esquema que sintetiza o contraste entre as visões prescritiva e descritiva da gramática:

<input type="checkbox"/> Gramática Normativa	<input type="checkbox"/> Gramática Descritiva
<input type="checkbox"/> Objetivos: prescrever; regulamentar o comportamento linguístico	<input type="checkbox"/> Objetivos: descrever de forma exaustiva, rigorosa e científica o comportamento linguístico
<input type="checkbox"/> Dados linguísticos considerados: textos de escritores consagrados	<input type="checkbox"/> Dados linguísticos considerados: produções linguísticas consagradas pelo uso dos falantes
<input type="checkbox"/> Atitude face à mudança linguística: recusa	<input type="checkbox"/> Atitude face à mudança linguística: reconhecimento
<input type="checkbox"/> Modo privilegiado: escrita (variante literária)	<input type="checkbox"/> Modo privilegiado: oral
<input type="checkbox"/> Incidência: morfologia; sintaxe; ortografia	<input type="checkbox"/> Incidência: diversas áreas da descrição linguística

◀ **Figura 1**
Comparação entre duas perspectivas face à gramática

As práticas de operacionalização dos conteúdos gramaticais na sala de aula apresentam diferentes tonalidades na forma como os professores os contextualizam, como os articulam com outras competências, no papel dos alunos nas aprendizagens, nos recursos que utilizam, no tipo de exercícios que propõem, no modo como avaliam, na metalinguagem que trabalham explicitamente, nas situações de interação que promovem, entre variadíssimos outros fatores. Independentemente da multiplicidade de combinações possíveis, são frequentemente distinguidos dois tipos de abordagem da gramática – a abordagem dedutiva ou expositiva e a abordagem indutiva – que coexistem nos dias de hoje nas salas de aula.

Os habitualmente designados por *métodos tradicionais de ensino da gramática*, segundo Damar (2009), alicerçam-se numa abordagem dedutiva ou expositiva, caracterizada pela exposição da regra ou do paradigma por parte do professor, seguida da realização de exercícios de aplicação pelos alunos. Para a autora, as atividades propostas neste tipo de abordagem deixam pouco espaço para a criatividade, a ludicidade, a interação e a troca de ideias. Esta perspetiva transparece de forma bastante significativa em muitos manuais. A análise dos resultados trazidos a lume por um dos estudos preparatórios na base da construção do novo programa de Português, intitulado *Posição dos docentes relativamente ao ensino da língua portuguesa* (Duarte *et al.*, Coord., 2008a), permite a constatação de que a maioria dos professores inquiridos segue este tipo de metodologias.

De acordo com Damar (2009), para terminar com o papel passivo dos alunos durante as atividades de gramática explícita, surgiu uma outra abordagem, caracterizada pela descoberta, e que se designa como indutiva.

Esta perspectiva, espelho de concepções mais modernas de didática, coloca, segundo a autora, “o aluno no centro da sua aprendizagem” (p. 293, tradução livre). A abordagem indutiva, que assume um lugar de destaque como evidência da mudança de paradigma de ensino da gramática, assenta na descoberta das regras pelos alunos a partir de um corpus de dados fornecidos

para o efeito. Com o apoio do professor, o aluno formula hipóteses e “tenta descobrir o funcionamento linguístico e construir a sua própria gramática explícita” (ibidem, tradução livre). Importa referir que as atividades que os professores menos indicaram no estudo sobre o posicionamento dos docentes anteriormente referido foram as de reflexão, de observação ou de manipulação de dados, características de uma abordagem indutiva.

De acordo com Duarte (2008), as atividades de desenvolvimento da consciência linguística dos alunos podem assemelhar-se a um laboratório gramatical, seguindo as seguintes etapas: formulação de uma pergunta/ apresentação de um problema; observação de dados e identificação de padrões comuns; formulação de hipóteses; testagem das hipóteses; validação das hipóteses; exercitação; avaliação. Esta metodologia é um contexto propício para o desenvolvimento de um percurso indutivo, que oferece, de acordo com os resultados da investigação, benefícios cognitivos e instrumentais, não dispensando a memorização de paradigmas e regras quando tal se justifique. Importa salientar que os contextos de aprendizagens pela descoberta, como é o caso dos laboratórios gramaticais, têm como finalidade subjacente a construção de conhecimento pelos alunos, não sendo, segundo Costa *et al.* (2011), apropriadas para,

