

AS CONCEÇÕES DE ALUNOS DO 2.º CICLO
DO ENSINO BÁSICO SOBRE O ENSINO E A
APRENDIZAGEM DA GRAMÁTICA DO
PORTUGUÊS

Valter Rato

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Didática da Língua Portuguesa no 1.º e
2.º ciclo do Ensino Básico

2020-2021

| | ' ' | | ' ' |

AS CONCEÇÕES DE ALUNOS DO 2.º CICLO
DO ENSINO BÁSICO SOBRE O ENSINO E A
APRENDIZAGEM DA GRAMÁTICA DO
PORTUGUÊS

Valter Rato

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

2.º ciclo do Ensino Básico

Orientador: Susana Pereira

Coorientador: Bianor Valente

2020-2021

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Um especial obrigado à minha mãe e irmã por terem contribuído para ser a pessoa que sou hoje e por me terem ajudado ao longo da minha vida pessoal e profissional.

Um obrigado sincero às professoras Susana Pereira e Bianor Valente por toda a imensa e inigualável ajuda que me facultaram não só na elaboração desta dissertação, mas também ao longo da minha formação académica. Pelo apoio, pela paciência, pela disponibilidade. Por tudo, muito obrigado!

A todos os meus colegas do mestrado e, em especial, à Anabela Bernardes por tudo o que vivemos e por toda a paciência que teve para comigo.

O meu reconhecido agradecimento a todos os professores que tive oportunidade de conhecer ao longo da minha escolaridade e que foram proporcionando o meu crescimento. Um agradecimento em especial à professora Teresa Leite pela disponibilidade e ajuda que me deu aquando do tratamento de alguns dados desta investigação.

A todas as crianças que marcaram de alguma forma a minha caminhada.

RESUMO

O ensino da Gramática do Português tem sido palco de inúmeros estudos de âmbito nacional e internacional e de discussões das mais variadas naturezas. Contudo, pouca voz se tem dado aos alunos a respeito do que pensam e das dificuldades que sentem neste domínio da sua língua materna.

Desta forma, considerou-se pertinente desenvolver um estudo empírico junto de trinta e um alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico de uma escola localizada no concelho de Almada (área metropolitana de Lisboa). Para tal, foram combinados procedimentos próprios do paradigma positivista (inquérito por questionário e análise estatística) e do paradigma interpretativo (*focus group* e análise de conteúdo).

Com esta investigação pretendeu-se conhecer e caracterizar as conceções dos alunos sobre a Gramática e os seus processos de ensino e aprendizagem. Os seguintes objetivos gerais guiaram todo o estudo: (i) conhecer as conceções dos alunos de 2.º Ciclo do Ensino Básico sobre o ensino e a aprendizagem da Gramática do Português; (ii) relacionar as suas conceções com os desempenhos que apresentam; (iii) caracterizar, de acordo com as experiências dos alunos, as diferentes metodologias adotadas pelos docentes no ensino dos conhecimentos gramaticais e relacioná-las com as conceções e com os desempenhos académicos dos alunos.

Os resultados obtidos confirmam que os docentes de Português recorrem, de uma forma global, a estratégias de ensino dedutivas/transmissivas no ensino de conteúdos gramaticais. Os alunos apresentam resultados pouco animadores em exercícios que convocavam a mobilização da terminologia gramatical. Alguns destes apresentam também pouco interesse pela competência em estudo, reconhecendo, todavia, a importância da aprendizagem da Gramática e a articulação entre esta e os restantes domínios do Português, especialmente no da Leitura e no da Escrita.

Os resultados evidenciam, igualmente, que os alunos conferem um maior valor à importância que atribuem à Gramática do que ao gosto que sentem por esta competência. Muitos alunos indicam, igualmente, que o trabalho de conteúdos gramaticais aparece isolado, aquando do trabalho em sala de aula, das outras componentes da sua língua materna.

Palavras-chave: Didática do Português, Gramática, Conceções dos alunos, 2.º Ciclo do Ensino Básico.

ABSTRACT

The teaching of Portuguese Grammar has been subject to multiple national and international research and debates of the most diversified nature. However, it has been given few importance to the students concerning to their opinions and hardships that they face in this domain of their Mother Tongue.

Therefore, it was considered convenient to develop an empirical study with thirty one students from Middle School, from a school located in Almada (Lisbon Metropolitan Area). As that, procedures both specific from the positivist paradigm (questionary surveys and statistical analysis), and from the explanatory paradigm (*focus group* and statistical analysis) have been combined in this study.

This research has the goal to acknowledge and characterize the students' Grammatical notions, as well theirs teaching and learning process. The following general goals guided this study: (i) to acknowledge the Middle School students' notions on teaching and learning Portuguese Grammar; (ii) to relate their conceptions with the manifested performance; (iii) to characterize, accordingly to the students' experiences, the various methods adopted by the docents while communicating grammatical knowledge, and relate them with the conceptions and academic performance of the students.

The obtained results confirm that the Portuguese docents use as utility, in a global way, to deductive/transmissive teaching strategies while teaching grammar contents. The students present not very uplifting results in exercises that required the mobilization of grammar terminology. Some of them also presented lack of interest by this competence, recognizing, however, the importance of Grammar teaching and the articulation between that and the other domains of Portuguese Language, specially reading and writing.

The results highlight, as well, that the students give more value to the importance they accredit to Grammar than to the motivation they feel to study this competence. Many of them point out, as well, that the classwork including grammar contents is presented isolated from the other components of their Mother Tongue.

Keywords: Portuguese Didactics, Grammar, Students conceptions, Primary school

ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
2. Enquadramento Teórico	4
2.1. Caracterização do ensino-aprendizagem da Gramática	5
2.1.1. Mudanças nos programas de Português e na terminologia gramatical ao longo dos anos	6
2.1.2. Perspetivas didáticas no ensino da Gramática.....	10
2.1.3. Princípios e fundamentos da atividade pela descoberta.....	16
2.2. A importância de se conhecer as concepções de professores e de alunos	22
2.2.1. Práticas e concepções sobre a Gramática dos docentes de Português	24
2.2.2. Concepções dos alunos sobre a Gramática e seus resultados escolares neste domínio	27
3. Enquadramento metodológico	34
3.1. Problemática, questões orientadoras e natureza do estudo	35
3.2. Estratégias de investigação e instrumentos de recolha de dados.....	38
3.2.1. Estratégia de investigação: Estudo de Caso	38
3.2.2. Instrumentos/técnicas de recolha de dados	39
3.3. Caracterização dos participantes do estudo	45
3.4. Questões éticas e validação da investigação	46
4. Apresentação e discussão dos resultados	49
4.1. Análise das respostas relativas às concepções sobre a Gramática.....	50
4.1.1 Análise quantitativa.....	50
4.1.2 Análise de conteúdo das respostas abertas do questionário.....	55
4.2 Análise das respostas relativas ao conhecimento explícito da língua.....	61
4.3. Relação entre o conhecimento explícito da língua e concepções – definição de perfis	71
4.4. Análise de conteúdo do focus group.....	75
5. Considerações finais.....	77
Referências	77
Anexos	77
Anexo A Inquérito por questionário	77
Anexo B Conteúdos suscetíveis de estarem presentes no questionário	77
Anexo C Guião do focus group	77
Anexo D Alunos suscetíveis de participarem no estudo.....	77

Anexo E Pedido de autorização do estudo enviado ao diretor do agrupamento.....	77
Anexo F Pedido de autorização do estudo enviado aos encarregados de educação ..	77
Anexo G Análise de conteúdo do questionário.....	77
Anexo H Análise de conteúdo do focus group	77

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Média, por anos de escolaridade, das respostas às perguntas número 10 e 11	62
Figura 2 Análise estatística das respostas à pergunta número 12	63
Figura 3 Média, por ciclo de escolaridade, das respostas à pergunta número 13	64
Figura 4 Média, por ano de escolaridade, das respostas à pergunta número 14	65
Figura 5 Análise estatística das respostas à primeira frase da pergunta de reflexão linguística.....	655
Figura 6 Análise estatística das respostas à primeira frase da pergunta de reflexão linguística.....	66
Figura 7 Análise estatística da terceira frase da pergunta de reflexão linguística.....	67
Figura 8 Análise estatística da terceira frase da pergunta de reflexão linguística.....	68
Figura 9 Média, por ciclo de escolaridade, das respostas às perguntas de conhecimento explícito da língua.....	69
Figura 10 Gráfico relativo às perguntas sobre conhecimento explícito da língua	733

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Etapas de um Laboratório Gramatical	12
Tabela 2 Confronto das características da metodologia de ensino tradicional da Gramática com a metodologia de ensino pela descoberta	15
Tabela 3 Metodologia investigativa, tendo por base a metodologia científica aplicada às Ciências Sociais e Humanas.....	20
Tabela 4 Fases do ensino exploratório da Matemática	22
Tabela 5 Questões orientadoras da presente investigação.....	36
Tabela 6 Objetivos gerais de investigação do presente estudo.....	37
Tabela 7 Plano de investigação	38
Tabela 8 Análise estatística da pergunta 4 - Gostas de aprender e trabalhar Gramática?	50
Tabela 9 Análise estatística da pergunta 5 - Achas que é importante aprender Gramática?	51
Tabela 10 Análise estatística da pergunta 6 - Quando estás a trabalhar Gramática, achas as tarefas.....	52
Tabela 11 Análise estatística da pergunta 7 - Assinala com um X apenas 1 dos conteúdos de Gramática que foi mais difícil para ti aprender	53
Tabela 12 Análise estatística da pergunta 8 - Assinala com um X como as seguintes tarefas te ajudam a estudar Gramática	54
Tabela 13 Tema, categorias e subcategorias da análise de conteúdo das duas perguntas de natureza aberta do questionário	56
Tabela 14 Conteúdos específicos por pergunta do questionário.....	61
Tabela 15 Análise estatística de todas as perguntas sobre conhecimento explícito da língua.....	722
Tabela 16 Perfis dos alunos relativamente à classificação atribuída nas perguntas sobre conhecimento explícito da língua	73
Tabela 17 Cruzamento das variáveis “Gosto” e “Importância” relativamente à aprendizagem da Gramática sobre conhecimento explícito da língua dos alunos.....	744
Tabela 18 Tema, categorias e subcategorias da análise de conteúdo do focus group realizada com os alunos de 5.º e 6.º anos	766

LISTA DE ABREVIATURAS

1.º CEB	1.º Ciclo do Ensino Básico
2.º CEB	2.º Ciclo do Ensino Básico
CEL	Conhecimento Explícito da Língua
EE	Encarregados de Educação
TLEBS	Terminologia Linguística para o Ensino Básico e Secundário

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

Nas últimas décadas, o ensino da Gramática do Português tem vindo a ser objeto de discussão por motivos variados. Os principais dizem respeito: (i) à desvalorização desta competência, por parte de professores e alunos, a favor das restantes competências do Português; (ii) às atividades, na sua generalidade, de natureza dedutiva/expositiva promovidas pela maioria dos docentes; (iii) e aos resultados pouco animadores apresentados por alunos dos mais diversos ciclos de ensino, sobretudo, em provas de avaliação externa.

Face ao referido, a literatura e alguns estudos empíricos desenvolvidos ao longo dos anos têm revelado que os professores não gostam de lecionar conteúdos gramaticais nem os alunos se sentem motivados por aprender os conhecimentos e as competências da Gramática. Deste modo, a Gramática tem vindo a ser catalogada como uma competência problemática no ensino-aprendizagem do Português.

Todavia, existem poucos estudos empíricos que permitam aferir de uma forma detalhada quais são as concepções dos alunos a respeito da Gramática e que ajudem a explicar os seus resultados tão insatisfatórios, apesar de vários autores terem vindo a reiterar a importância de se conhecer as concepções e as crenças de alunos e de professores com o objetivo de melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

No sentido de colmatar essa lacuna, foi elaborado um estudo empírico com o objetivo de conhecer e caracterizar as concepções que os alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico (2.º CEB) apresentam a respeito da Gramática da sua língua materna.

O presente trabalho está organizado em cinco capítulos articulados entre si.

Em primeiro lugar, é apresentada a **Introdução**, a que presentemente se reporta, que visa facultar ao leitor uma perspetiva geral acerca do que vai encontrar neste trabalho.

No capítulo seguinte, encontra-se o **Enquadramento Teórico** do estudo desenvolvido, que pretende dar conta de uma revisão comparativa e concisa da literatura, justificar a temática em questão e as opções metodológicas levadas a cabo no capítulo seguinte.

O **Enquadramento Metodológico** integra-se no terceiro capítulo. Este enquadra a investigação a desenvolver.

O quarto capítulo é reservado para a **Apresentação e discussão dos resultados** obtidos no estudo.

As **Considerações Finais** ocupam o quinto e último capítulo. Realizar-se-á um balanço da investigação desenvolvida. Neste estará, igualmente, integrado uma secção

que pretende dar conta das limitações do estudo e apresentar algumas implicações para o processo de ensino-aprendizagem da Gramática.

Depois destes capítulos, é reservado, ainda, espaço para as **Referências** e para os **Anexos**.

2. Enquadramento Teórico

| ' ' | ' ' |

2.1. Caracterização do ensino-aprendizagem da Gramática

O ensino da Gramática, contrariamente às restantes competências/domínios de ensino e aprendizagem da língua (Compreensão Oral, Expressão Oral, Leitura, Escrita e Educação Literária), tem estado, maioritariamente, associado a uma metodologia de ensino tradicional que, no entender de Pereira (2010), se caracteriza “pelo recurso a actividades repetitivas, baseadas na mera identificação de categorias e memorização de etiquetas ou definições.” (p. 147).

Relativamente à investigação desenvolvida sobre esta competência, parece que

Ao contrário do que sucedeu noutros domínios da didática da língua, em que uma gradual convergência de diferentes abordagens teóricas levou a uma efetiva mudança das práticas, no ensino e aprendizagem da gramática tem persistido a dissociação entre investigação e a prática pedagógica. (Santos et al., 2014, p. 86).

Estas constatações vão ao encontro do que é referido na literatura, isto é, que a Gramática é vista por muitos professores e investigadores como uma área problemática e complexa de ensino-aprendizagem (Pereira, 2010; Silvano & Rodrigues, 2010; Viegas, 2013; Silva, 2016a), sendo mesmo catalogada como o “parente pobre” no domínio do ensino do Português (Silva & Pereira, 2017; Ferreira, 2018).

Esta caracterização do ensino gramatical não é específica do contexto nacional. Este domínio da língua tem assumido também um estatuto problemático e marginal no currículo (Calossa, 2018) de países em diversos continentes. Todavia, tem havido, desde há muitos anos, debates e reflexões para se tentar perceber o papel que esta competência da língua deve assumir (Costa, 2009; Fontich, 2011; Pais, 2016; Xavier, 2012; Silva & Pereira, 2017; Teixeira & Santos, 2018; Tenório et al., 2018).

Por um lado, a maioria dos estudos vem demonstrar que o ensino tradicional não é suficiente, uma vez que os alunos não têm apresentado resultados satisfatórios neste domínio. A língua é, no entanto, um sistema vivo que merece uma análise e uma reflexão sistemática e coerente, mais centrada no aluno e no seu processo de aprendizagem.

Por outro lado, os estudos coincidem na proposta de fortalecer o papel da Gramática na didática da língua materna como uma competência importante na aprendizagem de línguas segundas, mas também uma competência nuclear, importante

no desenvolvimento do conhecimento da língua, da metalinguagem e das restantes competências da língua.

Este estatuto problemático do ensino da Gramática no currículo português pode ser explicado por alguns fatores que se interrelacionam de alguma forma: (i) as mudanças persistentes dos programas de Português e da terminologia gramatical ao longo dos anos; (ii) as práticas e as concepções que os docentes de Português apresentam sobre esta competência; e (iii) as concepções dos alunos sobre a Gramática e os seus resultados escolares menos satisfatórios neste domínio.

2.1.1. Mudanças nos programas de Português e na terminologia gramatical ao longo dos anos

A mudança de documentos orientadores é uma prática constante no ensino em Portugal. Em intervalos de tempo curtos ou longos, os programas educativos das diversas áreas do saber são revogados, atualizados e revistos. A disciplina de Português não é uma exceção neste panorama geral (cf. Duarte, 2008a).

Estes documentos deveriam consistir numa orientação, ou seja, num ponto de partida e de chegada para a prática de todos os docentes. Porém, revelaram ser uma das fontes de instabilidade no ensino de conteúdos gramaticais pelas diversas concepções e interpretações que foram assumindo ao longo dos tempos (Duarte, 2000; Costa, 2009; Costa et al., 2011; Viegas & Teixeira, 2019). Em alguns deles, foi evidente a coexistência de “referenciais assentes em concepções distintas do ensino do Português.” (Rodrigues, S. V., 2017, p. 253).

Atente-se, a este propósito, nos documentos que foram regulando a prática educativa do ensino do Português desde 1991 (cf. Duarte, 2008a).

O programa de Português de 1991 encontrava-se organizado de acordo com apenas três domínios: Ouvir/Falar, Ler e Escrever. Como se pode verificar, a Gramática, denominada por Funcionamento da Língua, assumia um lugar periférico em relação às restantes competências do Português (Viegas, 2013). Como referem Costa et al. (2011), “Este estatuto periférico era até evidente na própria organização do documento, que não reservava para a descrição gramatical conteúdos, mas apenas ‘níveis e processos de operacionalização’, ao contrário do que se fazia com as restantes competências.” (p. 6). Relegava-se, assim, o trabalho da Gramática para segundo plano, trabalhando-se apenas quando esta surgisse “a propósito do erro ou do desvio à norma” (Costa et al., 2011, p. 24), no decorrer do trabalho das outras competências. Face ao exposto, o

ensino da Gramática assumia uma perspectiva unicamente instrumental sem uma reflexão metalinguística consistente que a acompanhasse.

