

Conhecimento para ensinar gramática: um estudo ao nível da planificação pedagógico-didática na formação inicial de professores

Knowledge to teach grammar: a study of pedagogical-didactic planning with preservice teachers

Gabriela Barbosa

Instituto Politécnico de Viana do Castelo – Escola Superior de Educação
gabriela.mmb@ese.ipvc.pt

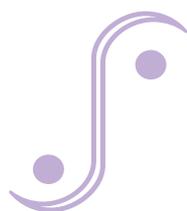
Resumo:

Neste artigo apresenta-se um estudo cujo objetivo foi perceber o potencial da planificação escrita enquanto instrumento para identificar e caracterizar o conhecimento de professores estagiários (PE) para o ensino da gramática. O estudo situa-se no quadro da linguística educacional, no domínio do ensino da gramática da língua portuguesa e no estudo das competências profissionais dos professores. Analisaram-se planificações escritas de 42 PE, de estudantes de mestrados profissionalizantes em Educação, a realizar prática de ensino supervisionada em turmas de 3.º e 4.º ano do ensino básico. Para tratamento dos dados foi usado o *software webQDA* (versão 3.0). Através das suas ferramentas de codificação e matrizes, procuramos encontrar regularidades e relações entre categorias e subcategorias, no âmbito de uma metodologia de análise de conteúdo. Os resultados mostram que a planificação escrita não reflete na íntegra o que o PE vai fazer, mas espelha claramente a linha de pensamento e organização dos saberes. Percebe-se como os PE vão explorar os conteúdos gramaticais, as estratégias que seguem para reorganizar a aprendizagem dos alunos, as tarefas que propõem, o tipo de envolvimento que desejam dos alunos, a articulação entre os objetivos de aprendizagem e as atividades planificadas. Reconhece-se a necessidade de alargar a investigação a mais planificações. Assim, os resultados já interpretados apontam para a pertinência do instrumento “planificação-escrita” para discutir o conhecimento dos PE para o ensino da gramática.

Palavras-chave: conhecimento profissional; gramática; planificação, professor-estagiário.

Abstract

This study aims to understand the potential of written planning as an instrument to identify and characterize the knowledge of teacher trainees (TT) for teaching grammar. The study took place within the framework of educational linguistics, in the field of teaching the grammar of the Portuguese language, and in the study of the professional skills of teachers. Working plans of 42 TT were analyzed. TT were attending professional master's degrees in Education and carrying out supervised teaching practice in classes of 3rd and 4th year of basic education. For the data treatment, the webQDA software (version 3.0) was used. Through its coding tools and matrices, we seek to find regularities and relationships between categories and subcategories, within the scope of a content analysis methodology. The results show that the written planning does not fully reflect what the TT is doing, but clearly reflects the line of thought and



organization of knowledge. It is clear how that the TT will explore the grammatical content, the followed strategies to reorganize the students' learning, the proposed tasks, the wanted type of involvement from the students; the articulation between learning objectives and planned activities. Despite being recognized the need to extend the investigation to more planning, the results already point to the pertinence of the instrument "planning-writing" in order to discuss the knowledge of the TT for teaching grammar. Training teachers must learn to plan.

Keywords: Educational knowledge, grammar; planning, teacher-trainees

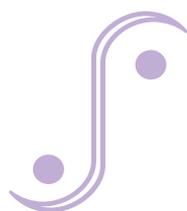
Resumen:

Este artículo presenta un estudio cuyo objetivo fue comprender el potencial de la planificación escrita como instrumento para identificar y caracterizar los conocimientos de los docentes en formación (EF) para la enseñanza de la gramática. El estudio se desarrolla en el marco de la lingüística educativa, en el campo de la enseñanza de la gramática de la lengua portuguesa y en el estudio de las competencias profesionales del profesorado. Se analizaron planes escritos de 42 EF, de alumnos de maestrías profesionales en Educación, para realizar prácticas docentes supervisadas en las clases de 3º y 4º de educación básica. Para el tratamiento de los datos se utilizó el software *webQDA* (versión 3.0). A través de sus herramientas de codificación y matrices, buscamos encontrar regularidades y relaciones entre categorías y subcategorías, dentro del alcance de una metodología de análisis de contenido. Los resultados muestran que la planificación escrita no refleja plenamente lo que va a hacer el EF, pero refleja claramente la línea de pensamiento y organización del conocimiento. Está claro cómo el EF explorará el contenido gramatical, las estrategias que sigue para reorganizar el aprendizaje de los alumnos, las tareas que proponen, el tipo de implicación que quieren de los alumnos, la articulación entre los objetivos de aprendizaje y las actividades planificadas. Se reconoce la necesidad de extender la investigación a más planificación. Así, los resultados ya interpretados apuntan a la pertinencia del instrumento "planificación-escritura" para discutir los conocimientos de la EP para la enseñanza de la gramática. Los profesores de formación deben aprender a planificar.

Palabras-clave: conocimientos profesionales; gramática; planificación, profesor en formación.

Enquadramento e contextualização do estudo

Este estudo foi realizado no contexto da formação inicial de professores e teve como participantes estudantes a frequentar mestrados em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Estes mestrados estão enquadrados pelo decreto-lei n.º 79/2014 e conferem habilitação profissional para a docência. A estrutura curricular destes ciclos de estudo distribui-se por quatro componentes formativas: área da docência, área educacional geral, didática específica e prática de ensino supervisionada. A duração está fixada em quatro semestres. Algumas das unidades curriculares (UC) constitutivas dos planos de estudo destes mestrados são comuns aos diferentes cursos. Dado o foco da investigação estar circunscrito ao ensino da gramática, a partir deste momento centrar-nos-emos apenas nas UC afins a



esta área, ou seja, nas UC da área específica do Português comuns à formação de professores para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Nos cursos ministrados na instituição de ensino superior (IES), onde decorreu a recolha de dados para este estudo, as UC comuns são: Linguística Aplicada ao Ensino, Didática do Português e a componente exclusiva de Português no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES). Os estudantes envolvidos na pesquisa desenvolveram durante o seu curso o mesmo programa curricular em cada uma das UC referidas.