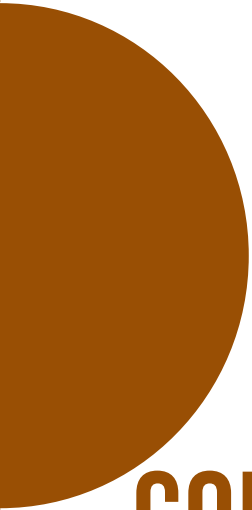
por exemplo, a avaliação. Os autores alertam para a importância de os professores não utilizarem uma única metodologia, independentemente dos objetivos que pretendem cumprir. Por exemplo, não fará sentido dinamizar uma oficina gramatical se se pretender que os alunos saibam conjugar verbos irregulares em vários tempos verbais, o que implicará, obrigatoriamente, a sua memorização. Por outro lado, os autores enfatizam, também, os perigos de um ensino enraizado em definições, que não permite a observação dos dados e a posterior sistematização. Acresce o facto de estas definições serem geralmente incompletas e dificilmente generalizáveis e, muitas vezes, erradas, como é o caso de, por exemplo, “o sujeito é quem pratica a ação”, a definição mais corrente da função sintática de sujeito.

Costa *et al.* (2011) distinguem:

- i) atividades de construção de conhecimento;
- ii) atividades de treino;
- iii) atividades de avaliação;
- iv) atividades de mobilização de conhecimento gramatical para outras competências.

O processo de ensino e aprendizagem da gramática deve, para os autores, seguir sequencialmente os tipos de atividades indicados. O professor deverá, segundo os autores, planificar as sequências de trabalho consoante o tipo de atividade e os descritores de desempenho, selecionando estratégias e metodologias adequadas, necessariamente diferentes nas diversas etapas.

2.



**A GRAMÁTICA COMO
CALCANHAR DE
AQUILES DO ENSINO
E DA APRENDIZAGEM
DA LÍNGUA
MATERNA: ALGUMAS
CONSIDERAÇÕES SOBRE O
CONTEXTO PORTUGUÊS**

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. Os documentos normativos em vigor espelham frequentemente este conjunto de alterações, implicando uma abordagem indutiva da gramática e atribuindo aos alunos um papel decisivo na construção das suas aprendizagens, mediante processos de reflexão e de descoberta, em pequenos passos. No entanto, de um modo geral, a investigação tem evidenciado que a generalidade dos docentes continua a utilizar estratégias características de uma abordagem dedutiva ou expositiva da gramática, reservando aos alunos o papel de recetores de regras, estruturas e paradigmas, que deverão interiorizar através da exercitação (Mohamed, 2006).

No contexto nacional, a situação parece não ser diferente. Por um lado, os resultados do já referido estudo sobre o posicionamento dos docentes face à Língua Portuguesa (Duarte et al., Coord., 2008a) 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. Por outro lado, as graves dificuldades dos alunos no âmbito da gramática trazidas a lume por vários estudos realizados (Delgado Martins *et al.*, 1987 *cit in* Costa, 2009; Ucha, Coord., 2007; Duarte *et al.*, Coord., 2008b; Costa, 2008) e a sua persistência ao longo de vários ciclos de ensino têm acrescentado ingredientes para a discussão sobre os fatores que poderão justificar este panorama.

No ano letivo 2010 - 2011, entrou em vigor um novo programa de Português (Reis, Coord., 2009), introduzindo várias alterações em relação ao ensino da gramática: i) a utilização do conhecimento implícito, ou seja, o conhecimento gramatical que todos os alunos dominam de forma intuitiva,

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 (CEL) 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*ⁱ. 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). O documento veio, assim, reforçar as linhas orientadoras definidas no *Currículo Nacional para o Ensino Básico*, particularmente no que se refere ao trabalho do Conhecimento Explícito da Língua como competência autónoma, com um estatuto idêntico ao das restantes, e não tendo apenas um carácter instrumental e transversal.