Em 2001, foi homologado o *Currículo do Ensino Básico – Competências Essenciais* (cf. Ministério da Educação, 2001). Neste documento normativo, ao contrário do programa de 1991, a competência gramatical assumiu um lugar nuclear a par dos restantes domínios (Duarte, 2008a; Ferreira, 2018). O Conhecimento Explícito da Língua (CEL), outra aceção para o termo Gramática, que estava contemplado neste documento, pretendia fazer crer aos professores a necessidade de se partir de um conhecimento implícito da língua, que todas as crianças possuem antes de entrarem para a escola (ideia que será desenvolvida no ponto seguinte). Importa, ainda, sublinhar o facto de este documento remeter para o trabalho de Sim-Sim et al. (1997). Deste modo, articulavam-se algumas linhas orientadoras, designadamente, a importância do conhecimento gramatical, não apenas como uma competência instrumental, mas também a sua articulação com as outras competências do Português.

Em termos práticos, o programa de 1991 e o *Currículo do Ensino Básico – Competências Essenciais* “conviveram em indicações contraditórias e legitimando práticas divergentes.” (Costa et al., 2011, p. 6).

Depois de realizados alguns estudos preparatórios (Duarte, 2008a), entrou em vigor um novo programa de Português (cf. Reis, 2009). Este documento articulava-se com o *Currículo do Ensino Básico*, ao reforçar o papel da Gramática como uma competência nuclear, rompendo, assim, com as perspectivas definidas em programas anteriores ao evidenciar que:

- (i) a construção do conhecimento explícito toma como ponto de partida o conhecimento intuitivo da língua;
- (ii) o conhecimento explícito deve ser construído a partir de atividades de observação, manipulação e sistematização de dados linguísticos contextualizados;
- (iii) o conhecimento explícito deve constituir um conjunto de saberes mobilizável no desempenho de outras competências linguísticas e discursivas;
- (iv) o conhecimento explícito deve ser assumido na aula de língua materna como um conjunto autónomo de saberes. (Cardoso, Pereira, Pinto & Silva 2018).

Nesta linha de pensamento, e no entender de Costa et al. (2011), este último documento sugeria que os professores desenvolvessem a aprendizagem pela descoberta, promovendo a construção de, por exemplo, Laboratórios Gramaticais.

Santos et al. (2014), num estudo desenvolvido numa turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), chamaram a atenção para o facto de “Apesar de os documentos oficiais em vigor exigirem alterações no trabalho desenvolvido sobre o conhecimento explícito da língua, a verdade é que as práticas desenvolvidas nas escolas ainda não espelham os princípios orientadores.” (p. 87).

No ano de 2015, um novo programa, acompanhado com metas curriculares para cada ano e para cada domínio, foi aprovado (cf. Buescu et al., 2015). A denominação de CEL deixa de ser usada para se continuar com o termo mais conhecido: Gramática. Pais (2016) menciona que “a utilização do termo Gramática para designar o Domínio não inviabiliza o trabalho técnico-didático a desenvolver no âmbito do Conhecimento Explícito da Língua, quer na forma transversal quer na forma específica.” (p. 73). No entanto, Rodrigues, S. V. (2017) posiciona-se de forma diferente relativamente a este último programa, afirmando que este “adota uma perspetiva predominantemente instrumental do conhecimento gramatical, centrado unicamente nos ‘aspetos fundamentais da estrutura do português padrão’, assumindo a reflexão sobre a língua um papel secundário e subsidiário de práticas comunicativas.” (p. 267). É ainda de acrescentar que, segundo os autores deste mesmo programa, o professor deveria recorrer a metodologias diversificadas no ensino gramatical, passando pela promoção de oficinas gramaticais, pela memorização com a posterior realização de exercícios, por parte dos alunos, e por apresentar o texto como ponto de partida e como um fio condutor no trabalho dos conteúdos em questão.

Por último, já em 2018, surgiram as *Aprendizagens Essenciais* (cf. Ministério da Educação, 2018a; Ministério da Educação, 2018b) que pareciam trazer à Gramática um papel de destaque, enquanto competência autónoma, e também na mobilização de conhecimentos para os outros domínios da língua. Nas páginas introdutórias destes documentos voltou a utilizar-se a designação de CEL, parecendo haver, mais uma vez, o cuidado em se partir de conhecimentos prévios dos alunos. Porém, o termo Gramática foi usado para se referir ao domínio de conteúdo que se encarrega da descrição da língua.

Em conformidade com o referido, os documentos orientadores oficiais adotaram, muitas vezes, perspetivas diacrónicas de ensino (Duarte, 2008a). O conflito em termos,

sobretudo, pedagógicos entre os programas de Português de 1991, o de 2009 e o de 2015 foi evidente. Este antagonismo que se viveu em certas alturas pode justificar também o estado do ensino da Gramática no contexto nacional e, mais especificamente, as práticas veiculadas em sala de aula (Sim-Sim & Rodrigues, 2006; Silva & Pereira, 2017).

De igual modo, a falta de uma terminologia gramatical que clarificasse explicitamente os termos a serem usados na descrição da língua também poderá ser considerada como um aspeto problemático. Duarte (2000) evidencia que esta lacuna poderá ter explicado a insegurança de alguns professores relativamente a aspetos científicos, assim como o trabalho pouco consistente que promoviam.

Com o objetivo de se criar uma uniformização da terminologia gramatical, há muito desejada, e sabendo que os professores adotavam terminologias diferentes surgiu, finalmente, um documento que visava explicitar o caminho a seguir.

A Terminologia Linguística para o Ensino Básico e Secundário (TLEBS) foi a título experimental “introduzida pela portaria n.º 1488/2004, de 24 de Dezembro, para substituir a Nomenclatura Gramatical Portuguesa, adoptada pela portaria n.º 22664/1967, de 28 de Abril” (Vieira, P. M. F. P., 2010, p. 5). Este último documento, segundo esta mesma autora, já carecia de uma reflexão e de uma atualização que integrassem alguns resultados das investigações da Linguística e da didática da língua.

Depois de alguns estudos realizados e de alguma polémica em torno da nomenclatura adotada (cf. Buescu, 2006; Coelho, 2006; Peres, 2007; Silva, 2010; Vieira, M. C., 2010; Silva & Pereira, 2017), a TLEBS foi revista e publicada no ano de 2007, devendo ser vista como um dicionário terminológico para apoiar a descrição gramatical e não como um programa educativo (Costa, 2009). Depois de um novo processo de revisão, a TLEBS deu origem ao Dicionário Terminológico, também direcionado para docentes do ensino Básico e Secundário e que pode ser consultado em linha¹. Segundo a reflexão de Ferreira (2012), a nomenclatura utilizada está espelhada a partir dos programas de 2009, inclusive.

Contudo, no programa e metas de 2015 (cf. Buescu et al., 2015) essa terminologia deixou de ser rigorosamente observada em certos conteúdos. A título de exemplo, neste documento oficial, no caso das subclasses dos advérbios, alguns advérbios estavam catalogados, tendo em conta critérios semânticos - advérbios de

¹ <http://dt.dge.mec.pt/>

Tempo, Lugar, Modo, Dúvida, Designação, retomando uma terminologia anterior, que não corresponde à definida no Dicionário Terminológico. Por outro lado, outras subclasses, como os advérbios conetivos e interrogativos, apresentavam uma classificação em virtude da função que estabelecem com outros elementos da frase.

2.1.2. Perspetivas didáticas no ensino da Gramática

Como se referiu, na tradição do ensino gramatical, primeiramente, são explicadas pelo professor as regras e estruturas gramaticais e, posteriormente, é reservado tempo para um treino, por parte dos alunos (Silva, 2016a; Silva & Pereira, 2017). A memorização das regras gramaticais, sobrevalorizando as exceções à norma, ocupa um lugar de destaque na sala de aula. Deste modo, seguindo esta abordagem dedutiva ou expositiva da Gramática, o aluno assume uma atitude passiva e torna-se somente num recetor dos conteúdos. Duarte (2000), Pereira (2010) e Costa et al. (2011) afirmam que esta abordagem parece prevalecer no ensino de conteúdos gramaticais em sala de aula. No entender de, por exemplo Pais (2016), esta conceção de ensino não contribui nem para a motivação nem para o interesse dos alunos em aprender os conteúdos desta componente da língua.

Não obstante, é facto aceite pela investigação linguística que os alunos, antes de entrarem para o 1.º ano de escolaridade, apresentam um conhecimento implícito e, por isso, inconsciente e intuitivo sobre a sua língua materna (Sim-Sim et al., 1997; Sousa & Cardoso, 2005; Cardoso, 2008; Costa et al., 2011). Este conhecimento, adquirido de uma forma espontânea e natural (Sim-Sim & Rodrigues, 2006), advém da sua socialização primária, ou seja, dos dados linguísticos a que as crianças estão expostas no meio em que estão inseridas. Cardoso (2008) reforça esta ideia, declarando que “as crianças constroem a sua gramática” (p. 139), sendo esta, como se referiu, de natureza implícita.

Tendo em conta esta premissa, os alunos, quando chegam à escola, não são tábuas rasas, uma vez que já apresentam conceções, ideias e conhecimentos variados sobre o mundo e, neste caso em concreto, sobre a sua língua materna (Amor, 1996). Na escola, as estratégias de ensino deverão passar, seguindo esta linha de pensamento, por tornar explícito o conhecimento intuitivo que têm sobre a língua (Duarte, 2008; Silva, 2010; Costa et al., 2011; Ferreira, 2014a; Gorgulho & Teixeira, 2016; Silva, 2016a; Silva & Pereira, 2017; Cardoso, Pereira, Pinto & Silva 2018). O aluno construirá, assim, um conhecimento que não lhe é exterior nem estranho (Sousa &

Cardoso, 2005; Xavier, 2009; Costa et al., 2011). Desta forma, e na perspetiva de Cardoso (2008), para a construção deste conhecimento

é necessário encontrar termos para designar os elementos constitutivos da língua, bem como para falar acerca da sua estrutura e funcionamento, i.e., é necessário o recurso a uma metalinguagem específica, criada por gramáticos e linguistas, que permita a categorização e a sistematização dos fenómenos linguísticos. (p. 139).

Este conhecimento explícito da língua², que tende a ser consciente e refletido, deve passar, na perspetiva de vários autores (Sousa & Cardoso, 2005; Sim-Sim & Rodrigues, 2006; Duarte, 2008; Pereira, 2010; Santos et al., 2014; Rodrigues, S. V., 2017), pela realização de tarefas que partam dos conhecimentos prévios dos alunos e que sigam as seguintes fases: (i) observação, comparação e manipulação de dados linguísticos; (ii) sistematização e treino das aprendizagens; e (iii) avaliação. Santos et al. (2014) referem que “este trabalho pode ser realizado com ou sem recurso a metalinguagem, aspeto que é crucial, sobretudo, para os primeiros anos de escolaridade.” (p. 87).

Esta sequência de atividades pela descoberta, nos primeiros anos de escolaridade, promove o desenvolvimento da consciência linguística. No entender de Cardoso (2008), este termo “ultrapassa o conhecimento intuitivo da língua, uma vez que requer consciência e controlo das actividades linguísticas. Ou seja, a criança não se limita a usar a língua, manifestando que já possui alguma consciência acerca do seu funcionamento.” (p. 146). A consciência linguística é, igualmente, evidenciada pelo facto de o aluno apresentar “alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização.” (Ferreira, 2018, p. 89).

Este conjunto de afirmações permite perceber que a língua materna é um objeto de estudo em si mesma (Duarte, 1992; Costa et al., 2011; Santos et al., 2014; Viegas & Teixeira, 2019). Pode ser descrita, analisada e ser objeto de reflexão, tal como os conteúdos de outras áreas do saber (Duarte, 1992; Silva, 2008; Costa, 2009).

² No entender de Duarte (2008), o conhecimento explícito da língua “designa o conhecimento reflexivo e sistemático do sistema intuitivo que os falantes conhecem e usam, bem como o conhecimento dos princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse sistema.” (p. 17).

O Laboratório Gramatical é um recurso educativo para o ensino de conteúdos gramaticais no qual estas fases se encontram espelhadas. Este foi dado a conhecer, pela primeira vez, por Duarte (1992), tendo por base as perspetivas didáticas da Oficina Gramatical divulgadas por Hudson (1992). O Laboratório Gramatical evidenciava já uma organização coerente, articulada e progressiva. Esta proposta foi, ao longo dos anos, adaptada em virtude de reflexões e investigações realizadas pela comunidade científica. Mais recentemente, Duarte (2008) apresenta uma estrutura tipo deste recurso educativo, que se apresenta na Tabela 1.

Tabela 1

Etapas de um Laboratório Gramatical

a) Contextualização da atividade através de uma pergunta ou de um problema que sirva de ponto de partida
b) Observação dos dados linguísticos com posterior identificação de padrões comuns
c) Enunciação da(s) hipótese(s) a partir dos dados linguísticos apresentados
d) Manipulação dos dados linguísticos como forma de se testar a(s) hipótese(s) formulada(s)
e) Validação das hipóteses
f) Treino de todo o conhecimento construído ao longo do recurso
g) Avaliação de todo o percurso

Nota. Adaptado de Duarte (2008).

Como se pode constatar, ao seguir esta abordagem indutiva ou pela descoberta, há duas implicações pedagógicas que se podem destacar.

Em primeiro lugar, a assunção de que os alunos aprendem de uma forma ativa, autónoma e construtivista, pois são eles que, regra geral a pares ou em pequenos grupos, partem “da organização e da análise de dados até à descoberta de *regularidades* linguísticas e/ou de *regras*” (Silva, 2016a, p. 10). A aprendizagem pela descoberta (de que se falará de uma forma pormenorizada num próximo subcapítulo) está em evidência neste tipo de atividade.

Como se pode aferir, deixa de ser o professor a apresentar as regras, os procedimentos e os conteúdos como um produto final. Este assume-se, de outra forma, como um orientador do processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos.

Em segundo lugar, o Laboratório Gramatical proporciona

às crianças oportunidades para adquirirem, exercitarem e desenvolverem um 'olhar de cientista': por outras palavras, que as iniciem na forma de interrogar a realidade (neste caso, a língua e os seus usos) e sobre ela reflectir que caracteriza o pensamento científico. (Duarte, 2008, p. 18).

Neste sentido, as etapas do Laboratório Gramatical (cf. Tabela 1) aproximam-se de metodologias científicas que são, por exemplo, aplicadas às Ciências Naturais e que contribuem, igualmente, para o desenvolvimento do pensamento analítico.

Este recurso apresenta-se, face ao descrito, como uma abordagem alternativa ao ensino tradicional, fomentando uma maior motivação e um aproveitamento mais satisfatório por parte dos alunos na competência em estudo.

É curioso verificar que, desde muito cedo, os alunos conseguem aderir a metodologias de ensino pela descoberta. Num estudo desenvolvido por Santos et al. (2014) e por Cardoso, Pereira, Pinto e Silva (2018), com turmas de 1.º ano, “os resultados revelam que os alunos, desde muito cedo, estão aptos para realizar tarefas de observação, manipulação e sistematização de dados linguísticos, mesmo sem recurso à metalinguagem.” (Santos et al., 2014, p. 98). Comprova-se, mais uma vez, que existe uma via de ensino alternativa à abordagem dedutiva e expositiva dos conhecimentos gramaticais.

Outro aspeto característico do trabalho sobre Gramática é o facto de se abordar o conhecimento gramatical como uma área independente, transversal e isolada das restantes competências do Português (Pereira, 2010). Costa et al. (2011) refutam esta prática comum, assumindo que a “a caracterização da gramática como instrumental e transversal é redutora, uma vez que aparenta esquecer que, na verdade, todas as competências trabalhadas na aula de Língua Portuguesa são transversais e têm dimensões instrumentais.” (p. 12).

Nesta mesma linha se posicionam muitos autores³, que acreditam que a articulação entre todas as competências do Português potencia “um todo que enforma e alimenta o crescimento linguístico do sujeito.” (Sim-Sim et al., 1997).

A título de exemplo, num estudo realizado por Gorgulho e Teixeira (2016) numa turma de 5.º ano, foi possível verificar a importância da mobilização dos conhecimentos

³ Cf. Mateus (2002); Sim-Sim & Rodrigues (2006); Silva (2008); Xavier (2012); Viegas et al. (2015); Silva (2016b); Cardoso, Pereira, Pinto & Silva (2018).

gramaticais para uma maior consciência dos alunos na sua produção textual, no que diz respeito, por exemplo, à colocação da vírgula.

Em forma de conclusão, procurou-se sistematizar, na tabela seguinte (Tabela 2), as metodologias/formas de realizar o ensino da Gramática que foram sendo elencadas ao longo desta secção.

