



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

CONCEÇÕES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA EM RELAÇÃO AO ENSINO E À APRENDIZAGEM
DA GRAMÁTICA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NO 2.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção
do grau de Mestre em Didática da Língua Portuguesa no 1.º e no 2.º Ciclos.

Patrícia do Nascimento Casanova Santos Ferreira

2012



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

CONCEÇÕES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA EM RELAÇÃO AO ENSINO E À APRENDIZAGEM
DA GRAMÁTICA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NO 2.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção
do grau de Mestre em Didática da Língua Portuguesa no 1.º e no 2.º Ciclos.

Patrícia do Nascimento Casanova Santos Ferreira

Orientação:

Professora Doutora Susana Pereira

Professora Doutora Teresa Leite

2012

AGRADECIMENTOS

É com enorme satisfação que concluo esta etapa no meu percurso de formação e desenvolvimento profissionais, uma viagem que estou certa de ainda não ter chegado ao fim. A realização deste trabalho foi, sem dúvida alguma, um marco fundamental na minha vida, tendo representado um grande esforço e um grande investimento meus e de todos aqueles que me acompanharam no processo. A todos eles, de um modo geral, dirijo os meus sinceros agradecimentos. Ainda assim, gostaria de expressar a minha gratidão de forma particular a alguns deles. Às minhas orientadoras, as Professoras Doutoras Susana Pereira e Teresa Leite, por toda a sua disponibilidade, o seu apoio e a sua supervisão no sentido da garantia do rigor científico, ético, metodológico e procedimental.

À direção dos agrupamentos que integram as escolas onde foi feita a recolha de dados, pela disponibilidade e pela abertura à investigação que conduzimos.

Aos professores e às turmas participantes, sem os quais não teria sido possível a realização deste estudo.

Aos que me ajudaram no esforço de reunião de participantes, particularmente à Anabela, à Filomena e à Teresa.

À Antónia, amiga e colega de trabalho, que me incentivou e apoiou nos bastidores deste processo.

À Professora Doutora Otilia Sousa, por ter acreditado em mim, como aluna e como profissional.

Ao Artur, à Helena, à Fátima, à Paula e à Teresa, que percorreram trilhos similares neste percurso, fazendo com que não me sentisse isolada.

Ao meu querido e saudoso avô Henrique, meu mestre e grande responsável pelo amor pelo conhecimento e pelas palavras que me acompanha desde as primeiras páginas de *O gato das botas*.

Aos meus pais, pelo amor e pelo apoio incondicionais com que têm acompanhado todos os momentos da minha vida.

Ao meu marido, pelo ritmo, a dinâmica e a intensidade com que tem preenchido a minha existência.

Às minhas filhas, extraordinárias criaturas que me fazem acreditar que o mundo é um lugar melhor e que me continuam a brindar com um sorriso mágico e com um brilho iluminado sempre que os nossos olhos se cruzam.

RESUMO

A investigação tem mostrado a influência de fenómenos tácitos, como as crenças ou conceções, no comportamento dos professores, evidenciando a necessidade de se conhecerem estes aspetos implícitos, de forma a explicitá-los e a atuar sobre eles através da formação e do desenvolvimento profissionais.

Este estudo explora as conceções e as práticas dos professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) face ao processo de ensino e aprendizagem da gramática, procurando: i) conhecer conceções dos professores de Língua Portuguesa do 2.º CEB em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática; ii) conhecer opiniões dos professores de Língua Portuguesa do 2.º CEB em relação ao *Dicionário Terminológico* (DT); iii) conhecer opiniões dos professores de Língua Portuguesa do 2.º CEB face ao Conhecimento Explícito da Língua (CEL); iv) conhecer práticas dos professores de Língua Portuguesa do 2.º CEB em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática; e v) identificar necessidades de formação dos professores de Língua Portuguesa do 2.º CEB em relação ao ensino da gramática.

O trabalho foi desenvolvido através da realização de um estudo multicase, de natureza exploratória, inserido no paradigma interpretativo, focado em seis professores de Português, língua materna, e em seis turmas do 2.º CEB, de três escolas do distrito de Lisboa, no ano letivo 2011 – 2012. A informação foi recolhida através das técnicas da observação direta e da entrevista.

Concluimos que nem sempre se verifica uma linearidade entre a prática e o discurso, tendo ocorrido situações de incoerência entre as práticas observadas e as manifestações verbais dos docentes em contexto de entrevista. Por outro lado, os professores reconhecem a importância do conhecimento gramatical e a sua influência no sucesso em outras competências do modo oral ou escrito. No entanto, nem todos valorizam esse conhecimento do mesmo modo relativamente às restantes competências nucleares da língua. Os docentes revelaram, ainda, dificuldades ao nível da atualização exigida pelo tempo de transição em que vivemos e do conhecimento científico e didático.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem da gramática; Conceções dos professores; Necessidades de formação; Orientações curriculares para o ensino da gramática; Terminologia gramatical

ABSTRACT

Research has revealed the influence of tacit phenomena, such as beliefs, on teacher's behaviour, enhancing the need to discern these implicit aspects in order to make them explicit and to act upon them by means of professional training and development.

This study explores 5th and 6th grades' teachers' beliefs and practices towards the process of teaching and learning grammar, attempting to: i) discern 5th and 6th grades' Portuguese Language teachers' beliefs towards the process of teaching and learning grammar; ii) discern 5th and 6th grades' Portuguese Language teachers' views regarding *Dicionário Terminológico*; iii) discern 5th and 6th grades' Portuguese Language teachers' views regarding *Conhecimento Explícito da Língua*; iv) discern 5th and 6th grades' Portuguese Language teachers' practices regarding teaching and learning grammar; v) identifying 5th and 6th grades' Portuguese Language teachers' needs for training as far as teaching and learning grammar are concerned.

The work was developed through a multicase study, of exploratory nature, incorporated in the interpretive paradigm, focusing on six Portuguese, native language, teachers and on six 5th or 6th grades classes, from three schools in the district of Lisbon, in the academic year 2011 – 2012. Data was collected through the techniques of direct observation and interview.

We conclude that practice and speech aren't always linear. Some inconsistencies occurred between observed practices and verbal manifestations of teachers while interviewed. On the other hand, teachers acknowledge the relevance of grammar knowledge and its influence on the success of other oral or written competences. However, not all of them value that knowledge in the same way relatively to the other nuclear competences. Teachers have also shown difficulties regarding the required adjustment to these transitional times that we live in and regarding scientific and didactic knowledge.

Keywords: Grammar teaching and learning; Teachers' beliefs; Teacher training needs; Grammar in the curriculum; Grammar metalanguage

ÍNDICE

ABREVIATURAS

ÍNDICE DE QUADROS

ÍNDICE DE FIGURAS

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
1. O conceito de gramática	5
1.1. A origem do conceito de gramática	5
1.2. Perspetivas sobre a gramática: gramática normativa e gramática descritiva	6
2. O ensino da gramática em Portugal	9
2.1. Orientações curriculares para o ensino da gramática: evolução diacrónica até 2008	9
2.2. Alguns dados que evidenciaram a necessidade de mudar práticas de ensino da gramática em Portugal	16
2.2.1. Dificuldades dos alunos	17
2.2.2. Posicionamento dos professores	21
2.3. Uma nova perspetiva para o ensino e a aprendizagem da gramática	23
2.3.1. O programa de Português de 2009	23
3. O processo de ensino e aprendizagem da gramática	26
3.1. Porque é importante ensinar e aprender gramática?	26
3.2. Práticas de sala de aula	27
3.3. Conceções dos professores	31
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	34
1. Problemática e questões orientadoras do estudo	35
2. Natureza, objetivos e plano do estudo	36
3. Caracterização dos participantes	39
4. Processos e instrumentos de recolha e análise dos dados	42
4.1. Observação direta	43
4.2. Entrevista	45
4.3. Análise de conteúdo das entrevistas	47
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	52
1. Caso 1: Professor 1 e Turma 1	53
1.1. Resultados da observação da turma 1	53

ÍNDICE

1.2. Resultados da entrevista ao professor 1	57
2. Caso 2: Professor 2 e Turma 2	64
2.1. Resultados da observação da turma 2	64
2.2. Resultados da entrevista ao professor 2	68
3. Caso 3: Professor 3 e Turma 3	73
3.1. Resultados da observação da turma 3	73
3.2. Resultados da entrevista ao professor 3	76
4. Caso 4: Professor 4 e Turma 4	81
4.1. Resultados da observação da turma 4	81
4.2. Resultados da entrevista ao professor 4	84
5. Caso 5: Professor 5 e Turma 5	88
5.1. Resultados da observação da turma 5	88
5.2. Resultados da entrevista ao professor 5	91
6. Caso 6: Professor 6 e Turma 6	96
6.1. Resultados da observação da turma 6	96
6.2. Resultados da entrevista ao professor 6	99
CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES	105
NOTAS	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	122
ÍNDICE DE ANEXOS	

ABREVIATURAS

A	Aluno
A1	Aluno que intervém em primeiro lugar
A2	Aluno que intervém em segundo lugar
A3	Aluno que intervém em terceiro lugar
A4	Aluno que intervém em quarto lugar
AC	Análise de Conteúdo
DT	<i>Dicionário Terminológico</i>
CEL	Conhecimento Explícito da Língua
cf.	Confronte, confira
Fq/ UR	Frequência de Unidades de Registo
GIP	Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico
LP	Língua Portuguesa
N.º	Número
P	Professora
p.	Página
PNEP	Programa Nacional de Ensino do Português
1.º CEB	Primeiro Ciclo do Ensino Básico
P1	Professor Um
P2	Professor Dois
P3	Professor Três
P4	Professor Quatro
P5	Professor Cinco
P6	Professor Seis
2.º CEB	Segundo Ciclo do Ensino Básico
TEIP	Território Educativo de Intervenção Prioritária
T1	Turma Um
T2	Turma Dois
T3	Turma Três
T4	Turma Quatro
T5	Turma Cinco
T6	Turma Seis
UR	Unidade(s) de Registo
UR/ T	Unidades de Registo por Temas
UR/ Cat	Unidades de Registo por Categorias
VA	Vários Alunos

ÍNDICE DE QUADROS

N.º	Título	P.
1	Comparação entre duas perspectivas face à gramática	8
2	Importância atribuída a cada competência por ciclo de ensino	22
3	Caracterização dos professores	40
4	Caracterização das turmas	41
5	Blocos constituintes do guião das entrevistas	47
6	Temas, categorias e subcategorias da Análise de Conteúdo das entrevistas	49
7	Categorias e Subcategorias da análise da opinião relativamente à proposta de atividades do GIP – CEL	51

ÍNDICE DE FIGURAS

N.º	Título	P.
1	Resultados dos alunos do 4.º ano no Conhecimento Explícito da Língua	18
2	Resultados dos alunos do 6.º ano no Conhecimento Explícito da Língua	18
3	Resultados dos alunos do 9.º ano na Compreensão da Leitura, no Conhecimento Explícito da Língua e na Expressão Escrita	19
4	Importância atribuída a cada competência	22
5	Estratégias mais utilizadas para trabalhar o Conhecimento Explícito da Língua	23
6	Plano da recolha da informação	39
7	Tipo de atividades observadas no conjunto das aulas assistidas	110
8	Classificação dos exercícios propostos pelos docentes (percentagens globais)	113
9	Classificação dos exercícios de explicitação propostos pelos docentes (percentagens globais)	113
10	Classificação dos exercícios de produção propostos pelos docentes (percentagens globais)	114
11	Contacto com o Guião de Implementação do Novo Programa – CEL	116

O processo de ensino e aprendizagem da gramática tem sido objeto de discussão e reflexão no contexto internacional, em larga medida devido à constatação de que as práticas dos docentes ainda não espelham a mudança de paradigma que se verificou neste domínio. Este conjunto de alterações, frequentemente presente nos documentos normativos em vigor, implica uma abordagem indutiva da gramática, cabendo aos alunos um papel decisivo na construção das suas aprendizagens, mediante processos de reflexão e de descoberta, em pequenos passos. Ora, de um modo geral, a investigação tem mostrado 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 ser semelhante. Por um lado, os resultados de um 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. 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 *cit in* Costa, 2009) 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.

Apesar da complexidade da aprendizagem e das influências diversas envolvidas no processo, a ação dos professores não estará certamente isenta de responsabilidades nesta problemática, o que reforça a importância da formação para a transformação das práticas docentes. Apesar deste reconhecimento, a investigação tem mostrado que o comportamento sofre influências mais profundas e menos evidentes, sobre as quais importa atuar para que se verifiquem alterações comportamentais efetivas. Referimo-nos a fenómenos de natureza psicológica e social, dos quais destacamos as crenças ou conceções, ou seja, a “dimensão cognitiva não observável no ensino – o que os professores sabem, acreditam e pensam” (Borg, 2003, p. 81, tradução nossa).

No ano letivo anterior ao momento da recolha da informação, entrou em

vigor um novo programa de Português e será certamente importante verificar se as práticas e as conceções dos professores relativamente ao ensino da gramática acompanham as orientações curriculares deste documento, cuja operacionalização pressupõe que se implementem percursos de ensino e aprendizagem distantes das conceções e práticas tradicionais e transmissivas e que se criem situações de mobilização do conhecimento gramatical para outras competências de forma estruturada.

Tendo em consideração a “bidimensionalidade da acção docente” (Zabalza, 1994, p.34), na qual pensamento e comportamento estão implicados, realizámos um estudo multicasos centrado no ensino e na aprendizagem da gramática. Em termos metodológicos, recorreremos à observação de aulas e à realização de entrevistas, de modo a conhecermos algumas práticas e conceções dos professores de Língua Portuguesa do 2.º CEB face ao ensino e à aprendizagem da gramática, através da análise da sua atuação e do seu discurso. Pretendemos, sobretudo, obter informação relativamente ao seu conhecimento das mudanças ocorridas neste domínio, às lacunas que evidenciam ao nível do conhecimento científico e didático e ao modelo de ensino da gramática que, eventualmente, seguem. Deste modo, poderemos mais facilmente identificar áreas de intervenção para que ocorram mudanças efetivas em sala de aula.

O trabalho foi organizado em quatro capítulos. O primeiro, *Enquadramento Teórico*, engloba a fundamentação em que se suportam os processos de planificação, recolha, análise e interpretação dos resultados e a formulação das conclusões. Neste ponto, apresentamos: i) o conceito de gramática, centrando-nos na delimitação da noção e nas perspetivas históricas da gramática normativa e da gramática descritiva; ii) o ensino da gramática em Portugal, apresentando a evolução diacrónica das orientações curriculares para o ensino da gramática até 2008, sintetizando alguns dados que evidenciaram a necessidade de mudar práticas de ensino da gramática em Portugal e explicitando a nova perspetiva para o ensino e a aprendizagem da gramática; iii) o processo de ensino e aprendizagem da gramática, incidindo sobre os fatores que justificam a importância de se ensinar gramática, as práticas de sala de aula, as conceções dos professores e a investigação sobre a temática.

No segundo capítulo, *Enquadramento Metodológico*, abordamos a problemática na base da investigação, apresentamos as questões orientadoras, a natureza, os objetivos e o plano do estudo, caracterizamos os participantes e apresentamos os processos e instrumentos de recolha e análise dos dados.

O terceiro capítulo, *Apresentação e Discussão dos Resultados*, engloba a descrição da informação relativa a cada um dos seis casos estudados, obtida através da observação direta e de entrevistas, e os comentários tecidos à luz do suporte teórico e da triangulação dos dados.

No último capítulo, *Conclusões*, realizamos uma síntese dos resultados globais da investigação e procuramos dar resposta às questões orientadoras e apresentar as conclusões formuladas a partir do inter-relacionamento dos dados obtidos, dos referentes teóricos e conceptuais e dos objetivos de investigação definidos *a priori*.

Apresentamos, ainda, uma secção destinada às referências bibliográficas e uma seleção de anexos que consideramos relevantes para a compreensão dos processos de recolha, análise e sistematização dos dados.

Devido à carência de trabalhos no campo das conceções dos professores face ao ensino e à aprendizagem da gramática em Portugal, consideramos que a investigação conduzida foi original e esperamos que possa contribuir para a reflexão sobre aspetos tácitos altamente influentes no comportamento dos docentes e, em consequência, no sucesso dos alunos, e lançar pontes para a realização de estudos futuros.

CAPÍTULO I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. O conceito de gramática

1.1. A origem do conceito de gramática

Os primeiros vestígios de reflexão gramatical remontam, segundo Brito (2010), aos séculos V a IV a. C., “com as primeiras descrições de gramáticos hindus sobre o Sânscrito” (p. 1).

A origem etimológica da palavra *gramática* pode ser encontrada no vocábulo grego *grammatiké* (*gramma* “letra” + *tékhne* “arte”). Terá surgido na Grécia clássica, entre os séculos V e IV a. C., designando a técnica de desenhar as letras da escrita alfabética grega (Germain e Séguin, 1998).

As raízes da reflexão sobre a linguagem, muito ligadas à extraordinária cultura filosófica e filológica grega, entrecruzam-se, nas palavras de Herculano de Carvalho (1973, *cit. in* Pinto, 2004, p. 52) com os “problemas do conhecimento humano e da realidade exterior, e da apreensão desta pela inteligência”.

No período alexandrino ou helenístico (323 – 146 a. C), o significado do termo *gramática* tornou-se mais abrangente, passando este a nomear a arte ou a ciência de ler e escrever. *Tékhne* é um conhecimento dirigido à produção e ao saber-fazer humanos, sendo aplicado, ao nível da língua, na normalização da sua pureza linguística. A regulamentação, de carácter prescritivo, tinha repercussões pedagógicas, sendo a pureza da língua aferida pelo uso que os bons escritores e pessoas que se movimentavam em determinadas esferas sociais faziam da língua (o *consensus eruditorum*, no primeiro caso, ou, mais tarde, a *usage de la cour* no francês do século XVII, no segundo) (Fonseca, sd). Nesse período áureo da gramática grega, apercebendo-se das diferenças entre o Grego de então e o dos textos homéricos, os gregos instrumentalizaram a gramática, de forma a assegurar que os textos eram compreensíveis para a população da sua época (Pinto, 2004).

No século I, Dionísio de Trácia referiu que “a gramática é o conhecimento prático dos usos característicos dos poetas e prosadores” (*cit. in* Duarte, 2000, p. 41). De acordo com Duarte (2000), a afirmação evidencia o carácter instrumental reservado à gramática e a intencionalidade de levar os leitores a compreenderem e a apreciarem a prática linguística dos escritores.

A conceção da gramática como “arte de escrever” e a conceção da gramática como “interpretação dos textos literários” (Fonseca, sd) foram continuadas pelos romanos, com os exemplos de Varrão (I a. C.), Quintiliano (I a. C.), Donato (século I) e Prisciano (século V), com o latim como modelo.

Como refere Brito (2010, p. 2), as conceções face à gramática e a natureza e as características do termo sofreram várias alterações ao longo do tempo, “acompanhando a história das ideias na Europa e no mundo”.

1.2. Perspetivas sobre a gramática: gramática normativa e gramática descritiva

Podemos distinguir vários momentos na história da gramática, que correspondem a conceções inovadoras que entraram em rutura com o *status quo*. Consideraremos, apenas, duas perspetivas que historicamente marcaram o posicionamento perante a gramática e que, de forma abrangente, poderão englobar essas diferentes conceções: a *gramática tradicional ou normativa* e a *gramática descritiva*.

Desde a sua criação até ao século XX, a gramática foi comumente conceptualizada mediante uma perspetiva normativa ou prescritiva. Segundo Duarte (2000), tradicionalmente, a gramática tem sido encarada como um “instrumento de regulamentação do comportamento linguístico”(p. 41). Esta perspetiva encontra, como referimos no ponto anterior, 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. De acordo com Duarte (2000), “foi esta concepção instrumental, conservadora e normativa de gramática que maior influência exerceu no ensino da língua materna” (p. 42). Repare-se no excerto de uma gramática do período do Estado Novo apresentado pela autora, bastante elucidativo do carácter normativo e da eleição dos usos

linguísticos dos escritores como exemplos de correção linguística a seguir:

“A Gramática Portuguesa estuda os elementos constitutivos da língua portuguesa, acima referidos (os sons, a palavra, a frase), e dá as normas, baseadas no uso que dela fizeram ou fazem os bons escritores, para a escrevermos e falarmos com correcção, clareza e pureza.”

Nunes de Figueiredo & Gomes Ferreira, *Compêndio de Gramática Portuguesa*, 3.^a ed. Lisboa: Livraria Sá da Costa, *cit in* Duarte (2000, p. 42)

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 entre 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 perspetiva 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?” (Duarte, 2000, 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, e 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), *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, Lisboa: Edições João Sá da Costa, 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”.

Apresentamos, 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 exhaustiva, 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 perspetivas face à gramática

2. O ensino da gramática em Portugal

2.1. Orientações curriculares para o ensino da gramática: evolução diacrónica até 2008

O tempo e a atenção dedicados à reflexão gramatical em Portugal, como por toda a parte, sofreram algumas alterações ao longo dos tempos.

Segundo Pinto (2004), a “importância atribuída à gramática, quer na antiguidade greco-latina, quer na época medieval, marcou profundamente todo o pensamento posterior no que diz respeito ao ensino da língua materna” (p. 53), influência a que Portugal não é imune.

A publicação das primeiras gramáticas portuguesas, em 1536, de Fernão de Oliveira, e em 1540, de João de Barros, constituiu o “primeiro passo na valorização da Língua Portuguesa” (Pinto, 2001, p. 33).

A importância tradicionalmente atribuída à gramática é, de acordo com Pinto (2004, p.45), visível, por exemplo, nas designações da disciplina de língua portuguesa, que, só em 1868, se passou a chamar *Portuguez*. Até essa data, tinha, segundo a autora, “sido designada por *Grammatica Portugueza e Latina* (1836) e *Grammatica e Lingua Portugueza* (1860 e 1863)”.

De acordo com Pinto (2004), o conhecimento gramatical constituía “a primeira via de acesso à cultura” (p. 53). Em Portugal, Verney, no seu *Verdadeiro Método de Estudar*, definia gramática como “ (...) a porta dos outros estudos, do qual depende a boa eleição dos demais” e como “a arte de falar e escrever correctamente” (*cit. in* Pinto, 2004, p. 53).

O Alvará de 1770, marco decisivo na atribuição de um papel central à Língua Portuguesa no currículo, reserva para a gramática um papel de extrema importância:

Sendo a correcção das línguas nacionais hum dos objectos mais attendiveis para a cultura dos povos civilizados (...), (não há) meio que mais possa contribuir para polir e aperfeiçoar qualquer idioma a desterrar delle a rudez, do que a aplicação da mocidade ao estudo da Grammatica da sua própria língua; porque sabendo-a por principios e não por mero instincto e habito, se costuma fallar e escrever com pureza, evitando aqueles erros que tanto desfigurarão a nobreza dos pensamentos.

Andrade, 1980, *cit. in* Pinto, 2004, pp. 53, 54

Segundo Pinto (2001) “no século XVIII, inicialmente com Verney no campo pedagógico e mais tarde com o Alvará de 1770 no plano político, consolida-se o percurso da valorização da língua portuguesa como componente curricular, adquirindo a gramática um lugar de centralidade” (p. 33).

No programa de 1895, é referido que “o ensino da língua nacional nas primeiras cinco classes deve ministrar, aos alumnos, a capacidade de a ler e fallar com correcção: o conhecimento desenvolvido da morfologia (descriptiva) e do essencial da syntaxe portuguesa (...)” (*Decreto de 14 de setembro, cit. in Pinto, 2004, p. 54*).

Segundo Pinto (2001, p. 33), “nos finais do século XIX, é atribuída à Língua Portuguesa o estatuto de disciplina principal no plano de estudos”, instituindo-se “inicialmente, à imagem do ensino do Latim; isto é, como ensino da gramática” (*ibidem*).

Os *Programas do Ensino Primário Geral*, de 1921, contemplam a “análise gramatical, lógica e etimológica” (Duarte, Coord., 2008a, 7) a partir da então 2.^a classe e incluem explicitamente alguns conteúdos gramaticais a partir da 3.^a classe, colocando a tónica do trabalho, nos domínios a exercitar, na memorização.

De acordo com Pinto (2004), nos programas de 1926 e 1936, os objetivos do ensino da gramática surgem definidos com maior especificação. Nos documentos é referido que “a análise gramatical e a análise lógica feitas com sobriedade, guiarão constantemente o aluno na inteligência dos trechos” (Decreto n.º 12594 de 2 de novembro, *cit. in Pinto, 2004: 54*), permitindo a gramática “corrigir os defeitos da linguagem” (Decreto n.º 27085 de 14 de outubro, *ibidem*).

O programa da disciplina de Português do documento *Ensino Liceal – Reforma dos estudos e respetivos programas*, de 1936, apresenta os conteúdos linguísticos a serem contemplados nos domínios da fonética, da morfologia e da sintaxe. No documento, é aconselhada a utilização da “terminologia gramatical mais geralmente adoptada” (Duarte, Coord., 2008a, p. 7).

Em 1937, no documento *Ensino Primário – Proposta de lei*, é referido que à Língua Portuguesa caberá a “leitura, redacção e feitos pátrios, desenho e caligrafia” (Duarte, Coord., 2008a, p. 9).

Em 1948, com a elaboração dos *Programas das disciplinas do ensino liceal*, o número de conteúdos gramaticais lecionados no 2.º ano aumenta consideravelmente em relação ao programa anterior, o que se verifica de modo ainda mais significativo no 6.º ano (Duarte, Coord., 2008a, p. 9). Recomenda-se que, neste nível de ensino, o trabalho sobre a gramática não constitua um ensino por definições, defendendo-se que “se o ensino for interpretativo, dirigido à inteligência, o significado da terminologia resultará da intuição” (p. 10).

Segundo Pinto (2004), no programa de 1954, os objetivos formulados para a gramática vão além das fronteiras do desenvolvimento linguístico, não constituindo “um fim, mas tão-somente um dos meios tendentes à prossecução dos objectivos apontados (...)”, visto que, além de “educar o aluno na inteligência e uso corrente da linguagem”, a gramática tem também a função de concorrer para “a recta formação da sua personalidade de homem e de português” (*cit in* Pinto, 2004, p. 54).

Os *Programas do Ensino Primário*, de 1960 preveem o domínio de um elevado número de conteúdos gramaticais pelos alunos da 4.ª classe, sobretudo se comparados com os Programas dos anos 20 (Duarte, Coord., 2008a, p. 11). Neste documento, são dadas indicações metodológicas aos professores, podendo destacar-se a valorização da inteligência em detrimento da memória. É também definido o percurso que deverá orientar o ensino da gramática: “o ensino da gramática nunca partirá de definições e nenhuma definição a que a experiência venha a conduzir será dada como fórmula invariável...” (Duarte, Coord., 2008a, p. 11). A língua deverá ser estudada na sua dimensão “funcional”.

De acordo com Pinto (2004), os *Programas do Ensino Primário* de 1968 constituem um marco, dado que, “pela primeira vez, se relativiza o conceito de correcção linguística. Ao multiplicarem-se os objectos de leitura desvinculam-se, igualmente, as práticas de língua aos modelos dos <<bons autores>>” (p. 54).

Provavelmente devido ao contributo de Saussure, inicialmente, e de Chomsky, mais tarde, que vieram revolucionar o foco da análise linguística,

atribuindo à *fala / performance* uma importância central, o programa de 1975, em relação ao 7.º ano, refere o “desenvolvimento da capacidade de comunicação” (Pinto, 2004, p. 54).

Depois de 1975, pode constatar-se a “desvalorização da concepção tradicional e normativizadora do uso da língua, através da definição do objectivo central em torno do desenvolvimento da competência comunicativa” (Pinto, 2001, p. 34).

O *Programa do Ensino Primário* de 1978 define objetivos metodológicos transversais a todas as disciplinas, relacionados principalmente com a Língua Portuguesa, como, por exemplo, “fazer transformações variando elementos (a cor, o lugar, o ponto de vista, o tempo, o sujeito, o agente, etc.)” e “comunicar, através de técnicas e linguagens diversas, resultados de observações, experiências, investigações, estudos, invenções e criações” (Duarte, Coord., 2008a, p. 12).

Os *Programas de Português do Curso Complementar do Ensino Liceal*, de 1978-79, definem a análise de texto como “a actividade nuclear do estudo da língua e da literatura portuguesas” (Duarte, Coord., 2008a, p. 13).

Em 1979, os *Programas da disciplina de Português dos 10.º e 11.º anos do curso complementar – Área D*, apresentam o estudo do texto linguístico e o estudo do texto literário como os dois grandes domínios da disciplina. Para o primeiro domínio são definidos vários pontos, nomeadamente, Linguística, Gramática e gramáticas, Linguagem e comunicação, Léxico e vocabulário e Linguagem e pensamento (Duarte, Coord., 2008a, p. 14). No mesmo ano, o *Programa do Ensino Primário, Preparatório (1.º ano) e Secundário (7.º e 8.º anos)* elege o desenvolvimento da competência comunicativa como o objetivo fundamental do programa de Português, língua materna. Por outro lado, a língua é encarada “simultaneamente como objecto e instrumento de estudo, pelo que se procurou conferir-lhe o indispensável tratamento científico” (Duarte, Coord., 2008a, p. 12), através da adoção da nomenclatura definida na portaria do Ministério da Educação Nacional, a *Nomenclatura Nacional Portuguesa*. Refere-se ainda a importância de “o estudo científico da língua materna ser praticado

sempre em situação textual”, assim como de a composição escrita dever “ser praticada constantemente” (Duarte, Coord., 2008a, p. 12).

Segundo Pinto (2004), uma análise dos programas de 1979 permitirá verificar a existência de algumas “incompatibilidades conceptuais” (p. 54). Por um lado, assume-se explicitamente a adoção dos princípios “pós-saussurianos”(p. 54), favorecendo-se o desenvolvimento da competência comunicativa, e introduzem-se alguns conceitos novos, como, por exemplo, o determinante. Por outro lado, o estudo gramatical “visa um uso mais correcto da língua” (*ibidem*). Para a autora, “Língua Portuguesa e gramática constituem-se como duas disciplinas diferentes: na primeira valorizam-se competências linguísticas em diferentes contextos comunicativos, na segunda, apenas um tipo particular de proficiência verbal: a correcção escrita (a gramática é, ainda, a gramática da língua escrita)” (p. 55).

Os *Programas de Língua Portuguesa* de 1980 constituem um grande contributo no domínio do *Funcionamento da Língua*, afirmando um afastamento da corrente caracterizada por “abordar a língua como objecto de estudo que em muitos aspectos se afasta visivelmente de uma gramática feita de definições e aplicação de regras de funcionamento memorizadas.” (Duarte, Coord., 2008a, p. 15). Sugerem diversas atividades alicerçadas na aprendizagem por descoberta, destacando-se os testes sintáticos ou a manipulação de dados.

O documento *Organização Curricular e Programas*, de 1991, veio reforçar o carácter transversal da Língua Portuguesa e a operacionalização transversal do currículo. Quanto ao 1.º Ciclo, o programa está organizado por domínios e por blocos. Relativamente aos domínios, são indicados ouvir/ falar, ler e escrever. Em relação aos blocos, destacamos o terceiro, o Funcionamento da Língua, análise e reflexão, apenas destinado aos 3.º e 4.º anos. Este bloco deverá ser trabalhado numa perspetiva funcional, de análise e reflexão, sem domínio da metalinguagem, devendo esta apenas ser trabalhada no ciclo posterior. O trabalho do *Funcionamento da Língua* deverá alicerçar-se no objetivo de “descobrir aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da língua a partir de situações de uso” (Duarte, Coord., 2008a, p. 16).

Em 2001, o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* veio elencar cinco competências específicas da Língua Portuguesa: Compreensão Oral, Expressão Oral, Leitura, Expressão Escrita e Conhecimento Explícito. O Conhecimento Explícito constituiu-se, deste modo, como uma competência essencial e uma das áreas nucleares do currículo.

Pinto (2001, p. 23) refere que, até essa altura, “os domínios de que se reveste (a Língua Portuguesa) apresentam uma divisão quadripartida: ouvir/falar, ler, escrever e funcionamento da língua, notando-se uma valorização das componentes oral e escrita e uma desvalorização do funcionamento da língua. Este aspecto é visível quer no número de objectivos definidos, quer na pouca relevância explícita do conhecimento formal nos restantes domínios”.

O *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* remete para *A Língua Materna na Educação Básica*, documento com mais detalhe relativamente à especificação dos desempenhos esperados e que organiza a Língua Portuguesa com base nas cinco competências definidas no *Currículo Nacional do Ensino Básico*.

Segundo Pinto (2001, p. 24), com estes documentos, “o conhecimento *explícito da língua* adquire funções que ultrapassam a dimensão instrumental, e apresenta-se como um corpo de conhecimentos que deverá ocupar um lugar previamente definido e planificado”.

Em 2007, A Conferência Internacional sobre o Ensino do Português, que teve lugar em Lisboa, apresentou, como recomendação:

deve ser instituído ou reforçado, na aula de português, o ensino da gramática, sem propósito de ilustração de correntes linguísticas e das respectivas concepções gramaticais, privilegiando-se antes uma gramática normativa, como ponto de partida para a revalorização da gramaticalidade do idioma; complementar e previamente, torna-se necessário que a formação dos professores, tanto a inicial como a contínua, insista neste aspecto. Importa ter em conta que não poucos desses professores pertencem a gerações cujo trajecto académico, desde os níveis iniciais até aos terminais, transcorreu à margem da gramática.

Reis, 2007, p.240

A recomendação apresentada talvez se possa justificar pelo trabalho pouco sistemático e coerente de reflexão gramatical que veio a ser desenvolvido durante décadas em Portugal, resultado do *enfoque comunicativo* dado à gramática da língua materna, desde 1975, por transposição das metodologias de

ensino das línguas estrangeiras, e da operacionalização preconizada pelo Programa de 1991, no qual se recomendava que se trabalhassem conteúdos no âmbito do *Funcionamento da Língua* apenas se viessem “a propósito” quando se trabalhassem conteúdos de outras competências, dando margem para que muitos deles nunca fossem alvo de uma ação sistemática, rigorosa e progressiva. Importa referir que este programa esteve em vigor 19 anos, desde 1991 até 2010, apesar dos documentos intermédios no início do século XXI.

Em suma, e considerando os aspetos apresentados nos pontos anteriores, podemos assinalar algumas representações do conceito e do papel da gramática que enformaram o percurso histórico desta componente da língua. A gramática como a arte de ler e escrever encontra raízes profundas que recuam até à sua origem e que acompanham grande parte da sua história. Ocupou durante muito tempo um espaço privilegiado nas aulas, confundindo-se, frequentemente com os conceitos de língua portuguesa, ou de língua materna. Alicerçada nos usos linguísticos dos escritores consagrados e com uma forte ligação à tradição filosófica clássica, era considerada uma via de acesso à cultura e ao conhecimento. A perspetiva normativa dominou o panorama mundial até ao início do século XX, momento em que a perspetiva descritiva começou a ganhar terreno.

Considerando a evolução das perspetivas e das orientações face à gramática no contexto nacional, é interessante constatar que o papel da memorização nas aprendizagens foi equacionado de formas diferentes, tendo ocupado lugar de destaque nos programas dos anos 20 até aos anos 40 do século XX, por exemplo, e sendo explicitamente desvalorizado em vários programas a partir do final da década de 1940. O ensino por definições começou a ser recusado, optando-se pela operacionalização do conhecimento linguístico na sua dimensão funcional, sobretudo desde a década de 60 do século XX.

Por vezes, o papel explicitamente atribuído à gramática extravasou as fronteiras habituais, chegando mesmo a ser um instrumento de construção da personalidade e de veiculação de sentidos patrióticos, como foi o caso do programa de 1954, no período do Estado Novo.

Depois de 1975, a perspectiva prescritiva foi claramente repudiada, tendo-se verificado uma valorização da competência comunicativa, por influência das metodologias de ensino das línguas estrangeiras. No final dos anos 70, defendeu-se que o estudo da língua materna deveria ser sempre feito em situação textual. Na mesma linha, no programa de 1991 acentua-se a operacionalização articulada do currículo e enfatiza-se a natureza instrumental do conhecimento gramatical, que deverá ser sempre trabalhado em situações de uso e funcionamento.

Nos anos 80, são valorizadas as aprendizagens por descoberta, particularmente através de testes sintáticos e de manipulação de dados, parecendo este um episódio não continuado nas décadas seguintes.

Em 2001, durante a vigência do programa de 1991, a importância da gramática é recuperada, tendo o Conhecimento Explícito da Língua adquirido um estatuto de competência nuclear, tão importante como as restantes. No entanto, tendo o programa em vigor pressupostos distintos, não podemos afirmar que as orientações curriculares tenham caminhado de forma harmoniosa e coerente no sentido de uma valorização equilibrada das várias componentes da língua e de um trabalho sistemático e rigoroso de construção do conhecimento gramatical. As orientações normativas apresentadas espelharam diferentes perspectivas face ao ensino e à aprendizagem da gramática ao longo da história e certamente terão influenciado as práticas dos professores e, conseqüentemente, as aprendizagens dos alunos neste domínio.

2.2. Alguns dados que evidenciaram a necessidade de mudar práticas de ensino da gramática em Portugal

Em 2008, foram realizados estudos preparatórios que levaram à construção do novo programa de Português e que permitiram a verificação e a quantificação de alguns dados, nomeadamente em relação às dificuldades dos alunos e ao posicionamento dos professores face ao ensino da língua materna. Destacam-se três conclusões que evidenciaram a necessidade de se alterar o panorama do ensino da gramática (Costa *et al.*, 2011, p. 6): i) os alunos, em final

de ciclo, apresentam dúvidas e dificuldades na resolução de problemas e em exercícios que envolvam conhecimento de gramática; ii) os alunos, em final de ciclo, têm dúvidas e dificuldades em realizar tarefas que impliquem a explicitação de conhecimento gramatical; iii) muitos docentes consideram que o trabalho sobre gramática é menos útil do que o trabalho sobre competências de leitura, de escrita e de produção e expressão oral.

Para analisarmos com mais detalhe as conclusões apresentadas, debruçar-nos-emos um pouco sobre as dificuldades dos alunos e o posicionamento dos professores no âmbito da gramática.

2.2.1. Dificuldades dos alunos

Se nos centramos no sucesso dos alunos no domínio da gramática, verificamos que este é o campo em que, de um modo geral, os alunos apresentam dificuldades mais significativas. Esta conclusão não foi, certamente, exclusiva do estudo de preparação para a elaboração do novo programa. Por exemplo, em 2007, a então DGIDC (Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular) elaborou um ponto da situação sobre o desempenho dos alunos do ensino básico em língua portuguesa (Ucha, Coord., 2007). Por um lado, este estudo permitiu um enquadramento internacional no que se refere aos níveis de literacia e à carga horária dedicada ao ensino da língua materna. Por outro lado, procedeu-se a uma análise dos resultados de alunos portugueses dos 4.º, 6.º e 9.º anos em provas realizadas em 2004, 2005 e 2006, incidindo nas competências da Leitura, da Escrita e do Conhecimento Explícito.

O Conhecimento Explícito da Língua foi a competência em que os alunos do 4.º ano tiveram pior desempenhoⁱ. Como se pode verificar, através da análise dos gráficos que de seguida se apresentam, em 2004 e 2006, os resultados no Conhecimento Explícito da Língua foram melhores do que os de 2005, considerando o número de respostas no código máximo. Em 2006, registou-se uma diminuição no número de não respostas, apesar de a percentagem de respostas cotadas com 0 ser inferior em 2004.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

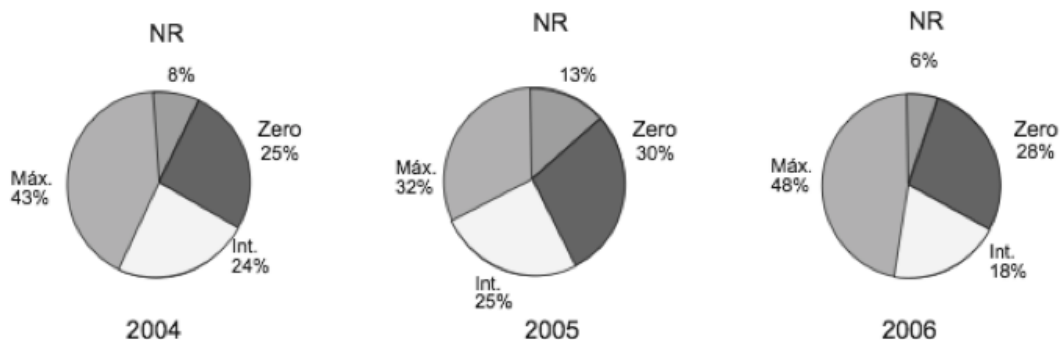


Figura 1 - Resultados dos alunos do 4.º ano no Conhecimento Explícito da Língua (Ucha, 2007, Coord., p. 7)

De acordo com os dados constantes do documento referido, pode ser destacada a dificuldade considerável na identificação dos graus dos adjetivos, na conjugação do tempo e do modo dos verbos adequada ao contexto e na ortografia. O conhecimento das classes das palavras foi o indicador em que os alunos obtiveram melhores resultados.

À semelhança dos resultados relativos aos alunos do 4.º ano, o Conhecimento Explícito da Língua foi a competência em que os alunos do 6.º ano obtiveram os piores resultadosⁱⁱ, destacando-se, de acordo com a informação presente no documento, a grande dificuldade na identificação dos constituintes da frase e das suas funções sintáticas. A análise do gráfico em baixo apresentado permite-nos verificar que nos três anos considerados os resultados dos alunos foram bastante insatisfatórios. Em 2005, a percentagem de respostas cotadas com 0 foi de 52% e o número de não respostas representou 15% do total. Em 2006, o número de respostas cotadas com 0 desceu para 26%, mas verificou-se um aumento substancial no número de não respostas (38%). Em 2004, verificaram-se 47% de não respostas e de respostas cotadas com zero.

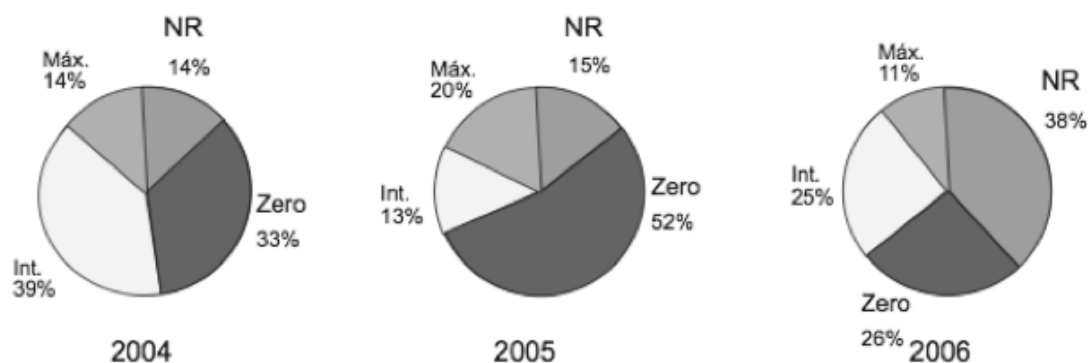


Figura 2 - Resultados dos alunos do 6.º ano no Conhecimento Explícito da Língua (Ucha, 2007, Coord., p. 8)

A análise dos gráficos seguidamente apresentados permite-nos constatar que os alunos do 9.º ano demonstraram, à semelhança dos do 4.º e do 6.º anos, maiores dificuldades no Conhecimento Explícito da Língua face às restantes competências nucleares.

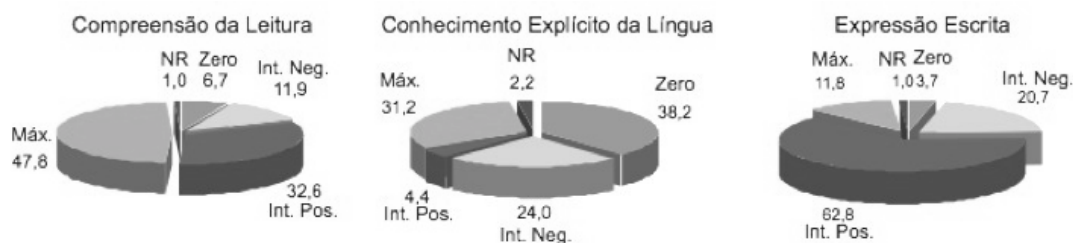


Figura 3 - Resultados dos alunos do 9.º ano na compreensão da leitura, no conhecimento explícito da língua e na expressão escrita (Ucha, 2007, Coord., p. 10)

Apesar de as maiores dificuldades se terem verificado globalmente no Conhecimento Explícito da Língua, os alunos do 9.º ano apresentaram resultados satisfatórios na estruturação e no uso de regras da língua em situações de produção textual, o que parece refletir “uma aparente contradição com os resultados globais obtidos na avaliação do conhecimento explícito da língua, testado geralmente de forma contextualizada. Pelos resultados negativos obtidos [no Conhecimento Explícito da Língua] (...) não se poderá concluir que os alunos não conhecem as estruturas da língua em uso, uma vez que, quando avaliadas em situação de produção, como é o caso [na Expressão Escrita] (...), conseguem níveis intermédios suficientes. Pode concluir-se, no entanto, que os alunos não possuem um conhecimento reflexivo e metalinguístico desejável sobre a língua, através do qual o seu desempenho poderia ser superior.” (Ucha, Coord., 2007, p. 11).

Se nos centrarmos, agora, nos resultados relativos às dificuldades dos alunos portugueses do 6.º ao 11.º anos, obtidos no âmbito de um dos estudos preparatórios realizados em 2008 por Duarte, Coord., (2008b) e que estiveram na base da construção do novo programa de Português, facilmente chegamos a conclusões semelhantes. De facto, a análise dos resultados do estudo permitiu constatar que os alunos do 6.º e do 9.º anos apresentavam dificuldades na resolução de tarefas que implicassem conhecimento gramatical, bem como nas que envolvessem a explicitação desse conhecimento.

As dificuldades dos alunos não se restringem ao ensino básico. Os estudos conduzidos por Delgado Martins *et al.* (1987, *cit in* Costa, 2009) e Costa (2008 *cit in* Costa, 2009) demonstram que os alunos têm graves problemas ao nível do conhecimento gramatical no final do ensino secundário. A este respeito, Duarte (1992, p. 164) refere que os “alunos concluem a sua escolaridade secundária sem consciência explícita das regularidades da língua, dos tipos de unidades que formam as palavras e frases, dos paradigmas flexionais, dos processos de formação de novas palavras, dos padrões de articulação entre frases. O seu fundo lexical ativo e passivo é mais restrito do que seria desejável. São notórias as suas deficiências relativamente ao domínio das convenções ortográficas e das regras de pontuação”.

Âmbar (1985 *cit. in* Pinto, 2004, p. 55) declara a existência de um “sentimento generalizado de um não sucesso” em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática. A este respeito, Pinto (2004) refere um estudo, levado a cabo em 1989 pelo grupo de didática do Departamento de Linguística da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, tendo por base um inquérito a estagiários e orientadores, em que é conferida uma qualificação de “mau” na avaliação do estado do ensino da gramática por 78% dos orientadores e por 45,1% dos estagiários. A autora avança o exemplo de um outro estudo realizado por Castro & Sousa (1989), no qual mais de dois terços dos professores participantes avaliaram o “actual estado de coisas no ensino da gramática” como “pouco favorável” ou “nada favorável” (*idem*, p. 55).

São várias as considerações que se podem tecer para justificar a persistência das dificuldades dos alunos ao longo da escolaridade. Segundo Costa (2009), nas últimas décadas não se ensinou ou não se aprendeu gramática em Portugal de forma rigorosa, sistemática e coerente, podendo ser encontradas algumas causas para a situação. Em primeiro lugar, os documentos orientadores não foram suficientemente explícitos e inequívocos quanto ao papel da gramática. Repare-se nas contradições existentes entre os programas de 1991, que designavam o trabalho da gramática de “Funcionamento da Língua”, reservando-lhe um estatuto e uma operacionalização instrumentais e transversais, e o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*,

de 2001, no qual surgia a nomenclatura “Conhecimento Explícito da Língua”, atribuindo-lhe o estatuto de competência e de área nuclear. Para o autor, o facto de ser usual considerar a gramática como competência transversal, uma vez que é útil a todas as outras, levou a que tenha sido encarada como tendo uma natureza instrumental e não tenha sido alvo de um trabalho autónomo, específico e sistemático. Em segundo lugar, a formação inicial e contínua tem sido lacunar ou insuficiente no âmbito da gramática. Em terceiro lugar, durante muito tempo, os exames não integraram questões de gramática. Por fim, quando teve lugar, o ensino da gramática não foi desenvolvido de forma articulada ou em interação com outras competências. Para Pereira (2010), a “articulação entre o ensino da estrutura da língua e as outras competências curriculares é fraca ou inexistente” (p. 147), o que constitui um dos fatores que pode justificar a “incomodidade sentida por professores e alunos relativamente a esta área curricular” (*idem*, p. 146).

Segundo Duarte (2000), durante muito tempo, a reflexão gramatical ocupou um lugar central nas aulas de língua materna, ainda que, como enunciado na secção anterior, com objetivos distintos e metodologias diversas, conforme as épocas. No entanto, foi, em tempos recentes, relegada para um plano secundário, sendo alvo de um trabalho inconsistente, irregular, incompleto, receoso e inseguro. Para a autora, podem ser encontrados alguns fatores passíveis de justificar este panorama, nomeadamente, a crença erroneamente enraizada de que os alunos não gostam de gramática, a influência da metodologia comunicativa dominante no ensino das línguas estrangeiras, a insegurança face à inexistência, até à adoção da *Nova Terminologia para os Ensinos Básico e Secundário*, em 2002, e revista em 2007, de uma nomenclatura gramatical aprovada para o ensino básico e secundário e à pouca qualidade da generalidade das gramáticas pedagógicas disponíveis no mercado.

Além dos aspetos referidos, parece-nos que o posicionamento dos professores perante o ensino e a aprendizagem da gramática poderá ser considerado um dos fatores justificativos do tipo de trabalho realizado neste domínio.

2.2.2. Posicionamento dos professores

Um dos estudos preparatórios realizados pela então DGIDC para a revisão dos programas de língua portuguesa para o ensino básico, *Posição dos docentes relativamente ao ensino da Língua Portuguesa* (Duarte, Coord., 2008c), permite verificar que o Conhecimento Explícito da Língua é considerado menos importante do que as outras competências por muitos professores, o que se evidencia mais significativamente no 2.º e no 3.º Ciclos, como pode ser verificado nas figuras em baixo.



Figura 4 - Importância atribuída a cada competência (4 para “muito importante” e 1 para “pouco importante”)(Duarte, Coord, 2008c, p.10)

	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo
Compreensão e expressão oral	95%	87%	80%
Leitura	93%	90%	81%
Expressão escrita	90%	88%	86%
Conhecimento explícito da língua	63%	41%	45%

Quadro 2 - Importância atribuída a cada competência por ciclo de ensino (percentagens de respostas para a opção “muito importante”) (Duarte,Coord., 2008c, p. 11)

O estudo possibilita também a verificação das estratégias favorecidas pelos professores no ensino da gramática. Como pode ser constatado pela análise do gráfico seguidamente apresentado, a estratégia mais referida pelos docentes foi a explicação de regras, com exemplificação, aplicação e treino dos conteúdos, com 90% de respostas. De seguida, temos as atividades relacionadas com a leitura e com a escrita, com 82%, e a seleção de textos literários com ocorrências do conteúdo a trabalhar, com aproximadamente 40%. As atividades menos referidas foram as de reflexão ou de observação ou manipulação de dados.

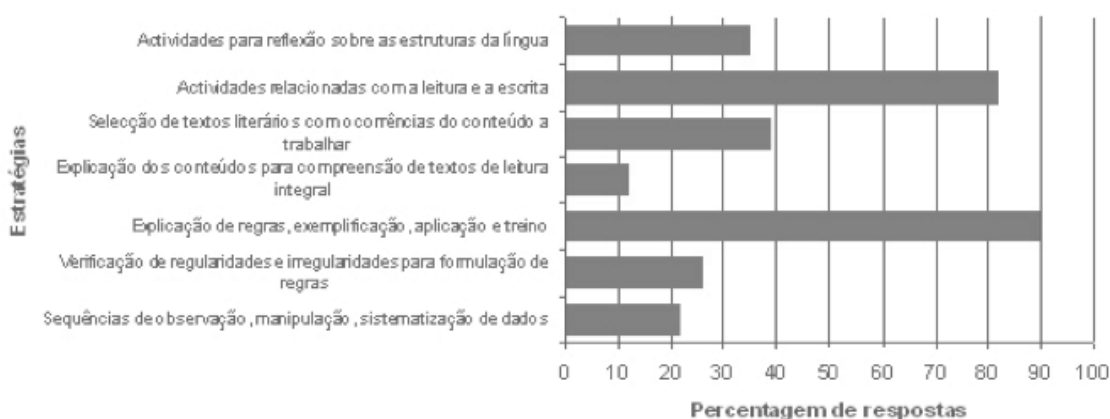


Figura 5 - Estratégias mais utilizadas para trabalhar o conhecimento explícito da língua (Duarte, Coord. 2008c, p 15)

2.3. Uma nova perspetiva para o ensino e a aprendizagem da gramática

A divulgação dos dados apresentados no ponto anterior terá certamente contribuído para a perceção da necessidade de se alterar este panorama de insucesso. Todavia, importa, também, referir alguns dos importantíssimos contributos para a operacionalização de uma nova perspetiva para o ensino e a aprendizagem da gramática. Destacamos o trabalho de Sim-Sim *et al.* (1997), um suporte essencial para a fundamentação e a concretização do trabalho em torno das competências nucleares da língua materna. No que se refere à operacionalização de uma abordagem indutiva da gramática, Duarte (2008) procede a uma contextualização das aprendizagens por descoberta e a indicações muito úteis quanto à respetiva operacionalização e Costa *et al.* (2011) elaboraram guiões que facilitam a implementação das orientações do programa de 2009, um para cada competência nuclear, e elencam os vários tipos de atividades que podem ser desenvolvidas no âmbito do Conhecimento Explícito da Língua. Salientamos, ainda, o papel do *Dicionário Terminológico*, 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.

2.3.1. O Programa de Português de 2009

São várias as alterações introduzidas pelo novo programa face 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 enquanto competência, sendo notória a preocupação em promover um trabalho sobre gramática que garanta que o Conhecimento Explícito da Língua seja um conjunto de saberes a que os alunos possam recorrer em contextos de uso diversificados; iii) o reforço do estatuto de competência nuclear, já definido no *Currículo Nacional para o Ensino Básico – Competências Essenciais*. O Conhecimento Explícito surge no mesmo patamar da Leitura, da Escrita, da Expressão Oral e da Compreensão do Oral, o que implicará momentos de trabalho específico, regular, sistemático e focalizado na gramática (Costa, 2009). Os *Programas de Português do Ensino Básico*, Reis (Coord., 2009), vieram, 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* 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 *Funcionamento da Língua* e *Conhecimento Explícito da Língua*: 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”.

Na *Introdução* do atual programa de português do ensino básico são apresentadas algumas das expectativas da comunidade e circunstâncias que terão sido consideradas na elaboração do documento, uma das quais intimamente ligada à reflexão gramatical:

(...) não foram poucos os testemunhos que sublinharam a necessidade de se acentuar, no ensino do Português, uma componente de reflexão expressa sobre a língua, sistematizada em processos de conhecimento explícito do seu funcionamento, sem que isso se traduza necessariamente numa artificial e rígida visão prescritiva da nossa relação com o idioma.

Reis, Coord., 2009, p. 5

O documento apresenta quatro grandes eixos de atuação no âmbito do ensino e da aprendizagem da língua materna, sendo um deles:

O eixo do *conhecimento linguístico*, de um modo geral centrado na progressiva capacidade de descrição da língua e na sua utilização proficiente e continuada; é aqui que se encontra o domínio de regras gramaticais que conferem ao sujeito linguístico um índice elevado de consciência do funcionamento da língua, em directa conexão com a observação do erro como derrogação da norma e com singularidades susceptíveis de se serem comparativamente relacionadas com outros idiomas.

Reis, Coord., 2009, p. 13

No programa atual, refere-se, ainda, 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, preocupação explicitada em todos os planos do Conhecimento Explícito da Língua.

3. O processo de ensino e aprendizagem da gramática

3.1. Porque é importante ensinar e aprender gramática?

Segundo Duarte (2008), a escolaridade tem a função de tornar explícito o conhecimento implícito. Para a autora, uma das funções da escola é contribuir para o alargamento do conhecimento intuitivo da língua e o desenvolvimento da sua consciência linguística até patamares superiores de conhecimento explícito. Este enraizamento do trabalho da gramática no conhecimento intuitivo dos falantes vai ao encontro da conceção chomskiana de gramática, segundo a qual “... uma gramática de uma língua tem por objectivo ser a descrição da competência intrínseca do falante-ouvinte idealizado” (Noam Chomsky, *cit. in* Duarte, 2000, p. 45). Todavia, há que ter em conta que nem todas as estruturas linguísticas poderão ser alvo deste tipo de trabalho, uma vez que dificilmente integrarão o conhecimento implícito dos alunos, como será o caso dos pronomes em posição mesoclítica, exigida pelo Futuro do Indicativo, como em *dar-lhe-ei*, ou pelo Condicional, como em *sentar-me-ia*.

A investigação tem revelado e reforçado continuamente o papel da reflexão gramatical no ensino da língua materna. A este respeito, Duarte (2000) apresenta alguns argumentos que podem evidenciar esta importância. Em primeiro lugar, a reflexão gramatical constitui uma atividade metacognitiva, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos alunos. Em segundo lugar, as atividades de reflexão gramatical facilitam o acesso ao Português padrão por parte dos alunos que não o dominam. Por último, favorece a distinção entre os modos oral e escrito e a percepção de mecanismos e processos desejáveis no escrito, facilitando a aprendizagem da escrita. O desenvolvimento do conhecimento explícito é, então, fator de sucesso escolar, contribuindo para a prossecução de objetivos instrumentais, atitudinais-axiológicos e cognitivos gerais e específicos (Duarte, 2008; Costa *et al.*, 2009).

Segundo Sim-Sim (1997), o sucesso na leitura e na escrita está intimamente relacionado com a conjugação de três fatores:

(i) o nível de desempenho da linguagem oral da criança, nomeadamente no campo lexical e sintáctico, (ii) a capacidade que o sujeito possui para reflectir sobre o conhecimento implícito da sua língua materna (consciência fonológica, lexical e sintáctica), e (iii) o contacto prévio com materiais de leitura antes do ensino formal da mesma.

Sim-Sim, 1997, p. 1

Através da reflexão sobre a língua mediante procedimentos de aprendizagem por descoberta, baseados na observação de dados, na deteção de regularidades, na formulação de generalizações claras e testagem das generalizações face a novos dados, os alunos aprenderão o método científico e treinarão o pensamento analítico. Por outro lado, criar-se-ão contextos de aprofundamento e sistematização do conhecimento da língua.

De acordo com Sim-Sim (1998), por um lado, o desenvolvimento da consciência linguística das crianças é fundamental para a realização das aprendizagens escolares, especialmente da leitura e da escrita. Por outro, o desenvolvimento da consciência linguística é amplamente facilitado pelas aprendizagens escolares.

Tendo os aspetos referidos em consideração, importa, assim, realizar de forma intencional e sistemática atividades promotoras do desenvolvimento da consciência linguística, que evoluirá ao longo da experiência escolar até patamares cada vez mais elaborados rumo ao estágio de conhecimento explícito.

3.2. Práticas de sala de aula

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. No início deste capítulo, apresentámos duas tipologias de gramáticas, a normativa e a descritiva, com diferentes pressupostos e, naturalmente, implicações diversas ao nível da didática.

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.

A unidade a estudar em ambas as perspetivas, tradicional e descritiva, é, segundo Fonseca (2004), a frase, incidência que se verifica até aos nossos dias. A autora avança os exemplos das teorias estrutural e generativa, que exerceram fortes influências nas práticas pedagógicas, permitindo, por um lado, o acesso dos professores aos “progressos consideráveis feitos na descrição da língua e na elaboração de instrumentos heurísticos” (p. 107) e, por outro lado, revelando-se ineficazes no “domínio efectivo da língua por parte dos alunos porque as frases *[trabalhadas através de exercícios estruturais ou de diagramas em árvore]* não eram ancoradas numa realidade efectiva e social” (*ibidem*).ⁱⁱⁱ

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 por parte do professor, seguida da realização de exercícios de aplicação dessa regra 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 pelo estudo conduzido por Duarte *et al.* (Coord., 2008a) permite-nos verificar que a maioria dos professores inquiridos segue este tipo de metodologias.

De acordo com a autora, 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 perspetiva, espelho de conceções mais modernas de didática, coloca, segundo a autora, “o aluno no centro da sua aprendizagem” (p. 293, tradução nossa). A abordagem indutiva 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 nossa).

As atividades que os professores menos indicaram no estudo anteriormente referido foram as de reflexão, de observação ou de manipulação de dados, características de uma abordagem indutiva. As respostas dos docentes no inquérito aplicado no estudo citado surgem em dissonância com as orientações dadas aos professores no *Guião de Implementação do Programa – Conhecimento Explícito da Língua*, no qual é referido 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” (Costa *et al.*, 2011, p. 23). O conhecimento gramatical deve alicerçar-se em

descrições rigorosas, suportadas por evidências empíricas, favorecendo a observação de dados e a formulação de hipóteses.

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 as 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 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.

3.3. Concepções dos professores

A forma como os professores pensam, como planificam a sua prática profissional ou como tomam decisões tem vindo a ocupar um lugar cada vez mais relevante na investigação. Esta relevância pode justificar-se pelo reconhecimento da grande influência de fenómenos psicossociais no comportamento profissional dos docentes, muito ancorado no *paradigma do pensamento do professor*, emergente na década de 70 do século XX. O professor é encarado como um profissional racional, que pensa e reflete sobre a sua prática, sendo as concepções ou crenças, conceitos que empregaremos como sinónimos (Marcelo-García, 1999), alguns dos fatores que condicionam, simultaneamente, o sentido e a orientação do pensamento e da ação dos professores.

Como refere Marcelo-García (1999, p. 47):

a linha de investigação sobre o pensamento do professor ensinou-nos que os professores não são técnicos que executam instruções e propostas elaboradas por especialistas. Cada vez mais se assume que o professor é um construtivista (Clark e Peterson, 1986; Marcelo, 1987) que processa informação, toma decisões, gera conhecimento prático, possui crenças, rotinas, etc, que influenciam a sua atividade profissional

Surge, assim, o conceito de “teoria implícita ou subjetiva” do professor, formada por conhecimentos, pensamentos, objetivos, formas de planeamento, expectativas, crenças que orientam a tomada de decisão relativa ao ato de ensino (Marcelo-García, 1999).

De acordo com Pacheco (1995, p.54), “as crenças, tal como os valores, expectativas, perspectivas, teorias implícitas, atitudes são a “tela de fundo” do contexto em que os professores decidem perante situações específicas, definindo tanto o seu pensamento como a sua acção.”

Já na década de 30 do século passado, Dewey (1933, *cit. in* Madeira, 2005, p. 19) se debruçava sobre estas questões, tendo apresentado as crenças (ou concepções) como conceitos que englobam “todas as questões sobre as quais não temos um conhecimento certo, mas (...) aceitamos como verdade, como

conhecimento, mas que mesmo assim podem vir a ser questionadas no futuro”.

De acordo com Lima (2007), as concepções, as crenças e as atitudes dos professores expressam-se e caracterizam-se “por um corpo de conceitos e valores organizados em teorias explícitas e latentes, evidenciadas pelos modos de agir do sujeito.” (p. 4). A autora considera que, ainda que estes fenómenos, de um modo geral, sejam estruturas psicológicas e sociais com alguma estabilidade, não são imutáveis e permanentes. Deste modo, podem ser alteradas, podendo a investigação sobre estes aspetos constituir um meio promotor da reflexão, da renovação e do desenvolvimento profissionais. Para Zabalza (1994), a relação existente entre o pensamento e as práticas dos professores é indiscutível, competindo à investigação clarificar como é que se inter-relacionam. Todavia, essa não é uma tarefa simples, uma vez que, segundo o autor, a relação entre pensamento e ação é dialética e indeterminável.

A investigação mostra-nos, de acordo com Calderhead (1988), que as estruturas do conhecimento do professor são complexas e de difícil acesso, afirmando que “uma parte do conhecimento que guia as ações dos professores pode ser tácito e impossível de verbalizar.”(p. 29, tradução nossa). Já Shavelson e Stern (1983, *cit. in* Zabalza, 1994, p. 32) haviam referido que “afortunadamente ou por desgraça, os investigadores que estudam os pensamentos, juízos, decisões e conduta dos professores não têm uma saída fácil, têm de compreender como é que se passa do pensamento à acção.”

O facto de muito do conhecimento profissional ser tácito leva a que alguns investigadores completem os dados recolhidos através da recolha de informação de forma direta, recorrendo a técnicas como a redação de diários profissionais (Calderhead, 1988) ou as entrevistas, ou completando e relacionando a informação recolhida por aquelas vias com a observação direta, mediante a realização de inferências.

Tendo em consideração os aspetos referidos, o estudo das concepções dos professores será determinante para analisarmos e compreendermos as suas práticas, embora constitua um indubitável desafio metodológico para os investigadores.

No contexto nacional, parecem não existir estudos realizados no âmbito

da elaboração de teses de mestrado ou doutoramento sobre a temática das concepções dos professores em relação ao ensino da gramática. Podemos, no entanto, destacar alguns trabalhos de investigação que se debruçaram sobre a caracterização do ensino da gramática, nomeadamente os de Castro (1995) e Rodrigues (2003), sobre o ensino da gramática, e os de Pinto (2001) (cf. capítulo 2) e Silva (2006), que procederam à análise das propostas no âmbito da gramática em manuais escolares. Importa referir, ainda, o trabalho desenvolvido por Santos (2007) sobre crenças e práticas dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que, ainda que não tenha a gramática como foco, investiga a relação entre aspetos psicossociais e a atuação profissional dos docentes.

No contexto internacional, destacamos o trabalho desenvolvido por Mohamed (2006) no âmbito da elaboração de uma tese de doutoramento. A autora investigou o inter-relacionamento entre as crenças dos professores, as suas práticas e a sua formação e desenvolvimento profissionais no que se refere ao ensino da gramática e concluiu que existem discrepâncias entre as crenças e o comportamento e que, ainda que a formação tenha alguma influência na alteração de práticas, esta é reduzida.

Além dos trabalhos referidos, desenvolvidos no âmbito da elaboração de teses de mestrado ou doutoramento, deve assinalar-se, ainda, o estudo de Madeira (2005), sobre as crenças dos professores de Português face ao papel da gramática no ensino da Língua Portuguesa, e o de Neves (2005), focado nas práticas dos professores dos 1.º e 2.º Ciclos (1.ª e 2.ª séries) relativamente ao ensino da gramática. Estes dois estudos foram desenvolvidos no Brasil.

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

1. Problemática e questões orientadoras do estudo

A aprendizagem é um processo complexo, no qual intervêm diversas componentes. Independentemente da perspectiva adotada para analisar o fenómeno, a atuação dos professores será certamente um fator a considerar no sucesso das aprendizagens dos alunos em contexto escolar. As práticas dos professores constituíram-se, deste modo, aos nossos olhos, um campo de estudo potencialmente relevante para a área da educação, designadamente no âmbito da didática da língua portuguesa.

O trabalho em torno da gramática, ainda que largamente debatido nos mais variados contextos nacionais e internacionais, continua a ser considerado um verdadeiro “calcanhar de Aquiles” do ensino e da aprendizagem da língua materna, aspeto realmente preocupante se tivermos em consideração as grandes dificuldades dos alunos neste domínio, trazidas a lume por vários estudos realizados a nível nacional (cf. capítulo 1). Assim, pareceu-nos adequado restringirmos o campo de estudo referido no parágrafo anterior, de natureza tão abrangente e generalista, às práticas dos professores de língua materna no que se refere ao ensino da gramática.

Aspetos como a qualidade da formação inicial e contínua dos professores, o rigor e a coerência dos documentos orientadores e dos materiais didáticos disponíveis, a existência de uma terminologia gramatical aprovada para todo o ensino básico e secundário serão, certamente, fatores potenciadores de um ensino da gramática pautado pelo sucesso dos alunos. Todavia, parece-nos que existe um outro domínio de extrema importância para as práticas dos professores e, conseqüentemente, para as aprendizagens dos alunos, que deverá ser considerado na equação. Referimo-nos às conceções dos professores em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática. Estas conceções, de acordo com autores como Mohamed (2006), estão muito enraizadas nas experiências precoces de aprendizagem da gramática, influenciando, segundo Borg (2003; 2012), as práticas docentes de forma mais significativa do que a formação inicial e profissional. A este respeito, atente-se nas considerações tecidas pelo autor numa entrevista dada recentemente:

(...) Independentemente da tentativa de se programar os professores para se comportarem de certa forma, eles não o farão; encontrarão sempre as suas ideias individuais próprias, as suas formas particulares de fazerem as coisas, as suas preferências, e, por esse motivo, tornou-se evidente que o ensino é muito mais do que o comportamento. Por trás do comportamento estão as crenças, o conhecimento e as construções relacionadas, que influenciam o que os professores fazem, e começou a tornar-se evidente que, se queremos compreender inteiramente o que os professores fazem, não podemos focar-nos unicamente no comportamento, precisamos de compreender em que é que acreditam, o que sabem, as suas atitudes, os seus sentimentos.

Borg, *cit in* Birello, 2012, p. 88 (tradução nossa)

Parece-nos que as conceções dos professores influenciarão simultaneamente o modo como ensinam (Richards & Lockhart, 1994 *cit. in* Mohamed, 2006), mas também a extensão das aprendizagens dos alunos (Calderhead, 1996 *cit. in* Mohamed, 2006). Deste modo, considerámos relevante procurar saber as conceções dos professores, tendo optado por focalizar a investigação no contexto do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Considerando o contexto nacional, decidimos averiguar também as opiniões e as práticas dos docentes participantes em relação ao *Dicionário Terminológico*, instrumento ao serviço da uniformização da terminologia gramatical, e ao *Conhecimento Explícito da Língua*, competência nuclear da Língua Portuguesa que integra o trabalho em torno do conhecimento gramatical.

Tendo em consideração os aspetos enunciados, formulámos como questões orientadoras da investigação: i) Quais as conceções dos professores de Língua Portuguesa do 2º CEB sobre o ensino da gramática? ii) Que conhecimento têm e que uso fazem os professores de Língua Portuguesa do 2º CEB do Dicionário Terminológico? iii) Como equacionam os professores de Língua Portuguesa do 2º CEB a noção de Conhecimento Explícito da Língua? iv) Que práticas desenvolvem os professores de Língua Portuguesa do 2º CEB em sala de aula para promover a aprendizagens da gramática? v) Quais as necessidades de formação dos docentes de Língua Portuguesa do 2º CEB relativamente ao ensino da gramática?