A alteração da designação da competência, de *Funcionamento da Língua* (utilizada no anterior programa) para *Conhecimento Explícito da Língua*, é reflexo de alterações de fundo, que vão muito além da escolha de novas palavras. A este respeito, Costa *et al.* (2011, p.13) enunciam as principais diferenças entre as duas designações:

- i) na conceção do programa de 1991, não é estabelecida “uma relação coerente entre o conhecimento implícito dos falantes e o papel do ensino da gramática”, enquanto na conceção do programa de 2009 se pode observar uma “consciencialização do conhecimento implícito e inconsciente dos alunos”;
- ii) na conceção de 1991, verifica-se um “trabalho orientado para a correção do erro em situação comunicativa, com aprendizagem em uso” (*ibidem*), ao passo que, na conceção de 2009, pode observar-se um “trabalho orientado para deteção de regularidades da língua, com mobilização para situações de uso após sistematização”;

iii) no programa anterior, surgem os “conteúdos organizados em função do contexto de uso”, enquanto que no programa atual se observa a “organização dos conteúdos em função de mobilização e de etapas de desenvolvimento do conhecimento linguístico”.

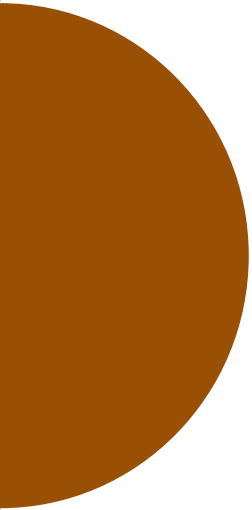
No programa atual, refere se que o Conhecimento Explícito da Língua é a competência “mais directamente dependente do ensino explícito, formal e sistematizado e sendo transversal a estas (as restantes) competências” (Reis, Coord., 2009, p. 15), permitindo “o controlo das regras e a selecção dos procedimentos mais adequados à compreensão e à expressão, em cada situação comunicativa” (*idem*, p. 16).

Define se o Conhecimento Explícito da Língua como “a reflectida capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma, levando à identificação e à correcção do erro” (Reis, Coord., 2009, p. 16), o que constitui uma preocupação ainda de natureza instrumental. Acrescenta se que esta competência “assenta na instrução formal e implica o desenvolvimento de processos metacognitivos” (*ibidem*), o que acarreta a operacionalização, do ponto de vista metodológico, de estratégias que permitam o tratamento da língua como objeto de estudo.

No documento, é, ainda, visível a preocupação com a criação de contextos de mobilização do conhecimento gramatical para outras competências, explicitada em todos os planos do Conhecimento Explícito da Língua. Em relação ao 2.º ciclo, esta competência deverá ser trabalhada no plano da língua, variação e mudança, no plano fonológico, no plano morfológico, no plano das classes das palavras, no plano sintático, no plano lexical e semântico, no plano discursivo e textual e no plano da representação gráfica e ortográfica. Pode afirmar-se, como Pereira (2010, p. 149), que |a|s indicações fornecidas pelos novos programas de português configuram, no que respeita ao trabalho de reflexão sobre a língua, uma mudança de paradigma conceptual e metodológico que exige profundas alterações na forma como é feito o ensino da gramática nas nossas escolas.

Importa, ainda, salientar o papel do *Dicionário Terminológico* (DT), elaborado após um percurso em larga medida iniciado pela *Nova Terminologia para os Ensinos Básico e Secundário*, em 2002, (mais tarde, a *Terminologia Linguística para o Ensino Básico e Secundário*), como garante da uniformização da terminologia gramatical, e que é utilizada no atual programa de Português.

3.



**PRÁTICAS DE ENSINO
DA GRAMÁTICA:
ALGUNS RESULTADOS
E CONCLUSÕES DE UM
ESTUDO MULTICASOS**

No ano escolar 2011 - 2012, foi realizado um estudo multicaseos tendo por base os três fatores anteriormente enunciados:

- i) insucesso dos alunos;
- ii) posicionamento dos professores;
- iii) novas orientações curriculares e terminológicas.

O estudo contou com a participação de seis professores de Português, língua materna, e de seis turmas do 2.º Ciclo do Ensino Básico, de três escolas do distrito de Lisboa.