Tabela 2

Confronto das características da metodologia de ensino tradicional da Gramática com a metodologia de ensino pela descoberta

	Metodologia tradicional de ensino	Metodologia de ensino pela descoberta
Abordagem	Dedutiva e expositiva/transmissiva	Indutiva, reflexiva e construtivista
Conhecimento implícito dos alunos	Normalmente, não se parte deste conhecimento para a construção de novas aprendizagens	Geralmente, parte-se deste conhecimento para a construção de novas aprendizagens
Mobilização para as outras competências da língua	Não se assiste, de uma forma geral, a uma verdadeira mobilização de conhecimentos	Existe, normalmente, uma mobilização mais consistente das aprendizagens
Sequências de atividades	(i) Explicitação de regras/estruturas gramaticais pelo docente; (ii) realização de exercícios de treino, por parte dos alunos, envolvendo, maioritariamente, a memorização de etiquetas ou definições	(i) Observação, comparação e manipulação de dados, para a descoberta de regularidades no funcionamento da língua; (ii) sistematização e explicitação dessas regularidades com ou sem recurso à metalinguagem; (iii) mobilização dos conhecimentos para as restantes competências da língua
Ponto de partida das atividades	Atividades avulsas, seguindo, maioritariamente, o manual escolar adotado	Atividades contextualizadas nas competências da Oralidade, Leitura e Escrita
Exemplos de atividades	Exercícios de treino e tarefas de classificação	Laboratórios Gramaticais
Modalidades de trabalho privilegiadas	Individual e/ou grande grupo	Pares e/ou pequenos grupos
Posição dos alunos em relação à aprendizagem	Passiva, assumindo-se como recetores de conhecimentos	Ativa, reflexiva e construtora dos seus conhecimentos

2.1.3. Princípios e fundamentos da atividade pela descoberta

Nesta secção tecer-se-ão algumas considerações sobre o ensino pela descoberta. Alguns aspetos já foram referidos sem, no entanto, se sistematizar este conceito que tem feito eco nas vozes de professores e investigadores de diversas áreas disciplinares, em geral, e no ensino da Gramática, em particular.

A aprendizagem pela descoberta define-se, antes de mais, pela oposição à aprendizagem comportamentalista, em que os reforços positivos e negativos assumem um peso considerável no processo de ensino-aprendizagem, e à abordagem expositiva (Veiga et al., 2013) assente na transmissão de conhecimentos na sua versão final por parte do professor e na receção, memorização e treino por parte dos alunos. Relativamente a este último aspeto, Amor (1996) salienta que

quanto mais o saber é dado ao aluno na forma de um discurso acabado, abstracizante, menos ele participa da sua construção e menos se apropria dos instrumentos linguísticos que lhe permitem transformar os dados sensoriais da sua experiência concreta em pensamento conceptual – a organização do saber, no espaço pedagógico, anda a par com os modelos de comunicação que o regulam. (p. 9)

Este tipo de ensino apresenta, na sua base teórica, influências das teorias cognitivo-construtivista de Piaget e sócio-construtivista de Vygotsky. Bruner é considerado um dos grandes impulsionadores do ensino pela descoberta.

Este psicólogo educacional percebeu que as crianças têm uma predisposição inata para se sentirem curiosas e competentes (Bruner, 1999; Sprinthall & Sprinthall, 2000). Neste sentido, cabe ao professor incorporar estes dois aspetos nas estratégias/atividades que promove diariamente, com o objetivo de os discentes alcançarem uma motivação de natureza intrínseca⁴, que se revela essencial e compensadora em detrimento da motivação extrínseca (Sprinthall & Sprinthall, 2000).

⁴ Segundo Lemos (2005), “O conceito de motivação intrínseca aplica-se ao sistema motivacional que sustenta a actividade que é realizada como um fim em si mesmo, pelas características inerentes à própria actividade. O objectivo é realizar a actividade e não a obtenção de uma qualquer consequência exterior à actividade. Por contraste, o conceito de motivação extrínseca aplica-se a uma actividade que é realizada tendo em vista algo exterior à actividade, como uma consequência ou um resultado”. (p. 207).

Tendo como referência o Laboratório Gramatical, estes dois princípios podem e devem estar em evidência.

Por um lado, a curiosidade pode ser despertada, por exemplo, pelo tipo de pergunta desafiadora e estimulante (Costa, 2009; Costa et al., 2011) que se elabora como ponto de partida para o desenvolvimento deste recurso e/ou mesmo noutras perguntas no decorrer do mesmo. Veiga et al. (2013) sustentam esta ideia ao afirmar que “As *perguntas úteis* são as que colocam um problema, que conduzem à ação e estimulam o raciocínio dos alunos.” (p. 550).

Por outro lado, o facto de se sentirem competentes pode ser potenciado pela adequação que o professor efetua dos pré-requisitos que esta atividade mobiliza, dos dados linguísticos e das características dos alunos.

Outro princípio fundamental que esta atividade fomenta, e que está intimamente relacionado com a aprendizagem pela descoberta, é a centralidade do aluno no seu processo de ensino-aprendizagem (Veiga et al., 2013). Neste tipo de metodologia é ele que, seguindo todos os passos, vai analisando, refletindo, resolvendo os problemas, concluindo, questionando, ou seja, construindo o seu conhecimento de forma ativa (Brito, 2009; Costa et al., 2011; Silva, 2016a; Silva, 2016b), muitas vezes, em parceria com os seus colegas. Com efeito, “quando o aluno é um agente ativo e interveniente na aprendizagem, sendo o principal responsável pela construção do seu conhecimento, essa responsabilidade contribui para o desenvolvimento de capacidades cognitivas e sociais, para além de facilitar o desenvolvimento psicológico.” (Baptista & Pires, 2016, p. 232).

Esta descoberta efetiva promove, como já se referiu, uma motivação intrínseca, na medida em que os alunos se sentem implicados e interessados em todo o processo, demonstram gosto pela sua própria aprendizagem, mas também uma compreensão, domínio e interiorização dos conhecimentos mais duradouros (Sprinthall & Sprinthall, 2000). Ou seja, querem aprender, aprendendo. O professor é visto como um orientador deste processo, preparando todas as atividades de acordo com os desempenhos linguísticos e outras características dos seus alunos.

Este tipo de aprendizagem baseia-se também, como referido *a priori*, nos pressupostos teóricos do sócio-constructivismo de Vygotsky. Para este autor, o meio social, e por conseguinte, a cooperação são uma chave fundamental na aprendizagem de todas as crianças (Fontes & Freixo, 2004; Baptista & Pires, 2016), tornando possível o tão desejável desafio cognitivo. Este funciona, assim, como um motor de novas

aprendizagens. O desafio cognitivo acontece quando uma criança que ainda não domina um ou mais aspetos sociais ou cognitivos pode progredir nas suas aprendizagens com a ajuda de um parceiro mais competente (Cubero & Luque, 2004; Fontes & Freixo, 2004). A criança que outrora se encontrava na Zona de Desenvolvimento Atual transita para a Zona de Desenvolvimento Proximal. Pinto (2001) clarifica que o desfasamento entre estas duas zonas refere-se ao “conjunto de habilidades que a criança não domina, mas que tem o potencial de adquirir e aplicar, se as circunstâncias se proporcionarem” (p. 196). Assim, se percebe a importância de se trabalhar em grupo, ou seja, da aprendizagem cooperativa, enquanto facilitador do desenvolvimento tanto cognitivo como pessoal e social, já que são as “pessoas que nos rodeiam e que ajudam a ‘construir a criança em desenvolvimento’” (Sousa, 2005, p. 45).

O princípio da cooperação está também subjacente no *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (cf. Martins, 2017). Neste documento oficial “é recomendado que [os alunos] estejam integrados em estruturas de cooperação, de partilhas de saberes e de opiniões de modo a garantir uma correta integração na vida em sociedade.” (Rato & Ramalho, 2019, p. 1039).

2.1.3.1. A importância da atividade metalinguística

O princípio da aprendizagem cooperativa, fundamentado na secção anterior, articula-se com a atividade metalinguística, uma vez que esta resulta da análise e reflexão linguística realizadas pelo aluno em interação “a partir de propostas devidamente contextualizadas [em que] é desafiado a descobrir as regras e funcionamento da língua.” (Cardoso, Pereira, Pinto & Silva, 2018, p. 278). Deste modo, através de atividades cooperativas, os alunos vão desenvolvendo a sua capacidade de reflexão sobre a língua.

A este respeito, num texto de Fontich (2011) e nos estudos de Deseures (2014) e de Cardoso, Pereira, Pinto e Silva (2018)⁵, verifica-se, precisamente, que a atividade metalinguística surge em atividades contextualizadas em que os alunos de diversos anos de escolaridade, em interação com os seus pares e com o auxílio do professor, fazem descobertas a respeito do funcionamento da sua língua materna. Este conhecimento apreendido, tendo por base o conhecimento prévio e intuitivo dos alunos,

⁵ Cf. *Projeto PerGRam – Percursos para o ensino da Gramática no primeiro ano de escolaridade* (<https://www.eselx.ipl.pt/comunidade/recursos/pergram/recursos-online>).

segue uma perspectiva de ensino pela descoberta e conduz a melhores desempenhos destes no âmbito do seu conhecimento explícito da língua.

Neste sentido, é ainda importante mencionar que a investigação recente parece evidenciar que os alunos aprendem mais quando se promove aulas centradas na atividade metalinguística.

2.1.3.2. Finalidades de um ensino construtivista em algumas áreas do saber

À semelhança do que acontece no ensino da Gramática, a metodologia de ensino tradicional, seguindo, maioritariamente, uma estratégia de transmissão de saberes, parece estar também ancorada noutras áreas do saber. Porém, tem havido, desde há muitos anos, tentativas de alguns professores e investigadores em contrariarem esta situação que parece estar, de alguma forma, cristalizada no nosso sistema de ensino.

Na disciplina da História e Geografia de Portugal, segundo Prats (2014) e Baptista e Pires (2016), a metodologia tradicional de ensino tem assumido um peso considerável. Todavia, em dois recentes estudos (cf. Rodrigues, A. R. C., 2017; Santos, 2018) aplicados a alunos do 2.º CEB, é possível verificar que estes têm preferência por estratégias e atividades interativas e mais práticas, como por exemplo, pesquisas, trabalhos de grupo, jogos, entre outras.

Em conformidade, muitos autores defendem que os professores devem apostar em estratégias em que os alunos assumam uma postura investigativa na sala de aula (Dias & Hortas, 2015; Dias, 2016; Afonso, 2019; Rato & Ramalho, 2019). Assim, contrariando a tendência para considerar que “a História é uma área em que os conteúdos não mudam, uma vez que a História do passado já aconteceu e as relações temporais já foram estabelecidas” (Rato & Ramalho, 2019, p. 1041), os alunos são colocados na pele de investigadores e, conseqüentemente, assumem-se como historiadores/geógrafos.

O grande objetivo passa por se proporcionar aos alunos um conjunto de sequências de atividades orientadas e progressivas que, de certa forma, se assemelham à metodologia científica adaptada às Ciências Sociais e Humanas (cf. Tabela 3).

Tabela 3

Metodologia investigativa, tendo por base a metodologia científica aplicada às Ciências Sociais e Humanas

a) Identificação do problema/temática
b) Recolha da informação
c) Tratamento da informação recolhida
d) Comunicação
e) Avaliação

Nota. Adaptado de Dias & Hortas (2015).

É de destacar que esta conceção de investigação parte de premissas importantes. Deseja-se que os alunos assumam uma atitude crítica e reflexiva face à sociedade e ao meio em que estão inseridos, com o objetivo de construírem um conhecimento histórico e geográfico (Dias & Hortas, 2015; Dias, 2016). Também que encarem a presente disciplina não apenas como uma mera narração do passado sem qualquer interferência com o presente e com o futuro (Barca, 2007). Cachinho (2000) reitera o que se referiu para esta disciplina, acrescentando que

O uso da investigação como método de ensino-aprendizagem encontra os seus principais alicerces nas teorias construtivistas. (...) A apresentação dos problemas sociais e ambientais sobre a forma de perguntas às quais se torna necessário dar resposta através da aplicação do método científico, isto é, da elaboração de hipóteses explicativas e da sua confirmação mediante a conceptualização de dados observáveis, permite aos alunos não só porem em confronto o conhecimento que lhes é ensinado com as ideias que já possuem, como ainda, a partir de nova informação que lhes é fornecida, proceder de forma racional à reestruturação do seu conhecimento. (p. 80).

Quanto ao ensino das Ciências Naturais, na conceção de Freitas et al. (2004) e de Vasconcelos e Almeida (2012), a metodologia de ensino dominante continua, ainda, a ser muito centrada na figura do professor. Seguindo esta lógica, Roldão (2004) afirma que, se a aprendizagem desta área do saber for apenas realizada através do manual escolar, os alunos apresentam um conhecimento simplista e distanciado da realidade científica e do meio em que estão inseridos. Kahveci (2010) acrescenta que a

generalidade dos manuais de Ciências, ao longo dos anos, têm apelado pouco ao espírito crítico dos alunos.

Num estudo realizado por Ferreira e Almeida (2014)⁶, é possível constatar dois aspetos importantes. Por um lado, alguns alunos referem não gostar de aprender determinados conteúdos relacionados com Ciência, devido às estratégias utilizadas pelo professor (cópias, leitura do manual, entre outras). Por outro lado, indicam, no final da intervenção da investigadora, algumas estratégias alternativas, entre elas, pesquisas e experiências.

Face ao referido, o ensino das Ciências deveria passar por um conjunto de estratégias que fomentem a reflexão e o questionamento dos alunos sobre a realidade científica (Pinto et al., 2015). Mais uma vez, as metodologias científicas, desta vez orientadas para as Ciências Naturais – concretizado, por exemplo, em atividades práticas, laboratoriais, experimentais e de campo (Gonçalves & Almeida, 2017) –, mas também através das Aprendizagens Baseadas na Resolução de Problemas⁷, contribuem para o desenvolvimento nos alunos: (i) do pensamento crítico (Gonçalves & Almeida, 2017); (ii) dos processos científicos⁸ (Reis, 2008); (iii) da construção de um conhecimento científico e a perceção de que este se encontra em permanente construção (Almeida, 2001; Ruppenthal & Schetinger, 2015); (iv) da tentativa de arranjar soluções para problemas do meio envolvente (Ferreira & Almeida, 2014); (v) do “interesse pelas ciências” (Almeida, 2001, p. 53).

Por fim, no que se refere à Matemática, os estudos desenvolvidos têm revelado, igualmente, a importância de se promover um ensino mais centrado no aluno, naquilo que ele sabe e de que é capaz de construir. Num recente estudo (cf. Luzita, 2018) realizado com uma turma do 5.º ano de escolaridade, é possível constatar que “em Matemática, os alunos preferem uma aprendizagem mais focada na prática, no jogo, na manipulação de recursos e na partilha de opiniões, ideias e conclusões” (p. 45). Seguindo esta lógica, vários autores (Ponte, 2005; Canavarro, 2011; Silva & Rodrigues,

⁶ Ainda que este estudo tenha sido desenvolvido numa turma do 1.º CEB, considera-se que forneça, na falta de estudos que incidam no 2.º CEB, algumas pistas sobre o ensino das Ciências.

⁷ De uma forma sintética, e no entender de Vasconcelos e Almeida (2012), os alunos partem de problemas do meio, partilhados preferencialmente por estes, ou então simulados pelo professor (mas sempre com dados científicos reais) com o objetivo de os poderem solucionar. No final, pretende-se que mobilizem a solução encontrada para a sua realidade. O professor deve assumir-se, por esta via, como um orientador, um facilitador da aprendizagem em que os alunos, cooperativamente, vão construindo o seu conhecimento.

⁸ A saber: observar, classificar, medir, inferir, prever, interpretar e comunicar.

2016) defendem uma metodologia de ensino exploratório da Matemática. Esta integra um conjunto de fases orientadas e progressivas, como se pode observar na tabela seguinte.

Tabela 4

Fases do ensino exploratório da Matemática

a) Introdução e explicitação da tarefa
b) Realização da tarefa (geralmente a pares ou em grupos maiores)
c) Discussão, em grande grupo, da tarefa realizada por todos os grupos
d) Sistematização, por parte do professor, do trabalho realizado pelos alunos com a participação destes

Nota. Adaptado de Silva & Rodrigues (2016).

Tal como nas restantes disciplinas, esta metodologia parte de pressupostos construtivistas: (i) o conhecimento matemático é algo em permanente construção e não um produto final acabado (Ponte, 2010); (ii) os alunos vão construindo o seu saber matemático em cooperação com os seus colegas, através de tarefas desafiantes e cuidadosamente preparadas (Silva & Rodrigues, 2016), assumindo o professor uma função de orientador do processo de ensino-aprendizagem; (iii) as tarefas têm sempre como ponto de partida o conhecimento prévio dos alunos; (iv) a reflexão e a argumentação assumem destaque na resolução das tarefas, na partilha das ideias e dos procedimentos utilizados nas mesmas por todos os grupos (Canavarro et al., 2012) e na sistematização do conteúdo em questão.

Seguindo esta metodologia, espera-se também que os alunos desenvolvam, no entender de Canavarro (2011), capacidades essenciais desta disciplina como a resolução de problemas, o raciocínio matemático e a comunicação matemática.

2.2. A importância de se conhecer as concepções de professores e de alunos

As concepções/crenças são aspetos tácitos, ou seja, de natureza psicossocial, não sendo, por esta via, facilmente observáveis. Por esta razão, parece importante conhecer-se as concepções de professores e alunos (sobre a Educação, em geral, e sobre alguns conteúdos, em particular) de forma a se poder compreender, por exemplo,

algumas práticas que apresentam, os resultados acadêmicos dos alunos, alguns entendimentos que manifestam sobre um tema em questão e o aparecimento de outras concepções.