A UC de Linguística Aplicada ao Ensino tem como objetivos principais o aprofundamento de conhecimentos fundamentais nos diferentes domínios da linguística portuguesa e a capacidade de análise do funcionamento linguístico através da utilização de métodos e testes identificados na teoria gramatical. Na UC de Didática do Português, entre vários objetivos definidos para ela, pretende-se que os estudantes adquiram metodologias de ensino da gramática, assentes em percursos de questionamento e descoberta do funcionamento linguístico e desenvolvam a capacidade de planificar e organizar atividades linguísticas e comunicativas, proporcionadoras de aprendizagens de proficiência linguística. Na etapa formativa da PES, os estudantes, na qualidade de professores estagiários (PE), têm oportunidade de pensar a prática pedagógica, planificando e implementando aulas de Português para contextos reais de ensino.

Por conseguinte, a construção do conhecimento linguístico que se desenha para os estudantes desta IES persegue uma abordagem significativamente processual. O que se procura marcar é, sobretudo, o estabelecimento de conexões explícitas entre o campo linguístico, o campo pedagógico-didático e a iniciação à prática profissional. A natureza e a profundidade do conhecimento que os PE têm sobre os conteúdos gramaticais e o modo como os atualizam no discurso da planificação escrita constituem dimensões do conhecimento que foram realizando até esse momento da formação numa dinâmica que acreditamos de crescimento e especialização. A literatura relaciona esse conhecimento com a capacidade para criar ambientes eficazes de ensino (Guerriero, 2017; Schachter, 2017; Shulman, 1987).

Aferir e caracterizar o conhecimento dos PE é um objetivo de quem regula a UC de PES. Neste pressuposto todas as tarefas que os PE empreendem no contexto da PES podem constituir lugares de explanação do seu conhecimento. Primeiro, temos a planificação escrita da aula, momento para a compreensão e transformação do conteúdo em matéria ensinável: as opções pela metodologia a seguir, a seleção e organização dos materiais a serem utilizados, a adaptação do conteúdo às características dos alunos, a progressão da aprendizagem, a avaliação. Depois, há a concretização da aula: a gestão da aula, da planificação, a apresentação e exploração do conteúdo de aprendizagem, a interação com os alunos, o trabalho em grupo, a compreensão e monitorização da aprendizagem, as tomadas de decisão. Por último, considera-se a reflexão sobre a aula: a análise crítica do desempenho em sala de aula, na consideração dos diferentes atores, focando pontos fortes, pontos fracos e perspetivas de remediação.

Neste estudo elegemos a planificação escrita como um dos *loci* de explicitação do conhecimento do PE. Objetivamente, queremos perceber o potencial da planificação escrita enquanto instrumento para identificar e caracterizar o conhecimento de professores-estagiários (PE) para o ensino da gramática.

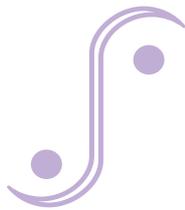
Conhecimento profissional dos professores

A investigação educacional elege como um dos seus objetos de pesquisa o conhecimento mobilizado pelos professores para a prática pedagógico-didática. Perceber qual a natureza do conhecimento do professor e de que forma a natureza desse conhecimento influencia a qualidade das práticas de ensino envolve acesas discussões e crescentes trabalhos. É, sobretudo, com os trabalhos desenvolvidos por Shulman (1986, 1987) que ganha destaque a visão analítica do conhecimento do professor.

O autor diferenciou diversas áreas do conhecimento do professor: conhecimento de conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento curricular, conhecimento pedagógico de conteúdo, conhecimento dos estudantes e suas características, conhecimento dos contextos educativos e conhecimento dos objetivos educacionais. Para Shulman, todas estas categorias desempenham um papel importante no desenvolvimento da competência no ensino. No entanto, destaca o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK, da expressão em inglês, *Pedagogical Content Knowledge*, e usada neste texto), como a categoria que distingue um professor de um especialista em uma determinada área curricular. O argumento está no facto de que o PCK implica a mobilização de todas as outras categorias na prática do professor. O PCK é o conhecimento necessário para tornar o assunto acessível aos alunos e “represents the blending of content and pedagogy into an understanding of how particular topics, problems, or issues are organized, represented, and adapted to the diverse interests and abilities of learners, and presented for instruction” (Shulman, 1987, p. 8). Assim, diremos que o PCK representa a interseção de conteúdo e pedagogia e constitui-se no que o autor designa por conhecimento profissional do professor. Enfatiza-se o papel central do conhecimento do conteúdo específico, mas chama-se a atenção para o facto de que o professor precisa de o transformar em matéria ensinável e fazer com que os seus alunos o entendam.

Quando situado no domínio do ensino da gramática, interpreta-se o PCK como resultado da interseção entre o conhecimento linguístico, oriundo do campo científico das ciências da linguagem - isto é, as teorias, os modelos, a descrição do funcionamento das estruturas da língua, os instrumentos de análise e a metalinguagem - e o conhecimento proveniente do campo educacional, ou seja, os processos e estratégias de aprendizagem, as metodologias de ensino da gramática, os recursos, as características dos estudantes, os objetivos e metas de aprendizagem.

Ora a valorização da dimensão do conhecimento específico do conteúdo e da dimensão de como ensinar esse conteúdo cria espaço para o desenvolvimento da pesquisa nas didáticas específicas. Embora a pesquisa dê conta de investigação considerável nas ciências e matemática, no ensino da língua são poucos os trabalhos encontrados, nomeadamente, relativos aos conhecimentos dos professores para o ensino da gramática. Ainda assim, nos estudos analisados identifica-se, como tónica comum, o deficitário conhecimento gramatical dos professores. Por exemplo, na investigação de Borg (2001) e Borg e Burns (2008), no contexto do ensino do Inglês, estes investigadores referem que os professores valorizam muito o ensino e aprendizagem da gramática. Todavia, de modo mais crítico, no estudo de Petraki e Hill (2011), os professores admitem a sua impreparação científica e didática para transmitir com qualidade o conhecimento gramatical.