As técnicas de recolha de informação privilegiadas foram a observação direta (de aulas) e a entrevista. Considerando os objetivos na base da redação deste artigo, proceder a uma caracterização das práticas de ensino da gramática e estabelecer um contraste entre estas e as orientações curriculares e terminológicas em vigor, será privilegiada a divulgação dos resultados obtidos através observação de aulas, ainda que, em alguns casos, estes sejam completados com dados resultantes da análise de conteúdo das entrevistas aos participantes.

A primeira constatação durante a realização do estudo foi a de que, independentemente das diferentes conceções e práticas individuais neste domínio, todos os professores participantes ensinam gramática, o que é coerente com uma das conclusões a que chegou Neves (2005) num estudo que realizou em escolas brasileiras. A autora refere que os participantes no estudo sentem que a gramática “não está servindo para nada” (p.47), mas “mantêm as aulas sistemáticas de gramática como um ritual imprescindível à legitimação do seu papel” (p. 48). Na mesma linha, Sousa (2010 *cit in* Pereira, 2010) e Castro (2001, *ibidem*) afirmam que a gramática é assumida pelos professores como um traço caracterizador da disciplina de Português e que qualquer conteúdo pode ser ensinado se for reconhecido e legitimado como gramática. Uma das professoras participantes no estudo que se apresenta, apesar de ter afirmado que o Conhecimento Explícito da Língua é a competência nuclear menos importante, declarou ser aquela a que dedica mais tempo letivo, alegando razões externas, curriculares, mas também “morais” para essa aparente incongruência.

Ainda que três professores tenham sentido, quando entrevistados, dificuldade em estimar a percentagem de tempo letivo dedicado ao Conhecimento Explícito da Língua, cinco indicaram uma frequência elevada de aulas centradas na gramática, tendo dois deles referido que se trata da competência a que dedicam mais tempo. Apenas um docente indicou uma reduzida frequência de aulas centradas no Conhecimento Explícito da Língua, apostando mais significativamente na Leitura e na Escrita. Pode afirmar-se que os dados recolhidos são coerentes com a *prepotência gramatical* referida por Figueiredo (2004), na medida em que todos os participantes ensinam gramática e, de um modo geral, dedicam uma percentagem elevada do tempo letivo ao trabalho desta competência.

Quatro docentes assumiram, em contexto de entrevista, a utilização de metodologias características de uma abordagem dedutiva ou expositiva da gramática, o que foi coerente com a informação recolhida através das observações. Um docente referiu utilizar estratégias coerentes com uma abordagem indutiva da gramática, particularmente a operacionalização de laboratórios gramaticais, aspeto novamente concordante com os dados recolhidos pela observação. Apesar de outro professor ter assumido uma perspetiva e uma abordagem indutivas, não foi possível confirmar a operacionalização de estratégias desta natureza de forma estruturada na aula observada.

Um professor revelou, quando entrevistado, ter pouca confiança na capacidade dos alunos para realizarem aprendizagens por descoberta. Pelo contrário, cinco docentes afirmaram incentivar a descoberta de regras e estruturas gramaticais pelos alunos, tendo três deles caracterizado o trabalho da gramática como um espaço de discussão e de descoberta pelos alunos. No entanto, apenas se observaram formas de promoção da reflexão sobre a língua de forma minimamente estruturada no trabalho desenvolvido por um dos professores (P2) com a sua turma (T2). Outros dois docentes revelaram flexibilidade para tirar partido das intervenções dos alunos. No entanto, essa exploração foi feita em momentos

isolados, não parecendo ter sido alvo de uma intencionalidade prévia.

A unidade de contextualização privilegiada no discurso dos docentes foi a frase, tendo sido observada nas seis sessões. Nos quatro casos em que o trabalho foi contextualizado a partir do texto não se verificou uma verdadeira reintegração do conhecimento gramatical na exploração do texto, enquanto tal, talvez com a exceção do caso 1, no qual a Compreensão da Leitura e o Conhecimento Explícito da Língua foram sendo trabalhados simultaneamente, ainda que sem explicitação do valor literário e textual dos conteúdos gramaticais abordados. No caso 2, o texto serviu apenas de contexto motivador e de ponto de partida para as atividades.