Conhecer as concepções dos professores é uma prática recorrente que tem estado ancorada no paradigma do Pensamento do Professor (Januário et al., 2009; Ramos et al., 2011; Garcia, 2013). Desta forma, e no entender destes últimos investigadores, esta estratégia defende que os professores são profissionais intelectualmente reflexivos e construtores do seu próprio conhecimento. Assim sendo, este influencia as ações e as decisões que tomam.

Seguindo esta lógica, Madeira (2005) e Silva-Poreli et al. (2010) indicam que a Educação tem demonstrado o seu interesse pelo estudo das crenças de professores e discentes. As investigações desenvolvidas, nos últimos anos, por exemplo, em dissertações de mestrado de diversas áreas do saber (cf. repositórios científicos de diversas instituições de ensino), têm vindo a comprovar este facto.

Estes estudos empíricos são justificativos se se tiver em conta a teoria de Lima (2007), uma vez que esta autora refere que

as concepções/crenças correspondem a um todo relativamente estruturado e durável, possuidoras de uma lógica ou, pelo menos, de sua coerência. Assim entendida, caracterizam-se como algo sempre atualizado pela situação vivida, pelos questionamentos que naturalmente coloca, pela busca constante de mobilização do aporte de saberes que o sujeito detém, adaptando-o à situação vivenciada. (p. 3).

Em conformidade com o referido, as concepções são mutáveis, ou seja, de natureza plástica e o seu aparecimento, mudança e extinção estão relacionados com fatores de diversas naturezas. Neste sentido, e no ponto de vista da prática docente, a formação profissional contínua e os encontros de natureza reflexiva podem ser estratégias potenciadoras que proporcionam a mutabilidade das concepções.

Madeira (2005) acrescenta, no seguimento do que se tem referido, que “no campo de ensino/aprendizagem de línguas, o interesse no estudo de crenças surgiu devido à influência que exercem no processo de ensino/aprendizagem: influenciam o fazer do professor e o processo de aquisição dos novos conhecimentos pelo aluno.” (p. 19).

2.2.1. Práticas e concepções sobre a Gramática dos docentes de Português

No âmbito do conhecimento de senso comum, é veiculada a ideia de que os professores, regra geral, não têm um grande interesse em ensinar Gramática, atribuindo pouca importância a este domínio do ensino da língua. Tal desinteresse pode ser justificado, entre outros fatores, pela “constatação da inadequação das propostas da gramática tradicional” (Cardoso et al., 2018, p. 277).

Os professores manifestam, igualmente, alguma insegurança no ensino de conteúdos gramaticais. Este desalento pode ser justificado, como já se teve oportunidade de referir, pelas mudanças constantes das orientações curriculares e da nomenclatura gramatical, mas também pela necessidade de uma formação inicial e contínua mais eficientes (Cardoso, Pereira, Leite & Silva, 2018), dos pontos de vista científico e didático da língua, e pelos resultados menos satisfatórios dos alunos, como se verá mais à frente, entre muitos outros motivos.

Sim-Sim e Rodrigues (2006) reiteram este ponto de vista, afirmando que “parece ter-se sedimentado um círculo vicioso em que o não gosto pelo ensino da Gramática é contagiado de ciclo para ciclo e que nem a universidade através da formação de professores, foi capaz de aniquilar, interromper e inverter o círculo” (p. 137). Na prática, os professores desvalorizam o trabalho dos conhecimentos gramaticais a favor das outras competências (Duarte, 1992; Silva, 2008; Silva, 2010; Silva & Pereira, 2017), consideradas de primeiro plano.

Face ao que se disse anteriormente, o que é que a investigação sobre as concepções e as práticas dos professores tem referido efetivamente?

A literatura tem revelado que os professores dos diversos anos de escolaridade não gostam de ensinar Gramática e sentem dificuldades e insegurança nesta área. Nos estudos desenvolvidos nos vários ciclos de ensino (cf. Sim-Sim & Rodrigues, 2006; Silva, 2010; Ferreira, 2012⁹; Silva & Pereira, 2017¹⁰; Cardoso, Pereira e Leite, 2018), os docentes evidenciaram insegurança e dificuldades nesta competência da língua nos domínios científico e didático. É de realçar que, na investigação desenvolvida por Silva

⁹ Esta investigadora desenvolveu um estudo pioneiro sobre as concepções e as práticas dos professores de 2.º CEB, confrontando as respostas destes através da realização de entrevistas e do recurso à observação direta. O público-alvo contou com seis professores de Português, língua materna. As suas conclusões foram, posteriormente, divulgadas em: Ferreira (2013), Ferreira (2014a), Ferreira (2014b) e Ferreira (2015).

¹⁰ Estudo aplicado a duzentos professores do 1.º CEB.

(2010) com professores do 1.º CEB, apenas uma modesta franja (15%) se sentiu à vontade neste domínio da língua.

No entanto, nos estudos de Ferreira (2012) e de Cardoso, Pereira e Leite (2018) praticamente todos os professores atribuíram importância e sentiam-se motivados para ensinar Gramática. Contudo, “esta afirmação do gosto dos professores e dos alunos pela gramática é claramente contrária à ideia comum e mais veiculada.” (Ferreira, 2012, p. 107).

Com efeito, o facto de os docentes não considerarem a Gramática uma competência nuclear é defendido no estudo de Sim-Sim e Rodrigues (2006), de Duarte (2008b)¹¹, de Lopes et al. (2014)¹² e de Silva e Pereira (2017).

Parece haver, por esta via, dois aspetos a ressaltar. Em primeiro lugar, uma maior importância atribuída à Leitura e à Escrita, em detrimento das restantes componentes da língua. Em segundo lugar, uma maior consciencialização dos professores de 1.º CEB, uma vez que, comparados com professores de outros ciclos de ensino, são os que reconhecem uma maior importância da Gramática. Nesse sentido, nos estudos de Silva (2010), de Ferreira (2012) e de Cardoso, Pereira, Leite e Silva (2018) a maioria dos docentes inquiridos reconheceu dedicar muito tempo em sala de aula ao trabalho sobre conhecimentos gramaticais.

Outro aspeto a salientar é a articulação da Gramática com os restantes domínios da língua materna. A literatura tem mencionado que esta área tem assumido um estatuto periférico. No entanto, a título de exemplo, os seis participantes do estudo de Ferreira (2012) destacaram o facto de a Gramática influenciar o sucesso nas restantes competências. É curioso verificar, igualmente, o facto de quatro dos inquiridos terem afirmado promover o ensino da Gramática em articulação com as outras componentes da língua materna, enquanto os outros dois referiram que preferiam trabalhá-la de forma autónoma. Todavia, a investigadora pôde comprovar que os quatro docentes, aquando da sua observação em sala de aula, não fomentaram uma verdadeira mobilização dos conhecimentos gramaticais para outras competências.

A abordagem utilizada pelos professores no ensino e aprendizagem de conteúdos gramaticais também é largamente discutida. Como se verificou, os

¹¹ Esta investigação foi realizada a nível nacional com a participação de professores do 1.º CEB até ao 3.º Ciclo do Ensino Básico.

¹² Estudo desenvolvido junto de quinhentos e vinte e nove professores de todo o país de diversos anos de escolaridade.

professores preferem utilizar abordagens dedutivas/transmissivas que se refletem na exposição de regras ou estruturas gramaticais com a posterior realização de exercícios de treino por parte dos alunos. Os investigadores são unânimes ao reconhecer esta prática tão enraizada (cf. Sim-Sim & Rodrigues, 2006; Cardoso, 2008; Duarte, 2008b; Ferreira, 2012) na prática docente. A percentagem de professores que adotam metodologias indutivas é, manifestamente, pouco satisfatória (cf. Duarte, 2008b; Ferreira, 2012; Cardoso, Pereira, Leite & Silva; 2018). Em alguns destes estudos, designadamente o dinamizado por Ferreira (2012), os inquiridos indicaram uma relação entre a maneira como ensinavam e o modo como aprenderam Gramática enquanto discentes. Esta investigadora refletiu sobre este facto, assumindo que “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.” (p. 108).

No que concerne às modalidades de trabalho que os professores mais proporcionam, a literatura (cf. Duarte, 2008b; Ferreira, 2012) tem demonstrado que estes têm uma clara preferência por promover trabalhos de natureza individual e em grande grupo.

Por último, importa destacar as dificuldades que os alunos apresentam na Gramática. Estas podem ser de natureza diferente (Duarte, 2008b; Silva, 2010; Silva & Pereira, 2017): (i) tipo de ensino ministrado; (ii) conhecimentos prévios insuficientes; (iii) pouca importância, tradicionalmente, atribuída à Gramática; (iv) abstração e dificuldade de alguns conteúdos; (v) falta de estudo. Como se pode verificar, algumas destas dificuldades parecem mostrar uma desresponsabilização do papel do professor na sua prática educativa.

Em síntese, a revisão da literatura a que se procedeu, com o objetivo de caracterizar o ensino da Gramática no contexto nacional de uma forma detalhada e transversal, permite concluir que a Gramática é uma das competências a que se atribui menos importância, comparando com a Leitura, Escrita e Oralidade, ainda que muitos professores a considerem relevante para o desempenho linguístico dos alunos. A insegurança dos docentes, quanto aos conhecimentos científicos e didáticos, pode ser uma das causas desta situação. Estes dados fornecem algumas pistas para uma maior intervenção na formação inicial e contínua de professores. A abordagem dedutiva ou expositiva parece continuar dominante no ensino-aprendizagem dos conhecimentos

gramaticais e as atividades de reflexão e de explicitação gramatical, por outro lado, parecem estar praticamente ausentes na sala de aula.

2.2.2. Concepções dos alunos sobre a Gramática e seus resultados escolares neste domínio

Embora não haja suficiente literatura específica que incida sobre as concepções dos alunos no domínio gramatical, sobretudo no Ensino Básico, professores e investigadores têm referido que os alunos não gostam, regra geral, desta área do Português (Sim-Sim & Rodrigues, 2006; Cardoso, 2008; Pereira, 2010; Gorgulho & Teixeira, 2016).

Os resultados nada animadores que estes manifestam neste domínio, desde o 1.º CEB até ao Ensino Superior, parece justificar, mais uma vez, o facto de se considerar que eles não se sentem motivados para aprender Gramática (Ucha, 2007; Rodrigues & Duarte, 2008; Xavier, 2009; Ferreira, 2014a; Pais, 2016).

Alguns dos estudos preparatórios (cf. Ucha, 2007; Rodrigues & Duarte, 2008) para a construção do programa de Português de 2009 (cf. Reis, 2009) vieram demonstrar, de uma forma detalhada, quais são as dificuldades dos alunos.

Logo no início de um dos estudos, Ucha (2007) salienta que Portugal, quando comparado com outros países, é um dos que apresenta menos carga horária no ensino da sua língua materna. Reiterando esta ilação, a autora apresenta alguns resultados incidentes nas provas de aferição do 1.º e do 2.º CEB (2004-2006).

Em relação ao 1.º CEB, nas várias provas de avaliação externa analisadas, os alunos demonstram piores resultados nos conteúdos que exigiam explicitação gramatical em detrimento de exercícios respeitantes a outras competências. Ucha (2007) reforça que

é de destacar a grande dificuldade apresentada pelos alunos na identificação dos graus dos adjectivos, na conjugação verbal, quando se trata de empregar o tempo e modo verbais adequados ao contexto e na ortografia, verificando-se os melhores resultados no conhecimento das classes de palavras (p. 8).

No que ao 2.º CEB diz respeito, os resultados no domínio gramatical das referidas provas de aferição são, igualmente, bastante insatisfatórios. Em termos

concretos, a maioria dos alunos sente dificuldades na identificação dos constituintes da frase e na identificação e classificação de funções sintáticas.

A coordenadora deste documento chama, ainda, a atenção para a “diferença significativa de resultados do 4.º para o 6.º ano, com a prestação dos alunos a baixar significativamente.” (p. 16).

A título de curiosidade, no relatório sobre os exames nacionais de 9.º ano, o CEL é o domínio que apresenta, tal como nos dois ciclos anteriores, os resultados mais insatisfatórios. A compreensão leitora e a expressão escrita são, por outro lado, os domínios com melhores resultados.

De acordo com a sua opinião, uma das formas que colmatar estes resultados passa, por exemplo, por definir “documentos orientadores sustentados e coerentes entre diferentes ciclos de ensino” (Ucha, 2007, p. 16). Tal como se percebeu na secção 2.2.1, os documentos orientadores poderão estar na causa de uma insegurança dos docentes na preparação de atividades gramaticais, o que, naturalmente, se reflete no rendimento escolar dos seus alunos.

Rodrigues e Duarte (2008) apontam, de uma forma resumida, outras dificuldades dos alunos. A título de exemplo, salienta-se a dificuldade “em reinvestir o conhecimento adquirido na elaboração de novo conhecimento” (p. 17) e “em activar o conhecimento metalinguístico na identificação, por exemplo, de usos metafóricos de termos e conceitos ou na identificação de informações implícitas e inferências mais complexas.” (p. 17).

Face a estes dois estudos, parece compreender-se a linha pedagógica assente na descoberta e de explicitação gramatical que o programa de Português de 2009 (cf. Reis, 2009) tentou assumir. Perspetivava-se aumentar a motivação e o rendimento escolar dos alunos na competência da Gramática.

Segundo o relatório das provas de final de ciclo, realizadas entre 2010 e 2014 (cf. Castanheira, 2015), é possível concluir que, no que concerne ao 2.º CEB: (i) os exercícios em que os alunos apresentam resultados mais satisfatórios estão relacionados com os conteúdos que são trabalhados desde o 1.º CEB: graus dos adjetivos, conjugação de verbos no modo indicativo e imperativo e a utilização de pronomes pessoais em posição pós-verbal; (ii) os itens que convocam o uso metalinguístico apresentam resultados bem mais insatisfatórios, nomeadamente, na identificação da classe e subclasse de uma determinada palavra e na identificação de funções sintáticas; (iii) os exercícios que apelam a uma transformação complexa da

frase com a necessária mobilização de regras são evidenciados pelos resultados mais fracos. A transformação do discurso direto para o indireto e da frase ativa para a passiva são exemplos deste tipo de dificuldade.

No caso do 3.º Ciclo do Ensino Básico (3.º CEB), o mesmo se comprovou na apresentação de melhores resultados nos conteúdos que são lecionados nos ciclos transatos.

No que diz respeito às provas de aferição de Português, realizadas em meio de ciclo de ensino entre 2016 e 2018 (cf. Simões & Castanheira, 2018; IAVE, 2019), as ilações vão, na sua esmagadora maioria, ao encontro das mencionadas nos documentos/relatórios supracitados.

É de referir que, no que se refere ao 1.º CEB, mais concretamente na prova de aferição de 2016, os alunos foram mais bem sucedidos na Gramática quando em comparação com as restantes componentes da língua. Já em 2017 e em 2018, estes revelaram mais dificuldades no conhecimento gramatical. Não obstante, as percentagens de desempenho dos alunos neste tipo de conhecimento não se encontravam muito distantes de algumas outras competências do Português.

Quanto ao 2.º CEB, praticamente 50% dos alunos, na prova realizada em 2016, relevaram dificuldades nas questões relacionadas com a descrição da sua língua materna. Já em 2018, a Gramática apareceu em segundo lugar por ordem de dificuldade manifestada pelos alunos.

No 3.º CEB (provas realizadas em 2016 e 2017), mais de metade dos alunos apresentou dificuldades em exercícios de natureza gramatical.

Silva (2010) desenvolveu também um estudo, neste caso numa instituição de Ensino Superior, para tentar perceber as dificuldades dos alunos. O estudo contou com a participação de cento e vinte e um alunos da Licenciatura em Educação Básica. A autora concluiu que estes, mesmo cumprindo, pelo menos, doze anos de escolaridade obrigatória, apresentaram dificuldades evidentes no conhecimento científico. A taxa de sucesso numa tarefa de diagnóstico situou-se nos 48,5%. A autora aponta como razões prováveis para este resultado o facto de “a competência do conhecimento explícito da língua não [ter sido] desenvolvida ao longo do seu percurso escolar ou que, tendo-o sido, nunca foi verdadeiramente consolidada.” (p. 721).

Face ao referido e como mencionado anteriormente, comprova-se a ideia de que os resultados insatisfatórios na área em estudo é um problema longitudinal.

Importa aqui dar voz aos alunos, dando destaque a alguns estudos pontuais de diversos ciclos de ensino que se debruçam sobre as concepções dos alunos e as dificuldades que mais sentem no domínio gramatical.

Sim-Sim e Rodrigues (2006) desenvolveram um estudo empírico junto de alunos do 9.º ano de escolaridade. Constataram que, quanto à relevância de cada competência, a maioria apontou como mais importante a Oralidade (55%), aparecendo a Gramática com uma percentagem a rondar os 30%. Desta forma, e de acordo com os alunos inquiridos, este domínio servia para “ajudar a escrever correctamente” e a “expressar-se melhor oralmente” (Sim-Sim & Rodrigues, 2006, p. 133). Esta aparente desvalorização é compatível com o facto de apenas 13% dos alunos referirem que a Gramática tem lugar muito frequentemente na sala de aula.

Em resposta à pergunta sobre atividades promotoras de um melhor conhecimento gramatical, as opiniões dispersaram-se. A título de exemplo, a realização de fichas, a consulta de gramáticas e prontuários, bem como a leitura e análise de textos apareceram como as atividades mais indicadas. Pelo contrário, “Apenas 4% dos alunos assinalaram a realização de actividades pedagógicas de ‘descoberta das regras da língua materna, a partir de um conjunto de exemplos dados” (Sim-Sim & Rodrigues, 2006, p. 134).