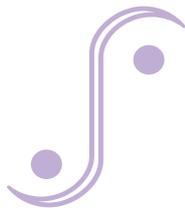


Também entre nós, o estudo de Silva e Pereira (2013) sobre as percepções que os professores do 1.º ciclo do ensino básico têm sobre o seu conhecimento profissional para o domínio específico da gramática coloca “o conhecimento científico, didático, pedagógico e curricular como o conjunto de saberes que parece estar a condicionar a prática profissional dos professores” (p. 665). Fazem notar as autoras, nas conclusões desse trabalho, que “um conhecimento gramatical deficitário conduz, frequentemente, a que os docentes tomem opções pedagógicas pouco consistentes (*ibidem* p. 666). Posição semelhante é encontrada em Borg (2001), quando relata que as percepções que os professores têm sobre os seus conhecimentos gramaticais se refletem de modo muito significativo nas práticas pedagógicas que realizam. Vem a este propósito a chamada de atenção que Maria Raquel Delgado-Martins e Inês Duarte (1993) fazem, no célebre texto “Brincar com a linguagem, conhecer a língua, fazer gramática”, relativamente à importância do conhecimento linguístico na formação dos docentes. As autoras consideram que só o conhecimento científico da língua dá competências ao professor para observar, analisar, manipular e descrever material linguístico e que só na posse dessas habilidades ele estará em condições de criar “situações pedagógicas de ensino simultaneamente lúdicas e destinadas ao sucesso” (Delgado-Martins & Duarte, 1993, p.13). Na mesma linha de argumentação, Brito e Lopes (2001) reconhecem que o conhecimento da natureza da linguagem verbal e das especificidades da língua portuguesa se revela fundamental, não só para que o professor seja capaz “de ensinar qualquer tópico de gramática da língua, mas também para que seja capaz de adaptar os procedimentos pedagógicos à idade e às realizações linguísticas dos alunos” (p. 49). Com efeito, só na posse de conhecimento linguístico, da metalinguagem e da capacidade para refletir sobre esse conhecimento o docente poderá assegurar práticas de ensino da gramática de qualidade.

A relevância atribuída ao conhecimento linguístico e à capacidade para o saber incorporar produtivamente no discurso pedagógico-didático da gramática conduz-nos inevitavelmente para a formação inicial de professores. O debate em torno da formação do conhecimento gramatical de professores está, na maioria das vezes, associado ao reconhecimento do papel que estabelece com a aprendizagem da língua pelos estudantes (Borg, 2001; Hadjioannou & Hutchinson, 2010). A literatura discute as diferentes abordagens que essa formação pode adotar, desde as mais modulares, inseridas em cursos de linguística e de línguas, àquelas mais contextualizadas e próximas da prática profissional futura. A consideração desta última, independentemente do grau de explicitação nos planos de estudo, orienta-se por desenhos formativos que visam a formação linguística do futuro docente, aplicada ao ensino e aprendizagem da língua e, portanto, com espaços de conexão com práticas de estágio nos contextos de ensino da língua. A esta luz, o estágio pedagógico, assumido na UC de PES, constitui-se como etapa de excelência para os PE irem desenvolvendo o seu TPK para o domínio específico da gramática e, conseqüentemente, para o ensino da língua.

A planificação pedagógico-didática

A literatura situada no campo dos estudos curriculares apresenta a planificação como uma das atividades constitutivas das dinâmicas de organização e desenvolvimento curricular da escola



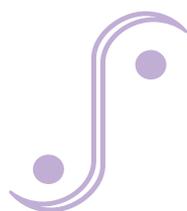
e do professor (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 2019; Zabalza, 2000). Significa isto entender a planificação como uma prática que põe os professores num exercício de análise e reflexão sobre as finalidades e os propósitos educativos, a definição das ações que operacionalizam e tornam viável o propósito educativo e, ainda, a emergente aferição e análise dos resultados e consequências das ações que resultaram de todas opções tomadas (Moreira & Duarte, 2019). A este nível, podemos colocar-nos numa linha interpretativa de planificação escolar dilatada no tempo, com atores e funções diversificadas. Podemos, também, colocar-nos num nível mais micro: o da planificação de curta duração, mais precisamente a planificação de aula.

A aula como *locus* privilegiado do processo de ensinar, resulta numa atividade complexa composta por várias categorias de tarefas decorrentes da especificidade do trabalho do professor, dentre as quais salientamos o ato de planificar a aula. Mutton, Hagger e Burn (2011) apontam esta atividade como uma etapa fundamental para o professor pensar a aula e decidir sobre o caminho a seguir para concretizar e transformar o conhecimento em conteúdo para ensinar.

Não estamos, portanto, em presença de uma perspetiva meramente prescritiva e instrucional de planificação, que teoriza demasiadamente as práticas educacionais, desligando-as dos seus contextos reais de ocorrência (Dessus, 2000) e que parte da ideia isolada de que há um conjunto de produtos que têm potencial para serem aplicados nas práticas pedagógico-didáticas (Altet, 2009). Antes procuramos uma orientação mais descritiva e de maior contacto com a realidade. A planificação está mais próxima dos contextos reais de ensino e, neste sentido, mais focada no tópico que vai ser objeto de aprendizagem e na melhor forma de o apresentar aos alunos. Ainda assim, necessita de ser complementada e enriquecida por uma dimensão teórica e sustentada na investigação educacional. Esta ideia encontrámo-la bem formulada por Moreira e Duarte (2019, p.46):

a planificação docente não se desenha, por definição, como um retrato exato daquilo que será (ou foi) a aula; é, de outra forma, um processo mental desenvolvido pelos docentes, intimamente relacionado com aquilo que é o conhecimento específico da docência, assim como uma relação dialética entre o professor e a sua afirmação profissional. Explicando de outro modo, não se planifica para descrever uma aula, mas sim para procurar que a ação detenha significado e sentido, tomando em consideração as idiosincrasias de cada lugar, de cada estudante e, talvez não menos importante, de cada professor.