Nos casos 4 e 5, o texto serviu de contexto de recolha de material linguístico para análise, tendo constituído um pretexto para o trabalho do Conhecimento Explícito da Língua. Esta situação também se verificou no estudo levado a cabo por Neves (2005), no qual os professores afirmaram “a opção pelos textos, como ponto de partida da exercitação gramatical” (p. 18). No entanto, verificou-se que “*partir do texto* nada mais representa que *retirar de textos* unidades (frases ou palavras) para análise e catalogação” (*ibidem*). Em quatro das sessões observadas, registaram-se, ainda, momentos de contextualização das atividades a partir da palavra.

A análise sintática e a identificação das classes das palavras foram as tarefas solicitadas aos alunos mais referidas pelos participantes durante as entrevistas, incidência coerente com a informação recolhida aquando da observação de momentos de trabalho da gramática, que evidenciaram uma valorização dos planos sintático e das classes de palavras. Importa, ainda, salientar que a maioria dos exercícios realizados nas sessões observadas foi de explicitação, sobretudo de classificação como se pode verificar no gráfico que se segue:

Atividades de Explicitação

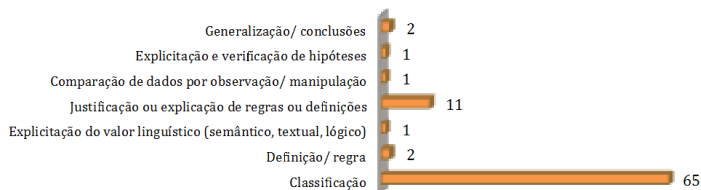


Gráfico 1

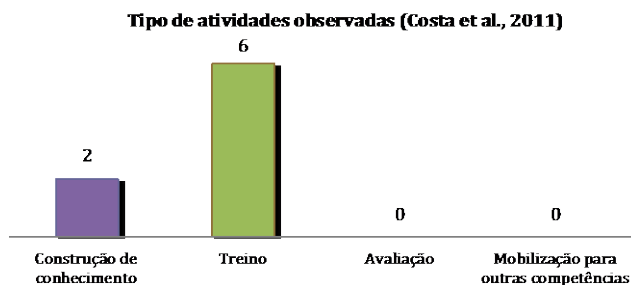
Classificação dos exercícios de explicitação propostos pelos docentes

De um modo geral, todos os professores reconheceram, quando entrevistados, a importância do treino e realizaram, nas aulas observadas, atividades deste tipo. Excetuando as professoras P2 e P5, os docentes propõem a realização destes exercícios de treino e aplicação após a apresentação das regras ou estruturas pelo professor. No estudo realizado por Neves (2005), constatou-se, de igual modo, que a maioria dos professores inicia o processo com a “explicação da matéria” (p. 18) e termina o com a “exercitação” (*ibidem*).

De acordo com a análise do seu discurso, as afirmações das professoras (por exemplo, “a gramática é importante para se escrever bem”) não parecem constituir opiniões fundamentadas pela investigação recente, mas, pelo contrário, aparentam dar continuidade a uma das vertentes da concepção tradicional da gramática, a *gramática da linguagem escrita*, de natureza normativa. A interdependência entre o conhecimento gramatical e outras competências tem sido frequentemente referenciada por vários autores, como, por exemplo, Sim Sim (1997; 1998) e Duarte (2000; 2008), que defendem que o Conhecimento Explícito da Língua é necessário para se atingir um bom nível na competência de escrita e na compreensão da leitura.

Apesar de todos os participantes atribuírem, durante a entrevista, importância ao conhecimento gramatical, relevância, aliás, tradicionalmente reconhecida, e de indicarem a influência

deste conhecimento no sucesso em outras competências do modo oral e escrito, nenhuma docente referiu o conceito de mobilização para outras competências, uma das bases em que assenta o novo programa de Português, ou propôs, nas sessões observadas, alguma atividade deste tipo, como se pode observar no gráfico seguinte:



◀ **Gráfico 2**
Tipo de atividades observadas

Apesar de algumas diferenças individuais, constatou-se um predomínio de metodologias tradicionais e transmissivas, características de uma abordagem dedutiva ou expositiva da gramática, o que parece apontar para lacunas na formação e no desenvolvimento profissionais docentes. Se a literatura e os documentos normativos apontam no sentido de uma abordagem mais indutiva da gramática, por que motivos continuarão as práticas dos professores a refletir concepções tradicionais no ensino da língua materna? Esta é uma questão que, certamente, seria importante ser esclarecida por trabalhos futuros.