Os participantes do estudo foram também convidados a dar a sua opinião sobre os motivos do seu insucesso na Gramática. Referiram sobretudo a “falta de gosto em aprender Gramática (...) e [a] falta de interesse e de estudo (...). O tipo de ensino, como factor de insucesso, apenas foi identificado em 16% das respostas dos alunos.” (Sim-Sim & Rodrigues, 2006, p. 135).

No âmbito do Ensino Superior, Ferreira (2018)¹³ apresenta um estudo desenvolvido com futuros professores do 1.º e 2.º CEB. À semelhança da investigação desenvolvida anos antes (cf. Ferreira, 2012), nesta pretende conhecer e caracterizar as concepções e as futuras práticas destes estudantes do Ensino Superior no âmbito do conhecimento gramatical. De uma forma sintética, apresentam-se, de seguida, alguns resultados de dois grupos do seu estudo empírico: Grupo A – cinquenta e quatro alunos do 1.º ano da Licenciatura em Educação Básica; Grupo C – trinta e um alunos do último ano do mestrado profissionalizante.

¹³ Uma parte deste estudo encontra-se, igualmente, presente em Ferreira (2014c).

No grupo A, 60% dos participantes afirmaram ter sido alunos motivados para a aprendizagem da Gramática, enquanto no grupo C, menos de metade (48%) considerou ter sentido essa mesma motivação. Apesar destas respostas, quase todos os alunos (90%) do segundo grupo sentiram-se motivados para, no futuro, desenvolverem atividades de conhecimento gramatical.

Apenas um aluno, em ambos os grupos, destacou ter tido, ao longo da sua escolaridade, um professor que perspetivou a Gramática de uma forma indutiva e reflexiva. Como se observa, é uma percentagem de respostas bastante irrisória.

Todos os alunos dos dois grupos referiram a importância do ensino e aprendizagem da Gramática. Deste modo, cerca de 90% dos participantes de ambos os grupos consideraram que todos os domínios da língua são importantes. No grupo A, 65% foram da opinião de que o conhecimento explícito da língua é importante para o sucesso nas outras competências. No grupo C, quase todos os alunos (90%) defenderam um trabalho articulado entre todas as competências do Português.

Na abordagem a utilizar na prática educativa, a maioria, em ambos os grupos, declarou que iria desenvolver estratégias indutivas de construção de conhecimento explícito da língua. Contudo, e num aparente contrassenso, 41% dos estudantes do grupo A não considerou que se deveria partir do conhecimento implícito dos alunos para a construção do conhecimento gramatical. Neste grupo, a maioria concordou em se partir da explicitação de regras e estruturas gramaticais, seguido de exercícios, como uma estratégia de ensino a seguir. No grupo C 64,5% dos participantes discordaram e 32,3% discordaram totalmente relativamente em se partir, por parte do professor, de regras e estruturas gramaticais com o posterior treino em exercícios taxionómicos. É de referir, ainda, que neste grupo, mais de metade (58,1%) foi da opinião de que se deve partir do conhecimento intuitivo dos alunos.

A diferença de concepções dos estudantes poderá ser explicada, segundo a investigadora, pelo ano curricular em que os estudantes se encontravam. Os alunos da Licenciatura em Educação Básica, recém-chegados ao Ensino Superior, tinham ainda uma visão tradicional de ensino da Gramática, herdada dos docentes que foram tendo ao longo da sua escolaridade, e não tinham tido também tempo suficiente para refletirem criticamente nem tomarem contacto com situações de aprendizagem mais centradas no aluno, como o Laboratório Gramatical. Por outro lado, os estudantes do mestrado, ao longo dos seus cinco anos de formação inicial, passando por diversas disciplinas de Português e por estágios curriculares, tiveram a oportunidade de verificar a importância

de se partir de abordagens indutivas, construtivistas e reflexivas no trabalho de conhecimentos gramaticais.

Quanto à terminologia gramatical a adotar, mais de metade dos inquiridos no grupo A concordou com a utilização da metalinguagem na explicitação de conteúdos gramaticais. No grupo C os resultados foram semelhantes.

As dificuldades sentidas no futuro foram também questionadas. Uma percentagem muito considerável de respostas, (74%) dos estudantes recém-chegados ao Ensino Superior, permitiu aferir que estes teriam dificuldades no ensino de conteúdos gramaticais, principalmente, pela limitação do seu conhecimento científico e didático. Já no grupo dos estudantes em final de curso, uma larga maioria (93,5%) acreditou que também sentiria dificuldades em ensinar Gramática. Como razão primordial, referiram a insegurança quanto à sua preparação para o ensino gramatical no domínio do conhecimento científico.

No que se refere ao tempo previsível que iriam dedicar ao ensino gramatical, no grupo C, os alunos variaram as suas respostas no intervalo entre os 10% e os 40%, com uma maior incidência nos 20%.

No estudo comparativo desenvolvido por Cardoso, Pereira, Leite e Silva (2018) chegaram-se a alguns resultados semelhantes aos já referidos. A investigação contou com a participação de treze alunos de um mestrado profissionalizante que fornece habilitação para a docência e de doze alunos que frequentavam uma Licenciatura em Educação Básica.

No que à sua experiência diz respeito, 50% dos alunos de ambos os grupos partilharam que não tiveram experiências de aprendizagens positivas no domínio da Gramática e que estas se basearam, na sua generalidade, em abordagens transmissivas e dedutivas.

Relativamente à importância da Gramática, houve unanimidade em assinalarem o ensino gramatical como relevante, sobretudo, por contribuir para o sucesso das restantes competências do Português.

Na pergunta sobre o tipo de atividades relacionadas com o conhecimento explícito da língua, os estudantes foram unânimes ao apontar as tarefas de classificação como as mais frequentes.

Quanto às dificuldades apresentadas, os dois grupos evidenciaram algumas fragilidades ao nível do conhecimento científico, do conhecimento de estratégias didáticas e do conhecimento de recursos educativos. Os participantes do estudo

ressalvaram, ainda, a instabilidade no domínio do ensino gramatical, algo que já foi caracterizado neste trabalho.

Os inquiridos foram também chamados a identificar as estratégias de ensino que prefeririam no ensino de conteúdos gramaticais. Os estudantes tiveram uma clara preferência por Laboratório Gramaticais e atividades contextualizadas.

Em suma, é possível concluir que os alunos, dos diversos ciclos de ensino, apresentam dificuldades evidentes no domínio gramatical, quando comparado com os resultados que apresentam na Leitura, na Escrita e na Oralidade. Estes resultados poderão ser explicados pela predominância de abordagens pouco eficientes e inadequadas à análise e descrição da língua materna.

Em particular, os futuros professores evidenciaram também sentir dificuldades e insegurança no ensino de conteúdos gramaticais, indicando os aspetos científicos e didáticos da língua como dois constrangimentos de peso. Veja-se que estes dois âmbitos foram também identificados por professores de diversos ciclos de ensino já em exercício, como se pôde constatar no ponto anterior. Quanto à importância desta competência, uma percentagem até razoável de alunos considera-a relevante e pretende trabalhá-la em articulação com as restantes componentes da língua.

Tendo em conta o quadro teórico que se mobilizou, foi possível desenhar o estudo empírico que se apresenta no capítulo seguinte.

3. Enquadramento metodológico

| | " | | "

3.1. Problemática, questões orientadoras e natureza do estudo

O processo de investigação faz parte da essência do ser humano. Sem dúvida “que somos levados a procurar informação quando desejamos compreender mais de perto uma dada situação.” (Ketele & Rogiers, 1999, p. 12). Há problemas e dúvidas para os quais ainda não se conseguiu obter resposta nem se atribuir uma linha de sentido. Azevedo e Azevedo (2008) corroboram esta ideia, afirmando que “investigar é uma forma de colaborar no crescimento humano do mundo, um modo de facilitar o desenvolvimento do potencial cognitivo” (p. 175). Homem e investigação são, assim, indissociáveis.

Ketele e Rogiers (1999) entendem que a investigação proporciona um aumento do conhecimento numa dada área científica, despertando-se, por esta via, a curiosidade e uma motivação para futuras investigações.

Como se constatou na secção anterior (cf. Enquadramento Teórico), o ensino da Gramática tem sido alvo de inúmeros estudos científicos com públicos-alvo diversos, envolvendo docentes de vários ciclos de ensino. As suas estratégias de ensino seguem, na sua generalidade, abordagens dedutivas e transmissivas do saber que se refletem, regra geral, na promoção de exercícios taxionómicos. Devido em grande parte a este facto, os alunos dos diversos ciclos de ensino têm apresentado resultados francamente insatisfatórios nos conhecimentos gramaticais na avaliação interna e externa quando comparados com os resultados apresentados nas outras competências da sua língua materna.

Não obstante, os estudos são raros quando se pretende saber a opinião dos alunos a respeito da Gramática: quais são as suas dificuldades, o que pensam a respeito desta componente da língua, o que pensam sobre a forma de ensino dos seus professores, que modalidades de trabalho preferem, quais os conteúdos em que sentem mais dificuldade, entre outros aspetos. Para colmatar essa lacuna, desenhou-se um estudo direcionado para se dar voz aos alunos, neste caso do 2.º CEB, com o objetivo de se tentar perceber, de uma forma mais detalhada, as conceções que apresentam sobre a Gramática. Bogdan e Biklen (2013) defendem os estudos realizados com alunos na medida em que estes apresentam noções e entendimentos diferentes dos seus professores.

Saber as concepções dos alunos poderá ser, com efeito, uma estratégia de investigação que permita, num ponto de vista mais restrito, aos docentes e, num ponto de vista mais amplo, a investigadores em didática da língua e linguística educacional equacionar outros objetivos, outras metas e outras estratégias de aprendizagem para o ensino e aprendizagem da Gramática da língua materna. Num plano mais abrangente, poderá servir como ponto de partida para a elaboração e/ou reestruturação de novos programas educativos oficiais. No entender de Borralho et al. (2014), “as concepções e experiências dos alunos estão relacionadas com o modo como perspetivam a avaliação e o ensino e como organizam o processo de aprendizagem.” (p. 52).

Em conformidade com o referido, delinearam-se algumas questões orientadoras do presente estudo, como se pode observar na tabela seguinte (Tabela 5).

Tabela 5

Questões orientadoras da presente investigação

- Que concepções apresentam os alunos do 2.º CEB sobre o ensino e a aprendizagem da Gramática do Português?
- Que tipo de atividades e que modalidades de trabalho preferem os alunos?
- Existe alguma relação entre as concepções apresentadas pelos alunos com os seus desempenhos linguísticos?

Com base nas questões anteriores, foi possível formular os objetivos gerais de investigação que nortearam todo o estudo (cf. Tabela 6). A partir destes objetivos, ficou mais claro definir-se o paradigma a seguir, bem como as estratégias de investigação e os instrumentos de recolha de dados. Segundo Pacheco (2006), os objetivos “orientam o investigador na prossecução dos percursos inicialmente inventariados. O objectivo faz parte de uma intervenção, clarificando as variáveis ou indicadores metodológicos e as problemáticas teóricas que permitirão ao investigador seguir num determinado caminho.” (p. 16).

Tabela 6

Objetivos gerais de investigação do presente estudo

- Conhecer as concepções dos alunos de 2.º CEB sobre o ensino e a aprendizagem da Gramática do Português.
- Relacionar as suas concepções com os desempenhos que apresentam.
- Caracterizar, de acordo com as experiências dos alunos, as diferentes metodologias adotadas pelos docentes no ensino dos conhecimentos gramaticais e relacioná-las com as concepções e com os desempenhos académicos dos alunos.

De acordo com os objetivos delineados, desenhou-se um estudo empírico, seguindo os princípios de uma metodologia de natureza mista. Assim, seguiu-se uma visão de integração e de complementaridade entre o paradigma qualitativo/interpretativo e o paradigma quantitativo/positivista. Optou-se por esta metodologia de investigação por duas razões principais.

Por um lado, segundo os pressupostos de uma metodologia marcadamente qualitativa, pretendeu-se analisar o conhecimento, a compreensão, o relacionamento e a interpretação de uma dada realidade (Ponte, 2008; Coutinho, 2013), neste caso em concreto, a respeito das concepções que os alunos apresentam sobre o ensino e a aprendizagem da Gramática do Português. Coutinho (2013) refere mesmo que “se a ação humana é intencional (...) há que interpretar e compreender os seus significados num dado contexto social.” (p. 18).

Por outro lado, pretendeu-se caracterizar os perfis do público-alvo do estudo, recorrendo-se à aplicação de um inquérito por questionário que foi inspirado em alguns inquéritos desenvolvidos em investigações de natureza semelhante. Com a aplicação desta técnica de recolha de dados pretendeu-se confirmar o que a literatura tem referido a respeito das concepções e dos resultados académicos dos alunos. Desta forma, esta vertente de análise insere-se nos estudos de natureza mais quantitativa.

Como é hábito numa qualquer investigação, foi delineado um plano de investigação flexível. Este permitiu a operacionalização de uma investigação articulada, tendo em conta o tempo disponível para a mesma. À medida do tempo, o plano foi sendo reformulado com base em reflexões constantes. O plano que se segue (Tabela 7) é apresentado na sua versão final.

Tabela 7

Plano de investigação

Preparação da recolha de dados	<ul style="list-style-type: none">- Construção dos instrumentos de recolha de dados.- Validação dos instrumentos junto de dois peritos e de alguns alunos com posterior reformulação dos mesmos (triangulação metodológica).- Pedido de autorização para a aplicação do estudo ao diretor do agrupamento e aos encarregados de educação.
Recolha de dados	<ul style="list-style-type: none">- Aplicação dos instrumentos.
Tratamento e análise dos dados	<ul style="list-style-type: none">- Tratamento estatístico das respostas fechadas do questionário.- Análise de conteúdo das respostas abertas do questionário.- Análise de conteúdo do <i>focus group</i>.
Apresentação dos resultados	<ul style="list-style-type: none">- Partilha e confronto dos resultados obtidos, com base nos dois instrumentos administrados, na literatura e em estudos já realizados (triangulação metodológica).- Apresentação das implicações do estudo e de pistas para futuras investigações.
	<ul style="list-style-type: none">- Redação da dissertação.

3.2. Estratégias de investigação e instrumentos de recolha de dados

3.2.1. Estratégia de investigação: Estudo de Caso

A estratégia de investigação escolhida, que parece adequar-se à natureza e aos objetivos do estudo, foi o Estudo de Caso. Este tem sido utilizado frequentemente em investigações no âmbito das Ciências Sociais e, num plano mais restrito, no campo Educacional (Coutinho & Chaves, 2002; Carmo & Ferreira, 2008). Duarte J. B. (2008) chega mesmo a declarar que a presente estratégia de investigação “pode permitir uma *visão em profundidade* de processos educacionais, na sua complexidade contextual.” (p. 114)

Na opinião de Alves (2007) e de Bell (2010), o Estudo de Caso consiste num estudo intenso, profundo e pormenorizado de um caso em específico durante um tempo limitado. Na perspetiva de Coutinho e Chaves (2002), “Quase tudo pode ser um ‘caso’:

um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação!” (p. 223).

No entender de Yin (2018), existem dois tipos de Estudos de Casos: os Estudos de Caso únicos e os Estudos de Caso múltiplos. A presente investigação parece integrar-se nos de natureza única por duas razões principais. Pretende-se, por um lado, confirmar e/ou refutar o que a literatura e o senso comum têm vindo a afirmar a respeito das concepções dos alunos sobre a Gramática da sua língua materna. Num mesmo sentido e como referido anteriormente, esta investigação é de certa forma pioneira no tema em questão, uma vez que há poucos estudos que têm como objetivo conhecer e caracterizar as concepções dos alunos sobre a componente do Português em estudo. Deste modo, recorre-se, igualmente, aos Estudos de Caso únicos precisamente como uma estratégia de estudo exploratório.

Esta estratégia de investigação recorre a várias técnicas de recolha de dados (Coutinho & Chaves, 2002; Carmo & Ferreira, 2008; Bell, 2010): observação participante, inquérito por questionário, inquérito por entrevista, entre outras. Para a consecução dos objetivos apresentados, optou-se, primeiramente, pelo inquérito por questionário e, posteriormente, por uma entrevista em grupo – o *focus group*.

Duarte, J. B. (2008) defende que se deve recorrer a uma triangulação de instrumentos de recolha de dados para fornecer uma maior credibilidade ao Estudo de Caso. Ketele e Roegiers (1999) veem também vantagens no uso de várias técnicas de recolha de dados, afirmando que

É raro que um único método de recolha de dados de informações permita por si só fornecer toda a documentação necessária. Consoante o objectivo perseguido, um método prioritário será muitas vezes acompanhado por um ou dois métodos secundários, quer para preparar a recolha de informações, quer para a completar. (p. 38).

3.2.2. Instrumentos/técnicas de recolha de dados

3.2.2.1. Inquérito por questionário

O inquérito por questionário é uma técnica de recolha de dados que se insere em estudos de teor quantitativo (Ferreira & Campos, 2009; Ferreira, V., 2014) no qual integra amostras de relativas dimensões. É uma técnica não documental e de observação não participante, ou seja, indireta (Almeida & Pinto, 1995). As informações

obtidas através da sua aplicação podem ser complementadas com o recurso a outros instrumentos de recolha de dados (Quivy & Campenhoudt, 2013), tal como o inquérito por entrevista, como foi o caso da presente investigação.