2. Natureza, objetivos e plano do estudo

A investigação realizada englobou a realização de seis estudos de caso, em três escolas do distrito de Lisboa, sendo de natureza transversal, na medida

em que tanto as observações, como as entrevistas realizadas envolveram diferentes participantes num mesmo período temporal, permitindo, deste modo, a comparação dos dados.

A investigação que levámos a cabo insere-se no paradigma interpretativo, já que se pretende conhecer as conceções dos sujeitos e a significação que dão aos seus atos (Léssard- Herbert *et al.*, 2005). Neste sentido, a recolha de dados assentou em metodologias de natureza marcadamente qualitativa, nomeadamente a observação de contextos reais de sala de aula e a realização de entrevistas. Flick (2002) elenca, como traços distintivos da investigação qualitativa, “a correcta escolha de métodos e teorias apropriados; o reconhecimento e análise de diferentes perspectivas; a reflexão do investigador sobre a investigação, como parte do processo de produção do saber; a variedade dos métodos e perspectivas” (p. 4).

Em contraste com os comumente designados de métodos quantitativos, os métodos qualitativos não se prestam tão facilmente a uma análise de dados com significância estatística suficiente para extrapolarmos conclusões para outros contextos. Todavia, permitem uma perceção mais detalhada e abrangente de um determinado fenómeno num dado contexto, sobretudo relativamente a opiniões, conceções e outros aspetos psicológicos e sociais (Flick, 1998).

Segundo Lessard-Hébert *et al.* (2005), “as metodologias qualitativas privilegiam dois modos de investigação: o *estudo de casos* e a *comparação*, ou *estudo multicasos*.” (p. 167). Para os autores, estes modos de investigação são, de entre os modos de investigação qualitativa mais utilizados pelos investigadores, os *menos construídos, menos limitados, menos manipuláveis e menos controlados*. Nestas modalidades de investigação, o investigador recolhe informações sobre casos particulares, o que requer uma análise aprofundada “do tipo introspectivo” (De Bruyne *et al.*, 1975 *cit in* Lessard-Hébert *et al.*, 2005, p. 169).

Com a investigação que conduzimos, não pretendemos proceder a uma generalização das conclusões para além dos casos particulares que estudámos, mas recolher e analisar dados de forma detalhada e aprofundada sobre contextos específicos. Através do *estudo de casos*, podem ser recolhidas informações “tão

numerosas e tão pormenorizadas quanto possível com vista a abranger a totalidade da situação. É a razão pela qual ele se socorre de técnicas variadas de recolha de informação (observações, entrevistas, documentos)” (De Bruyne *et al.*, 1975 *cit. in* Lessard-Hébert *et al.*, 2005, p. 170). Deste modo, é possível proceder a processos de triangulação (de metodologias), os quais, além de contribuir para assegurar a validade do estudo (De Ketelle e Roegiers, 1999), permitem captar a complexidade e profundidade dos fenómenos em análise (Flick, 1998).

Robert Yin (1975, *cit. in* Lessard-Hébert *et al.*, 2005) identificou como características dos estudos de casos: a delimitação de um fenómeno real contemporâneo como objeto da investigação, a ténue fronteira entre o fenómeno estudado e o contexto e a utilização de múltiplas fontes de dados. Quanto à comparação multicasos, esta permite a deteção de convergências entre os vários casos, baseando-se no estudo aprofundado de cada caso.

Consideramos que a investigação realizada poderá ter um carácter exploratório, na medida em que esperamos que possa constituir um primeiro passo rumo a uma maior compreensão da temática, eventualmente direcionando outros estudos, de natureza transversal, mas também longitudinal, focalizados no tema ou em outros complementares.

O estudo realizado assentou na recolha, no tratamento e na análise de dados sobre as conceções e as práticas dos professores de língua materna do 2.º Ciclo do Ensino Básico em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática. Delineámos cinco objetivos gerais 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 dos professores de Língua Portuguesa do 2.º CEB em relação ao *Dicionário Terminológico* (DT); iii) Conhecer opiniões dos professores de Língua Portuguesa do 2.º CEB face ao Conhecimento Explícito da Língua (CEL); iv) Conhecer práticas dos professores de Língua Portuguesa do 2.º CEB em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática; v) Identificar necessidades de formação dos professores de Língua Portuguesa do 2.º CEB em relação ao ensino da gramática.

Como em todos os estudos de natureza qualitativa, desenhou-se um plano de investigação aberto e flexível, em que os dados recolhidos em cada etapa podem contribuir para precisar a recolha de dados da etapa seguinte (Bogdan e Biklen, 1994). De seguida,

apresentamos um esquema que sintetiza as etapas percorridas no processo de recolha e tratamento da informação:

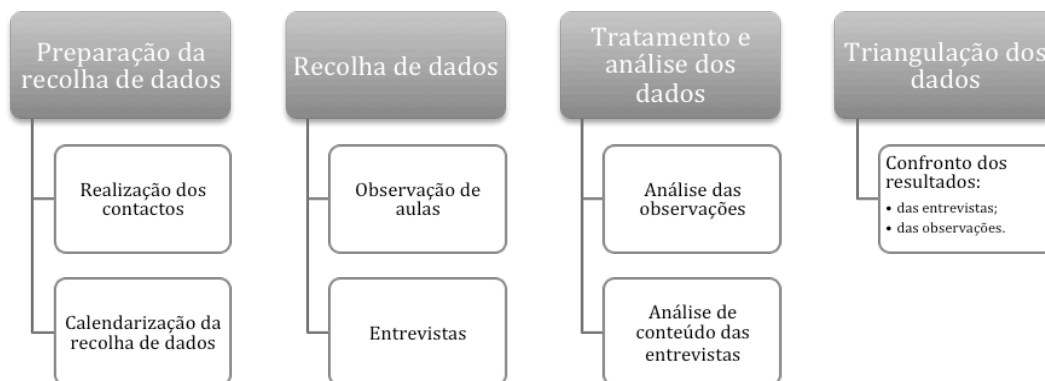


Figura 6 – Plano da recolha da informação

Num primeiro momento, construímos os instrumentos de recolha da informação. De seguida, contactámos a direção dos três agrupamentos participantes no estudo de forma a clarificarmos a natureza e os objetivos de investigação e a organizarmos a recolha de dados. Posteriormente, entrámos em contacto com os professores que participariam no estudo, de forma a esclarecer eventuais dúvidas e a calendarizar as observações das aulas e a realização das entrevistas.

O segundo momento consistiu na recolha de dados propriamente dita. Em primeiro lugar, procedemos à observação de aulas, nos meses de maio e junho de 2012. Tínhamos solicitado aos docentes para observarmos vinte a trinta minutos de trabalho sobre gramática. No entanto, com a exceção da última sessão a que assistimos (apenas durante trinta minutos), todos os outros docentes nos convidaram a assistir aos noventa minutos de duração da aula. De seguida, realizámos as entrevistas, nos meses de junho e julho de 2012, com a duração média de quarenta e quatro minutos e catorze segundos.

O terceiro momento correspondeu ao tratamento e à análise dos resultados das observações e das entrevistas efetuadas, realizados nos meses de julho e agosto de 2012.

3. Caracterização dos participantes

A investigação realizada contou com a participação de seis professores de Português, língua materna, que lecionavam a disciplina a turmas do 2.º CEB

CAPÍTULO II- ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

em três escolas de três agrupamentos verticais do distrito de Lisboa, e de seis turmas do 2.º CEB, no ano letivo 2011 – 2012, que constituíram a amostra de conveniência do presente estudo.

Passaremos a designar as escolas participantes por A, B e C, estando a escola B incluída num Território de Intervenção Educativa Prioritária (TEIP).

De seguida, apresentamos um quadro com alguns dados de caracterização socioprofissional dos seis professores que participaram neste estudo, a que nos referiremos como P1, P2, P3, P4, P5 e P6:

Professor	Escola	Idade	Tempo de serviço docente	Nível de ensino em que trabalhou durante mais tempo	Formação inicial	Pós-graduação	Formação Contínua
P1	A	32	9 anos	2.º CEB	Curso de Professores do Ensino Básico, 1.º e 2.º Ciclos, variante de Português, Inglês	_____	- Novos Programas e DT (organizada pelo Agrupamento, pelo PNEP e o Centro de Emprego de Oeiras) - Literacia da informação (organizada pelo Agrupamento)
P2	A	40	17 anos	1.º CEB	Curso de Professores do Ensino Básico, 1.º e 2.º Ciclos, variante de Português, Inglês	_____	- PNEP (Escola Superior de Educação de Lisboa)
P3	B	31	3 anos	2.º CEB	Curso de Professores do Ensino Básico, 1.º e 2.º Ciclos, variante de Português, Francês	_____	_____
P4	C	34	11 anos	2.º CEB	Curso de Professores do Ensino Básico, 1.º e 2.º Ciclos, variante de Português, Inglês	Frequência de pós-graduação em Tradução	_____
P5	B	30	9 anos	2.º CEB	Curso de Professores do Ensino Básico, variante de Português, Francês	_____	Várias ações de formação online sobre as várias competências da LP (evolui.com)
P6	C	55	30 anos	2.º CEB	Estudos germanísticos (estágio em 2.º Ciclo)	_____	Várias ações de formação de curta duração na Faculdade de Letras da Universidade Clássica de Lisboa para a orientação de estágios

Quadro 3- Caracterização dos professores

CAPÍTULO II- ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Como se pode verificar pela análise do quadro, os docentes inquiridos têm entre 30 e 55 anos de idade e entre 3 e 30 anos de serviço, encontrando-se, portanto, em diferentes fases da carreira.

Relativamente ao nível de ensino em que trabalharam mais tempo, cinco professores indicaram o 2.º CEB e apenas um professor indicou o 1.º CEB. A leitura da coluna relativa à formação inicial permite-nos constatar que cinco dos docentes concluíram cursos que lhes permitem a lecionação aos níveis do 1.º e do 2.º Ciclo, enquanto um tem uma formação inicial e o estágio profissionalizante especializados no 2.º CEB.

Ainda em relação à formação inicial, quatro dos docentes inquiridos estão preparados para, além do ensino do Português, a lecionação do Inglês e dois para a lecionação do Francês.

Todos os docentes entrevistados têm habilitações ao nível da licenciatura, tendo um deles frequentado uma pós-graduação.

Em relação à formação contínua, a leitura do quadro apresentado permite a verificação de que existem situações muito diversas, desde a não frequência de ações de formação por dois dos professores participantes (P3 e P4), passando pela procura autónoma de formação para o desenvolvimento profissional (P5), por ações promovidas pelos agrupamentos de escolas em que os professores trabalham (P1), por iniciativas de curta duração destinadas a preparar os docentes para o exercício de funções específicas (P6), até a ações de formação contínua de longa duração (P2).

Em relação às turmas a cujas aulas assistimos, designá-las-emos de acordo com o número de ordem atribuído ao professor respetivo. Assim, teremos a T1 (turma com o P1 como professor), a T2 (turma com o P2 como professor), a T3 (turma com o P3 como professor), a T4 (turma com o P4 como professor), a T5 (turma com o P5 como professor) e a T6 (turma com o P6 como professor). Apresentaremos, uma tabela com uma breve caracterização das turmas participantes no estudo:

Turma	Professor	Escola	Ano de Escolaridade	Idades
T1	P1	A	5.º	10 - 12 anos
T2	P2	A	5.º	10 - 12 anos

CAPÍTULO II- ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

T3	P3	B	5.º	10 - 11 anos
T4	P4	C	6.º	11 - 12 anos
T5	P5	B	5.º	10 - 12 anos
T6	P6	C	5.º	9 - 13 anos

Quadro 4 – Caracterização das turmas

Como se pode verificar pela leitura do quadro, cinco das turmas participantes são do 5.º ano e uma é do 6.º ano, tendo os alunos idades maioritariamente compreendidas entre os 10 e os 12 anos. Com efeito, apenas uma turma apresenta uma maior variação de idades (T6, 9-13 anos).

4. Processos e instrumentos de recolha e análise dos dados

Uma das etapas fundamentais do estudo que levámos a cabo, bem como de qualquer processo de investigação, é a planificação da recolha da informação. Nesta fase, importa definir claramente que tipo de dados se pretende recolher, de que forma, em que momentos e com que finalidades. De Ketele e Rogiers (1999) definem a recolha de informação como “o processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o fim de passar de um nível de conhecimento para outro nível de conhecimento ou de representação de uma dada situação, no quadro de uma acção deliberada cujos objectivos foram claramente definidos e que dá garantias de validade suficientes.” (p. 17).

Em termos metodológicos, a realização de uma investigação sobre as concepções dos professores do 2.º CEB em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática revelou-se um desafio, na medida em que fenómenos de natureza psicossociológica, como é o caso das concepções, não são diretamente observáveis.

De acordo com Borg (2012), não podemos observar diretamente aquilo em que os professores acreditam, constituindo a procura de formas adequadas de explicitar essas concepções um desafio para os investigadores:

Podemos entrar numa sala de aula, podemos observar o comportamento, podemos ver o que os professores fazem e podemos descrevê-lo; mas não podemos ver as suas concepções. Não podemos olhar para um professor e saber aquilo em que acredita. Em termos metodológicos, os desafios têm sido encontrarmos formas de explicitarmos essas crenças e a única forma de o fazermos é levarmos os professores a dizerem-nos quais são as suas concepções ou a produzirem algum trabalho no qual estejam implicadas.

Borg, 2012, p. 89, tradução nossa

Tendo em consideração os aspetos enunciados por Borg (2012), decidimos observar situações reais de trabalho de gramática e entrevistar os professores sobre as suas práticas e as suas concepções neste domínio. Deste modo, o estudo levado a cabo assentou em duas técnicas fundamentais: a observação direta e as entrevistas.

À semelhança de Neves (2005), que investigou o ensino da gramática em São Paulo, no Brasil, “partiu-se da consideração de que a formulação de exercícios seria a atividade mais reveladora do modo de trabalho dos professores no campo da gramática, já que, por essa atividade, depreendem-se as bases, os princípios, as finalidades, enfim, a natureza da atividade.” (p. 12)

4.1. Observação direta

Observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objectivo final ou organizador e dirigido a um objecto para recolher informações sobre ele.

De Ketele, 1980 *cit. in* De Ketele e Rogiers, 1999, p. 23

De forma a recolhermos informação sobre as práticas e as concepções dos professores em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática, realizámos seis observações. As observações ocorreram em contextos reais de sala de aula, mais concretamente em momentos de trabalho de gramática em aulas de Português, língua materna, do 2.º Ciclo. Consideramos, tal como Lessard-Hébert *et al.* (2005), que a observação dos fenómenos estudados, no momento e no local em que ocorrem, é fundamental para que os investigadores os consigam compreender de forma mais abrangente e aprofundada. Repare-se nas considerações dos autores a este respeito:

As ciências da educação são possíveis se os investigadores aceitarem abandonar o conforto das suas bibliotecas, dos seus gabinetes, do seu laboratório *in vitro* e das suas reuniões político-administrativas para proceder às suas investigações no próprio terreno da aprendizagem, isto é, no seio das vivências escolares reais, dos laboratórios *in vivo*.

Lessard-Hébert *et al.*, 2005, p. 177

Procedemos a um registo pormenorizado de todos os aspetos observados, à medida que se iam verificando, preenchendo deste modo um protocolo de observação naturalista. A observação naturalista é, segundo Estrela (1994), o estudo de um fenómeno no seu meio natural, caracterizando-se pela acumulação de dados (sem seleção prévia), pela precisão do registo (inserindo comportamentos e ações no contexto em que ocorrem) e pela continuidade (comportamentos e ações encadeiam-se uns nos outros em sequência).

Os dados recolhidos através das observações naturalistas foram depois tratados de acordo com os objetivos do estudo. Para tal, foi criada uma grelha de categorias adaptada de Mohamed (2006), na qual foi adotada a classificação de atividades proposta por Costa *et al.* (2011).

Assim, a grelha incluía as seguintes categorias e subcategorias: i) conteúdos: coerência relativamente à planificação (sumário), plano sintático, plano das classes de palavras, plano morfológico, plano discursivo, textual, plano lexical, semântico, diversos planos; ii) contextualização da atividade: a partir do texto, a partir da frase, a partir da palavra; iii) tipo de atividade: construção de conhecimento, treino, avaliação, mobilização para outras competências; iv) uso de terminologia: uso dos termos metalinguísticos do *Dicionário Terminológico*, rigor terminológico/ científico; v) interação: exploração das intervenções/ produções dos alunos, promoção de momentos de reflexão sobre a língua, envolvimento dos alunos nas decisões; vi) modalidades de trabalho: trabalho em grande grupo, trabalho em pequenos grupos, trabalho a pares, trabalho individualizado; vii) recursos utilizados: manuais, cadernos, quadro, fichas, obras literárias, apresentações em *PowerPoint*, internet, música, filmes, cartões, cartazes.

Nesta observação, considerou-se ainda o uso que foi feito dos manuais escolares e o tipo de informação ou exercícios propostos no manual ou nas fichas de trabalho fornecidas pelos docentes. Para a análise destes recursos educativos, elaborámos uma categorização inspirada na classificação que Pinto (2001) aplicou para analisar manuais escolares. A autora procedeu a uma análise das propostas no âmbito da gramática em manuais escolares, tendo distinguido três

tipos de exercícios:

- i) atividades de reconhecimento – relacionadas com “a identificação das unidades linguísticas em textos, frases ou grupos de palavras, a partir do conhecimento explícito das suas características” (Pinto, 2001, p. 89). Em termos de formulação linguística, as instruções poderão ser semelhantes a “*sublinha no texto; copia do texto...; transcreve do texto...; identifica o sujeito.../ nome.../ adjetivo..., etc.*” (*ibidem*);
- ii) atividades de explicitação – ao nível do “conhecimento das características formais das unidades” (*ibidem*), através de atividades de classificação ou atividades de definição ou regra, ao nível da “explicitação do valor linguístico (semântico, textual, lógico)” (idem, p. 90), ou ao nível da mobilização do “conhecimento das características formais das unidades no quadro de operações cognitivas mais complexas” (*ibidem*), através da justificação ou da explicação de regras ou de definições, ou de atividades de generalização ou de conclusões;
- iii) atividades de produção – “referem-se à utilização das unidades linguísticas em situação de uso oral e escrito, podendo centrar-se na palavra, no sintagma, na frase ou no texto” (*ibidem*).

A mesma metodologia de classificação foi seguida em relação aos exercícios escritos no quadro, formulados oralmente ou apresentados em *PowerPoint*. Na classificação elaborada, distinguimos, de acordo com a instrução dada aos alunos, as seguintes atividades:

- i) atividades de reconhecimento;
- ii) atividades de explicitação: classificação, definição/ regra; explicitação do valor linguístico (semântico, textual, lógico), justificação ou explicação de regras ou definições, comparação de dados por observação/ manipulação, explicitação e verificação de hipóteses, generalização/ conclusões;
- iii) atividades de produção: de palavras, de sintagmas, de frases, de textos.

4.2. Entrevista

A entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações.

De Ketele e Rogiers, 1999, p. 22

Werner e Schoepfle (1987 *cit. in* Lessard-Hébert *et al.* 2005) referem que a entrevista é, por um lado, útil e complementar à observação e, por outro lado, é necessária para a recolha de “dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos observados” (Lessard-Hébert *et al.* 2005, p. 160). Na verdade, as duas metodologias revelaram-se fundamentais para a formulação de conclusões sobre as opiniões e as conceções dos professores no domínio em estudo.

Ainda que complementares, os dois principais métodos que utilizámos diferem em vários aspetos. Segundo De Ketele e Rogiers (1999), a entrevista distingue-se da observação devido ao “objecto da diligência” (p. 24). Enquanto a primeira tem no *discurso do sujeito* o seu principal objeto, a segunda tem os *comportamentos observáveis* como objeto principal. Os autores referem outras duas diferenças entre os dois métodos. Em primeiro lugar, excetuando as situações de observação participante, a observação “é um acto de sentido único” (p. 25), sendo a entrevista “um acto de comunicação” (*ibidem*). Em segundo lugar, enquanto a observação se refere ao tempo presente da recolha, a entrevista permite que nos reportemos a um tempo anterior à realização da recolha, como, por exemplo, quando questionamos o entrevistado sobre as suas recordações e experiências, ou a um tempo posterior, quando, por exemplo, lhe pedimos que faça projeções em relação ao futuro.

Optámos pela realização de entrevistas semidirigidas, semidiretivas ou semiestruturadas. De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998), esta modalidade de entrevista designa-se “semidiretiva no sentido em que não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas” (p. 192). Os autores acrescentam que “geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas pela ordem em que as anotou e sob a formulação prevista” (*ibidem*).

Comparativamente com as entrevistas dirigidas, diretivas ou estruturadas, as entrevistas semidirigidas apresentam, segundo De Ketele e Rogiers (1999), as vantagens de as informações recolhidas darem ao

CAPÍTULO II- ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

entrevistador um acesso mais aprofundado às representações do entrevistado do que as entrevistas dirigidas; comparativamente com as entrevistas livres, permitem recolher a informação num período de tempo mais curto e garantem a pertinência dessa informação para o estudo.

Para a construção do guião das entrevistas, inspirámo-nos em vários dos instrumentos utilizados por Mohamed (2006) e em algumas das perguntas colocadas aos professores no estudo *Posição dos docentes relativamente ao ensino da Língua Portuguesa* (cf. capítulo 1). O guião (cf. anexo I) integrou vários blocos temáticos, reorganizados após a análise de conteúdo das entrevistas realizadas. Apresentamos os blocos constituintes e os objetivos respetivos:

Blocos	Objetivos
A. Legitimação da Entrevista	- legitimar a entrevista; - motivar o entrevistado.
B. Caracterização Socioprofissional	- realizar uma breve caracterização socioprofissional do entrevistado; - verificar se existe alguma relação entre as respostas dos entrevistados durante a entrevista e alguns dos itens incluídos neste bloco.
C. Experiência de Aprendizagem da Gramática como Aluno	- conhecer as conceções dos professores sobre o ensino e a aprendizagem da gramática.
D. Conceções sobre o Ensino e a Aprendizagem da Gramática	- conhecer as conceções dos professores sobre o ensino e a aprendizagem da gramática.
E. Práticas de Ensino da Gramática	- conhecer práticas dos professores em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática.
F. Conceções dos Docentes sobre o Uso do <i>Dicionário Terminológico</i>	- conhecer o que os professores pensam sobre o <i>Dicionário Terminológico</i> .
G. Conceções dos Professores sobre os Documentos Curriculares da Língua Portuguesa	- conhecer o que os professores pensam sobre os Documentos Curriculares da Língua Portuguesa; - conhecer o que os professores pensam sobre o <i>Conhecimento Explícito da Língua</i> .
H. Desenvolvimento Profissional Docente no Domínio da Gramática	- conhecer as opiniões dos professores em relação às necessidades de formação no domínio da gramática.

Quadro 5- Blocos constituintes do guião das entrevistas

4.3. Análise de conteúdo das entrevistas

As informações recolhidas através da realização de entrevistas foram analisadas através da análise de conteúdo, definida por Bardin (2008, p. 11) como:

(...) um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a <<discursos>> (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O factor comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas

CAPÍTULO II- ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

- desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até à extracção de estruturas traduzíveis em modelos - é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade. Absolve e cauciona o investigador para esta atracção pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente de <<desocultação>>, responde a esta atitude de voyeur de que o analista não ousa confessar-se e justifica a sua preocupação, honesta, de rigor científico. Analisar mensagens por esta dupla leitura, onde uma segunda leitura se substitui à leitura <<normal>> do leigo, é ser agente duplo, detective, espião...

A análise de conteúdo é, portanto, uma técnica de tratamento de dados realizada com o objetivo de permitir a realização de inferências, decorrentes da interpretação do discurso de acordo com os objetivos do estudo e o quadro de referências teórico proporcionado pela revisão da literatura. Deste modo, é imprescindível que se adote uma conduta pautada pelo rigor metodológico.

Para a realização da análise de conteúdo, podemos utilizar procedimentos abertos ou fechados. Os primeiros implicam a emergência das categorias e subcategorias a partir da análise do material recolhido, sendo portanto realizados de forma indutiva, através de um processo de comparação constante que permite encontrar analogias ou dissemelhanças. Neste tipo de procedimento, a grelha de análise sofre diversas alterações e reformulações até se encontrar um formato estável. Os procedimentos fechados, pelo contrário, realizam-se de forma dedutiva, sendo a grelha de análise construída *a priori*, a partir do quadro de referências teórico ou dos resultados de outros estudos empíricos.

Ao longo da análise de conteúdo, tivemos a preocupação de cumprir as regras de categorização definidas por Bardin (2008), de forma a garantir a validade da análise: a exclusividade mútua (a grelha de categorização deve estar construída de modo a que não exista sobreposição de conteúdos entre categorias); a pertinência face às questões de investigação e ao quadro de referências teórico; a exaustividade (a grelha de categorização deverá ser construída de forma a incluir todas as unidades de registo pertinentes para o estudo); a homogeneidade das dimensões de análise de cada conjunto de categorias ou subcategorias. Procurámos ainda garantir a fiabilidade da análise de conteúdo através dos procedimentos indicados por Gighlione e Matalon (1993): fiabilidade intraobservador, através da repetição da análise pelo mesmo

CAPÍTULO II- ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

observador de forma a assegurar que pelo menos 75% das categorias e subcategorias se mantêm; fiabilidade interobservadores, tendo a análise de parte das entrevistas sido feita por dois observadores.

Apresentamos, de seguida, um quadro com os temas, as categorias e as subcategorias nos quais enquadrámos os indicadores emergentes da análise de conteúdo do discurso dos entrevistados:

Tema	Categoria	Subcategoria
Experiência de aprendizagem da gramática como aluno	Formas de aprendizagem da gramática no percurso escolar	Condicionamento da aprendizagem pela relação pedagógica
		Aprendizagem da gramática por apresentação e repetição de conteúdos
		Utilização de recursos diversificados para aprendizagem da gramática
	Relação com a disciplina de Língua Portuguesa ao longo do percurso escolar	Falta de apetência pela Língua Portuguesa
		Apetência pela Língua Portuguesa
		Experiências positivas de aprendizagem
Conceções sobre o ensino e aprendizagem da gramática	Conceções sobre a evolução da abordagem da gramática	Evolução científica da abordagem da gramática
		Evolução pessoal e profissional
	Representações sobre o conhecimento gramatical e a sua didática	Relevância do conhecimento gramatical
		Complexidade do ensino da gramática
		Comparação com o ensino de línguas estrangeiras
		Relação com a memorização
		Incidência do trabalho sobre a gramática
		Opções de avaliação das aprendizagens no âmbito da gramática
		Motivação para o ensino e aprendizagem da gramática
		Práticas de ensino da gramática
Ponto de partida para a planificação		
Alterações à planificação		
Organização da abordagem da gramática	Necessidade de partir dos conhecimentos dos alunos	
	Formas de contextualização	
	Formas de apresentação de regras	
	Atividades de observação	
	Percurso de aprendizagem por descoberta orientada	
	Atividades de treino	
Recursos didáticos utilizados	Formas de organização das atividades	
	Recurso ao manual de Língua Portuguesa	
	Recurso à Gramática	
	Recursos audiovisuais	
	Recursos visuais	
	Recursos para consolidação e treino	
	Recursos do professor	

CAPÍTULO II- ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

	Processos e instrumentos de avaliação	Avaliação contínua	
		Avaliação sumativa	
	Dificuldades dos alunos	Avaliação dos alunos como regulação das estratégias de ensino	
		Referente de avaliação	
Conceções dos docentes sobre o uso do Dicionário Terminológico	Repercussões do DT no ensino da gramática	Identificadas pelos professores	
		Identificadas pelos alunos	
		Adoção da nova terminologia	
		Relação entre a nova e a antiga terminologia	
	Constrangimentos na utilização da nova terminologia	Necessidade de recurso ao DT	
		Aspectos facilitadores no uso do DT	
		Dificuldades dos professores	
		Dificuldades dos alunos	
Conceções dos professores sobre os documentos curriculares de Língua Portuguesa	Conceções sobre os programas de Língua Portuguesa	Utilidade do programa de Língua Portuguesa de 1991	
		Utilidade do novo programa de Língua Portuguesa	
	Conceções sobre o Conhecimento Explícito da Língua	Opinião sobre a designação <i>Conhecimento Explícito da Língua</i> no novo programa	
		Relevância do Conhecimento Explícito da Língua face às restantes competências nucleares da Língua Portuguesa	
		Articulação entre o Conhecimento Explícito da Língua e as outras competências de Língua Portuguesa	
	Organização da abordagem do Conhecimento Explícito da Língua nas aulas	Gestão do tempo destinado ao desenvolvimento das diferentes competências em Língua Portuguesa	
		Sequencialização das áreas trabalhadas no ensino da língua	
	Desenvolvimento profissional docente no domínio da gramática	Preparação dos professores para o ensino da gramática	Autoconfiança quanto à preparação para o ensino da gramática
			Atitudes dos professores face à inovação
			Experiências significativas para o desenvolvimento profissional nesta área
Necessidades de formação		Atualização	
		Aprofundamento do conhecimento sobre os conteúdos disciplinares	
		Alargamento do conhecimento sobre didática específica	

Quadro 6 – Temas, categorias e subcategorias da Análise de Conteúdo das entrevistas

Durante a realização da análise de conteúdo das entrevistas, foi sentida a necessidade de procedermos a um tratamento diferenciado das respostas dos entrevistados à solicitação da sua opinião relativamente a uma proposta de atividades constante das páginas 55 a 58 do *Guião de Implementação do Programa – CEL (O que pensa acerca de atividades como esta?)*, caracterizada por uma progressão por etapas, estando subjacente uma abordagem indutiva da gramática. Assim, criou-se uma grelha de categorização diferente para esta questão, utilizando também procedimentos abertos e indutivos. As categorias e

as subcategorias construídas durante a análise das informações foram as seguintes:

Categoria	Subcategoria
Contato com o documento Guião de Implementação do Novo Programa de Português (Conhecimento Explícito da Língua)	Conhecimento
	Desconhecimento
	Uso
Apreciação geral	Grau de dificuldade elevado
	Grau de dificuldade adequado
	Nível de extensão inadequado
	Nível de extensão adequado
	Atividades motivantes para os alunos
	Atividades pouco motivantes para os alunos
Relação das tarefas solicitadas aos alunos com a intencionalidade da atividade	Identificação dos conteúdos gramaticais envolvidos e da finalidade da atividade
	Identificação de conteúdos gramaticais sem relação com a finalidade da atividade
Sequencialização das etapas de aprendizagem para construção do conhecimento	Deteção das etapas
	Ausência de deteção das etapas
	Eficácia da progressão das etapas para construção do conhecimento pretendido
	Ineficácia da progressão das etapas para construção do conhecimento pretendido
Duração da atividade	Adequada
	Desadequada
Informação aos alunos sobre o objetivo das atividades	Pertinente
	Desnecessário
Enquadramento da proposta no tipo de trabalho desenvolvido pelos professores	Mudança no tipo de atividades habitualmente desenvolvidas
	Continuidade no tipo de atividades habitualmente desenvolvidas

Quadro 7 – Categorias e Subcategorias da análise da opinião relativamente à proposta de atividades do GIP - CEL

Como Bardin (1983, *cit. in* Quivy e Campenhoudt, 1998), estamos conscientes de que “o discurso não é a transposição transparente de opiniões, de atitudes, de representações existentes de maneira acabada antes de a linguagem lhes dar forma. O discurso é um momento num processo de elaboração, com tudo o que isso implica de contradições, incoerências e lacunas. O discurso é a palavra em acto... “(p. 80). Deste modo, na análise das informações, procurámos decodificar o sentido global das intervenções, através da interpretação da combinação de verbalizações, hesitações, pausas, quebras e contradições no discurso.

CAPÍTULO III

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Nas páginas seguintes, procederemos à apresentação e à discussão dos resultados da investigação relativos a cada um dos seis casos estudados, incidindo nos dados obtidos através das observações de momentos de trabalho de gramática e das entrevistas aos docentes.

1. Caso 1: Professor 1 e Turma 1

1.1. Resultados da observação da turma 1

A observação do trabalho da professora P1 com a turma T1 (cf. anexo II), do 5.º ano do 2.º Ciclo, durou cerca de noventa minutos, correspondendo à totalidade do tempo da aula.

Verificou-se que, no decurso da sessão, foram referidos conteúdos não previstos no sumário (“Correção do trabalho de casa. Continuação da leitura da obra *A fada Oriana* de Sophia de Mello Breyner Andresen. Conhecimento Explícito da Língua: discurso direto e indireto, conjunções, funções sintáticas... Exercícios de revisão.”), como, por exemplo, figuras de retórica e tropos, e alguns dos conteúdos sumariados não foram abordados, como foi o caso das conjunções.

Em relação aos diversos planos abordados ao longo da aula, foram contemplados i) figuras de retórica e tropos: dupla adjetivação, metáfora, comparação, personificação, enumeração, perífrase; ii) discurso direto; iii) tipos e formas de frase; iv) adjetivos: grau superlativo absoluto sintético; v) derivação: afixação verbal (1 exemplo); vi) tempos compostos/verbo auxiliar (‘ter’); vii) análise sintática: sujeito, predicado, complemento direto, complemento indireto, complemento oblíquo. A grande quantidade de conteúdos e planos contemplados e a superficialidade com que foram trabalhados parecem sintomas de uma abordagem de conteúdos assistemática e atomística.

A maior parte das atividades foi proposta a partir do texto, que serviu de pretexto para o trabalho em torno do Conhecimento Explícito da Língua. Após a leitura silenciosa do capítulo IV de *A fada Oriana*, de Sophia de Mello Breyner Andresen, a professora pediu a vários alunos que lessem em voz alta o texto. Foi fazendo pausas e questionando os alunos sobre vários conteúdos relacionados com o Conhecimento Explícito da Língua.

O texto e o Conhecimento Explícito da Língua, particularmente as figuras de estilo, foram sendo trabalhados em simultâneo, em alguns momentos de forma articulada, como se verificou aquando da solicitação da caracterização de Oriana. No entanto, este tipo de exploração restringiu-se à identificação das figuras, sem exploração do seu valor literário, textual.

Exemplo – identificação de figuras de estilo no texto:

P: Temos aqui muita coisa. O que diz aqui sobre a caracterização da Oriana?

A: Por exemplo, "olhos azuis como safiras".

P: E que figura de estilo temos aqui?

A: Uma comparação.

P: Porque é uma comparação?

A: Porque temos 'como'.

P: Que outras palavras poderiam ser?

VA: Parece, lembra.

P: Por que não é uma metáfora?

A: Porque não tem essas palavras.

P: Também temos uma metáfora nesse parágrafo. Qual é?

A: "E as suas asas cor do ar".

P: Muito bem! E, Claras e brilhantes?

VA: Dupla adjetivação.

A professora realçou outras comparações, metáforas, personificações e enumerações presentes no texto.

Em alguns momentos, foram propostas atividades centradas em frases que a docente selecionou do texto e copiou no quadro para que os alunos fizessem a análise sintática.

Exemplo – análise sintática de frase:

P: Vou só fazer aqui uns exercíciuzinhos no quadro.

VA: Não

P: Sim, sim, depois lemos mais um bocadinho

A: Oh não. Nãaaaa!

A professora escreveu "Oriana cuidava da floresta".

P: Quero que olhem para a frase e que me indiquem as funções sintáticas.

Ocasionalmente, a professora destacou palavras para serem trabalhadas oralmente.

Exemplo – palavra derivada por prefixação:

P: Esta palavra "fez e refez", que palavra derivada temos aqui? Qual é a primitiva?

A: Fez.

P: Juntámos-lhe o prefixo, desculpem, o afixo 're' e temos uma palavra derivada por ...

A: Prefixação.

P: Muito bem!

As atividades desenvolvidas foram exclusivamente de treino, tendo consistido na revisão e exercitação de conteúdos previamente introduzidos, através da interpelação dos alunos para resolverem oralmente exercícios predominantemente de identificação ou de classificação, sem qualquer exploração nocional dos conceitos convocados, e, em vários momentos, sem o recurso a metalinguagem.

Exemplo:

P: “Em tempos idos, tinha sido nova e linda”. O que é que temos aqui em termos de verbos?

Na sessão observada, registou-se um total de 25 atividades (cf. anexo III). 92% dos exercícios propostos pela docente foram atividades de explicitação, sobretudo de classificação, correspondendo a 72% das propostas, e de justificação ou explicação de regras ou definições, com 20% do total das atividades desenvolvidas na aula. 4% dos exercícios realizados na sessão corresponderam a atividades de reconhecimento e 4% foram de produção, exclusivamente de sintagmas.

Ao longo da aula, a professora referiu termos metalinguísticos introduzidos pelo *Dicionário Terminológico*.

Exemplo - complemento oblíquo:

P: (...) Primeiro, o que é isso de funções sintáticas?

A1: Grupo nominal...

P: Não, isso são os constituintes da frase. Quando falamos de funções sintáticas falamos de...

A1: Sujeito.

A2: Predicado

A3: Complemento direto

A4: Indireto

P: E complemento o...

VA: Blíquo

Em termos de rigor terminológico, a docente demonstrou alguma insegurança em relação à nova terminologia. Por exemplo, manifestou algumas dúvidas quanto ao complemento oblíquo e ao complemento preposicional. Faria este último parte do Grupo Verbal? Registaram-se ainda alguns equívocos e incorreções científicas.

Exemplo - incorreção na identificação da subclasse do advérbio (de acordo com o DT):

P: “Ia rapidamente”. Este “rapidamente” é o quê? A nível sintático?

[Não responderam]

P: É um advérbio de...

VA: Modo.

P: Muito bem!

Exemplo – confusão entre complemento direto e complemento oblíquo:

A professora realizou a análise sintática da frase da seguinte forma:
Oriana (SUJEITO) cuidava **da floresta** (PREDICADO) (CD)

Exemplo – confusão entre frases declarativas e exclamativas:

P: “Acho-me linda!”. Que tipo de frase é?

A: Declarativa.

P: Declarativa afirmativa ou negativa?

A: Afirmativa.

P: Não se esqueçam, tipo e forma.

A: Mas eu acho que é exclamativa.

P: Não, é declarativa. Também temos frases declarativas com esta pontuação!

Exemplo – confusão entre Grupo Nominal e palavra:

P: Está a repetir muito a palavra ‘o rapaz’. Como é que podes substituir isso?

VA: Ele!

Relativamente à interação, não se verificou a promoção de momentos de reflexão sobre a língua, o envolvimento dos alunos na tomada de decisões ou a exploração das intervenções ou produções dos alunos.

Exemplo 1:

P: Serei eu tão bonita como o reflexo que vejo na água? Que tipo de frase é este?

A: Interrogativa.

[Um aluno disse exclamativa.]

P: Ora bem, quem é que disse exclamativa? Não é.

Exemplo 2:

P: “Acho-me linda!”. Que tipo de frase é?

A: Declarativa.

P: Declarativa afirmativa ou negativa?

A: Afirmativa.

P: Não se esqueçam, tipo e forma.

A: Mas eu acho que é exclamativa.

P: Não, é declarativa. Também temos frases declarativas com esta pontuação!

Em relação às modalidades de trabalho, a organização privilegiada foi o grande grupo, tendo apenas um exercício de análise sintática sido resolvido individualmente e posteriormente corrigido em grande grupo. Não se registaram momentos de trabalho a pares ou em pequenos grupos.

Os recursos materiais utilizados na sessão foram o quadro, no qual a professora escreveu o sumário e fez a análise sintática de duas frases, os cadernos dos alunos, utilizados para a transcrição do sumário e de frases e para a realização de exercícios, e a obra literária *A fada Oriana*, de Sophia de Mello Breyner Andresen, que serviu de contexto para todas as atividades realizadas.

Tendo em consideração os resultados apresentados neste ponto, podemos afirmar que assistimos a uma forma de trabalhar o Conhecimento Explícito da Língua pouco estruturada, tendo sido abordados variados conteúdos de modo superficial, pouco articulado e sistematizado, frequentemente sem recurso a metalinguagem. A unidade de contextualização privilegiada foi o texto, tendo sido utilizada a leitura de uma obra literária para a abordagem de diversos conteúdos do Conhecimento Explícito da Língua. Esta seleção de textos literários com ocorrências de conteúdos a trabalhar foi, na verdade, uma das estratégias mais indicadas pelos docentes num dos estudos preparatórios para a elaboração dos novos programas já referidos (cf. capítulo 1). Verificou-se uma prevalência de atividades de explicitação, particularmente de classificação e de justificação ou explicação de regras ou definições, predominantemente realizadas em grande grupo, não se tendo verificado a promoção da interação ou da reflexão sobre a língua, a exploração das intervenções dos alunos ou o seu envolvimento na tomada de decisões. A docente declarou ter frequentado uma ação de formação contínua sobre os novos programas e o Dicionário Terminológico. No entanto, ainda que tenha utilizado termos metalinguísticos do *Dicionário Terminológico*, registaram-se algumas dúvidas e equívocos, evidências de dificuldades de adaptação às orientações em vigor e, ainda, erros científicos não relacionados com a terminologia, podendo esse facto dever-se a algumas lacunas na sua formação e no seu desenvolvimento profissionais.

1.2. Resultados da entrevista ao Professor 1 (cf. anexos IV e V)

Considerando a sua experiência de aprendizagem da gramática, enquanto aluna, a docente referiu a existência de uma relação de respeito e medo face ao professor e enfatizou as acentuadas diferenças na atual relação das crianças com os adultos. É evidente o contraste que a entrevistada estabelece entre a relação pedagógica típica dos seus tempos de aluna e a dos nossos dias. Repare-se no excerto da entrevista que apresentamos, de seguida:

O professor era extremamente autoritário, uma figura muito importante na sala e nós praticamente nem podíamos nos mexer na cadeira e tínhamos muito respeito pelo professor. Respeito pelo professor e em casa, ainda tínhamos mais respeito. Era diferente. É uma coisa completamente diferente do que é hoje em dia.

A professora recordou-se de uma aprendizagem da gramática por apresentação e repetição de conteúdos, tendo salientado a incidência na aprendizagem memorística e na repetição por escrito, reforçando, novamente, a estrutura de contraste entre o *antes* e o *agora* e rejeitando a influência da aprendizagem da gramática como aluna no ensino da gramática como professora.

Quanto à relação da docente com a disciplina de Língua Portuguesa ao longo do seu percurso escolar, salienta-se a falta de apetência pela disciplina, de que não gostava, na infância. A entrevistada refere não ter nenhuma recordação de um professor marcante em Língua Portuguesa e apresenta a abordagem das variedades da língua como única recordação da didática da Língua Portuguesa. Por outro lado, afirma ter escolhido a área de lecionação com base no inglês e não na Língua Portuguesa. A interpretação destes dados permite-nos concluir uma preferência pelo Inglês face ao Português, disciplina esta que não oferece recordações de aprendizagem significativas em termos científicos ou didáticos.

Considerando as concepções sobre o ensino e a aprendizagem da gramática, a docente, com nove anos de serviço, indicou alterações significativas na abordagem da gramática ao longo da carreira profissional. Em relação à evolução pessoal e profissional, a professora referiu uma mudança de atitude e um desenvolvimento profissional em relação à Língua Portuguesa devido à experiência de docência da disciplina, realçando a importância da experiência profissional para a evolução da abordagem da gramática. A docente afirmou que a sua abordagem sofreu alterações devido à observação das reações dos alunos, o que é visível na passagem seguinte:

[Alterei a forma como ensino gramática porque] Eu acho que com a prática docente nós também vamos observando como é que os miúdos reagem e... nos testes, não é? E, e vamos tendo uma noção de como é que eles aprendem (...)

A análise dos dados parece apontar para uma transformação positiva na relação com a Língua Portuguesa, particularmente no âmbito da gramática, em relação aos seus tempos de estudante.

Relativamente à relevância do conhecimento gramatical, a professora realçou a importância do conhecimento gramatical e a sua influência em outras competências dos modos oral ou escrito.

A docente considera o ensino da gramática complexo, afirmando que a gramática é uma área difícil para os professores. Por outro lado, apresentou a gramática como uma parte entediante da língua, tendo declarado uma preferência pela leitura em detrimento da gramática. A professora afirmou, ainda, que os alunos encaram a gramática como a parte mais aborrecida da disciplina, sendo a necessidade de estudo a razão que pode justificar esse posicionamento. Duarte (2000) alerta para a possibilidade de a crença enraizada e sem fundamento de que os alunos não gostam de gramática ser um dos aspetos que podem estar na base de um trabalho inconsistente em torno da reflexão linguística. Curiosamente, a professora reconhece a importância do conhecimento gramatical, considerando, no entanto, o seu ensino complexo e o seu ensino e a sua aprendizagem difíceis e aborrecidos.

Estabelecendo uma comparação com o ensino das línguas estrangeiras, a docente referiu a complexidade da gramática da língua portuguesa por comparação à da língua inglesa. Este indicador parece vir reforçar a maior apetência da entrevistada pelo ensino do Inglês face do que pelo do Português.

Considerando a relação com a memorização, a entrevistada apresentou, por um lado, a aprendizagem da gramática sem relação significativa com a memorização, estando novamente implícito o contraste entre o ensino e a aprendizagem da gramática nos seus tempos de aluna e os do seu exercício de funções docentes, mas, por outro, referiu que a aprendizagem dos tempos e modos verbais requer a repetição e a memorização, parecendo estes conteúdos afigurarem-se como áreas de exceção.

Quanto à incidência do trabalho sobre a gramática, a professora indicou a valorização da análise sintática e da identificação das classes das palavras, aspetos, aliás, tradicionalmente privilegiados nas aulas de gramática.

Relativamente à motivação para o ensino e a aprendizagem da gramática, a docente inclui-se no conjunto dos professores motivados para desenvolver atividades de ensino e aprendizagem da gramática, apesar das reservas apresentadas nos parágrafos anteriores.

No que se refere às práticas de ensino da gramática, a professora aponta a necessidade de planeamento adequado das aulas, tendo destacado as vantagens do aumento da carga horária em Língua Portuguesa para garantir um

planeamento adequado e a necessidade de melhor preparação das aulas de Língua Portuguesa em relação às aulas de Inglês. No último indicador, parece ser mais uma vez reforçada a percepção da docente face às suas competências no âmbito da língua inglesa e da língua portuguesa, revelando sentir maiores dificuldades e necessidade de preparação no último caso. Atente-se no excerto que se segue:

Enquanto que no Inglês bastava no dia antes fazer uns exercícios e a preparação estava mais ou menos, o Português não. Exige muito mais do professor, uma preparação muito maior. Pessoalmente, eu acho que a nossa gramática é muito complicada para nós, para nós que somos nativos da língua. Portanto, imagino que deve ser bastante mais difícil para quem... Porque acho que a gramática é um pouco, às vezes acho, acho que em comparação com o Inglês, acho que, acho que é muito mais simples. A gramática dos ingleses é simples, não sei, eles simplificam tudo ao máximo e nós acho que complicamos um bocadinho as coisas.

Quanto ao ponto de partida para a planificação, a docente referiu o planeamento das aulas de gramática com base no programa e no manual. A professora realça a necessidade de partir dos conhecimentos dos alunos, enfatizando a importância de se voltar a mobilizar conteúdos já trabalhados e testados anteriormente.

Em relação às formas de apresentação de regras, destacam-se a iniciação do trabalho em torno da gramática com a apresentação e a explicação orais das regras e estruturas por parte da professora, a leitura de explicações escritas no manual depois da apresentação oral da estrutura e a apresentação de exemplos depois da leitura de sequências explicativas no manual. Em qualquer dos casos, estamos perante uma abordagem dedutiva ou expositiva da gramática (cf. capítulo 1). Atente-se no exemplo transcrito do discurso da entrevistada, elucidativo do percurso dedutivo das aprendizagens dos alunos:

Que tipo de atividades [costumo propor aos meus alunos]? Estudarem o que vem no manual sobre um determinado assunto e depois resolverem os exercícios, porque a prática depois, às vezes eles só com a prática é que entendem o que está lá.

Quanto aos percursos de aprendizagem por descoberta orientada, a professora indicou ter pouca confiança na capacidade dos alunos para realizarem aprendizagens por descoberta, parecendo evidenciar um distanciamento face a metodologias características de uma abordagem indutiva da gramática (cf. capítulo 1).

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Considerando as atividades de treino, a docente referiu a resolução de exercícios depois da apresentação oral das regras ou estruturas, da leitura de seqüências explicativas e da apresentação de exemplos.

No que se refere aos recursos didáticos utilizados, a professora começou por indicar a utilização do manual de Língua Portuguesa, que avaliou de forma muito positiva. A docente salientou a utilidade dos manuais para o trabalho dos professores e referiu que o livro de exercícios incide muito sobre a gramática. É notória a apreciação favorável que a docente faz dos manuais, particularmente do de Língua Portuguesa do 5.º ano. A docente refere, também, a utilização de gramáticas. Declarou ter adquirido gramáticas revistas de acordo com novo programa de Português e o *Dicionário Terminológico*, revelando uma preocupação em respeitar as novas orientações curriculares e terminológicas. No campo dos recursos audiovisuais, a professora indicou a utilização de *powerpoint* e de música. Quanto aos recursos para consolidação e treino, destacou a responsabilidade de os professores reforçarem, ocasionalmente, o número de exercícios dos livros. Em relação aos recursos do professor, o recurso ao sítio do GAVE e a necessidade de o professor consultar vários materiais foram referidos pela entrevistada.

Considerando os processos e instrumentos de avaliação, a docente referiu-se à avaliação contínua, tendo indicado as fichas de trabalho e as intervenções orais como formas de avaliação, e indicou que algumas aprendizagens superam as suas expectativas.

Tendo as dificuldades dos alunos em consideração, a análise dos dados possibilitou a organização da informação em torno das dificuldades identificadas pelos professores e identificadas pelos alunos. Em relação às primeiras, a entrevistada referiu a maior dificuldade dos alunos na expressão escrita do que na gramática. Relativamente às segundas, a professora indicou a atribuição pelos alunos de maior dificuldade à aprendizagem da gramática do que à compreensão do texto.

No que diz respeito à adoção da nova terminologia, pode destacar-se no discurso da entrevistada a referência à importância da utilização de terminologia gramatical nas aulas e a utilização da nova terminologia gramatical.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Quanto às concepções sobre os documentos curriculares de Língua Portuguesa, salienta-se a utilização do Programa de 1991 como documento orientador para as aulas de 6.º ano. No ano letivo em que se realizou a recolha de dados, 2011 – 2012, foi solicitado aos professores de Língua Portuguesa do 2.º Ciclo que trabalhassem em conformidade com o novo programa e a nova terminologia com os alunos do 5.º ano e de acordo com o programa e a terminologia anteriores com os alunos do 6.º ano, o que terá conduzido a algumas dificuldades, como as enunciadas pela docente na seguinte passagem:

Eu, para o 6.º ano, quando este ano estive a falar sobre as funções sintáticas, ainda tive que falar sobre os complementos circunstanciais, que é uma matéria que já não vem, porque o 6.º ano ainda não tem, ainda não tem o programa novo. E foi um pouco difícil no 5.º ano fazer uma, falar do complemento oblíquo e depois no 6.º ano ainda continuar com a terminologia antiga.

Relativamente ao novo programa de Língua Portuguesa, destaca-se a referência à maior utilidade deste para o ensino da gramática face ao programa anterior.

A docente considera que a alteração da designação de Funcionamento da Língua para Conhecimento Explícito da Língua não acarreta mudanças além da substituição da designação.

Quanto à relevância do Conhecimento Explícito da Língua, a professora percebe as competências nucleares com estatuto idêntico, em termos de importância, e indica a pouca valorização do Conhecimento Explícito da Língua face às outras competências da Língua Portuguesa nos exames.

A entrevistada afirma uma preferência pelo ensino da gramática articulado com as restantes competências da Língua Portuguesa e a maior facilidade de articulação com a leitura. Na verdade, pudemos assistir a esta articulação através da observação direta.

Relativamente à gestão do tempo destinado ao desenvolvimento das diferentes competências da língua, a professora demonstra dificuldade em estimar a percentagem de tempo letivo dedicado ao Conhecimento Explícito da Língua, indicando a grande incidência do trabalho de compreensão da leitura nas aulas de Língua Portuguesa, a leitura e a escrita como as competências mais trabalhadas e a reduzida frequência de aulas centradas na gramática. No âmbito das formas de organização das atividades, a entrevistada afirmou o trabalho de

casa dos alunos frequentemente focado na gramática, o que poderá dever-se a esta reduzida incidência na gramática em contexto de aula.

Em relação à sequencialização das áreas trabalhadas no ensino da língua, a entrevistada declarou iniciar a aula habitualmente com a leitura e a compreensão do texto, continuar com o Conhecimento Explícito da Língua e finalizar com a escrita ou com a expressão ou compreensão orais.

A docente revelou conhecer o Guião de Implementação do Novo Programa de Português – Conhecimento Explícito da Língua, mas não o utilizar na sua prática. Parece-nos que este documento, criado de forma a facilitar a operacionalização dos conteúdos curriculares à luz do novo programa de Português, poderia ser uma preciosa ajuda para os professores nesta fase de adaptação às novas orientações curriculares e terminológicas. Em relação à apreciação geral da proposta de atividades constante do documento, a entrevistada considerou ter um grau de dificuldade elevado e um nível de extensão inadequado. Relativamente à relação das tarefas solicitadas aos alunos com a intencionalidade da atividade, a professora identificou os conteúdos gramaticais, mas sem estabelecer relação com a finalidade da atividade. Quanto à sequencialização das etapas de aprendizagem para construção do conhecimento, a entrevistada não referiu a organização progressiva. Depois de a entrevistadora ter apontado as etapas, a docente concordou com a eficácia da progressão das etapas para construção do conhecimento pretendido. Por fim, a professora referiu a pertinência da informação aos alunos sobre os objetivos das atividades. Parece-nos que a abordagem indutiva inerente à operacionalização da proposta constituiria uma rutura no trabalho habitualmente desenvolvido pela docente.

Considerando a temática do desenvolvimento profissional docente no domínio da gramática, a professora manifestou a sua insegurança em relação à sua preparação para o ensino da gramática.

No que diz respeito às atitudes dos professores face à inovação, a professora considera que a resistência à mudança é uma atitude comum e indica a formação constante como uma exigência da profissão de professor. No que se refere às necessidades de formação, a docente considera que é importante atualizar-se, particularmente no âmbito dos Novos Programas e do Novo Acordo

Ortográfico, e aprofundar o seu conhecimento sobre os conteúdos disciplinares, referindo a necessidade de uma formação abrangente no âmbito da gramática (ao nível dos conhecimentos científicos e didáticos).

Em suma, a docente estabelece um contraste entre o ensino e a aprendizagem da gramática característicos dos seus tempos de aluna e o atual, sobretudo devido ao papel atribuído à memorização, muito significativo, no primeiro caso, e pouco, no segundo. Apesar de se considerar motivada para o ensino da gramática e de reconhecer a importância do conhecimento gramatical e a sua influência em outras competências, considera esta componente da língua aborrecida e difícil. Manifesta uma preferência pelo ensino do Conhecimento Explícito da Língua em articulação com as restantes competências nucleares. Foi evidenciada uma abordagem expositiva ou dedutiva da gramática e a pouca confiança nos métodos característicos de uma abordagem indutiva. A entrevistada sente-se insegura quanto à sua preparação para a lecionação neste domínio, manifestando uma maior segurança relativamente à lecionação do Inglês.

2. Caso 2: Professor 2 e Turma 2

2.1. Resultados da observação da turma 2

A observação do trabalho da professora P2 com a turma T2 (cf. anexo VI), do 5.º ano do 2.º Ciclo, durou cerca de noventa minutos, ou seja, a totalidade do tempo da aula.

Verificou-se que o trabalho desenvolvido pela professora coincidiu como o que fora definido no sumário (“Revisões: Funções sintáticas - Complemento Oblíquo/ modificador. Leitura da história “Os músicos de Brémen”. Biblioteca de turma.”), tendo sido trabalhado o plano sintático, concretamente as funções sintáticas complemento oblíquo e modificador.

A professora iniciou a aula com a leitura da história *Os músicos de Brémen* aos alunos. Após algumas atividades de compreensão da leitura, retirou frases do texto para trabalhar o Conhecimento Explícito da Língua. O texto constituiu o suporte para a recolha dos dados linguísticos a trabalhar (frases), não tendo havido qualquer reintegração desse material linguístico, após a reflexão

sintática, no plano textual. Durante a sessão, a professora escreveu no quadro e projetou várias frases para que os alunos identificassem as funções sintáticas.

Algumas das atividades propostas pela docente foram de construção de conhecimento, tendo apresentado frases para os alunos observarem. Os alunos não manipularam dados autonomamente, mas fizeram-no em grande grupo, com a orientação da professora. A sequência foi desenvolvida de forma a que chegassem a conclusões em grande grupo, sempre muito orientados pela professora. Embora não seja identificada, no sumário, como uma sequência de construção de conhecimento, mas sim de treino (revisões), é construída uma sequência que se assemelha a esse tipo de atividade, já que: i) é constituído um *corpus* para observação – a diversidade dos dados é a mínima necessária para permitir a comparação e o contraste; ii) procede-se à formulação de hipóteses e à sua verificação; iii) constata-se o recurso a manipulações sintáticas: apagamento, substituição ('viver' por 'morar'); iv) ocorre a elaboração das conclusões, conduzida pela professora, mas realizada pelos alunos.

Exemplo 1

A professora escreveu no quadro:

“Durante muito tempo, o burro transportava sacos de farinha.”;

“Os animais dirigiram-se à cidade.”;

“O galo cantava no poleiro alegremente.”;

“Na floresta, os quatro animais descansavam.”;

“Os ladrões viviam ali.”.

De seguida, leu-as em voz alta, pediu aos alunos que as observassem. A professora pediu aos alunos que, depois de observarem as cinco frases apresentadas, rodeassem ou sublinhassem os bocadinhos que nos dão informação de tempo ou lugar.

Exemplo 2

P: Será que todas as frases fazem sentido se lhes tirarmos esses bocadinhos? Quem acha que sim põe o dedo no ar.

15: Responderam 'sim'

4: responderam 'não'

6: responderam 'algumas'

P: Agora vamos ler e ver se fazem ou não sentido sem os bocadinhos.

Exemplo 3

P: Então, e agora o que é que podemos concluir? Será que, se retiramos a informação do onde, do quando ou do como, todas as frases fazem sentido?

A: Nem a todas

(...)

P: Então, vamos escrever as conclusões. Digam lá.

A: Nem todas as frases podemos retirar informação.

P: Muito bem. Vamos escrever

(...)

Durante a aula, a professora criou algumas atividades de aplicação e treino de conhecimentos.

Exemplo 1:

A professora pediu aos alunos que sublinhassem o complemento oblíquo nas frases:

1. Nos treinos, ele comporta-se pessimamente.
2. Passarei por tua casa no fim das aulas.
3. Eu vivo nesta casa desde pequena.
4. Ele colocou o dinheiro no bolso, disfarçadamente.
5. O Samuel desistiu da sua carreira.

Parece-nos que, sem ter havido uma etapa de sistematização e tendo em conta o relevo atribuído a critérios semânticos, seria difícil os alunos analisarem os exemplos 1 e 5. As perguntas colocadas pelos alunos no exemplo seguinte podem evidenciar essa dificuldade:

Exemplo 2:

P: Não, vão retirar precisamente os modificadores. Aqueles bocadinhos da frase que se forem retirados a frase fica a fazer sentido.

A: Professora, está sempre no início?

P: Pode estar no início, no meio no fim.

A: Professora, pode ser mais do que uma palavra?

P: Sim.

Foram contabilizadas sete atividades realizadas no decurso da aula observada (cf. anexo VII). Mais de 71% dos exercícios propostos pela docente foram atividades de explicitação. Destas, 28,6% das propostas foram de generalização ou conclusões, 14,28% foram de comparação de dados por observação ou manipulação e 14,28% de explicitação e verificação de hipóteses. Este tipo de atividades indicia uma abordagem indutiva da gramática. Foram ainda propostas uma atividade de reconhecimento e uma atividade de produção de frases, representando, cada uma, 14,28% do total dos exercícios propostos pela docente.

Ao longo da aula, professora referiu termos metalinguísticos do *Dicionário Terminológico*.

Exemplo:

P: Nós já sabemos como se chama esta informação que dá sentido ao verbo. Como se chama?

A: Complemento oblíquo.

P: Muito bem!

Ao longo da sessão observada, pôde constatar-se que a professora iniciou a reflexão sobre as funções sintáticas a partir de critérios semânticos (mais acessíveis), por exemplo, a identificação dos diferentes valores semânticos (locativo, temporal e de modo), para depois recorrer a critérios sintático-semânticos (seleção de complementos) e introduzir a metalinguagem. Repare-se que o recurso a critérios semânticos é insuficiente para analisar os

exemplos apresentados na fase de treino, como se verificou nos dois últimos exemplos apresentados no ponto relativo ao tipo de atividades.

Relativamente à interação, ocorreram situações de exploração das intervenções ou produções dos alunos. Durante a aula, a professora aproveitou algumas das intervenções dos alunos para introduzir ou reforçar determinados aspetos.

Exemplo:

A: Podemos também dizer “Ele colocou o dinheiro disfarçadamente no bolso”.

P: Muito bem. É essa uma das características dos modificadores. A mobilidade (...)

A sequência englobou atividades de reflexão orientada sobre a língua, tendo a professora colocado várias questões aos alunos e dado espaço para que estes participassem e contribuíssem para a formulação de algumas conclusões.

Exemplo:

P: Será que todas as frases fazem sentido se lhes tirarmos esses bocadinhos? Quem acha que sim põe o dedo no ar? (15 alunos responderam ‘sim’, 4 responderam ‘ não’ e 6 responderam ‘algumas’).

P: Agora vamos ler e ver se fazem ou não sentido sem os bocadinhos.

(- Durante muito tempo,) o burro transportava

sacos de farinha. (a frase faz sentido)

- Os animais dirigiram-se (à cidade.) – fica incompleta

- O galo cantava (no poleiro) (alegremente)- (faz sentido)

- (Na floresta,)os quatro animais descansavam- faz sentido

- Os ladrões viviam (ali)

Os ladrões moravam ali

Alguns alunos disseram que “os ladrões viviam” faz sentido.

P: Eu acho que não. Então e se substituíssemos pelo verbo morar, faz sentido?

VA: Não.

P: Então, e agora o que é que podemos concluir? Será que se retiramos a informação do onde, do quando ou do como todas as frases fazem sentido?

A: Nem a todas

P: Pois é, nem a todas podemos fazê-lo, senão ficam incompletas. Qual é a palavra que vêm completar?

A: O verbo.

P: Muito bem. Essas partes vêm completar o sentido do verbo. Então, vamos escrever as conclusões. Digam lá.

A: Nem todas as frases podemos retirar informação.

Professora: Muito bem. Vamos escrever (...)

Em alguns momentos, a professora revelou flexibilidade para aceitar as sugestões dos alunos.

Exemplo:

P: Agora, ainda temos um bocadinho para a biblioteca de turma.

VA: Não, professora. Vamos apresentar os nossos textos

P: OK. Podemos ler alguns (...)

Em relação às modalidades de trabalho, a generalidade das atividades foi realizada em grande grupo. Em alguns momentos, a professora pediu que os

alunos tentassem fazer os exercícios sozinhos, tendo sido posteriormente corrigidos em grande grupo. Não se registaram momentos de trabalho a pares ou em pequenos grupos.

Os recursos materiais utilizados na sessão foram o quadro, no qual a professora escreveu o sumário e alguns exercícios e a respetiva resolução, os cadernos dos alunos, utilizados para a transcrição do sumário e o registo e a realização de exercícios, a obra literária *Os músicos de Brémen*, que serviu de ponto de partida para as atividades realizadas, e uma apresentação em *powerpoint*, na qual a professora incluiu alguns exercícios sobre o complemento oblíquo e o modificador.

Em suma, a docente revela disponibilidade para metodologias características de uma abordagem indutiva da gramática, incentivando os alunos a terem um papel ativo na construção das suas aprendizagens, através do incentivo à reflexão sobre a língua. Ainda assim, a maioria das atividades foi realizada em grande grupo. A unidade de contextualização privilegiada foi a frase, aliás, a unidade tradicionalmente favorecida (Figueiredo, 2004). A docente não demonstrou dificuldades na utilização da nova terminologia. Estivemos perante uma forma de trabalho do conhecimento gramatical estruturada e planificada.

2.2. Resultados da entrevista ao Professor 2 (cf. anexo VIII)

Relativamente às formas de aprendizagem da gramática no seu percurso escolar, a professora realçou a incidência na aprendizagem memorística, a aprendizagem da gramática de forma transmissiva e com realização de exercícios.

Quanto à relação com a disciplina de Língua Portuguesa ao longo do percurso escolar, salientam-se a apetência pela Língua Portuguesa, evidenciada pelo gosto pela gramática, e as experiências positivas de aprendizagem, particularmente visível através da recordação de professores marcantes de Língua Portuguesa e da influência da aprendizagem da gramática como aluna no ensino da gramática como professora. Repare-se no seguinte excerto da entrevista:

Influenciaram [as minhas experiências como aluna influenciaram o modo como ensino]. Por um lado, influenciaram. Olhe, não sei. Eu gosto de gramática. Portanto, influenciaram-me positivamente. Agora, eu neste momento, como já tive a experiência da ação de formação, já ensino de outra maneira. Eu também ensinava assim, de uma forma expositiva. Chegava ali, ensinava as regras, os meninos passavam no caderno, faziam uns exercícios e pronto. Agora, já não. Agora, tento que eles descubram também, que cheguem eles à regra, pronto.

Quanto à evolução científica da abordagem da gramática, a docente, com dezassete anos de serviço docente, indicou alterações significativas na abordagem da gramática ao longo da carreira profissional. Em relação à evolução pessoal e profissional, a professora referiu alterações na abordagem da gramática devido à formação PNEP (Programa Nacional para o Ensino do Português). Este programa de formação contínua de longa duração foi, em vários momentos, apresentado pela docente como motor de desenvolvimento pessoal e profissional, o que pode ser exemplificado com a apresentação do excerto seguinte, no qual a entrevistada se refere à ação de formação:

(...) procurou abrir-nos um bocadinho os nossos horizontes no sentido de percebermos que o ensino da gramática não pode ser só... que o professor não é só um emissor, mas que também os alunos também têm uma participação no processo de ensino e aprendizagem e que... Lembro-me (...) que o ensino dos conteúdos da gramática é muito mais do que aquilo que está nos manuais, ou nos livros, ou não sei quê, pronto, olhe, não sei explicar. Uma abordagem diferente. Para mim, abriu-me os horizontes imenso, imenso, imenso.

Relativamente à relevância do conhecimento gramatical, a professora realçou a sua influência em outras competências dos modos oral e/ ou escrito.

Quanto às opções de avaliação das aprendizagens no âmbito da gramática, salienta-se a avaliação da gramática de forma isolada.

Relativamente à motivação para o ensino e a aprendizagem da gramática, a docente considera-se um dos professores motivados para desenvolver atividades de ensino e aprendizagem da gramática, o que vem reforçar a relação positiva com a gramática desde a infância, e considera os seus alunos motivados para as aprendizagens neste domínio.

No que diz respeito às práticas de planeamento, a docente destacou a necessidade de preparar adequadamente das aulas de gramática e referiu que tem por base o programa e o planeamento feito em conjunto pelo grupo de docentes do 2º CEB da escola.

Relativamente à categoria organização da abordagem da gramática, a docente dá importância aos laboratórios gramaticais e incentiva a descoberta das regras e estruturas gramaticais pelos alunos. Estes indicadores surgem em conformidade com as atividades desenvolvidas durante a sessão observada. Duarte (2008) apresenta os laboratórios gramaticais como contextos privilegiados de aprendizagem e de desenvolvimento, na medida em que, sob a supervisão do professor, permitem que os alunos assumam uma atitude ativa na construção das suas aprendizagens, interrogando a realidade, neste caso, linguística, e estudando-a de acordo com o método científico, o que acarreta vantagens simultaneamente cognitivas e instrumentais.

A docente destaca ainda a importância do treino.

No âmbito das formas de organização das atividades, a professora indica o grande grupo como forma de organização preferencial do trabalho, aspeto novamente coerente com os dados recolhidos através da observação direta de uma sessão de trabalho de gramática.

Em relação aos recursos didáticos utilizados, a entrevistada indica a utilização de gramáticas, referindo a aquisição de gramáticas revistas de acordo com Novo Programa de Português e o *Dicionário Terminológico*, o que evidencia, à semelhança do P1, a preocupação em atuar em conformidade com as novas orientações curriculares e terminológicas. No campo dos recursos audiovisuais, indica a utilização de *powerpoint*, música e filmes. O primeiro recurso audiovisual referido foi utilizado durante a sessão observada.

Relativamente aos processos e instrumentos de avaliação, no discurso da entrevistada destacam-se a referência à avaliação contínua, tendo indicado as fichas de trabalho como forma de avaliação, e à avaliação sumativa, tendo afirmado realizar fichas de avaliação com vários conteúdos gramaticais relacionados. Como referente de avaliação, a professora recorre às competências nucleares de Língua Portuguesa.

Relativamente à categoria repercussões do *Dicionário Terminológico* no ensino da gramática, podem ser destacados a referência à utilização da nova terminologia gramatical, o recurso ao *Dicionário Terminológico* para esclarecer dúvidas e a sua utilidade para o ensino da gramática.

A docente refere, ainda, a utilização da terminologia antiga para os sextos anos e da nova terminologia para os quintos anos, situação já anteriormente apresentada pela P1, docente na mesma escola.

Tendo em consideração os aspetos facilitadores no uso do *Dicionário Terminológico*, a professora apresenta a morfologia como área que não oferece dificuldades. Todavia, considera que existem constrangimentos na utilização da nova terminologia, indicando áreas críticas do *Dicionário Terminológico*, como o complemento oblíquo, o modificador e a sintaxe.

Em relação aos programas de Língua Portuguesa, a professora avalia o Novo Programa de Português como sendo mais útil para o ensino da gramática do que o anterior.

No que se refere à opinião sobre a designação *Conhecimento Explícito da Língua* no novo programa, a docente refere a adequação da designação 'Conhecimento Explícito da Língua', justificando essa posição da seguinte forma:

Conhecimento Explícito no sentido em que os alunos quando começam a... quando entram para o 1.º ciclo, trazem aquela gramática que eles aprenderam na, portanto, interna, não é? Intuitiva. E que depois, com o tempo, é o nosso papel de professores, levá-los a que eles consigam ter consciência por que razão é que dizem isto, ou por que é que escrevem ou falam assim, não é? E aí já é explícito. Até que chegam ao ponto de eles me poderem explicar a mim por que é que é assim.

Quanto à relevância do Conhecimento Explícito da Língua face às restantes competências nucleares da Língua Portuguesa, a professora percebe as competências nucleares com estatuto idêntico, em termos de importância.

Em relação à articulação entre o Conhecimento Explícito da Língua e as outras competências de Língua Portuguesa, a entrevistada afirma uma preferência pelo ensino da gramática articulado com as restantes competências e a maior facilidade de articulação com a escrita.