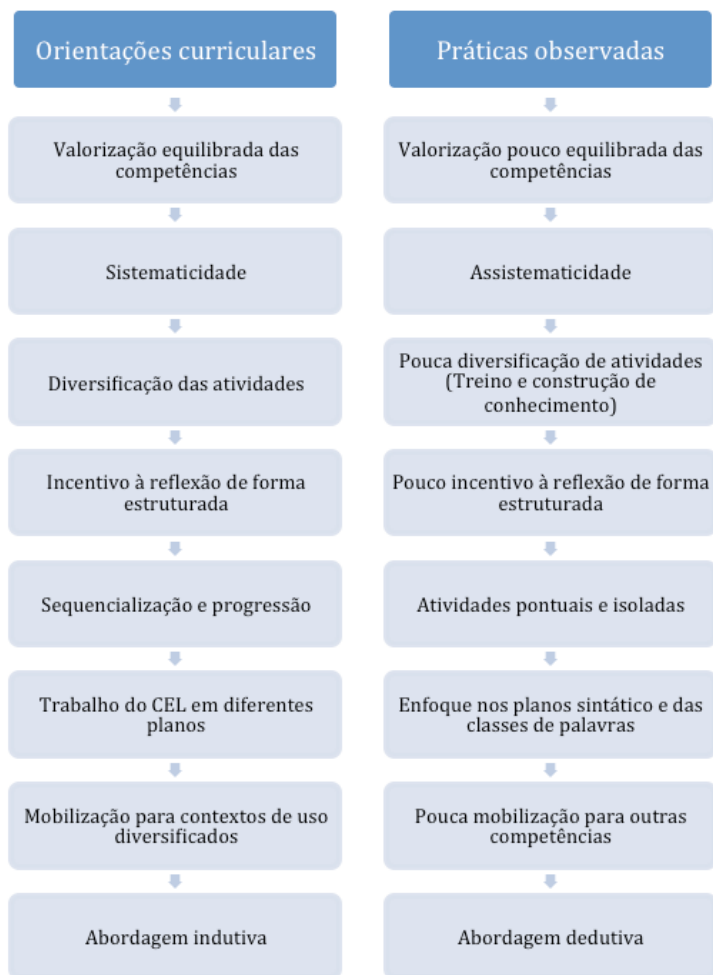
As observações realizadas permitiram a identificação de algumas fragilidades, indiciadoras de necessidades de atualização, de formação no âmbito da didática específica e de aprofundamento de conhecimentos científicos. Destacam-se as necessidades de atualização no que diz respeito às classes de palavras, em geral, à subclasse do advérbio, ao sujeito, e ao novo programa, particularmente em

relação à operacionalização de estratégias e metodologias características de uma abordagem indutiva da gramática e à mobilização do conhecimento gramatical para outras competências. De acordo com os resultados obtidos através da análise de conteúdo das entrevistas, pode afirmar-se que, embora reconheça a necessidade de constante formação, a maioria dos docentes participantes não toma a iniciativa de a procurar, ou mesmo de conhecer os documentos de apoio que têm sido recentemente publicados.

Os professores valorizaram, em contexto de entrevista, a importância da utilização de termos metalinguísticos nas aulas, tendo todos afirmado utilizar a nova terminologia gramatical. No entanto, apenas pode ser comprovada a utilização da terminologia de acordo com o *Dicionário Terminológico* em quatro das sessões observadas, tendo se registado rigor terminológico e científico somente em uma delas. Estas considerações parecem apontar para a existência de dificuldades na adoção das novas orientações terminológicas, assim como para algumas lacunas evidentes na formação científica, particularmente no que se refere aos planos morfológico, sintático e das classes de palavras. Na verdade, três docentes declararam a sua insegurança na adoção da nova terminologia. Neste sentido, parece possível concluir que as docentes entrevistadas dão importância à nova terminologia gramatical, mas têm dificuldade em mobilizá-la adequadamente no decurso das aulas.