Este instrumento foi aplicado, uma vez que se pretendia traçar os vários e possíveis perfis de alunos do 2.º CEB, tendo em conta o seu nível de conhecimento gramatical, e conhecer as conceções que apresentavam sobre a componente da língua em estudo. Os pressupostos da sua administração vão ao encontro do definido por Ferreira e Campos (2009):

recorremos ao inquérito para compreender fenómenos como as atitudes, as opiniões, as preferências, etc., que só são acessíveis de uma forma prática pela linguagem, e que só raramente se exprimem de forma espontânea. É através do inquérito (...) que podemos obter informações do que se passa num determinado momento. Colocando um maior número de questões podem-se fazer análises mais profundas, descrever de forma mais perspicaz as opiniões e os comportamentos que procuramos estudar, verificar hipóteses mais complexas, etc. (p. 5)

O questionário construído (Anexo A) apresenta-se dividido em três partes embora as questões e os dados possam correlacionar-se de alguma forma.

Na primeira parte, encontram-se algumas questões que permitem retirar informação sócio-académica, ou seja, “descrever os casos” (Hill & Hill, 2012, p. 87). Estas questões poderão ser úteis para se cruzar algumas variáveis, nomeadamente, o sexo, a idade e o ano de escolaridade dos alunos com as respostas que facultaram.

Na segunda parte do inquérito, a tónica colocou-se na caracterização das conceções que os participantes apresentam a respeito do ensino e da aprendizagem da Gramática.

A terceira e última parte diz respeito a uma aferição de conhecimentos gramaticais. Como já se referiu previamente, esta aferição permitiu ter-se uma noção mais clara de conhecimento gramatical em que os inquiridos se encontravam. Não se optou por se ter em conta os níveis de avaliação atribuídos aos alunos no semestre transato (no caso do 5.º e 6.º anos) ou os níveis de avaliação atribuídos no ano letivo anterior (no caso do 6.º ano) nem o feedback dos alunos/turmas que as professoras titulares (Português) teceram. Considera-se, por conseguinte, que estes dados seriam

pouco profundos e subjetivos para o desenvolvimento do estudo em causa. Por exemplo, de acordo com os critérios de avaliação aprovados no agrupamento, cada nível de avaliação atribuído no final do semestre diz respeito não só ao trabalho contínuo que o aluno realizou ao longo do semestre em todas as competências do Português, mas também às atitudes e valores que foi assumindo na referida disciplina.

Para se construírem as questões desta segunda parte do questionário, teve-se em conta os conteúdos gramaticais, expectáveis, que foram trabalhados durante o 1.º CEB por parte dos alunos (cf. Ministério da Educação, 2018c; Ministério da Educação, 2018d; Ministério da Educação, 2018e; Ministério da Educação, 2018f).

Para tal, num primeiro momento, começou-se por realizar um levantamento destes conteúdos, dividindo-se pelos vários planos da Gramática do Português, perspectivados no Dicionário Terminológico (cf. Nota de rodapé número 1), e pensou-se também na natureza do tipo de questões a ser aplicadas (Anexo B).

Contudo, após algumas reflexões, ao mesmo tempo se foi lendo mais literatura específica, chegou-se à conclusão de que se deveriam incluir conteúdos, tendo por referência o que foi avaliado em provas de avaliação externa (cf. Castanheira, 2015). Desta forma, conseguir-se-ia comparar e verificar com dados concretos se a tendência se manteria no que diz respeito aos conteúdos em que os discentes apresentavam maior ou menor dificuldade.

As referidas questões são de duas naturezas diferentes. Por um lado, a maioria delas envolve tarefas de classificação, identificação e substituição. Por outro lado, é também contemplada uma tarefa que apela mais à reflexão linguística.

É ainda de referir que, antes destas três secções, integrou-se no questionário um breve parágrafo em que se solicitou o preenchimento deste instrumento de recolha de dados, se explicou o âmbito da aplicação do mesmo e se se reforçou a confidencialidade das respostas e dos participantes (cf. Ferreira & Campos, 2009; Hill & Hill, 2012; Junior, 2017). Hill e Hill acreditam que “as primeiras impressões são muito importantes – em especial como determinantes da decisão de uma boa cooperação. Os respondentes gostam de saber um pouco sobre o investigador que está a aplicar o questionário” (p. 161).

É de clarificar que se optou pela construção de apenas um questionário, tanto para o 5.º como para o 6.º anos, pois pretendia-se fazer uma aferição, em termos gerais das conceções e de conteúdos estruturantes, para este ciclo de ensino.

As perguntas do questionário foram pensadas e operacionalizadas, tendo em conta os objetivos da investigação e o público-alvo. Neste sentido, vários autores (Ferreira & Campos, 2009; Quivy, & Campenhoudt, 2013) consideram que as questões devem ser o mais claras, objetivas e diretas possíveis. Estas características fazem ainda mais sentido, na medida em que este instrumento foi aplicado a alunos do 2.º CEB.

Em termos de composição de perguntas, o questionário integra questões de natureza fechada e aberta. No entender de Ferreira e Campos (2009), “um questionário totalmente fechado torna-se rapidamente fastidioso.” (p. 9)

Os resultados obtidos no questionário foram tratados e analisados de uma forma dissemelhante, tendo em conta o tipo de perguntas. As questões de natureza fechada foram alvo de um tratamento e de uma análise estatística, recorrendo-se ao *software Statistical Package for the Social Sciences – SPSS* –, seguindo-se, assim, procedimentos quantitativos. De outra forma, para as respostas abertas seguiram-se procedimentos qualitativos, nomeadamente, a categorização das respostas *a posteriori*, agrupadas de acordo com ideias similares. Ou seja, foi realizada uma análise de conteúdo (cf. Esteves, 2006), tal como é operacionalizada, muitas vezes, nas entrevistas, técnica de análise de dados que será clarificada no ponto seguinte.

3.2.2.2. Focus group

Este instrumento de recolha de dados é aplicado, na sua generalidade, em estudos marcadamente qualitativos (Galego & Gomes, 2005; Freeman, 2007) e tem sido usado, frequentemente, em investigações com objetivos diversos (Silva et al., 2014). Por esta via, o campo educacional não tem sido exceção (Silva et al., 2014; Minayo & Costa, 2018).

O *focus group* é considerado uma dinâmica de interação de grupo (Kind, 2004), em que os participantes respondem a um conjunto de questões. O número de participantes varia consoante o tema e os objetivos da investigação. Todavia, Cyr (2017) propõe um intervalo de seis a oito inquiridos e Harrell e Bradley (2009) um intervalo entre seis e onze. Na perspetiva destes dois últimos autores, “If there are too few, then the conversation is not dynamic and generally proceeds more like an interview. If there are too many, then participants may not have the opportunity to fully engage with one another around the topic.” (p. 81)

Esta entrevista em grupo (Freeman, 2007; Minayo & Costa, 2018) é gerida por um moderador que, à partida, conhece o grupo (Galego & Gomes, 2005) e assume uma

postura imparcial (Galego & Gomes, 2005) e facilitadora da discussão que se estabelece (Harrell & Bradley, 2009; Cyr, 2017). As suas funções são, entre outras: (i) mediar a interação dos inquiridos ao permitir que todos eles participem de igual forma, ou seja, tenham um mesmo tempo para discutir o assunto em questão, não existindo a monopolização de tempo por parte de um participante; (ii) expor as perguntas; (iii) anotar as respostas e as interações efetuadas entre todos os intervenientes; e (iv) impedir que haja dispersão do tema. Muitas vezes, o moderador é o próprio investigador (Kind, 2004), algo que foi característico do presente estudo.

Para exercer as suas funções, o moderador deverá ter um guião flexível em que estabelece um fio condutor e uma orientação para toda a conversa (Freeman, 2007; Minayo & Costa, 2018). O guião (Anexo C) foi elaborado, tendo em conta os pressupostos de Harrell e Bradley (2009).

Esta técnica de investigação pode “ser utilizada em diferentes momentos do processo de investigação.” (Silva et al., 2014, p. 177). Pode inclusive ser conjugada com outros instrumentos de recolha de dados, nomeadamente, ser aplicada após um questionário (Galego & Gomes, 2005; Silva et al., 2014; Minayo & Costa, 2018), algo que se verificou nesta investigação.

De um ponto de vista mais específico, a opção de escolha do *focus group* prendeu-se com o facto de que

este instrumento permite não só que se crie um espaço de debate em torno de um assunto comum a todos os intervenientes, como também permite que através desse mesmo espaço os participantes construam e reconstruam os seus posicionamentos em termos de representação e de actuação futura. (Galego & Gomes, 2005, p. 179)

As perguntas de uma entrevista individual ou em grupo podem ser de três tipos: (i) estruturadas (dirigidas ou fechadas), (ii) semiestruturadas (semidirigidas ou semidiretivas) e (iii) não estruturadas (livres ou abertas).

Nas entrevistas estruturadas as perguntas são determinadas antecipadamente com um certo grau de rigidez (Harrell & Bradley, 2009). Não há, desta forma, uma grande flexibilidade no que diz respeito ao facto de o entrevistado poder dispersar do fio condutor estabelecido pelas questões.

No polo oposto, encontram-se as entrevistas não estruturadas. Nestas não existem perguntas predefinidas, uma vez que estas vão emergindo ao longo da conversa. Assim sendo, é fornecida total liberdade ao entrevistado nas suas respostas, podendo o mesmo enveredar por caminhos diversos (Harrell & Bradley, 2009). A categorização das respostas será, possivelmente, mais complexa e morosa.

Num nível intermédio, encontram-se as entrevistas semiestruturadas que combinam aspetos das entrevistas estruturadas e das entrevistas não estruturadas. Neste estudo optou-se pela aplicação de uma entrevista desta natureza. Alguns autores, tal como Máximo-Esteves (2006), são da opinião de que se devem aplicar entrevistas de índole semiestruturada a crianças.

Face ao referido, as entrevistas semiestruturadas assumem uma maior flexibilidade (Alves, 2007) do que em comparação com as entrevistas estruturadas. Máximo-Esteves (2008) clarifica que a entrevista semiestruturada

É mais controlada do que a entrevista em profundidade, dado que tem como ponto de partida um guião mais estruturado, que versa um leque de tópicos previamente definidos pelo entrevistador. (...) As (...) questões abrem portas a respostas amplas e desejavelmente longas, eivadas de pormenor, e veicula os pontos de vista do respondente. (p. 96)

As respostas do *focus group*, e, como referido anteriormente, as respostas dadas às perguntas abertas no questionário foram codificadas, agrupadas, analisadas e mais tarde sujeitas a inferências, de acordo com a análise de conteúdo¹⁴ definida por Esteves (2006). A análise de conteúdo “representa um conjunto de procedimentos metodológicos muito frequentes em trabalhos de investigação educacional.” (p. 106) e estão associadas a investigações de carácter qualitativo (Alves, 2007). De uma forma geral, Esteves (2006) refere que “a categorização é a operação através da qual os dados (invocados ou suscitados) são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objectivos de investigação.” (p. 109). Neste sentido e de uma forma mais específica, “A análise de conteúdo é a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de

¹⁴ Kind (2004) e Quivy e Campenhoudt (2013) corroboram o facto de a análise de conteúdo ser, respetivamente, útil no tratamento da informação dos *focus group* e nos questionários.

técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida.” (Esteves, 2006, p. 107).

3.3. Caracterização dos participantes do estudo

O estudo foi desenvolvido numa escola localizada na área metropolitana de Lisboa – concelho de Almada –, correspondendo, assim, o caso à escola. Esta é abrangida pelo projeto de um Território Educativo de Intervenção Prioritária e integra-se num contexto desfavorecido em termos económicos e sociais. Neste sentido, alguns estudantes apresentam indisciplina e absentismo escolar, mais de metade dos alunos beneficia de apoios económicos e uma percentagem muito residual de Encarregados de Educação (EE) tem uma formação académica ao nível do ensino superior e do ensino secundário. Por tudo o que foi referido, os discentes revelam um insucesso escolar considerável.

Inicialmente, foram considerados para este estudo 61 alunos do 2.º CEB (Anexo D), tendo sido também definidos alguns critérios de ilegitimidade para alguns alunos. Em primeiro lugar, a direção de turma do investigador ficou fora da investigação, pois considerou-se que, em termos éticos, os alunos tinham uma relação de proximidade com o investigador o que poderia comprometer a resposta a algumas perguntas, por exemplo, as referentes à prática docente. Em segundo lugar, de um ponto de vista científico, os alunos com adaptações curriculares significativas ao seu processo de ensino-aprendizagem, abrangidos pelo decreto-lei 54/2018 (cf. Capítulo III do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho), e os alunos que fizeram parte da sua escolaridade noutro país, ou seja, que têm o Português como língua não materna, não foram considerados para este estudo. Esta opção resulta do facto de os conteúdos trabalhados por estes alunos ao nível do Português terem sido diferentes. Se estes discentes tivessem sido integrados, podiam enviesar, de alguma forma, as conclusões da investigação.

Por conseguinte, a investigação pôde contar com 31 participantes – 18 alunos do 5.º ano e 13 alunos do 6.º ano – uma vez que nem todos devolveram as autorizações assinadas pelos seus EE, que foram enviadas pelo investigador, ou pelo facto de alguns destes últimos terem negado a participação dos seus educandos.

3.4. Questões éticas e validação da investigação

Relativamente às questões éticas, Sousa e Baptista (2011) acreditam que “o investigador deve ter presente um conjunto de princípios que podem orientar o seu desempenho. Estes princípios contribuem para a formação da sua identidade profissional e para um processo de investigação de maior qualidade.” (p. 12).

Por este motivo, ao longo da investigação foi sempre clarificada, junto dos intervenientes, a intenção do estudo e assegurado o anonimato dos participantes e dos resultados, aspetos que Lima (2006), Bogdan e Biklen (2013) e Baptista (2014) consideram fundamentais em qualquer estudo. Bell (2010) reforça que a privacidade e a confidencialidade devem ser ainda mais respeitadas quando se promove investigações com crianças.

Antes da aplicação efetiva dos instrumentos de recolha de dados e de modo a que a comunidade escolar interessada fosse informada, foram tomadas algumas diligências. Foi elaborado um pedido de autorização ao diretor do respetivo agrupamento de escolas (Anexo E). Este levou o pedido ao Conselho Pedagógico, o qual aprovou a realização do estudo. Posteriormente, e como já referido, os alunos levaram também para casa um pedido de autorização (Anexo F) para os EE tomarem conhecimento, autorizarem a participação dos seus educandos no estudo e a divulgação dos resultados do mesmo. Ao mesmo tempo, foi enviado um email para os diretores de turma e para os professores titulares de Português com uma breve informação a respeito do estudo.

Simultaneamente, foram utilizados alguns princípios e, conseqüentemente, algumas estratégias de investigação que contribuem para a validação do estudo desenvolvido (cf. Coutinho, 2008; Amado, 2014).

Um deles é credibilidade/validação interna¹⁵ do processo de investigação. No entender de Coutinho (2008), a credibilidade “diz respeito ao quanto as construções/reconstruções do investigador reproduzem os fenómenos em estudo e/ou os pontos de vista dos participantes na pesquisa” (p. 8). Uma das estratégias adotadas para aumentar a credibilidade do estudo foi a revisão por pares. Neste caso, a presente dissertação teve duas orientadoras de áreas distintas - uma especialista em Didática da Gramática e outra em Metodologias de Investigação - que acompanharam, de uma

¹⁵ O conceito credibilidade é usado nos estudos que seguem abordagens qualitativas. Pelo contrário, nas investigações quantitativas a denominação é de validação interna.

forma gradual e crítica, a redação da mesma. No mesmo sentido, foi também possível haver espaço para uma revisão das transcrições do *focus group*, da análise de conteúdo e de parte da sua descrição e interpretação por parte de uma profissional externa à investigação, especialista também em Metodologias de Investigação.

Outras das estratégias usadas diz respeito a uma triangulação ao nível da mobilização de um quadro teórico e ao nível dos métodos de recolha de dados.

No primeiro caso, como se pôde verificar no capítulo referente ao Enquadramento Teórico, foi feita uma mobilização de literatura e de estudos empíricos, que tivessem em conta professores e alunos dos vários ciclos de ensino, que corroborassem, mas também refutassem as linhas de pensamento em estudo. Estes autores serão também convocados, aquando da apresentação dos dados recolhidos, de modo a se encontrar alguns pontos em comum ou até mesmo perspetivas contrárias.

Ao nível dos métodos, este estudo recorreu a dois instrumentos de recolha de dados: inquérito por questionário e *focus group*. Desta forma, teve-se a oportunidade de clarificar/aprofundar no *focus group* algumas respostas que os alunos deram no questionário e conhecer outras conceções a respeito da Gramática que foram emergindo nesta conversa em grupo.

A transferibilidade/validade externa¹⁶ é, segundo a perspetiva de Coutinho (2008), “a possibilidade de que os resultados obtidos num determinado contexto por numa pesquisa qualitativa possam ser aplicados noutra contexto.” (p. 9). Crê-se que nesta investigação este princípio esteja presente uma vez que se descreveu, o mais pormenorizado possível, o contexto de intervenção.

O mesmo aconteceu, quando se descreveu, de forma detalhada e rigorosa, com a necessária componente crítica, o método, os procedimentos e as decisões tomadas durante todo o processo de investigação. Seguindo esta lógica, o investigador potenciou uma confiança/fiabilidade¹⁷ dos resultados obtidos.