Relativamente à gestão do tempo destinado ao desenvolvimento das diferentes competências da Língua Portuguesa, a professora demonstra dificuldade em estimar a percentagem de tempo letivo dedicado ao Conhecimento Explícito da Língua. No entanto, indica uma elevada frequência de aulas centradas na gramática.

Em relação à sequencialização das áreas trabalhadas no ensino da língua, a entrevistada apresentou como sequência habitual a progressão da aula: leitura, escrita, Conhecimento Explícito da Língua.

A docente revelou conhecer o *Guião de Implementação do Novo Programa – Conhecimento Explícito da Língua*, mas não o utilizar na sua prática. Em relação à apreciação geral da proposta constante do documento, considerou ter um grau de dificuldade e um nível de extensão adequados. Relativamente à relação das tarefas solicitadas aos alunos com a intencionalidade da atividade, a professora não referiu os conteúdos gramaticais abordados. Quanto à sequencialização das etapas de aprendizagem para construção do conhecimento, a entrevistada salientou a eficácia da progressão das etapas para construção do conhecimento pretendido. A docente referiu a pertinência da informação aos alunos sobre os objetivos das atividades. Em relação ao enquadramento da proposta no tipo de trabalho desenvolvido pelos professores, afirmou representar uma continuidade no tipo de trabalho habitualmente desenvolvido. De facto, pudemos presenciar a utilização de metodologias características de uma abordagem indutiva da gramática durante a sessão observada.

Considerando o desenvolvimento profissional docente no domínio da gramática, destacam-se a segurança em relação à preparação para o ensino da gramática e a necessidade de aprofundar conhecimentos científicos neste campo.

Tendo em consideração todos os aspetos enunciados, podemos concluir que a professora gosta da Língua Portuguesa e de gramática, evidenciando segurança na sua preparação. Esta segurança é atribuída sobretudo ao desenvolvimento profissional despoletado por um programa de formação (PNEP), que terá contribuído para a transformação do tipo de ensino, anteriormente transmissivo e expositivo. As estratégias e metodologias favorecidas são coerentes com uma abordagem indutiva da gramática, ainda que o trabalho cooperativo seja pouco promovido. A docente reconhece a importância do conhecimento gramatical e a sua influência em outras competências do modo oral e escrito e considera os seus alunos motivados para a aprendizagem da gramática. Atribui a mesma importância às cinco competências nucleares da língua e valoriza um trabalho articulado.

3. Caso 3: Professor 3 e Turma 3

3.1. Resultados da observação da turma 3

A observação do trabalho da professora P3 com a turma T3 (cf. anexo IX), do 5.º ano do 2.º Ciclo, durou a totalidade do tempo da aula, ou seja, aproximadamente 90 minutos.

Considerando a subcategoria coerência relativamente à planificação (sumário), pôde constatar-se que o núcleo do trabalho desenvolvido pela professora foi referido no sumário (“Funções sintáticas – exercícios de revisão. O complemento oblíquo e o modificador”), tendo sido abordados conteúdos no âmbito do plano sintático, concretamente as funções sintáticas de sujeito, predicado, complementos direto, indireto e oblíquo, o modificador do verbo e os verbos transitivos e intransitivos.

A aula iniciou-se com a análise sintática de uma frase, tendo sido esta a unidade de contextualização das atividades. Ao longo da sessão, a professora escreveu no quadro frases para que os alunos analisassem. Os exercícios realizados a partir do manual também partiram de frases.

Algumas das atividades propostas pela docente foram de construção de conhecimento. Após a realização de alguns exercícios de revisão das funções sintáticas já trabalhadas, a professora introduziu o complemento oblíquo, definindo-o, primeiro, e exemplificando, de seguida. Depois, os alunos realizaram tarefas de identificação de complementos oblíquos e de modificadores.

Exemplo:

P: Agora que já perceberam o que é o complemento direto, o complemento indireto e o modificador, vamos também aprender o que é o complemento oblíquo.

Há verbos que necessitam de um complemento, mas que não é direto nem indireto.

A, lê por favor o enunciado do primeiro exercício.

O A leu (“Coloca as ferramentas na caixa”).

P: As ferramentas é o quê?

A1: Complemento direto

P: Então, e na caixa?

A1: É modificador.

P: Porquê?

A1: porque está a azul.

P: Vamos ver se é.

A1: Eu acho que é modificador porque responde à pergunta onde.

P: Vamos ver, mas antes qual é o sujeito?

A1: Não está explícito. (...)

P: Coloca as ferramentas, fazia-vos sentido esta frase?

A1: Não.

P: Muito bem, precisa de na caixa, que é um complemento oblíquo.

“O garoto foi à escola”, F (A2), sujeito desta frase?

A2: O garoto.

(continuação)

P: Muito bem. E predicado?

A2: Foi à escola.

P: À escola, será modificador ou complemento oblíquo?

A2: É complemento oblíquo. Não podemos ter só o garoto foi.

P: Muito bem.

“Eu preciso da tua ajuda”.

“Da tua ajuda” é um complemento oblíquo ou um modificador.

A3: Modificador.

P: Será? Eu podia ter a frase ‘eu preciso’?

A3: Não, desculpe, é complemento oblíquo.

P: Muito bem. (...)

A partir do exemplo, pode verificar-se que, em primeiro lugar, foi feita a definição ou a caracterização da noção, seguida de exemplos, e, de imediato, foram feitos exercícios de aplicação. A professora não seguiu as etapas de uma abordagem indutiva (não apresentou um conjunto de dados a observar e comparar, etc.).

Durante a aula, a docente propôs várias atividades de aplicação e treino de conhecimentos, concretamente de identificação das funções sintáticas. Recorreu ainda a alguma manipulação sintática (apagamento de constituintes). Foram realizadas 19 tarefas na sessão observada (cf. anexo X). Mais de 68% dos exercícios propostos pela docente foram atividades de explicitação, concretamente de classificação (52,63%) e de justificação ou explicação de regras ou definições (15,78%). Foram propostas cinco atividades de reconhecimento, representando 26,32% do total e uma atividade de produção de frases, correspondendo a 5,26% do total dos exercícios propostos pela professora.

Ao longo da aula, a professora usou termos do *Dicionário Terminológico*. Em termos de rigor terminológico, a professora procurou utilizar adequadamente a terminologia gramatical, mas as noções subjacentes não correspondem à terminologia atual, para além de se verificarem algumas incorreções científicas.

Exemplo: inadequação da definição de sujeito

P: T, tendo em conta as funções sintáticas, analisa-me então esta frase.

Vamos começar por que parte?

T: O Rui.

P: Muito bem! Qual é a função sintática?

T: É sujeito.

P: F, por que é que a T escolheu esta parte.

F: Porque é quem fez o quê.

P: Muito bem. O sujeito é quem faz o quê

Exemplo: identificação de um argumento por defeito como complemento indireto:

P: Muito bem. O que é que comprou?
A1: Um gelado.
P: L (A2), então e à irmã?
A2: É o Complemento Indireto.
P: Muito bem. É a quem é que comprou.

Os exemplos permitem-nos verificar que os termos utilizados pela professora são os do *Dicionário Terminológico*, mas as noções e respetivas definições ou caracterizações não, podendo essa coexistência indiciar um conhecimento pouco aprofundado do recurso.

Relativamente à categoria *interação*, em todos os momentos, a professora considerou as intervenções dos alunos, dizendo “muito bem” ou parafraseando a conclusão a que tinham chegado. No entanto, a exploração das intervenções não foi muito além desse reforço.

Exemplos de intervenções que não foram exploradas:

Exemplo 1

A: o modificador não precisa de estar sempre no fim da frase, pois não? Pode estar no meio ou no princípio?
P: Muito bem. Há sempre aqui umas meninas que se antecipam ao que eu vou dizer.
A: e meninos também!
P: Pois é. É verdade!

Exemplo 2

A1: É modificador.
P: Porquê
A1: porque está a azul.
P: Vamos ver se é.
A1: Eu acho que é modificador porque responde à pergunta onde.
P: Vamos ver, mas antes qual é o sujeito?

Ao longo da aula, a professora foi questionando os alunos e valorizando as suas intervenções. Em alguns momentos, não se antecipou às suas respostas e esperou que fossem eles a chegar à conclusão adequada.

Exemplo:

P: “Eu preciso da tua ajuda.”
‘da tua ajuda’ é um complemento oblíquo ou um modificador?
A Modificador.
P.: Será? Eu podia ter a frase eu preciso?
A: Não, desculpe, é complemento oblíquo.
P.: Muito bem

No entanto, não parecem ser planeadas atividades para levar os alunos a refletirem sobre a língua de forma estruturada.

Em relação às modalidades de trabalho, a professora reservou o trabalho em grande grupo para os momentos de explicação e exemplificação de regras e

estruturas e para a correção dos exercícios realizados individualmente. Os alunos resolveram a maior parte dos exercícios de treino individualmente. Não se observaram momentos de trabalho a pares ou em pequenos grupos.

Os recursos materiais utilizados na sessão foram o livro de exercícios que acompanha o manual, o quadro, utilizado pela docente para escrever e corrigir exercícios, e os cadernos dos alunos, nos quais estes escreveram o sumário e registaram e resolveram alguns exercícios.

Em suma, ainda que tenham sido consideradas e exploradas localmente as intervenções dos alunos, não se verificou a promoção de atividades de reflexão sobre a língua de forma estruturada. Estivemos perante uma abordagem dedutiva ou expositiva da gramática, tendo sido privilegiadas atividades de classificação e reconhecimento, realizadas individualmente e corrigidas em grande grupo. Importa ainda referir um conhecimento aparentemente pouco sólido do *Dicionário Terminológico*.

3.2. Resultados da entrevista ao Professor 3 (cf. anexo XI)

Relativamente às formas de aprendizagem da gramática no percurso escolar, a professora referiu que existem bastantes semelhanças na forma como os seus vários professores de língua materna ensinavam gramática, tendo promovido as aprendizagens neste domínio de forma transmissiva e através da realização de exercícios.

Quanto à relação com a disciplina de Língua Portuguesa ao longo do percurso escolar, salienta-se a apetência pela disciplina, visível através do gosto pela gramática, e as experiências positivas de aprendizagem, evidenciadas pela recordação de professores marcantes de Língua Portuguesa, pelas recordações positivas da aprendizagem da disciplina e pelas recordações de professores que gostavam de gramática. A professora afirma que a forma como aprendeu gramática influenciou significativamente o modo como ensina, o que parece revelar a assunção de uma abordagem transmissiva na sua prática, aspeto coerente com os dados recolhidos através da observação direta.

Tendo a categoria conceções sobre a evolução da aprendizagem da gramática em consideração, a análise dos dados permitiu a identificação da

subcategoria evolução científica da abordagem da gramática, tendo a docente indicado escassas alterações, ao longo do tempo, na forma como ensina gramática. Importa referir que, no momento da realização da recolha de dados, a entrevistada tinha apenas três anos de serviço, o que, por um lado, pode justificar a inexistência de alterações em tão curto período temporal, e, por outro, pode estar na base da continuidade dos exemplos de professores seus que poderão constituir modelos securizantes numa fase inicial de carreira.

Relativamente à relevância do conhecimento gramatical, a professora referiu a importância da aprendizagem da gramática e a influência do conhecimento gramatical em outras competências dos modos oral e/ ou escrito. No entanto, a professora coloca, em vários momentos, alguma dúvidas face à importância do conhecimento gramatical, como se pode verificar pela leitura do seguinte excerto da entrevista:

[A gramática] É importante porque há certas, certas estruturas, que é bom que eles se habituem a fazer e a organizar as frases daquela forma, mas não acho que seja muito importante distinguir, por exemplo, um nome comum, dum nome abstrato, dum nome... acho que não é por aí. Sinceramente, acho que devemos dar mais tempo à leitura ou à escrita do que propriamente em fazer exercícios com as várias classes de palavras ou o que quer que seja.

Quanto à incidência do trabalho sobre a gramática, salientam-se a identificação das classes das palavras e o ensino faseado da terminologia e dos conteúdos gramaticais.

Relativamente à motivação para o ensino e a aprendizagem da gramática, a docente situa-se no grupo dos professores motivados para desenvolver atividades de ensino e aprendizagem da gramática e considera os seus alunos motivados para a aprendizagem da gramática.

Em relação às práticas de planeamento, a professora referiu a distribuição do número de aulas pelos conteúdos conforme o grau de dificuldade e indicou o desenvolvimento das atividades baseado numa planificação previamente elaborada por si, na planificação feita pelos professores de Português do 2.º Ciclo e no manual. A entrevistada indicou uma abordagem da gramática com poucas alterações ao esquema pré-estabelecido.

Quanto à organização da abordagem da gramática, a professora refere o incentivo à descoberta de regras e estruturas gramaticais pelos alunos, caracterizando as aulas de Conhecimento Explícito da Língua como espaços de

discussão, reflexão e descoberta. No entanto, de acordo com as informações recolhidas durante a aula observada, este incentivo não vai além do questionamento ocasional dos alunos, não tendo sido possível verificar uma promoção da reflexão linguística de forma estruturada.

Considerando as atividades de treino, a docente realça a realização de exercícios pelos alunos depois da apresentação das regras ou das estruturas pelo professor, novamente característicos de uma abordagem expositiva ou dedutiva da gramática, e a correção de todos os exercícios resolvidos na aula, aspeto que pudemos verificar durante a sessão observada.

No âmbito das formas de organização das atividades, a professora indica como formas de organização preferenciais do trabalho a resolução individual e a correção em grande grupo, aspetos novamente observados na sessão a que assistimos.

Na categoria recursos didáticos utilizados, a professora indicou o recurso ao manual de Língua Portuguesa e fez uma avaliação positiva do manual do 5.º ano. Quanto aos recursos audiovisuais, importa referir a utilização de *powerpoint* e de música. No domínio dos recursos para consolidação e treino, a professora refere a utilização de fichas.

Relativamente à categoria processos e instrumentos de avaliação, a entrevistada referiu a avaliação sumativa, tendo apontado os minitestes como formas de avaliação, e a avaliação dos alunos como regulação das estratégias de ensino, destacando-se o grau de atenção dos alunos com mais dificuldades e o interesse dos alunos como formas de verificar se uma sessão foi bem sucedida.

Apresentamos o seguinte excerto, elucidativo das aspetos referidos:

Em primeiro lugar, [considero que uma sessão de gramática foi bem sucedida] quando vejo que certos alunos que eu tenho, que têm mais dificuldades, conseguiram estar com atenção, ou seja, consegui chegar até mesmo àqueles que tinham mais dificuldades. Em segundo lugar, quando vejo que, numa forma geral, toda a gente esteve com, com interesse na aula.

No que diz respeito ao *Dicionário Terminológico*, a docente declarou utilizar a nova terminologia gramatical. No entanto, importa referir que a docente avaliou o recurso ao *Dicionário Terminológico* como *desnecessário, tendo mesmo indicado que não o utiliza*. Esta referência poderá, porventura, justificar o

conhecimento pouco aprofundado deste recurso revelado durante a aula observada.

Tendo em consideração os aspetos facilitadores no uso do *Dicionário Terminológico*, a professora apresenta o nome como área que não oferece dificuldades. Por outro lado, a docente realçou o elevado grau de dificuldade da terminologia gramatical para os alunos e afirmou recorrer à decomposição da palavra como estratégia para facilitar a sua compreensão.

Em relação aos programas de Língua Portuguesa, a docente referiu que o Programa de Português de 1991 é mais útil para o ensino da gramática do que o atual. No que se refere à opinião sobre a designação *Conhecimento Explícito da Língua* no novo programa, a docente manifesta incompreensão face à escolha da designação, como se pode verificar na passagem seguinte:

Pois, também não percebi muito bem qual é a diferença [entre as duas designações]. Porquê esta mudança de nome? Conhecimento explícito? Porquê explícito? Não percebo, sinceramente, não, não faz sentido para mim.

Quanto à relevância do Conhecimento Explícito da Língua face às restantes competências nucleares da Língua Portuguesa, a professora perceciona as competências nucleares com estatutos diferentes, em termos de importância, apresentando a seguinte ordem de importância: 1.º Leitura; 2.º Escrita; 3.º e 4.º Compreensão e Expressão Oral; 5.º Conhecimento Explícito da Língua. Curiosamente, alguns dos resultados de um dos estudos preparatórios para a revisão dos programas de Língua Portuguesa, sobre o posicionamento dos docentes (cf. capítulo 1), revelaram uma perspetiva bastante semelhante à da professora por parte da maioria dos docentes. No entanto, esta valorização surge em contradição com os documentos normativos vigentes, que reconhecem um estatuto idêntico às cinco competências nucleares da Língua Portuguesa. A entrevistada refere ainda a pouca valorização do Conhecimento Explícito da Língua face às outras competências da Língua Portuguesa nos exames.

Em relação à articulação entre o Conhecimento Explícito da Língua e as outras competências de Língua Portuguesa, a entrevistada afirma uma preferência pelo ensino da gramática de forma independente, mas afirma articulá-la com outras competências, indicando a maior facilidade de articulação com a Compreensão Oral.

Relativamente à gestão do tempo destinado ao desenvolvimento das diferentes competências de Língua Portuguesa, a professora destaca o Conhecimento Explícito da Língua como a competência mais trabalhada e refere a elevada frequência de aulas centradas na gramática. Estas afirmações parecem estar em contradição com os dados referentes à relevância do Conhecimento Explícito da Língua face às outras competências. Colocámos, então, a questão ‘se o Conhecimento Explícito da Língua é a competência nuclear menos importante, por que motivo será a mais trabalhada?’, ao que a docente respondeu:

Porquê? Talvez porque temos aquela necessidade de respeitar um bocadinho o Programa e o facto de termos o exame e depois, também, nos vai condicionar isso o nosso trabalho, porque temos que preparar os alunos para o exame. Isso condiciona e, normalmente, no exame isso nem é aquilo que vale mais, mas como sai muito... há muito, muito conteúdo para ensinar, nós acabamos por também nos acharmos nessa obrigação. Não é que seja essa a mais adequada, mas, moralmente, temos essa preocupação.

Em relação à sequencialização das áreas trabalhadas no ensino da língua, a entrevistada afirmou iniciar habitualmente com o Conhecimento Explícito da Língua, e prosseguir com o trabalho de outra competência.

A docente revelou desconhecer o *Guião de Implementação do Novo Programa de Português – Conhecimento Explícito da Língua*. Relativamente à apreciação geral da proposta incluída no documento, considerou ter um grau de dificuldade e um nível de extensão inadequados, tendo caracterizado as atividades constantes da proposta como pouco motivantes para os alunos. Relativamente à relação das tarefas solicitadas aos alunos com a intencionalidade da atividade, a professora não referiu os conteúdos gramaticais abordados. Quanto à sequencialização das etapas de aprendizagem para construção do conhecimento, a entrevistada não abordou a organização por etapas. A docente considerou a duração das atividades desadequada. Parece-nos que o tipo de atividades constantes da proposta não se enquadra no trabalho habitualmente desenvolvido pela professora, alicerçado numa abordagem expositiva da gramática.

Considerando o desenvolvimento profissional docente no domínio da gramática, destaca-se a insegurança em relação à preparação para o ensino da gramática, tendo a professora apontado a apresentação de um manual como uma experiência significativa para o desenvolvimento profissional. Na verdade, esta professora ainda não frequentou nenhuma ação de formação contínua. No que se

refere às necessidades de formação, a docente afirmou sentir necessidade de formação no âmbito dos conhecimentos didáticos.

Em suma, a professora afirmou gostar da Língua Portuguesa e de gramática, tendo recordações positivas do seu processo de aprendizagem. No entanto, e apesar de reconhecer a importância do conhecimento gramatical e a sua influência em outras competências, não atribui o mesmo estatuto às competências nucleares da Língua Portuguesa e avalia o Conhecimento Explícito da Língua como a menos importante das cinco. A professora afirma a influência da forma como aprendeu gramática, transmissiva, no modo como ensina, coerente com uma abordagem dedutiva da gramática. Apesar de afirmar utilizar a nova terminologia gramatical, considera-a difícil para os alunos e afirma que o recurso ao *Dicionário Terminológico* é desnecessário. A docente não compreende a utilização da designação *Conhecimento Explícito da Língua* e considera o programa anterior mais útil para o ensino da gramática do que o atual. Revela, ainda, desconhecer os guiões de implementação dos novos programas.

4. Caso 4: Professor 4 e Turma 4

4.1. Resultados da observação da turma 4

A observação do trabalho da professora P4 com a turma T4 (cf. anexo XII), do 6.º ano do 2.º Ciclo, durou cerca de 90 minutos.

No que respeita à coerência relativamente à planificação (sumário), pôde constatar-se que o núcleo do trabalho desenvolvido pela professora foi referido no sumário (“Revisões de classes de palavras e de tipos e formas de frase.”), tendo sido abordados conteúdos de diversos planos, nomeadamente: i) classes e subclasses de palavras; ii) graus dos adjetivos; iii) verbos – modos conjuntivo e condicional; iv) classificação de orações; v) família de palavras; vi) tipos e formas de frase.

Durante a sessão, os alunos realizaram uma ficha de trabalho, que englobou exercícios relacionados com conteúdos do Conhecimento Explícito da Língua a partir do poema *As pedras*, de Maria Alberta Menéres, tendo o texto surgido apenas como pretexto para a seleção de unidades linguísticas diversas

(palavras, frases). Alguns exercícios foram realizados a partir de frases retiradas do texto, alvo de uma exploração assistemática.

Exemplo:

“Divide e classifica as orações da frase seguinte: “Brilham quando a chuva cai”

A ficha de trabalho incluiu também a análise de palavras retiradas do texto.

Exemplo:

“Identifica a classe e a subclasse a que pertencem as palavras sublinhadas na primeira estrofe”

A ficha de trabalho realizada contemplou exercícios de treino de conteúdos do Conhecimento Explícito da Língua, explorados essencialmente através de atividades de identificação, não havendo explicitação ou retoma dos conhecimentos sobre as noções envolvidas.

Foram realizados quinze exercícios na sessão observada (cf. anexo XIII). A maioria dos exercícios propostos pela docente (aproximadamente 53,3%) foi de explicitação, sendo todos de classificação. A ficha de trabalho englobou dois exercícios de reconhecimento, representando uma percentagem de cerca de 13,3% do total das atividades. Os alunos realizaram, também, cinco atividades de produção (cerca de 33,3% do total), sendo duas de palavras e três de frases, correspondendo, no primeiro caso, a uma percentagem aproximada de 13,3%, e, no segundo caso, a 20% de todas as propostas.

A professora ainda utilizou o programa e a terminologia antigos para trabalhar com os alunos do sexto ano.

No decurso da aula, surgiram algumas imprecisões que não se prendem com a adoção de novas orientações curriculares.

Exemplo - identificação de classes de palavras

P: A, vem ao quadro fazer a correção.

O A foi ao quadro.

Escreveu:

das - Classe dos determinantes, determinante artigo definido

pedras - nome comum, feminino, plural

Exemplo - flexão de grau

O outro exercício pede-nos esses adjetivos no grau superlativo absoluto sintético.

P: “Fria”, S.

S: Não sei.

P: H?

(continuação)
 H: “Fresca”
 P: Não. é um adjetivo irregular. (...)
 A: “gelada”.
 (continuação)
 P: ninguém vai acertar!
 “Frígida”
 A: O quê?
 A professora soletrou-o.

O último exemplo apresentado revela uma inadequação na escolha dos dados linguísticos a trabalhar, uma vez que o superlativo absoluto sintético de *frio* admite as formas *frigidíssimo* e *friíssimo*.

Relativamente à categoria *interação*, no que se refere à exploração das intervenções/ produções dos alunos, constatou-se que a professora não explorou as respostas dos alunos.

Exemplo:
 P: Maneira?
 A: adjetivo.
 P: quem é que disse adjetivo?
 A: Fui eu.
 P: Que disparate! Que asneira! Não vão a exame!

O trabalho sobre a língua não incitou à reflexão, limitando-se à correção de exercícios. Não se presenciou qualquer discussão sobre os dados linguísticos. As respostas foram aceites, se certas, ou recusadas, se erradas, sem que se tivesse promovido a reflexão por parte dos alunos. De facto, estivemos perante uma abordagem tipicamente transmissiva e expositiva da gramática, deixando aos alunos um papel pouco significativo na construção das suas próprias aprendizagens. Não se observou o envolvimento dos alunos nas decisões.

Quanto às modalidades de trabalho, a ficha foi realizada pelos alunos, individualmente, e corrigida em grande grupo. Não se presenciaram momentos de trabalho a pares ou em pequenos grupos.

Os recursos materiais utilizados na sessão foram a ficha de trabalho, o manual, que serviu de documento de consulta da classificação das orações durante a realização da ficha de trabalho, o quadro, no qual uma aluna escreveu a lição e o sumário para que todos o copiassem nos seus cadernos e vários alunos fizeram a correção de alguns dos exercícios da ficha, e os cadernos, utilizados para o registo do sumário, da correção dos exercícios e do trabalho de casa.

Em suma, estivemos perante uma abordagem expositiva da gramática, tendo sido abordados conteúdos de diversos planos, explorados de forma assistemática. A maioria dos exercícios propostos foi de classificação, resolvidos individualmente e corrigidos em grande grupo. Não foi promovida a interação, nem foram exploradas as intervenções dos alunos. Na verdade, não assistimos à promoção de reflexão sobre a língua, de forma estruturada ou não, o que nos parece poder constituir uma limitação à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos, visto que, de acordo com autores como Duarte (2000), a reflexão gramatical desempenha um papel importantíssimo no ensino e na aprendizagem da língua materna, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos alunos.

4.2. Resultados da entrevista ao Professor 4 (cf. anexo XIV)

Em relação às formas de aprendizagem da gramática no seu percurso escolar, a professora salientou a relação de respeito face ao professor e a boa relação pedagógica entre o professor e os alunos. Apontou a aprendizagem da gramática por apresentação e repetição de conteúdos, destacando a incidência na repetição por escrito no ensino da gramática, a aprendizagem da gramática de forma transmissiva e com realização de exercícios e a recordação da gramática como o foco central das aulas de Língua Portuguesa. Repare-se no seguinte excerto da entrevista, que consideramos esclarecedor:

Eu tive uma professora muito exigente. Ela, portanto, ela fazia aulas expositivas. Eram aulas, digamos, tradicionais. Ela ensinava o modelo. Tínhamos uma gramática que acompanhava o nosso manual e eram aulas muito exaustivas de gramática, portanto, muito, portanto muita exposição e depois de... muita sistematização, de muito treino. Fazíamos todas as semanas uma ficha de conjugação verbal, de todos os tempos e modos... E, realmente, lembro-me que havia exercícios de leitura, de expressão escrita, mas a gramática era, era o foco central... do que eu me recordo, do que eu me recordo das nossas aulas.

Relativamente à relação com a disciplina de Língua Portuguesa ao longo do percurso escolar, salienta-se a apetência pela disciplina, evidenciada pelo gosto pela gramática, e as experiências positivas de aprendizagem, recordando-se de professores marcantes de Língua Portuguesa. A professora refere a influência da aprendizagem da gramática como aluna no ensino da

gramática como professora, o que parece indiciar, no seu contexto atual de docência, a assunção de uma abordagem transmissiva e expositiva da gramática, característica dos seus tempos de aluna.

Considerando a evolução científica da abordagem da gramática, a docente, com onze anos completos de tempo de serviço no momento da recolha de dados, declarou que a forma como ensina gramática sofreu escassas alterações, ao longo do tempo.

Em relação às representações sobre o conhecimento gramatical e a sua didática, a professora referiu a importância da aprendizagem da gramática e a influência do conhecimento gramatical em outras competências dos modos oral e/ ou escrito, como se pode verificar pela leitura do excerto seguinte:

Eu penso que ele [o papel da gramática no processo de ensino e aprendizagem da língua materna] é muito importante, porque o saber falar e o saber escrever depende, não só, do vocabulário que se utiliza, mas da, da construção frásica, de conhecer as regras do Funcionamento da Língua, do Conhecimento Explícito, se preferir, que são as linhas condutoras e que regem a nossa língua, não é, e qualquer língua.

Quanto à incidência do trabalho sobre a gramática, salienta-se o grande enfoque na análise sintática e na identificação das classes das palavras.

Considerando as opções de avaliação das aprendizagens no âmbito da gramática, a professora declara proceder à avaliação da gramática de forma isolada.

No que diz respeito à motivação para o ensino e a aprendizagem da gramática, a docente considera-se um dos professores motivados para desenvolver atividades de ensino e aprendizagem da gramática e os seus alunos motivados para a aprendizagem da gramática.

Quanto às práticas de planeamento, a professora referiu a necessidade de gestão flexível do programa e a distribuição do número de aulas pelos conteúdos conforme o grau de dificuldade. Em relação ao ponto de partida para a planificação, a docente indicou o planeamento das aulas com base na planificação feita pelos professores de Português do 2.º Ciclo e no programa.

Relativamente à categoria organização da abordagem da gramática, a entrevistada indicou a contextualização do trabalho da gramática a partir da frase. Esta contextualização de atividades a partir da unidade frase foi presenciada na sessão observada.

Quanto aos percursos de aprendizagem por descoberta orientada, a professora refere o incentivo à descoberta de regras e estruturas gramaticais pelos alunos. Todavia, não presenciámos estes aspetos na aula a que assistimos. No se refere às atividades de treino, a docente realça a realização de exercícios pelos alunos depois da apresentação das regras ou das estruturas pelo professor, característica de uma abordagem expositiva da gramática, e a frequente repetição do mesmo tipo de exercício.

Na categoria recursos didáticos utilizados, a entrevistada referiu a utilização do manual, de gramáticas, do *powerpoint* e do quadro. No domínio dos recursos para consolidação e treino, a professora refere a utilização de fichas e o registo nos cadernos dos alunos.

Relativamente aos processos e instrumentos de avaliação, a professora refere as fichas de trabalho, os exercícios feitos em aula, as intervenções orais e se as aprendizagens dos alunos como formas de avaliação.

Em relação às repercussões do *Dicionário Terminológico* no ensino da gramática, podem ser referidas a importância da utilização de terminologia gramatical nas aulas e a utilização da nova terminologia gramatical. Quanto à relação entre a nova e a antiga terminologia, a docente referiu a utilização da terminologia antiga para os sextos anos e da nova terminologia para os quintos anos. De facto, pudemos presenciar a utilização da terminologia e do programa anteriores com a T4, do 6.º ano. Esta coexistência de terminologias e orientações curriculares também se verifica na escola em que leciona esta professora. Ainda em relação ao *Dicionário Terminológico*, importa referir a utilização deste recurso para esclarecer dúvidas. Tendo em consideração os aspetos facilitadores no uso do *Dicionário Terminológico*, a professora apresenta os quantificadores, os modificadores, a frase e as classes de palavras como áreas que não oferecem dificuldades. Por outro lado, a docente aponta os advérbios conectivos e as orações como áreas de dificuldade.

No que se refere à opinião sobre a designação *Conhecimento Explícito da Língua* no novo programa, a docente refere a sua adequação.

Quanto à relevância do Conhecimento Explícito da Língua, a professora avalia as cinco competências nucleares da Língua Portuguesa com estatuto idêntico, em termos de importância.

Em relação a questões de articulação, a entrevistada afirma uma preferência pelo ensino da gramática articulado com as restantes competências da Língua Portuguesa e a maior facilidade de articulação do Conhecimento Explícito da Língua com a Leitura e com a Expressão Oral.

Relativamente à gestão do tempo destinado ao desenvolvimento das diferentes competências em Língua Portuguesa, a professora destaca o Conhecimento Explícito da Língua como a competência da Língua Portuguesa mais trabalhada e refere a elevada frequência de aulas centradas na gramática.

Em relação à sequencialização das áreas trabalhadas no ensino da língua, a entrevistada apresentou como sequência habitual a progressão da aula partindo da leitura para o Conhecimento Explícito da Língua.

A docente revelou conhecer o *Guião de Implementação do Novo Programa de Português – Conhecimento Explícito da Língua*. Relativamente à apreciação geral da proposta de atividades, não teceu considerações em relação ao grau de dificuldade e um nível de extensão. Relativamente à relação das tarefas solicitadas aos alunos com a intencionalidade da atividade, a professora não referiu os conteúdos gramaticais abordados. Quanto à sequencialização das etapas de aprendizagem para construção do conhecimento, a entrevistada explicitou a organização por etapas e referiu a eficácia da progressão das etapas para construção do conhecimento pretendido. A docente não se pronunciou quanto à adequação da duração das atividades, nem quanto à informação aos alunos sobre o objetivo das atividades. Afirmou que a implementação de propostas como a apresentada representaria uma mudança no tipo de atividades habitualmente desenvolvidas. De facto, parece-nos que a abordagem indutiva subjacente a esta proposta não será posta em prática pela docente, que, de acordo com os dados recolhidos pela observação direta e pela entrevista, se enquadra numa abordagem de natureza mais expositiva.

Relativamente à autoconfiança quanto à preparação para o ensino da gramática, destaca-se a insegurança em relação à preparação para o ensino da gramática. A docente indicou a formação constante como uma exigência da profissão de professor.

Em relação às experiências significativas para o seu desenvolvimento profissional nesta área, a professora refere uma sessão sobre o Novo Acordo

Ortográfico significativa. No que se refere às necessidades de formação, a docente aponta a necessidade de formação contínua no âmbito do *Dicionário Terminológico*.

Tendo os resultados apresentados em consideração, podemos concluir que a professora assume a continuidade entre o tipo de ensino e aprendizagem da gramática no seu percurso escolar, de natureza transmissiva e dedutiva, e o do seu exercício da profissão. A docente aponta a importância do conhecimento gramatical e a sua influência em outras competências, reconhecendo a todas o mesmo estatuto. A unidade de contextualização privilegiada é a frase e verifica-se uma grande incidência na análise sintática e na identificação das classes de palavras, aspetos tradicionalmente valorizados no ensino da gramática. Considera adequada a designação *Conhecimento Explícito da Língua* e o novo programa mais útil para o ensino da gramática do que o anterior.

5. Caso 5: Professor 5 e Turma 5

5.1. Resultados da observação da turma 5

A observação do trabalho da professora P5 com a turma T5 (cf. anexo XV), do 5.º ano do 2.º Ciclo, durou cerca de 90 minutos.

A professora escreveu “teste oral” como sumário da aula, tendo este apenas incidido numa atividade de compreensão do oral, que consistiu no preenchimento de lacunas durante a audição de uma canção. Durante a correção dos exercícios, foram abordados conteúdos de diversos planos, nomeadamente: i) classes de palavras; ii) funções sintáticas: sujeito, predicado, complemento direto; iii) frase simples e frase complexa; iv) sinónimos; v) palavras homófonas e parónimas; vi) palavras compostas.

Os conteúdos de Conhecimento Explícito da Língua trabalhados não parecem ter sido alvo de planificação, tendo uma parte significativa das questões surgido do diálogo imediato com os alunos.

Todas as atividades realizadas na aula assentaram na exploração da letra da música *Sexta-feira*, de Boss AC, tendo o texto surgido como pretexto para trabalhar conteúdos do Conhecimento Explícito da Língua. Não se observou qualquer exploração do texto enquanto tal. Algumas frases retiradas da letra

foram analisadas sintaticamente e as palavras inseridas nas lacunas na letra foram analisadas individualmente.

Os exercícios que integraram a ficha de trabalho consistiram no treino e na revisão de conteúdos anteriormente introduzidos e trabalhados. Foram propostos quarenta e um exercícios na sessão observada (cf. anexo XVI). A maior parte dos exercícios propostos pela docente (73,17%) foi de explicitação, sendo a maioria de classificação (60,97%), 4,88% de definição ou regra, 4,88% de justificação ou explicação de regras ou definições e 2,44% de explicitação do valor linguístico (semântico, textual, lógico). Foram realizadas oito atividades de produção (19,51%), sete das quais de palavras (17,07%) e uma de sintagmas (2,44%). Os alunos realizaram, ainda, três exercícios de reconhecimento, representando 7,32% do total das propostas da docente.

Ao longo da aula, a professora referiu termos metalinguísticos do *Dicionário Terminológico*. No entanto, não se verificou rigor, tendo a professora utilizado alguma terminologia antiga.

Exemplo:

P: Agora, análise morfológica.
 “Tantos”?
 A: É quantificador.
 P: Muito bem!

Relativamente à categoria interação, no que se refere à exploração das intervenções ou produções dos alunos, a professora aproveitou constantemente as respostas e as intervenções dos alunos para reforçar alguns conhecimentos no âmbito do Conhecimento Explícito da Língua. A professora respondeu às perguntas colocadas pelos alunos e, em alguns momentos, transportou as questões para o grande grupo.

Exemplo 1

E: Qual é a diferença entre combustível e comestível?
 P: Olhem, o E fez uma pergunta interessante. (repetiu-a) Quem sabe responder?
 A: Comestível é comida e combustível é comida para o carro.
 P: Muito bem!

Exemplo 2

P: Boa!
 A1: Ela é a mais esperta da turma!
 P: “Esperta”. Que classe de palavras?
 A1: Adjetivo!
 P: Boa! Uni ou biforme?
 A1: Uniforme.
 P: Ele é esperta, ela é esperta?
 VA: Não! (...)

(continuação)

P: Então, é biforme!
 E de que género?
 A2: Esperta é feminino.
 P: Boa! (...)

A professora procurou não se antecipar às respostas dos alunos nem corrigir as suas intervenções antes de os levar a procurar as conclusões esperadas.

Exemplo:

P: Onde está a I?
 A: Eu vi ela.
 P: Repete lá isso!
 A: Eu vi a I!
 P: Agora, mais pequenino.
 A: Eu vi-a!
 P: Muito bem!

Embora se tenham registado momentos coletivos, como o apresentado no exemplo anterior, em que, com a orientação da professora, os alunos foram levados a refletir e, sobretudo, convocar os seus conhecimentos anteriores, não foram planeadas atividades para levar os alunos a refletirem sobre a língua de forma estruturada. Não se observou o envolvimento dos alunos na tomada de decisões.

Quanto às modalidades de trabalho, o preenchimento das lacunas foi feito individualmente e a correção do preenchimento das lacunas e grande parte dos exercícios foi feita em grande grupo. Não se observaram situações de trabalho a pares ou em pequenos grupos.

Considerando os recursos materiais, foram utilizados uma ficha de trabalho, um computador com colunas, suportes utilizados para a reprodução da música *Sexta-feira*, do Boss AC, o quadro, a que a docente recorreu para clarificar alguns aspetos, e os cadernos, nos quais os alunos escreveram o sumário.

Em suma, foram abordados conteúdos de diversos planos do conhecimento explícito de forma aparentemente não planificada, tendo surgido localmente, a partir do diálogo com os alunos. Ainda que a professora tenha incentivado, em alguns momentos, a reflexão em torno de algumas questões linguísticas, não parecem ter sido planeadas atividades de reflexão sobre a língua de forma estruturada. Costa (2009) alerta para os perigos de comumente se considerar a gramática como uma competência transversal, como era postulado pelo programa de 1991, que lhe atribuíu um estatuto e uma operacionalização

instrumentais, o que parece justificar o trabalho pouco específico, estruturado e sistemático que se desenvolve em muitas salas de aula. A maioria dos exercícios realizados foi de classificação, resolvidos individualmente e corrigidos em grande grupo.

5.2. Resultados da entrevista ao Professor 5 (cf. anexo XVII)

Em relação às formas de aprendizagem da gramática no seu percurso escolar, a professora salientou a relação de respeito face ao professor e a boa relação pedagógica entre o professor e os alunos. A docente recordou-se da utilização de recursos diversificados para aprendizagem da gramática, tendo referido o recurso ao manual ao longo do 1.º Ciclo, a realização de trabalhos de grupo ao longo do 2.º Ciclo e a aprendizagem da gramática através de jogos. Estes aspetos foram referidos exclusivamente pela P5, parecendo indiciar um contexto não muito frequente.

Relativamente à categoria relação com a disciplina de Língua Portuguesa ao longo do percurso escolar, salienta-se o gosto pela disciplina, enquanto aluna, o gosto pela gramática, e as experiências positivas de aprendizagem. A professora refere a influência da aprendizagem da gramática como aluna no ensino da gramática como professora e a recordação de professores marcantes de Língua Portuguesa.

Considerando as conceções sobre a evolução da aprendizagem da gramática, a entrevistada indicou alterações significativas na abordagem da gramática ao longo da carreira profissional e enfatiza a importância da experiência profissional para a evolução da abordagem da gramática. A docente justificou as alterações na abordagem da gramática com a observação das reações dos alunos, com leituras feitas e com a partilha entre colegas.

Relativamente à relevância do conhecimento gramatical, a professora referiu a importância da aprendizagem da gramática e a influência do conhecimento gramatical em outras competências dos modos oral e/ ou escrito. Atente-se na passagem seguinte:

A gramática é fundamental. Aqui, a gramática propriamente dita, saber como se escreve, como se fala. Nesse caso, na aquisição da língua materna não tanto o porquê de ser um

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

sujeito, o porquê de ser um verbo, o porquê de ser um substantivo, não é? É mais na própria construção da frase, oral e escrita.

No que diz respeito à complexidade do ensino da gramática, a professora apresenta a gramática como uma área difícil para os professores.

Quanto à incidência do trabalho sobre a gramática, salientam-se a análise sintática, a identificação das classes das palavras, a construção de frases e o ensino faseado da terminologia e dos conteúdos gramaticais.

Considerando as opções de avaliação das aprendizagens no âmbito da gramática, a professora declara proceder à avaliação oral e escrita dos alunos no âmbito da gramática, parecendo estar presente uma articulação frequente das várias competências nucleares.

No que diz respeito à motivação para o ensino e a aprendizagem da gramática, a docente considera-se um dos professores motivados para desenvolver atividades de ensino e aprendizagem da gramática e os seus alunos motivados para a aprendizagem da gramática.

Quanto às práticas de planeamento, a professora referiu a necessidade de gestão flexível do programa e o planeamento das aulas de gramática com base no programa.

Relativamente à organização da abordagem da gramática, a docente apresentou os saberes dos alunos como ponto de partida para a introdução de conteúdos. Em relação às formas de contextualização, a entrevistada realçou a importância de se ter em conta o contexto. Estas referências parecem indiciar uma preocupação em promover aprendizagens significativas e contextualizadas.

A professora refere a explicitação das regras e estruturas gramaticais depois da apresentação de exemplos, percurso característico de uma abordagem indutiva da gramática. Contudo, os dados recolhidos através da observação direta não nos permitem concluir que o trabalho desenvolvido por esta professora com os seus alunos se enquadre nesta abordagem, uma vez que não nos parecem ter sido planeadas situações estruturadas de observação ou manipulação de dados, de formulação e verificação de hipóteses e de generalização ou elaboração de conclusões.

Quanto aos percursos de aprendizagem por descoberta orientada, a professora referiu a realização de trabalhos de pesquisa sobre gramática e o

incentivo à descoberta de regras e estruturas gramaticais pelos alunos. Importa referir que a realização de trabalhos de pesquisa foi o único contexto de organização do trabalho em pequenos grupos no âmbito da gramática referido pelo total dos participantes na investigação.

Na categoria recursos didáticos utilizados, a entrevistada referiu a utilização do manual, fazendo uma avaliação positiva do manual de Língua Portuguesa do 5.º ano, e de gramáticas. Quanto aos recursos audiovisuais, importa referir a utilização de *powerpoint* e de música, tendo sido este último recurso utilizado durante a sessão observada. Relativamente aos recursos visuais, a docente indicou a utilização de cartões e do quadro. No domínio dos recursos para consolidação e treino, a professora refere a utilização do computador e a utilização de fichas e realçou a responsabilidade de os professores reforçarem, ocasionalmente, o número de exercícios dos livros. Quanto aos recursos do professor, a docente destacou a necessidade de o professor consultar vários materiais, o que vem reforçar a responsabilidade do professor de procurar e seleccionar materiais adequados.

Relativamente à categoria processos e instrumentos de avaliação, a entrevistada referiu a avaliação contínua, apontando as intervenções orais, as aprendizagens e o interesse dos alunos como formas de verificar se uma sessão foi bem sucedida. A professora indicou a avaliação das aprendizagens dos alunos por competências nucleares da Língua Portuguesa.

No que diz respeito à adoção da nova terminologia, a docente salientou a importância da utilização de terminologia gramatical nas aulas, tendo declarado utilizar a nova terminologia gramatical. Quanto à relação entre a nova e a antiga terminologia, a professora referiu a utilização da terminologia antiga para os sextos anos e da nova terminologia para os quintos anos, aspeto já referido por docentes da sua e de outras duas escolas, e o ensino da nova terminologia partindo da terminologia anterior.

Em relação aos aspetos facilitadores no uso do *Dicionário Terminológico*, a professora refere que grande parte das áreas não apresenta dificuldades significativas. Relativamente à categoria constrangimentos na utilização da nova terminologia, a docente realçou a insegurança dos professores neste domínio. No que se refere às áreas críticas do *Dicionário Terminológico*, destaca-se a sintaxe

como uma área de dificuldade, como se pode constatar pela leitura do seguinte excerto da entrevista:

[Sinto mais dificuldades em] (...) conseguir, o conseguir explicar e acho que estou, por acaso já foquei isso várias vezes, que é a análise sintática. Foi uma das coisas que eu mais senti dificuldade. Para eles perceberem o que é que é... que... agora já não há grupo móvel, o que é o predicativo do sujeito, o que é o complemento oblíquo (...)

Em relação às conceções sobre os programas de Língua Portuguesa, a docente indicou a maior utilidade do Novo Programa de Português para o ensino da gramática face ao anterior. No que se refere à opinião sobre a designação Conhecimento Explícito da Língua no novo programa, a docente aceita a designação *Conhecimento Explícito da Língua*, revelando, no entanto, não compreender o significado e as implicações das designações atual e anterior. Repare-se na seguinte passagem:

[Conhecimento Explícito da Língua] Parece-me um nome pomposo. Explícito, sim, explícita, é verdade, mas não deixa de ser gramática, na mesma. (...) Sim. Isso é uma questão de interpretação. Funcionamento da Língua, como é que ela se utiliza, como é que funciona, o Conhecimento parte-se do princípio que se está a adquirir o conhecimento da língua e implica também a aplicação... do funcionamento. Não me choca [a utilização da designação *Conhecimento Explícito da Língua*], nem me surpreende, não...

Quanto à relevância do Conhecimento Explícito da Língua, a professora avalia as cinco competências nucleares com estatuto idêntico, em termos de importância.

Em relação à articulação entre o Conhecimento Explícito da Língua e as outras competências de Língua Portuguesa, a entrevistada afirma uma preferência pelo ensino articulado e a maior facilidade de articulação do Conhecimento Explícito da Língua com a Escrita.

Considerando a organização da abordagem do Conhecimento Explícito da Língua nas aulas, destaca-se a distribuição equilibrada do tempo letivo pelas competências nucleares, aspeto coerente com a valoração equilibrada das cinco competências nucleares da Língua Portuguesa, e a elevada frequência de aulas centradas na gramática.

A docente revelou conhecer o *Guião de Implementação do Novo Programa – Conhecimento Explícito da Língua*. Relativamente à apreciação geral da proposta, considerou o grau de dificuldade adequado. Em relação à relação das tarefas solicitadas aos alunos com a intencionalidade da atividade, a professora

referiu os conteúdos gramaticais abordados, mas sem estabelecer relação com a finalidade da atividade. Quanto à sequencialização das etapas de aprendizagem para construção do conhecimento, a entrevistada detetou a organização por etapas e referiu a eficácia da progressão passo a passo para construção do conhecimento pretendido. A docente não se pronunciou quanto à adequação da duração das atividades, nem quanto à informação aos alunos sobre o objetivo das atividades. A professora afirmou que a implementação de propostas como a apresentada representaria uma continuidade no tipo de atividades habitualmente desenvolvidas, estando implícita a assunção de uma abordagem indutiva da gramática.

Tendo a preparação dos professores para o ensino da gramática em consideração, destaca-se a insegurança da professora em relação à sua preparação para o ensino da gramática. A docente indica a formação constante como uma exigência da profissão de professor. Na verdade, a professora assumiu em vários momentos uma procura constante de atualização, nomeadamente através da realização de várias ações de formação *online* sobre as várias competências nucleares da língua, apesar de não ter frequentado nenhuma ação formalmente organizada. Em relação às necessidades de formação, a entrevistada aponta a necessidade de uma formação abrangente no âmbito da gramática (ao nível dos conhecimentos científicos e didáticos) e a necessidade de divulgação de estudos sobre o ensino e a aprendizagem da gramática, como se pode verificar através da leitura da seguinte passagem da entrevista:

(...) gostava de, futuramente, ver algum trabalho feito neste sentido [sobre o ensino e a aprendizagem da gramática], que pudesse ser útil para nós aplicarmos... com os alunos. Outras ideias, outras partilhas... Era bom.

Tendo em consideração os resultados apresentados, pode afirmar-se que a professora gosta de gramática, está motivada para o seu ensino e considera os seus alunos motivados para as aprendizagens neste domínio, reconhecendo a relevância do conhecimento gramatical e a sua influência em outras competências. Atribui a mesma importância às cinco competências nucleares da língua, valorizando um trabalho articulado e fazendo uma distribuição equilibrada do tempo letivo por cada uma delas. Considera a gramática um campo difícil para os professores, afirmando-se insegura em relação à sua

preparação para o ensino do Conhecimento Explícito da Língua e salientando a insegurança dos professores face à nova terminologia. A professora declara recorrer a estratégias e metodologias características de uma abordagem indutiva da gramática, aspeto que não foi observado. Privilegia o trabalho cooperativo e utiliza recursos diversificados na sua prática neste domínio. Considera que o novo programa é mais facilitador para o ensino da gramática do que o anterior e, ainda que não discorde da utilização da designação *Conhecimento Explícito da Língua*, parece não compreender os aspetos que estão na base da alteração.

6. Caso 6: Professor 6 e Turma 6

6.1. Resultados da observação da turma 6

A observação do trabalho da professora P6 com a turma T6 (cf. anexo XVIII), do 5.º ano do 2.º Ciclo, durou cerca de 30 minutos.

A professora não escreveu ou ditou o sumário da aula. A condução da sessão e algumas intervenções da professora parecem indicar que o trabalho de Conhecimento Explícito da Língua, para além de não ser objeto de planificação, foi realizado tendo em conta a situação de observação.

Exemplo 1

P: Ok. Deixem ver se me lembro de fazer mais alguma coisa convosco. (...)

Exemplo 2

P: Professora Patrícia, já lhe chega de gramática?

Foram abordados conteúdos de diversos planos, nomeadamente i) funções sintáticas: sujeito, complemento direto e indireto, modificador; ii) plano das classes de palavras; iii) preposições (contrações).

O trabalho do Conhecimento Explícito da Língua iniciou-se partindo de uma frase que a professora escreveu no quadro, tendo sido esta a unidade de contextualização das atividades. Ao longo da sessão, a professora pediu aos alunos que identificassem as funções sintáticas e que classificassem todas as palavras das frases. Verificou-se alguma contextualização das atividades a partir de classes de palavras, o que passou pela identificação das preposições, previamente memorizadas pelos alunos.

Exemplo:

P: Quais são as preposições que contraem com determinantes?

Vários alunos colocaram o dedo no ar.

P: Sabem as preposições todas de cor?

A: Sim

P: Então, digam-nas.

Disseram-nas em coro.

Como se pode constatar a partir do exemplo apresentado, o trabalho sobre o Conhecimento Explícito da Língua teve por base uma aprendizagem alicerçada na memorização.

Os exercícios feitos na aula consistiram no treino de conteúdos previamente trabalhados. Foram propostos vinte exercícios na sessão observada (cf. anexo XIX). A maioria dos exercícios propostos pela docente (60%) foi de produção, sendo 35% de sintagmas e 25% de palavras. 20% do total das propostas foram atividades de explicitação, correspondendo a 15% de atividades de classificação e a 5% de justificação ou explicação de regras ou definições. Os alunos realizaram, ainda, quatro exercícios de reconhecimento, representando 20% do total das atividades.

A professora mostrou alguma dificuldade na adoção da nova terminologia, tendo, em vários momentos, criado uma amálgama de termos da nova e da antiga a terminologia.

Exemplo:

A professora utilizou as expressões “modificador de lugar” e “modificador de tempo”.

No que se refere ao rigor terminológico, registaram-se algumas incorreções na utilização e explicitação da terminologia em conformidade com o *Dicionário Terminológico*.

Exemplo - classes de palavras

A professora pediu aos alunos que fizessem a análise morfológica da frase “Ontem, em casa, a minha mãe ofereceu um vestido novo à minha irmã”.

Exemplo - complemento direto

P: O CD é a resposta à pergunta “O quê?”, mas a que parte da frase é que fazemos essa pergunta?

A: AO CD

P: Não, isso é a pergunta, mas a que pedaço da frase fazemos a pergunta?

A: A ‘os meus pais’

P: Não assim a resposta seria o predicado.

Relativamente à categoria interação, não se verificou exploração das participações dos alunos. Em alguns momentos, o *feedback* dado pela professora às intervenções dos alunos provocou um evidente mal-estar, que a docente procurou posteriormente remediar.

Exemplo:

P: Olha lá, na frase de cima onde é que está o complemento indireto?

A: É 'à minha irmã'.

P: Então, é isso que vais substituir, ou seja, tirar de lá. A frase tem de ter lá 'um vestido novo'.

A: A minha mãe um vestido.

P: Ouve lá, vai-te sentar. Vais para o canto com orelhas de burro (risos). Estou a brincar!

Vai-te sentar. Estás chumbado a Português!

(O aluno foi-se sentar com uma expressão embaraçada.)

P: Não fiques chateado. Eu estava a brincar contigo!

O aluno começou a chorar e outro tentou consolá-lo.

P: Ó filho, não chores! Estava a brincar contigo! Já vens fazer outra bem ao quadro.

Não se presenciaram momentos de promoção de reflexão sobre a língua, nem o envolvimento dos alunos na tomada de decisões. Quanto às modalidades de trabalho, a única forma de organização foi em grande grupo, visto que os exercícios foram todos realizadas coletivamente, tendo vários alunos ido ao quadro resolvê-los, a pedido da professora.

Considerando os recursos materiais, foram utilizados o quadro, no qual todos os exercícios foram escritos pela professora e resolvidos por vários alunos, e os cadernos, nos quais os alunos escreveram a lição e a data e copiaram a resolução dos exercícios ou resolveram-nos ao mesmo tempo que os colegas o faziam no quadro.

Concluindo, assistimos à utilização de estratégias e metodologias características de uma pedagogia transmissiva, muito alicerçada na memorização, e de uma abordagem dedutiva da gramática, não tendo sido promovidos a reflexão sobre a língua ou o envolvimento dos alunos. A forma de trabalho do conhecimento explícito pareceu não ter sido alvo de uma planificação prévia, de acordo com uma intencionalidade pedagógica. A frase foi a unidade de contextualização privilegiada. A maioria das atividades foi de produção, todas realizadas em grande grupo. A docente revelou dificuldades na utilização dos termos metalinguísticos em conformidade com o *Dicionário Terminológico*, tendo-se registado algumas incorreções e a utilização da terminologia antiga em vários momentos.

6.2. Resultados da entrevista ao Professor 6 (cf. anexo XX)

Considerando as formas de aprendizagem da gramática no seu percurso escolar, destacam-se a incidência na aprendizagem memorística, a aprendizagem da gramática de forma transmissiva e com realização de exercícios.

Relativamente à categoria relação com a disciplina de Língua Portuguesa ao longo do percurso escolar, salienta-se a apetência pela disciplina, destacando-se o gosto pela gramática, as experiências positivas de aprendizagem, a influência da aprendizagem da gramática como aluna no ensino da gramática como professora e a recordação de professores marcantes de Língua Portuguesa.

Quanto às conceções sobre a evolução da aprendizagem da gramática, a professora referiu alterações significativas na sua abordagem ao longo da carreira profissional devido à observação das reações dos alunos, realçando a sua experiência num Território Educativo de Intervenção Prioritária. Manifestou a sua insegurança face às orientações para o ensino da gramática durante a formação inicial e salientou a importância da experiência profissional para a evolução da abordagem da gramática. Atente-se no seguinte excerto da entrevista:

(...) eu verifiquei que da forma como me ensinaram a dar gramática, quando fiz o estágio, (...) ensinaram-me segundo as novas... pedagogias. Foi há... 1980... 80, 81, acho que foi isso, e, durante uns anos, eu aplicava... tinha os dossiês de estágio. Eu própria não me sentia à vontade com aquilo. Portanto, os miúdos também, se calhar, sentem isso, não é? Era uma abordagem muito... como lhe digo, muito... Estávamos a dar um bocadinho de, de morfologia, passávamos para a sintaxe, se aquilo viesse a propósito. Tudo se misturava. Não se encadeavam conhecimentos. Não se estruturavam. E, depois, com o tempo, apercebi-me que isso não resultava, sobretudo, quando eu fui para uma escola num território de... educação prioritária, na Musgueira, onde estive dez anos. Aí, eles não aprendiam nada, dessa maneira, nada. Aquilo ficava a boiar.

Relativamente à relevância do conhecimento gramatical, a professora referiu a importância da aprendizagem da gramática e a sua influência em outras competências dos modos oral e/ ou escrito.

A entrevistada apresentou a cultura educativa que marcou o país como responsável pelo trabalho inconsistente da gramática, aspeto evidenciado na passagem que apresentamos de seguida:

Muito. Muitos anos de uma gramática que... tinha vergonha de ser gramática. (...) Como se gramática fosse qualquer coisa de, de... com uma conotação de, de reacionária,

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

percebe? Há aqui uma coisa ideológica que influenciou muito a educação, a todos os níveis, e a nível do Português, era Gramática? Não há aulas de gramática. A gramática tem que ser feita... tem que ser a partir de um texto. (...) havia essa carga Ai, não se pode fazer... Foram muitos anos disto. Foi uma ideologia que tomou conta das escolas portuguesas, com os resultados que depois acabam por se ver (...)

No que se refere à comparação com o ensino de línguas estrangeiras, a entrevistada aponta uma semelhança entre o ensino e a aprendizagem da gramática das línguas estrangeiras e da língua portuguesa, não parecendo reconhecer as diferenças entre a aprendizagem da língua materna, que assenta, em larga medida, na explicitação do conhecimento implícito dos falantes, e a aprendizagem de uma língua estrangeira, que envolve a interiorização de elementos e estruturas que não fazem parte do *background* linguístico do seu meio próximo. Atente-se no excerto elucidativo que apresentamos:

[O papel da gramática no processo de ensino e aprendizagem da língua materna] É muito importante para um melhor, um melhor uso da língua, p'ra melhor escrever, p'ra melhor falar. Acho importantíssimo. Costumo dizer-lhes até *olhe, vocês nunca ouviram as pessoas imigrantes dizerem "Ah, ontem nós foste..." Não sabem conjugar verbos, não é? E por isso falam, sem ter ido à escola, e sabem falar Português, mas é uma coisa, um Português pouco correto. Portanto, para um melhor uso da língua, essencialmente.*

A docente apresenta a aprendizagem da gramática com relação significativa com a memorização.

Quanto à incidência do trabalho sobre a gramática, destacam-se a análise sintática, a identificação das classes das palavras e a construção de frases e o trabalho de cada classe de palavras em aulas específicas.

Considerando as opções de avaliação das aprendizagens no âmbito da gramática, a professora aponta a avaliação constante dos alunos no âmbito da gramática e a necessidade de se avaliar os alunos individualmente.

No que diz respeito à motivação para o ensino e a aprendizagem da gramática, a docente considera-se um dos professores motivados para desenvolver atividades de ensino e aprendizagem da gramática e os seus alunos motivados para a aprendizagem da gramática.

Considerando as práticas de planeamento, a entrevistada indicou o desenvolvimento das atividades baseado numa planificação previamente elaborada por si e na planificação feita pelos professores de Português do 2.º Ciclo. Relativamente às alterações à planificação, a professora afirma que a sua abordagem da gramática sofre poucas alterações ao esquema pré-estabelecido,

apontando, contudo, alterações ocasionais à planificação utilizada no ano anterior, fruto das opiniões dos alunos.

Relativamente à organização da abordagem da gramática, a entrevistada realçou a importância de se ter em conta o contexto e refere a contextualização do trabalho da gramática a partir do texto. No entanto, a docente refere que o texto serve apenas de fonte de material linguístico, o que é visível na passagem que se segue:

Texto é material para eu estudar gramática, mas, quando eu começo a estudar gramática e a retirar gramática de um texto, eu estou a dar uma aula de gramática, eu já não estou a dar uma aula de interpretação de texto, e eu vou à gramática, vou às palavras e às frases (...)

Considerando as formas de apresentação de regras, destacam-se a iniciação do trabalho em torno da gramática com a apresentação e a explicação orais das regras e estruturas por parte da professora, coerente com uma abordagem dedutiva da gramática. A professora referiu o incentivo à descoberta de regras e estruturas gramaticais pelos alunos e apresenta o trabalho da gramática como um contexto de discussão e descoberta, aspetos a que não assistimos durante a observação direta.

Relativamente às atividades de treino, a docente indicou a realização de exercícios pelos alunos depois da apresentação das regras ou das estruturas pelo professor, aspeto novamente característico de uma abordagem expositiva, e realçou a importância do treino.

No que diz respeito às formas de organização das atividades, importa referir a organização preferencial do trabalho em grande grupo, aspeto que pudemos observar durante a sessão a que assistimos.

Na categoria recursos didáticos utilizados, destacam-se o recurso ao manual de Língua Portuguesa e à Gramática, afirmando a aquisição de gramáticas revistas de acordo com Novo Programa de Português e o *Dicionário Terminológico*, que revela uma preocupação de atualização. Relativamente aos recursos visuais, a docente indicou a utilização do quadro. No domínio dos recursos para consolidação e treino, a professora referiu a utilização de fichas e o registo nos cadernos dos alunos.

Relativamente aos processos e instrumentos de avaliação, a entrevistada refere a avaliação contínua, indicando as fichas de trabalho e os exercícios feitos

em aula como formas de avaliação, e a avaliação sumativa, apontando os testes como forma de avaliação. A professora refere ainda algumas aprendizagens que superam as suas expectativas. Por outro lado, aponta a conjugação verbal como área de dificuldade para os alunos.

No que diz respeito à adoção da nova terminologia, podem ser referidas a importância da utilização de terminologia gramatical nas aulas e a utilização da nova terminologia gramatical. Quanto à relação entre a nova e a antiga terminologia, a docente referiu as alterações significativas trazidas pelo *Dicionário Terminológico*. Por um lado, a professora refere que grande parte das áreas não apresenta dificuldades significativas. Por outro lado, a entrevistada aponta algumas dificuldades dos professores e áreas críticas do *Dicionário Terminológico*. Quanto às as dificuldades dos professores, realça as divergências na terminologia constante das gramáticas e a insegurança dos professores face à nova terminologia. Na verdade, a professora afirma a sua resistência à nova terminologia. Repare-se no excerto que se segue:

isto está numa fase de transição muito, muita chata a esse nível, porque é só a terminologia que muda, o resto... Se eu continuasse a dizer-lhes que é complemento circunstancial de lugar, ou de tempo, ou de modo, eles percebem isso perfeitamente, mas agora não posso dar essa terminologia, tem de ser modificador. Essas coisas enervam-me, porque não servem para nada e complicam a, a instrumentalização da coisa, que é o... precisamos que seja, que seja, precisamos que eles percebam, mais nada. (...) Não gosto nada desta nova terminologia. Admito que não gosto, mas tem que haver uma terminologia própria para a gramática. O que eu não gosto é que isto vá mudando.

No que se refere às áreas críticas do *Dicionário Terminológico*, destacam-se o modificador e a sintaxe como áreas de dificuldade.

Em relação às conceções sobre os programas de Língua Portuguesa, a docente indicou a maior utilidade do Programa de Português de 1991 para o ensino da gramática. No que se refere à opinião sobre a designação *Conhecimento Explícito da Língua* no novo programa, a docente refere a inadequação da designação, posição evidenciada pela sua resposta à pergunta “O que pensa sobre a utilização da designação *Conhecimento Explícito da Língua*?”:

Penso o pior possível. (...) preferia ‘Gramática’. As línguas têm uma gramática. Todas as línguas têm uma gramática, só mesmo em Português é que se entrou nesta onda de Conhecimento Explícito... já nem sei dizer... conhecimento para... qual? A outra é funcionamento? (...) Sim, por que não chamar gramática?

Quanto à relevância do Conhecimento Explícito da Língua, a professora atribuiu estatutos diferentes às cinco competências nucleares, realçando a Leitura e Escrita como as competências mais importantes da Língua Portuguesa. Estas referências surgem em contradição com as orientações dadas nos documentos normativos vigentes.

Em relação à articulação entre o Conhecimento Explícito da Língua e as outras competências de Língua Portuguesa, a entrevistada declara uma preferência pelo ensino da gramática de forma independente, recusando qualquer articulação além da recolha de material linguístico em fontes escritas.

Considerando a organização da abordagem do Conhecimento Explícito da Língua nas aulas, a professora realçou a dificuldade em estimar a percentagem de tempo letivo dedicado ao Conhecimento Explícito da Língua, mas afirmou que é uma competência muito trabalhada e que se regista uma elevada frequência de aulas centradas na gramática. A docente indicou como habitual progressão da aula partir da Leitura para o Conhecimento Explícito da Língua.

A docente evidenciou desconhecer o *Guião de Implementação do Novo Programa de Português – Conhecimento Explícito da Língua*. Relativamente à apreciação geral da proposta, considerou o grau de dificuldade e o nível de extensão inadequados. Em relação à relação das tarefas solicitadas aos alunos com a intencionalidade da atividade, a professora referiu os conteúdos gramaticais abordados, estabelecendo uma relação com a finalidade da atividade. Quanto à sequencialização das etapas de aprendizagem para construção do conhecimento, a entrevistada detetou a organização por etapas, mas referiu a ineficácia da progressão das etapas para construção do conhecimento pretendido. A docente considerou a duração das atividades desadequada, não tecendo considerações sobre a informação aos alunos sobre o objetivo das atividades, nem quanto ao enquadramento da proposta no tipo de trabalho habitualmente desenvolvido. Contudo, parece-nos seguro afirmar que o tipo de proposta não se enquadra na abordagem expositiva e transmissiva evidenciada pela docente na aula observada.

Tendo a preparação dos professores para o ensino da gramática em consideração, a docente afirmou sentir-se segura em relação à sua preparação para o ensino da gramática, tendo indicado a necessidade de uma postura

recetiva face a outras perspetivas. Destacou um grupo de trabalho constituído no ano letivo em que decorreu a recolha da informação como fator de desenvolvimento profissional e afirmou sentir necessidade de aprofundar conhecimentos científicos no âmbito da sintaxe.

Considerando os resultados apresentados, a professora, com trinta anos de tempo de serviço docente, assume uma abordagem transmissiva e dedutiva da gramática, valorizando as aprendizagens através da memorização. Apesar de gostar de gramática e de se sentir motivada para o seu ensino, atribui diferentes estatutos às competências nucleares da língua, destacando a Leitura e a Escrita como as mais importantes. Rejeita um trabalho articulado das várias competências e privilegia a organização do trabalho em grande grupo. Apesar da assunção de uma pedagogia magistral, caracterizada pelo “ensinar a todos como a um só”, enfatiza a necessidade de se avaliar os alunos individualmente. Acredita que o trabalho da gramática tem sido inconsistente devido a uma cultura educativa que marcou o país desde o 25 de abril de 1974. Com efeito, por essa época verificou-se um trabalho pouco estruturado e consistente da gramática (Pinto, 2001), devido ao *enfoque comunicativo* dado à gramática da língua materna por analogia com as línguas estrangeiras e à operacionalização subjacente ao programa de 1991, que envolvia a abordagem de conteúdos do então *funcionamento da língua* se estes surgissem naturalmente do trabalho de outras competências. A docente considera que a competência destinada ao trabalho de conteúdos gramaticais deveria chamar-se *Gramática* e não *Funcionamento da Língua* ou *Conhecimento Explícito da Língua*. Prefere o programa anterior ao atual, considerando-o mais útil para o ensino da gramática. Afirma a sua resistência à nova terminologia e a insegurança da generalidade dos professores face a estas alterações curriculares e terminológicas.

CONCLUSÕES

O estudo multicase realizado teve como foco as concepções dos professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico relativamente ao ensino e à aprendizagem da gramática. Para encontrarmos respostas para as questões orientadoras enunciadas (cf. capítulo 2), definimos cinco objetivos gerais que nortearam a recolha, o tratamento, a análise e a triangulação dos dados. Nas páginas que se seguem, apresentaremos as conclusões formuladas a partir do inter-relacionamento dos resultados obtidos através da observação direta (cf. anexo XXI) e das entrevistas (cf. anexo XXII) e dos objetivos de investigação inicialmente definidos.

Relativamente ao **primeiro objetivo** de investigação delineado, *conhecer concepções dos professores de Língua Portuguesa do 2.º CEB em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática*, concluímos que todos os participantes atribuem importância ao conhecimento gramatical, relevância, aliás, tradicionalmente reconhecida. De igual modo, todos os docentes indicaram a influência deste conhecimento no sucesso em outras competências do modo oral e escrito. No entanto, nenhuma docente referiu o conceito de mobilização para outras competências, uma das bases em que assenta o novo programa de Português. De acordo com a análise do seu discurso, as afirmações das professoras 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 (cf. capítulo 1). A interdependência entre o conhecimento gramatical e outras competências tem sido frequentemente referenciada por vários autores, como, por exemplo, Sim-Sim (1997) 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.

Com a exceção da professora P1, os docentes revelaram uma apetência pela Língua Portuguesa, desde a infância. Salientamos que quase 90% das unidades de registo de indicadores relacionados com a apetência pela área emergentes da análise de conteúdo das entrevistas apontaram para o gosto pela gramática e cerca de 65% das unidades de registo dos indicadores relativos à relação com a disciplina ao longo do percurso escolar indicaram experiências

positivas de aprendizagem neste campo. Todos os professores afirmaram a sua motivação para o ensino da gramática e apenas a P1 declarou que os seus alunos não estão motivados para as aprendizagens nesta área. Esta afirmação do gosto dos professores e dos alunos pela gramática é claramente contrária à ideia comum e mais veiculada. A este respeito, Pereira (2010, p. 147) aponta a “metodologia de ensino tradicional” como um dos fatores possivelmente responsáveis pela incomodidade sentida por professores e alunos face a esta área curricular.

Considerando a complexidade do ensino da gramática, dois professores indicaram o elevado grau de dificuldade desta componente da língua para os docentes e dois enfatizaram a necessidade de se preparar adequadamente o trabalho neste domínio.

Os professores, com a exceção da professora P5, que se recorda de estratégias e recursos diversificados, afirmaram ter aprendido gramática através da apresentação e da repetição de conteúdos, destacando-se a aprendizagem com realização de exercícios, de forma transmissiva, a incidência na aprendizagem memorística e as semelhanças existentes no método de ensino através do qual foram ensinados os vários professores. Três dos professores participantes referiram aspetos relacionados com o condicionamento da aprendizagem pela relação pedagógica, realçando, nos seus tempos de alunos, a relação de respeito para com o professor. Os docentes reconheceram a influência da forma como aprenderam gramática no modo como ensinam atualmente, excetuando a professora P1.