Neste entendimento, vemos a planificação como conceção de sequências de ensino e de aprendizagem, devidamente organizadas e estruturadas para um determinado tempo e lugar educativo. Partindo de uma tríade composta pelos sujeitos aprendentes, pelos conteúdos de aprendizagem e pelo professor, mediador do processo de ensinar, a planificação resulta de um processo de reflexão e de tomadas de decisão. Com efeito, o professor ao planificar a sua lição encontra-se numa sobrecarga cognitiva que implica a tomada de decisões e opções sobre a sua ação pedagógica. No planeamento, o professor deve decidir o caminho mais adequado para tornar os conteúdos compreensíveis para os alunos. Com efeito, na consideração de cada aula em particular, o professor reflete e mobiliza o conhecimento científico do tópico



que seleciona para a aula e o conhecimento relativo aos modos didáticos de representar os conteúdos para os seus estudantes. Analisa e interpreta, ainda, outros aspetos como as características e ritmos de aprendizagem dos estudantes, o tempo de aula, as condições e recursos disponíveis no contexto, os objetivos de aprendizagem. As opções pedagógicas que faz vão ao encontro da acessibilidade das aprendizagens dos alunos, razão pela qual se explicita na planificação a participação dos alunos, o seu envolvimento, as tarefas de motivação, os conhecimentos prévios e a diferenciação pedagógica (Meyer & Rose, 2014; Wanlin, 2012). Para Hong e Choi (2011), o conhecimento mobilizado dos vários campos é decisivo na qualidade do planeamento, incluindo neste leque as experiências profissionais, as crenças e motivações profissionais.

Saber planificar é, assim, percebido como uma evidência do conhecimento profissional docente. Chegados aqui, compreende-se a relevância a dar à etapa da planificação e, consequentemente, percebe-se a importância que a mesma deve ter nos planos de formação inicial de professores, dando-lhes espaço para aprender a planificar, de modo efetivo, contextualizado e com significado (Roldão, 2009).

Metodologia

Dissemos acima que a natureza e a profundidade do conhecimento linguístico que o professor tem sobre os conteúdos gramaticais e o modo como, na etapa da planificação, é capaz de os analisar no sentido de conceber práticas especializadas de ensino da língua, acessíveis aos alunos e adequadas às suas aprendizagens, constituem dimensões do conhecimento profissional do professor. A planificação deve, assim, aparecer como lugar de explicitação do conhecimento dos professores, sobretudo, quando essa planificação se materializa num registo escrito detalhado de todas as opções e decisões do professor para a aula.

No contexto de uma IES, onde os PE, na unidade curricular de PES, têm de planificar as suas aulas e apresentá-las sob a forma de registos escritos, descritivos e explícitos de todas as decisões pedagógicas e ações a implementar, definimos como objetivo deste estudo perceber o potencial da planificação escrita como instrumento para análise do conhecimento dos PE, relativo ao domínio especializado do ensino da gramática.

Esta pesquisa, que toma como objeto de estudo a planificação de aula - inscreve-se num paradigma de natureza descritiva e interpretativa. Os dados foram analisados por meio de abordagem indutiva, recorrendo à análise de conteúdo (Miles & Huberman, 1994). A recolha de dados consistiu na seleção de 42 planificações para a disciplina de Português, de PE, estudantes de mestrado que se encontravam a realizar prática de ensino supervisionada em turmas de 3.º e 4.º ano do 1.º CEB. A opção por planificações de aulas apenas para 3.º e 4.º vem na sequência de ser nestes anos de escolaridade que se concentram mais conteúdos e objetivos de aprendizagem do domínio da Gramática. Por uma questão de organização dos dados, optou-se por identificar, nas 42 planificações, os tempos por aula planificados para cada um dos domínios do Português tal como descritos no *Programa e Metas Curriculares* de

Português do Ensino Básico (Buescu *et al.*, 2015), isto é, Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática. Refira-se que os PE têm como instrução prévia a necessidade de fazer a explicitação do tempo de todas as atividades por domínio. Contabilizaram-se 291 horas de aulas de Português distribuídas da seguinte forma: 8 horas para o domínio da Oralidade; 187 horas para o domínio da Leitura e Escrita; 29 horas para o domínio da Educação Literária; 67 horas para o domínio da Gramática. Foram as planificações de aula destas 67 horas que foram objeto de análise. A Figura 1 representa o modelo em grelha usado pelos PE para planificar.

| Agrupamento de Escolas: Escola: Planificação de Aula | | | | | |
|--|---|---|---------------------------------|----------------|-------|
| Mestrando: | | Ano/Turma: | Período: | Dia da semana: | Data: |
| Área disciplinar: Português | | | Tempo: das | | às |
| Domínios de aprendizagem | Objetivos e conteúdos para a aprendizagem | Operacionalização da situação de aprendizagem Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho | Recursos/ Espaços Físicos | Avaliação | |
| | | Neste campo deve descrever pormenorizadamente o modo como vai organizar os alunos, conduzir as propostas, orientar o diálogo/questionamento. Os exercícios, problemas, investigações, fichas de trabalho a propor devem ser resolvidos. A resolução das tarefas pode ser apresentada em anexo e texto corrido. | | | |

Figura 1. Estrutura da planificação

Para tratamento dos dados, foi usado o *software* webQDA (versão 3.0), software de análise qualitativa de dados, baseado na web. O webQDA permite ao investigador editar, visualizar, interligar e organizar documentos. Simultaneamente, pode criar categorias, codificar, controlar, filtrar, procurar e questionar os dados com o objetivo de responder às questões que emergem na sua investigação. No sentido de proporcionar um maior envolvimento da comunidade académica, o webQDA estabeleceu várias parcerias nacionais e internacionais, como é o caso da que realiza com o CIDTFF [<https://www.ua.pt/cidtff>], unidade de investigação (UI) FCT, localizada no Departamento de Educação e Psicologia (DEP) da Universidade de Aveiro (UA).