A caracterização das práticas de ensino da gramática surge em dissonância com as orientações dadas aos professores por Costa *et al.* (2011), que referem que “a estruturação de atividades para o desenvolvimento do conhecimento gramatical deve basear-se na formulação de questões precisas que motivem os alunos para o aprofundamento do seu conhecimento e não em meros exercícios taxionómicos” (p. 23).

Na verdade, este procedimento só foi observado no caso 2, anteriormente referido. Segue-se um quadro em que se sistematiza o contraste entre as orientações curriculares do novo programa e as práticas observadas:



◀ **Figura 2**
Síntese da análise comparativa entre as orientações curriculares para o ensino da gramática e as práticas observadas

CONCLUSÕES

“

Pretende-se, neste ponto, contribuir para a reflexão em torno da necessidade de transformação de práticas de ensino da gramática, tomando como ponto de partida alguns dos resultados do estudo apresentado, fornecendo pistas para trabalhos futuros e equacionando o papel que a formação poderá desempenhar neste processo.

Em primeiro lugar, importa reconhecer que os professores estão a exercer a sua profissão numa fase de transição, o que exige capacidades de adaptação e de atualização constantes, sobretudo devido ao Dicionário Terminológico e aos novos programas, que envolvem alterações mais profundas do que meras modificações na terminologia e na organização de conteúdos. A operacionalização do programa pressupõe a construção do conhecimento gramatical mediante estratégias características de uma abordagem indutiva da gramática, atribuindo aos alunos um papel essencial nas aprendizagens, e a mobilização do conhecimento gramatical para as outras competências, processos que tiveram pouca expressão nas práticas dos participantes no estudo apresentado.

Em segundo lugar, foi interessante constatar que o discurso nem sempre é coerente, ocorrendo contradições ao longo de vários dos momentos que o compõem, e que não existe uma relação inequívoca entre discurso e prática. De facto, a triangulação dos dados revelou que a ação nem sempre corresponde à verbalização. Por exemplo, cinco das docentes afirmaram incentivar a descoberta de regras e estruturas pelos alunos. No entanto, por um lado, no decurso da entrevista, três delas declararam seguir uma abordagem dedutiva da gramática, apresentando os paradigmas e padrões em primeiro lugar e realizando exercícios em seguida, e, por outro lado, não se observou o desenvolvimento de qualquer atividade de descoberta nas sessões conduzidas por aquelas professoras. Acresce o facto de, não obstante o reconhecimento generalizado da influência do conhecimento gramatical em outras competências, não se ter presenciado nenhuma atividade de verdadeira mobilização. Que conceções e construções estarão na base dessas incoerências? Será que as perceções face ao que constituem a promoção de atividades de descoberta e a articulação entre as várias competências divergem entre os docentes e os investigadores? Terão os docentes consciência efetiva de quais são as suas práticas?

Será que a assunção de determinado posicionamento perante os outros é difícil, podendo levar a respostas politicamente corretas? Estas são algumas das questões que seria interessante serem respondidas por investigações futuras.

Em terceiro lugar, em termos gerais e de acordo com as afirmações das participantes no estudo, parece possível concluir que, para as docentes entrevistadas, a forma como aprenderam gramática enquanto alunas teve influência na forma como equacionam a gramática enquanto professoras, verificando-se uma replicação dos contextos de ensino e aprendizagem e uma reiteração das práticas que vivenciaram enquanto alunas. Esta constatação pode ser considerada um alerta para a formação de professores, na medida em que parece tornar necessária a desconstrução dos processos de aprendizagem antes de qualquer abordagem da didática da língua.

Pode, também, afirmar-se que, relativamente aos casos estudados, a formação e o desenvolvimento profissionais ainda estão aquém das necessidades e dos contextos individuais, não só no que se refere à atualização, anteriormente enunciada, mas também devido a algumas fragilidades nos âmbitos científico e didático, apontadas pelos participantes ou detetadas durante as observações.