Ainda neste ponto, e seguindo uma vertente mais positivista, segundo alguns autores (Carmo & Ferreira, 2008; Bell, 2010; Junior, 2017), os instrumentos de recolha de dados deverão ser testados antes de serem formalmente aplicados. Neste sentido, o inquérito por questionário foi testado de duas formas. Em primeiro lugar, foi enviado a

¹⁶ A designação transferibilidade é usada nos estudos que seguem o paradigma interpretativo com sentido equivalente ao de validação externa em estudos que seguem o paradigma positivista.

¹⁷ O termo confiança encontra-se presente em estudos marcadamente qualitativos enquanto o termo fiabilidade se encontra presente em estudos marcadamente quantitativos.

uma especialista em Didática da Gramática (externa à investigação e à instituição de ensino onde está a ser desenvolvido o estudo) e a um especialista em Metodologias de Investigação. Em segundo lugar, o questionário foi aplicado a 6 alunos do 5.º e a 6 alunos do 6.º anos. Estes alunos frequentavam o mesmo estabelecimento de ensino dos participantes do estudo e apresentavam idades e rendimentos académicos semelhantes a estes.

Após a testagem do questionário, explicitou-se, em termos de uma melhor compreensão, os enunciados de algumas questões e retiraram-se outras para se incluírem no *focus group*. Esta mudança permitiu também evitar que o questionário se tornasse muito extenso, o que poderia comprometer a participação de alguns discentes. Todavia, o *focus group* não foi testado devido ao pouco tempo que se teve para o aplicar, uma vez que as atividades letivas estavam quase no seu término.

4. Apresentação e discussão dos resultados

| ' ' | ' ' |

Como referido previamente, são 31 os participantes deste estudo empírico. 18 alunos são do sexo feminino e este mesmo número de alunos frequenta o 5.º ano de escolaridade. Por conseguinte, 13 alunos são do sexo masculino e o mesmo número frequenta o 6.º ano. As idades variam entre os 10 e os 16 anos.

Os resultados do questionário serão apresentados, tendo em conta a sequência das perguntas e o tipo de análise de dados realizados. Não se diferenciaram os resultados por anos de escolaridade uma vez que, de um ponto de vista estatístico, não houve diferenças significativas a esse nível.

4.1. Análise das respostas relativas às conceções sobre a Gramática

4.1.1 Análise quantitativa

No que diz respeito à pergunta *Gostas de aprender e trabalhar Gramática?*¹⁸ (Tabela 8), a maior parte dos alunos escalonou as suas respostas entre o Gosto pouco e o Gosto. A provar esta afirmação está o valor da média de respostas a situar-se nos 2.84. É ainda de sublinhar que mais de metade dos alunos (51.6%) reconhece que sente gosto por trabalhar esta competência do Português¹⁹.

Tabela 8

Análise estatística da pergunta 4 - Gostas de aprender e trabalhar Gramática?

	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Não gosto	2	6.5
Gosto pouco	7	22.6
Gosto	16	51.6
Gosto muito	6	19.4
Total	31	100

¹⁸ As perguntas números 1, 2 e 3 são de natureza sociodemográfica. Os dados estão apresentados no primeiro parágrafo deste tópico.

¹⁹ A escala de *likert* usada nesta e na pergunta seguinte, contrariamente ao contemplado no questionário, foi revertida aquando do tratamento dos dados. Em termos concretos, a opção 1 da pergunta quatro passou de Gosto muito para Não gosto. O mesmo aconteceu para as restantes opções desta e da pergunta seguinte.

Na pergunta *Achas que é importante aprender Gramática?*, é curioso verificar (Tabela 9) que a mesma percentagem de participantes (51.6%) assinalou a terceira categoria (tal como tinha acontecido na pergunta anterior), ou seja, consideram, neste caso, importante aprender Gramática. Não obstante, se se comparar a média desta e da pergunta anterior (3.32 e 2.84, respetivamente), constata-se que os alunos conferem um maior valor à importância que atribuem à Gramática do que à apetência, ou gosto, pela aprendizagem da Gramática²⁰.

Tabela 9

Análise estatística da pergunta 5 - Achas que é importante aprender Gramática?

	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Não acho importante	1	3.2
Acho pouco importante	1	3.2
Acho importante	16	51.6
Acho muito importante	13	41.9
Total	31	100

Foi feita a correlação entre as duas perguntas anteriores. Para tal, foram aplicados alguns testes estatísticos de entre o qual o teste Spearman. O valor da significância aproximada (0.20) é inferior a 0.05, concluindo-se que há uma correlação. Por conseguinte, o valor de correlação deste teste (0.415) é média, uma vez que se encontra dentro do intervalo [0.4 a 0.7]. Deste modo, o grau de correlação entre a perceção dos alunos quanto ao gosto e à importância atribuída à aprendizagem da Gramática é média e positiva, varia no mesmo sentido, isto é, quando o gosto pela aprendizagem por esta competência aumenta, a importância atribuída à importância dessa aprendizagem também aumenta.

Na sexta pergunta, *Quando estás a trabalhar Gramática, achas as tarefas...*, os participantes revelaram que, de uma forma geral, consideram as tarefas relacionadas com Gramática um pouco difíceis (Tabela 10).

²⁰ A análise das respostas dadas à pergunta 5.1 apresenta-se mais abaixo.

Tabela 10

Análise estatística da pergunta 6 - Quando estás a trabalhar Gramática, achas as tarefas...

	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Muito difíceis	0	0
Um pouco difíceis	18	58.1
Fáceis	12	38.7
Muito fáceis	1	3.2
Total	31	100

Mais uma vez, foram aplicados testes estatísticos para se verificar se havia correlação entre algumas das perguntas já analisadas. Desta forma, entre as perguntas 4 e 6 não há correlação. O mesmo acontece entre as questões 5 e 6.

Relativamente à pergunta sete, *Assinala com um X apenas 1 dos conteúdos de Gramática que foi mais difícil para ti aprender*, pode-se verificar (Tabela 11) que os inquiridos reportam uma maior dificuldade em: (i) indicar o prefixo e o sufixo de uma determinada palavra; (ii) identificar os graus dos adjetivos; e (iii) conjugar verbos nos tempos/modos pedidos.

Tabela 11

Análise estatística da pergunta 7 - Assinala com um X apenas 1 dos conteúdos de Gramática que foi mais difícil para ti aprender

	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Classificar palavras quanto ao número de sílabas	3	9.7
Classificar palavras quanto à posição da sílaba tónica	2	6.5
Identificar os graus dos adjetivos	6	19.4
Identificar as classes e subclasses de palavras	3	9.7
Conjugar verbos nos tempos/modos pedidos	6	19.4
Indicar um prefixo e um sufixo de uma palavra	7	22.6
Formar famílias de palavras	0	0
Apresentar sinónimos e antónimos de palavras dadas	0	0
Classificar frases quanto ao seu tipo	2	6.5
Classificar frases quanto à sua polaridade	0	0
Indicar o sujeito e o predicado de frases	0	0
Indicar o complemento direto e indireto de frases	2	6.5
Total	31	100

Estes resultados revelam uma informação curiosa, uma vez que os conteúdos mais seleccionados pelos alunos são aqueles que são trabalhados por estes desde o 1.º CEB. Todavia, o expetável seria terem maior dificuldade nos conteúdos que são

leccionados mais recentemente. É ainda de referir que o presente tópico será retomado adiante.

Quanto à oitava pergunta, os alunos tinham de indicar as estratégias que mais e menos lhe ajudavam no estudo da Gramática (Tabela 12). A escala utilizada nesta pergunta foi a seguinte: ajuda-me muito, ajuda-me, ajuda-me pouco e não me ajuda.

Tabela 12

Média de respostas da pergunta 8 - Assinala com um X como as seguintes tarefas te ajudam a estudar Gramática

	Média
Resolver exercícios do manual e fichas de trabalho	3.13
Realizar jogos	2.83
Ler as explicações do manual e copiá-las para o caderno	3.03
Fazer resumos dos conteúdos	3.03
Retirar conclusões através da comparação de palavras/frases	2.73

Olhando com atenção para a média de cada estratégia, tendo em conta a opção da escala escolhida, constata-se, de uma maneira global, que as estratégias de ensino mais expositivas - resolver exercícios do manual e fichas de trabalho e ler as explicações do manual e copiá-las para o caderno - são as que ajudam mais os alunos a estudar Gramática. Por outro lado, as estratégias mais inovadoras do ponto de vista da reflexão gramatical tiveram um valor da média menos considerável. Assim, pode inferir-se que os alunos preferem as estratégias mais tradicionais de ensino porque poderão ser aquelas que os seus professores mais utilizam. Desta forma, poderão não ter uma grande experiência de causa das estratégias relacionadas com a reflexão linguística, o que justifica o facto de a média aparecer com um valor mais modesto do que as primeiras. A assunção de que a maioria dos professores recorre a estratégias tradicionais no ensino de conteúdos gramaticais é discutida, em larga medida, pela literatura e por vários estudos empíricos desenvolvidos ao longo dos anos (cf. Enquadramento Teórico).

Ainda nesta pergunta, os alunos poderiam acrescentar outras estratégias que os ajudassem na aprendizagem da competência em estudo. A título de exemplo, dois alunos indicaram os trabalhos em grupo e um deles a cópia do quadro.

4.1.2 Análise de conteúdo das respostas abertas do questionário

As perguntas 9 e 5.1 (questões de natureza aberta) foram sujeitas a uma análise de conteúdo em comum (Anexo G). Na pergunta 5.1 era pedido que os inquiridos justificassem o facto de considerarem importante ou não aprender Gramática. Na pergunta 9 era solicitado que indicassem o que era para eles aprender Gramática.

Partindo da identificação do Tema, comum às duas questões - Perceção sobre a aprendizagem da Gramática -, do material em análise emergiram quatro categorias organizadas a partir das subcategorias encontradas. Esta organização encontra-se resumida na tabela seguinte (Tabela 13).

Tabela 13

Tema, categorias e subcategorias da análise de conteúdo das duas perguntas de natureza aberta do questionário

Tema	Categorias	Subcategorias
- Percepção sobre a aprendizagem da Gramática	- Considerações gerais sobre aprendizagem	- Apetência pela aprendizagem em geral - Necessidade pessoal e social da aprendizagem
	- Finalidades da aprendizagem da Gramática	- Sucesso escolar - Desenvolvimento pessoal
	- Posição face à aprendizagem da Gramática	- Envolvimento na aprendizagem da Gramática - Motivação para a aprendizagem da Gramática - Ausência de motivação para a aprendizagem da Gramática - Concepções sobre o processo de aprendizagem
	- Definição de Gramática	- Gramática com função instrumental - Gramática como objeto de conhecimento

Logo na primeira categoria definida (cf. Tabela 13), é visível que alguns alunos se desviaram relativamente ao cerne destas duas questões do questionário. Deram, assim, respostas relacionadas com concepções gerais da aprendizagem e que não se relacionam diretamente com a Gramática, como os excertos seguintes mostram:

“Gosto de aprender” (2/5B)

“Aprender coisas novas é bom” (17/5D)

“É sempre bom aprender coisas novas” (18/5D)

Por outro lado, o mesmo número de discentes alega que aprender contribui para o seu futuro em termos pessoais e sociais, afirmando:

“Temos de saber as coisas que não sabemos” (3/5B)

“Se nós não aprendemos não sabemos as coisas” (8/5C)

“Acho importante para com a sociedade devemos aprender mais porque é importante sabermos mais para termos melhor conhecimento” (21/6A)

Neste sentido, parece possível afirmar que os alunos que se expressaram consideram que a aprendizagem é importante e necessária. O facto de se terem referido à aprendizagem em geral e não à aprendizagem da Gramática, como a pergunta requeria, tanto pode dever-se a não terem percebido bem a pergunta como à dificuldade em se debruçarem especificamente sobre a Gramática, dificuldade que se constatará mais adiante, expressa não apenas neste questionário, mas também durante o *focus group*.

No que à segunda categoria diz respeito (cf. Tabela 13), os inquiridos deram respostas que foram abarcadas por duas subcategorias: sucesso escolar e desenvolvimento pessoal.

No que se refere à primeira subcategoria, um aluno atribuiu importância ao Português, enquanto disciplina do seu currículo escolar:

“Porque é com o Português que podemos passar de anos” (5/5C)

Num mesmo sentido, seis alunos são da opinião de que a aprendizagem da Gramática é essencial para o seu sucesso escolar, alegando, por exemplo:

“É passar de ano” (5/5C)

“fico mais confiante a fazer os trabalhos e os testes” (9/5C)

“Para ter boas notas” (26/6B)

Quanto à segunda subcategoria, a importância da consolidação da Gramática no domínio da língua falada e escrita foi apontada por cinco alunos. Os exemplos transcritos evidenciam esta asserção:

“é importante, para quem não sabe falar esta língua portuguesa” (13/5D)

“Aprendo a falar melhor” (23/6B)

“sabe bem Gramática para escrever sem erros” (25/6B)

O mesmo número de alunos é, ainda, da opinião de que a Gramática é uma competência relevante para o seu sucesso em termos pessoais e profissionais:

“e acho interessante porque ensina muitas coisas para quando formos adultos” (1/5B)

“Para aprender a ser alguém na vida” (22/6B)

“Quando formos mais velhos e tivermos por exemplo escritor sabe bem Gramática para escrever sem erros” (25/6B)

Os alunos também se posicionaram relativamente à aprendizagem da Gramática (cf. Tabela 13). Deste modo, aquando do tratamento dos dados, emergiram quatro subcategorias: (i) envolvimento na aprendizagem da Gramática; (ii) ausência de motivação para a aprendizagem da Gramática; (iii) motivação para a aprendizagem da Gramática; (iv) e conceções sobre o processo de aprendizagem (cf. Anexo G).

Relativamente à primeira subcategoria, é de destacar que quatro alunos sentem gosto quando trabalham esta componente da língua, destacando que:

“É bom aprender os verbos e outras coisas” (15/5D)

“Aprender Gramática é bom porque sempre tem mais alguma coisa para aprender... Estudar, passar tudo o que a professora manda” (20/6A)

Todavia, quatro alunos têm uma opinião contrária, isto é, não gostam de trabalhar conteúdos gramaticais. Manifestam, assim, desinteresse, falta de gosto e não atribuem importância à aprendizagem desta competência. Estes são, assim, os três indicadores delineados para esta subcategoria (cf. Anexo G). As seguintes transcrições são exemplos desta afirmação:

“Eu não gosto muito de Gramática” (1/5B)

“(Não é muito importante porque) é seca” (14/5D)

“Não importante” (31/6B)

Na terceira subcategoria, oito alunos mencionaram sentir-se motivados quando realizam exercícios de natureza gramatical. As suas respostas integram-se em dois

indicadores: importância e interesse pela aprendizagem da Gramática, tal como se pode verificar, respetivamente, nos exemplos a seguir transcritos:

“Acho muito importante” (15/5D)

“Aprender faz bem além de ter ainda muita coisa para aprender já aprendi algumas coisas que gostei” (20/6A)

“Para memorizar e cada vez saber mais” (29/6B)

“Acho interessante aprender Gramática” (30/6B)

Ainda nesta categoria, os participantes indicaram também aspetos relacionados com conceções sobre o seu processo de aprendizagem. Um aluno referiu que tem facilidade na aprendizagem da Gramática:

“(A Gramática pode ser importante) mas é um bocado fácil” (7/5C)

Por outro lado, dois alunos indicaram precisamente o contrário:

“mas às vezes é um bocadinho difícil” (7/5C)

“É um pouco difícil, mas ajuda-me muito porque é o ‘básico’” (16/5D)

Por último, três alunos são da opinião de que a realização de exercícios os ajuda na compreensão desta competência da sua língua materna. Estes indicaram que:

“Fazer exercícios sobre matéria. Ajuda a aprender melhor os exercícios. Gramática e exercícios sobre a matéria” (27/6B)

“É aprender a matéria mas com outros tipos de modos e outras tarefas” (28/6B)

“É bom aprender muitos exercícios e memorizar as coisas” (29/6B)

Por fim, no que diz respeito à última categoria, relacionada com uma definição de Gramática (cf. Tabela 13), foi possível emergir três indicadores que se podem incluir na subcategoria *Gramática como função instrumental* (Anexo G): apoio ao desenvolvimento da linguagem oral, apoio para a leitura e a escrita e apoio para o desenvolvimento lexical.

No primeiro caso, houve apenas um aluno a indicar um aspeto relacionado com a linguagem oral:

“Aprender mais formas de formar uma frase e a falar a frase de formas diferentes” (25/6B)

No segundo caso, três alunos apontaram os benefícios da Gramática na Leitura e na Escrita, tal como os exemplos a seguir demonstram:

“Ler e escrever” (1/5B)

“É ler e ajudar, fazer os exercícios para ajudar” (2/5B)

“É para fazer textos, copiar através da comparação de frases” (13/5D)

No terceiro caso, houve também apenas um aluno que indicou o desenvolvimento lexical aquando do trabalho da área do Português em estudo:

“Aprender palavras novas” (24/6B)

Por outro lado, nove discentes são da opinião de que a aprendizagem da Gramática resume-se ao facto de estes aprenderem os conteúdos específicos desta competência do Português. Alguns destes alunos referiram o facto de se:

“Aprender as sílabas, adjetivos, verbos, determinantes, etc...” (3/5B)

“Aprender verbos, adjetivos, etc...” (17/5D)

“Aprender a resolver novos verbos, modos” (21/6A)

É ainda de destacar que os restantes alunos não indicaram respostas que se possam integrar na categoria mencionada, isto é, não responderam verdadeiramente à questão solicitada.