Após leitura e consulta repetidas das planificações escritas, os dados foram codificados e categorizados, para sistematizar as informações e facilitar a interpretação dos resultados. Nesse processo, chegámos a categorias influenciadas pelo objetivo da pesquisa, pelo referencial teórico, mas também pela emergência das evidências coletadas. O modelo teórico de Shulman (1987) permitiu estabelecer e refinar três categorias, a saber: A - conhecimento gramatical (CG); B - conhecimento curricular (CC); e C - conhecimento didático sobre o ensino da gramática (CDG). A complexidade de aspetos envolvidos no CDG, isto é, os aspetos relacionados com o modo como se planifica o conteúdo de modo a convertê-lo em matéria ensinável para os estudantes, levou-nos a especificar esta categoria nas seguintes subcategorias: C1. Estruturação e gestão das atividades; C2. Estratégia de exploração didática (Quadro 1).



| |
|---|
| A - Conhecimento gramatical (CG) |
| B – Conhecimento curricular (CC) |
| C – Conhecimento didático da gramática (CDG) |
| 1. C 1 - Estruturação e gestão das atividades |
| 2. C 2 – Estratégia de exploração didática |

Quadro 1. Categorias e subcategorias de análise

Para o processo de seleção e categorização, procedemos ao recorte de unidades de registo, materializadas linguisticamente em segmentos frásicos e textuais de extensão variável, interpretáveis como unidades de sentido conforme as categorias e subcategorias definidas.

Apresentação e discussão dos resultados

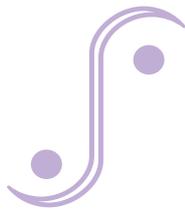
A apresentação e discussão dos dados será organizada e estruturada com a lógica do Quadro 1, ou seja, far-se-á a análise por categoria.

A) O Conhecimento gramatical (CG)

Na análise dos dados relativos a esta categoria, quisemos perceber de que modo na planificação os PE faziam referências explícitas ao conhecimento gramatical que estava a ser planificado. Codificamos como CG todos os segmentos frásicos de referência objetiva e específica ao conteúdo gramatical, sem qualquer tipo de referência a aspetos didáticos e pedagógicos. Deste ponto de análise, no total de todos os registos analisados, identificaram-se nove referências explícitas a CG. Este conjunto de referências segue um padrão: todas se constituem como definições de conceitos ou regras gramaticais e a maioria circunscreve-se ao domínio da morfologia. Vejam-se os exemplos da Figura 2.

| n.º de referências identificadas ao nível do conhecimento gramatical (CG) | |
|--|---|
|  CG | 9 |
| Referência 2 - 0,09 % "indicam a ordem numeral ou posição ocupada numa série por pessoas, animais ou coisas. | |
| Referência 3 - 0,2 % O Adjetivo expressa uma qualidade ou característica do ser e se aparece diretamente ao lado de um nome. Caracteriza o nome, indicando-lhe qualidade, defeito, estado, aparência ou condição | |

Figura 2. Exemplos de referências identificadas ao nível do conhecimento gramatical (CG)



Quando analisados os contextos discursivos de ocorrência destas referências, verificamos que estão localizadas na secção da planificação intitulada: “Operacionalização da situação de aprendizagem”, espaço da grelha, onde os PE, entre outros aspetos, explicitam em detalhe toda a dinâmica que pretendem implementar em aula. Os registos assumem um tom marcadamente narrativo, antecipatório do discurso que os PE tencionam efetivar em aula, e, neste caso do CG, realizam-se enquanto respostas de cariz instrucional às questões colocadas, como ilustra o exemplo da Figura 3.

Os alunos partilham o que escreveram e a professora escreve algumas das palavras (adjetivos) que os alunos disserem no quadro. - A que classe de palavras pertencem? (adjetivos) . O que são adjetivos? **O Adjetivo expressa uma qualidade ou característica do ser e se aparece diretamente ao lado de um nome. Caracteriza o nome, indicando-lhe qualidade, defeito, estado, aparência ou condição.** Ao analisarmos a palavra “corajoso”

Figura 3. Exemplo de realização do C

Parece-nos ser possível estender a interpretação dos resultados e inferir que este é um modo que o PE encontra para assegurar a correta utilização da metalinguagem.

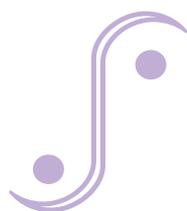
B) Conhecimento curricular (CC)

Nesta categoria, pretendia-se analisar de que modo os objetivos selecionados para a aula estavam em conformidade com o ano e programa de escolaridade. Fundamentalmente quisemos verificar se os PE faziam a interpretação correta dos documentos de referência do ministério da educação que legitimam todo o trabalho de aula.

| | |
|---|----|
|  Objetivos de aprendizagem | 67 |
|  Conformidade | 53 |
|  Não conformidade | 11 |
|  Não se aplica | 3 |

Tabela 1. N.º de referências para a categoria Objetivos de aprendizagem

Tal como se pode ver na Tabela 1, das 67 referências codificadas, a maioria (53) estava em conformidade com o programa e metas de Português. Em alguns desses casos, a redação correspondia a uma citação exata do texto-fonte. Veja-se, a este propósito, o exemplo que consta da Figura 4. Em outros, havia uma adaptação ao contexto específico de aula, ainda assim, correta e em conformidade com o programa.



| |
|---|
| Referência 1 - 0,08 % Conjugar verbos regulares e verbos irregulares muito frequentes no indicativo |
| Referência 3 - 0,2 % Conhecer propriedades das palavras e explicitar aspetos fundamentais da sua morfologia e do seu comportamento sintático: Identificar os graus dos adjetivos e proceder a alterações de grau |

Figura 4. Exemplos referências identificadas no CC

As referências que categorizamos como “Não conformidade” correspondem a objetivos formulados para um ano de escolaridade diferente daquele para o qual a planificação estava a ser realizada. Tais formulações podem ser indiciadoras de alguma desatenção dos PE na hora de consultar o programa de Português e não desconhecimento do currículo. Efetivamente, percebia-se que o domínio da Gramática estava correto, todavia a formulação dizia respeito a outro ano de escolaridade.

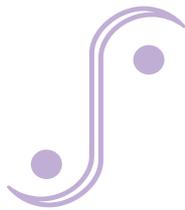
Três referências foram codificadas na subcategoria “Não se aplica” (Figura 5).

| |
|---|
| Referência 1 - 0,02 % Adjetivos numerais |
| Referência 2 - 0,02 % Sinónimos e antónimos |
| Referência 3 - 0,12 % Resolver exercícios sobre o plural e o feminino dos nomes e adjetivos; Resolver exercícios sobre o grau dos nomes |

Figura 5. Exemplos de referências codificadas no item: Não se aplica.