Aproximadamente 82% das unidades de registo de indicadores resultantes da análise de conteúdo das entrevistas quanto à evolução científica da abordagem da gramática apontam para a existência de alterações ao longo da carreira profissional dos professores, destacando-se as transformações devido à observação das reações dos alunos e a um programa de formação contínua (PNEP) e a valorização da importância da experiência profissional.

Duas professoras posicionaram-se quanto ao papel da memorização no processo de aprendizagem, valorizado por uma delas, enquanto a outra defendeu que aquela faculdade tem pouco papel na aprendizagem da gramática. Estamos certos de que a memorização é necessária para a interiorização de determinadas

regras e paradigmas e que a faculdade da memória desempenha um papel importantíssimo em qualquer aprendizagem. No entanto, como Duarte (2000), consideramos que “(...) reflectir sobre a estrutura e o funcionamento da língua não é uma mera tarefa de apresentação de etiquetas e regras que se espera que os alunos memorizem. Trata-se, pelo contrário, de um trabalho, organizado e em progressão, de observação e sistematização dos paradigmas e grandes regularidades da língua” (p. 56).

Duas professoras estabeleceram uma comparação com o ensino de línguas estrangeiras, tendo uma delas apontado para uma semelhança entre o ensino e a aprendizagem das línguas estrangeiras e da língua materna, enquanto outra referiu a complexidade da gramática do Português por comparação à do Inglês.

Em termos gerais, 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. 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.

Em relação ao **segundo objetivo** geral de investigação, *conhecer opiniões dos professores de Língua Portuguesa do 2.º CEB em relação ao Dicionário Terminológico*, os professores indicaram a importância da utilização de termos metalinguísticos, tendo todos afirmado utilizar a nova terminologia gramatical. No entanto, apenas pudemos comprovar 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.

Quanto à utilização do *Dicionário Terminológico*, três professoras afirmaram utilizá-lo para esclarecer dúvidas, uma declarou utilizá-lo indiretamente, através da leitura do novo programa, enquanto outra considerou desnecessária a sua consulta e outra declarou abertamente não o fazer e afirmou a sua resistência à nova terminologia.

Considerando as secções do *Dicionário Terminológico*, três professoras afirmaram que grande parte delas é facilmente compreendida. As áreas que colocam menos dificuldades mais indicadas pelos participantes foram a morfologia, em geral, com duas unidades de registo, o nome, os quantificadores, os modificadores, a frase e as classes de palavras, com uma unidade de registo, cada. Por outro lado, o complemento oblíquo e o modificador foram as áreas de dificuldade mais referidas pelos docentes, seguidos, por ordem decrescente de referências, da sintaxe, em geral, do predicado e do sujeito, das orações e dos advérbios conectivos.

Outra conclusão que emerge deste estudo é a coexistência de duas terminologias gramaticais no mesmo ciclo de ensino, no ano letivo 2011 - 2012. Os professores das três escolas participantes na investigação referiram ter indicações para utilizarem a terminologia e o programa antigos com os alunos do 6.º ano e a terminologia e o programa em vigor com os alunos do 5.º ano. De facto, pudemos assistir à utilização das orientações curriculares e terminológicas anteriores da professora P4 com a turma T4, do 6.º ano. Esta situação poderá ser confusa, o que foi, de facto, referido por quatro docentes.

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.

No que se refere ao **terceiro objetivo** geral do estudo, *conhecer opiniões dos professores de Língua Portuguesa do 2.º CEB face ao Conhecimento Explícito da Língua*, a primeira constatação foi a utilização do Programa de Português de 1991 com os alunos do 6.º ano e a utilização do Novo Programa de Português de 2009 com os alunos do 5.º ano, no ano letivo 2011 - 2012. Quatro professores afirmaram considerar o programa atual mais adequado do que o anterior para o ensino da gramática. Pelo contrário, dois atribuíram maior utilidade ao programa de 1991.

Em relação à utilização da designação *Conhecimento Explícito da Língua*, as opiniões dos participantes dividem-se. Por um lado, três docentes consideram-na adequada. Por outro lado, uma professora afirmou que se procedeu apenas a uma troca de rótulos, outra considera-a inadequada e outra declarou não compreender a escolha da designação.

Relativamente à relevância do Conhecimento Explícito da Língua, quatro professoras atribuem a mesma importância às cinco competências nucleares da Língua Portuguesa. Pelo contrário, duas docentes afirmam que as competências não têm todas a mesma relevância, destacando a Leitura e a Escrita. Importa, também, referir que uma

delas afirma que o Conhecimento Explícito da Língua é a competência menos importante. Estes dados, ainda que congruentes com os resultados do inquérito aplicado aos docentes durante a realização de um dos estudos na base da construção do novo programa (cf. capítulo 1), são, de certo modo, surpreendentes, na medida em que, já em 2001, o *Currículo Nacional para o Ensino Básico – Competências Essenciais* atribuía o estatuto de competência nuclear ao Conhecimento Explícito da Língua, em pé de igualdade com as restantes, estatuto reforçado pelo programa em vigor. Seria expectável que esse nivelamento da relevância das cinco competências nucleares da língua já tivesse sido interiorizado por todos aqueles que promovem o seu ensino e a sua aprendizagem.

Quanto à articulação horizontal do currículo, quatro docentes afirmaram a sua preferência pelo ensino do Conhecimento Explícito da Língua em articulação com as restantes competências nucleares, enquanto duas valorizaram o ensino da gramática de forma independente. Na verdade, estas declarações vieram confirmar os dados recolhidos pela observação direta, ainda que, nos quatro casos referidos, tenhamos assistido a diferentes tonalidades de tentativas de integração. Não observámos nenhuma situação de verdadeira articulação (cf. anexo XXI), como se pode verificar no gráfico que se segue, na medida em que em nenhum caso se procedeu a um trabalho que permitisse “a mobilização das categorias de conhecimento explícito (elementos, classes, relações, operações, estruturas linguísticas e textuais) para resolver problemas de uso, para aperfeiçoar desempenhos, para explicitar padrões e critérios de actuação.” (Reis, Coord., p. 151).

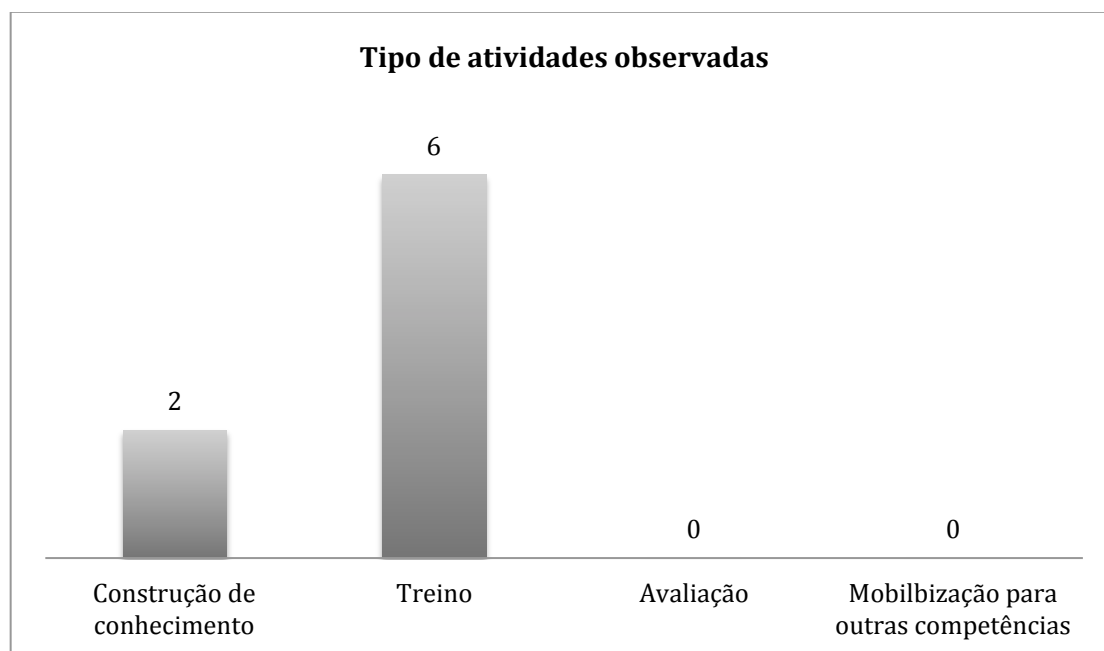


Figura 7 – Tipo de atividades observadas no conjunto das aulas assistidas

A mobilização do conhecimento gramatical para outras competências, uma das pedras de toque do programa em vigor (cf. capítulo 1), não foi referida ou observada em nenhum contexto. Aparentemente, existe uma concepção generalizada de que a gramática é importante para falar e escrever melhor, não parecendo existir, todavia, uma opinião fundamentada no conhecimento dos motivos e da forma como essa influência se processa.

A Leitura e a Escrita foram as competências a que os docentes atribuíram maior facilidade de articulação com o Conhecimento Explícito da Língua, com quatro unidades de registo, cada, seguidas da Expressão Oral, com duas unidades de registo, e da Compreensão Oral, com uma unidade de registo.

Tendo em consideração o **quarto objetivo** geral de investigação, *conhecer práticas dos professores de Língua Portuguesa do 2.º CEB em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática*, a conclusão mais saliente é que, independentemente das diferentes concepções e práticas individuais neste domínio, todos os professores ensinam gramática, o que é coerente com uma das conclusões a que chegou Neves (2005) (cf. capítulo 1) no 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. Repare-se na professora P3, que, 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 professoras tenham sentido 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 duas delas referido que se trata da competência a que dedicam mais tempo. Apenas uma docente indicou uma reduzida frequência de aulas centradas no Conhecimento Explícito da Língua, apostando mais significativamente na Leitura e na Escrita. Curiosamente, esta não foi uma das docentes que desvalorizou a importância do Conhecimento Explícito da Língua face às outras competências nucleares da língua.

Em relação ao ponto de partida para a planificação, cerca de 42% das unidades de registo neste campo resultantes da análise de conteúdo das entrevistas apontaram para o programa, aproximadamente 26% para uma planificação feita em conjunto pelos professores do 2.º Ciclo, cerca de 21% para uma planificação feita pelo próprio professor e menos de 11% para o manual.

Quatro docentes assumiram a utilização de metodologias características de uma abordagem dedutiva ou expositiva da gramática, o que foi coerente com a informação recolhida através das observações. Uma docente referiu utilizar estratégias no âmbito de uma abordagem indutiva da gramática, particularmente a operacionalização de laboratórios gramaticais, aspeto novamente concordante com os dados recolhidos pela observação. Apesar de outra professora ter assumido uma perspetiva e uma abordagem indutivas, não nos foi possível confirmar a operacionalização de estratégias desta natureza de forma estruturada na aula a que assistimos.

Uma professora revelou 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 assistimos a formas de promoção da reflexão sobre a língua de forma minimamente estruturada no trabalho desenvolvido pela professora P2 com a turma T2. Outras duas 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.

Só assistimos ao envolvimento dos alunos na tomada de decisões durante a observação do trabalho da professora P2 com a turma T2. Na verdade, o papel dos alunos na construção das aprendizagens próprias foi pouco valorizado pelos participantes no estudo, com as exceções das docentes P2 e P5. Importa acrescentar que, além do caso 2, já referido, a professora P5 indicou a realização de trabalhos de pesquisa sobre gramática e apresentou os saberes dos alunos como ponto de partida para a introdução de conteúdos.

O grande grupo foi a modalidade de trabalho privilegiada nas sessões observadas. Em cinco das observações realizadas também se registaram momentos de trabalho individualizado. Em nenhum contexto pudemos presenciar a promoção de trabalho a pares ou em pequenos grupos. A única referência a trabalho cooperativo foi feita pela professora P5 durante a entrevista.

A análise sintática e a identificação das classes das palavras foram as tarefas solicitadas aos alunos mais referidas, 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 a que assistimos foi de classificação, correspondendo a mais de 51% do total das tarefas propostas aos alunos (cf. anexo XXIII). É interessante verificar que uma das conclusões resultantes do estudo realizado por Neves (2005) no Brasil foi a maior incidência no reconhecimento e na classificação das classes de palavras e das funções sintáticas.

Apresentamos, de seguida, alguns gráficos que sistematizam os resultados relativamente ao tipo de exercícios propostos pelos docentes:



Figura 8 – Classificação dos exercícios propostos pelos docentes (percentagens globais)

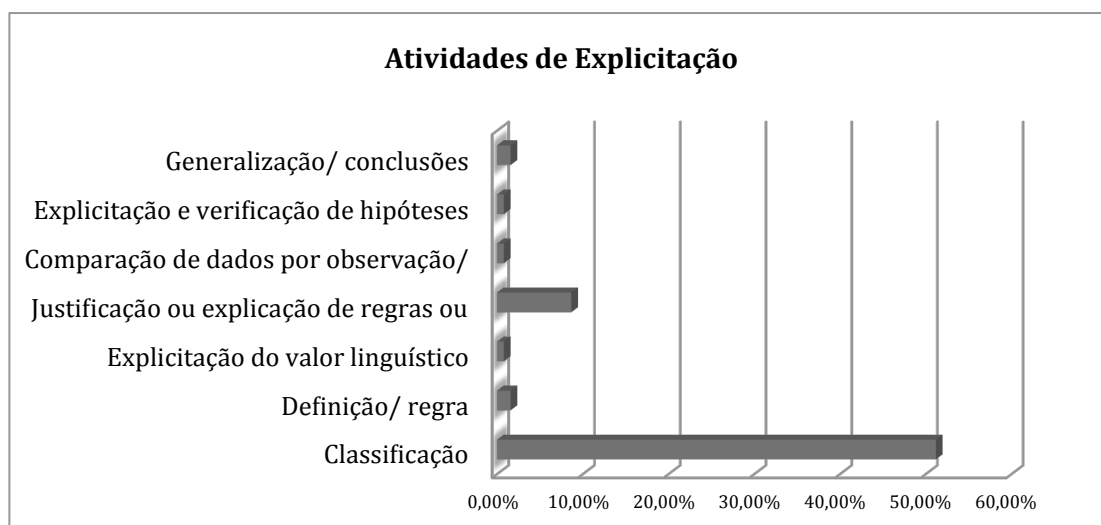


Figura 9 – Classificação dos exercícios de explicação propostos pelos docentes (percentagens globais)

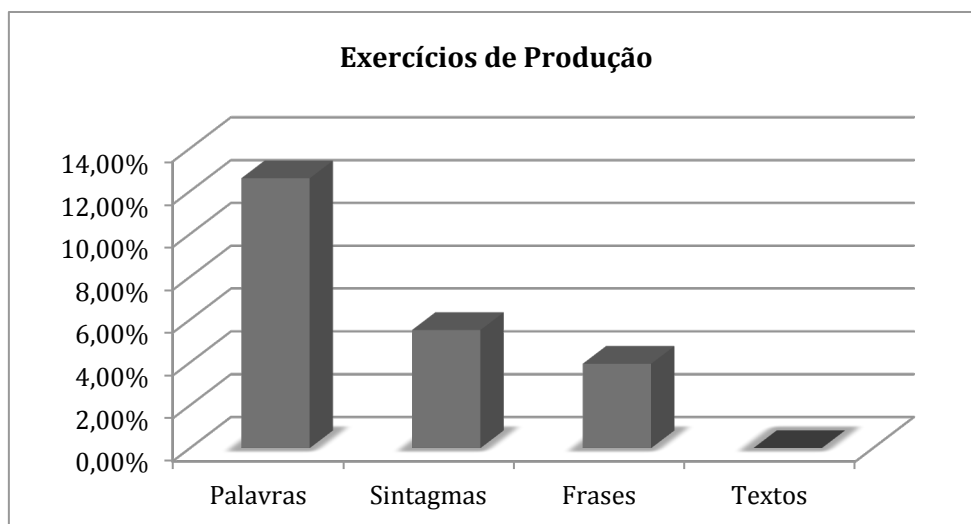


Figura 10 – Classificação dos exercícios de produção propostos pelos docentes (percentagens globais)

A unidade de contextualização privilegiada no discurso das 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 trabalhadas 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, presenciámos, ainda, momentos de contextualização das atividades a partir da palavra.

De um modo geral, todos os professores reconheceram a importância do treino e realizaram atividades deste tipo. Excetuando as professoras P2 e P5, as 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*).

Durante as observações, os recursos didáticos mais utilizados foram o quadro e os cadernos, utilizados nos seis casos, os manuais, as fichas de trabalho e as obras literárias, presentes em dois casos, cada um, e apresentações em *powerpoint* e música, cada um deles utilizado por um professor. O tratamento e a análise dos dados recolhidos através das entrevistas apontaram ainda para a utilização de outros recursos, dos quais destacamos as gramáticas, com onze unidades de registo. Importa referir que três docentes afirmaram ter adquirido gramáticas revistas de acordo com o novo programa e a nova terminologia.

No que se refere à avaliação dos alunos no âmbito do Conhecimento Explícito da Língua, as fichas de trabalho e as intervenções orais dos alunos foram os elementos de regulação mais referidos pelos participantes.

Em suma, os dados recolhidos são coerentes com a *prepotência gramatical* referida por autores como Pinto (2001; 2004), Figueiredo (2004) ou Neves (2001), 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. Ao contrário do que se poderia pensar, o problema não reside na pouca importância atribuída à gramática nem na recusa do trabalho desta área curricular, mas na conceção que os docentes têm de gramática e da forma como deve decorrer o processo de ensino e aprendizagem neste domínio.

Apesar de algumas diferenças individuais, constatámos um predomínio de metodologias tradicionais e transmissivas características de uma abordagem dedutiva ou expositiva da gramática, o que, novamente, 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 conceções tradicionais no ensino da língua materna? Esta é uma questão que, certamente, gostaríamos de ver esclarecida por trabalhos futuros.

Considerando o **quinto objetivo** geral do estudo, *identificar necessidades de formação dos professores de Língua Portuguesa do 2.º CEB em relação ao ensino da gramática*, começamos por destacar a insegurança manifestada por quatro professores em relação à sua preparação para o ensino desta componente da língua, tendo três deles

apresentado a formação constante como uma exigência da profissão de professor, podendo aqui residir a solução para a falta de autoconfiança referida.

Todos os participantes referiram sentir necessidade de formação, dois deles de atualização, quatro de aprofundamento do conhecimento sobre os conteúdos disciplinares e dois de aprofundamento do conhecimento sobre didática específica. Os campos em que os docentes sentem necessidade de atualização são o Acordo Ortográfico e o *Dicionário Terminológico*. Dois docentes declaram sentir necessidade de aprofundamento de conhecimentos científicos, dois afirmaram que seria importante para o seu desenvolvimento profissional usufruírem de uma formação abrangente no âmbito da gramática, quer ao nível dos conhecimentos científicos, quer ao nível dos didáticos, uma professora declarou a sua vontade de aprofundar o seu conhecimento científico ao nível da sintaxe e uma docente manifestou a sua carência de formação no âmbito dos conhecimentos didáticos. Uma das participantes no estudo enfatizou, também, a importância de divulgação de estudos sobre o ensino e a aprendizagem da gramática para apoiar os professores em exercício.

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. Apesar da existência dos guiões de implementação do novo programa, destinados a auxiliar os professores no trabalho de cada competência nuclear da língua à luz das novas orientações curriculares (e terminológicas), nenhum professor referiu utilizar o guião dedicado ao Conhecimento Explícito da Língua na sua prática, como se pode verificar pela leitura do gráfico seguinte (cf. anexo XXIV):

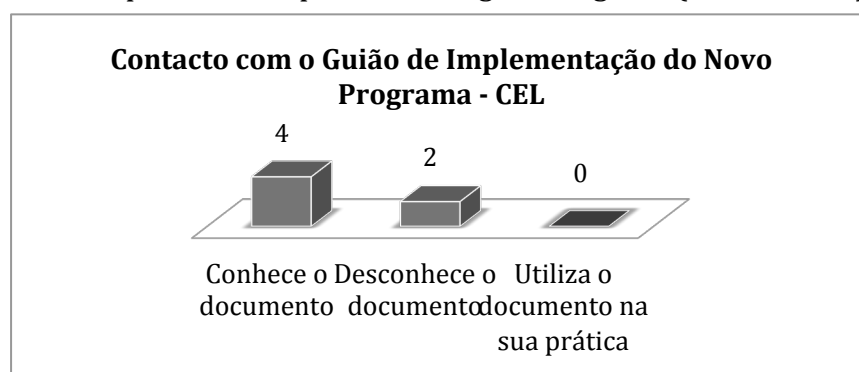


Figura 11- Contacto com Guião de Implementação do Novo Programa - CEL

Em relação às necessidades de formação no âmbito da didática específica, destacamos a já referida dificuldade de operacionalização de atividades promotoras de aprendizagem por reflexão e descoberta no âmbito da construção do conhecimento gramatical e de atividades de mobilização desse conhecimento para outras competências de forma estruturada. Uma das professoras participantes evidenciou não compreender as diferenças entre os processos de aquisição e de aprendizagem da língua materna e de aprendizagem de línguas estrangeiras, o que poderá estar na base da aplicação de estratégias de ensino da língua como se se tratasse de algo de estranho e exterior aos alunos.

Relativamente às necessidades de formação no âmbito dos conhecimentos científicos, identificámos fragilidades quanto aos tipos de frase, ao complemento direto, ao complemento indireto, ao complemento oblíquo, ao grupo nominal, à contração de preposições com determinantes e aos graus dos adjetivos.

Neste sentido, parece possível concluir que as docentes entrevistadas apresentam necessidades de formação a nível dos conhecimentos sobre gramática e a nível da didática. Por outro lado, embora reconheçam a necessidade de constante formação, as docentes não tomam a iniciativa de a procurar, ou mesmo de conhecer os documentos de apoio que têm sido recentemente publicados.

Tendo em consideração as conclusões especificamente formuladas relativamente a cada um dos objetivos de investigação definidos *a priori*, podemos tecer algumas considerações transversais aos resultados obtidos, sobretudo a partir da triangulação dos dados.

Em primeiro lugar, concluímos 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 Novo Acordo Ortográfico, ao *Dicionário Terminológico* e aos novos programas, uma vez que, quer o DT, quer o novo programa de Português envolvem alterações mais profundas do que meras modificações na terminologia e na organização de conteúdos. Na verdade, parece-nos que o novo programa constitui uma forma estruturada e organizada de se concretizarem mudanças nas práticas docentes, tendo por base alguns princípios e pressupostos que, apesar de não poderem ser apelidados de inovadores, na medida em que já foram enunciados há bastante tempo, não têm sido operacionalizados de forma sistemática em grande parte das salas de aula. No que se refere à gramática, o programa reforça o estatuto de competência nuclear que já lhe tinha sido atribuído, em

2001, pelo *Currículo Nacional para o Ensino Básico – Competências Essenciais*^{iv}, designando-a de Conhecimento Explícito da Língua. 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.

Em segundo lugar, verificámos que 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 apontadas pelos participantes ou detetadas por nós nos âmbitos científico e didático. Deste modo, colocam-se algumas questões quanto ao papel que a formação inicial terá nesta situação. Parece-nos que seria relevante investigarem-se as conceções e as práticas dos docentes do ensino superior que lecionam as unidades curriculares da área científica da Língua Portuguesa e de didática específica dos cursos de formação inicial de professores de língua materna e os respetivos planos de estudos. De igual modo, seria interessante estudarem-se cursos de formação pós-graduada e avançada e programas e ações de formação contínua neste domínio. Admitindo a tese de Lima (2007) de que as conceções são estruturas relativamente estáveis, mas que podem ser alteradas, e apesar das considerações de Borg (2012) sobre a impossibilidade de *programarmos* os professores a comportarem-se de determinado modo, parece-nos que seria relevante averiguarmos o modo como a formação, inicial e contínua, influencia a transformação das conceções dos docentes neste campo. Repare-se que a professora P2, participante no estudo que realizámos, afirmou ter passado de uma perspetiva transmissiva e de uma abordagem dedutiva da gramática para uma perspetiva construtiva e uma abordagem indutiva após a participação num programa de formação de longa duração (PNEP), o que aponta para a existência de uma transformação ao nível do pensamento e do comportamento.

Por fim, concluímos 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 permitiu-nos constatar 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 presenciámos o

desenvolvimento de qualquer atividade de descoberta nas sessões conduzidas por aquelas professoras. Por outro lado, não obstante o reconhecimento generalizado da influência do conhecimento gramatical em outras competências, não presenciámos nenhuma atividade de verdadeira mobilização. Que concepções e construções estarão na base dessas incoerências? Será que as percepções 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 vermos respondidas por investigações futuras.

Na verdade, ainda que consideremos que o estudo que conduzimos tenha tido o mérito e a originalidade de contribuir para a investigação de alguns aspetos relacionados com as concepções e as práticas dos professores quanto ao ensino da gramática, temática muito pouco estudada no contexto nacional, estamos conscientes da sua insuficiência para a compreensão aprofundada da questão, quer pela impossibilidade de generalização das conclusões que formulámos, limitação, aliás, inerente à utilização de uma amostra de conveniência, composta por um número reduzido de participantes, quer pela necessidade de completar os resultados com dados de outros estudos sobre aspetos influentes nesta realidade. De facto, consideramos que este trabalho tem um carácter exploratório, podendo constituir um ponto de partida para se realizarem outros estudos longitudinais e transversais, em que se investiguem alguns dos aspetos que abordámos ou outros relacionados. Por exemplo, seria interessante averiguar em que medida é que as experiências precoces de aprendizagem da gramática influenciam o pensamento e o comportamento dos professores neste domínio.

Para finalizar, esperamos, com este trabalho, ter dado o nosso contributo, no âmbito da didática da língua, para a explicitação de alguns aspetos implícitos influentes no comportamento, particularmente as concepções dos docentes em relação ao processo de ensino e aprendizagem da gramática, e para a reflexão em torno da incoerência observada entre as implicações práticas do novo paradigma de ensino da gramática e as concepções e a atuação dos professores, ainda marcadamente tradicionais e assentes em metodologias de ensino de cariz expositivo e numa abordagem predominantemente atomística e descontextualizada.

NOTAS

ⁱ A percentagem de respostas situadas no código máximo no que se refere à compreensão da leitura foram de 58%, 52% e 55%, em 2004, 2005 e 2006, respetivamente, e, em relação à expressão escrita, de 31%, 32% e 46%, nos mesmos anos. No que se refere à expressão escrita, os valores intermédios foram bastante elevados, correspondendo a 65%, em 2004 e 2005, e a 45%, em 2006.

ⁱⁱ A percentagem de respostas situadas no código máximo no que se refere à compreensão da leitura foram de 26%, 49% e 47%, em 2004, 2005 e 2006, respetivamente, e, em relação à expressão escrita, de 19%, em 2004 e 2005, e 37%, em 2006. No que se refere à expressão escrita, os valores intermédios foram bastante elevados, correspondendo a 73%, em 2004, 75%, em 2005, e 55%, em 2006.

ⁱⁱⁱ Segundo a autora, como resposta a esta insuficiência, a teoria da enunciação e as gramáticas textuais alargaram, de acordo com a autora a atitude reflexiva sobre a língua aos seus diversos usos e valorizaram a promoção de atitudes de questionamento e investigação sobre a realidade linguística pelos estudantes, através da formulação e verificação de hipóteses, da aplicação e do desenvolvimento do raciocínio científico no processo de construção do conhecimento gramatical.

^{iv} Este documento perdeu o estatuto oficial de documento orientador no ano letivo em que se realizou a recolha de dados, por decisão ministerial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Assunção, C. (1997). Uma leitura da Introdução da *Arte da Grammatica da Lingua Portuguesa de Reis Lobato (1770)*. *Revista da Faculdade de Letras <<Línguas e Literaturas>>*, Porto, XIV, 165 – 181.

Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

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.

Birello, M (2012). Teacher Cognition and Language Teacher Education: beliefs and practice. A conversation with Simon Borg. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language & Literature*, 5 (2), 88- 94.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe and do. *Lang. Teach.*, 36, 81 – 109.

Calderhead, J. (1988). Conocimiento, creencias y teorías implícitas de los profesores. In Angulo, L. (coord), *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores – Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado* (pp. 21 – 37). Alcoy: Editorial Marfil, S. A.

Castro, Rui Vieira de (1995). *Para a Análise do Discurso Pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: Universidade do Minho.

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*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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 gramatical* (pp. 289 – 313) Québec: Les Presses de l'Université Laval..

De Ketele, J. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia de Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.

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. (1992). Oficina gramatical: Contextos de Uso Obrigatório do Conjuntivo. In Delgado-Martins, M. *Para a Didática do Português: seis estudos de língua* (pp. 164 – 177). Lisboa: Edições Colibri.

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. *Programa de Língua Portuguesa/ Português: uma visão diacrónica*, Lisboa: DGIDC – Ministério da Educação.

Duarte, R. et al (coord.) 2008b. *Dificuldades dos alunos em Língua Portuguesa*,

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Lisboa: DGIDC – Ministério da Educação.

Duarte, R. et al (coord.) 2008c. *Estudo sobre o posicionamento dos docentes face à disciplina de Língua Portuguesa*, Lisboa: DGIDC – Ministério da Educação.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

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.

Flick, U. (1998). *An Introduction to Quality Research*. Cambridge: Cambridge University Press.

Flick, U. (2002). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.

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

Germain, C. & Séguin, H. (1998). *Le point sur la grammaire*. Paris: CLE International.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa: fundamentos e prática*. Lisboa: Instituto Piaget.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Lima, M. (2007). As concepções/ crenças de professores e o desenvolvimento profissional: uma perspectiva autobiográfica. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653).

Madeira, F. (2005). Crenças de professores de Português sobre o papel da gramática no ensino da Língua Portuguesa. *Linguagem & Ensino*, Vol. 8, 2, 17 – 38.

Marcelo-García, C. (1999). *Formação de professores. Para uma Mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

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.

Pacheco, J. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora

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.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998), *Manual de investigação em ciência sociais*. Lisboa: Gradiva;

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Reis, C (2007). *Conferência Internacional sobre o ensino do Português – Recomendações*. Lisboa: Ministério da Educação.

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

Rodrigues, P. (2003). *Sobre o Ensino da Gramática de Língua Materna: um estudo exploratório (Tese de Mestrado)*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

Santos, M. (2007). *Gestão de Sala de Aula – Crenças e Práticas em Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Tese de doutoramento)*. Braga: Universidade do Minho.

Silva, A. (2006). *Configurações do Ensino da Gramática em Manuais Escolares de Português: Funções, organização, conteúdos, pedagogias (Tese de Doutoramento)*. Braga: Universidade do Minho.

Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. (1997). *A língua maternal 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.

ZABALZA, M. A. (1994). *Diários de Aula*. Porto: Porto Editor.

ÍNDICE DE ANEXOS

I	Guião das entrevistas
II	Grelha de análise da observação da T1
III	Grelha de classificação de exercícios (T1)
IV	Transcrição da entrevista à P1
V	Exemplo da 1. ^a fase da análise de conteúdo da entrevista (P1)
VI	Grelha de análise da observação da T2
VII	Grelha de classificação de exercícios (T2)
VIII	Transcrição da entrevista à P2
IX	Grelha de análise da observação da T3
X	Grelha de classificação de exercícios (T3)
XI	Transcrição da entrevista à P3
XII	Grelha de análise da observação da T4
XIII	Grelha de classificação de exercícios (T4)
XIV	Transcrição da entrevista à P4
XV	Grelha de análise da observação da T5
XVI	Grelha de classificação de exercícios (T5)
XVII	Transcrição da entrevista à P5
XVIII	Grelha de análise da observação da T6
XIX	Grelha de classificação de exercícios (T6)
XX	Transcrição da entrevista à P6
XXI	Grelha de análise global das observações
XXII	2. ^a fase da análise de conteúdo das entrevistas
XXIII	Grelha de análise global da classificação de exercícios
XXIV	Grelha de análise da apreciação de uma proposta de atividades

Anexo I – Guião das Entrevistas

Entrevistado: Professor de Português Língua Materna do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Local: Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico - Distrito de Lisboa

Data:

Hora:

Duração:

Tema: Concepções dos Professores do 2.º Ciclo em Relação ao Ensino da Gramática

Objetivos:

- Conhecer práticas dos professores do 2.º ciclo em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática;
- Conhecer concepções dos professores do 2.º ciclo em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática;
- Conhecer opiniões dos professores em relação ao Dicionário Terminológico (DT);
- Conhecer opiniões dos professores face ao Conhecimento Explícito da Língua (CEL);
- Identificar necessidades de formação dos professores de 2.º ciclo em relação ao ensino da gramática.

Bloco	Objetivos específicos	Formulário de questões
A. Legitimação da Entrevista	<ul style="list-style-type: none">- Legitimar a entrevista;- Motivar o entrevistado	<ul style="list-style-type: none">- Identificar o entrevistador;- Informar sobre os objetivos da entrevista e do estudo em curso;- Clarificar que os dados recolhidos serão mobilizados numa tese de mestrado e num projeto em curso na Escola Superior de Educação de Lisboa;- Solicitar a colaboração do professor, salientando a sua importância para sabermos o que pensam os professores do 2.º ciclo sobre o ensino da gramática;- Assegurar o anonimato e a confidencialidade no tratamento dos dados;- Salientar que se trata de um estudo, não existindo respostas certas ou erradas;- Pedir autorização para gravar a entrevista.
Bloco	Objetivos específicos	Formulário de questões

B. Caracterização Socioprofissional	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar uma breve caracterização socioprofissional do entrevistado; - Verificar se existe alguma relação entre as respostas à entrevista e alguns dos itens incluídos neste ponto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Que idade tem? - Qual foi o curso de formação inicial que tirou? Em que instituição tirou esse curso? - Tirou algum curso de pós-graduação? (profissionalização, pós-graduação, mestrado, doutoramento, pós-doutoramento...). Por favor, indique o(s) nome(s) do(s) curso(s) e a(s) instituição/ instituições. - Participou em alguma ação de formação contínua na área da Língua Portuguesa? Por favor, indique o(s) nome(s) da(s) ação/ ações de formação e a instituição/ instituições. - Há quantos anos é docente? - Em que nível de ensino trabalhou durante mais tempo?
Bloco	Objetivos específicos	Formulário de questões
C.. Experiência de aprendizagem da gramática como aluno	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as conceções dos professores sobre o ensino e aprendizagem da gramática 	<ul style="list-style-type: none"> - Quais são as suas recordações em relação à suas experiências de aprendizagem de gramática, enquanto aluno? Recordar-se do tipo de atividades que fazia? Como era esperado que se comportasse enquanto aluno? Que tipo de papel tinha o professor? - Pensa que as suas experiências de aprendizagem de gramática influenciaram o modo como ensina? - Consegue lembrar-se de algum bom professor de língua que conheça – alguém com quem tenha trabalhado ou alguém que tenha sido seu professor? - Como descreveria a abordagem desse professor face à gramática? - O que pensa acerca de atividades como esta? (mostrar exemplo, anexo 1)

Bloco	Objetivos específicos	Formulário de questões
D. Concepções sobre o ensino e aprendizagem da gramática	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer concepções dos professores em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática 	<ul style="list-style-type: none"> - A sua abordagem da gramática sofreu alterações ao longo dos tempos? Quais e por que motivos? - Pode descrever-me uma boa sessão de gramática que já tenha conduzido? - Na sua opinião, qual é o papel da gramática no processo de ensino e aprendizagem da língua materna? - Sente-se motivado/a para desenvolver atividades de ensino e aprendizagem de gramática? Porquê? - Os seus alunos consideram a aprendizagem da gramática importante? - Agora, vou falar-lhe de quatro professores diferentes e da forma como ensinam. Gostaria que me dissesse o que pensa acerca das suas abordagens e se considera que são de alguma forma semelhantes à forma como ensina os seus alunos (anexo 2).
Bloco	Objetivos específicos	Formulário de questões
E. Práticas de ensino da gramática	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer práticas dos professores em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática 	<ul style="list-style-type: none"> - Quando planifica aulas, como é que decide em que aspetos da gramática se vai centrar? - Que tipo de atividades ligadas à gramática propõe normalmente aos seus alunos? - Pode formular o exercício que mais frequentemente solicita que os alunos executem? - Como constrói o discurso gramatical e seleciona os termos que ensina aos alunos? Utiliza uma ou várias gramáticas? Qual ou quais e por que razão? - Que tipo de recursos didáticos usa para apoiar a sua prática pedagógica neste domínio? - Encoraja os alunos a descobrirem as regras e estruturas gramaticais por si mesmos? De que forma? - Como sabe se uma sessão de gramática foi bem sucedida? - Como avalia os seus alunos no âmbito da gramática?

Bloco	Objetivos específicos	Formulário de questões
F. Concepções dos docentes sobre o uso do Dicionário	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o que os professores pensam sobre o DT 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a sua posição face ao uso de terminologia gramatical nas suas aulas? - Utiliza o <i>Dicionário Terminológico</i>? - Em que área(s) do <i>Dicionário Terminológico</i> sente mais dificuldades? - Em que área(s) do <i>Dicionário Terminológico</i> sente menos dificuldade?
Bloco	Objetivos específicos	Formulário de questões
G. Concepções dos professores sobre os documentos curriculares de LP	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o que os professores pensam sobre os documentos curriculares da LP; - Conhecer o que os professores pensam sobre o CEL 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual dos documentos considera mais útil para o ensino da gramática, o programa de Português de 1991 ou o novo programa de Português? Porquê? - O que pensa sobre a utilização da designação Conhecimento Explícito da Língua? - Considera que as competências nucleares da Língua Portuguesa – leitura, escrita, compreensão oral, expressão oral, conhecimento explícito – são igualmente importantes? (Há alguma que considere ser mais importante que as outras? Qual? Há alguma que considere ser menos importante que as outras? Qual?) - Pensando globalmente no trabalho desenvolvido nas cinco competências de língua, que percentagem do tempo letivo dedica ao ensino do conhecimento explícito/gramática? - Articula o conhecimento explícito com as outras competências nucleares? De que forma? - Considera que há maior facilidade na articulação do conhecimento explícito com alguma das outras competências nucleares? Qual ou quais? - Pense nas aulas que planificou no último mês. Com que frequência é que a gramática foi o foco? - Pensando numa aula inteira, em que fase é que surge o trabalho em torno da gramática? - Desenvolve as atividades de ensino e aprendizagem da gramática mediante alguma ordem específica?

Bloco	Objetivos específicos	Tópicos para um formulário de questões
H. Desenvolvimento profissional docente no domínio da gramática	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as opiniões dos professores em relação às necessidades de formação no domínio da gramática 	<ul style="list-style-type: none"> - Considera-se bem preparado para o ensino da gramática? (ao nível dos conhecimentos científicos, didáticos...) - Recorda-se de alguma experiência particularmente significativa para o seu desenvolvimento profissional? - Que tipo de formação contínua consideraria mais útil neste momento? - Muito obrigada pela sua disponibilidade. Gostaria de partilhar mais alguma coisa em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática?

Local: Escola do 2.º CEB do Distrito de Lisboa

Ano de escolaridade: 5.º ano

Data: 24/05/2012

Duração: 90 minutos

Categorias	Subcategorias	Descrição geral	Exemplo	Inferências
Conteúdos	Coerência relativamente à planificação (sumário)	São referidos conteúdos que não são sumariados (figuras de retórica e tropos) e não são referidos alguns dos conteúdos sumariados (conjunções).	Conhecimento explícito da língua: discurso direto e indireto, conjunções, funções sintáticas... Exercícios de revisão.	
	Plano sintático			
	Plano das classes de palavras			
	Plano morfológico			
	Plano discursivo, textual			
	Plano lexical, semântico			
	Diversos planos	Figuras de retórica e tropos: dupla adjetivação, metáfora, comparação, personificação, enumeração, perífrase; discurso direto; tipos e formas de frase; adjetivos: grau superlativo absoluto sintético; derivação: afixação verbal (1 exemplo); tempos compostos/verbo auxiliar ('ter'); análise sintática: sujeito, predicado,	P: “_Oriana, Oriana!” O que é que temos aqui? Que tipo de discurso? VA: Direto P: Muito bem! P: O que é “disse o peixe, fazendo muitas medidas”? A: É fazendo muita cerimónia. P: Muito bem!	Este é um caso típico que mostra a forma assistemática e atomística como são tratados os conteúdos. Neste caso, o trabalho sobre o discurso direto resume-se a uma menção na aula – identificação da fala de uma personagem -, nada mais, nem comparação com o

		complemento direto, complemento indireto, complemento oblíquo		discurso indireto.
Contextualização	a partir do texto	Após a leitura silenciosa do capítulo IV de <i>A fada Oriana</i> , de Sophia de Mello Breyner Andresen, a professora pediu a vários alunos que lessem em voz alta o texto. Foi fazendo pausas e questionando os alunos sobre vários conteúdos relacionados com o Conhecimento Explícito da Língua.	<p>Exemplo - identificação de figuras de estilo no texto:</p> <p>P: Temos aqui muita coisa. O que diz aqui sobre a caracterização da Oriana?</p> <p>A: Por exemplo, "olhos azuis como safiras".</p> <p>P: E que figura de estilo temos aqui?</p> <p>A: Uma comparação</p> <p>P: Porque é uma comparação?</p> <p>A: Porque temos 'como'</p> <p>P: Que outras palavras poderiam ser?</p> <p>VA: Parece, lembra.</p> <p>P: Por que não é uma metáfora?</p> <p>A: Porque não tem essas palavras</p> <p>P: Também temos uma metáfora nesse parágrafo. Qual é?</p> <p>A: "E as suas asas cor do ar".</p> <p>P: Muito bem! E, Claras e brilhantes?</p> <p>VA: Dupla adjetivação</p> <p>A professora realçou outras comparações, metáforas, personificações e enumerações presentes no texto.</p>	<p>O texto surge como pretexto para trabalhar o CEL.</p> <p>O texto e o CEL - figuras de estilo - foram sendo trabalhados em simultâneo, em alguns momentos de forma articulada, como na caracterização de Oriana, em que há uma exploração mínima: identificação das figuras, sem exploração do seu valor literário, textual</p>

	a partir da frase	A professora selecionou frases do texto, que copiou no quadro, para que os alunos fizessem a análise sintática.	<p>Exemplo – análise sintática de frase:</p> <p>P: Vou só fazer aqui uns exerciciozinhos no quadro.</p> <p>VA: Não</p> <p>P: Sim, sim, depois lemos mais um bocadinho</p> <p>A: Oh não. Nãaaa!</p> <p>A professora escreveu “Oriana cuidava da floresta”.</p> <p>P: Quero que olhem para a frase e que me indiquem as funções sintáticas.</p>	
	a partir da palavra	A professora destacou algumas palavras do texto para serem trabalhadas oralmente.	<p>Exemplo – palavra derivada por prefixação:</p> <p>P: Esta palavra “fez e refez”, que palavra derivada temos aqui. Qual é a primitiva</p> <p>A: Fez</p> <p>P: Juntámos-lhe o prefixo, desculpem o afixo ‘re’ e temos uma palavra derivada por ...</p> <p>A: prefixação</p> <p>P: Muito bem!</p>	
Tipo de atividade	Construção de conhecimento	NO		
	Treino	Todas as atividades desenvolvidas na aula consistiram no treino e na revisão	P: “A tarde estava maravilhosa e fresca”. O que temos aqui?	As atividades de treino consistem na interpelação dos

		de conteúdos previamente introduzidos.	<p>(...) P: Releu “Chegou a noite, como o tempo passou depressa!” Que tipo de frase temos aqui? (...) P: “Em tempos idos, tinha sido nova e linda”. O que é que temos aqui em termos de verbos?</p> <p>P: A brisa dançava” A: Personificação P: Porquê? O que é a personificação? A: São coisas difíceis de acontecer P: É dar qualidades de pessoas a objetos ou seres que não as têm. Por exemplo, um gato a falar. Um gato não fala</p>	<p>alunos para resolverem oralmente exercícios de identificação / classificação (sem qualquer exploração nocional dos conceitos convocados) e mesmo sem o recurso a metalinguagem.</p> <p>Há alguns momentos em que é discutida a noção, a sua funcionalidade ou critérios de identificação.</p>
	Avaliação	NO		
	Mobilização para outras competências	Há alguma articulação entre o trabalho de compreensão e o CEL – figuras de estilo. Mas não se pode falar de mobilização.		A abordagem dos conteúdos não prevê qualquer forma de mobilização.
Uso de terminologia	Uso dos termos metalinguísticos do Dicionário Terminológico	A professora refere termos do DT	Exemplo – complemento oblíquo: P: (...) Primeiro, o que é isso de funções sintáticas?	Uso dos termos metalinguísticos do Dicionário Terminológico

			<p>A1: Grupo nominal...</p> <p>P: Não, isso são os constituintes da frase. Quando falamos de funções sintáticas falamos de... Aluno: Sujeito</p> <p>A1: Predicado</p> <p>A2: Complemento direto</p> <p>A3: Indireto</p> <p>P: E complemento o...</p> <p>VA: Blíquo</p>	<p>Para além disso a pergunta é ambígua: função sintática ou classe de palavras?</p>
	Rigor terminológico / científico	<p>A professora demonstrou algumas dúvidas em relação à nova terminologia. Por exemplo, manifestou algumas dúvidas quanto ao complemento oblíquo e ao complemento preposicional. Faria este último parte do Grupo Verbal?</p> <p>Registaram-se ainda alguns equívocos e alguns erros científicos.</p>	<p>Exemplo - incorreção na identificação da subclasse do advérbio (de acordo com o DT):</p> <p>P: "Ia rapidamente". Este rapidamente é o quê? A nível sintático?</p> <p>(Não responderam)</p> <p>P: É um advérbio de...</p> <p>VA: Modo</p> <p>P: Muito bem!</p> <p>Exemplo - confusão entre complemento direto e complemento oblíquo</p> <p>A professora realizou a análise sintática da frase da seguinte forma: Oriana (SUJEITO) cuidava da floresta (PREDICADO) (CD)</p>	Rigor terminológico / científico

			<p>Exemplo - confusão entre frases declarativas e exclamativas</p> <p>P: "Acho-me linda!". Que tipo de frase é?</p> <p>A: Declarativa</p> <p>P: Declarativa afirmativa ou negativa?</p> <p>A: Afirmativa.</p> <p>P: Não se esqueçam, tipo e forma.</p> <p>A: Mas eu acho que é exclamativa</p> <p>P: Não, é declarativa. Também temos frases declarativas com esta pontuação!</p> <p>Exemplo - confusão entre Grupo Nominal e palavra</p> <p>P: Estás a repetir muito a palavra 'o rapaz'. Como é que podes substituir isso?</p> <p>VA: Ele!</p>	
	Exploração das intervenções / produções dos alunos	A professora não explorou as respostas dos alunos.	<p>Exemplo 1:</p> <p>P: Serei eu tão bonita como o reflexo que vejo na água? Que tipo de frase é este?</p> <p>A: Interrogativa</p> <p>Um aluno disse exclamativa</p> <p>P: Ora bem, quem é que disse exclamativa? Não é</p>	

			<p>Exemplo 2:</p> <p>P: "Acho-me linda!". Que tipo de frase é?</p> <p>A: Declarativa</p> <p>P: Declarativa afirmativa ou negativa?</p> <p>A: Afirmativa.</p> <p>P: Não se esqueçam, tipo e forma.</p> <p>A: Mas eu acho que é exclamativa</p> <p>P: Não, é declarativa. Também temos frases declarativas com esta pontuação!</p>	
Interação	Promoção de momentos de reflexão sobre a língua	NO		
	Envolvimento dos alunos nas decisões	NO		
Modalidades de trabalho	Trabalho em grande grupo	A maioria das atividades foram desenvolvidas em grande grupo.		
	Trabalho em pequenos grupos	NO		
	Trabalho a pares	NO		
	Trabalho individualizado	Um exercício de análise sintática de uma frase foi realizado individualmente e corrigido em grande grupo.		
	Manuais	NO		
	Cadernos	Os alunos escreveram o sumário,		

		copiaram frases do quadro e efetuaram a respetiva análise sintática nos seus cadernos.		
	Quadro	A professora utilizou o quadro para escrever o sumário e para fazer a análise sintática de duas frases.		
Recursos utilizados	Fichas	NO		
	Obras literárias	A obra <i>A fada Oriana</i> , de Sophia de Mello Breyner Andresen serviu de contexto para todas as atividades desenvolvidas.		
	Apresentações em powerpoint	NO		
	Internet	NO		
	Música	NO		
	Filmes	NO		
	Cartões	NO		
	Cartazes	NO		

NO – Não Observável

<p>meia-noite". Eu ensinei-vos aquele recurso expressivo que é quando usamos muitas palavras para dizer uma coisa? Bastava dizer 'ouviram-se as doze badaladas'. Os alunos procuraram no caderno.</p> <p>A: Ah, está aqui! Perífrase!</p> <p>P: Muito bem. Nem eu nem vocês nos lembrávamos do nome.</p>											
<p>P: "Em tempos idos, tinha sido nova e linda". O que é que temos aqui em termos de verbos?</p> <p>Aluno: Pretérito perfeito (...)</p>		X									Idem
<p>P: "Ia rapidamente". Este rapidamente é o quê? A nível sintático?</p>		X									Idem

(Não responderam) É um advérbio de... VA: Modo. P: Muito bem!													
A professora escreveu a frase "Oriana cuidava da floresta." E pediu aos alunos que a analisassem sintaticamente.		X											A professora escreveu a frase no quadro e o exercício foi resolvido no quadro, em grande grupo
A professora escreveu a frase "Oriana seguia pela floresta fora." E pediu aos alunos que a analisassem sintaticamente.		X											A professora escreveu a frase no quadro e o exercício foi resolvido individualmente nos cadernos e corrigido no quadro, em grande grupo
A professora pediu aos alunos que identificassem os constituintes das frases que escrevera no quadro ("Oriana cuidava da floresta" e Oriana seguia pela floresta fora").		X											Idem
Totais	1 4%	18 72%	0 0%	0 0%	5 20%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	1 4%	0 0%	0 0%	25 100%

Anexo IV - Transcrição da entrevista à P1

Entrevistado: Professor de Português Língua Materna do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Local: Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico - Distrito de Lisboa

Data: 19/6/2012

Hora: 11h30

Duração: 47m40s

E: Bom dia M,

M: Bom dia, Patrícia

E: Já sabe que me chamo Patrícia Ferreira. Esta entrevista é realizada no âmbito de um trabalho de mestrado sobre as conceções dos professores do 2.º Ciclo em relação ao ensino da gramática e também num projeto em desenvolvimento na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Todos os dados recolhidos através desta entrevista bem como através da observação já realizada serão tratados de forma anónima e confidencial. Por outro lado, também não há respostas certas ou erradas. Isto não é um exame, é apenas uma recolha de opiniões, visto o tema ser as conceções dos professores do 2.º Ciclo em relação ao ensino da gramática.

Os objetivos da realização desta entrevista são conhecer as conceções dos professores do 2.º ciclo em relação ao processo de ensino e aprendizagem da gramática, também saber a opinião em relação ao Dicionário Terminológico e o Conhecimento Explícito da Língua e, o último objetivo, é identificar necessidades de formação neste domínio.

A sua colaboração é muito importante para a realização deste estudo e, para que fique registado, volto a pedir-lhe autorização para gravar esta entrevista.

M: Sim, tem a minha autorização.

E: Obrigada.

A sua colaboração é muito importante e desde já agradeço toda a disponibilidade que tem demonstrado.

M: Sim.

E: Em relação ao género, não preciso de lho perguntar, já sei que é feminino. Que idade tem?

M: Tenho 32.

E: Que curso de formação inicial é que...

M: Professora do Ensino Básico, 1.º e 2.º ciclo, na variante de Português – Inglês.

E: E em que instituição é que...

M: Instituto Superior de Ciências Educativas de Mangualde.

E: Tirou algum curso de pós-graduação?

M: Não.

E: Participou em alguma ação de formação contínua na área da Língua Portuguesa?

M: Sim. No ano passado, dos Novos Programas, do Dicionário Terminológico, penso que foi da Terminologia, já não me lembro qual era o nome da formação. Sim, do novo programa.

E: E a instituição, lembra-se da instituição...

M: Foi aqui. Fizemos aqui. Como tínhamos uma colega que tinha feito a formação, ela depois deu-nos a formação a nós. E tivemos formação durante um ano letivo e depois isso foi creditado. Foi no âmbito do PNEP e também do Centro de Emprego de Oeiras.

E: Quanto tempo...

M: Foi o ano letivo inteiro.

E: E foi para os novos programas e o Dicionário Terminológico?

M: Sim, nesse âmbito.

E: Mais alguma ação de formação...

M: De Língua Portuguesa?

E: Sim.

M: Neste momento, estou a fazer a Literacia da Informação. Também tem a ver com Português, não é?

E: E que instituição...

M: Estamos a fazer aqui na escola. A formação é dada por uma colega e também é creditada.

E: Há quantos anos é professora?

M: Desde 2003.

E: Em que nível de ensino trabalhou durante mais tempo?

M: Quando comecei a trabalhar, na Região Autónoma da Madeira, comecei como docente de Inglês, mas no 1.º Ciclo. Dava o Inglês de Iniciação. Dei 4, sim, penso que foram 4 anos letivos de Inglês e depois houve um ano que fiquei com uma turma de 1.º Ciclo, 4.º ano. E foram 5 anos letivos lá, 4 a ensinar Inglês de iniciação e um com o 1.º Ciclo, 4.º ano.

E: E professora do 2.º Ciclo, quanto tempo é que...

M: No 2.º Ciclo só estou desde que vim para aqui.

E: Então, o 1.º Ciclo é o nível em que até agora trabalhou durante mais tempo?

M: Não. Já estou cá desde 2008. Portanto, sempre trabalhei no 2.º Ciclo. Portanto, este já é o meu quarto ano letivo no 2.º Ciclo. Mas, a nível de Português, este é o segundo, só. Colocaram-me sempre em Inglês.

E: Agora, vamos para as conceções sobre o ensino e a aprendizagem da gramática e vamos falar um bocadinho se tem algumas recordações em relação ao seu processo de aprendizagem da gramática, enquanto aluna, se se recorda do tipo de atividades que fazia, como é que era esperado que se comportassem enquanto alunos, qual é que era o tipo de papel do professor. Tem alguma recordação de como é que aprendiam gramática?

M: Sim, tínhamos muito respeitinho pelo professor. Aliás, no 1.º Ciclo tínhamos mais medo do que respeito. Não sei. A ideia que eu tenho era que era muito à base da memória, talvez. Mais pela memorização das coisas. Tinha uma certa, um certo, até, desagrado com os verbos, lembro-me. Não gostava muito dos verbos e também não era muito... Gostava mais era da interpretação dos textos e da leitura e pouco da gramática.

E: E essa memorização de que falou era escrita...

M: Sim, muito escrito, muita repetição, muito à base da repetição. Fazíamos isso muitas vezes, muito à base da repetição.

E: Recordar-se como é que era esperado que o aluno se comportasse e qual era o tipo de papel que o professor tinha?

M: O professor era extremamente autoritário, uma figura muito importante na sala e nós praticamente nem podíamos nos mexer na cadeira e tínhamos muito respeito pelo professor. Respeito pelo professor e em casa, ainda tínhamos mais respeito. Era diferente. É uma coisa completamente diferente do que é hoje em dia.

E: Pensa que essas suas experiências de aprendizagem de gramática influenciaram o modo como ensina hoje?

M: O gosto pela Língua Portuguesa não foi uma coisa assim... Foi uma coisa muito recente. Acho que só no ano passado... Apesar de eu em casa ter muito contacto com livros, acho que não... Como eu lhe disse, gostava mais da Língua Portuguesa ao nível da leitura de textos, mais a expressividade que se dava à leitura dos textos. Nunca fui muito fã da gramática e no ano passado, quando me deram a colocação na Língua Portuguesa, passei a olhar para a Língua Portuguesa de uma outra maneira e, hoje em dia, acho que foi a melhor coisa que me aconteceu, começar a dar Língua Portuguesa, porque, para além de escrever muito melhor, também falo, tento falar muito melhor, porque a exigência também é diferente, a preparação de aulas é diferente. Enquanto que no Inglês bastava no dia antes fazer uns exercícios e a preparação estava mais ou menos, o Português não. Exige muito mais do professor, uma preparação muito maior. Pessoalmente, eu acho que a nossa gramática é muito complicada para nós, para nós que somos nativos da língua. Portanto, imagino que deve ser bastante mais difícil para quem... Porque acho que a gramática é um pouco, às vezes acho, acho que em comparação com o Inglês, acho que, acho que é muito mais simples. A gramática dos ingleses é simples, não sei, eles simplificam tudo ao máximo e nós acho que complicamos um bocadinho as coisas.

E: Essas recordações de que falou à pouco, em relação ao seu processo de aprendizagem da gramática, acha que trouxeram alguma coisa agora para o ensino da gramática?

M: A nível da gramática, eu acho que, ao nível da gramática se calhar não, porque eu acho que a gramática, quanto mais prática se apresentar ao aluno e talvez uma ligação com um texto, retirando de um texto ou de uma obra que se vai lendo e eu penso que é mais, que não tem muita ligação com a memorização. Há uma coisita ou outra que possa ter, talvez com os verbos ou..., mas o resto, eu acho que a prática é o melhor instrumento para que eles consigam perceber a gramática, eu acho.

E: Consegue lembrar-se de algum bom professor de língua que conheça, alguém com quem tenha trabalhado, alguém que tenha sido seu professor...?

M: Pois, como lhe disse, a Língua Portuguesa foi uma paixão assim, assim de recente, mas, não sei, talvez algum professor de Didática do Português, talvez por aí.

E: Sim? E como é que descreveria a abordagem desse professor face à gramática?

M: Não sei. Não se na altura... Nós falávamos mais era, era... De Didática do Português, tenho vaga ideia de falar dos dialetos que existem em Portugal. Ficou-me na memória o dialeto transmontano, a açoriano, de..., mas, de gramática, realmente, acho que não... Eu na altura, como lhe disse, tirei o curso mais por causa do Inglês, e o Português fui fazendo. Era uma coisa que ia fazendo.

E: Eu penso que já respondeu a esta pergunta, mas vou refazê-la. A sua abordagem da gramática sofreu alterações ao longo do tempo?

M: Ah! Completamente!

E: Por que motivos?

M: Pois, como lhe disse, eu pessoalmente acho que resulta mais ensinar-lhes a gramática, por exemplo, através de uma leitura, como a Patrícia observou na minha aula. Enquanto estávamos a ler a obra, iam surgindo os recursos expressivos, ou ia surgindo alguns tempos verbais, que é mais fácil se calhar eles encontrarem ou fazerem a ligação do que eu estar a dizer *Olha, vamos fazer hoje este exercício de gramática*, sem, sem contexto nenhum.

E: E antes não fazia assim? Sofreu alterações?

M: Eu no início seguia muito o manual, mas eu concordo que a gramática deve vir a partir de um contexto, surgir a partir de um texto, ou por aí. Não isoladamente. Mas, pronto, a minha experiência é curta.

E: Por que motivos é que alterou a forma como ensina gramática?

M: Não sei. Eu acho que com a prática docente nós também vamos observando como é que os miúdos reagem e... nos testes, não é? E, e vamos tendo uma noção de como é que eles aprendem e a Patrícia conseguiu observar que eles, às vezes eu dava-lhes, *olha, o que é que está...*, e eles chegavam lá mais rápido, porque, também, com a carga horária, que aumentaram na Língua Portuguesa, deu para fazer muito mais coisas. Deu para ler obras com eles, para além daquilo que se faz na aula normal. E isso é muito bom. Agora, vamos ver se vai continuar, não é?

E: Agora, gostava que pensasse nas aulas que planificou no, no último mês. Com que frequência é que a gramática foi o foco?

M: Praticamente sempre, porque eu gosto muito do manual do 5.º ano, vem sempre acompanhado com..., vem, portanto, o texto, a compreensão do texto e vem sempre um exercício de Conhecimento Explícito da Língua.

E: E teve alguns momentos em que o foco da aula, o centro da aula, foi a gramática?

M: Sim, é capaz de ter sido, mas não, normalmente não. Vem sempre tudo... Faço sempre tudo ligado. Uma coisa com as outras. Depois da compreensão do texto, faço alguns exercícios de gramática que estejam de acordo com a unidade, de acordo com aquilo que vem no texto.

E: Quando planifica as aulas, como é que decide em que aspetos da gramática se vai centrar?

M: Sigo o Programa. Normalmente, sigo o Programa e sigo o manual. Portanto, o manual foi escolhido a pensar nesse mesmo fator, em ter textos que interessam, em ter textos que dê para trabalhar, que sejam diferentes, e o manual, neste caso,

acho que é, tem muita coisa diferente, tem textos líricos, tem textos narrativos, tem várias abordagens a várias situações, que permite que também não se esteja sempre a fazer a mesma coisa, nem a repetir. Isso também é importante. Alguns textos são, podem-se ouvir, e depois a partir dos textos parte-se para a matéria do Conhecimento Explícito da Língua.

E: Pensando numa aula inteira, em que fase é que surge o trabalho em torno da gramática? Nas suas aulas?

M: Sim, normalmente, é mais na última parte. Sim, talvez não, a meio, porque depois, na última parte, fazemos algum exercício escrito, normalmente.

E: Portanto, começa pela leitura...

M: Leitura, portanto, leitura, compreensão e interpretação do texto e, depois, normalmente, alguma parte de gramática,, introduz-se ou faz-se revisão de alguma matéria ou então introduz-se uma nova, normalmente, o livro até vem com alguma informação extra sobre o assunto. Eles leem, discutimos e depois fazemos exercícios e depois, no fim, normalmente, é a parte, é a parte do exercício escrito. Portanto, é mais ou menos a meio da aula.

E: Já agora, quais são os livros que adotaram.

M: Este ano estamos com o da, penso que é da Areal, agora não me recordo o nome.

E: Não tem importância, depois diz-me.

M: Eu penso que é o da Areal. E também vai ser adotado agora no 5.º ano. Vamos mantê-lo. Vamos continuar.

E: E depois, a seguir à gramática, costuma passar para a expressão escrita?

M: A expressão escrita ou algum exercício de oralidade, que agora também estamos a incidir mais sobre esses aspetos, também, da oralidade.

E: Desenvolve as atividades de gramática mediante alguma ordem específica?

M: Pois, aquela de que lhe falei. Normalmente, e também mando algum trabalho extra para casa. Sim, como trabalho de casa, normalmente, é sempre a parte de gramática e o livro de exercícios só traz praticamente coisas de gramática.

E: Vamos pensar, por exemplo, num conteúdo gramatical. Quando o inicia, como é que o faz, segue alguma ordem específica? Primeiro faz isto, depois faz aquilo...

M: Primeiro falo sobre o assunto. Imagine, estamos a falar das conjunções. Explico-lhes o que é que são, que são elos de ligação com as frases, frases simples, compostas, etc., etc., por aí fora. Depois, explico que dentro das conjunções temos as coordenadas, as subordinadas, depois, dentro das

coordenadas, explico o significado da coordenação, da subordinação. Depois, normalmente, lemos os quadros que vêm no fundo, porque depois vem muita explicação na, cá atrás. Por acaso, o livro é muito completo nisso. Dou-lhes os exemplos das conjunções que há, tanto das coordenadas, como das subordinativas, e depois fazemos um exercícios. Depois, para casa, vêm mais exercícios do livro de exercícios. Costumo seguir esta linha de orientação. Os livros, hoje em dia, já vêm muito bem estruturados, o que facilita muito o trabalho do professor. Claro que às vezes quando damos conta que aquela matéria não está bem consolidada, temos que ir, trazer mais alguns exerciciozinhos, mas normalmente, pelo menos na minha turma do 5.º ano, que foi a que a Patrícia viu, tem sido suficiente.

E: Pode descrever-me uma boa sessão de gramática que já tenha conduzido?

M: Olhe, aquela onde a Patrícia esteve, em relação aos recursos expressivos, eu até fiquei muito espantada que eles até se lembravam de muita coisa.

E: Pode descrever-me como se eu não tivesse estado lá?

M: Continuámos a ler uma obra que já tínhamos iniciado aqui no Estudo Acompanhado e, como a obra era um bocadinho extensa, tive que aproveitar algumas aulas de Língua Portuguesa para o fazer. Lemos um capítulo e depois, ao longo da leitura do capítulo, encontravam-se bastantes recursos expressivos, portanto, muitos recursos expressivos, e eles iam identificando, sei lá, a dupla adjetivação, ou, não só os recursos expressivos, também falámos do narrador, do narrador participante e não participante, acho eu, falámos de alguns tempos verbais, porque os tempos verbais, os exercícios que vêm nos livros também são poucos e normalmente mando para trabalho de casa eles conjugarem alguns verbos, naqueles tempos em que, não nos compostos ainda, embora eu já tenha falado sobre isso com eles, mas nos simples, e no Indicativo e no Conjuntivo. Porque nisso, realmente, acho que a conjugação de verbos tem que ser um trabalho feito em casa, porque eles precisam mesmo de escrever aquilo muitas, muitas, muitas vezes. Aí, concordo que seja feito com a repetição, muita, muita, e com a memorização, também.

E: E em relação a essa aula que está a dar como exemplo, começou pela leitura da obra e...

M: E ao longo dela, íamos analisando algumas palavras, alguns recursos, os verbos, e por aí fora.

E: Que tipo de atividades ligadas à gramática é que normalmente propõe aos seus alunos?

M: Que tipo de atividades? Estudarem o que vem no manual sobre um determinado assunto e depois resolverem os exercícios, porque a prática depois, às vezes eles só com a prática é que entendem o que está lá.

E: Pode formular o exercício que mais frequentemente solicita que os alunos executem?

M: Sei lá!

E: Se quiser, pode dar um exemplo.

M: Pois, a pergunta se o narrador é participante ou não, se é ausente, tipo de narrador, claro, é essa a pergunta. As personagens, localização do tempo e ação.

E: Dando-lhes um texto e depois fazendo perguntas...

M: Exato. Faço esse tipo de perguntas: localização do tempo, espaço...

E: Em relação à gramática?

M: Em relação à gramática, em relação à gramática... tanta coisa! Não sei, este ano incidimos muito sobre vários aspetos, as funções sintáticas, as classes de palavras, a identificação das classes das palavras...

E: E que tipo de exercício é que lhes propõe?

M: Pego numa frase no texto e, e eles identificarem qual é as funções sintáticas.

E: Como constrói o discurso gramatical e seleciona os termos que ensina aos alunos? Utiliza uma ou várias gramáticas? Qual ou quais? Por que razão?

M: Tenho utilizado mais do que uma gramática. Eu comprei uma, no ano passado, da Areal, devido ao Novo Programa.

E: Recorda-se do nome?

M: Não.

E: Depois, diz-me.

M: Obrigada. Depois de a ter comprado, a editora ofereceu-a aos professores e, então, oferecemos à Biblioteca. Vou buscá-la.

(Levantou-se e foi buscar a gramática referida)

M: Eu recorro a esta gramática, que eu, pessoalmente, acho que é apropriada para o 2.º Ciclo...

E: Chama-se *Construir a Gramática*, de Clara Mourinho e Vera Costa, da Areal, revista e atualizada de acordo com o Novo Acordo Ortográfico, o Novo Programa de Português e o Dicionário Terminológico.

M: Eu, para o 6.º ano, quando este ano estive a falar sobre as funções sintáticas, ainda tive que falar sobre os complementos circunstanciais, que é uma matéria que já não vem, porque o 6.º ano ainda não tem, ainda não tem o Programa novo. E foi um pouco difícil no 5.º ano fazer uma, falar do complemento oblíquo e depois no 6.º ano ainda continuar com a terminologia antiga. Consulto esta e consulto lá em baixo, no cacifo da Língua Portuguesa também existem outras gramáticas. Porque, às vezes, os exercícios também são poucos nos livros.

E: Por que razão é que usa essa gramática que refere?

M: Porque é a que eu tenho em casa, que foi a que comprei.

E: Mas considera-a adequada?

M: Sim, para eles eu acho que é adequada, até a nível estético. Tem imagens engraçadas e se calhar não faz da gramática assim um bicho de sete cabeças, não é? Como às vezes nós...

E: Portanto, quando seleciona os termos que ensina aos alunos, no caso do 5.º ano, seleciona os termos que vêm nesta gramática...

M: Exato, e no programa. Porque são os mesmos. Já falámos no caso do complemento oblíquo. No caso do 6.º ano, estou a manter a terminologia anterior, não é? Ainda falo dos complementos circunstanciais. Se bem que eles já sabem o que é que é o complemento oblíquo, mas para não os confundir muito...

E: Em relação ao caso do 6.º ano, utiliza alguma gramática?

M: Só utilizo o manual. Quando tenho alguma dúvida, venho aqui. Mas também não houve assim muita necessidade, porque, de não os confundir, não estar a utilizar, a falar muito do Novo Programa.

E: Que tipo de recursos didáticos utiliza para apoiar a sua prática pedagógica em relação à gramática?

M: CDs, powerpoints, lembro-me que passei um powerpoint das classes das palavras. No 6.º ano, utilizei muito o site do GAVE, para mostrar provas de aferição, exercícios das provas anteriores, dos anos anteriores.

E: Há pouco, referiu o manual e a gramática.

M: O manual, a gramática.

E: Mais alguma coisa?

M: Que eu me lembre...

E: Agora, vou mostrar-lhe aqui um exemplo de atividades e vou perguntar-lhe o que é que pensa de atividades como esta. Não sei se conhece os Guiões de

Implementação do Novo Programa de Português. Este é para o Conhecimento Explícito da Língua.

M: Sim, sim. Nós no ano passado tínhamos de fazer atividades e era baseado nesses, nesse guião, acho eu.

E: Portanto, eu vou pedir-lhe que dê uma vista de olhos nesta proposta de atividades (GIP: 55 – 58) e que me diga o que é que pensa sobre atividades deste tipo.

M: (passado cerca de um minuto) Não muito para o 5.º ano. Talvez mais para o 6.º. Embora não seja difícil. *Preenche a tabela com os constituintes da informação temporal das frases do primeiro parágrafo... Predicado...* Eu acho assim um bocado cheio, muito cheio. Isto às vezes confunde-os um bocado.

E: Muito cheio?

M: Muita, muita coisa. Por que é que colocaram aqui, isto é, isto é uma espécie de uma gramática, não é? É mais por aí!

E: Isto é um conjunto de atividades para se trabalhar...

M: Orientadoras para o professor, não é? Exato. O que eles vão receber é só isto, não é?

(passado cerca de um minuto) Portanto, está a incidir sobre as funções sintáticas e sobre as conjunções de ligação, é isso?

(passados cerca de 30 segundos) O adverbial. Isto já é outra coisa. Os constituintes da frase, não é? Também, também no 5.º ano também falámos sobre isto. Penso que esta matéria do Grupo Nominal era uma coisa mais da minha altura. Eu não me lembro de no ano passado falar muito com os alunos que na altura estavam no 5.º ano, portanto, com o programa anterior, de falarmos nisto, no Grupo Nominal e no Grupo Verbal. Se calhar isto agora só veio do programa novo.

(passados cerca de 30 segundos) Eu penso que está bem, mas mais direcionado para alunos do 6.º ano ou talvez até mais.