Em suma, este estudo evidenciou uma incongruência entre as práticas docentes, o atual paradigma de ensino da gramática, a literatura, os resultados da investigação recente e os documentos normativos e orientadores, tornando-se urgente o reequacionamento do papel da formação inicial, avançada e contínua neste processo e a adoção de uma postura reflexiva por parte dos professores, no sentido de investirem no seu desenvolvimento profissional e de repensarem as suas conceções e práticas. Será, certamente, importante que os docentes reavaliem o seu papel, enquanto professores, o papel e o estatuto dos alunos na construção das suas aprendizagens, o tipo de articulação entre o Conhecimento Explícito da Língua e as outras competências nucleares, o papel que o conhecimento intuitivo dos alunos desempenha na construção do conhecimento gramatical, entre outras questões fundamentais para definirem o que querem ser enquanto profissionais docentes.



BIBLIOGRAFIA

Referências Bibliográficas

- Brito, A. (2010).** Da “arte” à ciência: o caminho da Gramática. In Brito, A. (org.) *Gramática: História, Teorias, Aplicações* (1 – 10). Porto. Fundação Universidade do Porto – Faculdade de Letras.
- Cardoso, A. (2008).** Desenvolver competências de análise linguística. In Sousa, O. & Cardoso, A. (Eds), *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa* (pp. 137 – 172). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Costa, J. (2008).** Conhecimento gramatical à saída do Ensino Secundário: estado actual e consequências na relação com leitura, escrita e oralidade. In C. Reis (org.) *Actas - Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: Ministério da Educação, 2007, p. 149-165.
- Costa, J. (2009).** A gramática na sala de aula: o fim das humanidades?. *Palavras*, 36, 32 – 46.
- Costa, J., Cabral, A., Santiago, A. & Viegas, F. (2011)** *Conhecimento Explícito da Língua: guião de Implementação do Programa*. Lisboa: ME – DGIDC.
- Cunha, C. & Cintra, L. (1984),** *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Damar, M. (2009).** Les représentations des pratiques grammaticales en français langue étrangère: une enquête en Belgique francophone. In Dolz, J. e Simard, C (Dir.) *Pratiques d'enseignement grammatical* (pp. 289 – 313) Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- DGEBS (1991).** *Organização Curricular e Programas, ensino básico*, vol I. Lisboa: Ministério da Educação.
- DEB (2001).** *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Duarte, I. (2000).** *Língua Portuguesa: Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Duarte, I. (2008).** *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: PNEP, Ministério da Educação.
- Duarte, R. et al (coord.) 2008a.** *Estudo sobre o posicionamento dos docentes face à disciplina de Língua Portuguesa*, Lisboa: DGIDC – Ministério da Educação.

- Duarte, R. et al (coord.) 2008b.** *Dificuldades dos alunos em Língua Portuguesa*, Lisboa: DGIDC – Ministério da Educação.
- Ferreira, P. (2012).** *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* (Tese de mestrado). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Figueiredo, O. (2004).** *Pedagogia da Gramática. In Didáctica do Português Língua Materna: Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas* (pp.104 – 127). Porto: Edições ASA.
- Fonseca, M. C. (sd)** *Dicionário de termos linguísticos de Carlos Ceia* Consultado a 22 de Fevereiro de 2012, em http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=124&Itemid=2
- Mohamed, N. (2006).** *An exploratory study of the interplay between teachers' beliefs, instructional practices & professional development* (Tese de Doutoramento). Universidade de Auckland.
- Neves, M. (2001).** *Gramática na Escola*. São Paulo: Editora Contexto.
- Pereira, S. (2010).** *Explicitação Gramatical no 1.º Ciclo*. In Sousa, O. & Cardoso, A. (Eds), *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa: percursos didáticos* (pp. 145 – 173). Lisboa: Edições Colibri/ Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Pinto, M. (2001).** *Para a Análise do Discurso Gramatical Escolar. Estruturas de conteúdo, actividades e definições em manuais escolares do 2.º ciclo* (Tese de Mestrado). Braga: Universidade do Minho.
- Pinto (2004).** *Estatuto e funções do conhecimento gramatical escolar. Palavras*, 25, 44 – 59.
- Reis, C. (coord) (2009).** *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: ME – DGIDC.
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. (1997).** *A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: ME/ DEB.
- Sim- Sim, I. (1998)** *Desenvolvimento da Linguagem*, Lisboa: Universidade Aberta.
- Ucha, L. (coord.) 2007.** *Desempenho dos alunos em Língua Portuguesa – ponto da situação*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.