Aquilo que se percebe é que na referência 1 e 2, os PE não planificam em função de objetivos de aprendizagem, limitando-se a enunciar os conteúdos, o que pode ser indiciador de alguma confusão entre o que se entende como objetivo de aprendizagem e conteúdo per se. Cremos que alguma desatenção na consulta do documento programa e metas curriculares pode conduzir os PE a leituras imprecisas.

Ainda assim, o que este conjunto de dados deixa perceber é que a maioria dos PE planifica na consideração de objetivos de aprendizagem e fá-lo na clara assunção do conhecimento do currículo para o ensino da gramática.



C – Conhecimento didático da gramática (CDG)

Relativamente à **C1 - Estruturação e gestão das atividades**, quisemos perceber se os PE, nos seus registos, expressavam informação acerca do modo como pensavam gerir as atividades na turma, da sequencialidade das dinâmicas, da articulação, da organização dos pares, do tempo das tarefas, assim como a referência aos materiais. A este propósito, foi possível identificar 21 referências que, de forma particularmente marcada, remetiam para aspetos relacionados com a gestão das atividades em aula. Há nestes casos claramente uma descrição muito detalhada dos passos da aula que se está a preparar, denotada desde logo pela presença de indicadores sequenciais dos eventos, como: *depois, seguidamente, a seguir, de seguida, para terminar*. Depois encontramos referências claras ao papel dos participantes, com destaque para as tarefas que cada um realiza, por exemplo: *a professora constrói; os alunos copiam; a professora divide o quadro; os alunos registam no quadro*. Mas também surgem considerações sobre as dinâmicas e organização dos alunos - *um aluno de cada vez; todos os alunos; em grande grupo; em pares* - ou a chamada de atenção para as questões dos recursos e materiais, concretamente, a finalidade e a utilização que pretendem dar-lhes, assim como o momento de aula em que surgem, do género: *para estudar em casa os alunos deverão fazer o registo no caderno diário; como forma de consolidação os alunos deverão realizar os exercícios do manual; a professora projeta no quadro interativo*. Os dois excertos que compõem a Figura 6, exemplificam, de modo contextualizado, aquilo que acabamos de descrever.

Em que tempo verbal se encontra cada uma delas? Para descobrirmos a professora constrói uma tabela com três colunas (cada uma corresponde a um tempo verbal, mas sem os nomear). Os alunos copiam a tabela para o caderno e preenchem a tabela fazendo corresponder cada tempo verbal aos verbos encontrados.

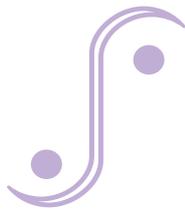
Depois de terminarem de fazer no caderno um de cada vez vem ao quadro e começa-se, assim, a contruir a tabela em grupo. São os alunos que escrevem o tempo verbal e os verbos correspondentes a cada coluna até se esgotarem. Seguidamente a professora estagiária atribui a cada aluno números de 1 a 3. Cada número vai corresponder a um tempo verbal indicado no quadro. A seguir apresenta um saco com verbos escritos em pequenos papelinhos e cada aluno fará o que lhe calhar. Cada criança vai escrever o respetivo verbo no tempo verbal atribuído.

A professora divide o quadro em três partes e pede a um aluno, de cada vez, para dizer uma das palavras que sublinhou e regista na primeira parte do quadro. De seguida, pede à turma que enunciem palavras com significado equivalente ou semelhante e palavras com significados contrários, registando as mesmas no quadro. Para terminar, a professora refere que as palavras com significado equivalente ou semelhante são sinónimos e as palavras com significado contrário são antónimos, registando no quadro estas definições. Os alunos registam no caderno

Figura 6. Exemplo de referências da gestão das atividades

E a este nível o que estes dados deixam perceber é que os PE têm consciência clara da relevância e influência que os aspetos do conhecimento pedagógico têm na transmissão e aprendizagem do conhecimento gramatical, acautelando esses considerandos na planificação.

Na análise dos dados relativos à categoria **C2. Estratégia de exploração didática**, pretendeu-se perceber se os PE deixavam expresso na planificação como iriam ensinar os conteúdos gramaticais, concretamente, o tipo de abordagem metodológica que iriam realizar. Os dados analisados permitem identificar um panorama em que sobressaem dois modos de atuação. De um lado, temos uma abordagem mais intuitiva, questionadora, de interação com os alunos na



observação do material linguístico e na formulação das generalizações e treino com vista à consolidação do conhecimento gramatical, num total de 32 referências. Apesar de em nenhuma de estas propostas se identificar de modo perfeitamente indiscutível a abordagem conhecida por laboratório ou oficina gramatical (Duarte, 1992), com o desenho de todas as etapas, percebeu-se um modo de operar, ainda que muito frágil, caracterizado pelo exercício de desafiar os alunos a refletir e a encontrar algumas respostas para problemas e perguntas sobre material linguístico. Isto significa que os PE procuram distanciar-se de um modo essencialmente transmissivo do conhecimento gramatical e começam a alinhar as suas práticas com exercícios de base mais reflexiva, fazendo emergir o conhecimento intuitivo dos alunos e a sua consciência linguística. A Figura 7 ilustra o padrão metodológico identificado nas 32 referências.

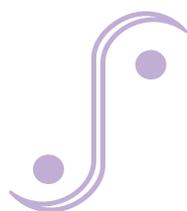
Depois do intervalo, a PE lê aos alunos uma história (anexo 8) sem lhes dar a conhecer o seu nome. No final, a PE questiona os alunos:
“- Como se poderá chamar esta história?”; “- O que é afinal esta doença, a adjetivite?”;
“- Lembra-se de alguma palavra, ou expressão que nos mostre a doença da Primavera? Vamos olhar para o texto e perceber onde estão os adjetivos da história”; “- Os adjetivos relacionam-se sempre com outras palavras? Dizem sempre algo sobre algo ou alguma coisa, ou podem ser usados sem estar relacionados com algo concreto?”; “- O que são adjetivos? Para que servem?” (Presente-se, nesta reflexão em grande, que os alunos toquem em aspetos que caracterizam a função dos adjetivos, a partir daquilo que eles conhecem sobre a utilização que fazem e observam dos adjetivos no texto Adjetivos são palavras que indicam qualidades ou estados de um determinado nome que acompanham, modificando-lhe o significado.)
“- Por exemplo: no excerto «Estava uma bela manhã de Primavera. Um pouco fresca e ventosa, mas também perfumada e luminosa. Que manhã fabulosa! Era uma manhã excitante e intrigante, poderosa, aventureira, uma manhã maravilhosa.» Onde estão os nomes? Existem adjetivos a qualificar a manhã? Quais?”
(Em grande grupo assinalam os adjetivos presentes no excerto.)
“- Se nós alterássemos o nome manhã (género feminino) pelo nome dia (género masculino), será que a restante frase se poderia manter igual? Vamos fazer a experiência.”
(Em grande grupo fazem as alterações que entendem no excerto e seguidamente refletem sobre elas.)