E: Em relação às etapas, o que é que lhe parece?

M: Aborda vários assuntos, não é? As funções sintáticas, aqui as orações e aqui os constituintes da frase. Aqui é o balanço, não é?

E: Para o aluno saber o que aprender.

M: Sim, eu acho bem. É uma forma de eles identificarem as coisas. Os meus alunos do 5.º ano também aprenderam isto, grupo adverbial e preposicional.

E: Pensa que eles no final destas etapas conseguirão responder a esta pergunta inicial?

M: Sim. Fez uma ligação entre estas coisas todas. Acho que sim, que eles eram capazes de chegar lá.

E: Em termos de intencionalidade, pensa que isto está bem construído?

M: Quem sou eu?

E: Pensa que isto traria resultados?

M: Sim, mas isto tinha de ser talvez separadamente, isoladamente. Começar por aqui e depois ir para ali. Isso sim, isoladamente. Isto assim, isoladamente, os meus alunos do 5.º ano também faziam isto. Eles também já... Tudo o que aqui está já faz parte do Novo Programa para o 5.º ano.

E: Na sua opinião, qual é o papel da gramática no processo de ensino e aprendizagem da gramática?

M: É muito importante. Para sermos bons falantes da nossa língua, porque é uma das coisas que se nota quando vemos alguém a falar na televisão, até pessoas que é suposto... A nossa língua não é fácil e muitas vezes a conjugação dos verbos com o sujeito nem sempre está, está de acordo, porque a nossa gramática não é fácil.

E: Sente-se motivada para desenvolver atividades de ensino e aprendizagem da gramática?

M: Sim, sinto-me. Acho que sim, porque faz parte da Língua Portuguesa, porque faz parte da aprendizagem e, embora, como sabe, não sei se sabe ou não, mas a percentagem que se dá nos exames e nos testes a nível de Conhecimento Explícito da Língua é muito inferior, por exemplo, em relação à compreensão do texto e à parte escrita. Portanto, eu pessoalmente acho que é a parte mais maçuda da nossa língua, mas também acho que é imprescindível.

E: E os seus alunos consideram a aprendizagem da gramática importante?

M: Eu acho que, quer dizer, eles também partilham um bocadinho da minha opinião, é a parte mais chata para eles, porque exige estudo, enquanto que a compreensão do texto, quando se... é mais fácil. Talvez até seja mais treinada nas aulas.

E: Encoraja os alunos a descobrirem as regras e as estruturas gramaticais por si mesmos?

M: Dou-lhes as regras e encorajo-os, por exemplo, a descobrir o que é que está à frente deles, que tipo de, de, de matéria está, está contido num texto ou, ou, sozinhos, sozinhos, mas eu pessoalmente, como já lhe tinha dito, acho que é a melhor estratégia.

E: Como, por exemplo, primeiro trabalha os recursos estilísticos...

M: Exatamente, mas sempre a partir de um texto, sempre a partir do, sempre que... Espere, espere. No 5.º ano por acaso até parti de um texto, mas depois escrevi, depois escrevi o recurso, os recursos expressivos, por exemplo, no texto, o que era a metáfora, o que é uma comparação, exemplos. Utilizei o texto que estava ler, não propriamente as frases que estavam lá, mas, sei lá, imagine, estava a falar de um texto, d'uma, d'uma fada ou d'um, sim, vá, d'uma fada e utilizava o nome da fada para dar um exemplo, não propriamente que estivesse no texto...

E: Mas cria algumas situações em que sejam eles a descobrir a regra ou primeiro dá-lhes sempre a regra?

M: Dou-lhes sempre a regra.

E: Agora, vou-lhe mostrar aqui quatro professores diferentes. Gostava que me dissesse o que é que pensa sobre eles e se de alguma forma se identifica com alguns aspetos. Se calhar, pode identificá-los pelas letras.

M: Eu sigo, eu sigo o programa e o esquema de trabalho, mas...

E: Está a falar do A, não é?

M: Sim, do professor A, exatamente. Mas não concordo, porque, até porque os manuais às vezes têm, às vezes, uns erros e temos que ter em atenção também consultar outros, outros materiais, outras... para tirar dúvidas e para também lhes dar a eles, acrescentar-lhes a eles mais exercícios.

O B. Não concordo. Acho que a gramática é muito importante, embora seja muito chata, mas é muito importante, fundamental na nossa língua.

Quanto ao professor C, sim, concordo, planear as aulas de gramática depois de ensinar as regras e mandá-los depois fazer os exercícios, sim.

E: Em relação ao D?

M: Concordo e não concordo.

E: Com que parte?

M: Porque eu acho que os nossos alunos, e se calhar também contra mim falo, a nossa língua é vista às vezes como, como... sobretudo na parte da gramática, como uma coisa difícil. Não sei se eles sozinhos conseguirão partir à descoberta. Depende, depende das turmas, depende dos alunos, se calhar alguns alunos... dependendo do seu 1.º Ciclo, depende do trabalho que é feito em casa, depende de muita coisa.

E: Com qual se identifica mais? Com algum deles ou com nenhum? Com algum aspeto?

M: Com algumas coisas de alguns. Com o B é que não, que diz que a gramática não é importante. É aborrecida, mas é importante!

E: Como é que sabe se uma sessão de gramática foi bem sucedida?

M: Pela, pela observação direta de como eles realizam os exercícios e depois nas fichas de trabalho e nas fichas de avaliação consegue-se perceber mais ou menos e uma coisa que eu tenho notado é que quando estou a trabalhar um, alguma parte da gramática, quando é texto, eles ficam com esse conhecimento. Não tem acontecido com todas. Depois, volto outra vez a essa matéria e, e às vezes noto que eles já parece que se esqueceram, mas como o manual este ano dá-me a sensação que anda muito para trás e para a frente, eles fixaram, nunca abandonaram um determinado aspeto da gramática. Por exemplo, lembro-me das orações, estivemos a, a partir do momento que falámos sobre as orações, elas apareciam em vários contextos. Isso, isso é bom, porque às vezes dá a sensação de que se ensina uma determinada matéria e depois testa-se, ok, ficou lá, mas depois nunca mais se pega naquilo e o livro nesse caso acho que é bom. Volta outra vez a incidir sobre vários aspetos ao longo do ano letivo e isso é bom.

E: E como é que avalia os alunos a nível da gramática?

M: É, é um desafio. Eu acho que é onde eles demonstram, não, para mim, onde eles demonstram mais dificuldade às vezes nem é na gramática, é mais na expressão escrita.

E: Mas na gramática, como é que faz a avaliação? Com que instrumentos...

M: Não, é com fichas de trabalho, pelas respostas que eles dão, com a observação direta e com as fichas de avaliação, claro.

E: Agora, passemos para o segundo bloco de perguntas. Qual é a sua posição em relação ao uso de terminologia gramatical nas aulas?

M: Está-me a falar de quando, dos nomes que se dão agora às coisas, não é?

E: Se, se... O que é que pensa em relação a utilizar-se terminologia gramatical nas aulas?

M: Sim. Eu utilizo-a porque faz parte do programa, não é? Utilizar determinadas coisas.

E: E o que é que pensa sobre isso?

M: Eu acho que devemos usar, chamar as coisas pelos seus nomes.

E: E utiliza o Dicionário Terminológico?

M: Quando tenho alguma dúvida. O ano passado, na formação, utilizámos durante o ano inteiro. Íamos mesmo consultar.

E: Mesmo que não recorra, está na base da terminologia que utiliza?

M: Sim, sim.

E: Em que áreas do Dicionário Terminológico é que sente mais dificuldades?

M: Na parte da gramática houve muita coisa que mudou muito.

E: Mas, dentro da gramática, consegue identificar assim alguma área ou...

M: Faz-me muita... lembro-me que me têm surgido muitas dúvidas, que não é matéria do 5.º ano e acho que também não é matéria do 6.º, ou pelo menos ainda não a teste, porque eu ainda não entrei no novo programa do 6.º ano, e... era aquela questão... Primeiro, o complemento oblíquo no início fazia-me muita confusão. Foi difícil. Nem sei se estou a explicá-lo bem aos meus alunos, mas tento, por acaso, tentei pegar nesta gramática para o fazer, porque a indicação que me deram foi que era melhor não inventar eu os exercícios, mas sim eu procurá-los na gramática para não estar a ser apanhada por alguma pergunta mais complicada e não saber responder. Porque isto também é uma novidade para nós, professores, não é? E, se calhar, depois, com a prática vamos sabendo responder com mais firmeza às perguntas. O Complemento Oblíquo para mim foi complicado. Agora, se calhar, não tanto. Mas havia outra coisa qualquer que tinha mudado. Aquele, não sei se é o móvel, o grupo móvel! Também, também, como ainda não entrei nessa matéria, ainda não... Há coisas que eu ainda não me debrucei.

E: E em que área ou em que áreas é que sente menos dificuldade? Portanto, em relação ao Dicionário Terminológico?

M: Não me lembro de nada assim que, que... É isso que falei com a Patrícia. O resto para mim acho que era normal. Algumas coisas acho que até simplificaram mais. A palavra... Percebia-se logo onde é que se queria direcionar logo, qual era a matéria que estava ali a tratar.

E: Agora, em relação ao Conhecimento Explícito. Qual dos documentos considera mais útil para o ensino da gramática – o Programa de Português de 1991, portanto, o antigo, ou o Novo Programa de Português?

M: Eu, como comecei no ano passado, portanto, a lecionar Português, neste momento, o novo.

E: Vou-lhe perguntar porquê, mas não sei se tem experiência com o antigo... Bem, no 6.º ano ainda trabalha o antigo, não é?

M: Sim, ainda trabalho o antigo. Sim, é assim, eu acho que nós somos todos um bocado resistentes à mudança, mas depois quando... Fez um bocado de confusão no início. Toda a vida ouvir falar num determinado nome e depois, de repente, muda tudo. Mas, com a prática, acho que não há nenhum professor que não, tem que se estudar, obviamente, mas isso a nossa profissão é mesmo assim. Temos que estar em constante formação.

E: Mas, se pudesse de optar por um dos documentos, qual escolheria e porquê?

M: Optaria... A Língua Portuguesa, a nível da terminologia, do novo programa a mim não... Pronto, vou ter que me aplicar mais, vou ter que estudar muito mais.

E: Mas considera-o mais útil do que outro, ao nível da gramática?

M: Este. Sim, sim.

E: Porquê?

M: Eu, a nível do 5.º ano, notei que está mais simples. Agora, no 6.º ano não sei como é que vai ser, porque a minha experiência com o novo ainda não...

E: Em relação à parte da gramática, nota alguma...

M: Sim, eu achei que foi mais fácil.

E: Porquê?

M: A explicação do, por exemplo, dos constituintes da frase, para mim foi mais simples. Nós não abordávamos da mesma maneira que... Eu, pelo menos não me lembro de abordar no 6.º, no ano passado a mesma forma que abordei. Eu acho que agora torna-se mais simples, por exemplo.

E: O que é que pensa sobre a utilização da designação Conhecimento Explícito da Língua?

M: É uma designação.

E: Antes chamava-se Funcionamento da Língua.

M: Funcionamento da Língua, exato. Muda-se os nomes, mas o significado é o mesmo.

E: Considera que as competências nucleares da Língua Portuguesa, portanto, Leitura, Escrita, Compreensão do Oral, Expressão Oral e Conhecimento Explícito da Língua são igualmente importantes? Ou há alguma que considere mais importante do que as outras ou menos importante?

M: Eu acho que é tudo importante. Um conjunto interligam-se umas com as outras. Se dominarmos a gramática, também provavelmente construiremos melhor texto. A parte da expressão escrita e da oralidade também beneficiará com a gramática, eu penso.

E: Pensando globalmente no trabalho desenvolvido nestas cinco competências da Língua, que percentagem do tempo letivo é que dedica ao conhecimento explícito ou à gramática?

M: Normalmente, dedico mais tempo à compreensão do texto.

E: Se tivesse de dizer uma percentagem, num universo de 100...

M: Num universo de 90 minutos, dedico, sou capaz de dedicar se calhar meia hora ao Conhecimento Explícito da Língua. Mas isso é, é... Porque depois há aquelas...

E: No global, se não pensar só numa aulas, se pensar nas cinco competências...

M: Qual é que abordo mais?

E: Sim. Em relação ao Conhecimento Explícito, que percentagem do tempo é que lhe dedica?

M: 30%. Sim, 30%. Por aí?

E: Trabalha mais o Conhecimento Explícito do que...

M: Não, não. Trabalho mais a Compreensão e a parte escrita também.

E: E a Compreensão do Oral e a Expressão Oral?

M: Sim, também. Sim, à volta dos 20%. Não é fácil fazer essa divisão. Porque isso é conforme as aulas, conforme os exercícios. Também não posso estar sempre a, mecanicamente, a fazer as mesmas coisas.

E: Articula o Conhecimento Explícito da Língua com as outras competências nucleares?

M: Sim. Articulo. Sim, sim e acho que é a melhor maneira. Na minha opinião, acho que é a melhor maneira de trabalhar o Conhecimento Explícito.

E: De que forma é que o faz?

M: Pondo-o em prática. A prática mesmo. Em vez de estar a fazer exercícios, eles observarem num texto e identificarem as coisas.

E: Então, articula-o mais com a leitura?

M: Sim com a compreensão da leitura e com a compreensão do texto, sim.

E: Considera que há maior facilidade na articulação do Conhecimento Explícito com alguma ou algumas das outras competências nucleares? Qual ou quais?

M: A compreensão do texto. A leitura, não é?

E: Passemos agora para o último grupo de questões, em relação às necessidades de formação. Considera-se bem preparada para o ensino da gramática?

M: Ah, não! Nem pensar!

E: Ao nível dos conhecimentos científicos, dos conhecimentos didáticos?

M: Como lhe disse, Patrícia, só comecei a dar Português no ano passado. Embora eu seja professora de Português, não é? Nós somos obrigados, ou temos a obrigação de dominar a língua, mas a verdade é que só a partir do momento em que começamos a lecionar Português é que damos conta das nossas falhas e eu tenho que ser humilde ao ponto de dizer que o facto de ter estado no Inglês durante muito tempo, deixou-me, se calhar, um bocadinho à margem da Língua Portuguesa. Portanto, ainda tenho muito, muito caminho pela frente.

E: Recorda-se de alguma experiência particularmente significativa para o desenvolvimento profissional?

M: Olhe, ter ido para a Madeira! Deu-me uma grande bagagem em termos, em todos os termos. Em termos profissionais, ganhei, ganhei tempo de serviço, porque o resto... Não conta para mais nada, não é? Continuo como contratada.

E: Que tipo de formação contínua é que consideraria mais útil neste momento?

M: Se calhar, mais formações ao nível dos Novos Programas, do Novo Acordo Ortográfico, porque eu, por exemplo, não concordo com muita coisa do Novo Acordo Ortográfico...

E: E em relação à gramática?

M: Em relação à gramática, também, também, mas...

E: E que tipo de formação contínua é que consideraria mais útil?

M: Ai, não sei! Eu acho que geral.

E: Em relação a conhecimentos científicos, ou didáticos, como ensinar os alunos?

M: Ambas as coisas. Ambas as coisas, embora eu ache que a prática é, é soberana. Eu acho que com a prática... Eu pelo menos vejo pelos meus colegas que dão aulas há 10 anos. Sei lá, colegas de Português-Francês, que quase nunca deram Francês, só deram Português, noto perfeitamente que eles dominam tanto a gramática como a nossa língua, tanto na oralidade como na escrita muito mais facilmente do que eu, por exemplo, que estive praticamente no Inglês.

E: Obrigadíssima pela sua disponibilidade. Não sei se quer acrescentar alguma coisa a esta entrevista...

M: Não, estou farta de falar.

E: Muito, muito obrigada.

M: De nada. Espero que seja útil.

Recorte das unidades de registo e transformação em indicadores

Unidades de registo	Indicadores	UR/I
Sim, tínhamos muito respeitinho pelo professor. Aliás, no 1.º Ciclo tínhamos mais medo do que respeito. Não sei.	Relação de respeito e medo face ao professor, no ensino primário da sua infância	2 P1
O professor era extremamente autoritário, uma figura muito importante na sala e nós praticamente nem podíamos nos mexer na cadeira e tínhamos muito respeito pelo professor.		
A ideia que eu tenho era que era muito à base da memória, talvez. Mais pela memorização das coisas. Tinha uma certa, um certo, até, desagrado com os verbos, lembro-me. Não gostava muito dos verbos e também não era muito...	Incidência na aprendizagem memorística dos tempos e flexões verbais	1P1
Gostava mais era da interpretação dos textos e da leitura e pouco da gramática.	Preferência pela leitura em detrimento da gramática	3P1
Como eu lhe disse, gostava mais da Língua Portuguesa ao nível da leitura de textos, mais a expressividade que se dava à leitura dos textos.		
Nunca fui muito fã da gramática e no ano passado, (...)		
Sim, muito escrito, muita repetição, muito à base da repetição. Fazíamos isso muitas vezes, muito à base da repetição	Incidência na repetição por escrito no ensino da gramática	1P1
Respeito pelo professor e em casa, ainda tínhamos mais respeito. Era diferente. É uma coisa completamente diferente do que é hoje em dia. /	Acentuadas diferenças na atual relação das crianças com os adultos	1P1
O gosto pela Língua Portuguesa não foi uma coisa assim... Foi uma coisa muito recente. Acho que só no ano passado... Apesar de eu em casa ter muito contacto com livros, acho que não...	Ausência de gosto pela LP, na infância	1P1
(...) quando me deram a colocação na Língua Portuguesa, passei a olhar para a Língua Portuguesa de uma outra maneira e, (...)	Mudança de atitude em relação à LP devido à docência da disciplina	1P1
(...) hoje em dia, acho que foi a melhor coisa que me aconteceu, começar a dar Língua Portuguesa, porque, para além de escrever muito melhor, também falo, tento falar muito melhor, (...)	Evolução das competências em LP devido à docência da disciplina	1P1
(...) porque a exigência também é diferente, a preparação de aulas é	Necessidade de melhor preparação das aulas de	1P1

diferente. Enquanto que no Inglês bastava no dia antes fazer uns exercícios e a preparação estava mais ou menos, o Português não. Exige muito mais do professor, uma preparação muito maior.	LP em relação às aulas de Inglês	
Pessoalmente, eu acho que a nossa gramática é muito complicada para nós, para nós que somos nativos da língua. Portanto, imagino que deve ser bastante mais difícil para quem... Porque acho que a gramática é um pouco, às vezes acho, acho que em comparação com o Inglês, acho que, acho que é muito mais simples. A gramática dos ingleses é simples, não sei, eles simplificam tudo ao máximo e nós acho que complicamos um bocadinho as coisas.	Complexidade da gramática da LP por comparação à de língua inglesa	2P1
A nossa língua não é fácil e muitas vezes a conjugação dos verbos com o sujeito nem sempre está, está de acordo, porque a nossa gramática não é fácil.		
A nível da gramática, eu acho que, ao nível da gramática se calhar não, (...)	Ausência de influência da aprendizagem da gramática como aluna no ensino da gramática como professora	1P1
(...) porque eu acho que a gramática, quanto mais prática se apresentar ao aluno (...)	Aprendizagem da gramática a partir da prática	2P1
(...) mas o resto, eu acho que a prática é o melhor instrumento para que eles consigam perceber a gramática, eu acho.		
(...) e talvez uma ligação com um texto, retirando de um texto ou de uma obra que se vai lendo (...)	Aprendizagem da gramática por análise de textos	2P1
Pondo-o em prática. A prática mesmo. Em vez de estar a fazer exercícios, eles observarem num texto e identificarem as coisas.		
(...) e eu penso que é mais, que não tem muita ligação com a memorização. Há uma coisita ou outra que possa ter, talvez com os verbos ou...,	Aprendizagem da gramática sem relação significativa com a memorização	1P1
Pois, como lhe disse, a Língua Portuguesa foi uma paixão assim, assim de recente, mas, não sei, talvez algum professor de Didática do Português, talvez por aí.	Nenhuma recordação de um professor marcante em LP	1P1
Não sei. Não se na altura... Nós falávamos mais era, era... De Didática do Português, tenho vaga ideia de falar dos dialetos que existem em Portugal.	Abordagem das variedades da língua na didática da LP	1P1

Ficou-me na memória o dialeto transmontano, a açoriano, de..., mas, de gramática, realmente, acho que não...		
Eu na altura, como lhe disse, tirei o curso mais por causa do Inglês, e o Português fui fazendo. Era uma coisa que ia fazendo.	Escolha da área de lecionação com base no inglês e não na LP	1P1
Ah! Completamente! (a abordagem da gramática sofreu mudanças)	Alterações na abordagem da gramática ao longo da carreira profissional	1P1
Pois, como lhe disse, eu pessoalmente acho que resulta mais ensinar-lhes a gramática, por exemplo, através de uma leitura, como a Patrícia observou na minha aula.	Preferência pelo ensino da gramática de forma contextualizada	8P1
Enquanto estávamos a ler a obra, iam surgindo os recursos expressivos, ou ia surgindo alguns tempos verbais, que é mais fácil se calhar eles encontrarem ou fazerem a ligação do que eu estar a dizer <i>Olha, vamos fazer hoje este exercício de gramática, sem, sem contexto nenhum.</i>		
Eu no início seguia muito o manual, mas eu concordo que a gramática deve vir a partir de um contexto, surgir a partir de um texto, ou por aí. Não isoladamente. Mas, pronto, a minha experiência é curta.		
(...) e acho que (trabalhar o CEL de forma integrada com as restantes competências) é a melhor maneira. Na minha opinião, acho que é a melhor maneira de trabalhar o Conhecimento Explícito.		
Vem sempre tudo... Faço sempre tudo ligado. Umas coisas com as outras. Depois da compreensão do texto, faço alguns exercícios de gramática que estejam de acordo com a unidade, de acordo com aquilo que vem no texto.		
Continuámos a ler uma obra que já tínhamos iniciado aqui no Estudo Acompanhado e, como a obra era um bocadinho extensa, tive que aproveitar algumas aulas de Língua Portuguesa para o fazer. Lemos um capítulo e depois, ao longo da leitura do capítulo, encontravam-se bastantes recursos expressivos, portanto, muitos recursos expressivos, e eles iam identificando, sei lá, a dupla adjetivação, ou, não só os recursos expressivos, também falámos do narrador, do narrador participante e não participante, acho eu, falámos de alguns tempos verbais		
E ao longo dela (da leitura da obra), íamos analisando algumas palavras,		

alguns recursos, os verbos, e por aí fora.		
Sim. Artigo (o CEL com as outras competências nucleares). Sim, sim (...)		
Não sei. Eu acho que com a prática docente nós também vamos observando como é que os miúdos reagem e... nos testes, não é?	Alterações na abordagem da gramática por observação das reações dos alunos	2P1
E, e vamos tendo uma noção de como é que eles aprendem e a Patrícia conseguiu observar que eles, às vezes eu dava-lhes, <i>olha, o que é que está...</i> , e eles chegavam lá mais rápido, (...)		
(...) porque, também, com a carga horária, que aumentaram na Língua Portuguesa, deu para fazer muito mais coisas.	Vantagens do aumento da carga horária em LP	2P1
Deu para ler obras com eles, para além daquilo que se faz na aula normal. E isso é muito bom. Agora, vamos ver se vai continuar, não é?		
(...) eu gosto muito do manual do 5.º ano	Avaliação positiva do manual do 5.º ano	4P1
(...), vem sempre acompanhado com..., vem, portanto, o texto, a compreensão do texto e vem sempre um exercício de Conhecimento Explícito da Língua.		
(...) o manual foi escolhido a pensar nesse mesmo fator, em ter textos que interessam, em ter textos que dê para trabalhar, que sejam diferentes, e o manual, neste caso, acho que é, tem muita coisa diferente, tem textos líricos, tem textos narrativos, tem várias abordagens a várias situações, que permite que também não se esteja sempre a fazer a mesma coisa, nem a repetir. Isso também é importante. Alguns textos são, podem-se ouvir, e depois a partir dos textos parte-se para a matéria do Conhecimento Explícito da Língua.		
(...) normalmente, o livro até vem com alguma informação extra sobre o assunto.		
Por acaso, o livro é muito completo nisso.		
(...) mas não, normalmente não (conduz aulas em que a gramática é o foco) (...)	Poucas aulas centradas na gramática	1P1
Sigo o Programa. Normalmente, sigo o Programa (...)	O Programa como um instrumento na base da planificação das aulas de gramática	2P1
Eu sigo, eu sigo o programa e o esquema de trabalho, mas...		
(...)sigo o manual.	O manual como instrumento na base da	1P1

	planificação das aulas de gramática	
(...) a meio, porque depois, na última parte, fazemos algum exercício escrito, normalmente,	O trabalho em torno da gramática depois de atividades de leitura e compreensão do texto e antes de exercícios de escrita ou oralidade	4P1
Leitura, portanto, leitura, compreensão e interpretação do texto e, depois, normalmente, alguma parte de gramática, introduz-se ou faz-se revisão de alguma matéria ou então introduz-se uma nova		
Eles leem, discutimos e depois fazemos exercícios e depois, no fim, normalmente, é a parte, é a parte do exercício escrito. Portanto, é mais ou menos a meio da aula.		
A expressão escrita ou algum exercício de oralidade, que agora também estamos a incidir mais sobre esses aspetos, também, da oralidade.		
Este ano estamos com o da, penso que é da Areal, agora não me recordo o nome.	O manual adotado para o 5.º ano no corrente ano letivo	2P1
Eu penso que é o da Areal./		
E também vai ser adotado agora no 5.º ano. Vamos mantê-lo. Vamos continuar.	A manutenção do manual adotado no próximo ano letivo	1P1
(...) também mando algum trabalho extra para casa (...)	Trabalho de casa frequente	1P1
como trabalho de casa, normalmente, é sempre a parte de gramática	O trabalho de casa dos alunos frequentemente focado na gramática	3P1
Depois, para casa, vêm mais exercícios do livro de exercícios.		
Porque nisso, realmente, acho que a conjugação de verbos tem que ser um trabalho feito em casa (...)		
(...) o livro de exercícios só traz praticamente coisas de gramática.	A grande incidência na gramática no livro de exercícios	1P1
Primeiro falo sobre o assunto. Imagine, estamos a falar das conjunções. Explico-lhes o que é que são, que são elos de ligação com as frases, frases simples, compostas, etc., etc., por aí fora. Depois, explico que dentro das conjunções temos as coordenadas, as subordinadas, depois, dentro das coordenadas, explico o significado da coordenação, da subordinação.	Iniciação do trabalho em torno da gramática com a apresentação e a explicação orais das regras e estruturas por parte da professora	3P1
Dou-lhes as regras(...)		
Dou-lhes sempre a regra.		
Depois, normalmente, lemos os quadros que vêm no fundo, porque depois	Leitura de explicações escritas no manual depois	1P1

<p>vem muita explicação na, cá atrás. Estudarem o que vem no manual sobre um determinado assunto (...)</p>	da apresentação oral da estrutura	
<p>Dou-lhes os exemplos das conjunções que há, tanto das coordenadas, como das subordinativas</p>	Apresentação de exemplos depois da leitura de sequências explicativas no manual	1P1
<p>(...) e depois fazemos um exercícios.</p>	Resolução de exercícios depois da apresentação oral das regras ou estruturas, da leitura de sequências explicativas e da apresentação de exemplos	2P1
<p>(...) e depois resolverem os exercícios</p>		
<p>Os livros, hoje em dia, já vêm muito bem estruturados, o que facilita muito o trabalho do professor.</p>	A utilidade dos manuais para o trabalho dos professores	1P1
<p>Claro que às vezes quando damos conta que aquela matéria não está bem consolidada, temos que ir, trazer mais alguns exerciciozinhos, mas normalmente, pelo menos na minha turma do 5.º ano, que foi a que a Patrícia viu, tem sido suficiente.</p>	A responsabilidade dos professores de reforçarem, ocasionalmente, o número de exercícios dos livros	4P1
<p>porque os tempos verbais, os exercícios que vêm nos livros também são poucos e normalmente mando para trabalho de casa eles conjugarem alguns verbos, naqueles tempos em que, não nos compostos ainda, embora eu já tenha falado sobre isso com eles, mas nos simples, e no Indicativo e no Conjuntivo.</p>		
<p>Porque, às vezes, os exercícios também são poucos nos livros.</p>		
<p>(...) e para também lhes dar a eles, acrescentar-lhes a eles mais exercícios.</p>		
<p>(...) os manuais às vezes têm, às vezes, uns erros e temos que ter em atenção também consultar outros, outros materiais, outras... para tirar dúvidas (...)</p>	A necessidade do professor consultar vários materiais	1P1
<p>Olhe, aquela onde a Patrícia esteve, em relação aos recursos expressivos, eu até fiquei muito espantada que eles até se lembravam de muita coisa.</p>	A surpresa da professora perante as aprendizagens dos alunos como fator de avaliação positiva	1P1
<p>porque eles precisam mesmo de escrever aquilo (conjugação dos verbos em diversos tempos e modos) muitas, muitas, muitas vezes. Aí, concordo que seja feito com a repetição, muita, muita, e com a memorização, também.</p>	A aprendizagem dos tempos e modos verbais requer a repetição e a memorização	1P1
<p>(...) porque eu acho que a gramática, quanto mais prática se apresentar ao aluno (...)</p>	A importância do treino para a compreensão dos conteúdos	3P1

(...) mas o resto, eu acho que a prática é o melhor instrumento para que eles consigam perceber a gramática, eu acho.		
porque a prática depois, às vezes eles só com a prática é que entendem o que está lá.		
(...) este ano incidimos muito sobre vários aspetos, as funções sintáticas	A grande incidência na análise sintática	1P1
Pego numa frase no texto e, e eles identificarem qual é as funções sintáticas (...)		
(...) (incidimos muito sobre) as classes de palavras, a identificação das classes das palavras...	A grande incidência na identificação das classes das palavras	1P1
Eu compreí uma, no ano passado, da Areal, devido ao Novo Programa.	A aquisição de uma nova gramática devido ao Novo Programa	1P1
Eu recorro a esta gramática, que eu, pessoalmente, acho que é apropriada para o 2.º Ciclo...	A avaliação positiva da gramática a que geralmente recorre	2P1
Sim, para eles eu acho que é adequada, até a nível estético. Tem imagens engraçadas e se calhar não faz da gramática assim um bicho de sete cabeças, não é?		
Eu, para o 6.º ano, quando este ano estive a falar sobre as funções sintáticas, ainda tive que falar sobre os complementos circunstanciais, que é uma matéria que já não vem, porque o 6.º ano ainda não tem, ainda não tem o Programa novo. E foi um pouco difícil no 5.º ano fazer uma, falar do complemento oblíquo e depois no 6.º ano ainda continuar com a terminologia antiga.	A utilização da terminologia antiga para os sextos anos e da nova terminologia para os quintos anos	2P1
Já falámos no caso do complemento oblíquo. No caso do 6.º ano, estou a manter a terminologia anterior, não é? Ainda falo dos complementos circunstanciais. Se bem que eles já sabem o que é que é o complemento oblíquo, mas para não os confundir muito...		
Consulto esta e consulto lá em baixo, no cacifo da Língua Portuguesa também existem outras gramáticas.	O recurso a várias gramáticas	1P1
Como às vezes nós... (fazemos da gramática um “bicho de sete cabeças”)	O posicionamento dos professores perante a gramática como algo complicado	2P1
Porque eu acho que os nossos alunos, e se calhar também contra mim falo, a nossa língua é vista às vezes como, como... sobretudo na parte da gramática,		

como uma coisa difícil.		
Exato (seleciono os termos que surgem na gramática), e no programa. Porque são os mesmos.	A seleção dos termos que ensina aos alunos com base na gramática que geralmente utiliza e no Programa	1P1
Só utilizo o manual. Quando tenho alguma dúvida, venho aqui. Mas também não houve assim muita necessidade, porque, de não os confundir, não estar a utilizar, a falar muito do Novo Programa.	O não recurso da gramáticas nos sextos anos	1P1
CDs (...)	A utilização de CDs	1P1
(...)powerpoints, lembro-me que passei um powerpoint das classes das palavras.	A utilização de powerpoints	1P1
No 6.º ano, utilizei muito o site do GAVE, para mostrar provas de aferição, exercícios das provas anteriores, dos anos anteriores.	O recurso ao sítio do GAVE com os sextos anos	1P1
O manual (...)	O recurso ao manual	1P1
(...) a gramática.	A gramática como recurso didático	1P1
Sim, sim (conheço o GIP – Conhecimento Explícito da Língua). Nós no ano passado tínhamos de fazer atividades e era baseado nesses, nesse guião, acho eu.	O conhecimento anterior à realização da entrevista dos guiões de implementação do Novo Programa de Português	1P1
Penso que esta matéria do Grupo Nominal era uma coisa mais da minha altura. Eu não me lembro de no ano passado falar muito com os alunos que na altura estavam no 5.º ano, portanto, com o programa anterior, de falarmos nisto, no Grupo Nominal e no Grupo Verbal. Se calhar isto agora só veio do programa novo.	Dúvidas em relação aos conteúdos e à terminologia a utilizar	1P1
Eu acho assim um bocado cheio, muito cheio. Isto às vezes confunde-os um bocado.	Número excessivo de conteúdos contemplados na proposta de atividades apresentada	3P1
Muita, muita coisa.		
Sim, mas isto tinha de ser talvez separadamente, isoladamente. Começar por aqui e depois ir para ali. Isso sim, isoladamente.		
Eu penso que está bem, mas mais direcionado para alunos do 6.º ano ou talvez até mais.	Dúvidas em relação à adequação da proposta para alunos do 5.º ano	1P1
	Adequação dos conteúdos contemplados na proposta de atividades apresentada ao 2.º ciclo	1P1
Tudo o que aqui está já faz parte do Novo Programa para o 5.º ano.		

Também, também no 5.º ano também falámos sobre isto.	Inclusão na proposta de conteúdos também trabalhados pela docente	3P1
Os meus alunos do 5.º ano também aprenderam isto, grupo adverbial e preposicional.		
Isto assim, isoladamente, os meus alunos do 5.º ano também faziam isto. Eles também já...		
É muito importante.	A grande importância da gramática	6P1
(...) mas também acho que é imprescindível.		
Acho que a gramática é muito importante (...)		
(...) mas é muito importante, fundamental na nossa língua.		
Com o B é que não (concordo), que diz que a gramática não é importante. (...)		
Com o B é que não (concordo), que diz que a gramática não é importante. (...)	A importância da gramática para sermos bons falantes	1P1
Para sermos bons falantes da nossa língua, porque é uma das coisas que se nota quando vemos alguém a falar na televisão, até pessoas que é suposto...		
(...) porque faz parte da Língua Portuguesa, porque faz parte da aprendizagem (...)	A importância da gramática dado fazer parte da LP e da aprendizagem	1P1
Sim, sinto-me (motivada para desenvolver atividades de ensino e aprendizagem da gramática) . Acho que sim (...)	Motivação para desenvolver atividades de ensino e aprendizagem da gramática	1P1
(...) a percentagem que se dá nos exames e nos testes a nível de Conhecimento Explícito da Língua é muito inferior, por exemplo, em relação à compreensão do texto e à parte escrita.	A maior valorização da compreensão da leitura e da escrita face ao CEL nos exames	1P1
Portanto, eu pessoalmente acho que é a parte mais maçuda da nossa língua (...)	A gramática como uma parte aborrecida da língua	3P1
(...) embora seja muito chata (...)		
É aborrecida (...)		
Eu acho que, quer dizer, eles também partilham um bocadinho da minha opinião, é a parte mais chata para eles (...)	A gramática encarada pelos alunos como a parte mais aborrecida da língua	1P1
(...) porque exige estudo (...)	A necessidade de estudo como a razão para os alunos considerarem a gramática a componente mais aborrecida da língua	1P1
(...) enquanto que a compreensão do texto, quando se... é mais fácil.	A compreensão do texto vista pelos alunos como mais fácil do que a gramática	1P1

<p>Talvez até seja mais treinada nas aulas.</p> <p>Normalmente, dedico mais tempo à compreensão do texto.</p>	<p>A grande incidência do trabalho de compreensão da leitura nas aulas de LP</p>	<p>2P1</p>
<p>(...) planejar as aulas de gramática depois de ensinar as regras e mandá-los depois fazer os exercícios, sim.</p>	<p>A realização de exercícios pelos alunos depois da apresentação das regras ou das estruturas pelo professor</p>	<p>1P1</p>
<p>Não sei se eles sozinhos conseguirão partir à descoberta. Depende, depende das turma, depende dos alunos, se calhar alguns alunos... dependo do seu 1.º Ciclo, depende do trabalho que é feito em casa, depende de muita coisa.</p>	<p>Pouca confiança na capacidade dos alunos realizarem aprendizagens por descoberta</p>	<p>1P1</p>
<p>Pela, pela observação direta de como eles realizam os exercícios(...)</p> <p>(...) pelas respostas que eles dão, com a observação direta (...)</p>	<p>A observação direta das participações como forma de verificar se uma sessão foi bem sucedida</p>	<p>2P1</p>
<p>(...) e depois nas fichas de trabalho (consegue-se perceber se a aula foi bem sucedida) (...)</p> <p>(...) é com fichas de trabalho (que avalio) (...)</p>	<p>As fichas de trabalho como formas de avaliação</p>	<p>2P1</p>
<p>(...)e nas fichas de avaliação consegue-se perceber mais ou menos (...)</p> <p>(...) e com as fichas de avaliação, claro.</p>	<p>As fichas de avaliação como formas de verificar se uma sessão foi bem sucedida</p>	<p>2P1</p>
<p>(...) e uma coisa que eu tenho notado é que quando estou a trabalhar um, alguma parte da gramática, quando é texto, eles ficam com esse conhecimento. Não tem acontecido com todas. Depois, volto outra vez a essa matéria e, e às vezes noto que eles já parece que se esqueceram, mas como o manual este ano dá-me a sensação que anda muito para trás e para a frente, eles fixaram, nunca abandonaram um determinado aspeto da gramática. Por exemplo, lembro-me das orações, estivemos a, a partir do momento que falámos sobre as orações, elas apareciam em vários contextos. Isso, isso é bom, porque às vezes dá a sensação de que se ensina uma determinada matéria e depois testa-se, ok, ficou lá, mas depois nunca mais se pega naquilo e o livro nesse caso acho que é bom. Volta outra vez a incidir sobre vários aspetos ao longo do ano letivo e isso é bom.</p>	<p>A importância de se voltar a mobilizar conteúdos já trabalhados e testados anteriormente</p>	<p>1P1</p>
<p>Eu acho que é onde eles demonstram, não, para mim, onde eles demonstram mais dificuldade às vezes nem é na gramática, é mais na expressão escrita.</p>	<p>A maior dificuldade dos alunos na expressão escrita do que na gramática</p>	<p>1P1</p>
<p>Sim. Eu utilizo-a porque faz parte do programa, não é? Utilizar</p>	<p>A utilização da nova terminologia gramatical</p>	<p>2P1</p>

determinadas coisas.		
Sim, sim (o DT está na base da terminologia que uso).		
Eu acho que devemos usar, chamar as coisas pelos seus nomes.	A importância da utilização de terminologia gramatical nas aulas	1P1
Quando tenho alguma dúvida.	O recurso ao Dicionário Terminológico para esclarecer dúvidas	1P1
O ano passado, na formação, utilizámos durante o ano inteiro. Íamos mesmo consultar (o DT).	A consulta regular do DT durante ação de formação	1P1
Na parte da gramática houve muita coisa que mudou muito.	Alterações significativas trazidas pelo DT	1P1
(...)porque eu ainda não entrei no novo programa do 6.º ano (...)	O programa de 1991 como documento orientador para as aulas de 6.º ano	3P1
Sim, ainda trabalho o antigo (com os sextos anos).		
(...) porque a minha experiência com o novo ainda não...		
Faz-me muita... lembro-me que me têm surgido muitas dúvidas, que não é matéria do 5.º ano e acho que também não é matéria do 6.º, ou pelo menos ainda não a testei (...) e... era aquela questão... Primeiro, o complemento oblíquo no início fazia-me muita confusão. Foi difícil. Nem sei se estou a explicá-lo bem aos meus alunos, mas tento, por acaso, tentei pegar nesta gramática para o fazer (...)	O complemento oblíquo como uma área de dificuldade no DT	2P1
O Complemento Oblíquo para mim foi complicado. Agora, se calhar, não tanto.		
(...) porque a indicação que me deram foi que era melhor não inventar eu os exercícios, mas sim eu procurá-los na gramática para não estar a ser apanhada por alguma pergunta mais complicada e não saber responder. Porque isto também é uma novidade para nós, professores, não é? E, se calhar, depois, com a prática vamos sabendo responder com mais firmeza às perguntas.	A insegurança dos professores face às perguntas relacionadas com a nova terminologia	1P1
Mas havia outra coisa qualquer que tinha mudado. Aquele, não sei se é o móvel, o grupo móvel! Também, também, como ainda não entrei nessa matéria, ainda não... Há coisas que eu ainda não me debrucei.	O grupo móvel como aspeto que precisa de ser estudado	1P1
Não me lembro de nada assim que, que... (apresente dificuldades, além do complemento oblíquo e do grupo móvel)	Grande parte das áreas do DT não apresentam dificuldades significativas	1P1

O resto para mim acho que era normal. Algumas coisas acho que até simplificaram mais. A palavra... Percebia-se logo onde é que se queria direcionar logo, qual era a matéria que estava ali a tratar.	A simplificação de alguns aspetos pelo DT	1P1
Eu, como comecei no ano passado, portanto, a lecionar Português, neste momento, o novo.	A maior utilidade do Novo Programa de Português para o ensino da gramática	4P1
Este. Sim, sim (considero-o mais útil do que o antigo).		
Eu, a nível do 5.º ano, notei que está mais simples. Agora, no 6.º ano não sei como é que vai ser (...)		
Sim, eu achei que foi mais fácil (ensinar gramática ao 5.º ano, com o Novo Programa).		
A explicação do, por exemplo, dos constituintes da frase, para mim foi mais simples. Nós não abordávamos da mesma maneira que... Eu, pelo menos não me lembro de abordar no 6.º, no ano passado a mesma forma que abordei. Eu acho que agora torna-se mais simples, por exemplo.		
Sim, é assim, eu acho que nós somos todos um bocado resistentes à mudança, mas depois quando... Fez um bocado de confusão no início. Toda a vida ouvir falar num determinado nome e depois, de repente, muda tudo.	A resistência à mudança	1P1
Mas, com a prática, acho que não há nenhum professor que não (...)	A experiência como facilitadora da adaptação à nova realidade	1P1
(...) tem que se estudar, obviamente, mas isso a nossa profissão é mesmo assim. Temos que estar em constante formação.	A formação constante como uma exigência da profissão de professor	2P1
Pronto, vou ter que me aplicar mais, vou ter que estudar muito mais.		
(CEL) É uma designação.	A alteração da designação de Funcionamento da Língua para Conhecimento Explícito da Língua sem mudanças de fundo	2P1
Funcionamento da Língua, exato. Muda-se os nomes, mas o significado é o mesmo./		
Eu acho que é tudo importante. Umás coisas interligam-se umas com as outras. Se dominarmos a gramática, também provavelmente construiremos melhor texto. A parte da expressão escrita e da oralidade também beneficiará com a gramática, eu penso.	As competências nucleares com estatuto idêntico, em termos de importância	1P1
Trabalho mais a Compreensão e a parte escrita também.	A Leitura e a Escrita como as competências mais trabalhadas	1P1

Não, não (não trabalho mais o CEL do que as outras competências nucleares).	A dificuldade em estimar a percentagem de tempo letivo dedicado ao CEL	5P1
30%. Sim, 30% (de tempo letivo dedicado ao CEL). Por aí.		
Sim, também. Sim, à volta dos 20% (tempo letivo dedicado à Compreensão do Oral e à Expressão Oral).		
Não é fácil fazer essa divisão. Porque isso é conforme as aulas, conforme os exercícios. Também não posso estar sempre a, mecanicamente, a fazer as mesmas coisas.		
Num universo de 90 minutos, dedico, sou capaz de dedicar se calhar meia hora ao Conhecimento Explícito da Língua. Mas isso é, é... Porque depois há aquelas...		
Sim (há maior facilidade na articulação do CEL) com a compreensão da leitura e com a compreensão do texto, sim.	A maior facilidade de articulação do CEL com a leitura	2P1
A compreensão do texto (é a competência que se articula com o CEL com maior facilidade). A leitura, não é?		
Ah, não (não me considero bem preparada para o ensino da gramática)! Nem pensar!	A insegurança em relação à preparação para o ensino da gramática	2P1
Como lhe disse, Patrícia, só comecei a dar Português no ano passado. Embora eu seja professora de Português, não é? Nós somos obrigados, ou temos a obrigação de dominar a língua, mas a verdade é que só a partir do momento em que começamos a lecionar Português é que damos conta das nossas falhas e eu tenho que ser humilde ao ponto de dizer que o facto de ter estado no Inglês durante muito tempo, deixou-me, se calhar, um bocadinho à margem da Língua Portuguesa. Portanto, ainda tenho muito, muito caminho pela frente.		
Olhe, ter ido para a Madeira! Deu-me uma grande bagagem em termos, em todos os termos. Em termos profissionais, ganhei, ganhei tempo de serviço, porque o resto... Não conta para mais nada, não é? Continuo como contratada.	A colocação na Madeira como tempo de serviço	1P1
Se calhar, mais formações ao nível dos Novos Programas, do Novo Acordo Ortográfico, porque eu, por exemplo, não concordo com muita coisa do	A necessidade de ações de formação contínua no âmbito dos Novos Programas e do Novo Acordo	1P1

Novo Acordo Ortográfico...	Ortográfico	
Ai, não sei! Eu acho que geral.	A necessidade de uma formação abrangente no âmbito da gramática (ao nível dos conhecimentos científicos e didáticos)	2P1
Ambas as coisas. Ambas as coisas (formação no âmbito dos conhecimentos científicos e dos conhecimentos didáticos) (...)		
(...) embora eu ache que a prática é, é soberana. Eu acho que com a prática... Eu pelo menos vejo pelos meus colegas que dão aulas há 10 anos. Sei lá, colegas de Português-Francês, que quase nunca deram Francês, só deram Português, noto perfeitamente que eles dominam tanto a gramática como a nossa língua, tanto na oralidade como na escrita muito mais facilmente do que eu, por exemplo, que estive praticamente no Inglês.	A importância da experiência profissional	1P1

Local: Escola do 2.º CEB do Distrito de Lisboa **Ano de escolaridade:** 5.º ano **Data:** 23/05/2012 **Duração:** 90 minutos

Observações: Observei a totalidade do tempo de aula. A sessão iniciou-se com um momento de leitura e com atividades de compreensão antes, durante e após a leitura. No entanto, o foco da aula foi o Conhecimento Explícito da Língua.

Categorias	Subcategorias	Descrição geral	Exemplo	Inferências
Conteúdos	Coerência relativamente à planificação (sumário)	O trabalho desenvolvido pela professora coincide como o que é definido no sumário.	Revisões: Funções sintáticas (Complemento Oblíquo/modificador)	
	Plano sintático	Funções sintáticas: complemento oblíquo, modificador		
	Plano das classes de palavras	NO		
	Plano morfológico	NO		
	Plano discursivo, textual	NO		
	Plano lexical, semântico	NO		
	Diversos planos	NO		

Contextualização	a partir do texto	A professora iniciou a aula com a leitura da história <i>Os músicos de Brémen</i> aos alunos. Após algumas atividades de compreensão da leitura, retirou algumas frases do texto para trabalhar o Conhecimento Explícito da Língua.		o texto constitui o suporte para a recolha dos dados linguísticos a trabalhar (frases). Não há qualquer reintegração desse material linguístico, após a reflexão sintática, no plano textual
	a partir da frase	A professora escreveu no quadro e projetou várias frases para que os alunos identificassem as funções sintáticas.		
	a partir da palavra	NO		

<p>Tipo de atividade</p>	<p>Construção de conhecimento</p>	<p>A professora apresentou frases para os alunos observarem. Os alunos não manipularam dados autonomamente, mas fazem-no em grande grupo com a orientação da professora. A sequência foi desenvolvida de forma a que chegassem a conclusões em grande grupo, sempre muito orientados pela professora.</p>	<p>Exemplo 1 A professora escreveu no quadro “Durante muito tempo, o burro transportava sacos de farinha.”, “Os animais dirigiram-se à cidade.”, “O galo cantava no poleiro alegremente.”, “Na floresta, os quatro animais descansavam.”, “Os ladrões viviam ali.”. De seguida, leu-as em voz alta, pediu aos alunos que as observassem. A professora pediu aos alunos que, depois de observarem as cinco frases apresentadas, rodeassem ou sublinhassem os bocadinhos que nos dão informação de tempo ou lugar.</p> <p>Exemplo 2 P: Será que todas as frases fazem sentido se lhes tirarmos esses bocadinhos? Quem acha que sim põe o dedo no ar? 15: Responderam ‘sim’ 4: responderam ‘não’ 6: responderam ‘algumas’ P: Agora vamos ler e ver se fazem ou não sentido sem os bocadinhos.</p> <p>Exemplo 3 P: Então, e agora o que é que podemos concluir? Será que se retiramos a informação do onde, do quando ou do como todas as frases fazem sentido? A: Nem a todas (...) P: Então, vamos escrever as conclusões. Digam lá.</p>	<p>Embora não seja identificada como uma atividade de construção de conhecimento, mas sim de treino (revisões), é construída uma sequência que se assemelha a esse tipo de atividade, já que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - É constituído um <i>corpus</i> para observação – a diversidade dos dados é a mínima necessária para permitir a comparação e o contraste - formulação de hipóteses e sua verificação - Recurso a manipulações sintáticas: apagamento, substituição (‘viver’ por ‘morar’) - elaboração das conclusões, conduzida pela professora, mas realizada pelos alunos
--------------------------	-----------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>A: Nem todas as frases podemos retirar informação.</p> <p>P: Muito bem. Vamos escrever (...)</p>	
	Treino	A professora criou algumas atividades de aplicação e treino de conhecimentos.	<p>P: Não, vão retirar precisamente os modificadores. Aqueles bocadinhos da frase que se forem retirados a frase fica a fazer sentido.</p> <p>A: Professora, está sempre no início?</p> <p>P: Pode estar no início, no meio no fim.</p> <p>A: Professora, pode ser mais do que uma palavra?</p> <p>P: Sim.</p>	<p>Sem uma etapa de sistematização e tendo em conta o relevo atribuído a critérios semânticos, seria difícil os alunos analisarem os exemplos:</p> <p>1. Nos treinos, ele comporta-se pessimamente.</p> <p>5. O Samuel desistiu da sua carreira.</p> <p>Como evidenciam as perguntas nos exemplos.</p>
	Avaliação	NO		

	Mobilização para outras competências	NO		
Uso de terminologia	Uso dos termos metalinguísticos do Dicionário Terminológico	A professora refere termos do DT		
	Rigor terminológico / científico	De um modo geral, a professora utilizou adequadamente a terminologia gramatical.	P: Nós já sabemos como se chama esta informação que dá sentido ao verbo. Como se chama? A: Complemento oblíquo. P: Muito bem!	A professora inicia a reflexão sobre as funções sintáticas a partir de critérios semânticos (mais acessíveis): identificação dos diferentes valores semânticos (locativo, temporal e de modo), para depois recorrer a critérios sintático-semânticos (seleção de complementos) e introduzir a metalinguagem O recurso a critérios semânticos é insuficiente para analisar os exemplos apresentados na fase de treino (cf. acima)
Interação	Exploração das intervenções / produções dos alunos	Durante a aula, a professora aproveitou algumas das intervenções dos alunos para introduzir ou reforçar determinados aspetos.	A: Podemos também dizer Ele colocou o dinheiro disfarçadamente no bolso. P: Muito bem. É essa uma das características dos modificadores. A mobilidade (...)	
	Promoção de momentos de reflexão sobre a língua	A sequência englobou atividades de reflexão orientada sobre a língua, tendo a professora colocado	P: Será que todas as frases fazem sentido se lhes tirarmos esses bocadinhos? Quem acha que sim põe o dedo no ar? 15 alunos responderam 'sim', 4	

		<p>várias questões aos alunos e dado espaço para que estes participassem e contribuíssem para a formulação de algumas conclusões.</p>	<p>responderam ‘ não’ e 6 responderam ‘algumas’.</p> <p>P: Agora vamos ler e ver se fazem ou não sentido sem os bocadinhos.</p> <p>(- Durante muito tempo,) o burro transportava sacos de farinha. (a frase faz sentido)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os animais dirigiram-se (à cidade.) - fica incompleta - O galo cantava (no poleiro) (alegremente) - (faz sentido) - (Na floresta,)os quatro animais descansavam - faz sentido - Os ladrões viviam (ali) <p>Os ladrões moravam ali</p> <p>Alguns alunos disseram que “os ladrões viviam” faz sentido.</p> <p>P: Eu acho que não. Então e se substituíssemos pelo verbo morar, faz sentido?</p> <p>VA: Não.</p>	
--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

			<p>P: Então, e agora o que é que podemos concluir? Será que se retiramos a informação do onde, do quando ou do como todas as frases fazem sentido?</p> <p>A: Nem a todas</p> <p>P: Pois é, nem a todas podemos fazê-lo, senão ficam incompletas. Qual é a palavra que vêm completar?</p> <p>A: O verbo.</p> <p>P: Muito bem. Essas partes vêm completar o sentido do verbo. Então, vamos escrever as conclusões. Digam lá.</p> <p>A: Nem todas as frases podemos retirar informação.</p> <p>Professora: Muito bem. Vamos escrever (...)</p>	
	Envolvimento dos alunos nas decisões	A professora revelou flexibilidade para aceitar as sugestões dos alunos.	<p>P: Agora, ainda temos um bocadinho para a biblioteca de turma.</p> <p>VA: Não, professora. Vamos apresentar os nossos textos</p> <p>P: OK. Podemos ler alguns (...)</p>	
	Trabalho em grande grupo	A generalidade das atividades foram realizadas em grande		

		grupo.		
Modalidades de trabalho	Trabalho em pequenos grupos	NO		
	Trabalho a pares	NO		
	Trabalho individualizado	Em alguns momentos, a professora pediu que os alunos tentassem fazer os exercícios sozinhos, tendo sido posteriormente corrigidos em grande grupo.		
	Manuais	NO		
Recursos utilizados	Quadro	A professora escreveu o sumário e alguns exercícios e a respetiva resolução no quadro.		
	Cadernos	Os alunos registaram o sumário, copiaram os exercícios que a professora escreveu no quadro e resolveram-nos nos seus cadernos.		
	Fichas	NO		
	Obras literárias	<i>Os músicos de Brémen</i>		
	Apresentações em powerpoint	A professora projetou uma apresentação em powerpoint com exercícios sobre o complemento oblíquo e o modificador do verbo.		
	Internet	NO		
	Música	NO		
	Filmes	NO		
	Cartões	NO		

	Cartazes	NO		
--	----------	----	--	--

NO - Não Observável

Exercício	Atividade de Reconhecimento	Atividade de Explicitação							Atividade de Produção				Supor te	
		Classificação	Definição/ regra	Explicitação do valor linguístico (semântico, textual, lógico)	Justificação ou explicação de regras ou definições	Observação / manipulação de dados	Explicitação e verificação de hipóteses	Generalização/ conclusões	P	S	F	T		
A professora escreveu cinco frases e pediu aos alunos que destacassem visualmente as partes das frases que transmitiam informação de tempo ou de lugar.						X								A profes sora escreveu as frases no quadro, os alunos copiaram-nas para os seus cadernos, nos quais fizeram os exercícios, que foram corrigidos no quadro, em grande grupo.
A professora perguntou aos alunos se todas as frases continuariam a fazer sentido se lhes retirassem as partes que tinham destacado visualmente. Depois de terem avançado as suas respostas, os alunos leram as frases em voz alta sem as partes que tinham identificado e verificaram se as frases faziam ou não sentido.							X							
Os alunos chegaram a conclusões. A professora pegou nas conclusões dos alunos e completou-as. Escreveu-as no quadro e os alunos copiaram-nas para os cadernos.								X						
A professora lembrou a metalinguagem: complemento oblíquo e modificador. Os alunos								X						

identificaram quais das partes que anteriormente tinham destacado eram complementos oblíquos e quais eram modificadores													
Os alunos realizaram alguns exercícios de treino, nos quais deveriam sublinhar os complementos oblíquos em frases dadas.	X												As frases foram projetadas, os alunos copiaram para os seus cadernos e neles fizeram a tarefa. Fizem a correção em grande grupo.
A professora projetou quatro frases e pediu aos alunos que as reduzissem aos seus elementos essenciais (suprimindo os modificadores).											X		idem
Uma aluna leu um texto que escrevera em casa. A dada altura, leu: "Ao entardecer, os pais foram procurá-lo" P: Já gora, qual é a função sintática de "ao entardecer"?		X											Não foi feito qualquer registo escrito

A: É complemento oblíquo. VA: Não! É modificador! P: Muito bem!													
Totais	1 14,28%	1 14,28%	0 0%	0 0%	0 0%	1 14,28	1 14,28%	2 28,6%	0 0%	0 0%	1 14,28%	0 0%	7 100%

Anexo VIII - Transcrição da entrevista à P2

Entrevistado: Professor de Português Língua Materna do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Local: Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico - Distrito de Lisboa

Data: 1962012

Hora: 12h30

Duração: 40m

E: Bom dia, T. Em primeiro lugar, obrigada pela sua disponibilidade. Já sabe o meu nome: Patrícia Ferreira. Esta entrevista e a observação que realizei vão ser mobilizadas num trabalho de mestrado sobre as conceções dos professores e também num projeto que está a ser desenvolvido na Escola Superior de Educação de Lisboa. É muito importante a sua colaboração, porque desta forma podemos recolher opiniões dos professores sobre esta questão. Todos os dados serão tratados anonimamente, com toda a privacidade e garantia de confidencialidade e não existem respostas certas ou erradas. Isto é uma recolha de opiniões. Portanto, não se iniba. Não estamos a avaliá-la. Vou novamente perguntar-lhe se posso gravar.

T: Pode, pode.

E: Não lhe vou perguntar o género, porque já sei que é feminino. Agora, a sua idade. Que idade tem?

T: 40.

E: Qual foi o curso de formação inicial que tirou?

T: Professores do Ensino Básico, de Português-Inglês. É isso que está a perguntar?

E: Sim, é isso.

T: Variante do 1.º Ciclo. Não, ai que disparate! Professores do Ensino Básico, Português-Inglês e 1.º Ciclo, na ESE de Lisboa.

E: Tirou algum curso de pós-graduação?

T: Não, não tirei nada.

E: Participou em alguma ação de formação contínua na área da Língua Portuguesa?

T: PNEP.

E: Diga, por favor, o nome da instituição que...

T: A ESE de Lisboa.

E: Há quantos anos é docente?

T: Há 17.

E: E em que nível de ensino é que trabalho durante mais tempo?

T: 1.º.

E: 1.º Ciclo?

T: 1.º, porque entre 2.º e 1.º, tenho mais tempo de 1.º.

E: Passemos agora ao assunto que nos traz aqui. Quais são as suas recordações em relação ao seu processo de aprendizagem da gramática, enquanto aluna- O tipo de atividades que eram desenvolvidas, o que é que era esperado dos alunos, como é que se deviam comportar, o tipo de papel do professor... Que tipo de recordações é que tem desse...

T: do 1.º Ciclo?

E: De qualquer nível.

T: Eu acho que era, era... Aprendia... Como é que eu aprendia a gramática? Eu sempre gostei muito de gramática, sempre gostei imenso de aprender a gramática e acho que os professores ensinavam a gramática de uma forma muito, como é que se diz? Não era explícito, no sentido de nós descobirmos, mas era muito mais, como é que se diz? Direta, diretiva, dirigida! É isso. Pronto. Não é que nós fossemos descobrir nada. Eles diziam as regras e explicavam, fazíamos os exercícios e pronto, e já estava.

E: E o que é que se esperava dos alunos? Como é que se deviam comportar?

T: Que memorizassem talvez a, os conteúdos da gramática e que depois pudessem, concretizassem nos exercícios, acho eu.

E: E o professor que tipo de papel tinha?

T: O professor tinha um papel, era quem dirigia tudo, era um ensino, um ensino... falta-me a palavra. Transmissivo, é isso. Ele era o emissor e nós éramos os recetores, pronto, só isso. Não tínhamos nenhum papel ativo na aprendizagem, nem...

E: E pensa que as suas experiências de gramática influenciaram o modo como ensina?

T: Influenciaram. Por um lado, influenciaram. Olhe, não sei. Eu gosto de gramática. Portanto, influenciaram-me positivamente. Agora, eu neste momento, como já tive a experiência da ação de formação, já ensino de outra maneira. Eu também ensinava assim, de uma forma expositiva. Chegava ali, ensinava as regras, os meninos passavam no caderno, faziam uns exercícios e pronto. Agora, já não. Agora, tento que eles descubram também, que cheguem eles à regra, pronto.

E: Consegue lembrar-se de algum bom professor de língua que conheça, alguém com quem trabalhe ou tenha trabalhado, alguém que tenha sido seu professor?

T: Pode ser recentemente?

E: Sim, pode, pode.

T: Quem me marcou muito recentemente foi a professora O.

E: E como descreveria a abordagem dessa professora face à gramática?

T: Eu nem sei, como é que hei de descrever? Eu é que descobri que não sabia nada de nada. Não sei... A abordagem dela à gramática... Nem sei explicar.

E: Para clarificar, a professora O.S. foi sua...

T: Foi minha formadora no PNEP, sim! Pronto, ela é uma pessoa que sabe muito, muito, muito sobre esta matéria e, e, pronto, e procurou abrir-nos um bocadinho os nossos horizontes no sentido de percebermos que o ensino da gramática não pode ser só... que o professor não é só um emissor, mas que também os alunos também têm uma participação no processo de ensino e aprendizagem e que... Lembro-me, por exemplo, de nós falarmos *ah, porque esta gramática faz assim* ou *porque aquela gramática faz aquilo* e ela dizia que a gramática não interessa para nada, as gramáticas de papel, pronto, que o ensino dos conteúdos da gramática são muito mais do que aquilo que está nos manuais, ou nos livros, ou não sei quê, pronto, olhe, não sei explicar. Uma abordagem diferente. Para mim, abriu-me os horizontes imenso, imenso, imenso.

E: A sua abordagem da gramática sofreu alterações ao longo dos tempos?

T: Muitas, muitas?

E: Quais e por que motivos?

T: Nesse aspeto de eu não ser só eu a transmitir a informação, mas os alunos também a... levar os alunos a descobrir, a descobrirem eles próprios a gramática e as regras, pronto e foi mais nesse aspeto.

E: Por que motivos?

T: Pelo que aprendi na formação, pelo que aprendi na formação, sem dúvida nenhuma. Foi um marco muito importante na minha vida. O que eu sabia de gramática... eu já sabia as regras da gramática, não foi nisso que a professora O. ensinou ou... Foi na maneira de abordar a gramática e de a ensinar aos alunos. Aí é que mudou.

E: Pense nas aulas que planificou no último mês. Com que frequência é que a gramática foi o foco?

T: Foi muita! Simplesmente porque nós tivemos a preparar os alunos para os exames e portanto... Nós conseguimos trabalhar a compreensão da leitura e a escrita, mas também temos que treinar muito a gramática e, portanto, o foco foi muito. Trabalhei muito a gramática.

E: E ao longo do ano?

T: Também. Sempre, sempre. Eu gosto muito de gramática.

E: Quando planifica aulas, como é que decide em que aspetos da gramática se vai centrar?

T: Dependendo da planificação que temos para o trimestre, para o período.

E: Refere-se à planificação feita ao nível da escola?

T: É. Do agrupamento, quer dizer, do Departamento do Ensino Básico, de Português, neste caso, no 2.º Ciclo. Os professores de Português juntam-se e planificam para o ano inteiro e depois, em cada período, incide-se sobre determinados conteúdos de gramática, ou de gramática ou seja do que for. Pronto e então, mediante a planificação que temos, não é, para cumprirmos também a planificação e o programa, logo decido em que altura é que hei de trabalhar este conteúdo ou aquele e, até, penso em pegar nesta obra ou naquela, por exemplo, nas obras do PNL que nós temos que ler... como é que eu posso trabalhar este conteúdo, integrado, partindo desta história ou integrado nesta história, neste livro.

E: Pensando numa aula inteira, em que fase é que surge o trabalho em torno da gramática?

T: Uma aula inteira é um bloco de 90 minutos, é isso que está a dizer?

E: Sim.

T: Eu às vezes faço aulas específicas só de gramática, uma aula inteira. Ou então parto da leitura de um texto e depois dou a gramática. Em que fase é que aparece a gramática? Aparece no fim. Depois de trabalhar em sequência didática, se se pode chamar assim. Depois de trabalhar a obra, portanto, de trabalhar a leitura e a escrita, normalmente vem a gramática.

E: Desenvolve as atividades de ensino e aprendizagem da gramática mediante alguma ordem específica? Por exemplo, quando introduz algum conteúdo novo, segue alguma ordem...

T: É as etapas, do, como é que é? Do método científico. Sigo.

E: Pode clarificar, por favor?

T: Começo por... Eu agora não sei exatamente os nomes das etapas, mas pronto, começo por colocar no quadro assim, por exemplo, retiro frases da obra que estivermos a ler que tenham a ver, logicamente, com o conteúdo e depois os alunos têm que olhar, têm que ver o que é que há ali. Eu não sei, faço a questão, coloco aquela questão que é importante para os, para os desafiar e, depois, daí, vamos passando pelos passos, depois chegamos à questão, mas... à questão-problema. Primeiro, eles têm que observar... Observação, era isso que me faltava! Primeiro, eles têm que observar. Depois de observarem aquelas frases que eu ali pus ou exemplos, não sei, agora não, não... eu já fiz de tantas maneiras. Observamos e vemos o que é que há ali. Depois, eu faço-lhes uma questão-problema, ponho desafios, faço o desafio e eles depois têm que dizer se concordam ou se não concordam e depois temos que ir, a pouco e pouco, vamos fazendo exercícios, eu vou desmontando, de modo a que eles cheguem a determinadas conclusões e vamos escrevendo ao lado as conclusões todas a que chegamos e depois, quando já está tudo desmontadinho, faço-lhes a mesma questão que tinha feito no princípio, para eles chegarem à conclusão se aquilo que eles tinham respondido antes corresponde à verdade ou não. E depois, então, fazemos as conclusões mais gerais e pronto, e depois aí partimos para os exercícios, para os, para a concretização através dos exercícios. São mais ou menos estes passos que eu faço.

E: Depois, volta a esses assuntos alguma vez?

T: Ah, sim! Depois, vou sempre recuperando. Volta e meia, vou buscar exercícios ou pego no, às vezes até no manual, que tem um caderno de atividades, mas vou, vou sempre buscar, vou sempre revendo.

E: Pode descrever-me uma boa sessão de gramática que já tenha conduzido?

T: Deixe-me lá pensar... Uma que fiz com os verbos, com o Conjuntivo, com o modo Conjuntivo. Foi o ano passado, em que...

E: Com que ano?

T: Com o 5.º. Tenho de pensar muito bem. Fiz tantas, como é que eu agora não me lembro de nenhuma? Por exemplo, o Conjuntivo... Eu vou falar desta última que fiz, que foi da diferença entre o modificador e o complemento oblíquo, não foi? Eu não me lembro como é que fiz... Não podemos passar à frente e voltar para trás?

E: Está bem

T: Isto só visto. Não me lembro agora.

E: Pô-los a trabalhar em grupo, sozinhos...?

T: Eu normalmente não faço em grupo. Na gramática, normalmente não faço muito em grupo. O que é que eu fiz com...? O que é que quer, eu...

E: Já lá voltamos.

T: Eu já volto. Já lá voltamos.

E: Que tipo de atividades ligadas à gramática é que normalmente propõe aos seus alunos?

T: Proponho, proponho... Dentro do laboratório gramatical, é mais dentro disso. Faço sempre, faço sempre, veja lá. E agora não me lembro de nenhum, mas faço sempre. Olhe, já me lembro d'um, mas foi no 1.º Ciclo: os sons do 'S'. Tinha um, apresentei-lhes um poema e que tinham muitas palavras que se escreviam de forma diferente, mas todas tinham o som 'S' e então, depois, fiz-lhes a questão. Apresentei-lhes o poema e eles cantarolaram o poema e tal e depois fiz-lhes a pergunta *Será que todas as palavras deste poema que têm o som S se escrevem com a letra S ou todas da mesma maneira?* Pronto. E depois fomos fazendo umas fichinhas de trabalho que eu lá tinha, que tinham várias imagens. Tinha a saia, tinha o cinto, tinha uma série de palavras e uma série de imagens, com 'ç', sem 'ç', com 'x', 'auxílio', não, não era auxílio, era outra coisa qualquer. Agora não me lembro. E então, depois, no fim, eles tinham que observar essas imagens e tinham que pensar como é que se escreviam, pronto, e escreviam eles, e então... Não, antes disso, não, não. Tinham uma sopa de letras, pronto. E tinham que descobrir as palavras que correspondiam às imagens e depois é que tinham que escrever essas palavras por baixo de cada imagem. E depois eu voltava a fazer a pergunta *Então, será que todas estas palavras, que têm o som S se escrevem com 's' ou se escrevem da mesma maneira?* E depois eles chegaram à conclusão que não e que o mesmo som pode ser escrito de várias maneiras, há várias grafias ou maneiras de se escrever. Pronto. E depois, então, fizeram exercícios. Isso foi no 1.º Ciclo.

E: Penso que já respondeu a esta pergunta, para reformular o exercício que mais frequentemente solicita que os alunos executem.

T: Assim em linhas gerais, coloco-lhes um desafio, depois dou-lhes dados e vão fazendo, por fases.

E: Em grande grupo?

T: Sim. No 1.º Ciclo, fazia em grupos. Aqui, não, não dá muito. Não me dá muito jeito, porque a turma é muito grande.

E: Como é que constrói o discurso gramatical e seleciona os termos que ensina aos alunos? Utiliza uma ou várias gramáticas? Qual ou quais e por que razão?

T: Utilizo ultimamente o Dicionário Terminológico, porque..., mas tenho uma gramática que comprei o ano passado, sim, também tenho uma gramática do 2.º Ciclo. Neste caso, agora, estou no 2.º Ciclo.

E: Qual é?

T: Acho que há ali (apontou para uma das estantes da Biblioteca). Se quiser, eu vou lá buscá-la. Utilizo, porque o ano passado veio cá, vieram cá e nós comprámos, pronto.

E: É da Areal?

T: É. Mas, na... quando tenho dúvidas, vou ver ao Dicionário Terminológico, porque é o melhor que... neste momento, o melhor que nós podemos fazer é ir lá.

E: Utiliza a nova terminologia?

T: Utilizo, sim senhora, tanto que os modificadores... custou-me muito, por exemplo, como o Programa só está em implementação no 1.º, no 5.º ano, custou-me muito, por exemplo, estar a adaptar-me a ensinar complementos circunstanciais no 6.º e estar a ensinar modificador e complemento oblíquo no 5.º. Essa terminologia tem que ser utilizada.