Figura 7. Exemplo padrão de abordagem questionadora

Por outro lado, identificaram-se 19 referências que identificamos muito próxima da abordagem chamada ensino tradicional da gramática, de cariz marcadamente dedutivo. Genericamente, os vários registos de planificação observados propõem um modelo de trabalho composto por três momentos: a fase de explicação do conteúdo gramatical pelo professor; depois, o momento de observação do exemplo-modelo de concretização do conteúdo; por fim, o momento para os alunos treinarem através de exercícios propostos no manual e no caderno de atividades (Figura 8).

A professora estagiária explica que os nomes podem variar em grau. E dá um exemplo: Cadeira - Cadeirinha - Cadeirão; (grau normal, grau diminutivo, grau aumentativo) Explica que o grau diminutivo pode ser usado para indicar pequenez ou carinho e dá exemplos: “Eu gosto muito da minha mãezinha.” (carinho) “Eu sentei-me nesta cadeirinha.” (pequenez) . Projeta na tela frases para os alunos identificarem o grau em que se encontra o nome: “O teu irmão é muito mauzinho. O peixinho está no aquário. Que carrinho lindo! A princesinha está a dormir.” Depois, a professora pergunta se os alunos têm dúvidas. De seguida, a professora estagiária coloca frases em vários graus dentro de um saquinho. Cada aluno vai tirar um papel do saco e dizer o nome que lhe saiu e terá que classificar o nome escrevendo no quadro em que grau se encontra e classificar nos graus que faltam. No fim todos os alunos colam o papel no seu caderno no e escrevem o nome que lhe saiu noutro grau. Passam do quadro interativo as frases dos colegas e sublinham o grau do nome. A professora pede para os alunos pegarem no manual de gramática e abrirem na página 112 e 113 (anexo 19) e vão fazer os exercícios sobre os graus dos nomes para consolidação e os exercícios sobre o plural, género e número dos nomes para relembrar. Quando todos tiverem feito vai um aluno ao quadro de cada vez fazer um exercício para correção.

Figura 8. Exemplo padrão de abordagem tradicional



Estes casos revelam de forma muito clara influência que o discurso dos manuais exerce nas práticas planeadas pelo PE. Esta é, aliás, uma tendência já encontrada em outros lugares (Choupina, C.; Baptista, A.; Costa, J. A. 2017). Com efeito, as práticas de ensino da gramática são muito orientadas pelo texto do manual escolar e outros materiais de apoio, como as gramáticas escolares.

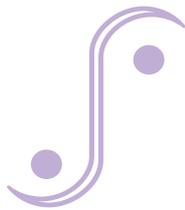
Entretanto identificou-se um aspeto comum à maioria das duas abordagens, que diz respeito à utilização da metalinguagem. Percebeu-se que, de uma maneira geral, não há rigor na metalinguagem linguística. Logo fica a ideia que os PE não têm consciência da relevância do uso correto da metalinguagem e que para eles é indiferente, por exemplo, dizer análise morfológica ou identificar a classe de uma palavra, ou usar radical e base como sinónimos um do outro. Também nestes casos se reflete a influência dos textos de referência consultados pelos PE, os manuais, os programas e gramáticas. Coexistem nestes documentos referências da Nomenclatura Gramatical de 1967, da Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (TLEBS) (2004) e do Dicionário Terminológico (DT) (2008), dando origem a imprecisões e confusões de diversa natureza. A este propósito, Choupina, Baptista e Costa (2017, pp. 2628-9) referem:

A metalinguagem linguística utilizada nos documentos reguladores do ensino do português, no domínio gramatical, ao nível dos ensinos básico e secundário, em Portugal, surge replicada em manuais escolares, gramáticas e outros materiais pedagógicos responsáveis pela difusão de conteúdos gramaticais. Assim, acaba por condicionar a abordagem desses conteúdos, moldando não só as conceções, os conhecimentos e as práticas dos docentes como as representações e os conhecimentos dos alunos sobre o género linguístico.

Em síntese, os dados configuram um cenário onde é possível afirmar-se a abundância e diversidade de informação que é possível recolher nas planificações a propósito do conhecimento dos PE na preparação das aulas orientadas para conteúdos gramaticais. Concretamente, a produtividade foi ao nível do conhecimento didático para o ensino da gramática. Efetivamente, é este nível de conhecimento que os PE mais mobilizam na hora de planear a aula de gramática. Aspectos como a seleção dos objetivos, as opções metodológicas de exploração do conteúdo, a apresentação da informação, a sequencialidade das dinâmicas com a turma, a interação com os alunos, as tarefas, os materiais, são dados explicitados na planificação escrita e demonstram o que nesta fase são já muitas das decisões e opções dos PE para a aula de gramática.

Conclusões

Estimulado pelo interesse de perceber o potencial da planificação escrita enquanto instrumento para identificar e caracterizar o conhecimento dos PE para o ensino da gramática, este estudo procurou interpretar esses registos associando duas perspetivas. A primeira está associada ao modelo TPK para o domínio específico da gramática, isto é, diz respeito aos conhecimentos que o PE tem sobre o conteúdo que vai lecionar e o modo como o transforma em discurso compreensível para os alunos. A outra baseia-se na consideração da planificação como etapa fundamental para a preparação da aula e como o momento em que decide, opta e seleciona o

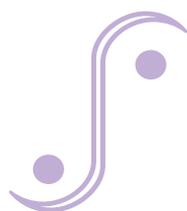


modo de concretizar a prática pedagógica, mobilizando para isso conhecimento metalinguístico, conhecimento pedagógico para o ensino da gramática, estratégias eficazes de ensino, o conhecimento dos alunos e a percepção dos conhecimentos que os alunos têm sobre a língua e sobre o modo como realizam as aprendizagens.