E: Que tipo de recursos didáticos é que usa para apoiar a sua prática pedagógica na gramática?

T: Recursos didáticos? Olhe, parto sempre, ou da leitura que eles estão a fazer, portanto, do texto, ou de uma canção. Já cheguei a partir de uma canção, quando foi para falar dos antónimos e da descrição, os adjetivos, foi com uma canção, que agora não me lembro como é que se chama. É aquela canção do feio e do bonito, quem ama feio bonito lhe parece e... isso é o provérbio. Bom, agora não me lembro. Partimos daí e até fizemos isso em Departamento, todos os professores de Português, e... músicas, filmes, seja o que for que possa utilizar para... obras literárias, para depois retirar uma, aquilo que me interessa e depois começar, a partir daí, a explorar o conteúdo. Uso powerpoint, uso muito, porque acho importante que eles visualizem. O Powerpoint ajuda-nos a organizar as ideias, a mim, como professora, também, para ter um fio condutor, mas ajuda-os também a eles a visualizarem, a, as coisas.

E: Agora, vou mostrar-lhe umas atividades... Conhece os Guiões de Implementação do Novo Programa?

T: Conheço. Por acaso, não tenho, mas já o conheço já o vi, já o li também.

E: Vou mostrar-lhe aqui esta sequência. Dê uma vista de olhos, por favor, até aqui e gostava que me dissesse o que é que pensa deste tipo de atividades.

T: D'aqui até onde?

E: Até aqui, à 58.

T: (passados cerca de 30 segundos) Começa com uma pergunta. Depois, eles fazem este... (passados cerca de 30 segundos) Ah, depois têm que preencher esta tabela. Eles têm de preencher isto, é? (passado cerca de 1 minuto fechou o livro)

E: O que pensa desse tipo de atividades?

T: Ah, penso bem. Sim, acho que sim. É por etapas. Eles a pouco e pouco vão descobrindo. Nós não lhes damos, não é a questão de se lhes dar a regra, mas é eles, por fases, irem descobrindo... de chegarem eles à regra, no fundo, que é esta parte aqui: *Aprendi que...*

E: Utilizaria isso numa aula sua?

T: Utilizaria.

E: Na sua opinião, qual é o papel da gramática no processo de ensino e aprendizagem da língua materna?

T: A gramática tem, e isso eu descobri, tenho vindo a descobrir desde que, desde o ano passado... a gramática tem um papel muito importante a nível, por exemplo, da escrita. Por exemplo, quando ensinei os tempos compostos, comecei por ensinar os tempos compostos e podia ter dito só... pronto, fica assim, os tempos compostos, estanque, mas não. Eu disse... a seguir ensinei o discurso direto e indireto, porque na verdade nós utilizamos os tempos compostos, mas mais quando estamos a utilizar o discurso indireto, quando dizemos, por exemplo, *eu tinha...*, sei lá, *ele disse que tinha feito não sei o quê*. É no discurso indireto. Portanto, aplicar. E, depois, para que é que isso é necessário? É necessário para quando eles estão a escrever e fazem um... quando estão a escrever os textos deles. Pronto. E isso é importante. Eu não, não costumo ensinar a gramática pela gramática, embora faça às vezes aulas só de gramática, mas depois aplico essa gramática, eles aplicam essa gramática, arranjo atividades em que eles aplicam essa gramática na escrita, por exemplo.

E: Só na escrita?

T: Não, em tudo, em tudo, mas mais na escrita, até, porque...

E: Sente-se motivada para desenvolver atividades de ensino e aprendizagem da gramática?

T: Sim, mas antes tenho de estudar. Antes de fazer uma aula, tenho que me sentar a pensar como é que vou... Não é assim. Não chego à aula e pronto, agora vou ensinar qualquer coisa, qualquer conteúdo de gramática. Não pode ser. Tenho que em casa pensar muito bem.

E: Essa motivação deve-se a quê?

T: A um gosto que eu tenho pela gramática desde sempre e também porque gosto, acho esta nova metodologia muito interessante.

E: E os seus alunos consideram a aprendizagem da gramática importante?

T: Sim, sim. Agora para os exames eles já me vieram dizer *tanta gramática, tanta gramática e no exame saiu duas coisinhas*. Pois foi. Mas acham... eu acho que sim que eles acham... importante.

E: Encoraja os alunos a descobrirem as regras e as estruturas gramaticais por si mesmos?

T: Sim.

E: De que forma?

T: Sim, sim, através desta nova abordagem do... por etapas, não é? Que eles vão a pouco e pouco vão...

E: Está a referir-se às oficinas gramaticais?

T: Sim, às oficinas gramaticais.

E: Agora, vou mostrar-lhe aqui 4 professores hipotéticos, diferentes. Vamos referir-nos a eles como professor A, professor B, professor C e professor D. Gostava que comentasse, dizendo se se identifica com alguma destas posturas.

T: E já agora, em relação a uma pergunta que eu já não me lembro qual foi. Eu antes, antes de fazer o PNEP...

E: Era se a sua prática sofreu alterações ao longo do tempo.

T: Sim. Eu praticamente não pegava no Programa, no Programa antigo de 91. Eu pegava no manual, dava as aulas... o que interessava era fazer o manual todo até ao fim e, e seguia-me pelo índice. A partir do momento em que fiz o PNEP, o programa passou a ser um instrumento de trabalho e de referência tão importante ou muito mais importante do que o manual. Eu deixei quase de utilizar o manual.

Pronto, professor A. Não me identifico com esta questão... Eu também utilizo o Programa e o esquema de trabalho estabelecidos, *mas se não as considerar apropriadas ou interessantes, não sou capaz*.

E: B?

T: Não. Acho que o conhecimento gramatical faz melhorar as capacidades dos alunos, tanto no oral como no escrito.

E: C?

T: Eu não faço assim. Fazia. Já não faço assim. Já não, não apresento a estrutura à turma, explicando como funciona e toda a terminologia. Isso é a última fase de todas.

E: E o D?

T: **Exato. É isso mesmo. Sim, acho que sim.**

E: Identifica-se mais com qual?

T: **Identifico-me mais com o D.**

E: Obrigada. Agora, outra pergunta: Como é que sabe se uma sessão de gramática foi bem sucedida?

T: Depois, quando vamos fazer os exercícios, se os alunos errarem muito, depois de fazerem os exercícios, se eu começo a ver que há uma grande número de alunos que erraram, é porque não perceberam. Então, temos que voltar ao princípio.

E: Como é que avalia os seus alunos no âmbito da gramática?

T: A aprendizagem deles? Ah, como é que eu avalio! Pois. Avalio... eu faço assim, em relação à avaliação, porque eu depois tenho de ter dados para... para já eu avalio, porque a avaliação que faço dos alunos é por competências e, portanto, tenho que fazer um tipo de exercício, uma tarefa que me permita avaliá-los em cada... tanto na leitura, como em tudo. E, portanto, na gramática, o que é que eu faço? Fazemos todo este processo e depois, a determinada altura, faço uma ficha de trabalho com os exercícios, com os conteúdos, com exercícios em que eles tenham que aplicar os conteúdos que, que lhes ensinei. É assim que eu faço, mas faço só gramática. Às vezes junto dois ou três conteúdos que não sejam muito fora do... Por exemplo, em relação às conjunções e às orações...

Quando trabalhei as conjunções, parti das frases e até posso dar este exemplo agora de laboratório gramatical. É que eu vou-me lembrando aos bocadinhos... Assim, coloquei várias frases soltas, por exemplo, para ensinar a coordenação, as orações coordenativas, coordenadas. Pois. Ensinei, pus várias frases e depois pedi-lhes para eles juntarem as frases, com a intenção de acrescentar mais alguma informação ou então no sentido da adversativa, em que houvesse um, um contrário, ou um problema, ou um obstáculo, e partindo daí, fomos trabalhar, trabalhámos as orações coordenadas e também quais são as conjunções, quais são as palavrinhas que ligam estas frases. São estas. Então, estas palavrinhas chamam-se conjunções coordenativas e têm esta intenção. Quando utilizamos esta é para... com esta intenção. Pronto.

Nessa ficha, pus as conjunções e as orações coordenadas, subordinadas, portanto, na mesma ficha pus vários conteúdos... mas que estejam relacionados uns com os outros. Nos tempos compostos, pus o discurso direto e o indireto. É mais assim que eu faço.

E: Agora, gostaria de saber qual é a sua posição sobre o uso de terminologia gramatical nas aulas.

T: Se temos que a utilizar, temos que a utilizar, mas que me faz um bocado de confusão 'complemento oblíquo' para crianças de 5.º ano, às vezes não me faz muito sentido, nem modificador. Mas se temos que utilizar, temos que utilizar. Eu uso.

E: Utiliza o Dicionário Terminológico?

T: Utilizo. Utilizo, sim senhor.

E: Em que área ou áreas do Dicionário Terminológico é que sente mais dificuldade?

T: Na parte, na sintaxe, talvez.

E: E em que áreas é que sente menos dificuldade?

T: Na morfologia, embora agora, em relação à outra questão anterior, agora que se mudou a terminologia em relação à formação de palavras, 5.º e 6.º ano, as palavras que se utilizam são muito complicadas, a terminologia... Como é que é? Já nem sei. Morfologia? Morfo? Morfossintaxe! São palavras muito complicadas para as crianças.

E: Estava a dizer-me em que áreas é que sente menos dificuldade. Disse na morfologia...

T: Na morfologia. Acho a terminologia complicada, mas não é que tenha dificuldade nisso.

E: Passemos para outro bloco de perguntas. Qual dos documentos considera mais útil para o ensino da gramática – o Programa de 1991 ou o Novo Programa de Português?

T: O Novo Programa e o Dicionário Terminológico.

E: O Novo Programa porquê?

T: Porque está muito mais simples, é muito mais simples. Tem os conteúdos...

E: E em relação ao ensino da gramática?

T: Sim. Tem os descritores, que são muito explícitos, são muito simples. Eu acho que são muito simples de perceber. E tem também os conteúdos, depois tem os conteúdos cinzentos, aqueles que são cinzentos, assim mais clarinhos, e os que são mais escuros. Nós percebemos que é importante falarmos neles, mas que não interessa estar a transmitir essa metalinguagem aos alunos, essa terminologia aos miúdos e, e pronto.

E: Então, porque é que considera esta programa mais útil para o ensino da gramática?

T: Porque é mais simples e está muito bem estruturado e é muito fácil de nós pegarmos e ensinarmos.

E: O que é que pensa em relação à designação Conhecimento Explícito da Língua?

T: Eu percebo, eu percebo. Conhecimento Explícito no sentido em que os alunos quando começam a... quando entram para o 1.º Ciclo, trazem aquela gramática que eles aprenderam na, portanto, interna, não é? Intuitiva. E que depois, com o tempo, é o nosso papel de professores, levá-los a que eles consigam ter consciência por que razão é que dizem isto, ou por que é que escrevem ou falam assim, não é? E aí já é explícito. Até que chegam ao ponto de eles me poderem explicar a mim por que é que é assim.

E: Então, considera adequada a utilização desta designação?

T: Eu considero, porque percebi. Só considero porque entendi, porque se não percebesse também não considerava adequada.

E: Considera que as cinco competências nucleares da Língua Portuguesa – Leitura, Escrita, Compreensão Oral, Expressão Oral e Conhecimento Explícito – são igualmente importantes?

T: São. Nós é que não lhes damos a mesma importância.

E: Portanto, não há nenhuma que considere mais ou menos importante?

T: Não.

E: Pensando globalmente no trabalho desenvolvido nas cinco competências da língua, que percentagem do tempo letivo dedica ao ensino do conhecimento explícito ou da gramática?

T: O número de quê? De aulas?

E: Não. Se me pudesse dar uma ideia da percentagem do tempo que dedica ao Conhecimento Explícito...

T: Por aula?

E: Ou globalmente, no ano letivo inteiro.

T: Devia ser, 15, ora como é que é? 60% da avaliação dos alunos é sobre, recai sobre as competências da língua, em Português. 40% para as atitudes, pronto. Desses 60%, deveria ser 15% para as 4, portanto, o Oral, a Leitura, a Escrita e o CEL. Na verdade, eu dou mais importância... Portanto, se eu disser que é 5% ao

Oral, já incluindo Compreensão e Expressão, e as outras três... A, a gramática, a gramática, mais ou menos 25, 20%. 25%. É muito. Eu dou muita importância.

E: Articula o Conhecimento Explícito com as outras competências nucleares?

T: Sim, sim, sim.

E: De que forma?

T: Sobretudo com a escrita, lá está. Não tanto com a leitura e isso. Sobretudo a escrita. Depois arranja tarefas, penso em tarefas em que eles utilizem a gramática na , os conteúdos que aprenderam... Mobilizar.

E: Acho que já me respondeu. Considera que há maior facilidade na articulação do Conhecimento Explícito com alguma das outras competências?

T: Não, quer dizer. Há em todas. Eu sei que há em todas, até porque a gramática também ajuda depois a falar melhor e a escrever melhor. Não há dúvida nenhuma. Portanto, é com todas. Mas eu se calhar... se calhar, aquela em que eu estou mais desperta é p'á escrita, não sei porquê.

E: Agora, para finalizar, passemos às necessidades de formação. Considera-se bem preparada para o ensino da gramática?

T: Considero-me melhor preparada agora, desde que fiz a ação de formação.

E: Ao nível dos conhecimentos científicos e também dos didáticos, sente alguma fragilidade?

T: Acho que ninguém está sempre completamente formado, não é? E, portanto, se eu agora fosse fazer uma ação de formação como aquela que já fiz, com certeza que iria aprender mais alguma coisa, mas acho que já está, que já foi bem explorada. Precisava, se calhar, de continuar a fazer formação, por exemplo, na área do Oral, não tanto na gramática.

E: Eu já lhe vou fazer uma pergunta parecida, mas antes disso, recorda-se de alguma experiência particularmente significativa para o seu desenvolvimento profissional?

T: A formação PNEP. Foi... mas mudou completamente a minha prática pedagógica. Completamente. Não só como formadora, mas como... Não só como professora, mas como... Não só como emissora, mas como recetora. Portanto, eu recebi, na altura, ao fim daquele ano... eu naquele ano saí de lá completamente de rastos, posso dizer, no fim do ano... parecia que não sabia nada, que era um zero, pronto, que eu não sabia nada. E, depois, no ano a seguir, como tive que preparar a formação para os formandos e depois tive que dar as aulas, as coisas foram-se encaixando nos sítios e, neste momento, eu acho que tenho uma bagagem enorme. Não estou, ninguém está acabado, não é? Portanto, a formação... ainda há muito trabalho a fazer, mas acho que para este momento sinto-me bem.

E: Que tipo de formação contínua consideraria mais útil neste momento? Já me falou no Oral, mas agora em relação à gramática?

T: De gramática? De, de... Portanto, a formação que eu tive foi mais de como transmitir aos alunos, de como ensinar. Neste momento, eu precisava de uma formação em que me ensinassem realmente mais sobre gramática propriamente dita, pronto, os conteúdos da gramática, em termos de conhecimento científico, exatamente. Porque falta-me, às vezes. Eu às vezes quero explicar qualquer coisa aos alunos, eu sei como, mas às vezes o fundamento não está bem... É claro, o Dicionário Terminológico não nos ensina bem isso. Tem toda a terminologia. Se nós... pronto, também vou à gramática e tal, mas precisava que alguém me viesse dizer com é. Com a professora O., às vezes vinha de lá um bocado abananada, venho assim um bocado confusa. Depois, chego e percebo, mas às vezes venho um bocadinho. Mas precisava assim de alguém que chegasse a nós e que nos... pronto... Assim, uma P, se calhar.

E: T., muito obrigada pela sua disponibilidade.

T: De nada.

E: Quer acrescentar mais alguma coisa a esta entrevista?

T: Não, não.

E: Muito obrigada.

Local: Escola do 2.º CEB do Distrito de Lisboa

Ano de escolaridade: 5.º ano

Data: 04/06/2012

Duração: 90 minutos

Observações: A totalidade do tempo de aula foi dedicada ao trabalho do Conhecimento Explícito da Língua.

Categorias	Subcategorias	Descrição geral	Exemplo	Inferências
Conteúdos	Coerência relativamente à planificação (sumário)	Sim O núcleo do trabalho desenvolvido pela professora é referido no sumário.	Funções sintáticas - exercícios de revisão O complemento oblíquo e o modificador	
	Plano sintático	Funções sintáticas: sujeito, predicado, complementos direto, indireto e oblíquo; modificador do verbo; verbos transitivos e intransitivos		
	Plano das classes de palavras			
	Plano morfológico			
	Plano discursivo, textual			
	Plano lexical, semântico			
	Diversos planos			
Contextualização	a partir do texto	NO		
	a partir da frase	A aula iniciou-se com a análise sintática de uma frase. Ao longo da sessão, a professora escreveu no quadro frases para que os alunos analisassem.	Exemplo: "O Rui comprou um gelado à irmã."	

		Os exercícios do manual realizados também partiram de frases.		
	a partir da palavra	NO		
Tipo de atividade	Construção de conhecimento	Depois da realização de alguns exercícios de revisão das funções sintáticas já trabalhadas, a professora introduziu o complemento oblíquo, definindo-o, primeiro, e exemplificando, de seguida. Depois, os alunos realizaram tarefas de identificação de complementos oblíquos e de modificadores.	<p>Exemplo:</p> <p>P: Agora que já perceberam o que é o complemento direto, o complemento indireto e o modificador, vamos também aprender o que é o complemento oblíquo.</p> <p>Há verbos que necessitam de um complemento, mas que não é direto nem indireto.</p> <p>A, lê por favor o enunciado do primeiro exercício.</p> <p>O A leu (“Coloca as ferramentas na caixa”).</p> <p>P: As ferramentas é o quê?</p> <p>A1: Complemento direto</p> <p>P: Então, e na caixa?</p> <p>A1: É modificador.</p> <p>P: Porquê</p> <p>A1: porque está a azul.</p> <p>P: Vamos ver se é.</p>	<p>Primeiro é feita a definição / caracterização da noção, seguida de exemplos, e de imediato são feitos exercícios de aplicação.</p> <p>A professora recorre a alguma manipulação sintática (apagamento).</p> <p>Não segue as etapas de uma abordagem indutiva (não há um conjunto de dados a observar e comparar, etc.).</p>

			<p>A1: Eu acho que é modificador porque responde à pergunta onde.</p> <p>P: Vamos ver, mas antes qual é o sujeito?</p> <p>A1: Não está explícito.</p> <p>P: Coloca as ferramentas, fazia-vos sentido esta frase?</p> <p>A1: Não.</p> <p>P: Muito bem, precisa de na caixa, que é um complemento oblíquo.</p> <p>“O garoto foi à escola”, F (A2), sujeito desta frase?</p> <p>A2: O garoto.</p> <p>P: Muito bem. E predicado?</p> <p>A2: Foi à escola.</p> <p>P: À escola, será modificador ou complemento oblíquo?</p> <p>A2: É complemento oblíquo. Não podemos ter só o garoto foi.</p> <p>P: Muito bem.</p> <p>“Eu preciso da tua ajuda”.</p> <p>“Da tua ajuda” é um complemento oblíquo ou um modificador.</p>	
--	--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

			<p>A3: Modificador.</p> <p>P: Será? Eu podia ter a frase 'eu preciso'?</p> <p>A3: Não, desculpe, é complemento oblíquo.</p> <p>P: Muito bem. (...)</p>	
	Observação	NO		
	Conclusão	NO		
	Manipulação	NO		
	Sistematização	NO		
	Treino	Os alunos realizaram várias atividades de treino da identificação das funções sintáticas.		
	Avaliação	NO		
	Mobilização para outras competências	NO		
Uso de terminologia	Usa os termos metalinguísticos do Dicionário Terminológico	A professora refere termos do DT		
	Rigor terminológico / científico	A professora procurou utilizar adequadamente a terminologia gramatical, mas as noções subjacentes não correspondem à terminologia atual, para além de se verificarem alguns erros científicos.	<p>Exemplo: inadequação da definição de sujeito</p> <p>P: T, tendo em conta as funções sintáticas, analisa-me então esta frase.</p> <p>Vamos começar por que parte?</p> <p>T: O Rui</p> <p>P: Muito bem! Qual é a função sintática?</p> <p>T: É sujeito.</p> <p>P: F, por que é que a T escolheu esta parte.</p>	Os termos são os do DT mas as noções e respetivas definições / caracterizações não coincidem com as do dicionário terminológico. A professora não tem um conhecimento aprofundado do DT.

			<p>F: Porque é quem fez o quê. P: Muito bem. O sujeito é quem faz o quê</p> <p>Exemplo: identificação de um argumento por defeito como complemento indireto: P: Muito bem. O que é que comprou? A1: Um gelado. P: L (A2), então e à irmã? A2: é o Complemento Indireto. P: Muito bem. É a quem é que comprou.</p>	
Interação	Exploração das intervenções / produções dos alunos	Em todos os momentos, a professora considerou as intervenções dos alunos, dizendo “muito bem” ou parafraseando a conclusão a que tinham chegado. No entanto, a exploração das intervenções não foi muito além desse reforço.	<p>Intervenções que não foram exploradas:</p> <p>Exemplo 1 A: o modificador não precisa de estar sempre no fim da frase, pois não? Pode estar no meio ou no princípio? P: Muito bem. Há sempre aqui umas meninas que se antecipam ao que eu vou dizer. A: e meninos também! P: Pois é. É verdade!</p> <p>Exemplo 2 A1: É modificador. P: Porquê A1: porque está a azul. P: Vamos ver se é.</p>	

			A1: Eu acho que é modificador porque responde à pergunta onde. P: Vamos ver, mas antes qual é o sujeito?	
	Promoção de momentos de reflexão sobre a língua	Ao longo da aula, a professora foi questionando os alunos e valorizando as suas intervenções. Em alguns momentos, não se antecipou às respostas dos alunos e esperou que fossem eles a chegar à resposta adequada.	Exemplo: P: “Eu preciso da tua ajuda.” ‘da tua ajuda’ é um complemento oblíquo ou um modificador? A Modificador. Professora: Será? Eu podia ter a frase eu preciso? A: Não, desculpe, é complemento oblíquo. Professora: Muito bem	Não são planeadas atividades para levar os alunos a refletirem sobre a língua de forma estruturada.
	Envolvimento dos alunos nas decisões	NO		
	Trabalho em grande grupo	A professora reservou o trabalho em grande grupo para os momentos de explicação e exemplificação de regras e estruturas e para a correção dos exercícios realizados individualmente.		
Modalidades de trabalho	Trabalho em pequenos grupos	NO		
	Trabalho a pares	NO		
	Trabalho individualizado	Os alunos resolveram a maior parte dos exercícios de treino individualmente.		
	Manuais	Caderno de exercícios do livro		

		<i>Diálogos - 5.º ano</i> , da Porto Editora, Pp. 64, 65		
Recursos utilizados	Quadro	A professora utilizou constantemente o quadro para escrever e corrigir exercícios.		
	Cadernos	Os alunos escreveram o sumário, copiaram exercícios que a professora escreveu no quadro e resolveram-nos nos seus cadernos.		
	Fichas	NO		
	Obras literárias	NO		
	Apresentações em powerpoint	NO		
	Internet	NO		
	Música	NO		
	Filmes	NO		
	Cartões	NO		
	Cartazes	NO		

NO - Não Observável

Exercício	Atividade de Reconhecimento	Atividade de Explicitação						Atividade de Produção				Suporte	
		Classificação	Definição/regra	Explicitação do valor linguístico (semântico, textual, lógico)	Justificação ou explicação de regras ou definições	Observação / manipulação de dados	Explicitação e verificação de hipóteses	Generalização/conclusões	P	S	F		T
<p>A professora escreveu uma frase: ‘O Rui comprou um gelado à irmã’ P: T, tendo em conta as funções sintáticas, analisa-me então esta frase. Vamos começar por que parte? T: O Rui P: Muito bem! Qual é a função sintática? T: É sujeito. P: F, por que é que a T escolheu esta parte. F: Porque é quem fez o quê. P: Muito bem. O sujeito é quem faz o quê. A professora escreveu no quadro: Quem (comprou) – O Rui</p> <p>O Rui comprou um gelado à irmã.</p> <p>Verbo de ação (comprou)</p> <p>P: Pe, já descobrimos o sujeito, agora falta o quê? Pe: o predicado. P: qual é?</p>		X			X								<p>A professora escreveu as frases no quadro, os alunos copiaram-nas para os cadernos e os exercícios foram resolvidos oralmente, em grande grupo, e a professora escreveu a correção no quadro.</p>

Anexo X - Grelha de classificação de exercícios (T3)

<p>Pe: comprou um gelado à irmã. P: Muito bem. Não é só comprou, mas também os seus complementos. Tudo isto (assinalando no quadro) é o predicado P: E agora, qual é a função sintática de um gelado? A: Complemento direto P: Muito bem. O que é que comprou? A: Um gelado. P: L, então e à irmã? L: é o complemento indireto. P. Muito bem. É a quem é que comprou.</p>													
<p>A professora escreveu no quadro: 'O Rui comprou um gelado à irmã, no sábado.'</p> <p>P: O que é que acrescentámos à frase? A: no sábado.</p> <p>P: Mas reparem, a frase fazia sentido antes, sem essa expressão, não fazia? A: Sim. P: então, este é que é o modificador. É um pedaço que vem trazer uma mudança na frase, mas que não essencial para o sentido da frase. Este é um modificador do verbo. O modificador fará ou não parte do predicado? A: Sim. P: muito bem. Pois faz. O Rui comprou um gelado</p>		X											idem

direto? A: Um livro.													
P: D, O Diogo comeu um gelado. Sujeito? D: O Diogo.	X												Idem
Totais	5 26,32%	10 52,63%	0 0%	0 0%	3 15,79%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	1 5,26%	0 0%	19 100%

Anexo XI - Transcrição da entrevista à P3

Entrevistado: Professor de Português Língua Materna do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Local: Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico - Distrito de Lisboa

Data: 21/6/2012

Hora: 14h

Duração: 37m

E: Boa tarde, C.

C: Boa tarde.

E: Já sabe o meu nome, mas vou dizer para ficar registado: Patrícia Santos Ferreira. Esta entrevista, os dados que recolhermos através da realização desta entrevista e também daquela observação que fizemos vão ser utilizados num trabalho de mestrado e também num projeto em desenvolvimento na Escola Superior de Educação de Lisboa. O tema deste trabalho é as conceções dos professores do 2.º Ciclo em relação ao ensino da Gramática. Em relação a esta entrevista, os objetivos são conhecer essas conceções, conhecer também algumas opiniões em relação ao Dicionário Terminológico, ao Conhecimento Explícito da Língua e o objetivo último é identificar necessidades de formação no âmbito do ensino e da aprendizagem da gramática.

Isto não é nenhum exame. Não há respostas certas ou erradas. É mesmo uma recolha de opiniões. Portanto, seja o mais sincera possível.

C: Sim, sim.

E: Todos os dados serão tratados de forma confidencial, o anonimato será garantido e gostava também de deixar claro que a sua participação é muito, muito importante, porque só assim, com a participação dos professores, é que nós podemos chegar às opiniões.

Só para ficar registado: Podemos, então, gravar esta conversa?

C: Sim, pode, pode, à vontade.

E: Obrigada.

Não lhe vou perguntar o género. Vou só dizer que é feminino. Que idade tem?

C: 31.

E: Qual foi o curso de formação inicial que tirou?

C: Foi Professores do Ensino Básico, variante de Português-Francês, na Escola Superior de Lisboa.

E: Tirou algum curso de pós-graduação?

C: Não.

E: Participou em alguma ação de formação contínua na área da Língua Portuguesa?

C: Não.

E: Há quantos anos é que é professora?

C: Há três.

E: Trabalhou sempre no 2.º Ciclo?

C: Sempre.

E: Agora, passando ao tema propriamente dito, quais são as suas recordações em relação ao seu próprio processo de aprendizagem da gramática, enquanto aluna? Recordar-se do tipo de atividades que fazia, o que era esperado dos alunos, o tipo de papel do professor...? Que recordações é que tem?

C: Bom, em relação à Língua Portuguesa, as recordações que eu tenho são muito positivas, porque tive sempre professores que passavam sempre o gosto que tinham pelo, pela gramática. Tive professores que gostavam muito mais de ensinar gramática do que a outra parte, as outras competências da Língua Portuguesa e isso também influenciou o meu gosto pelo ensino... de, do Conhecimento Explícito da Língua. A forma como eles o ensinavam era sempre muito semelhante. Passava muito pelo, pela estruturação da regra e depois a parte do exercício. Pronto. Exercitar o mais possível o que eles passavam através das regras.

E: Em relação ao papel do aluno...? O que é que se esperava do aluno?

C: Em relação ao aluno... Esperava-se que percebesse o melhor possível, através dos exercícios, e... lá está, teria que gostar mesmo daquilo, porque se não gostasse não havia nada a fazer, porque... Não havia outro método. Era só aquele e mais nenhum.

E: E o professor? Qual era o tipo de papel que tinha?

C: O papel do professor era passar os exercícios e praticamente mostrar-nos, com o manual, qual era... quais é que eram as regras. Líamos as regras e nós... tentávamos perceber através dos exercícios.

E: Essa experiência influenciou, de alguma forma, o modo como ensina hoje?

C: Sim, influenciou, influenciou, porque eu acabo também por, por seguir um bocadinho também as mesmas pedagogias, a mesma didática.

E: Em que medida?

C: Porque foi aquela que eu conheci e nunca conheci outra. Mesmo na... depois, mais tarde, na ESE, posso dizer que também não aprendi outro método diferente. Pronto.

E: Consegue lembrar-se de algum bom professor de Língua que conheça – alguém com quem trabalhe ou tenha trabalhado, algum professor seu...?

C: Tenho... neste momento, posso-me relembrar de um professor que, que tive... uma professora, de... no 9.º ano, de Língua Portuguesa, que foi uma grande, um grande modelo para mim, como professora, porque, não só ensinava bem, como tinha a parte relação aluno... professor-aluno, que era muito boa.

E: E como é que descreveria a abordagem dessa professora face à gramática?

C: Face à gramática, ela utilizava muito fichas diferentes, diferenciadas. Não usava aquele típico exercício que nós temos que resolver... normalmente aquilo que acontece nos manuais, pronto. Seguiu um método mais p'ra nos incentivar também a ter outras competências... de leitura, de interpretação... Lembro-me do... particularmente, de uma aula, em que ela nos ensinou a parte da acentuação a partir de um texto. Pronto. E era uma história até bastante engraçada, porque era um testamento deixado por... Não sei se conhece... um testamento deixado por uma pessoa e depois os vários herdeiros interpretavam o texto conforme a pontuação que, que lhe era mais adequada. E lembro-me que só nessa aula é que eu consegui perceber um pouco onde é, como é que eu devia colocar as vírgulas, no sítio certo.

E: Portanto, foi sobre pontuação?

C: Exato. Foi sobre pontuação, exato. Agora, nem me estava a recordar muito bem. E, e foi significativo, porque foi muito diferente do habitual.

E: Quando diz habitual, era como...?

C: Exercícios retirados do manual, exercícios. Nós tínhamos que por o sinal de pontuação no sítio certo, mas nunca percebíamos a finalidade daquilo. E com o texto foi diferente. Pronto, não sei se foi o facto de ser um, de ser algo diferente, captou logo a atenção dos alunos. E todos achámos piada e acabámos por perceber melhor. E ainda me recordo dessa aula, é verdade. E já utilizei também. Pronto, também já foi uma aula que utilizei.

E: A sua abordagem da gramática sofreu alterações ao longo do tempo?

C: Sofreu alterações ao longo dos tempos...?

E: A forma como ensina gramática agora é a mesma do que quando começou, no primeiro ano?

C: Sim, posso dizer que sim. Tem sido sempre assim...

E: Agora, gostava que pensasse nas aulas que planificou no último mês. Com que frequência é que a gramática foi o foco?

C: Muito frequente. Muito.

E: Muito?

C: Posso dizer que... em doze aulas que dei, mais ou menos, sou capaz de ter dado umas sete aulas ou oito só de gramática, enquanto as restantes foram para as outras competências.

E: Quando planifica as suas aulas, como é que decide em que aspetos da gramática se vai centrar?

C: Em que aspetos da gramática me vou centrar. Como assim? Eu não percebi muito bem a pergunta.

E: Em que conteúdos, em que...

C: Eu normalmente centro-me nos conteúdos que, que vou dando, através da planificação. Portanto, acabo por consolidar um bocadinho umas aulas depois, quando vejo que os alunos...

E: Essa planificação, está a referir-se a uma planificação feita por si, ou ao nível da escola ou do agrupamento?

C: Planificação feita por mim.

E: O que é que tem em conta nessa planificação? Quando decide o que é que vai trabalhar na gramática, portanto, que aspetos ou que conteúdos, como é que, o que é que...

C: Conforme os conteúdos, assim vejo o grau de dificuldade. Se eu vir que é um conteúdo que tem que ser trabalhado durante mais tempo, faço mais aulas, de maneira a consolidar melhor.

E: E como é que faz a seleção e a organização desses conteúdos?

C: Depende do conteúdo. Por exemplo, se for um conteúdo que eu acho que é mais simples, como, por exemplo, os nomes, sou capaz de dar duas aulas, três sobre esse assunto. Se for, por exemplo, sobre um modificador ou... sou capaz de dar mais, porque vejo que é um ponto da gramática que, que é mais abstrato e que, que precisa de ser mais trabalhado.

E: Quando seleciona esses conteúdos, baseia-se no Programa, no plano para a escola ou para o agrupamento... como é que faz?

C: Normalmente, baseio-me na planificação feita pela escola, feita pelo nosso grupo e no manual. Não tenho outras referências.

E: Pensando numa aula inteira, em que fase é que surge o trabalho em torno da gramática?

C: Normalmente, inicio a aula com gramática.

E: Quando não trabalha só gramática nessa aula, como é que faz?

C: Normalmente, uso os primeiros 45 minutos com a gramática e depois acabo por concluir com outra, com outra competência.

E: Relacionando ou...

C: Relacionando? Muito raramente. Muito raramente. Geralmente, separo, separo as águas. Não sei se é assim que se deve fazer... mas pronto.

E: Pode descrever-me uma boa sessão de gramática que já tenha conduzido?

C: Posso. Ainda há pouco tempo, tive a sensação que, que perdi um pouco de tempo em certas coisas que, que podia ter perdido pouco tempo. Fiz uma revisão de todos os conteúdos gramaticais que fiz ao longo do ano, através de uma canção e consegui aperceber-me que os miúdos percebiam melhor com uma motivação primeiro, captava-lhes a atenção e de seguidamente tinham oportunidade de comparar várias coisas com pouco, com pouco conteúdo e de maneira muito mais direta.

E: Para quem não assistiu, pode, então, dizer-me como é que começou, o que é que...?

C: Comecei por selecionar uma música que está bastante em voga no nosso quotidiano e no dos alunos. Coloquei alguns espaços em branco para eles preencherem com a palavra que correspondia, depois de a ouvirem pelo menos duas vezes e, de seguida, no fim, depois de todos terem tudo preenchido, lemos a canção toda por inteiro. No final, fiz com que eles se recordassem das várias classes de palavras, através dessas palavras que tinham que colocar. Pronto. Resultou muito bem, porque os alunos, como tinham ali uma palavra destacada, não é?, que eles tinham escrito, conseguiram comparar muito melhor as classes gramaticais do que quando eu estou a dá-las separadamente.

E: Que tipo de atividades ligadas à gramática é que normalmente propõe aos seus alunos?

C: Normalmente, são atividades do manual. Muito raramente faço atividades mais diferentes, mais diferenciadas, mas isto também é uma questão de tempo

que os professores têm, hoje em dia, para conseguirem planificar aulas, aulas diferenciadas e acabamos por nos refugiar um bocado, também, no manual. Pronto. Cada vez temos menos tempo para preparar aulas, o que é pena.

E: E que tipo de atividades é que existem no manual?

C: Se... Por acaso, escolhemos um que, na minha opinião, que tem exercícios bastante, bastante interessantes, pronto.

E: Qual é? Sabe o nome, já agora?

C: Porto Editora. É o *Diálogos*. É um livro que, tanto tem exercícios que são acessíveis, não são nem muito difíceis, nem muito fáceis, têm um intermédio, e tanto motiva aqueles alunos com mais dificuldades como aqueles que têm menos. Pronto, porque têm... dentro da mesma página de exercícios, tem várias, várias nuances e eles acabam por, se não perceberem num exercício, acabam por perceber depois num outro. Tem muita diversidade.

E: Pode formular o exercício que mais frequentemente solicita que os alunos executem?

C: Normalmente, são exercícios... exercícios de análise morfológica. Escrevo uma frase no quadro e eles acabam por distinguir as classes de palavras e suas subclasses, escrevendo a que classe pertencem.

E: Em grande grupo?

C: Sim, em grande grupo e também individualmente. Normalmente, fazemos individualmente e depois acabo por fazer a correção em grande grupo.

E: E termina?

C: Sim, sim, fazemos sempre a correção e terminamos sempre o que fizemos nessa aula.

E: Em relação ao discurso gramática, como é que o constrói? Como é que seleciona os termos que ensina aos alunos? Utiliza uma ou várias gramáticas? Qual ou quais e por que razão?

C: Só uso a gramática que vem no manual, para não baralhar as ideias, porque há várias gramáticas com terminologias diferentes e eu acho que se fosse usar várias isso ainda ia baralhar mais. Portanto, só uso uma, que é a do manual. É acessível a todos os alunos. Nem todos têm capacidade de comprar uma gramática e, então, utilizo sempre a do manual.

E: A do manual está de acordo com a nova terminologia?

C: Sim, sim, sempre.

E: E em relação a recursos didáticos, que tipo de recursos didáticos usa para apoiar a sua prática pedagógica em relação ao ensino da gramática?

C: Uso, normalmente, o manual. É sempre o principal. Uso muito fichas formativas. Também uso o rádio, para ouvir as músicas. Deveria usar mais o powerpoint, mas nem sempre isso é possível, dado os poucos recursos que a escola tem, que é difícil, por vezes termos uma sala para fazê-lo, mas acho que eles até aprendem bastante bem com o powerpoint. Como é diferente, acaba por ser um pouco lúdico e eles têm bastante curiosidade.

E: Agora, vou mostrar-lhe umas atividades, uma sequência, e gostava que me dissesse o que é que pensa de atividades deste tipo. Não sei se conhece os guiões de implementação Novo Programa de Português?

C: Não.

E: Pronto, tem um para cada competência. Este é em relação ao Conhecimento Explícito da Língua. Isto pode ser descarregado da página da antiga DGIDC.

C: Ah sim?

E: Eu vou mostrar-lhe, então, a proposta de atividades, nas páginas 55 a 58. Termina aqui. Dê uma vista de olhos e diga-me o que pensa de atividades como esta.

C: (passados cerca de 3 minutos) Acho que é difícil para os nossos alunos. Acho que os alunos não estão habituados, nem preparados para assimilar ao mesmo tempo tantos conteúdos e tanta terminologia. Acho que tem que ser dado de uma forma mais faseada para alunos tão pequenos.

E: Isto são etapas, não é?

C: Mas mesmo assim, acho que não os motiva. Pelo menos é essa a perceção que tenho, não sei se é a mais correta.

E: Porquê? Por que é que acha que não os motiva?

C: Porque, porque, lá está! Para já, não tem nada, assim, que distinga bem umas coisas das outras. Tem tudo muito misturado, não sei. Eu não conseguia dar uma aula com isto assim tudo, desta forma.

E: Na sua opinião, qual é o papel da gramática no processo de ensino e aprendizagem da língua materna?

C: Qual é o papel da gramática? É importante, mas não é o mais importante.

E: Mas é importante porque...?

C: É importante porque há certas, certas estruturas, que é bom que eles se habituem a fazer e a organizar as frases daquela forma, mas não acho que seja muito importante distinguir, por exemplo, um nome comum, dum nome abstrato, dum nome... acho que não é por aí. Sinceramente, acho que devemos dar mais tempo à leitura ou à escrita do que propriamente em fazer exercícios com as várias classes de palavras ou o que quer que seja.

E: Para que é que pensa que servirá a gramática na, na aprendizagem da língua, da língua materna?

C: A parte da gramática acaba por influenciar na forma como eles escrevem. Pronto, na escrita, talvez, e na organização do pensamento, também, na organização das frases...

E: Sente-se motivada para desenvolver atividades de ensino e aprendizagem da gramática?

C: Sim, sinto-me motivada, porque sempre gostei de gramática.

E: E os seus alunos consideram a aprendizagem da gramática importante?

C: Sim, em norma costumam, costumam ter bastante atenção.

E: Encoraja os alunos a descobrirem as regras e as estruturas gramaticais por si mesmos?

C: Sim, normalmente, gosto que sejam eles a refletir e a pensar naquilo que...

E: De que forma? Como é que... como é que...?

C: Normalmente, faço uma questão e eles acabam por... Escrevo uma frase no quadro ou qualquer coisa e... de maneira a que eles tentem perceber, por si só, por si mesmos, o que é que... as classes ou o que... depende também da gramática que estou, que estou a dar. E pô-los, também, a pensar para que é que aquilo serve. É uma forma de lhes chamar a atenção, sem que esteja eu ali a debitar matéria e pronto.

E: Agora, vou mostrar-lhe quatro professores hipotéticos, com diferentes perspetivas face à gramática. Temos o professor A, o B, o C e o D e gostava que me dissesse o que é que pensa de cada um deles e se há algum ou alguns aspetos de cada um deles com que se identifique.

(passados cerca de 2 minutos) Se quiser, pode ir por partes... começar no A...

C: Pois.

E: Em relação ao A, o que é que pensa?

C: É assim: não concordo com o facto de dizer aqui que se deve seguir sempre a mesma ordem. Isso acaba por... Por vezes, tento diversificar isso, mas acaba por ser mais a A, sim, sem dúvida.

E: Em relação ao B, o que é que pensa?

C: Não, não concordo, porque eu acho que também tem influência no, nas suas capacidades comunicativas.

E: Em relação ao C?

C: Nunca planifico em torno da Voz Passiva, não faço isso, mas também é verdade que costumo apresentar a estrutura da, da gramática e só depois é que faço os exercícios.

E: E em relação ao D?

C: Concordo com o facto da gramática ser uma área de discussão e descoberta, é verdade. Sim, posso também concordar com a D. Acaba por ser correta também. Todas elas têm um pouco de verdade, não é? São é diferentes perspetivas! Não posso dizer que esta é errada ou... Cada uma tem o seu quê de positivo, de importante.

E: Como é que sabe se uma sessão de gramática foi bem sucedida?

C: Em primeiro lugar, quando vejo que certos alunos que eu tenho, que têm mais dificuldades, conseguiram estar com atenção, ou seja, consegui chegar até mesmo àqueles que tinham mais dificuldades. Em segundo lugar, quando vejo que, numa forma geral, toda a gente esteve com, com interesse na aula.

E: E como é que faz a avaliação dos alunos no âmbito da gramática?

C: Olhe, este ano tive, tive a ideia de que, por vezes, a gramática condensava-se muito num assunto e quando eu começava a ter a perspetiva de fazer um teste de avaliação, já tinha muita coisa ficado para trás, e, então, optei por fazer mini-testes. Normalmente, de quinze em quinze dias, acumulava matéria de quinze dias e fazia e notei que isso facilitou bastante, porque, para já, os alunos não têm o hábito de estudar, o que é mau, e acabam, depois, por deixar tudo para a última e aí já é tarde, porque muitos conteúdos já não, já não se lembram, não se recordam. E o facto d'eu fazer o mini-teste, também fazia esse mini-teste numa forma mais lúdica. Fazia palavras cruzadas, fazia sopa de letras... eles acabavam por gostar e, depois, até, acabavam por gostar da matéria e nem sentiam aquilo como um teste e tive bons resultados com isso, posso dizer.

E: Agora, mudemos um pouco de assunto. Qual é a sua posição face ao uso de terminologia gramatical nas aulas?

C: Bom, há certas terminologias que eu própria digo aos alunos para não se assustarem, porque são nomes que, às vezes, parecem muito complicados, mas

até têm o seu quê de lógica e faço um bocadinho a desmontagem da palavra, de maneira a que eles percebam para que é que aquilo serve. Normalmente, consigo ter sucesso com isso.

E: E pensa que se deve usar terminologia nas aulas?

C: Mas acho que não. Há certas coisas que não se deve aprofundar tanto. Eu olho para o manual e digo *Eu não vou dizer isso aos meus alunos*, porque senão eles vão ficar a olhar para mim e não vão perceber nada. Então, tento lidar as coisas de maneira, para já, não dar assim tudo de repente, pronto, dar sempre por etapas e, se eu reparar que há alguma terminologia que eles não vão perceber sem antes perceberem uma outra que lhe está interligada. Por exemplo, os grupos adjetivais, adverbiais. Primeiro, tento que eles percebam muito bem o que é um adjetivo, ou um advérbio, ou uma preposição e só depois é que ensino o resto.

E: Utiliza o Dicionário Terminológico?

C: Não.

E: Em que áreas é que sente mais dificuldades em relação à nova terminologia, em relação ao Dicionário Terminológico?

C: Complemento oblíquo. Acho que o nome não tem nada a ver com o resto e é muito difícil para os alunos, assim, logo à partida, aceitam essa terminologia. O modificador também acaba por ser difícil. Sujeito. Predicado. O que lhes faz mãos sentido acaba por ser os complementos circunstanciais de tempo, modo e de lugar. Reparo imediatamente que eles percebem o que é um complemento, porque relacionam tempo com a expressão de tempo. Enquanto só o predicado para eles não faz sentido. Não sabem o que é um predicado, nem sequer o relacionam com o verbo, às vezes. Não faz sentido, mesmo.

E: E em que áreas do Dicionário Terminológico, portanto, da nova terminologia, tem menos dificuldades.

C: O nome, por exemplo, o que é um nome, acho que isso é simples de perceber. E pouco mais, pouco mais...

E: Agora, passemos para outro bloco. Qual dos documentos considera mais útil para o ensino da gramática – o Programa de 1991 ou o Novo Programa de Português?

C: Sinceramente, gosto mais do antigo.

E: Porquê?

C: Porque o Novo Programa de Português usa realmente uma terminologia muito abstrata para os alunos e, por vezes, complica em relação a certas coisas que podiam ser simples e tornam-nas mais complicadas.

E: Como, por exemplo...

C: Como, por exemplo, o complemento oblíquo. Acho que é um conceito que deveria ser retirado, porque, da forma como está, baralha, baralha a sua aprendizagem. Para quem o inventou, não é?, não sei como é que se diz. Para quem o criou, deve fazer sentido por causa das regras do grupo adverbial, fazer a distinção, mas para os alunos do 5.º ano não se, não se adequa, jamais. É muito cedo para eles perceberem isso.

E: O que é que pensa sobre a utilização da designação *Conhecimento Explícito da Língua*?

C: Pois, também não percebi muito bem qual é a diferença. Porquê esta mudança de nome? Conhecimento explícito? Porquê explícito? Não percebo, sinceramente, não, não faz sentido para mim.

E: Considera que as cinco competências nucleares da Língua Portuguesa, portanto, Leitura, Escrita, Compreensão Oral, Expressão Oral e Conhecimento Explícito, são igualmente importantes?

C: Não.

E: Há alguma que considere mais ou menos importante do que as outras?

C: Sim. É assim: na minha opinião, é a Leitura a mais importante. Depois, vem a escrita. Depois, vem a compreensão e expressão oral e só depois vem, vem a gramática.

E: Por algum motivo? Pode dizer porquê?

C: Sim, posso dizer porquê. A Leitura porque vai ser a competência que todos os alunos vão usar mais, no seu futuro. Até mesmo para ler o horário do autocarro, eles vão precisar de ter essa competência muito bem estruturada. Em relação à escrita, também a vão utilizar, mas, dado que temos agora muitos meios informáticos que os ajudam a não dar tantos erros ortográficos, formais, também, eles acabam por, mais cedo ou mais tarde, por interiorizar. O Conhecimento Explícito da Língua não acho assim muito, muito importante. É importante, mas não tanto como as outras, pronto.

E: Pensando globalmente no trabalho desenvolvido nas cinco competências da Língua, que percentagem do tempo letivo dedica ao ensino do Conhecimento Explícito da Língua?

C: É o que dedico mais tempo, sem dúvida, sem dúvida. Posso dizer que de 0 a 100, 70% é dedicado, portanto, à, à gramática, ao ensino da gramática.

E: Porquê?

C: Porquê? Talvez porque temos aquela necessidade de respeitar um bocadinho o Programa e o facto de termos o exame e depois, também, nos vai condicionar isso o nosso trabalho, porque temos que preparar os alunos para o exame. Isso condiciona e, normalmente, no exame isso nem é aquilo que vale mais, mas como sai muito... há muito, muito conteúdo para ensinar, nós acabamos por também nos acharmos nessa obrigação. Não é que seja essa a mais adequada, mas, moralmente, temos essa preocupação.

E: Articula o Conhecimento Explícito com as outras competências nucleares?

C: Sim, articulo.

E: De que forma?

C: Normalmente, o Conhecimento Explícito da Língua está também inserido em outras atividades de compreensão oral, de compreensão escrita. Não faço sempre só gramática. Tento variar um bocadinho. Não faço só fichas ou exercícios. E até mesmo na leitura de textos, às vezes, chamo à atenção para certas classes de palavras: *ó meninos, vejam lá que, a que classe pertence esta palavra e tentem-me encontrar uma outra que seja da mesma família, mas que seja um verbo ou um adjetivo*. Portanto, tento utilizar também...

E: Considera que há maior facilidade na articulação do Conhecimento Explícito com alguma das outras competências nucleares? Qual ou quais?

C: Com a leitura. Acho que é muito mais fácil. Leitura e compreensão, também, compreensão oral. Acho que é mais fácil de ligar essas competências.

E: Agora, o último bloco de perguntas, em relação a necessidades de formação. Considera-se bem preparada para o ensino da gramática, ao nível dos conhecimentos científicos e também dos conhecimentos didáticos, de como ensinar?

C: Mais ou menos. Sinto que deveria ter mais formação.

E: Se calhar, saltamos para esta pergunta: Que tipo de formação contínua é que consideraria mais útil neste momento?

C: Em relação à gramática.

E: Sim.

C: Talvez outras formas de ensinar gramática diferentes do, do normal, mais apelativas, diversificadas.

E: Recorda-se de alguma experiência particularmente significativa para o seu desenvolvimento profissional?

C: Sim. Assisti à apresentação do manual da Porto Editora e explicaram lá certos conceitos e a importância que a terminologia tinha para os alunos e isso fez-me perceber que nem sempre aquilo que tentam passar nos manuais, nem sempre é o mais adequado. Nós temos que tentar perceber o, os alunos e tentar que eles percebam o mais possível a terminologia, para depois perceberem o resto, porque sem isso não, é muito difícil.

E: Eu agradeço-lhe imenso a sua disponibilidade. Não sei se quer acrescentar mais alguma coisa a esta, a esta...

C: Não, eu acho que tudo o que disse está, está... Não sei se está satisfeita, mas pronto...

E: Obrigadíssima.

Local: Escola do 2.º CEB do Distrito de Lisboa

Ano de escolaridade: 6.º ano

Data: 04/06/2012

Duração: 90 minutos

Observações: Toda a aula foi centrada no Conhecimento Explícito da Língua, com a exceção de um breve momento de entrega dos testes de avaliação.

Categorias	Subcategorias	Descrição geral	Exemplo	Inferências
Conteúdos	Coerência relativamente à planificação (sumário)	O núcleo do trabalho desenvolvido pela professora é referido no sumário.	Revisões de classes de palavras e de tipos e formas de frase.	
	Plano sintático			
	Plano das classes de palavras			
	Plano morfológico			
	Plano discursivo, textual			
	Plano lexical, semântico			
	Diversos planos	Classes e subclasses de palavras; graus dos adjetivos; verbos - modos conjuntivo e condicional; classificação de orações; família de palavras; tipos e formas de frase		
Contextualização	a partir do texto	A ficha de trabalho englobou exercícios relacionados com		O texto surge apenas como pretexto para seleção de

		conteúdos do Conhecimento Explícito da Língua a partir do poema <i>As pedras</i> , de Maria Alberta Menéres.		unidades linguísticas diversas (palavras, frases)
	a partir da frase	Alguns exercícios foram realizados a partir de frases retiradas do texto.	Exemplo: “Divide e classifica as orações da frase seguinte: “Brilham <u>quando</u> a chuva cai”	Exploração assistemática
	a partir da palavra	A ficha de trabalho incluiu a análise de palavras retiradas do texto.	Exemplo: “Identifica a classe e a subclasse a que pertencem as palavras sublinhadas na primeira estrofe”	
Tipo de atividade	Construção de conhecimento	NO		
	Treino	A ficha de trabalho realizada contemplou exercícios de treino de conteúdos do Conhecimento Explícito da Língua.		Essencialmente atividades de identificação, não havendo explicitação ou retoma dos conhecimentos sobre as noções envolvidas
	Avaliação	NO		
	Mobilização para outras competências	NO		
Uso de terminologia	Usa os termos metalinguísticos do Dicionário Terminológico	Não. A professora ainda utilizou o programa e a terminologia antigos para trabalhar com os alunos do sexto ano.		
	Rigor terminológico / científico	A professora tem como referência os conteúdos e a do Programa de Português de 1991. Surgem algumas imprecisões que não se prendem com a adoção de novas orientações curriculares.	Exemplo - identificação de classes de palavras P: A, vem ao quadro fazer a correção. O A foi ao quadro. Escreveu: das - Classe dos determinantes,	O segundo exemplo, mostra a inadequação na escolha dos dados linguísticos a trabalhar (o superlativo absoluto sintético de frio admite as formas frigidíssimo e friíssimo)

			<p>determinante artigo definido pedras – nome comum, feminino, plural</p> <p>Exemplo – flexão de grau</p> <p>O outro exercício pede-nos esses adjetivos no grau superlativo absoluto sintético.</p> <p>P: “Fria”, S. S: Não sei. P: H? H: “Fresca” P: Não. é um adjetivo irregular. A: “gelada”. P: ninguém vai acertar! “Frigida” A: O quê? A professora soletrou-o.</p>	
Interação	Exploração das intervenções / produções dos alunos	A professora não explorou as respostas dos alunos.	<p>Exemplo:</p> <p>P: Maneira? A: adjetivo. P: quem é que disse adjetivo? A: Fui eu. P: Que disparate! Que asneira! Não vão a exame!</p>	
	Promoção de momentos de reflexão sobre a língua	O trabalho sobre a língua não incita à reflexão, limitando-se à correção de atividades de		Não há qualquer discussão sobre os dados linguísticos. As respostas são aceites, se

		identificação / classificação		certas, ou recusadas, se erradas, sem que se promova a reflexão por parte dos alunos.
	Envolvimento dos alunos nas decisões	NO		
	Trabalho em grande grupo	A correção da ficha de trabalho foi realizada em grande grupo.		
Modalidades de trabalho	Trabalho em pequenos grupos	NO		
	Trabalho a pares	NO		
	Trabalho individualizado	A ficha de trabalho foi realizada individualmente.		
	Manuais	O manual serviu de documento de consulta da classificação das conjunções durante a realização da ficha de trabalho.		
Recursos utilizados	Quadro	Uma aluna escreveu a lição e o sumário no quadro para que todos o copiassem nos seus cadernos. Alguns exercícios foram corrigidos no quadro.		
	Cadernos	Os alunos escreveram o sumário, a correção dos exercícios e o trabalho para casa nos cadernos.		
	Fichas	Os alunos realizaram uma ficha de trabalho		
	Obras literárias	NO		
	Apresentações em powerpoint	NO		
	Internet	NO		

	Música	NO		
	Filmes	NO		
	Cartões	NO		
	Cartazes	NO		

NO - Não Observável

Exercício	Atividade de Reconhecimento	Atividade de Explicação							Atividade de Produção				Suporte
		Classificação	Definição/ regra	Explicação do valor linguístico (semântico, textual, lógico)	Justificação ou explicação de regras ou definições	Observação / manipulação de dados	Explicação e verificação de hipóteses	Generalização/ conclusões	P	S	F	T	
1. Identifica a classe e a subclasse a que pertencem as palavras sublinhadas na primeira estrofe.		X											Ficha de trabalho
2. Transcreve todos os adjetivos do texto.	X												Idem
2.1. Reescreve-os no grau superlativo absoluto sintético.									X				Idem
2.2. Escreve uma frase em que inclua dois desses adjetivos em graus diferentes.											X		Idem
3. Atenta nas formas verbais sublinhadas na última estrofe do poema. 3.1 Escreve frases em que uses cada um dos verbos: a) no presente do conjuntivo.											X		Idem
(...)											X		idem

corretamente cada uma das afirmações seguintes: 7.1. A frase "As pedras falam?" é de tipo a) declarativo. b) exclamativo. c) interrogativo.													
7.2. A frase "Pois falam." é de tipo a) declarativo. b) exclamativo. c) interrogativo.		X											Idem
7.3. A frase "Brilham quando a chuva cai." é a) afirmativa. b) negativa. c) afirmativa e negativa.		X											Idem
Totais	2 13,33(3)%	8 53,33(3)%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	2 13,33(3)%	0 0%	3 20%	0 0%	15 100%

Anexo XIV - Transcrição da entrevista à P4

Entrevistado: Professor de Português Língua Materna do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Local: Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico - Distrito de Lisboa

Data: 22/6/2012

Hora: 14h30

Duração: 33m30s

E: Boa tarde, S.

S: Boa tarde.

E: Vou identificar-me, apesar de já saber o meu nome. Chamo-me Patrícia Santos Ferreira. Esta entrevista e a observação que fiz de uma aula sua foram realizadas no âmbito de um trabalho de Mestrado e de um projeto que está em desenvolvimento na Escola Superior de Educação de Lisboa, relacionado com o ensino da gramática. Este estudo em concreto tem como foco as conceções dos professores do 2.º Ciclo em relação ao ensino da gramática.

S: Ok, muito bem.

E: Todos os dados serão tratados de forma confidencial, o anonimato é garantido. Não há respostas certas, erradas. Não estou a tentar avaliá-la, de maneira nenhuma.

S: Sim, sim, sim.

E: O nosso objetivo é mesmo recolhermos opiniões. Portanto, o máximo de sinceridade...

S: Possível.

E: Sim, possível. Portanto, como já lhe disse, um dos objetivos é conhecer conceções dos professores em relação ao ensino da gramática. Depois, recolher também opiniões em relação à terminologia, ao Dicionário Terminológico, também em relação ao Conhecimento Explícito da Língua e o objetivo último será identificar necessidades de formação para os professores. E só para ficar registado, posso gravar esta conversa?

S: Claro, claro, claro que sim, claro.

E: Em relação ao género, não lhe pergunto, é feminino. Agora, que idade tem?

S: 34.

E: Qual foi o curso de formação inicial que tirou?

S: Formação de professores de Língua Portuguesa-Inglês, também numa ESE, na Escola Superior de Educação de Viseu. Portanto, professores do 2.º Ciclo.

E: Tem algum curso de pós-graduação.

S: Tenho uma, tenho a frequência de pós-graduação em Tradução, na Universidade Nova, mas não chegou a ser concluída.

E: Já participou em alguma ação de formação contínua na área da Língua Portuguesa?

S: Formação contínua ainda não.

E: Há quantos anos é que é professora?

S: Há 11 anos.

E: E trabalhou sempre no 2.º Ciclo?

S: Sempre, sempre.

E: Agora, entrando no tema, propriamente dito...

S: Sim, certo.

E: Gostava que me dissesse quais são as suas recordações, enquanto aluna, em relação ao seu processo de aprendizagem da gramática. Recordar-se do tipo de atividades que fazia, como era esperado que, que o aluno se comportasse, qual era o tipo de papel do professor?

S: Recordo e isso faz-me ir ao meu 5.º e ao meu 6.º ano. Eu tive uma professora muito exigente. Ela, portanto, ela fazia aulas expositivas. Eram aulas, digamos, tradicionais. Ela ensinava o modelo. Tínhamos uma gramática que acompanhava o nosso manual e eram aulas muito exaustivas de gramática, portanto, muito, portanto muita exposição e depois de... muita sistematização, de muito treino. Fazíamos todas as semanas uma ficha de conjugação verbal, de todos os tempos e modos... E, realmente, lembro-me que havia exercícios de leitura, de expressão escrita, mas a gramática era, era o foco central... do que eu me recordo, do que eu me recordo das nossas aulas.

E: E lembra-se como é que era esperado que os alunos se comportassem? Qual era...

S: Era suposto... Comportarem, em termos de comportamento ou de resposta?

E: De ambas as coisas, se quiser.

S: As aulas eram, portanto, tinham, havia uma rédea muito curta. Eram aulas muito disciplinadas, até pelo caráter da professora, que impunha uma disciplina quase militar, mas tinha uma ótima relação connosco e, portanto, o facto de haver um bom ambiente de trabalho, porque havia, e não me lembro de haver indisciplina, na minha turma, facilitava, não só a audição, a concentração, o empenho, o nosso empenho e o nosso desempenho. Portanto, eu acho que a disciplina está... que o comportamento da turma está relacionado com a forma como se aprende e como se apresentam os resultados.

E: E em relação ao papel do professor, da professora?

S: Era, era fundamental. Ela era uma líder nata, tinha... era muito diretiva e, portanto, sabíamos exatamente aquilo que tínhamos de fazer. Portanto, não permitia, não permitia desvios à norma, àquilo que era esperado.

E: E pensa que essas suas experiências em relação ao ensino da gramática influenciaram o modo como ensina?

S: Ai, sem dúvida.

E: Em que medida?

S: Em que medida? Porque eu penso que foi um ensino muito forte, muito forte e que nos enraizou naquilo que seria fundamental. Portanto, eu devo muito, mesmo ao nível do Ensino Secundário, à medida que fui prosseguindo os estudos, a minha memória, portanto, e as minhas bases estavam lá e deve-se a esta, a este 5.º e 6.º ano, que eram bastante da professora, portanto.

E: E hoje, como, como professora, pensa que foi influenciada como?

S: Fui, fui, fui, fui. Eu ainda bebo muito, algumas coisas mudaram, alguns conceitos mudaram, mas não tenho dúvida que muita da metodologia é muito semelhante. Poderá ser um defeito, mas é o meu exemplo.

E: Consegue lembrar-se de algum bom professor de Língua que conheça? Alguém com quem trabalhe ou tenha trabalhado, algum professor seu...

S: Sim, tive vários. Tive esta professora. Tive uma boa professora também, ao nível do 8.º ano, e depois no Secundário tive bons professores.

E: E como é que descreveria a abordagem, se calhar de um deles, em relação à gramática?

S: A abordagem... Vejo, lembro-me da cultura geral e o à vontade com que explicava e através dos exemplos que eram utilizados. Eram aulas de gramática, a nível do Secundário, já diferentes do 2.º e do 3.º Ciclo, mas a gramática não era propriamente contextualizada, ela era didatizada à parte e depois era contextualizada. Ao nível do Secundário já, já é bastante diferente.

Colegas, tenho, tenho. Tenho bons colegas e os bons colegas, ou aqueles que eu considero bons colegas de Português, são colegas que se aproximam, são colegas que têm um modelo de ensino de, se calhar, aproximado ao meu e às referências que eu tenho... muito objetivo. É apresentado este tipo de exercício, sei lá, vamos trabalhar classes de palavras e, portanto, apresenta-se, apresenta-se a frase e esse tipo de exercício é muitas vezes repetido, mudando a frase, como é óbvio. Os alunos começam a habituar-se àquele tipo de exercício, portanto já sabem o que é que se espera, a linguagem é sempre a mesma... e, normalmente, faço aulas de gramática isoladas, que... e depois contextualizo.

E. A sua abordagem da gramática sofreu alterações ao longo dos tempos?

S: Eu penso que, à medida que ia conhecendo novos modelos, novas tendências, procurei experimentar, mas eu penso que os alunos aprendem melhor, portanto, quando... e nestas idades, se não houver uma grande, se não... eles não sabem se estão a ler o texto, se estão a estudar a gramática, se estão a... o que é que estão... eles têm que perceber muito bem qual é o objetivo daquilo que se está a ensinar e, portanto, não mudei muito, embora tenha experimentado. Experimentei para saber o que é que resultava melhor com eles, e também depende das escolas e das turmas que nós temos, mas não mudo muito, sou um bocadinho... tradicional.

E: Agora, gostava que pensasse nas aulas que planificou no último mês. Com que frequência é que a gramática foi o foco?

S: Com muita frequência, com muita frequência, exatamente para, para testar a sistematização dos conhecimentos deles, de uma ponta à outra, digamos assim, porque em termos de leitura eles é mais, é mais fácil verificar, em termos de expressão escrita é mais fácil verificar, e a gramática obedece, obedece a um tipo de aula diferente. Portanto, teve que ser com muita frequência, até por causa do exame... que eles iriam realizar.

E: Quando planifica as aulas, como é que decide em que aspetos da gramática se vai centrar?

S: Tendo em conta aquilo que está programado e que tem que ser lecionado, tendo em conta o grau de dificuldade que eu sinto que os alunos poderão encontrar, que por experiência já sei... que será mais difícil de adquirir, de compreender, procuro, portanto, procuro criar aulas, ou criar mais aulas para explorar, até, mais tempo, esse tipo de, de conteúdo.

E: Quando diz *tendo em conta aquilo que está programado*, está a referir-se ao Programa ou...

S: Ao Programa, sim, ao Programa. Portanto, nós temos a planificação anual, não é? Mas sempre tem sido claro, quer dizer, somos livres aqui na escola, portanto, temos essa liberdade aqui na escola, portanto, tendo em conta as turmas que temos, temos uma planificação que deve ser cumprida, mas não é rígida.

E: Pensando numa aula inteira, em que fase é que surge o trabalho em torno da gramática?

S: Do meio para o fim. Há uma parte de maior exposição e depois há a parte de pôr em prática, de executar.

E: Ok, mas está a trabalhar...

S: Quer que fale em minutos?

E: Não, não. Mas está a trabalhar outra competência e depois surge a gramática ou tem...

S: Não, se estivermos a falar de gramática, só falo de gramática, portanto, há essa exposição e após a exposição há a testagem, não é? Temos de estar. Se estiver a estudar, sei lá, a exploração do texto, interpretação e compreensão, faz-se a leitura e a compreensão do texto e a gramática, normalmente, vem após a, a interpretação.

E: Desenvolve as atividades de ensino e aprendizagem da gramática mediante alguma ordem específica? Penso que já me estava a responder, primeiro faz uma parte de exposição e depois exercícios e testagem?

S: Exatamente, exatamente.

E: Pode descrever-me uma boa sessão de gramática que tenha conduzido?

S: Uma boa sessão de gramática, é difícil... Não sei... Sim, eu por exemplo, com a turma onde estive e que observei, fizemos várias aulas, mas uma delas, em que foi uma aula pura, fizemos assim uma, uma corrinha... foi uma revisão por vários conteúdos - os tipos e formas de frase, a classe dos verbos, sinónimos e antónimos - e essa foi uma boa aula, porque eles já, eles tinham estudado, já é uma revisão e eles executaram os exercícios muito bem e o prazer que me deu foi que eles sabiam, portanto, eu fazia a pergunta e eles sabiam exatamente o que é que tinham que responder, portanto, e, olhe, o conteúdo estava lá, portanto, estava automatizado.

E: Que tipo de atividades ligadas à gramática é que normalmente propõe aos seus alunos?

S: Fichas de trabalho, exercícios que eu passo no quadro um exercício e eles passam para o caderno. São sempre exercícios práticos. Não sei se estou a responder à sua... Análise sintática, eles já sabem qual é o tipo de resposta que têm que dar, as classes de palavras, como lhe disse.

E: Portanto, partindo de uma frase que lhes dá...

S: Partindo de uma frase, exatamente, normalmente, faço sempre a alusão, *já sabem o que é o sujeito, qual é o predicado, complemento direto... lembrem-se o que*

é que, sei lá, o complemento direto tem de responder à pergunta... o complemento indireto tem de responder à pergunta... Portanto, faço muitas vezes o mesmo tipo de lembrança e isso vai ficando, depois a partir daí...

E: Esta é um pouco semelhante à anterior. Vou-lhe pedir para formular o exercício que mais frequentemente solicita que os alunos executem. Como se lhes estivesse a dar a instrução.

S: Ok. Muito bem. Então, *indica a classe e subclasse de todas as palavras da frase ou indica a classe e subclasse das palavras sublinhadas na frase e a partir daí...*

E: Como constrói o discurso gramatical e seleciona os termos que ensina aos alunos? Utiliza uma ou várias gramáticas? Qual ou quais e por que motivo?

S: Pronto, nós estamos numa fase de transição e de alguma confusão em termos de nomenclatura e de conceitos e, segundo as indicações que nós recebemos este ano, porque eu só tive sextos anos, os sextos anos que estão agora a terminar não podiam trabalhar segundo o Dicionário Terminológico. Portanto, isso criou alguma confusão, porque os quintos anos já aprenderam, portanto, e usei sempre os conceitos das gramáticas tradicionais, convencionais, mas fui sempre explicando, fazendo a ponte em relação ao próximo ano, em que, por exemplo, já não se chama Funcionamento da Língua, mas vamos falar em Conhecimento Explícito da Língua. Não se fala, não se falam... fala-se em oficinas de escrita, oficinas de leitura, portanto, eu procuro fazer a minha autoformação e explico-lhes que as coisas irão mudar. A realidade será, no fundo, a mesma, com algumas alterações, mas que eles encontrarão nomes novos, portanto. Eu, este ano, fui obrigada a usar a nomenclatura tradicional, das gramáticas tradicionais, não sei se estou a...

E: Mas recorre a alguma gramática?

S: A várias. Tenho a do Lindley Cintra, que é uma Bíblia. Depois, consulto várias... da Porto Editora, sei lá, de nome, assim, não tenho nenhuma...

E: Por que razão é que consulta a primeira?

S: A primeira? Porque é uma referencia para mim, em termos de estudo, de experiência, de resultados.

E: Portanto, para se preparar.

S: Para me preparar, isso, exatamente.

E: E referiu uma da Porto Editora.

S: Sim, mas não lhe posso agora... não me lembro do nome.

E: Mas por que é que a utiliza?

S: A da Porto Editora? Porque é uma editora que para mim me traz muita confiança, muita... Considero-a uma editora fidedigna e com rigor científico, e, portanto, nós temos essa obrigação de garantir que o que estamos a transmitir seja o mais fiel possível...

E: Que tipo de recursos didáticos usa para apoiar a sua prática pedagógica neste domínio?

S: Ai, diversos. Compro livros, gramáticas... sobre as situações que vão saindo, não é, as novidades, as novas tendências, faço autoformação, vou a oficinas e ações de formação. Não falei há pouco, mas eu nunca fiz uma ação contínua... primeiro, este ano, inscrevi-me, mas não havia vagas sufi... não tinham um número de pessoas inscritas suficiente e, sendo contratada, não havendo atribuição de créditos não, não, não me é... vantajoso. Mas, respondendo à sua pergunta, consulto vários blogs, vários sites também, converso com outros colegas, vou a congressos, seminários, sei lá.

E: E para, para... nas aulas, que tipo de recursos utiliza?

S: Nas aulas? O manual, trago a gramática... quando é necessário, o Programa, fichas de trabalho e exercícios, powerpoints, poucos, é mais em Inglês...

E: Agora, vou mostrar-lhe umas atividade e vou perguntar-lhe o que pensa deste tipo de atividades.

S: Está bem.

E: Não sei se conhece os Guiões de Implementação do Novo Programa...

S: Sim, sim, sim.

E: Em relação ao Conhecimento Explícito, vou-lhe mostrar uma sequência e gostava que me dissesse o que é que pensa de atividades desta, deste tipo.

S: Está bem.

(passados cerca de 3 minutos) Temos aqui, penso, uma gramática indutiva, não é? (passados cerca de 30 segundos) Ok.

E: Falou-me de gramática indutiva. Se quiser clarificar.

S: É indutiva, no sentido em que o aluno vai construindo o conhecimento e vai, ele próprio, conduzindo o seu processo de aprendizagem, chegando ao final com uma conclusão. É uma, uma gramática, digamos, que se opõe à gramática tradicional, à exposição.

E: E o que é que pensa desse tipo de atividades?

S: Penso que... não, não, não encontro... não me oponho e sou aberta a isso. Agora, é claro que será um desafio, não só para, para os alunos, porque teremos de

mudar, sobretudo, a maneira de os fazer pensar e de os ensinar, mas também será um desafio para os professores, que têm que mudar a sua forma de ensinar, não é?

E: Pensa que poderia fazer isto nas suas aulas... uma atividade, uma sequência deste género?

S: Porque não? Poderia.

E: Traria alguma vantagem?

S: Traria vantagem, no sentido de ouvir as, as diferentes respostas, as, os diferentes cenários e o raciocínio que os alunos iriam percorrer e realizar para...

E: Obrigada.

Na sua opinião, qual é o papel da gramática no processo de ensino e aprendizagem da língua materna?

S: Eu penso que ele é muito importante, porque o saber falar e o saber escrever depende, não só, do vocabulário que se utiliza, mas da, da construção frásica, de conhecer as regras do Funcionamento da Língua, do Conhecimento Explícito, se preferir, que são as linhas condutoras e que regem a nossa língua, não é, e qualquer língua.

E: E sente-se motivada para desenvolver atividades de ensino e aprendizagem da gramática?

S: Sinto.

E: Porquê?

S: São atividades talvez... são exercícios... É uma área, um domínio muito concreto, concreto em termos de resposta, mas mais subjetivo em termos de, de metodologia e de exploração. E porque gosto, gosto, gosto da gramática...

E: E os seus alunos consideram a aprendizagem da gramática importante?

S: Eu penso que sim, porque eu procuro transmitir e procuro que eles valorizem e aí o professor pode influenciar positiva ou negativamente e eu creio que... o feedback que tenho é que, por exemplo, eles não gostavam de verbos e, depois, no fim, já gostam e já percebem.

E: Encoraja os seus alunos a descobrirem as regras e as estruturas gramaticais por si mesmos? Se sim, de que forma?

S: Sim, sim, apesar de eu defender... defender?! Apesar de eu ter e desenvolver estas aulas tradicionais, não lhes ensino, digamos, uma receita e agora construam vocês. Portanto, eles percebem e também procuro que eles cheguem à conclusão, que sejam realmente mais indutivos.

E: Como é que faz isso?

S: Dou um exemplo e vou procurando, vou explorando, vou-os fazendo pensar em questões, por exemplo, nas funções sintáticas, onde é que está o sujeito, por que é que será o sujeito, o predicado, o que é que indica o predicado, e depois crio algumas rasteiras, tento brincar um bocadinho com as situações e depois perceberem porquê. Portanto, como é que nós chegamos lá.

E: Muito bem. Agora, vou-lhe mostrar aqui quatro professores com abordagens diferentes, professores hipotéticos, temos o professor A, o B, o C e o D. Vou pedir-lhe que me diga o que é que pensa destas abordagens e se identifica com alguns pontos de cada um.

S: Ok.

E: Podemos ir por partes. Portanto, em relação ao professor A?

S: Ok.

Não, a A não é... Não me revejo. Nós temos que utilizar o Programa e cumpri-lo, como é óbvio, mas as aulas não são um espaço... nem podem ter um trabalho inflexível.

E: Em relação ao B?

S: Ao B. Concordo com a finalidade do ensino da Língua, que é realmente desenvolver capacidades a utilizar de forma adequada em situações diversificadas e de comunicação, mas discordo no sentido que o ensino da gramática não fazem melhorar, não, claro que fazem melhorar as capacidades comunicativas dos alunos, sem sombra de dúvida, quer no plano oral e escrito.

E: Em relação ao professor C?

S: Sim, o C será, será um pouco o meu perfil. Quando há um conteúdo novo, apresento-o, não há dúvida, explico, normalmente, a sua estrutura e a terminologia associadas. Pois, e de seguida os alunos fazem exercícios de aplicação.

Agora, o D, não é?

E: O D, sim.

S: Muito bem. Sim. Exatamente, essa metalinguagem que aqui é abordada, porque a gramática tem essa metalinguagem, tem uma linguagem própria, não é? E sem dúvida que é algo essencial para que eles se tornem confiantes na sua capacidade de usar a língua em diversos sociais e educacionais.

E: Ok, obrigada.

S: De nada.

E: Como é que sabe se uma sessão de gramática foi bem sucedida?

S: Pelo tipo de trabalho que os alunos efetuam, não é? Pela, pela resolução do exercício, pela rapidez da resolução do exercício, pelo diálogo que tenho com os alunos e pelas questões, pelas... e por essa área também de exploração que nós vamos fazendo, portanto, é... será visível.

E: E como é que faz a avaliação dos seus alunos no âmbito da gramática?

S: Avalio-os de forma isolada. Portanto, se fizer uma aula só sobre gramática, portanto o resultado a que chegam... ou uma ficha que levo para casa, pelas respostas que dão, oralmente e, depois, num contexto mais geral, não é, pela forma como eles se expressam oralmente, como se expressam por escrito, porque, no fundo, não vale a pena ter também a gramática isolada, no sentido de... sabem conjugar os verbos, mas depois não os sabem empregar... a frase... Se não é artificial.

E: Agora, passemos um bocadinho para a terminologia. Qual é a sua posição face ao uso de terminologia gramatical nas aulas?

S: Terminologia gramatical... Quando se fala de gramática, temos que usar os nomes e chamar as coisas pelos nomes concretos e, e insistir, quando estamos a falar... Por exemplo, uma palavra que desapareceu, ou que vai dessa... não, já desapareceu, é *classifica morfológicamente as palavras*, pronto, aí tem que se falar que há classe e subclasse das palavras. Procuro fazer esse esforço. Portanto, quando há uma mudança, procuro chamar as coisas...

E: Utiliza o Dicionário Terminológico?

S: Sim.

E: Em que área ou áreas do Dicionário Terminológico é que tem mais dificuldades?

S: Ouça, é um mundo! Tem que ser muito bem estudado. Ainda é... e consulto muitas vezes. Tenho mais dúvidas na, na criação... por exemplo, os advérbios conetivos e na parte das orações... também acho que é um mundo p'ra explorar. Quantificadores, modificadores... já estou mais habituada.

E: Em que áreas é que tem mais facilidade?

S: Tenho mais facilidade? Em termos de frase, em termos de, das outras... nas classes de palavras que... nas áreas em que, se calhar, não se verifica uma maior alteração.

E: Qual dos documentos considera mais útil para o ensino da gramática – o Programa de 91, portanto, o antigo, de Português, ou o Novo Programa de Português?

S: O Novo Programa de Português.

E: Porquê?

S: Por ser... Não é uma anulação do anterior, mas é um aperfeiçoamento do que já existia, com a introdução de novas... de novos conteúdos, com novos descritores de desempenho, não é? Portanto, por ser um documento... ser mais recente e o que incorpora o que está antes e o que aparece agora.

E: O que pensa sobre a designação Conhecimento Explícito da Língua?

S: O que penso? Penso que espelha a realidade. Portanto, verifica-se o conhecimento de forma clara, explícita sobre a Língua, do seu ponto de vista gramatical.

E: E pensa que é mais adequada esta designação do que Funcionamento da Língua, ou não?

S: Nunca pensei sobre isso. Funcionamento da Língua reflete também... é a Língua no seu funcionamento, mas mais abrangente. Eu acho que, para mim, Conhecimento Explícito da Língua leva-nos a refletir e a criar o objetivo nos alunos que é, realmente, terem consciência também da língua.

E: Considera que as cinco competências nucleares da Língua, portanto, a Leitura, a Escrita, a Compreensão do Oral, a Expressão Oral e o Conhecimento Explícito são igualmente importantes?

S: Claro que sim.

E: Não há nenhuma que considere mais ou menos importante do que as outras?

S: Elas são todas importantes.

E: Ok. Pensando globalmente no trabalho desenvolvido em torno das cinco competências da língua, que percentagem do tempo letivo é que dedica ao Conhecimento Explícito da Língua?

S: 40%.

E: 60% ficam para as restantes?

S: Leitura, Expressão Escrita... sim.

E: Articula o Conhecimento Explícito com as outras competências nucleares?

S: Nem sempre. Embora... Sim. Normalmente, as aulas, todas as aulas têm um pouco de leitura, de expressão escrita e de, de Funcionamento da Língua. Eu uso esta designação ainda, porque, realmente, eu só tive sextos anos este ano e tenho

de me situar ainda neste domínio. Mas todas elas têm um bocadinho... todas estas competências. Claro que as aulas de leitura são muito importantes, porque desenvolvem outros aspetos...

E: Mas faz articulação entre o Conhecimento...?

S: Procuo, procuro fazer.

E: De que forma?

S: Por exemplo, tendo um texto, depois da interpretação vamos, se calhar, selecionar... estudar os tipos e formas de frase. Usando frases do texto, eles têm que refletir sobre o tipo, forma da frase, sobre... sei lá, selecionar verbos no parágrafo, indicar o tempo e o modo. Portanto, pegando no, no texto a partir daí explora-se a gramática.

E: E considera que há maior facilidade na articulação do conhecimento explícito com alguma das outras competências?

S: Para além da Leitura?

E: A Leitura é uma delas?

S: A Leitura é uma delas. A Expressão Oral. A forma, se lá, se estivermos a fazer o relato de algo que aconteceu no fim-de-semana ou numa visita de estudo, pode-se até pegar, pode-se agarrar por vezes num erro dum aluno e expli... mas isso são aulas mais aventureiras, porque normalmente nós temos o tema, nós sabemos o que é que vamos trabalhar numa determinada aula, mas normalmente... Da expressão escrita, não, eu acho que é mesmo a da Leitura.

E: Agora, passamos para o último bloco, em relação às necessidades de formação.

S: Sim.

E: Considera-se bem preparada para o ensino da gramática ou do Conhecimento Explícito da Língua? Ao nível de conhecimentos científicos, conhecimentos didáticos, portanto, como ensinar...?

S: Eu gostava de frequentar ações.

E: Então, se calhar, eu salto aqui uma pergunta e pergunto-lhe que tipo de formação contínua é que consideraria mais útil neste momento.

S: Muito dirigida, realmente, ao Dicionário Terminológico, porque eu penso que, que ainda há muitas pessoas, não, não, não... eu própria, eu estudo, quando tenho dúvidas, vou consultar, ainda fiz isto este fim-de-semana... porque... e comparar o Dicionário Terminológico com o que nós tínhamos, temos ainda, agora é que começa a deixar de estar, a percebermos o que é que muda.

E: Recorda-se de alguma experiência particularmente significativa para o seu desenvolvimento profissional?

S: Sobre a gramática? Pode ser sobre o Acordo Ortográfico?

E: Se quiser referir...

S: Não, eu fiz, fiz uma formação com o professor Malaca, Cas... Casteleiro há muito pouco tempo, há um ano, há um ano e meio e, apesar de estarmos a ver as diferenças do antigo e do novo acordo, também se falou sobre a gramática e sobre aspetos...

E: E foi importante em que sentido?

S: Foi, foi, foi muito importante.

E: Porquê?

S: Foi muito objetivo, porque pegámos em exemplos do que, do que existia e do que iria mudar, do que era convencional e do que deixaria de ser, porque os exemplos foram, foram bem selecionados, e trabalhamos exaustivamente, foram três fins-de-semana a trabalhar sobre isso. Mas para responder à sua pergunta, não me lembro assim de mais nada.

E: Muito, muito obrigada pela sua participação.

S: Ora essa.

E: Quer acrescentar mais alguma coisa a esta, a este tema?

S: Não.

E: Obrigada, S.

S: Obrigado, eu.

Local: Escola do 2.º CEB do Distrito de Lisboa

Ano de escolaridade: 5.º ano

Data: 30/05/2012

Duração: 90 minutos

Observações: A sessão teve como foco o Conhecimento Explícito da Língua, trabalhado na sequência de uma atividade Compreensão do Oral.

Categorias	Subcategorias	Descrição geral	Exemplo	Inferências
Conteúdos	Coerência relativamente à planificação (sumário)	O teste oral dizia respeito apenas à atividade de compreensão oral.	Sumário: teste oral	Os conteúdos de CEL trabalhados não parecem ter sido alvo de planificação – algumas das questões surgem do diálogo imediato com os alunos
	Plano sintático			
	Plano das classes de palavras			
	Plano morfológico			
	Plano discursivo, textual			
	Plano lexical, semântico			
	Diversos Planos	Classes de palavras; Funções sintáticas: sujeito, predicado, complemento direto; Frase simples e frase complexa; sinónimos; palavras homófonas e parónimas; palavras compostas.		
Contextualização	a partir do texto	Todas as atividades realizadas		Texto surge como pretexto

		na aula assentaram na exploração da letra da música <i>Sexta-feira</i> , de Boss AC.		para trabalhar conteúdos do CEL. Não é feita qualquer exploração do texto enquanto tal (compreensão...)
	a partir da frase	Frases retiradas da letra foram analisadas sintaticamente		
	a partir da palavra	As palavras inseridas nas lacunas na letra foram analisadas individualmente.		
Tipo de atividade	Construção de conhecimento	NO		
	Treino	Os exercícios que integraram a ficha de trabalho consistiram no treino e na revisão de conteúdos anteriormente introduzidos e trabalhados.		
	Avaliação	NO		
	Mobilização para outras competências	NO		
Uso de terminologia	Uso dos termos metalinguísticos do Dicionário Terminológico	A professora refere termos do DT		
	Rigor terminológico / científico	Não se verificou rigor no uso da terminologia do DT. A professora ainda utilizou alguma terminologia antiga.	Exemplo: P: Agora, análise morfológica. "Tantos"? A: É quantificador. P: Muito bem	
Interação	Exploração das intervenções / produções dos alunos	A professora aproveitou constantemente as respostas e	Exemplo 1 E: Qual é a diferença entre combustível e comestível?	

		<p>as intervenções dos alunos para reforçar alguns conhecimentos no âmbito do Conhecimento Explícito da Língua.</p> <p>A professora respondeu às perguntas colocadas pelos alunos e, em alguns momentos, transportou a questão para o grande grupo.</p>	<p>P: Olhem, o E fez uma pergunta interessante. (repetiu-a) Quem sabe responder?</p> <p>A: Comestível é comida e combustível é comida para o carro.</p> <p>P: Muito bem!</p> <p>Exemplo 2</p> <p>P: Boa!</p> <p>A1: Ela é a mais esperta da turma!</p> <p>P: “Esperta”. Que classe de palavras?</p> <p>A1: Adjetivo!</p> <p>P: Boa! Uni ou biforme?</p> <p>A1: Uniforme.</p> <p>P: Ele é esperta, ela é esperta?</p> <p>VA: Não!</p> <p>P: Então, é biforme!</p> <p>E de que género?</p> <p>A2: Esperta é feminino.</p> <p>P: Boa! (...)</p>	
	<p>Promoção de momentos de reflexão sobre a língua</p>	<p>A professora procurou não se antecipar às respostas dos alunos nem corrigir as suas intervenções antes de os levar</p>	<p>Exemplo:</p> <p>P: Onde está a I?</p> <p>A1: Eu vi ela.</p> <p>P: Repete lá isso!</p>	<p>Embora haja momentos coletivos em que, com a orientação da professora, os alunos são levados a refletir e,</p>

		a procurar as respostas certas.	A1: Eu vi a l! P: Agora, mais pequenino. A1: Eu vi-a! P: Muito bem!	sobretudo, convocar os seus conhecimentos anteriores, não são planeadas atividades para levar os alunos a refletirem sobre a língua de forma estruturada.
	Envolvimento dos alunos nas decisões	NO		
	Trabalho em grande grupo	A correção do preenchimento das lacunas e grande parte dos exercícios foram feitos em grande grupo.		
Modalidades de trabalho	Trabalho em pequenos grupos	NO		
	Trabalho a pares	NO		
	Trabalho individualizado	O preenchimento das lacunas foi feito individualmente.		
	Manuais	NO		
Recursos utilizados	Quadro	A professora utilizou o quadro para clarificar alguns aspetos.	Exemplo: P: Lembram-se que eu vos disse ontem que é como se fosse matemática? Escreveu no quadro Nas = A: determinante mais artigo definido Este N (circundou-o), vem de	

			<p>onde? Não é assim: Nas = em + as (escreveu no quadro)? Escreveu ainda, à medida que foi perguntando: Pelos= por + os Dos= de + os Eu volto a dizer, isto é como se fosse matemática. (...)</p>	
	Cadernos	Os alunos escreveram os sumários nos cadernos.		
	Fichas	A professora distribuiu uma ficha de trabalho por cada aluno. A ficha continha a letra da música <i>Sexta-feira</i> , do Boss AC, com lacunas para os alunos preencherem durante a escuta.		
	Obras literárias	NO		
	Apresentações em powerpoint	NO		
	Internet	NO		
	Música	A professora colocou a música <i>Sexta-feira</i> , do Boss AC num computador com colunas para os alunos escutarem.		
	Filmes	NO		
	Cartões	NO		
	Cartazes	NO		

NO - Não Observável

Anexo XVI - Grelha de classificação de exercícios (T5)

Exercício	Atividade de Reconhecimento	Atividade de Explicação							Atividade de Produção				Suporte
		Classificação	Definição/ regra	Explicação do valor linguístico (semântico, textual, lógico)	Justificação ou explicação de regras ou definições	Observação / manipulação de dados	Explicação e verificação de hipóteses	Generalização/ conclusões	P	S	F	T	
P: 'Ei', o que é o 'ei'? Que classe de palavras?		X											A questão foi apenas colocada oralmente.
(...) A: É onomatopeia? P: O que é isso? A: Palavras que significam sons de objetos.			X										Idem
A: Ela é a mais esperta da turma! P: Esperta. Que classe de palavras? A: Adjetivo!		X											Idem
(...) P: Boa! Uni ou biforme?		X											Idem
(...) P: E de que género?		X											Idem
A: Eu vi ela. P: Repete lá isso! A: Eu vi a l! P: Agora, mais pequenino. A: Eu vi-a! P: Muito bem!										X			Idem
P: Que classe de palavras é 'a'? A: Determinante. P: Não. Até pode ser, mas não neste contexto.		X											A professora utilizou o quadro para ajudar a

palavra quanto à formação.													
P: E 'Euromilhões'? (...) É um verbo, é um adjetivo, um nome?		X											Idem
P: É nome próprio. Porquê? A: Porque tem letra maiúscula. P: E porque está a identificar o nome do jogo.					X								idem
Totais	3 7,32%	25 60,97%	2 4,88%	1 2,44%	2 4,88%	0 0%	0 0%	0 0%	7 17,07%	1 2,44%	0 0%	0 0%	41 100%

Anexo XVII - Transcrição da entrevista à P5

Entrevistado: Professor de Português Língua Materna do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Local: Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico - Distrito de Lisboa

Data: 2/7/2012

Hora: 11h

Duração: 41m15s

E: Bom dia, M.

M: Bom dia.

E: Como sabe, estou a fazer um trabalho de mestrado intitulado *As conceções dos professores do 2.º Ciclo em relação ao ensino da gramática*. Os dados recolhidos através da realização desta entrevista e também da observação que já realizei serão tratados anonimamente e serão mobilizados nesse trabalho e também num projeto em desenvolvimento na Escola Superior de Educação de Lisboa. Já sabe o meu nome, Patrícia Ferreira. Os objetivos desta, da realização desta entrevista são conhecer as conceções de professores do 2.º Ciclo em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática, também conhecer opiniões dos professores em relação ao Dicionário Terminológico, também em relação ao Conhecimento Explícito da Língua e o último objetivo é identificar necessidades de formação dos professores em relação ao ensino da gramática.

Para ficar registado, peço-lhe autorização para gravar.

M: Sim, pode gravar.

E: Isto é um estudo. Não há respostas certas ou respostas erradas. Como é uma recolha de opiniões, não estamos de forma nenhuma a avaliá-la. Portanto, agradecemos a maior sinceridade possível e não, não se sinta inibida em responder.

A sua colaboração é muito importante...

M: Obrigada.

E: Porque só assim vamos poder recolher essas opiniões e conceções de que falámos.

Então, passemos ao questionário.

Não lhe vou perguntar o género. Já sei que é feminino. Que idade tem?

M: 30.

E: Qual foi o curso de formação inicial que tirou?

M: Foi o curso de Professores do Ensino Básico, 2.º Ciclo, Variante de Português – Francês.

E: E em que instituição?

M: No Instituto Superior de Ciências Educativas, no ISCE, na Ramada.

E: Tirou algum curso de pós-graduação?

M: Não.

E: Participou em alguma ação de formação contínua na área da Língua Portuguesa?

M: Contínua, não. Várias de curta duração.

E: E, e que ações foram essas?

M: Foram no âmbito da escrita criativa, no âmbito da...

E: Se puder dizer, mais ou menos, a designação ou o conteúdo e o nome da instituição...

M: Não. É assim, eu faço várias online, uma vez que, por uma questão de gerir o tempo, é mais fácil e também porque, ou não há vaga naquilo em que nós nos inscrevemos pela escola, ou pura e simplesmente não há, de acordo com o nosso horário e, portanto, eu agilizo assim.

E: Faz online. Como é que funciona?

M: Eu costumo fazer... portanto, são pagas, obviamente. Não dão créditos, mas dão informação, que é o que se pretende. Passando a publicidade, é o *evolui.com*, é uma das, das, dos centros de formação, mais *nova etapa*...

E: É sobre a escrita criativa?

M: São várias. Sobre a leitura, a escrita, sobre a gramática...

E: E já fez essas?

M: Já fiz essas. Apresentação em público, também. Variadas.

E: Ok.

E mais alguma coisa, além das online.

M: Fiz presenciais, já, seminários e... é que este ano foi o mês, o ano que fiz menos. Não estou tão recordada assim.

E: Se puder dar algum exemplo. Se se recordar de algum tema... e o sítio.

M: Por exemplo, foi na, na Católica, o ano passado... A importância da, da leitura e de aquisição de, da linguagem, linguagem escrita na, na infância, na infância e posteriormente. As consequências ou as aprendizagens que se têm, tendo em conta os primeiros anos de vida da criança.

E: Ok. Quer referir mais alguma?

M: Não foi uma formação. Fui pioneira num projeto, digamos assim, de Português língua não materna, com pessoas adultas, guineenses, maioritariamente, que estavam a aprender Português pela primeira vez e a aprender a escrever pela primeira vez numa, numa segunda língua, digamos assim.

E: E isso foi desenvolvido por que instituição?

M: Foi, era dinamizado pelo K-cidade, que é uma associação islâmica, e pela escola. Durou um ano, um ano e meio, cerca de um ano e meio.

E: Há quantos anos é docente?

M: Há 9. São 9.

E: E em que nível de ensino trabalhou durante mais tempo? Foi sempre no 2.º Ciclo?

M: Foi mais tempo. Não, é equiparado, 2.º e 1.º Ciclo, 3.º Ciclo também, Francês.

E: Sim? Quantos anos esteve em cada um?

M: É assim: porque oficiais eu tenho menos tempo do que os reais, porque eu trabalhei no estrangeiro e não me foi contabilizado tempo de serviço. Portanto, vamos considerar, se calhar, 3, 3 de 3.º Ciclo, 6 de 2.º Ciclo e 2, e 3 de 1.º Ciclo.

E: Então, o 2.º Ciclo foi o nível em que trabalhou durante mais tempo?

M: Sim, mas o 1.º Ciclo era com adultos, também.

E: Então, passemos ao tema. O primeiro bloco de perguntas tem a ver com as conceções dos professores em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática. Eu gostava que me dissesse quais são as suas recordações em relação ao seu próprio processo de aprendizagem da gramática, enquanto aluna... se se recorda do tipo de atividades que faziam, como era esperado que os alunos se comportassem, qual era o tipo de papel do professor... De que é que se recorda?

M: Eu sempre gostei de Português. Sempre gostei muito de ler. Portanto, a gramática, para mim, não foi uma coisa, assim, imposta. Os métodos utilizados

assim que eu me recordo era muito o manual, muito taxativo, sim. No 1.º Ciclo, sim. No 2.º, já foi mais, já foi mais à base de dinâmicas de grupo, tenho noção disso.

E: Em relação à gramática?

M: Não, não só, não só, mas, de um modo geral, sim.

E: E assim especificamente em relação à gramática, tem alguma recordação do tipo de atividades que faziam?

M: Fazia jogos, mas isso no 1.º Ciclo, não em tanta quantidade, mas fazia jogos.

E: Sim?

M: Sim. Com cartões, caixinhas, por acaso, houve sempre esse cuidado dos professores de Português e mesmo no 1.º Ciclo, também, mas era diferente, o professor era um bocadinho diferente.

E: E como é que era esperado que os alunos se comportassem?

M: Sem barulho...

E: Ou o que é que era esperado...?

M: Acima de tudo, era o comportamento, mas também acho que facilitava, de certa forma, porque nunca me senti oprimida. Portanto, acho que quando nós não nos sentimos oprimidos conseguimos adquirir melhor aquilo que estamos a ouvir.

E: E o professor que tipo de papel é que tinha?

M: O professor... eu não tenho assim uma ideia assim autoritarista com algum professor, não, democrático, sim.

E: E pensa que as suas experiências de aprendizagem de gramática influenciaram o modo como ensina?

M: Acho que sim. Sim, acho que sim.

E: Como assim? De que forma?

M: Não ver a gramática como um peso, como alguma coisa muito difícil, sem primeiro se perceber o que é, não nos reportarmos apenas a um dicionário ou a uma gramática, acho que é muito mais do que isso. Pelo menos foi assim que me foi transmitido, também.

E: Consegue lembrar-se de um bom professor de Língua que conheça – alguém com quem trabalhe ou com quem tenha trabalhado, algum professor seu...?

M: Vários, vários.

E: Se puder pensar num e tentar descrever a abordagem desse professor face à gramática.

M: Enquanto professora, eu acho que só posso destacar, assim como primeira prioridade, a minha professora do 1.º Ciclo. Foi ela que me deu as bases e que me deu assim o percurso, o caminho a percorrer para os anos seguintes, sem dúvida.

E: E como é que descreveria a abordagem dessa professora em relação à gramática?

M: É exigente, rigorosa e notava-se que ela gostava do que fazia, também, e isso passa e essa mensagem passa.

E: E recorda-se como é que era o trabalho da gramática, como é que era organizado? Recorda-se qual é que era o tipo de atividades?

M: Ela aplicava atividades lúdicas, não só dentro da sala, como fora. Motivava muito os alunos... o caso com... eu não gosto muito do verbo acertar, eu acho que é compreender e saber, não é acertar, mesmo em jogo. Ela aplicava sempre um bónus no final de, da atividade, caso o aluno conseguisse, ou mesmo que não conseguisse, e ela visse que fosse de dificuldade, ela atribuía na mesma.

E: A sua abordagem da gramática sofreu alterações ao longo dos tempos?

M: Sim, acho que sim, sofreu, porque a própria gramática também, também nos ajuda a perceber que nem tudo é estático, quer dizer, estamos em constante renovação. Sim, claro que sim.

E: Se calhar, pedia-me para me dizer quais alterações... algumas... ou qual e por que motivos.

M: P'a já, a pessoa tem que se manter atualizada, acho que é uma obrigação nossa, uma obrigação saudável, e, portanto, também temos de abordar as coisas de uma forma mais prática e não tão... teórica e, por exemplo, um verbo, dizer um verbo ou conjugar um verbo no Presente do Indicativo sem aplicá-lo no quotidiano do aluno, por exemplo, se calhar, é um bocadinho difícil. Se o chamarmos à realidade dele e o aplicarmos a gramática, talvez seja mais fácil.

E: E isso mudou em relação aos primeiros tempos de professora? Ensinava de forma diferente?

M: Eu acho que... tenho consciência de que nos primeiros anos que, se calhar, me agarrava um pouco àquilo que, também que aprendi, é verdade, mas que, que, que o programa, havia aquele... o cumprimento do programa e tinha mais necessidade, se calhar, de... não descurando o facto de os alunos aprenderem, não é isso... mas, se calhar, era uma forma mais tradicional de eles aprenderem.

E: E por que é que acha que mudou?

M: Porque... também pelo que li, pelo que observei, pelo que partilhei e que foi partilhado comigo. Aliás, aprendi, aprendi mesmo, bastante, com uma colega com quem trabalhei e ela foi uma das principais pessoas que me ajudou nesse sentido, que me fez ver de outra maneira, até na abordagem do, numa ficha informativa ou de um teste de avaliação.

E: Portanto, está-me a falar de quê? Da contextualização...?

M: Sim, também, sim, sim... à realidade do aluno, sim.

E: Falou-me também que se “agarrava” muito ao programa. Se puder clarificar.

M: Eu acho que havia, no meu caso particular, eu tinha... há sempre aquela preocupação de nós cumprirmos o programa, pronto. E eu, nessa altura, tinha noção, tenho noção hoje que, se calhar, até podia ter abordado de outra maneira e não o fiz, fi-lo de uma forma mais teórica, exatamente por essa preocupação.

E: Agora, gostava que pensasse nas aulas que planificou no último mês. Com que frequência é que a gramática foi o foco?

M: Ah, bastante, bastante. Nada se faz sem gramática, não é? Está tudo implícito, umas coisas nas outras e é uma forma de abordar, não é? Claro que eles têm de saber ler, obviamente, mas saber identificar o que cada palavra é, na sua essência, é muito importante. E reportava sempre para isso, também.

E: E sessões focadas na gramática foram frequentes?

M: Também foram, sim, também foram, sim, sim. Eu gostava sempre de tocar as várias competências em cada aula, embora umas, pelas dúvidas ou pela exigência da própria, da própria aula. Ultimamente, ao trabalhar certo conteúdo, fazia com que ela se estendesse mais, mas tentava sempre dividir a sessão nos três momentos. Mas sim, aconteceu os 90 minutos só gramática, sim.

E: Quando diz os três momentos, está a referir-se à Leitura...

M: A Leitura, a Oralidade, a Escrita.

E: Quando planifica as aulas, como é que decide em que aspetos da gramática se vai centrar?

M: Como é que eu decido? Se calhar, para um aluno perceber, por exemplo, a análise sintática faço por segmentos, por várias gavetas, passo a expressão. Primeiro, começar, têm de saber o que é uma preposição, depois o verbo, para saberem identificar o predicado, para saberem identificar, agora, neste momento, o complemento oblíquo, o sujeito... Segmento e depois reúno tudo, porque, assim, já conseguem identificar mais facilmente.

E: Mas quando está a pensar sobre, a planificar as aulas, como é que decide o que vai trabalhar nesse dia, no outro...?

M: Eu não, sigo, eu não sigo a planificação... anual, tal e qual como ela está, porque pode haver e, tendo em conta o manual, eu não seleciono apenas, eu não dou, tendo em conta as várias páginas do livro, mas articulo, vou à frente ou vou atrás, tendo em conta a facilidade, também, p'ó, p'ó aluno. É mais nesse sentido, mas sim, tenho consciência e tomo essa responsabilidade, digo *hoje, vou dar isto e isto*, mas, se calhar, isto e isto pode dar margem para outros conteúdos, para outras...

E: E *isto e isto* vai buscar onde, ao Programa...?

M: Essencialmente ao Programa. Vou ver, sim.

E: Pensando numa aula inteira, em que fase é que surge o trabalho em torno da gramática?

M: Em que fase? Às vezes, na própria aula inteira. Às vezes, na própria aula inteira.

E: E quando... quando não é assim?

M: Quando não é assim? O trabalho de pesquisa, por exemplo.

E: Começa, começa por quê? Pela leitura, pela...?

M: Eu não, eu não sigo uma linha reta. Não estou a dizer que faço assim sempre, porque não é verdade, altero. Às vezes, nem é de acordo com aquilo... Muitas vezes, nem é nada daquilo que está planificado, porque os próprios alunos dão-nos a entender aquilo que eles querem trabalhar, também, e, portanto, aquela planificação que foi feita atempadamente não serve p'ró dia. Altero. Não tenho um, um segmento...

E: Mas consegue dar-me um exemplo ou dois exemplos de caminhos possíveis, quando trabalha a gramática? Em que fase é que pode surgir numa aula que não é só dedicada à gramática?

M: Mas dentro da sala, da aula da Língua Portuguesa?

E: Sim.

M: Podemos acabar de ler um texto, por exemplo, além de o interpretarmos e eu perguntar, por exemplo, onde é que encontram uma, uma ação, e daí perceberem que é um verbo.

E: Obrigada. Desenvolve as atividades de ensino e aprendizagem da gramática mediante alguma ordem específica? Aqui não estou a falar de articulação com as

outras competências, mas dentro... por exemplo, imagine que vai introduzir um conteúdo novo, se faz uma sequência mediante alguma ordem específica: Primeiro faz isto, depois faz aquilo...

M: É assim: há sempre uma ordem. Sim. Mas essa ordem não quer dizer que seja cumprida ali até ao, ao ínfimo minuto ou momento. Não. Tem uma sequência, sim. Convém-me que ele perceba primeiro, por exemplo, o que é um nome, ou um substantivo, para poder identificar o sujeito numa frase, por exemplo. Para isso há uma ordem, sim, porque se não... então, não faria sentido. Nesse caso, nesse caso, sim.

E: Mas costuma primeiro explicitar a regra e depois fazer exercícios, ou primeiro fazer exercícios e depois explicita-se a regra...?

M: Primeiro, abordo. Tento perceber o que é que os alunos sabem. E só a partir daí dou o exemplo e depois é que enuncio a regra.

E: Pode descrever-me uma boa sessão de gramática que já tenha conduzido?

M: Uma boa sessão de gramática? É assim: boa, nós consideramos quando os alunos aprendem, não é? Nem que seja um, já é bom. Sim, sim, considero que sim, mas...

E: Pode descrever-me?

M: Sim, posso. Posso. Por exemplo, não sei se posso remeter àquela atividade que fiz.

E: Descreva-a como se eu não tivesse lá estado, por favor.

M: O facto de, de motivar os alunos com uma coisa que eles gostem ou que conheçam e, a partir daí, esquematizar e explorar o texto.

E: Pode explicar o que fez, por favor?

M: Ah, a música. Então, eu seleccionei, com todo o cuidado, para as três turmas que tenho, a letra da *sexta-feira*, do Boss AC. É sobejamente conhecida. A partir daí eles preencheram os espaços, nos espaços as palavras que faltavam, de acordo com o que ouviam. Além da interpretação do texto, depois foram retiradas as várias partes da gramática, tendo em conta a análise de várias... e a posição ou situação em que elas, as palavras, se encontravam. Sim.

E: E considera que foi bem sucedida porque...?

M: Eu considero que foi bem sucedida porque preendi a atenção dos alunos e, a partir daí, eles conseguiram perceber que, se calhar, mais uma vez, que a gramática não é aquele bicho todo que, que as pessoas consideram.

E: Obrigada. Que tipos de atividades ligadas à gramática é que normalmente propõe aos alunos?

M: O manual. Eu, por acaso, no 5.º ano, agarrei-me, passo a expressão, um bocadinho ao manual, porque eu considero o manual muito bom e eles próprios gostam.

E: É o...

M: É o *Diálogos 5*, da Porto Editora. E eles gostam muito do livro, também, e isso ajuda, quando eles gostam. E pediam para fazer exercícios no caderno de atividades, portanto, significa que estão motivados para a gramática. No caso do 6.º ano, já é um bocadinho diferente, porque ainda tem a nomenclatura anterior e, portanto, eu... exigia da minha parte um trabalho extra, porque o próprio manual também não era muito agradável e, e os trabalhos de pesquisa também. Dividia os vários conteúdos por cada grupo, cada um selecionava aquilo que devia dizer, ou, em caso de revisões... também.

E: Mas em relação à gramática?

M: Sim, também.

E: Dividia como?

M: Por exemplo, um grupo trabalhava os determinantes, um grupo os pronomes, o outro as preposições e aplicava não só assim, em termos de aquisição, como também de revisões para o teste. Fazia exatamente a mesma coisa.

E: E depois partilhavam...

M: Sim, depois liam em grande grupo.

E: Pode formular o exercício que mais frequentemente solicita que os alunos executem?

M: Formular?

E: Como se eu fosse um aluno... dê-me a instrução...

M: Por exemplo, constrói uma frase. Por que é que aplicaste estas palavras? Qual é o sentido que elas têm na frase? Então, identifica a classe a que pertence ou analisa morfológicamente, que eles já sabem a diferença, e analisa sintaticamente.

E: Como é que constrói o discurso gramatical e seleciona os termos que ensina aos alunos? Utiliza uma gramática? Várias?

M: No caso do 5.º ano, eu fazia-os lembrar sempre os conteúdos, os termos anteriores, para eles poderem perceber o que é que eu estava a falar, uma vez

que a nomenclatura era diferente. Mas tenho sempre o hábito de, de sugerir gramáticas, dicionários e prontuários, para eles saberem o que é, já desde pequeninos. No caso do 5.º ano, não é para fazer publicidade, mas dizia e mostrava, trazia para a aula, mostrava-lhes a capa para eles verem.

E: Mas qual é...?

M: A gramática do 2.º Ciclo, da Porto Editora, também da Areal, da ASA.

E: E por que é que escolheu essas? Por algum motivo?

M: Porque gostei da abordagem. Não é... várias formas de... ou porque umas têm exercícios aliados, ou porque outras não têm... têm uns compêndios, por várias razões, mas também a mini gramática deles, que eles têm no livro.

E: E, quando seleciona os termos gramaticais que lhes vai ensinar, fá-lo de acordo com essas gramáticas?

M: Essencialmente, o manual deles, para eles poderem perceber. No caso do 6.º ano não, não recomendei nenhuma, apenas disse para se cingirem às anteriores, se tivessem, mas que seria bom e oportuno investirem, se pudessem.

E: Que tipo de recursos pedagógicos utiliza para apoiar a sua prática pedagógica no domínio da gramática?

M: Isso é como nos outros domínios. Utilizo o powerpoint, utilizo cartões, utilizo atividades no quadro, utilizo fichas informativas, leitor de CDs, computador...

E: Agora, vou mostrar-lhe um exemplo, uma proposta de atividades e vou pedir-lhe a sua opinião. Eu não sei se conhece os guiões de implementação do Novo Programa. Há um para cada competência...

M: Sim, já li.

E: Então, vamos aqui à página 55...

M: Peço desculpa. Já li, não. Já observei.

E: Isto é uma proposta de atividades. Vai aqui até à página 58. Por favor, dê uma vista de olhos e gostava que me dissesse, depois, no final, o que é que pensa de atividades deste tipo.

M: (passados cerca de 4 minutos) Parece-me bem, bem esquematizado. Aliás, acho que só faz sentido assim. Depois de perceberem os vários grupos é que podem perceber o restante. O que eu acho é que a própria linguagem e tendo em conta os alunos, eu falo dos meus, não é, sobretudo aqui no primeiro exercício (apontou para o quadro para o professor).

E: Isto é mais para o professor...

M: Ah, ia dizer que se calhar a linguagem era um bocadinho elaborada. Sim, os exercícios, sim, parece-me bem. Concordo com ele. Eu própria abordei por segmentos, para eles poderem perceber, e acho que a noção do quando... Sim, acho que está bem.

E: Porquê?

M: Porquê?

E: Sim.

M: Porque... consegue-se perceber o que é que é um grupo e o que é que é o outro e, dentro de um grupo, os vários constituintes e assim eles conseguem perceber. Há palavrinhas chave e eles conseguem identificar muito bem o que é que pertence a um grupo e a outro. Normalmente, eu costumava dizer que era vários... que um grupo eram os avós e, depois, eram os pais e, por sua vez, os filhos, as palavras. Eles conseguiram identificar bem. E acho que este exercício vai ao encontro disso, também.

E: Na sua opinião, qual é o papel da gramática na aprendizagem da língua materna?

M: A gramática é fundamental. Aqui, a gramática propriamente dita, saber como se escreve, como se fala. Nesse caso, na aquisição da língua materna não tanto o porquê de ser um sujeito, o porquê de ser um verbo, o porquê de ser um substantivo, não é? É mais na própria construção da frase, oral e escrita.

E: Sente-se motivada para desenvolver atividades de ensino e aprendizagem da gramática?

M: Sim.

E: Porquê?

M: Não só porque gosto, isso acho que é um ponto a favor. Também é importante, as pessoas através da gramática conseguem aprender e falar e escrever melhor.

E: E os seus alunos consideram a aprendizagem da gramática importante?

M: Sim, sim. Há sempre aqueles que não gostam, não é? Mas sim, sim.

E: Encoraja os alunos a descobrirem as regras e as estruturas gramaticais por si mesmos?

M: Sim.

E: De que forma?

M: Tento saber o que é que eles sabem primeiro. Se eu digo uma palavra, tento perceber qual é, o que é que aquela palavra lhes diz, em termos de classe, em termos de, de sinónimo, em termos de posição.

E: E depois, o que é que faz a seguir?

M: Depois, peço exemplos, peço construções e a partir daí, dos vários exemplos que eles dão, a própria palavra, podendo direcionar, pode ter um significado diferente, tendo em conta a posição em que se encontra, e isso, isso é bom para eles perceberem. Portanto, num lado é uma coisa, no outro é outra.

E: E só depois é que lhes dá a regra?

M: Aí já lhes estou a aplicar a regra, tendo em conta que tomam posições diferentes, logo, o porquê e a regra é a justificação.

E: E são eles que descobrem a regra ou é a M que...?

M: Tento primeiro que eles descubram. Tento primeiro. Se não conseguirem, aí ajudo, claro.

E: Agora, vou mostrar-lhe aqui quatro professores hipotéticos com diferentes posicionamentos face à gramática. Gostaria que me dissesse o que é que pensa das suas abordagens e se se identifica com algum ou com alguns aspetos de algum ou alguns deles. Vamos referir-nos a eles como professor A, professor B, C e D.

M: Está bem.

E: (Passados cerca de 30 segundos) Se quiser, pode ir por partes.

M: Ah, quer que fale... do A?

E: Sim, se calhar, é melhor.

M: Ok. Do A, não concordo nada.

E: Porquê?

M: Porque quando diz *mesmo apesar de não os considerar apropriados ou interessantes, tende a prosseguir com as atividades do manual*, se não é interessante, se não é apropriada, acho que tem de se partir do princípio que tem de se tornar interessante e tem que se apropriar. E não há só o manual, há mais coisas, há mais materiais.

E: Agora, em relação ao B?

M: O B... O B... O conhecimento gramatical faz melhorar as capacidades comunicativas dos alunos, em qualquer uso, oral e escrito. Portanto, eu não concordo com esta afirmação aqui.

O C ainda não li...

O C... eu parto mais para o que é que os alunos saibam, sabem. Não dito primeiro. Só pontualmente, claro. Se verificar que não, não funciona de outra maneira, mas não, não dou. Prefiro que eles descubram.

E: E em relação ao D?

M: (passados cerca de 20 segundos) Concordo com o D, sim. Esta parte *discussão e descoberta*, eu acho que quando eles tentam descobrir o que é e chegam à conclusão é porque já estiveram numa fase de descoberta e, portanto, identifico-me com o D, sim.

E: Ok, obrigada.

Como é que sabe se uma sessão de gramática foi bem sucedida?

M: Quando, por exemplo, na aula seguinte, eu pergunto alguma coisa relacionado, pergunto alguma coisa não, faço sempre isso, relacionado com aquilo que eles aprenderam, ou o que é que aprenderam, ou... o que é que se lembram daquilo que foi dado.

E: E eles...?

M: E eles respondem.

E: OK. E como é que avalia, como é que faz a avaliação dos seus alunos no âmbito da gramática?

M: Faço oral e faço escrita. Faço das duas formas. Eu considero mesmo como teste oral, muitas vezes, para eles tomarem consciência que a gramática é importante.

E: E faz várias vezes? Faz...

M: Faço várias vezes, sim. Eu, em cada período, faço o teste oral, o teste escrito, teste... da leitura, teste da produção escrita, abordo vários pontualmente e, depois, tudo junto.

E: Agora, vamos passar para um outro bloco de perguntas.

Qual é a sua posição face ao uso de terminologia gramatical nas aulas?

M: Sim, devemos usar, sim. Eu confesso que utilizo aquilo que consta no manual, sinceramente. Não só de pesquisa, e daí recomendar também gramáticas, e ler, mas p'ra que eles também tomem noção daquilo que eu estou a falar... e também é uma novidade p'ra nós, enquanto professores.

E: Mas em relação à utilização de terminologia gramatical, concorda com...

M: Sim, concordo.

E: E utiliza o Dicionário Terminológico?

M: Utilizo-o através do manual, sim.

E: E em que áreas do Dicionário Terminológico ou da nova terminologia é que sente mais dificuldades?

M: Se calhar, o conseguir, o conseguir explicar e acho que estou, por acaso já foquei isso várias vezes, que é a análise sintática. Foi uma das coisas que eu mais senti dificuldade. Para eles perceberem o que é que é... que... agora já não há grupo móvel, o que é o predicativo do sujeito, o que é o complemento oblíquo, não... Aí sim, senti alguma dificuldade em... p'ra que eles pudessem perceber, daí o segmento dos vários grupos e d'aplicação daquele exercício, que me parece oportuna.

E: Está a referir-se, portanto, ao que lhe mostrei no guião de implementação do Novo Programa?

M: Sim, sim, sim.

E: E em que áreas do Dicionário Terminológico ou da nova terminologia é que sente menos dificuldades?

M: Não sinto, assim, dificuldade. Tirando aqueles casos...

E: Passemos para um outro bloco. Qual dos documentos considera mais útil para o ensino da gramática – o programa antigo, de 91, ou o Novo Programa de Português?

M: Eu acho que é tudo uma questão d'hábito. Neste momento, é o atual, sim.

E: Porquê?

M: Porque consegue-se perceber, se calhar, numa forma mais fácil, embora com palavras mais difíceis, aquilo que, que a gramática é.

E: E por que é que se consegue perceber?

M: Porque, se calhar, está explicado d'uma outra maneira. Não se cinge tanto àquilo, à parte estática, que anteriormente se via pelas palavras. Muitas pessoas colocavam, os alunos, neste caso, colocavam o grupo móvel, mas, se calhar, não sabiam a função que ele tinha, e daí ser o vocativo, agora, quer dizer! Acho que é uma aplicação, um hábito.

E: E o que é que pensa sobre a utilização da designação Conhecimento Explícito da Língua?

M: Parece-me um nome pomposo. Explícito, sim, explicita, é verdade, mas não deixa de ser gramática, na mesma.

E: E face à anterior designação, Funcionamento da Língua?

M: Sim. Isso é uma questão de interpretação. Funcionamento da Língua, como é que ela se utiliza, como é que funciona, o Conhecimento parte-se do princípio que se está a adquirir o conhecimento da língua e implica também a aplicação... do funcionamento. Não me choca, nem me surpreende, não...

E: Considera que as competências nucleares da Língua Portuguesa, portanto, a Leitura, a Escrita, a Compreensão Oral, a Expressão Oral e o Conhecimento Explícito são igualmente importantes? Ou há alguma que considere mais ou menos importante do que as outras...?

M: São todas importantes.

E: Igualmente importantes?

M: Sim, sim.

E: Pensando globalmente no trabalho desenvolvido nas cinco competências da língua, que percentagem do tempo letivo é que diria dedicar ao Conhecimento Explícito?

M: É assim... Não é que fosse 20% para cada uma não seria bom, mas aí, nesses 20% também se pode aplicar gramática. Portanto, não... Acho que é cada uma delas, mas articulada em conjunto, não...

E: De forma mais ou menos distribuída?

M: Sim, sim.

E: Articula o Conhecimento Explícito com as outras competências nucleares?

M: Sim.

E: De que forma?

M: Através da leitura, através da oralidade, através da escrita, peço exemplos, eles dão e perguntam, remeto para outra, p'ra outra parte da gramática, logo, articulo.

E: Considera que há maior facilidade na articulação do Conhecimento Explícito com alguma das outras competências nucleares?

M: Com a escrita, com a escrita, sim.

E: Porquê? Como é que costuma fazer? Pode dar-me algum exemplo?

M: *O João veio agora. João veio agora o*, por exemplo. Não é que não possam dizer isso na oralidade, também podem dizer, é verdade, mas...

E: Ok. Agora, passando para o último bloco de perguntas... Tem a ver com, com as necessidades de formação. Considera-se bem preparada para o ensino da gramática – ao nível dos conhecimentos científicos, dos conhecimentos didáticos...?

M: Eu tento sempre preparar muito bem. Acho que bem, bem nunca estamos, sinceramente. Acho que precisamos sempre de, de ouvir mais e fazer mais.

E: Recorda-se de alguma experiência particularmente significativa para o seu desenvolvimento profissional?

M: A própria experiência acho que ajuda nesse sentido, porque eu tenho que aplicar uma forma com crianças, tenho que aplicar outra com adultos, tenho de aplicar... costumo ter em conta o país em que estou, portanto, acho que tem que se adequar à, ao público que nós temos.

E: Que tipo de formação contínua é que consideraria mais útil neste momento?

M: Um bocadinho de cada, mas, sim, na gramática.

E: Na gramática, em alguma parte específica ou...?

M: Não, eu analisava tudo. Eu acho que... sim, partindo do zero.

E: Muito, muito obrigada pela sua participação.

M: Nada, obrigada eu.

E: Foi muito útil. Não sei se gostaria de acrescentar alguma coisa, se quer partilhar mais alguma coisa sobre o tema...

M: Para já, parece muito interessante, confesso, e gostava de, futuramente, ver algum trabalho feito neste sentido, que pudesse ser útil para nós aplicarmos... com os alunos. Outras ideias, outras partilhas... Era bom.

E: Muito obrigada.

Local: Escola do 2.º CEB do Distrito de Lisboa

Ano de escolaridade: 5.º ano

Data: 01/06/2012

Duração: 30 minutos

Observações: Apenas assisti aos primeiros 30 minutos da aula, dedicados exclusivamente ao Conhecimento Explícito

Categories	Subcategorias	Descrição geral	Exemplo	Inferências
Conteúdos	Coerência relativamente à planificação (sumário)	NO	<p>Exemplo 1 P: Ok. Deixem ver se me lembro de fazer mais alguma coisa convosco. (...)</p> <p>Exemplo 2 P: Professora Patrícia, já lhe chega de gramática?</p>	A condução da aula e algumas intervenções da professora parecem indicar que o trabalho de CEL, para além de não ser objeto de planificação, foi realizado tendo em conta a situação de observação.
	Plano sintático			
	Plano das classes de palavras			
	Plano morfológico			
	Plano discursivo, textual			
	Plano lexical, semântico			
	Diversos Planos	Funções sintáticas: sujeito, complemento direto e indireto, modificador; plano das classes de palavras; preposições (contrações)		
Contextualização	a partir do texto	NO		
	a partir da frase	O trabalho do Conhecimento Explícito da Língua iniciou-se partindo de uma frase que a professora escreveu no quadro.	“Ontem, em casa, a minha mãe ofereceu um vestido novo à minha irmã.”	

	a partir da palavra	Identificação das preposições		
Tipo de atividade	Construção de conhecimento	NO		
	Treino	Os exercícios feitos na aula consistiram no treino de conteúdos previamente trabalhados.	Exemplo: P: Quais são as preposições que contraem com determinantes? Vários alunos colocaram o dedo no ar. P: Sabem as preposições todas de cor? A: Sim P: Então, digam-nas. Disseram-nas em coro.	Foram realizadas, sobretudo, atividades de identificação e de classificação. O trabalho sobre o CEL tem por base uma aprendizagem baseada na memorização.
	Avaliação	NO		
	Mobilização para outras competências	NO		
Uso de terminologia	Uso dos termos metalinguísticos do Dicionário Terminológico	A professora mostrou alguma dificuldade na adoção da nova terminologia, tendo, em vários momentos, utilizado a terminologia antiga.	Exemplo: A professora utilizou as expressões “modificador de lugar” e “modificador de tempo”.	
	Rigor terminológico / científico	Registaram-se algumas incorreções na utilização e explicitação da terminologia em conformidade com o DT.	Exemplo - classes de palavras A professora pediu aos alunos que fizessem a análise morfológica da frase “Ontem, em casa, a minha mãe ofereceu um vestido novo à minha irmã”. Exemplo - complemento direto	

			<p>P: O CD é a resposta à pergunta “O quê?, mas a que parte da frase é que fazemos essa pergunta?”</p> <p>A: AO CD</p> <p>P: Não, isso é a pergunta, mas a que pedaço da frase fazemos a pergunta?</p> <p>A: A ‘os meus pais’</p> <p>P: Não assim a resposta seria o predicado.</p>	
Interação	Exploração das intervenções / produções dos alunos	<p>Não se verificou exploração das participações dos alunos. Em alguns momentos, o <i>feedback</i> dado pela professora às intervenções dos alunos provocou um evidente mal-estar.</p>	<p>Exemplo:</p> <p>P: Olha lá, na frase de cima onde é que está o complemento indireto?</p> <p>A: É ‘à minha irmã’.</p> <p>P: Então, é isso que vais substituir, ou seja, tirar de lá. A frase tem de ter lá ‘um vestido novo’.</p> <p>A: A minha mãe um vestido.</p> <p>P: Ouve lá, vai-te sentar. Vais para o canto com orelhas de burro (risos). Estou a brincar! Vai-te sentar. Estás chumbado a Português!</p> <p>O aluno foi-se sentar com uma</p>	Questões do foro da relação pedagógica

			expressão embaraçada. P: Não fiques chateado. Eu estava a brincar contigo! O aluno começou a chorar e outro tentou consolá-lo. P: Ó filho, não chores! Estava a brincar contigo! Já vens fazer outra bem ao quadro.	
	Promoção de momentos de reflexão sobre a língua	NO		
	Envolvimento dos alunos nas decisões	NO		
	Trabalho em grande grupo	As atividades foram todas realizadas em grande grupo, tendo vários alunos ido ao quadro resolvê-los, a pedido da professora.		
Modalidades de trabalho	Trabalho em pequenos grupos	NO		
	Trabalho a pares	NO		
	Trabalho individualizado	NO		
	Manuais	NO		
Recursos utilizados	Quadro	Todos os exercícios foram escritos no quadro pela professora e resolvidos aí pelos alunos.		
	Cadernos	Os alunos escreveram o número da lição e a data copiaram e resolveram os exercícios nos seus cadernos.		
	Fichas	NO		

	Obras literárias	NO		
	Apresentações em powerpoint	NO		
	Internet	NO		
	Música	NO		
	Filmes	NO		
	Cartões	NO		
	Cartazes	NO		

NO - Não Observável

Anexo XIX - Grelha de classificação de exercícios (T6)

Exercício	Atividade de Reconhecimento	Atividade de Explicação							Atividade de Produção				Suporte
		Classificação	Definição/ regra	Explicação do valor linguístico (semântico, textual, lógico)	Justificação ou explicação de regras ou definições	Observação / manipulação de dados	Explicação e verificação de hipóteses	Generalização/ conclusões	P	S	F	T	
A professora escreveu uma frase no quadro (Ontem, em casa, a minha mãe ofereceu um vestido novo à minha irmã.) e pediu que os alunos fizessem a “análise morfológica”.		X											A professora escreveu a frase no quadro e os alunos copiaram-na para o caderno. O exercício foi resolvido em grande grupo, oralmente.
P: Quais são as preposições que contraem com determinantes?	X												A questão foi colocada e respondida apenas oralmente
P: Sabem as preposições todas de cor? VA: Sim P: Então, digam-nas.									X				Idem
P: Muito bem, e como fica (a preposição ‘a’ contraída com determinantes)? A: À, às, ao, aos									X				Idem
P: Outra									X				Idem

preposição? A: Por.														
P: Contrain com quê? A: O, a, os, as.	X													Idem
P: Como fica? A: Pelo, pela, pelos, pelas.									X					Idem
P: Outra? A: De.									X					Idem
P: E como fica? A: Do, da, dos, das. P: E com o determinante indefinido não contraí? A: Dum, дума, duns, дumas.									X					Idem
P: Outra? A: Em. No, na, nos, nas, numa, num, numas, nuns.									X					Idem
A professora chamou um aluno ao quadro e pediu-lhe que fizesse a “divisão sintática” da frase: Ontem, em casa, a minha mãe ofereceu um vestido novo à minha irmã.		X												A professora escreveu a frase no quadro e os alunos copiaram- na para o caderno. O exercício foi no quadro e os alunos copiaram a correção para o caderno.
P: Agora, quero que escrevam a										X				A professora

frase, substituindo o CD por um pronome!													escreveu a frase no quadro e os alunos copiaram-na para o caderno. O exercício foi no quadro e os alunos copiaram-na e resolveram o exercício no caderno. A correção foi feita no quadro.
P: Agora, vamos substituir só o CI.										X			Idem
P: Olha lá, na frase de cima onde é que está o CI?	X												A questão foi colocada e respondida oralmente.
A professora escreveu a frase: Os meus pais compraram um carro novo. P: Substituam o CD por um pronome pessoal.										X			A professora escreveu a frase no quadro e os alunos copiaram-na para o caderno. O exercício foi no quadro e os alunos copiaram-

que substituíssem o CD e o CI da frase: A minha mãe ofereceu um vestido novo à minha irmã.													
P: Muito bem. 'Lho' é o quê? A: CD e CI P: Está bem, mas é a contração de quê? A: De lhe com 'o' P: Muito bem!		X											Não foi efetuado qualquer registo escrito.
Totais	4 20%	3 15%	0 0%	0 0%	1 5%	0 0%	0 0%	0 0%	7 35%	5 25%	0 0%	0 0%	20 100%

Anexo XX - Transcrição da entrevista à P6

Entrevistado: Professor de Português Língua Materna do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Local: Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico - Distrito de Lisboa

Data: 11/7/2012

Hora: 10h30

Duração: 1h06m

E: Ora, bom dia.

H: Bom dia.

E: Eu sei que já sabe o meu nome, mas vou identificar-me. Chamo-me Patrícia Santos Ferreira. Estou a fazer um trabalho de Mestrado, intitulado As conceções dos professores do 2.º Ciclo em relação ao ensino da gramática. Os dados recolhidos através da realização desta entrevista e também da observação que já efetuei serão tratados anonimamente, portanto, de forma confidencial, e mobilizados nesse trabalho e num projeto em desenvolvimento na Escola Superior de Educação de Lisboa sobre o ensino da gramática. Não há respostas certas, respostas erradas. Isto não é um exame. É uma recolha de opiniões, não estamos a avaliá-la, portanto, não se sinta inibida e, por favor, responda com a maior sinceridade possível. Os objetivos desta, desta entrevista são conhecer essas conceções dos professores de 2.º Ciclo em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática, conhecer opiniões dos professores em relação ao Dicionário Terminológico e também em relação ao Conhecimento Explícito da Língua e o objetivo último é identificar necessidades de formação dos professores no âmbito do ensino e da aprendizagem da gramática. Só para ficar registado, peço-lhe autorização para gravar.

H: Sim, pode.

E: Obrigada.

E gostava de salientar a importância da sua participação. Só assim, com a vossa participação, é que nós conseguimos chegar a essas conceções e, e às opiniões... dos professores. Então, vamos começar o questionário propriamente dito.

Ora, o género é feminino.

Que idade tem?

H: 55.

E: Qual foi o curso de formação inicial que tirou?

H: Estudos germanísticos.

E: Em que instituição?

H: Universidade de Lisboa... Na Faculdade de Letras da Universidade Clássica.

E: Tirou algum curso de pós-graduação?

H: Não.

E: Participou em alguma ação de formação contínua na área da Língua Portuguesa?

H: Bom, imensas. Fiz várias. Além do mais, fui delegada de profissionalização de Língua Portuguesa, há uns anos, portanto... Era orientação de estágios. Já foi há muito tempo. Tinha 27 anos. E estive três anos a orientar estágios de Língua Portuguesa. Aí tive bastante formação, mas sempre assim... não, não... Outra formação, se calhar como me está a dizer, nas Escolas Superiores de Educação, isso não fiz. Fiz várias assim, na Faculdade de Letras, na altura ainda não havia as ESEs. Foi tudo através da Universidade de Letras, professores da Universidade de Letras, a formação que nos davam era na Universidade de Letras.

E: Se puder, se calhar, pegar assim em alguma, só para exemplificar. Recordar-se do assunto, do, do conteúdo?

H: Da gramática. Era o que nós dávamos na altura. Há tantos anos...

E: Portanto, uma formação sobre gramática.

H: Sim, em Linguística... gramática, Linguística, sim.

E: E recorda-se da duração?

H: Não, eram coisas sempre pequenas. Eram formações a que nós íamos para estar naquele cargo... para conseguirmos avaliar melhor, portanto, os nossos formandos, era nessa área, nesse âmbito. Não, não foi nenhuma especialização. Isso não fiz, de facto. Só tenho a licenciatura.

E: Ok. E há quantos anos é que é, é que é docente?

H: Pois, se eu tenho 55... Há 30 anos.

E: E em que nível de ensino é que trabalhou durante mais tempo?

H: Trabalhei sempre, fiz o estágio logo no 2.º Ciclo e fiquei no 2.º Ciclo.

E: Então, agora, vamos entrar no tema propriamente dito. Gostava que me dissesse quais são as suas recordações em relação ao seu próprio processo de aprendizagem da gramática enquanto aluna. Recordar-se de alguma coisa em

relação ao tipo de atividades que faziam? O que era esperado dos alunos? Qual era o papel do professor? Não sei se tem algumas recordações desse...

H: Recordo-me porque retomei muito isso na minha prática... e que, se calhar observou...

E: E do que é que se recorda?

H: Recordo-me da forma estruturada como os conhecimentos eram, eram lecionados. Recordo-me que... tínhamos que memorizar várias coisas, que nos serviam, por exemplo, os meus alunos, como viu no outro dia, por acaso essa parte até fiz p'ra ver, *E as preposições quais são?* e eles todos diziam *ante, após até...* Isto foi, isto veio do meu tempo, não é? Aprendi assim. Aplicava-se depois de se ter aprendido, portanto, era, havia aulas de gramática, era-lhes explicado o que era... e eu retomei tudo isso, eu tenho um trajeto, por isso é que, se calhar, me ofereci um bocadinho, porque gosto, gosto muito de gramática... Eu comecei por utilizar as novas, as novas pedagogias e estive muitos anos numa escola muito complicada, na Msgueira... Os miúdos não aprendiam de maneira nenhuma, ficava tudo no ar, não, não, não se apoderavam dos conhecimentos e aquilo varria-se-lhes da memória, até porque não trabalham, não é? Portanto, um dia mudei de método. A dada altura do meu percurso como professora, revi tudo isto, pensei como é que eu tinha aprendido... eu não posso partir do princípio que eles, agora, não têm as mesmas capacidades que nós tínhamos de aprender, apesar dos bairros em que vivem, etc., e recomecei e lembrei-me... até em Francês nós dizíamos *mon, ton, son, ma, ta, sa, mes, tes, ses...* Isto fico p'a toda a vida. EM Inglês sabia os verbos todos. Isso ficou p'a tod'a vida. As formas verbais... E, e voltei a esse método, passeia a... voltei a esse método e tive muito melhores resultados. Entretanto, vim para esta escola, que tem um meio social completamente diferente, há três anos e continuei no mesmo método. Tenho muito bons resultados, assim. Muito melhores do que quando ensinava a gramática integrada num texto e eles não sabiam o que é que era aquilo. Era assim, uma coisa, tipo uma pincelada de gramática, enquanto se dava texto, percebe? Passei a dividir as coisas, separar.

E: Voltando um bocadinho atrás, às suas recordações...

H: Ah, sim.

E: Em relação ao professor, recorda-se do tipo de papel do professor?

H: É assim: eu tive professores ótimos, tive professores péssimos, e razoáveis, como todos nós, não é? Recordo-me mais dos melhores.

E: Em relação ao ensino da gramática, tem...

H: Eu recordo-me dessas coisas, de já memo... e ficar muito contente porque já sabia, de encontrar num teste e numa ficha e descobrir aquilo que... descobrir lá uma preposição, uma conjunção, uma... um adjetivo... e de aquilo ser fácil identificar. Recordo-me mais dessas coisas do que propriamente dum professor.

Recordo-me das, isso sim, mas nas línguas, porque eu fui sempre virada para as línguas, das músicas que nos ensinaram, e que nunca mais desapareceram, portanto, as músicas em Francês e em Inglês. Do ensino da gramática propriamente dita, não há assim nenhum professor, a não ser um fantástico, um professor de alemão, no antigo 6.º e 7.º.

E: Em relação ao que era esperado dos alunos, de que é que se recorda? Que memorizassem...

H: Memorizassem é uma etapa. Depois, que conhecessem e aplicassem, não é? Não era só papaguear. Memorizar p'apoderar daquilo, não é? E depois saber aplicar. Se num texto me pedem *descobre uma preposição...* pedem, eu peço aos miúdos... *uma preposição contraída*, eu posso... se eu não souber quais são as preposições, eu fico ali cheia de dúvidas se aquele *a* é artigo definido ou é preposição, ou se eu encontro *do* lá, portanto a preposição *de* com o artigo definido, só depois de m'apoderar dessa matéria é que eu posso encontrá-la, localizá-la, identificá-la.

E: Eu acho que já me respondeu a esta pergunta. Portanto, ia perguntar-lhe se essas experiências influenciaram o modo como ensina.

H: Muito. Muitos anos de uma gramática que... tinha vergonha de ser gramática. Aliás, chamava-se funcionamento explícito da lín... ou conhecimento da língua. Como se gramática fosse qualquer coisa de, de... com uma conotação de, de reacionária, percebe? Há aqui uma coisa ideológica que influenciou muito a educação, a todos os níveis, e a nível do Português, era *Gramática? Não há aulas de gramática. A gramática tem que ser feita... tem que ser a partir de um texto*. E eu digo *um texto*? Texto é material para eu estudar gramática, mas, quando eu começo a estudar gramática e a retirar gramática de um texto, eu estou a dar uma aula de gramática, eu já não estou a dar uma aula de interpretação de texto, e eu vou à gramática, vou às palavras e às frases, mas o... havia essa carga *Ai, não se pode fazer...* Foram muitos anos disto. Foi uma ideologia que tomou conta das escolas portuguesas, com os resultados que depois acabam por se ver. Não resultou. E nós temos que ver isso em todas as disciplinas. Não é só no Português. Toda a gente se queixa do mesmo. Era tudo, era... o aluno não tem que saber. Só o conceito de 'aprender a aprender' já é uma coisa completamente... nem eu sei o que é, isto é quase surrealista, mas dominou muito tempo a cultura educacional neste país. E em termos de Ministério de Educação, associações de professores, etc., etc., etc. Portanto, a onda era aquela, só que eu hoje olho p'a trás e vejo a quantidade miúdos que eu ensinei algumas coisas e, portanto, consegui furar por ali com alguma intuição sobre o que eles estavam a ape... mas que saíram mal preparados, há e muitos. Até nós começarmos a acordar e dizer *o que é isto? Eles saem sem saber nada!* Porque se as coisas não são estruturadas e treinadas e treinadas e treinadas, eles não têm a nossa capacidade intelectual de ver as coisas assim, no espaço, quer dizer. Eles têm que, que as concretizar, que as perceber, que as memorizar, apoderarem-se delas, mesmo apoderarem-se delas. Eu, eu faço questão, no 5.º ano, que os meus alunos distingam as classes das palavras, antigamente nós falávamos em análise morfológica, não é, as classes de palavras, porque, para eles, um nome, um verbo ou um adjetivo, eles

misturam, baralham. Agora, se eu lhes explicar muito bem o que é que aquilo é, em várias situações, por que é que aquilo é um nome, *nome, nome, tudo tem nome, isto tem nome, isto tem nome, isto tem nome...* chamamos-lhe nome, não é? Verbo, até lhes digo... porque eles não conseguem identificar às vezes. Olham p'aquele palavra e não sabem se é um verbo. *Põe atrás 'eu, tu, ele, nós, vós, eles', dá ou não? Se dá, é verbo.* Pequenos truques, ao princípio, p'a eles começarem a perceber que as palavras são de classes diferentes, compreende?

Pronto, isto foi a minha maturação como professora. E foi regressar às tais experiências enquanto aluna. Por que é que eu sabia tão bem gramática, e eles não sabem? A partir do momento em que, gradualmente, eu comecei a mudar a minha maneira de dar gramática, experimentando. Ao princípio, experimentei ditados, que era proibido, porque eu também dou inglês, não é? Tudo era considerado reacionário, acho eu, são sei explicar. Era *Ah, não se pode fazer isso.* Por exemplo, escrever no sumário 'Leitura e interpretação do texto', que é aquilo que se faz, *não podes dizer leitura e interpretação do texto, já não se usa.* Houve uma época, isto acho que é depois do 25 de Abril, que há esta avalanche mudança, mudança, mudança, mudar é que é bom, em que determinadas coisas foram conotadas com uma carga negativa e as pessoas recuaram, não sabiam, estavam inseguras, percebe? E eu acho que isso prolongou-se por décadas e pronto. O que é que eu estava a dizer? Em relação aos sumários, pronto, até nos sumários voltei à antiga. Se eu hoje o que fiz foi ler e interpretar o texto, é isso que lá está. Por que é que tenho de estar à procura duma palavra mais elaborada, dum conceito mais na moda p'a explicar aquilo que faço, percebe? Pronto.

E: Consegue lembrar-se de algum bom professor de língua que conheça – alguém com quem trabalhe ou tenha trabalhado, algum professor seu...?

H: Oh, lembro-me de... Foi só um ano, mas inesquecível. Ui, agora esqueci-me. Olhe, aquele que tem um filho, um filho no teatro... O Cintra, Lindley Cintra, é isso. Inesquecível.

E: Foi seu professor?

H: Foi. De Introdução à Linguística. Depois, ele recordou-se. Tive um ano só, com ele. Gostei imenso, imenso dele. Os nomes de professores mesmo...

E: E como é que... Centrando-se nesse professor, como é que descreveria a sua abordagem face à gramática?