Os dados recolhidos, como apresentado no ponto da discussão, revelaram-se extensos, pelo que só uma parte foi analisada. A partir dessa foi possível verificar que a planificação escrita se revela um instrumento com muito potencial para aferir o conhecimento dos PE para cada aula em particular. De modo mais explícito recolheram-se indicadores pedagógicos gerais, como a gestão do tempo, a dinâmica dos grupos, as estratégias de motivação para iniciar a abordagem dos conteúdos da gramática (que não exploramos na discussão) e, de modo muito particular, indicadores da didática da gramática. Percebe-se, assim, através da planificação escrita o modo como os PE vão explorar os conteúdos gramaticais; as estratégias que seguem para reorganizar a aprendizagem dos alunos, as tarefas que propõem, o tipo de envolvimento que desejam dos alunos; a articulação entre os objetivos de aprendizagem e as atividades planificadas. À semelhança de Hong e Choi (2011), sabemos que a planificação não reflete na íntegra aquilo que o professor vai fazer, mas ela constitui já um indicador do modo como o professor pensa a aula e como organiza o ensino do conhecimento gramatical aos seus alunos. Neste sentido, o potencial desta ferramenta evidencia-se no plano metodológico da unidade curricular de PES. É da maior relevância encontrar espaço na PES para se continuar o processo formativo dos estudantes orientando-os numa construção que se quer dinâmica do conhecimento científico e didático da gramática. No entendimento que defendemos do trabalho que deve ser o acompanhamento dado ao PE na prática de ensino supervisionada, defendemos a necessidade de incorporar na equipa de supervisores da PES um professor especialista no saber da linguística aplicada. Um professor que forneça aos PE o *feedback* adequado ao planeamento do ensino reflexivo e consciente da língua. Todos estes pontos lançam luz sobre a questão primordial que nos instiga, a qualidade do conhecimento gramatical pelos professores que vão ingressar na profissão.

Referências

- Altet, M. (2009). Préparation et planification. Dans J. Houssaye et Y. Abernot (dir.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui* (8.^a ed., pp. 77-88). Issy-les Moulineaux: ESF éditeur.
- Borg, M. (2001). Key concepts in ELT: Teachers' beliefs. *ELT Journal*, 55, 186-188.
- Borg, S., & Burns, A. (2008). Integrating grammar in adult TESOL classrooms. *Applied Linguistics*, 29, 456-482.
- Brito, A. M., & Lopes, H. C. (2001). Da linguística ao ensino da gramática: para uma reflexão sobre a coordenação e a subordinação. In I. Fonseca, I. Duarte, & O. Figueiredo (Org.), *A Linguística na Formação do Professor de Português* (pp. 49-63). Porto: Centro Linguístico da Universidade do Porto.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. et al. (2015). *Programas e metas curriculares de Português. Ensino Básico. 1º, 2º e 3º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Choupina, C., Baptista, A., & Costa, J. A. 2017. A implicação da metalinguagem linguística na difusão de conteúdos gramaticais e na construção do conhecimento em alunos e agentes educativos. In: G. Rosa,



- K. Chulata, F. Atti, F. Morleo (Orgs.). *De volta ao futuro da língua portuguesa. Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa* (pp. 2627-2648). Lecce: Universidade de Salento.
- Delgado-Martins, M. R., & Duarte, I. (1993). Brincar com a linguagem, conhecer a língua, fazer gramática. In Maria de Fátima Sequeira, (Org.). *Linguagem e Desenvolvimento*. Braga: Universidade do Minho.
- Dessus, P. (2000). La planification de séquences d'enseignement, objet de description ou de prescription? *Revue Française de Pédagogie*, 133, 101-116.
- Duarte, I. (1992). Oficina gramatical: Contextos de uso obrigatório do conjuntivo. In R. Delgado-Martins, M. I., Rocheta, D. R. Pereira, A. I. Mata, M. A. C, L. Prista, & I. Duarte (Eds.), *Para a didáctica do português: Seis estudos de linguística* (pp. 165-177). Lisboa: Edições Colibri
- Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, Á. (2019). *Comprender y transformar la enseñanza* (13.^a ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Guerriero, S. (Ed.) (2017). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. Paris: OECD Publishing.
- Hadjoannou, X., & Hutchinson, M. C. (2010). Putting the G back in English: Preparing preservice teachers to teach grammar. *English Teaching: Practice and Critique*, 9, 90-105.
- Hong, Y. C., & Choi, I. (2011). Three dimensions of reflective thinking in solving design problems: A conceptual model. *Educational Technology Research and Development*, 59(5), 687-710.
- Meyer, A., Rose, D.H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis (2nd edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Moreira, A. I., & Duarte, P. (2019). A planificação na formação inicial de professores: um retrato a partir dos contributos da educação histórica. *Indagatio Didactica*, 11(4). Retirado de <https://proa.ua.pt/index.php/id/issue/view/495>.
- Mutton, T., Hagger, H., & Burn, K. (2011). Learning to plan, planning to learn: the developing expertise of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, 17(4), 399-416.
- Petraki, E., & Hill, D. (2011). Effective grammar teaching: Lessons from confident grammar teachers. *Tesol in Context*, 21(2), 34-51.
- Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Schachter, R. E. (2017). Early Childhood Teachers' Pedagogical Reasoning About How Children Learn During Language and Literacy Instruction. *International Journal of Early Childhood*, 49(1), 95-111.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (4) 4-14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- Silva, C.V., & Pereira, I. (2013). Do conhecimento gramatical ao conhecimento didático no ensino da gramática: percepções de docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico. In M. A. Flores, C. Coutinho, J. Albuquerque (org.), *Atas do Congresso Formação e Trabalho Docente na Sociedade da Aprendizagem* (pp. 656-667) Braga: Universidade do Minho / Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC).
- Wanlin, P. & Crahay, M. (2012). La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone. *Éducation et didactique*, 6(1), 9-46.
- Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (5.^a ed.). Lisboa: ASA.