H: Muito, muito conhecimento. Muito conhecimento e uma grande capacidade de transmiti-lo aos alunos. E nós ficávamos (Fez a expressão "de boca aberta"). As aulas eram teóricas. Era Linguística... Isto porque, depois, nós tínhamos as práticas, mas, com ele, eram as aulas de anfiteatro, 500 alunos... Uma paz enorme, uma paz que vem das pessoas, portanto, que sabem muito e que gostam do que estão a fazer. Encantavam-nos. Eram discursos sobre Linguística, sobre a língua... muito bonito. Nós íamos p'às aulas com muito prazer. Ele tinha, tinha muito jeito e uma empatia muito grande, também. Muitas qualidades como professor, alé do conhecimento ser, ser bastante sólido.

E: Também já me respondeu, de alguma forma, a esta pergunta. A sua abordagem da gramática sofreu alterações ao longo dos tempos?

H: Ah, então isso foi o que eu lhe acabei de dizer. Sofreu muitas.

E: Porquê? Se me puder dizer os motivos...

H: Para mim, os motivos são, eu verifiquei que da forma como me ensinaram a dar gramática, quando fiz o estágio, eu acabei o curso e, por sorte, entrei logo em estágio. O meu primeiro ano foi de estágio. Não tínhamos estágio integrado. E ensinaram-me segundo as novas... pedagogias. Foi há... 1980... 80, 81, acho que foi isso, e, durante uns anos, eu aplicava... tinha os dossiês de estágio. Eu própria não me sentia à vontade com aquilo. Portanto, os miúdos também, se calhar, sentem isso, não é? Era uma abordagem muito... como lhe digo, muito... Estávamos a dar um bocadinho de, de morfologia, passávamos para a sintaxe, se aquilo viesse a propósito. Tudo se misturava. Não se encadeavam conhecimentos. Não se estruturavam. E, depois, com o tempo, apercebi-me que isso não resultava, sobretudo, quando eu fui para uma escola num território de... educação prioritária, na Musgueira, onde estive dez anos. Aí, eles não aprendiam nada, dessa maneira, nada. Aquilo ficava a boiar. Quer dizer, quando têm uns que vão p'a casa, ainda têm uma mãezinha que ajuda um bocado ou têm uma família minimamente estruturada e conseguem estruturar alguma coisa, tudo bem. Agora, aqueles que não têm, que só têm a escola, para eles aquilo era um vazio total. Um dia sabiam, outro dia não sabiam. Nós também dávamos e não dávamos, porque dávamos, passávamos para outra, voltávamos p'àquela, andávamos um bocado... geria-se ao longo do ano o programa de gramática conforme dava mais jeito, compreende? Por exemplo, agora este texto vou dar isto, os adjetivos, dá jeito, mas depois no outro já não dá jeito, vamos dar outra coisa e passamos, por exemplo, p'análise sintática, agora vamos... Como é que se aprende assim? É impossível. Não havia uma, nem sequer um grau de dificuldade, do mais simples p'ó mais complicado, nem uma sequência. Não, era tudo, era tudo misturado. Realmente, mudei com os alunos, foram os alunos que me fizeram mudar, os mais complicados, com menos... com mais dificuldades.

E: Agora, gostava que pensasse nas aulas que planificou no último mês. Com que frequência é que a gramática foi o foco? Nas aulas de Português.

H: Nas aulas de Português? Portanto, isto depende muito, porque, este último mês, eu tinha algumas coisas para terminar, certo? Portanto, de gramática, já que o programa, este ano, do 5.º ano, era bastante extenso, tive que lhes dar, à última da hora, porque tinha deixado pendurado, justamente porque não sabia onde enquadrar, as relações entre palavras de homografia, homofonia, etc., dei isso numa aula, porque foi uma coisa relativamente fácil, porque eles tinham dado na Primária, só para ter conteú... registo dos conteúdos lecionados, e, de resto, o que tinha vindo para trás, o que tinha ficado para trás, já não sei... mais qualquer coisa relativamente à classe morfológica d'alguma, faltava alguma, já não me lembro qual, as conjunções, talvez. Pronto, portanto, dei... isto, depois, dá várias aulas, cada coisa destas, porque numa aula eu introduzo, a aula é só daquilo, é só da gramática, e depois, na aula seguinte, com outros materiais, eles vão à procura

dessas palavras que... Portanto, cada aula é 90 minutos, 90 mais 90, 180, com mais 45, talvez, de gramática no último mês. Isto também porque eu tinha que terminar algumas coisas.

E: Isso foi muita frequência?

H: Foi. Porque foi só gramática. Porque tinha deixado algumas coisas para trás. Tanto que eles diziam *Ó, setora, nunca mais lemos!* E eu, depois, a dada altura, disse *Pronto, ok, já demos isto, temos duas aulas p'a ler.* Até dedicámos à poesia e depois demos Teatro, também, o texto dramático e, p'ó fim, não sei mais... e é bastante.

E: Quando planifica aulas, como é que decide em que aspetos da gramática se vai centrar?

H: Eu tenho uma, a planificação ao longo do ano, que é... até, em geral, é sempre feita da mesma forma, d'há uns anos p'ra cá, poucas são as alterações que lhe faço.

E: Está a referir-se a uma planificação feita por si ou...?

H: Não, é feita por mim, dentro da que existe. Há uma planificação da escola, que são os conteúdos que temos que dar, não é? Depois, a forma de gerir aquilo é minha, aquela em que eu encontro mais... melhor resultado com os miúdos, é sempre começar pela, pela classe dos... Não sei se quer que fale dos termos?

E: Pode, pode.

H: Pronto. É sempre começar por uma frase tem sempre um nome e um verbo, não é? Porque, se não, não é frase. E eles começa, pronto, a classe dos nomes, toda a gente sabe aquilo da Primária, mas por que é que é nome, o que é que é nome, isto é nome, se é próprio, se é comum, tudo tem um nome, as coisas têm um nome, antes era substantivo, vocês agora... chama-se nome, é mais fácil de fixar. Parece que perceberam aquilo tudo, mas se eu, a seguir, introduzir um adjetivo, eles já confundem muitas vezes com, com nome. E depois de dar a classe do nome, vou p'ó determinante, porque o nome tem de ter sempre, em língua portuguesa, porque em inglês já não, não é? Mas em língua portuguesa, até o nome próprio tem um determinante atrás. E dou a classe dos determinantes, os artigos, os definidos e os indefinidos, por causa dos nomes próprios, dos nomes comuns e depois passo a dar os possessivos, que demoram algum tempo para eles perceberem, mas isto tudo demora muito tempo. Eu numa, numa aula, só dou os artigos, o definido e o indefinido, e eles decoram *o, a, os, as, um, uma, uns, umas*, o definido é *o, a, os, as*, o outro é o resto. Ficam com aquilo lá dentro, registam no caderno sempre. Se eu lhes perguntar quais são os artigos definidos, eles dizem *o, a, os, as*, pronto, todos sabem. Ou, se passarmos para os demonstrativos *este, esta, estes, estas, esse, essa, esses, essas, aquele, aquela, aqueles, aquelas*, p'a eles saberem quando é que... *olha, tá um demonstrativo aqui, não é?* Mas isto tem que ser tudo... Saiu no exame o pedido da classe e subclasse do *este* e eu pensei *olha, os meus alunos sabem isto, isso aí até os NEEs, os do*

Ensino Especial, pronto, todos identificam. Porque há uma altura em que eles... Esta aula é só para demonstrativos, não é? Então, vamos usar *este* nas frases no quadro com aquilo. *Este, transforma-o noutro demonstrativo*. Agora, podemos falar num artigo definido ou num artigo indefinido... à medida que vamos acrescentando, vamos pondo mais, não é? Depois, vamos p'ós possessivos. Demora imenso tempo a perceber. Uso muito a expressão, eles não sabem o que é posse, foi algo que eu só percebi há uns anos. Na outra escola, ninguém sabia o que era posse. Eu, porque eu dizia *mas como é que eles me erram sempre? 'Meu', chamam-lhe demonstrativo, mas porquê? 'Meu', a posse, possuo, é meu...* Não sabem, não conhecem. Até que uma vez me lembrei, porque houve um miúdo que... os miúdos é que nos ajudam nestas coisas... Ah, uma vez um miúdo disse-me assim *Ah, posse de bola!* Posse de bola, existe no futebol. Eles todos jogam futebol, isso é engraçado. Mesmo na outra escola. Bairros sociais, não é? Meios complicados p'ós miúdos. Até aqui. Não há rapaz que não jogue à bola. Por isso, a posse de bola, desde aí... *O que é que isso significa? É o que tem mais tempo a bola no pé. Então, pronto. Possui a bola. A partir daí, pronto, foi mais fácil de perceberem. Agora, cada vez que dou os possessivos, digo posse de bola. A bola é minha. Tenho a posse desta bola.*

E: Mas quando toma essas decisões, portanto, o que é que vai fazer primeiro e depois, tem na base a planificação que existe e depois...

H: Vou fazendo alterações, conforme... Dum ano p'ó outro, aprende-se sempre alguma coisa, não é? Dum ano letivo p'ró outro. Nunca é igual. Duma turma p'á outra também não é igual, embora... o que eu noto mais é de um ano p'ró outro. E depois eu faço o seguinte. Cada vez que acaba um período letivo, peço-lhes que avaliem as aulas da seguinte forma, completamente livre, eles... o que gostaste mais e o que gostaste menos, o que percebeste melhor, o que percebeste pior, o que ajudou... e eu sei disso porque eu tenho lá as avaliações em casa. E eles dizem *o que eu gostei mais foi dar as preposições*. Porquê? Porque decoraram, porque foi tão fácil. Ou vão-me dizer *eu não percebi bem esta matéria* e isso também me tem dado ajudas.

E: Então, tendo em conta aquilo de que se vai apercebendo no final do ano letivo ou do período anterior, vai tomando as decisões do que é que vai trabalhar a seguir?

H: Não, não é do que vou trabalhar a seguir. Isso está planificado, já poucas alterações faço. Isto não é à balda, não é? Como lhe disse, eu começo pelas classes... Eu o que ligo mais na gramática é a classe morfológica das palavras, identificá-las, conhecê-las, e, depois, a análise sintática, como é que elas se integram, como é que elas formam sujeito e predicado... E eles têm que compreender muito bem isso. A memorização é apenas uma ferramenta para a compreensão, não é mais do que isso. Mas têm que compreender aquilo, porque se eu vejo... se lhes surge uma frase como aquela que eu até pude levar *Naquele dia, o irmão da Teresa fez...* Eles têm de ir à procura do sujeito imediatamente. Eles sabem que a primeira coisa.. o primeiro grupo que eles têm primeiro que encontrar é o do sujeito. Todas as frases têm sujeito, ou que lá está, ou que está subentendido, ou... mas não frase sem sujeito, se não não é frase. E, e, portanto,

tendo, desta lógica, da morfologia primeiro e depois da sintaxe, trabalha-se... Alterações? Há alterações que se vão fazendo, sim, às vezes mudo. Por exemplo, este ano dei os verbos antes dos adjetivos. Costumo dar os adjetivos primeiro para concluir o grupo nominal todo, mas, mas passei p'ós verbos, porque precisava de entrar na sintaxe, de passar para a ação, e então até dei os adjetivos mais tarde. Agora, quando dou uma classe de palavras, essa aula é só para aquela classe de palavras, da... para a classe de palavra e trabalho aquilo até se perceber e vai-se comparando com as outras que já demos, compreende? Vou introduzindo mais uma. Pronto, agora andamos devagarinho estas. Pronto, mais outra. Mas não... vou dar as classes de palavras todas, imagine-se, tá a ver? Não, não...

E: Pensando numa aula inteira, em que fase é que surge o trabalho em torno da gramática? Isto se não for uma aula só de gramática.

H: Se não for só uma aula de gramática, então, é sempre depois da interpretação de texto. Se for para eles aplicarem conhecimento, se não é uma aula de... em que eu estou a dar matéria ou a consolidar conhecimentos, nós estamos num texto e, depois da interpretação do texto, vamos olhar para algumas palavras e eu digo-lhes, por exemplo, *no terceiro parágrafo do texto, encontra-me uma... um grupo nominal que seja representado por uma, pela classe do pronome*, por exemplo, uma coisa qualquer assim, tá a ver?

E: Penso que também já me respondeu, de alguma forma, a esta pergunta, mas, vou fazê-la para ficar registado nesta parte. Desenvolve as atividades ligadas à gramática mediante alguma ordem específica?

H: Sim, sim.

E: Há pouco, tinha-me falado que primeiro introduzia. Se puder...

H: Sempre, sempre primeiro. Começando no princípio, não é? 5.º ano. Primeiro, as classes das palavras. Começo por... escrevo uma frase. A primeira coisa que eu costumo fazer com eles é, para eles verem que as palavras pertencem cada uma delas a uma classe... isto é um conceito um bocado difícil de perceber, mas se eu fizer transformações ali, se eu puser, escrever, por exemplo, *o menino comeu uma maçã*. Agora, em vez de menino, faço assim, no quadro, uns riscos. Agora substituí *menino* por outra coisa qualquer, que caiba aqui, não podes dizer a... o... bonito, pronto, não é? Eles, em vez de *menino* poem *rapaz*, em vez de *rapaz* poem *velho* em vez de *rapaz* poem *homem*. Pronto, ok? Estas palavras pertencem todas à mesma classe, o que significa que eu posso substituir umas por outras e a frase não perde sentido. Agora, se eu puser *o comeu...* ou *o bebeu...* aqui no lugar de *menino* não, é uma não-frase, não é frase. Portanto, tem que ter um nome aqui. Isto é a classe dos nomes, chamemos-lhe nome. *Ah, já demos na Primária*. Sabem isso tudo, o nome próprio, comum, pronto, serve para isso. Depois, vou à procura doutro nome, encontro ali *maçã*, depois *O*, o que é *O*? *O* é uma classe de, classe de palavras pequeninas, que aparecem antes do nome... Começa assim. Digo *Identifique as classes... comeu, o menino comeu uma maçã*. Tou a dar este exemplo,

mas, pronto, é outro qualquer. *Agora, vamos estudar a classe dos nomes.* E aí eles só trabalham a classe dos nomes.

E: E como é que faz. Primeiro introduz, depois esclarece a regra, a estrutura e depois exercita, depois fazem exercícios? Como é que faz?

H: Exatamente. Depois, fazem vários exercícios com nomes... e registam no caderno *o nome é uma classe de palavras tal, tal, tal, subdivide-se em ... 3 classes do nome, o nome comum, o nome próprio e o nome coletivo...* Depois, mais tarde, faço o abstrato e o concreto, que é assim uma subclasse do nome comum, é uma variável do nome comum, mas isso é p'a mais tarde. Começamos assim. Estudámos os nomes. No dia seguinte, imagine-se, ou depois do texto, se não, estou a dar muita gramática seguida, mas não. No dia seguinte, ou outra aula depois, *esta palavrinha que aparece antes do nome, 'o', se fosse uma rapariga, como é que era? Era 'a'.* Portanto, a classe do determinante e a subclasse do artigo, o definido. E eles decoram, escrevem *o, a, os, as.* Toda a gente sabe. Não custa nada. E os indefinidos também, *um, uma, uns, umas.* Explico a diferença entre *o* e *um...*

E: Portanto, escrevem a regra...

H: Escrevem a regra.

E: E fazem exercícios.

H: Fazem exercícios sobre isso, sim.

E: Pode descrever-me uma boa sessão de gramática que tenha conduzido?

H: Que eu tenha conduzido? Olhe, uma boa sessão de gramática que eu tenha conduzido, é quando eles dão um salto e vão para além do que eu estava à espera. Por exemplo, ah, na conjugação pronominal, quando eu estou a fazer substituições, e isto aconteceu, e deste ano, e eles gostam, eles gostam imenso dessas coisas... Quando começam a perceber, começam a gostar. E, então, tínhamos *o, o verbo, com, com um pronome...* Substituíamos numa frase o complemento direto por um pronome. Por exemplo, *O Pedro deu uma flor à mãe.* Sublinhei o complemento direto, *uma flor.* *Agora, substitui por um pronome.* E lá chegavam ao *deu-a.* Eu tinha dado esta matéria, portanto, esta matéria já está a ser aplicada... *deu-a à mãe.* Entretanto, ah, *agora, sublinhamos o complemento indireto, 'à mãe', e como é que vai ficar? Deu-lhe uma flor. Como é indireto passa para antes do direto, porque é pronominal e vai, vai ligar-se ao verbo.* E houve um miúdo na aula que me disse *E se eu quiser substituir os dois? Deu-lha.* Isto foi uma, isto... eu adoro, não é? Há pessoas que chegam lá sozinhas sem eu ter ensinado.

E: Que tipo de atividades ligadas à gramática é que propõe normalmente aos seus alunos?

H: É muito quadro, é muito quadro, é ir...

E: Em grande grupo?

H: Em grande grupo. É o que funciona melhor. Se lhe apresento uma ficha é... também houve a fase das fichas. O quadro era proibido, quase. Era só fichas, fichas, fichas. Gastávamos uma quantidade de papel, de dinheiro e papel, etc. e depois não dávamos conta do recado na aula, porque ele não consegue e *ó, setora, chegue cá, ó, setora, venha cá...* Não conseguem fazer. Assim, tenho a impressão de que consigo apanhá-los a todos. Eles vêm todos ao quadro. Faço questão de que não sejam um, dois ou três. Vêm todos e vou dizendo *esta é mais difícil, agora, o desafio é maior, vamos ver quem é capaz*. Isto é p'ós que vão mais longe, mas os outros sentem-se também *Aí, ó setora, também quero uma difícil, eu não quero uma fácil*. Dizem-me isso muitas vezes, aqueles que têm mais dificuldade. Mas começo sempre por... se vão miúdos com mais dificuldades, faço-lhes coisas que eles sejam capazes, em princípio, não é? Ao princípio coisas mais fáceis e vou, vou aumentando a dificuldade. Como penso que a matéria é acessível a todos, porque não é nada do outro mundo, não estou a falar desses saltos qualitativos, como o desse rapaz que me diz *ah, eu até posso substituir o complemento direto e o indireto por um único pronome e fica 'lha'...* isso também não me chegam lá todos, mas esse é o tal salto dos quatros e dos cincos. Agora, o resto penso que é acessível a todos, por isso... Não uso muito fichas, uso muito mais o quadro e o grande grupo. E no Apoio é a mesma coisa, porque as aulas de Apoio, eles adoram aquilo, porque vão todos ao quadro permanentemente, não é, são cinco mi... estão sempre a ir, 1, 2, 3, 4, 5, segunda volta, 1, 2, 3, 4, 5, mais do que a ficha. Isso é para depois, fazem fichas também, até porque o manual tem e o caderno de atividades... mas e quando já dominam muito bem a matéria e um bocadinho, às vezes, até p'a terminar a aula, quando já não tenho nada p'a fazer. *Façam as fichas tal e tal do livro, sobre esta matéria*, pronto. Eles também gostam.

E: Pode formular o exercício que mais frequentemente solicita que os alunos executem? Como se me estivesse a dar mesmo a instrução.

H: Eu acho que aquilo, eu acho que já lhe disse um bocadinho como é que era, não é? São as classes das palavras, as funções sintáticas... Formular como?

E: O tipo de instrução. *Substitui...*

H: Ah, dar a instrução! Ok, pronto já percebi. Sim, isso é, *substitui...* Por exemplo, *vem ao quadro, sublinha-me o complemento direto desta frase. Agora, substitui por um pronome. Risca na frase e substitui por um pronome*, por exemplo. *Agora, substitui o sujeito por um pronome pessoal*, imagine estava 'eu e a Isabel', pronto, *substitui o sujeito por um pronome pessoal*. Outro, *muda de lugar*, antigamente chamavam-se complementos circunstanciais, agora não se pode... *muda de lugar o modificador de lugar, advérbio... em que lugares da frase pode estar*, por exemplo.

E: Ok. Como é que constrói o discurso gramatical o seleciona os termos que ensina aos alunos? Utiliza uma gramática, várias gramáticas? Se utiliza, qual ou quais utiliza e por que motivo?

H: Agora é da TLEBS, não é? Isto agora mudou, isto agora está difícil. A que eu tenho usado este ano é a da Porto, mas digo-lhe já que as gramáticas não estão ainda, em relação a estes novos programas, não coincidem, sequer, não são coincidentes as, os termos em vários, ou a explicação de... por exemplo, esta coisa do modificador da frase ou do modificador do verbo, fiquei com imensas dúvidas e consultei várias gramáticas. Consultámos em grupo de Português. Portanto, isto está numa fase de transição muito, muita chata a esse nível, porque é só a terminologia que muda, o resto... Se eu continuasse a dizer-lhes que é complemento circunstancial de lugar, ou de tempo, ou de modo, eles percebem isso perfeitamente, mas agora não posso dar essa terminologia, tem de ser modificador. Essas coisas enervam-me, porque não servem para nada e complicam a, a instrumentalização da coisa, que é o... precisamos que seja, que seja, precisamos que eles percebam, mais nada.

E: Falou-me numa gramática da Porto Editora. Por que é que a usa ?

H: Olhe, esta comprei este ano letivo, no início do ano letivo, porque, com os novos programas e as novas terminologias, tinha de ter alguma. Comprei várias, mas a que me pareceu, apesar de tudo... mas muito circunscrita à matéria que damos, não é? São gramáticas do ensino básico. A que me pareceu, talvez, mais coerente ou mais fácil p'ra nós de compreendermos aquilo foi essa da Porto, que era a que usávamos também nas nossas reuniões de Português.

E: Teve só quintos anos?

H: Este ano, tive só quintos anos.

E: Que tipo de recursos didáticos usa para apoiar a sua prática pedagógica neste domínio?

H: Como lhe digo, uso muito pouca coisa. Uso o quadro, o caderno, o livro, de vez em quando, fichas, sim. Recorro a fichas, sobretudo... olhe, pro exemplo, os verbos, na altura dos verbos, que lhes dei os verbos, dei-lhes o modo Indicativo, mas eles aí tinham que sabê-lo todo de cor. Pretérito Perfeito, ou Imperfeito ou Mais-que-perfeito... a diferença entre o Pretérito Perfeito e o Imperfeito foi, foram aulas e aulas e aulas p'ra eles perceberem isso e depois dei-lhes fichas com os verbos, p'a eles levarem p'a casa, decorarem e dizerem.

E: Agora, vou mostrar-lhe aqui... Não sei se conhece o guião, os guiões de implementação do Novo Programa. Portanto, tem um para cada competência. Este é para o Conhecimento Explícito da Língua. Não sei se conhece.

H: Não. Só de ver isto online.

E: Isto está online, eu descarreguei.

H: Descarregou? Pois, mas não conhecia esta capa, assim.

E: Vou-lhe mostrar aqui uma sequência, uma proposta de atividades. Peço-lhe que dê uma vista de olhos. Começa aqui na página 55 e vai até à página 58. Termina aqui neste retângulo. Depois, gostava que me dissesse o que é que pensa de...

H: Desta atividade?

E: Ou de atividades deste tipo.

H: (passado cerca de 1 minuto) Mas o que é que quer que eu diga? Portanto, em relação a esta atividade, o que é que eu acho?

E: Atividades desse tipo.

H: Sim. Esta parte será para o professor, não é? Agora, a partir daqui?

E: Sim.

H: (Leu a primeira atividade em voz alta). O tipo de atividade seria apresentar, depois, uma grelha em que eles iam preenchendo grupo preposicional, grupo adverbial, é isso que me está a perguntar, se concordo com isso?

E: Mas veja a proposta até ao fim.

H: Ah, ok. (Leu as restantes atividades em voz alta) (passados cerca de três minutos). Sim, eu acho... parece-me bem isto. Pronto, isto claro que não é fácil, não é assim... Se eu der isto, assim como aqui está, eles não vão perceber nada. Agora, eu tenho maneiras de lhes explicar isto e chegar ao mesmo, não é? *Volto* e paro ali. O que é que eu posso dizer depois do *volto*? *Volto* hoje à tarde, ou *volto* cedo, ou *volto* quando... E depois passo para o *quando*. E depois, além do *quando* o que é que podem dizer? *Assim que* ou *logo que*. Isto *assim*, parece uma coisa... Não é para aplicar globalmente como aqui está, porque este *volto assim que*, não sei o que é que eles me vão dizer. Ó por outra, eles podem dizer, mas não saber o tipo de, que tipo de oração estão a utilizar, compreende? O *assim que*, *logo que*... Mas era uma coisa a ver. Sim, acho que sim. Não vejo que isto tenha... não vejo críticas a fazer *assim*...

E: Em termos de estrutura, começar com uma pergunta, depois fazer por etapas e chegarmos aqui ao fim com este *aprendi que*, o que é que lhe parece?

H: Sim, penso bem. Acho que sim. Não vejo... Acho que é mesmo *assim* que normalmente se faz, vai-se avançando, não é? Agora, parando de vez em quando para... Isto tudo... Porque se isto for dado *assim*, só desta forma, o que é que se pretende que eles adquiram? Eles vão adquirir o conceito de grupo preposicional, grupo adverbial ou oração temporal? Eu isto faria *assim*... Como é que eu faria? No primeiro dia, eles davam isto, se eu podia dar o grupo preposicional, com a função sintática de... tempo, etc. Portanto, eu começava por aí. Depois, no dia seguinte, mostrava-lhes que, às vezes, os advérbios têm a mesma função sintática, compreende? Iam registando, iam registando. Eu ainda

não dei isto. Isto é o novo programa, 6.º ano, e nós não dávamos assim, repare. Dávamos sempre com o complemento circunstancial de tempo, porque era muito mais fácil... não ia ver se a primeira palavra era uma preposição ou se era... Está a ver isto aqui, a necessidade que eles saibam as classes das palavras e as conheçam mesmo de cor, ou as percebam, pelo menos, e noutros casos mesmo de cor, porque este *ao fim do dia*, começa logo com uma preposição contraída com determinante. Se eles não sabem, não sabem que isto é um grupo preposicional, portanto isto... eles têm que ter, isto é p'ó 6.º ano, eles têm que ter as classes de palavras bem... conhecê-las bem, distingui-las umas das outras p'ra... Antigamente, não. Até ao ano passado, eles só tinham de saber a função sintática na frase, não é... daquele grupo na frase. Bom, mas eu iria assim, ao grupo preposicional, depois explicava-lhes o que é que era um preposicional e registavam e depois passava para o adverbial. *Façam transformações com um advérbio*, por exemplo, se eu tivesse dado os advérbios. Dei, foi isso que dei no fim, não foram as conjunções. *Estão a ver, têm a mesma função sintática, mas é um advérbio*. Porque é assim, o que eu à vezes me confunde mais neste tipo de trabalho é entre a parte da semântica da coisa, do significado disto e o que é que nós pretendemos, que é... o que nós pretendemos é a gramática, aqui, mais propriamente, eu fico às vezes um bocado baralhada, porque... eu chegava aqui e eles iam ver... qual era o meu objetivo? Era que eles soubessem o que era um, o que era um grupo preposicional, certo? Era esse o objetivo?

(Apontei para os descritores de desempenho. A entrevistada leu-os em voz alta.)

Recursos verbais? Isto é tudo *parlapier* para professor. Desculpe, eu estou a olhar para esta coisa pela primeira vez... Como é que eu faria? Primeiro dia... Eu gosto desta coisa do ir acrescentando, isso gosto. Podia-lhes dar isto, *o dromedário... tal, tal, tal*, começava por este diálogo. Ia p'ó grupo verbal e começava com... o advérbio, certo? E eles tinham dado os advérbios, imaginado, não é? *Hoje, cedo...* tinham de começar pelos advérbios, ok? E então eu dava só o grupo adverbial e mais nada. E escreviam o que é que era o grupo adverbial e que função sintática tinha. Só depois é que passava, no dia seguinte, ... e depois não dava mais nada, se não é muita confusão, é muita confusão. É muita informação. Ia fazendo assim, faseado, até chegar ao *assim que, logo que...* Pronto agora o *logo que* vai-nos dar uma oração temporal. Eu não sei se já demos. Temos que ter dado. Pois, não posso introduzir aqui uma oração temporal se não a, se não a dei. Isto é muita coisa, percebe? Tem muitos conteúdos só numa paginazinha, e alguns são coisas que eles dão logo no início, e outros, como estas orações temporais e etc. são coisas que eles já dão mais p'á frente e quando eu dou as orações temporais, classificam-se as orações, dou só a classificação das orações. Não vou misturar com grupos adverbiais e... compreende? Bem, isto pode ser uma síntese, não é? Que confusão!

E: obrigada. Na sua opinião, qual é o papel da gramática no processo de ensino e aprendizagem da língua materna?

H: Tem uma ponderação de... nós cada vez lhe damos menos.

E: Mas porque é que acha que é importante p'ó ensino e p'aprendizagem da língua materna?

H: É muito importante para um melhor, um melhor uso da língua, p'ra melhor escrever, p'ra melhor falar. Acho importantíssimo. Costumo dizer-lhes até *olhe, vocês nunca ouviram as pessoas imigrantes dizerem "Ah, ontem nós foste..." Não sabem conjugar verbos, não é? E por isso falam, sem ter ido à escola, e sabem falar Português, mas é uma coisa, um Português pouco correto. Portanto, para um melhor uso da língua, essencialmente.*

E: Sente-se motivada para desenvolver atividades de ensino e aprendizagem da gramática?

H: Sim.

E: Porquê?

H: Porque gosto que os miúdos gostem da gramática.

E: A pergunta seguinte seria se os seus alunos consideram a aprendizagem da gramática importante.

H: Eles são tão pequeninos, para saberem se é importante ou não, mas eu digo-lhes que é importante. Por exemplo, há exemplos muito concretos, olhe, o exemplo do Conjuntivo, *gostaria que...* eles falam normalmente tão malzinho que, quando começam a perceber como é que se fala melhor, isto é uma gramática, a língua é uma gramática que nós usamos, depois, a nosso bel prazer, mas tem uma gramática, e eles percebem que isso é importante. E depois, sobretudo, gostam muito das aulas de gramática, porque são aulas em que também se descansa um bocadinho o espírito das aulas de interpretação de texto literário... eles também gostam, mas que puxa muito pela cabeça e cansa e então gramática, às vezes... Tal como quando eu dou muitas vezes gramática, pedem p'a ler, não é? Gostam das duas coisas. Acho que sim. Os miúdos gostam...

E: E encoraja os alunos a descobrirem as regras e as estruturas gramaticais por si mesmos?

H: Sim, às vezes faço isso.

E: De que forma?

H: Sim, às vezes faço isso. *Por que é que achas que...?* A pergunta é essa: *por que é que achas que...?* Agora, não me lembro de nenhum exemplo, mas, muitas vezes, faço esse desafio com eles.

E: Ok. Agora, vou mostrar-lhe aqui, vou falar-lhe de quatro professores hipotéticos, o professor A, o B, o C, o D, que têm diferentes abordagens e posicionamentos em relação à gramática. Vou pedir-lhe que, se calhar por partes,

que comente e que me diga se identifica com algum ou com alguns aspetos de algum deles ou de alguns deles.

H: Ora bem, professor A... (leu o excerto em voz alta) Não. Não tem nada a ver com isto.

Professor B... (leu em voz alta) Concordo com metade, outra metade não concordo, porque claro que fazem melhorar as capacidades comunicativas dos alunos, é o que eu acho.

Professor C, (Leu em voz alta) Eu sou um bocadinho isto, também. Sim, se calhar não é assim tão, tão taxativo, mas... Claro que explico sempre primeiro, explico como funciona e qual é a terminologia associada, isto é mais o meu género.

D...(leu em voz alta) Bom, eu também concordo com isto, ao nível dos pequeninos, não é? Não estamos na universidade... Mas isto é engraçado, porque, realmente, às vezes também faço isto com eles. É discutir aquilo. Eles perguntam muitas coisas, por que é que é assim? Ou porque é que é assado? Há aulas que eu realmente eu digo *isto parecem fóruns!* De vez em quando acontece, perguntarem coisas...

E: Obrigada. Como é que sabe se uma sessão de gramática foi bem sucedida?

H: De facto, nós, às vezes, temos uma perceção que não é a mais correta. Trabalhamos um tema, uma determinada estrutura e, aparentemente, aquilo ficou muito bem sabido e a melhor maneira de saber é num teste. Portanto, a seguir àquilo, eu faço uma ficha qualquer e mando p'ra casa, se bem que... e reparo que afinal alguns, que eu julgava que tinham percebido e não... Isso é quando se vai ao individual, porque o coletivo é muito bom, é muito estimulante, mas, depois, tem de se ir ao individual, não é? Tem de se ver cada um se conseguiu lá chegar ou não. E, às vezes, apercebemo-nos de que não foi tão bom como tínhamos pensado. Isso acontece.

E: Portanto, como é que faz a avaliação? Através dessas fichas individuais...

H: Sim, também. Os testes, as fichas, que eles de vez em quando fazem e eu vou ver. Fichas, quem diz fichas... eles não precisam de ter um papel ao lado, pode ser o caderno, não é? *Agora, vamos fazer a seguinte frase. Toda a gente escreve esta frase. Vamos deslocar, vamos substituir...* O mais difícil de tudo é sempre a conjugação verbal, não é? Porque eles não trazem os verbos sabidos da Primária. Pronto, isso antigamente traziam... aos poucos... as gerações, as últimas gerações não sabem verbos, portanto, não conjugam verbos. Isto é tudo dado pela primeira vez aqui. Eles, dantes, carregava-se num botão e dizia-se Pretérito Perfeito e toda a gente dizia *eu comi, tu comeste...* Dava um jeitão p'a depois continuar depois naquilo. Agora, não. Não sabem. É a diferença entre o Pretérito Perfeito e o Imperfeito... Ora, é um ano inteiro...

E: E faz essa, essa verificação regularmente?

H: Sempre, sempre que dou gramática. Eles fazem trabalhos no seu caderno. Num momento, estamos todos, Depois, há uma altura em que *Agora, esta frase...* Fazem e a gente passa p'ra, a ver o que é que eles estão a fazer.

E: Agora, passemos para outro bloco de perguntas. Qual é a sua posição em relação ao uso de terminologia gramatical nas aulas? Devemos usar?

H: Claro. Não temos outro remédio. Como é que podemos dar aulas de gramática sem usar a terminologia? Nem estou a ver como. Não gosto nada desta nova terminologia. Admito que não gosto, mas tem que haver uma terminologia própria para a gramática. O que eu não gosto é que isto vá mudando.

E: E utiliza o Dicionário Terminológico?

H: Utilizo. Nas aulas, não, mas... Aliás, eles, nas minhas aulas, em vez de irem ao dicionário, registam no caderno, daquela forma...

E: E em que áreas do Dicionário Terminológico ou da nova terminologia sente mais dificuldades?

H: Olhe, como lhe disse no outro dia, os modificadores, não percebi ainda. Cada gramática diz sua coisa. A função sintática do modificador, se ele modifica a frase ou modifica só o grupo verbal, eu não consigo entender isso. Ainda não está na minha cabeça, não é claro, portanto.

E: E em que áreas é que sente menos dificuldade?

H: De resto, não houve muita coisa, muita alteração. Foi quando começámos na sintaxe é que notei... porque dantes eram os complementos circunstanciais e agora a sintaxe vai buscar as classes de palavras, a morfologia... É pela palavra que se diz a função sintática, não é? Portanto, é um bocado complicado, mas mais na sintaxe.

E: Passemos, então, para, para o terceiro bloco... de perguntas. Qual dos documentos – o Programa de 1991, o antigo, ou o Novo Programa de Português – considera mais útil para o ensino da gramática?

H: Eu ainda estou mais ligada ao antigo, não é? É normal que assim seja e, nesta fase da minha vida profissional, já dispensava mudanças, dispensava mudanças. Já, já chega, porque, às tantas, uma pessoa não acha que, não acha que melhore, que as mudanças sejam para melhor. É confuso. Este novo programa... nós andamos todos muito baralhados com ele, andamos a testá-lo, aos poucos, mas depois eu também não sei se isto não vai tudo mudar outra vez. Porque isto teve a ver com uma equipa que lá esteve e que agora já lá não está e, portanto, não sabemos se isto não vai mudar tudo outra vez. É com o antigo, a resposta.

E: O que é que pensa sobre a utilização da designação Conhecimento Explícito da Língua?

H: Penso o pior possível.

E: Porquê?

H: Conhecer o tempo seguinte...

E: Preferia a designação 'Funcionamento da Língua'?

H: Não, preferia 'Gramática'. As línguas têm uma gramática. Todas as línguas têm uma gramática, só mesmo em Português é que se entrou nesta onda de Conhecimento Explícito... já nem sei dizer... conhecimento para... qual? A outra é funcionamento?

E: Conhecimento Explícito da Língua e Funcionamento da Língua.

H: Sim, por que não chamar gramática?

E: Considera que as competências nucleares da Língua Portuguesa – Leitura, Escrita, Compreensão Oral, Expressão Oral e Conhecimento Explícito da Língua – são igualmente importantes? Ou há alguma ou algumas que considere mais importantes?

H: Nós damos ponderações diferentes às coisas, não é?

E: Mas o que é que pensa sobre esta importância das várias competências?

H: Vamos lá ver. O mais importante de tudo é ler, interpretar, saber interpretar e escrever, sim.

E: Portanto, a Leitura e a Escrita...

H: A Leitura e a Escrita... A Leitura, com interpretação, não é, ler, interpretando, e a escrita, acho que são os, são as competências, não quero chamar-lhes, porque eu não quero nada com isso, mas são os itens do, da Língua Portuguesa... O objetivo máximo, no fundo, é sempre que eles cada vez compreendam melhor aquilo que leem, textos com graus de complexidade cada vez mais... com maior exigência, e que consigam escrever e encadear ideias, mas p'ra isso também precisam de escrever com correção e p'a escreverem com correção precisam da gramática. Tudo é importante, mas ler e escrever, sim.

E: Pensando globalmente no trabalho desenvolvido nessas cinco competências, que percentagem do tempo letivo dedica ao Conhecimento Explícito da Língua?

H: Todas as semanas. Agora, vamos lá ver, digamos que... Nós temos aulas de... em Português, são 2, 4, 6 horas por semana... 2 horas. Dou um terço. Mais ou menos um terço.

E: Ok. Articula o Conhecimento Explícito com as outras competências nucleares?

H: Isso foi o que eu lhe estive a falar há pouco. Não. Quando vou dar mesmo gramática, parto duma frase dum texto, do texto, por exemplo, tiro de lá a frase, mas, a partir do momento em que eu estou a estudar gramática, a ensinar-lhes

gramática, não estou a falar do texto. A frase saiu do texto, é um material... Retiro material do texto para estudar gramática, mas a gramática não tem, não é, não faz parte da análise do texto.

E: Considera que há maior facilidade na articulação do Conhecimento Explícito com alguma das outras competências?

H: Maior facilidade? Não percebo o que é que...

E: Pois. Como respondeu que não articula, não, não faz muito sentido colocar-lhe esta questão.

H: Não, não articulo. Só vou lá buscar o... Vou buscar o material ao texto, tal e qual como é um teste. Eles têm uma primeira parte de uma abordagem de, de, sobre o texto, de interpretação, de análise do texto; depois numa segunda parte, em que nós vamos buscar palavras ou frases daquele texto para as analisar do ponto de vista da gramática, mas é só p'ra ter uma base, um sítio para ir buscar material. Podia ser dali como podia ser doutro sítio qualquer, não é?

E: E, então, passemos para o último bloco de perguntas. Considera-se bem preparada para o ensino da gramática, ao nível dos conhecimentos científicos, didáticos, etc.?

H: Ora bem. Considero-me bem preparada, sim. Apenas em relação à nova terminologia, não estou, mas isso também ninguém está e, se calhar, não vou dar muita importância a isso, vou usando o nome e dando como dava dantes. Considero que sim, que estou bem preparada para dar gramática a este nível de ensino, não é? Se tivesse, fosse para o Secundário, tinha que estudar.

E: Recorda-se de alguma experiência particularmente significativa para o seu desenvolvimento profissional neste domínio?

H: Alguma experiência d'aulas?

E: Qualquer experiência, pode ser ao nível de formação, de trabalho...?

H: Ah, este ano, por exemplo, tivemos um funcionamento engraçado, em Português, porque dividimos um grupo do 5.º ano e de 6.º, as pessoas que tinham só 5.º ficaram p'ra um lado, porque, havia, havia pessoas a darem só 5.º e outros só 6.º, mas havia alguns colegas que davam as duas coisas... Dividimo-nos e, como havia este Novo Programa e o Dicionário Terminológico e essas coisas todas, estivemos a ver em conjunto, de modo que houve momentos em que... que foram muito produtivos, foram muito bons, porque todos tínhamos dúvidas, trazíamos de casa o que tínhamos, o material e as gramáticas que tínhamos, foi uma experiência boa, este ano, foi o grupo de Português, o trabalho do grupo do 5.º ano de Português.

E: Que tipo de formação contínua consideraria mais útil neste momento?

H: Sabe uma coisa? Eu gostava de, de, eu gostava que fosse na universidade. Lamento muito, mas eu quando fiz formações nestas ações e assim, na ESE de Setúbal, por exemplo, saí de lá fu... irritada, porque é uma linguagem com a qual eu não me identifico, é muito vaga, muito psicológica e eu gosto muito de Psicologia, mas acho que a Psicologia devia estar lá no seu lugar. Não estou a falar propriamente do Português, não fui lá a ações de formação dessas, mas... eu tenho muitas saudades de, de professores universitários, porque eram aquelas aulas de Linguística, não era, não havia gramática, era Linguística, mas a Linguística é a base da gramática, em que se aprendia muito e aqueles grandes conhecimentos... Pronto, eu lembro-me, na altura, de estudar a estrutura profunda e a estrutura de superfície da frase e d'onde é que vinha esta frase, ia-se à estrutura profunda, e aquilo eram coisas que eram muito aliciantes, porque nos pareciam... era, era a ciência de algo, era científico, percebe? E estes últimos anos que... sempre que vou fazer alguma formação, só saio de lá irritada, irrita-me o discurso de...

E: Então, para si, consideraria mais útil que tipo, que tipo de formação?

H: Formação científica.

E: Em que campo?

H: Sintaxe, por exemplo. E inscrevia-me ali, na universidade, ia ver quem eram aqueles senhores que davam aulas de sintaxe, lembrava-me de quem tinha sido no meu tempo, ia à procura e, se calhar, já lá não estão... outros quaisquer e ia assistir, beber informação.

E: Ok.

H: Não leve a mal. Eu sei que está numa Escola Superior de Educação.

E: Não, por favor. Tenho de lhe agradecer muito a sua disponibilidade.

H: Obrigada.

E: Não sei se quer acrescentar alguma coisa a esta entrevista.

H: Espero que consiga que os seus formandos se interessem, pelo menos, que fiquem curiosos sobre como, como dar a gramática de uma forma rigorosa... o rigor é importante... e sistematizada, estruturada. Espero que os alunos deles possam progredir e que tenhamos uma perspetiva sempre aberta em relação às coisas, no sentido de *não, eu aprendi assim, é assim!* Não, a experiência ensina-nos muita coisa.

E: Muito, muito obrigada.

H: Nada.

Anexo XXI - Grelha de análise global das observações

Categoria	Subcategoria	P1	P2	P3	P4	P5	P6	T
Conteúdos	Coerência relativamente à planificação (sumário)		X	X	X			3
	Plano sintático		X	X				2
	Plano das classes de palavras							0
	Plano morfológico							0
	Plano discursivo, textual							0
	Plano lexical, semântico							0
	Diversos Planos	X				X	X	X
Contextualização	a partir do texto	X	X		X	X		4
	a partir da frase	X	X	X	X	X	X	6
	a partir da palavra	X			X	X	X	4
Tipo de atividade	Construção de conhecimento	X		X				2
	Treino	X	X	X	X	X	X	6
	Avaliação							0
	Mobilização para outras competências							0
Uso de terminologia	Uso dos termos metalinguísticos do Dicionário Terminológico	X	X	X		X		4
	Rigor terminológico / científico		X					1
Interação	Exploração das intervenções / produções dos alunos		X	X		X		3
	Promoção de momentos de reflexão sobre a língua		X					1
	Envolvimento dos alunos nas decisões		X					1
Modalidades de trabalho	Trabalho em grande grupo	X	X	X	X	X	X	6
	Trabalho em pequenos grupos							0
	Trabalho a pares							0
	Trabalho individualizado	X	X	X	X	X		5
Recursos utilizados	Manuais			X	X			2
	Quadro	X	X	X	X	X	X	6
	Cadernos	X	X	X	X	X	X	6
	Fichas				X	X		2
	Obras literárias	X	X					2
	Apresentações em powerpoint		X					1
	Internet							0
	Música					X		1
	Filmes							0
	Cartões							0
	Cartazes							0

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	UR/I	UR/SC
Experiência de aprendizagem da gramática como aluno	Formas de aprendizagem da gramática no percurso escolar	Condicionamento da aprendizagem pela relação pedagógica	Relação de respeito face ao professor	2P1 2P4 2P5	6UR
			Acentuadas diferenças na atual relação das crianças com os adultos	1P1	1UR
			Boa relação pedagógica entre o professor e os alunos	1P4 2P5	3UR
		Aprendizagem da gramática por apresentação e repetição de conteúdos	Semelhanças no método de ensino da gramática dos vários professores	4P3	4UR
			Incidência na aprendizagem memorística	1P1 1P2 2P6	4UR
			Incidência na repetição por escrito no ensino da gramática	1P1 1P4	2UR
			Aprendizagem da gramática de forma transmissiva	2P2 2P3 1P4 1P6	6UR
			Aprendizagem da gramática com realização de exercícios	2P2 3P3 1P4 1P6	7UR
			Recordação da gramática como o foco central das aulas de LP	1P4	1UR
			Recurso ao manual ao longo do 1.º Ciclo	1P5	1UR
		Utilização de recursos diversificados para aprendizagem da gramática	Trabalhos de grupo ao longo do 2.º Ciclo	2P5	2UR
			Aprendizagem da gramática através de jogos	2P5	2UR

	Relação com a disciplina de LP ao longo do percurso escolar	Falta de apetência pela Língua Portuguesa	Preferência pela leitura em detrimento da gramática	3P1	3UR		
			Ausência de gosto pela LP, na infância	1P1	1UR		
			Ausência de influência da aprendizagem da gramática como aluna no ensino da gramática como professora	1P1	1UR		
			Nenhuma recordação de um professor marcante em LP	1P1	1UR		
			Abordagem das variedades da língua como única recordação da didática da LP	1P1	1UR		
			Escolha da área de lecionação com base no inglês e não na LP	1P1	1UR		
		Apetência pela Língua Portuguesa	Gosto pela LP, enquanto aluna	1P5	1UR		
			Gosto pela gramática	3P2 1P3 1P4 2P5 1P6	8UR		
		Experiências positivas de aprendizagem	Influência da aprendizagem da gramática como aluna no ensino da gramática como professora	2P2 3P3 3P4 2P5 3P6	13UR		
			Recordação de professores marcantes de LP	3P2 4P3 2P4 4P5 4P6	17UR		
			Recordações positivas da aprendizagem da LP	1P3	1UR		
			Recordações de professores que gostavam de gramática	1P3	1UR		
		Conceções sobre o ensino e aprendizagem da gramática	Conceções sobre a evolução da abordagem da gramática	Evolução científica da abordagem da gramática	Escassas alterações, ao longo do tempo, na forma como ensina gramática	1P3 1P4	2UR
					Alterações significativas na abordagem da gramática ao longo da carreira profissional	1P1 2P2 4P5	9UR

Representações sobre o conhecimento gramatical e a sua didática	Evolução pessoal e profissional			2P6	
		Mudança de atitude em relação à LP devido à docência da disciplina	1P1	1UR	
		Evolução das competências em LP devido à docência da disciplina	1P1	1UR	
		Importância da experiência profissional para a evolução da abordagem da gramática	1P1 1P5 1P6	3UR	
		Alterações na abordagem da gramática por observação das reações dos alunos	2P1 1P5 1P6	4UR	
		Alterações na abordagem da gramática devido à formação PNEP	5P2	5UR	
		Alterações na abordagem da gramática por leituras feitas	1P5	1UR	
		Alterações na abordagem da gramática por partilha entre colegas	1P5	1UR	
		Alterações na abordagem da gramática devido à colocação num TEIP	2P6	2UR	
		Insegurança face às orientações para o ensino da gramática durante a formação inicial	1P6	1UR	
	Relevância do conhecimento gramatical	Importância da aprendizagem da gramática	6P1 1P3 1P4 3P5 2P6	14UR	
		Influência do conhecimento gramatical em outras competências dos modos oral e/ ou escrito	1P1 6P2 3P3 1P4 5P5 3P6	19UR	
	Complexidade do ensino da gramática	Gramática como uma área difícil (para os professores)	2P1 1P5	3UR	
		Gramática como uma parte aborrecida da língua	3P1	3UR	

			Gramática encarada pelos alunos como a parte mais aborrecida da língua	1P1	1UR
			Necessidade de estudo como a razão para os alunos considerarem a gramática a componente mais aborrecida da língua	1P1	1UR
			Gramática como uma área de discussão descoberta	1P3 1P5 1P6	3UR
			Cultura educativa que marcou o país responsável pelo trabalho inconsistente da gramática	8P6	8UR
	Comparação com o ensino de línguas estrangeiras		Semelhança entre o ensino e a aprendizagem da gramática das línguas estrangeiras e da língua materna	1P6	1UR
			Complexidade da gramática da LP por comparação à de língua inglesa	1P1	1UR
	Relação com a memorização		Aprendizagem da gramática sem relação significativa com a memorização	1P1	1UR
			Aprendizagem da gramática com relação significativa com a memorização	6P6	6UR
			Aprendizagem dos tempos e modos verbais requer a repetição e a memorização	1P1	1UR
	Incidência do trabalho sobre a gramática		Grande incidência na análise sintática	1P1 1P4 1P5 5P6	8UR
			Grande incidência na identificação das classes das palavras	1P1 1P3 2P4 1P5 5P6	10UR
			Grande incidência na construção de frases	1P5	1UR
			Trabalho de cada classe de palavras em aulas específicas	2P6	2UR
			Ensino faseado da terminologia e dos conteúdos gramaticais	1P3	8UR

				2P5 5P6	
		Opções de avaliação das aprendizagens no âmbito da gramática	Avaliação da gramática de forma isolada	1P2 1P4	2UR
			Avaliação constante dos alunos no âmbito da gramática	1P6	1UR
			Necessidade de se avaliar os alunos individualmente	1P6	1UR
			Avaliação oral e escrita dos alunos no âmbito da gramática	1P5	1UR
		Motivação para o ensino e aprendizagem da gramática	Professores motivados para desenvolver atividades de ensino e aprendizagem da gramática	1P1 2P2 1P3 1P4 1P5 2P6	8UR
			Alunos motivados para a aprendizagem da gramática	1P2 1P3 1P4 2P5 1P6	6UR
Práticas de ensino da gramática	Práticas de planeamento	Necessidade de planeamento adequado	Vantagens do aumento da carga horária em LP para um planeamento adequado das aulas	2P1	2UR
			Necessidade de preparar adequadamente as aulas de gramática	1P2	1UR
			Necessidade de melhor preparação das aulas de LP em relação às aulas de Inglês	1P1	1UR
			Necessidade de gestão flexível do programa	1P4 4P5	5UR
			Distribuição do número de aulas pelos conteúdos conforme o grau de dificuldade	2P3 1P4	3UR
	Ponto de partida para a planificação	Desenvolvimento das atividades baseado numa planificação previamente elaborada pela professora	2P3 2P6	4UR	
			Planeamento das aulas de gramática com base na planificação feita pelos professores de Português do 2.º Ciclo	2P2 1P3	5UR

				1P4 1P6	
			Planeamento das aulas de gramática com base no programa	2P1 1P2 4P4 1P5	8UR
			Planeamento das aulas de gramática com base no manual	1P1 1P3	2UR
			Alterações ocasionais à planificação utilizada no ano anterior	1P6	1UR
	Alterações à planificação		Abordagem da gramática com poucas alterações ao esquema pré-estabelecido	1P3 1P6	2UR
			Alterações na planificação fruto das opiniões dos alunos	1P6	1UR
Organização da abordagem da gramática	Necessidade de partir dos conhecimentos dos alunos		Saberes dos alunos como ponto de partida para a introdução de conteúdos	2P5	2UR
			Importância de se voltar a mobilizar conteúdos já trabalhados e testados anteriormente	1P1	1UR
	Formas de contextualização		Importância de se ter em conta o contexto	1P5 1P6	2UR
			Contextualização do trabalho da gramática a partir do texto	1P6	1UR
			Contextualização do trabalho da gramática a partir da frase	1P4	1UR
	Formas de apresentação de regras		Iniciação do trabalho em torno da gramática com a apresentação e a explicação orais das regras e estruturas por parte da professora	3P1 3P6	6UR
			Leitura de explicações escritas no manual depois da apresentação oral da estrutura	1P1	1UR
			Apresentação de exemplos depois da leitura de sequências explicativas no manual	1P1	1UR
	Atividades de observação		Explicitação das regras e estruturas gramaticais depois da apresentação de exemplos	1P5	1UR
	Percurso de		Realização de trabalhos de pesquisa sobre gramática	3P5	3UR

		aprendizagem por descoberta orientada	Preferência por laboratórios gramaticais	6P2	6UR	
			Incentivo à descoberta de regras e estruturas gramaticais pelos alunos	2P2 2P3 2P4 3P5 2P6	11UR	
			Pouca confiança na capacidade dos alunos para realizarem aprendizagens por descoberta	1P1	1UR	
		Atividades de treino	Resolução de exercícios depois da apresentação oral das regras ou estruturas, da leitura de sequências explicativas e da apresentação de exemplos	2P1	2UR	
			Realização de exercícios pelos alunos depois da apresentação das regras ou das estruturas pelo professor	1P1 1P3 4P4 3P6	9UR	
			Correção de todos os exercícios resolvidos na aula	1P3	1UR	
			Importância do treino	3P1 1P2 1P6	5UR	
			Frequente repetição do mesmo tipo de exercício	2P4	2UR	
			Formas de organização das atividades	Organização preferencial do trabalho: em grande grupo	2P2 1P6	3UR
		Organização preferencial do trabalho: resolução individual e correção em grande grupo		1P3	1UR	
		Trabalho de casa dos alunos frequentemente focado na gramática		4P1	4UR	
		Recursos didáticos utilizados	Recurso ao manual de LP	Utilização do manual	1P1 3P3 1P4 2P5 2P6	9UR
				Avaliação positiva do manual do 5.º ano	5P1	9UR

				2P3 2P5	
			Utilidade dos manuais para o trabalho dos professores	1P1	1UR
			Grande incidência na gramática no livro de exercícios	1P1	1UR
		Recurso à Gramática	Utilização de gramáticas	2P1 6P4 3P5	11UR
			Aquisição de gramáticas revistas de acordo com Novo Programa de Português e o DT	3P1 3P2 3P6	9UR
		Recursos audiovisuais	Utilização de powerpoint	1P1 1P2 1P3 1P4 1P5	5UR
			Utilização de música	1P1 1P2 3P3 3P5	8UR
			Utilização de filmes	1P2	1UR
		Recursos visuais	Utilização de cartões	1P5	1UR
			Utilização do quadro	1P4 1P5 3P6	5UR
		Recursos para consolidação e treino	Utilização do computador	1P5	1UR
			Utilização de fichas	1P3 2P4 1P5 3P6	7UR
			Registo nos cadernos dos alunos	1P4 5P6	6UR

			Responsabilidade de os professores de reforçarem, ocasionalmente, o número de exercícios dos livros	4P1 1P5	5UR
		Recursos do professor	Recurso ao sítio do GAVE com os sextos anos	1P1	1UR
			Necessidade de o professor consultar vários materiais	1P1 1P5	2UR
Processos e instrumentos de avaliação	Avaliação contínua	Fichas de trabalho como forma de avaliação	4P1 1P2 3P4 1P6	9UR	
		Exercícios feitos em aula como formas de avaliação	1P4 1P6	2UR	
		Intervenções orais como formas de avaliação	2P1 3P4 2P5	7UR	
		Fichas de avaliação com vários conteúdos gramaticais relacionados	2P2	2UR	
	Avaliação sumativa	Testes como forma de avaliação	1P6	1UR	
		Mini-testes como formas de avaliação	1P3	1UR	
	Avaliação dos alunos como regulação das estratégias de ensino	Aprendizagens dos alunos como forma de verificar de uma sessão foi bem sucedida	1P4 1P5	2UR	
		Grau de atenção dos alunos com mais dificuldades como forma de verificar se uma sessão foi bem sucedida	1P3	1UR	
		Interesse dos alunos como forma de verificar se uma sessão foi bem sucedida	1P3 1P5	2UR	
	Referente de avaliação	Avaliação das aprendizagens dos alunos por competências nucleares da LP	1P2 1P5	2UR	
		Aprendizagens que superam as expectativas da professora	1P1 1P6	2UR	
	Dificuldades dos alunos	Identificadas pelos professores	Maior dificuldade dos alunos na expressão escrita do que na gramática	1P1	1UR
			Conjugação verbal como área de dificuldade para os alunos	1P6	1UR

		Identificadas pelos alunos	Atribuição pelos alunos de maior dificuldade à aprendizagem da gramática do que à compreensão do texto	1P1	1UR
Conceções dos docentes sobre o uso do Dicionário Terminológico	Repercussões do DT no ensino da gramática	Adoção da nova terminologia	Importância da utilização de terminologia gramatical nas aulas	1P1 2P4 2P5 2P6	7UR
			Utilização da nova terminologia gramatical	2P1 6P2 1P3 2P4 1P5 1P6	13UR
		Relação entre a nova e a antiga terminologia	Alterações significativas trazidas pelo DT	1P1 1P6	2UR
			Simplificação de alguns aspetos pelo DT	1P1	1UR
			Utilização da terminologia antiga para os sextos anos e da nova terminologia para os quintos anos	3P1 1P2 2P4 1P5	7UR
			Seleção dos termos que ensina aos alunos com base na gramática que geralmente utiliza	1P1	1UR
			Seleção dos termos que ensina aos alunos com base no Programa	1P1	1UR
			Ensino da nova terminologia partindo da terminologia anterior	1P5	1UR
		Necessidade de recurso ao DT	Consulta regular do DT durante ação de formação	1P1	1UR
			Recurso ao DT para esclarecer dúvidas	1P1 1P2 1P4	3UR
			Recurso ao DT desnecessário	1P3	1UR
			Utilidade do DT para o ensino da gramática	1P2	1UR
		Aspetos facilitadores no uso	Morfologia como área do DT que não oferece dificuldades	2P2	2UR
			Nome como área do DT que não oferece dificuldades	1P3	1UR

		do DT	Quantificadores como área do DT que não oferece dificuldades	1P4	1UR	
			Modificadores como área do DT que não oferece dificuldades	1P4	1UR	
			Frase como área do DT que não oferece dificuldades	1P4	1UR	
			Classes de palavras como área do DT que não oferece dificuldades	1P4	1UR	
				Grande parte das áreas do DT não apresentam dificuldades significativas	1P1 1P5 1P6	3UR
	Constrangimentos na utilização da nova terminologia	Dificuldades dos professores		Divergências na terminologia constante das gramáticas	1P6	1UR
				Insegurança dos professores face à nova terminologia	1P1 1P5 2P6	4UR
				Resistência à nova terminologia	2P6	2UR
		Dificuldades dos alunos		Elevado grau de dificuldade da terminologia gramatical para os alunos	1P3	1UR
				Decomposição da palavra como estratégia facilitadora da compreensão da terminologia	1P3	1UR
		Áreas críticas do DT		Complemento oblíquo como uma área de dificuldade no DT	2P1 1P2 2P3	5UR
				Modificador como uma área de dificuldade no DT	1P2 2P3 2P6	5UR
				Sintaxe como uma área de dificuldade no DT	1P2 1P5 1P6	3UR
				Sujeito como área de dificuldade no DT	1P3	1UR
				Predicado como área de dificuldade no DT	2P3	2UR
	Advérbios conectivos como área de dificuldade no DT			1P4	1UR	
		Orações como área de dificuldade no DT	1P4	1UR		
Conceções dos	Conceções sobre	Utilidade do	Programa de 1991 como documento orientador para as aulas de	3P1	3UR	

professores sobre os documentos curriculares de LP	os programas de LP	programa de LP de 1991	6.º ano		
			Maior utilidade do Programa de Português de 1991 para o ensino da gramática	2P3 1P6	3UR
		Utilidade do novo programa de LP	Maior utilidade do Novo Programa de Português para o ensino da gramática	4P1 4P2 1P4 3P5	12UR
				Novo Programa de Português como um aperfeiçoamento do programa anterior	1P4
			Conhecimento dos guiões de implementação do Novo Programa de Português	1P1 1P2 1P4 2P5 2P6	7UR
				Desconhecimento dos guiões de implementação do Novo Programa de Português	1P3
	Conceções sobre o CEL	Opinião sobre a designação CEL no novo programa	Adequação da designação 'CEL'	2P2 2P4 2P5	6UR
			Inadequação da designação 'CEL'	3P6	3UR
			Incompreensão face à escolha da designação 'CEL'	1P3	1UR
			Alteração da designação de Funcionamento da Língua para Conhecimento Explícito da Língua sem mudanças de fundo	2P1	2UR
		Relevância do CEL face às restantes competências nucleares da LP	Competências nucleares com estatuto idêntico, em termos de importância	1P1 2P2 2P4 2P5	7UR
			Competências nucleares com estatutos diferentes, em termos de importância	5P3 1P6	6UR
			Ordem de importância das competências nucleares de LP: 1.º Leitura; 2.º Escrita; 3.º e 4.º Compreensão e Expressão Oral; 5.º	2P3	2UR

			CEL		
			Leitura e Escrita como as competências mais importantes da LP	2P6	2UR
			Pouca valorização do CEL face às outras competências da LP nos exames	1P1 1P3	2UR
		Articulação entre o CEL e as outras competências de LP	Preferência pelo ensino da gramática articulado com as restantes competências da LP	5P1 3P2 4P4 3P5	15UR
			Preferência pelo ensino da gramática de forma independente das restantes competências da LP	1P3 3P6	4UR
			Articulação do CEL com outras competências	3P3	3UR
			Maior facilidade de articulação do CEL com a escrita	2P2 2P5	4UR
			Maior facilidade de articulação do CEL com a leitura	2P1 1P3 1P4	4UR
			Maior facilidade de articulação do CEL com a compreensão oral	1P3	1UR
			Maior facilidade de articulação do CEL com a expressão oral	2P4	2UR
	Organização da abordagem do CEL nas aulas	Gestão do tempo destinado ao desenvolvimento das diferentes competências em LP	Dificuldade em estimar a percentagem de tempo letivo dedicado ao CEL	5P1 3P2 2P6	10UR
			CEL como a competência da LP mais trabalhada	3P3 2P4	5UR
			CEL como competência muito trabalhada	1P6	1UR
			Distribuição equilibrada do tempo letivo pelas competências nucleares	2P5	2UR
			Grande incidência do trabalho de compreensão da leitura nas aulas de LP	2P1	2UR
			Leitura e a Escrita como as competências mais trabalhadas	1P1	1UR
			Reduzida frequência de aulas centradas na gramática	1P1	1UR
			Elevada frequência de aulas centradas na gramática	3P2	14UR

				2P3 3P4 3P5 3P6	
		Sequencialização das áreas trabalhadas no ensino da língua	Progressão da aula: CEL, outra competência	2P3	2UR
			Progressão da aula: Leitura, compreensão, CEL, escrita/oral	4P1	4UR
			Progressão da aula: Leitura, Escrita, CEL	1P2	1UR
			Progressão da aula: Leitura; CEL	1P4 1P6	2UR
Desenvolvimento profissional docente no domínio da gramática	Preparação dos professores para o ensino da gramática	Autoconfiança quanto à preparação para o ensino da gramática	Insegurança em relação à preparação para o ensino da gramática	2P1 1P3 1P4 1P5	5UR
			Segurança em relação à preparação para o ensino da gramática	3P2 2P6	5UR
		Atitudes dos professores face à inovação	Resistência à mudança	1P1	1UR
			Formação constante como uma exigência da profissão de professor	2P1 1P4 1P5	4UR
			Necessidade de uma postura recetiva face a outras perspetivas	1P6	1UR
		Experiências significativas para o desenvolvimento profissional nesta área	Apresentação de um manual significativa para o desenvolvimento profissional	1P3	1UR
	Formação sobre o Novo Acordo Ortográfico significativa para o desenvolvimento profissional		4P4	4UR	
	Grupo de trabalho como fator de desenvolvimento profissional		1P6	1UR	
	Necessidades de formação	Atualização	Necessidade de ações de formação contínua no âmbito dos Novos Programas e do Novo Acordo Ortográfico	1P1	1UR
			Necessidade de formação contínua no âmbito do DT	1P4	1UR
		Aprofundamento do conhecimento sobre os conteúdos	Necessidade de uma formação abrangente no âmbito da gramática (ao nível dos conhecimentos científicos e didáticos)	2P1 2P5	4UR
				Necessidade de aprofundamento de conhecimentos científicos	1P2

		disciplinares		2P6	
			Necessidade de formação no âmbito da Sintaxe	1P6	1UR
		Alargamento do conhecimento sobre didática específica	Necessidade de divulgação de estudos sobre o ensino e a aprendizagem da gramática	1P5	1UR
			Necessidade de formação no âmbito dos conhecimentos didáticos	1P3	1UR

Anexo XXIII - Grelha de análise global da classificação de exercícios

Tipo de Atividades		P1	P2	P3	P4	P5	P6	T	
Atividades de Reconhecimento	N.º de Atividades	1	1	5	2	3	4	16	
	% das atividades/ professor	4%	14,28%	26,32%	13,3(3)%	7,32%	20%	----	
	% total de atividades	0,7874%	0,7874%	3,937%	1,575%	2,362%	3,15%	12,598%	
Totais das Atividades de Reconhecimento	N.º de Atividades	1	1	5	2	3	4	16	
	% das atividades/ professor	4%	14,28%	26,32%	13,3(3)%	7,32%	20%	----	
	% total de atividades	0,7874%	0,7874%	3,937%	1,575%	2,362%	3,15%	12,598%	
Atividades de Explicação	Classificação	N.º de Atividades	18	1	10	8	25	3	65
		% das atividades/ professor	72%	14,28%	52,63%	53,3(3)%	60,97%	15%	----
		% total de atividades	14,173%	0,7874%	7,874%	6,299%	19,685%	2,362%	51,18%
	Definição/ regra	N.º de Atividades	0	0	0	0	2	0	2
		% das atividades/ professor	0%	0%	0%	0%	4,88%	0%	—
		% total de atividades	0%	0%	0%	0%	1,575%	0%	1,575%
	Explicação do valor linguístico (semântico, textual, lógico)	N.º de Atividades	0	0	0	0	1	0	1
		% das atividades/ professor	0%	0%	0%	0%	2,44%	0%	—
		% total de atividades	0%	0%	0%	0%	0,7874%	0%	0,7874%
	Justificação ou explicação de regras ou definições	N.º de Atividades	5	0	3	0	2	1	11
		% das atividades/ professor	20%	0%	15,79%	0%	4,88%	5%	—
		% total de atividades	3,937%	0%	2,362%	0%	1,575%	0,7874%	8,661%
	Comparação de dados por observação/ manipulação	N.º de Atividades	0	1	0	0	0	0	1
		% das atividades/ professor	0%	14,28%	0%	0%	0%	0%	—
		% total de atividades	0%	0,7874%	0%	0%	0%	0%	0,7874%
	Explicação e verificação de hipóteses	N.º de Atividades	0	1	0	0	0	0	1
		% das atividades/ professor	0%	14,28%	0%	0%	0%	0%	—
		% total de atividades	0%	0,7874%	0%	0%	0%	0%	0,7874%
	Generalização/ conclusões	N.º de Atividades	0	2	0	0	0	0	2

		% das atividades/ professor	0%	28,6%	0%	0%	0%	0%	—
		% total de atividades	0%	1,575 %	0%	0%	0%	0%	1,575 %
Totais das Atividades de Explicação		N.º de Atividades	23	5	13	8	30	4	83
		% das atividades/ professor	92%	71,44%	68,42%	53,3(3) %	73,17%	20%	—
		% total de atividades	18,11 %	3,937 %	10,236 %	6,299%	23,622 %	3,15%	65,354 %
Atividades de Produção	Palavras	N.º de Atividades	0	0	0	2	7	7	16
		% das atividades/ professor	0%	0%	0%	13,3(3) %	17,07%	35%	—
		% total de atividades	0%	0%	0%	1,5748 %	5,5118 %	5,5118 %	12,598 %
	Sintagmas	N.º de Atividades	1	0	0	0	1	5	7
		% das atividades/ professor	4%	0%	0%	0%	2,44%	25%	—
		% total de atividades	0,7874 %	0%	0%	0%	0,7874 %	3,937 %	5,5118 %
	Frases	N.º de Atividades	0	1	1	3	0	0	5
		% das atividades/ professor	0%	14,28%	5,26%	20%	0%	0%	—
		% total de atividades	0%	0,7874 %	0,7874 %	2,362%	0%	0%	3,937 %
	Textos	N.º de Atividades	0	0	0	0	0	0	0
		% das atividades/ professor	0%	0%	0%	0%	0%	0%	—
		% total de atividades	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Totais das Atividades de Produção		N.º de Atividades	1	1	1	5	8	12	28
		% das atividades/ professor	4%	14,28%	5,26%	33,3(3) %	19,51%	60%	—
		% total de atividades	0,7874 %	0,7874 %	0,7874 %	3,937%	6,299 %	9,449 %	22,047 %
Total			25 100%	7 100%	19 100%	15 100%	41 100%	20 100%	127 100%

ATIVIDADE 6 DO GUIÃO DE IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO PROGRAMA DE PORTUGUÊS (CEL) – formas de expressão das informações temporais

Categoria	Subcategoria	P1	P2	P3	P4	P5	P6	T
Contato com o documento Guiões de Implementação do Novo Programa de Português (CEL)	Conhecimento	X	X		X	X		4
	Desconhecimento			X			X	2
	Uso							0
Apreciação geral	Grau de dificuldade elevado	X		X			X	3
	Grau de dificuldade adequado		X			X		2
	Nível de extensão inadequado	X		X			X	3
	Nível de extensão adequado		X					1
	Atividades motivantes para os alunos							0
	Atividades pouco motivantes para os alunos			X				1
Relação das tarefas solicitadas aos alunos com a intencionalidade da atividade	Identificação dos conteúdos gramaticais envolvidos e da finalidade da atividade						X	1
	Identificação de conteúdos gramaticais sem relação com a finalidade da atividade	X				X		2
Sequencialização das etapas de aprendizagem para construção do conhecimento	Deteção das etapas				X	X	X	3
	Ausência de deteção das etapas	X						1
	Eficácia da progressão das etapas para construção do conhecimento pretendido	X	X		X	X		4
	Ineficácia da progressão das etapas para construção do conhecimento pretendido						X	1
Duração da atividade	Adequada							0
	Desadequada			X			X	2
Informação aos alunos sobre o objetivo das atividades	Pertinente	X	X					2
	Desnecessário							0
Enquadramento da proposta no tipo de trabalho desenvolvido	Mudança no tipo de atividades habitualmente desenvolvidas				X			1

pelos professores	Continuidade no tipo de atividades habitualmente desenvolvidas		X			X		2
-------------------	----------------------------------------------------------------	--	---	--	--	---	--	---