4.2 Análise das respostas relativas ao conhecimento explícito da língua

No que concerne à terceira parte do questionário, os alunos tinham de responder a vinte e uma questões de que visavam avaliar os seus desempenhos no domínio do conhecimento explícito da língua. Foi atribuído um ponto a cada resposta certa, o que significa que, se os alunos acertassem em todas elas, teriam vinte e um pontos.

Apesar de o objetivo nuclear desta parte do questionário não ser caracterizar em detalhe a competência dos alunos ao nível do conhecimento explícito, ou seja, o seu domínio de conteúdos gramaticais específicos, mas sim permitir uma avaliação global do seu desempenho nesta competência, considera-se pertinente, nesta secção, apresentar, em primeiro lugar, os dados disponíveis sobre o conhecimento gramatical, seguindo-se uma descrição mais global dos conhecimentos dos alunos com vista à definição de perfis (cf. secção 4.3).

Considerou-se interessante fazer-se uma análise estatística do tipo de conteúdo presente nas questões do questionário (Tabela 14).

Tabela 14

Conteúdos específicos por pergunta do questionário

Perguntas	Conteúdos específicos
10 e 11	Identificação de funções sintáticas: sujeito e predicado
12	Substituição de constituintes por pronomes pessoais clíticos com a função sintática de complemento direto e de complemento indireto
13	Identificação de palavras pertencentes à classe e subclasse de palavras
14	Flexão em grau de adjetivos regulares
15	Relações de concordância entre sujeito e predicado

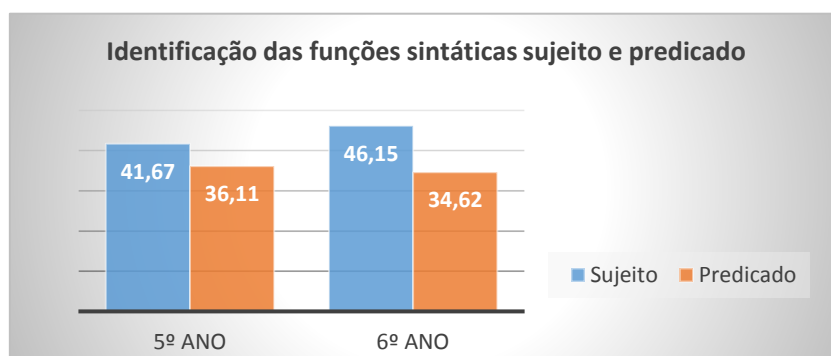
A análise estatística de cada questão será apresentada por taxa de sucesso, inferindo-se a taxa de insucesso a partir desta. Na taxa de insucesso está também contemplado a taxa de não resposta.

Nas perguntas 10 e 11 os participantes do estudo tinham de sublinhar, respetivamente, os constituintes das frases com a função sintática de sujeito e de

predicado (cf. Anexo A). Assim, mais de metade dos alunos inquiridos demonstrou dificuldades em identificar o sujeito de uma frase (Figura 1).

Figura 1

Média, por anos de escolaridade, das respostas às perguntas número 10 e 11



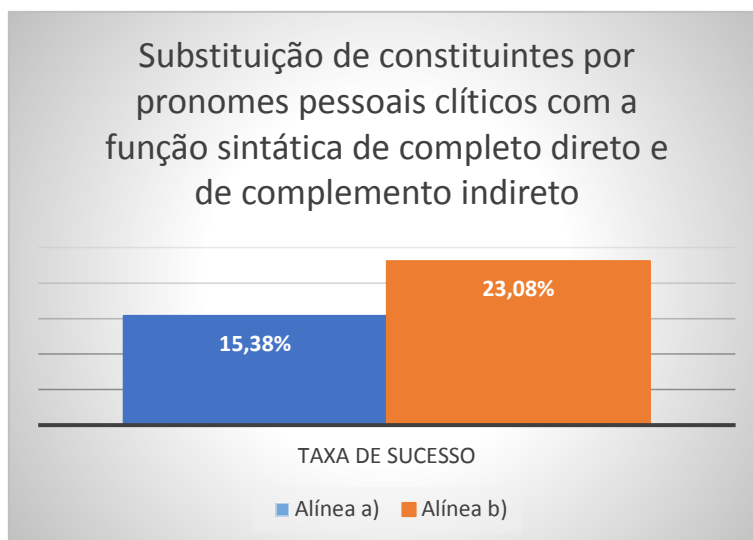
A identificação do predicado foi uma tarefa, igualmente, difícil para os alunos, sobretudo para os de 6.º ano, como se observa na figura anterior (Figura 1).

A pergunta 12 tinha como objetivo os alunos substituírem as expressões sublinhadas por um pronome pessoal adequado, neste caso, com a função sintática de complemento direto e de complemento indireto (Anexo A). Nenhum aluno do 5.º ano conseguiu responder corretamente a esta questão. Houve também uma maioria significativa de alunos do 5.º ano (cerca de 44% para cada alínea) que optou por não responder à pergunta.

Os alunos de 6.º ano também revelaram muitas dificuldades nesta questão (Figura 2). Contudo, tiveram melhores resultados, ainda que com uma expressão pouco significativa, em substituir o constituinte com a função sintática de complemento indireto, quando comparada com a substituição do constituinte com a função sintática de complemento direto (cerca de 23% e cerca de 15%, respetivamente).

Figura 2

Análise estatística das respostas à pergunta número 12



Tal como aconteceu com os alunos de 5.º ano, também muitos alunos de 6.º ano não conseguiram responder à presente pergunta (cerca de 31% para cada alínea).

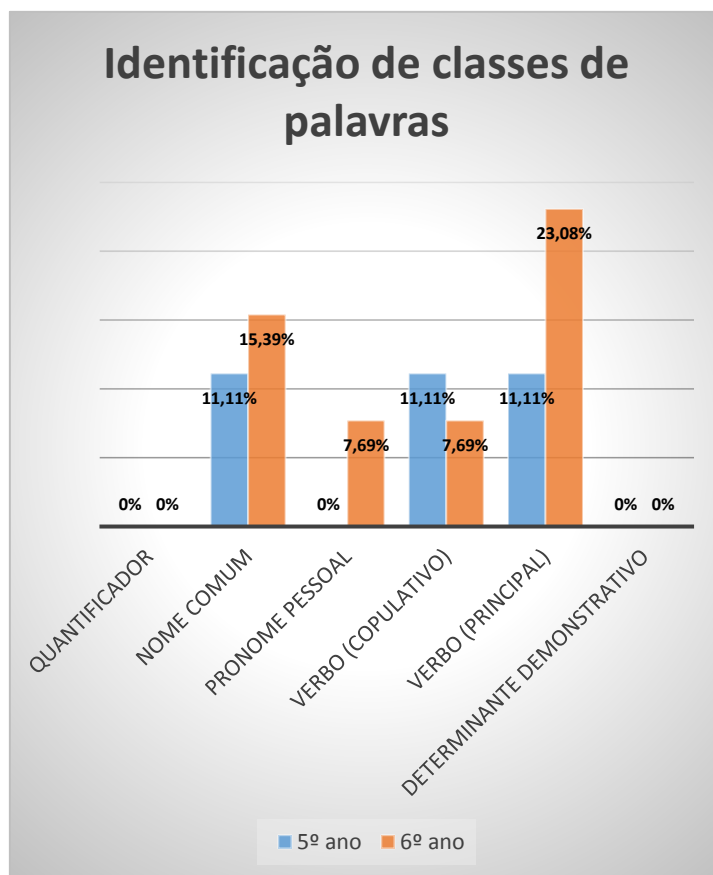
A pergunta 13 relacionava-se com a identificação de algumas classes e subclasses de palavras (Anexo A). Nenhum aluno do 5.º nem do 6.º anos conseguiu indicar a classe e a subclasse, respetivamente, dos quantificadores numerais nem a dos determinantes demonstrativos. Os alunos de 5.º ano não conseguiram, ainda, indicar a classe e a subclasse dos pronomes pessoais.

Houve, igualmente, uma larga maioria de alunos que não conseguiu responder a muitas alíneas desta pergunta. As percentagens de não-resposta de ambos os anos de escolaridade situam-se acima dos 61%.

Tendo por base a figura seguinte (Figura 3), conclui-se que os inquiridos de ambos os anos de escolaridade revelaram grandes dificuldades na identificação das classes e subclasses de palavras.

Figura 3

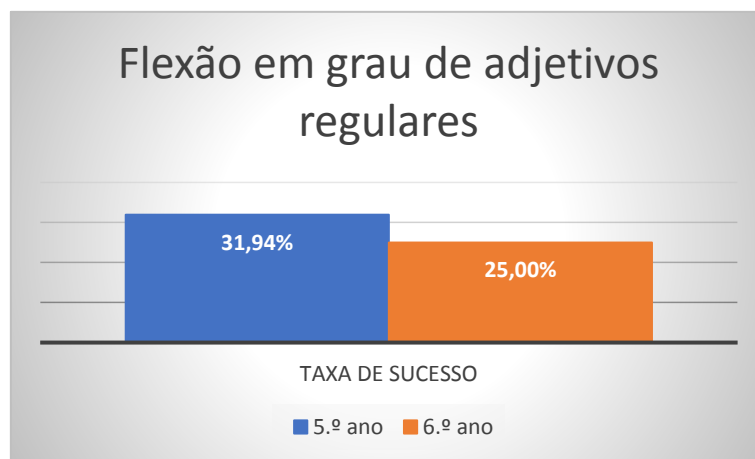
Média, por ciclo de escolaridade, das respostas à pergunta número 13



Relativamente à pergunta número 14, era esperado que os alunos reconhecessem os graus dos adjetivos regulares (Anexo A). Não obstante, tal não aconteceu. No mínimo, 68% dos alunos dos dois grupos manifestaram dificuldades em associar os adjetivos aos seus respectivos graus (Figura 4).

Figura 4

Média, por ano de escolaridade, das respostas à pergunta número 14

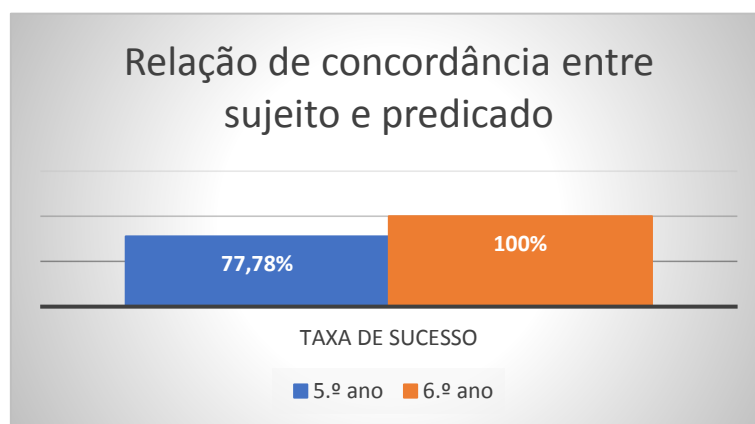


Por último, na décima quinta pergunta (Anexo A), os alunos foram confrontados com questões que apelavam a uma maior reflexão linguística, neste caso, a respeito da concordância entre o sujeito (simples e composto) e o predicado.

Como se pode observar na figura seguinte (Figura 5), os alunos de ambos os grupos de escolaridade tiveram resultados bem mais satisfatórios, quando comparados com os resultados das perguntas anteriores. Cerca de 78% dos alunos do 5.º ano e todos os alunos do 6.º ano conseguiram reconhecer que, a primeira frase que lhes era apresentada, estava incorreta.

Figura 5

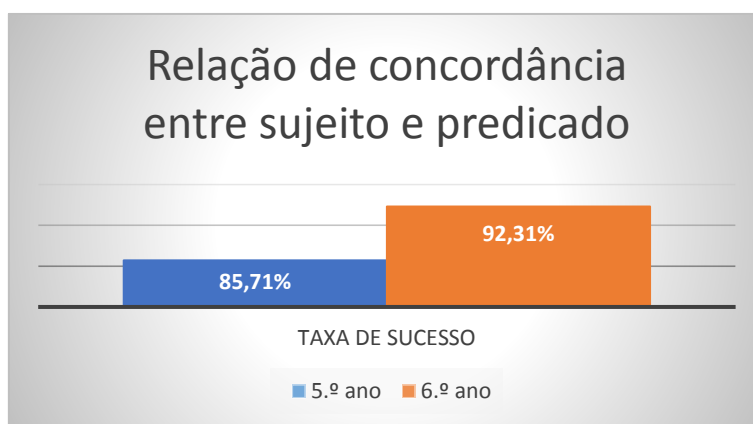
Análise estatística das respostas à primeira frase da pergunta de reflexão linguística



Por conseguinte, uma percentagem muito apreciável de alunos de ambos os anos de escolaridade conseguiu corrigir corretamente a frase que consideraram incorreta (cf. Figura 6). É ainda de acrescentar duas informações importantes. Por um lado, apenas dois alunos de 5.º ano consideraram a frase correta do ponto de vista da concordância. Por outro lado, aproximadamente 12% dos alunos de 5.º ano não responderam a esta alínea (esta percentagem encontra-se integrada na taxa de insucesso).

Figura 6

Análise estatística das respostas à primeira frase da pergunta de reflexão linguística



De acordo com as justificações que deram, os inquiridos de 5.º ano assinalaram, de uma forma global, a forma verbal “ganharam” como a causadora do erro da frase. Os exemplos a seguir transcritos dão conta desta afirmação:

“Porque ganharam está errado porque é o Rui”

“É por causa do ganharam”

“Para ser ganharam tinha de ser duas ou mais pessoas”

Os alunos de 6.º ano indicaram justificações semelhantes, no entanto, alguns deles apresentaram uma terminologia gramatical mais específica:

“Metade no singular e outra metade no plural”

“O verbo ganhou encontra-se na 3.^a pessoa do plural”

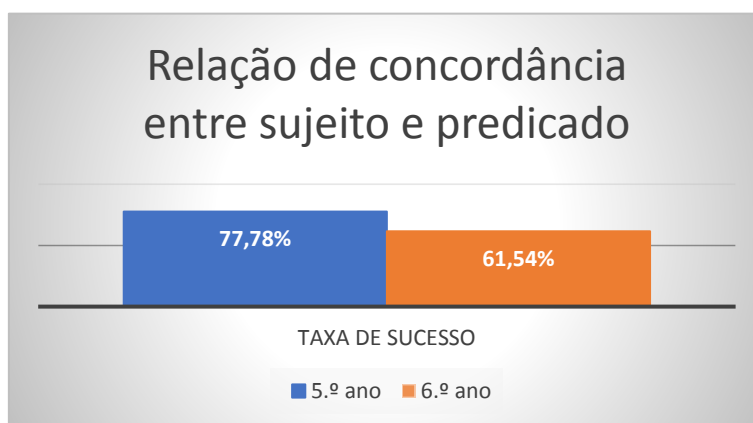
“O ganharam é o "eles" nos verbos”

Relativamente à segunda frase desta questão, importa apenas referir que houve uma percentagem de alunos que considerou incorreta a frase correta.

Por último, quanto à última frase (Anexo A), os resultados são, à semelhança do que aconteceu na primeira frase deste mesmo exercício, de certa forma animadores (Figura 7). Os participantes do 5.^o ano voltaram a ter a mesma percentagem de sucesso (78%, aproximadamente), ou seja, consideram a frase incorreta do ponto de vista gramatical. Apenas um aluno a considerou correta. Cerca de 17% dos alunos de 5.^o ano não quiseram responder a esta alínea (a percentagem encontra-se integrada na taxa de insucesso). No entanto, contrariamente ao que aconteceu na primeira frase, houve menos alunos de 6.^o ano a reconhecer a agramaticalidade desta frase (62%, aproximadamente).

Figura 7

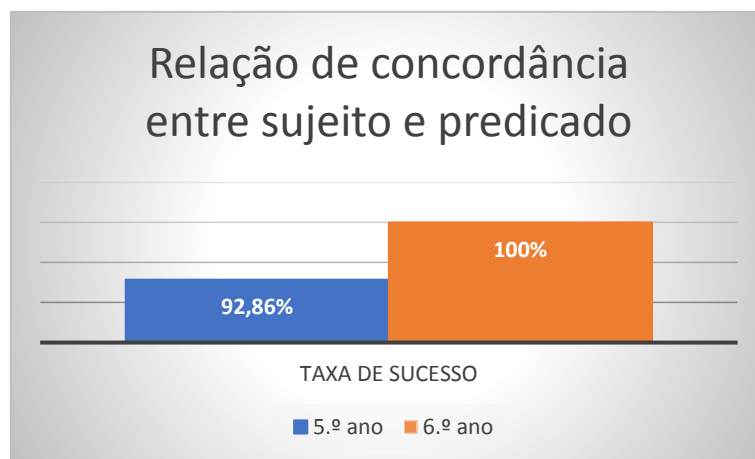
Análise estatística da terceira frase da pergunta de reflexão linguística



Uma grande maioria de alunos do grupo de 5.^o ano e todo o grupo de 6.^o ano conseguiu corrigir, de uma forma correta, a frase apresentada. Estes dados estão expressos na figura seguinte (Figura 8).

Figura 8

Análise estatística da terceira frase da pergunta de reflexão linguística



À semelhança do que aconteceu na primeira frase desta pergunta, os discentes de 5.º ano, de uma forma geral, assumiram o erro da frase devido à forma verbal, neste caso, “percebeu”:

“Percebeu não se escreve quando há duas pessoas”

“Para ser correto tinha de estar perceberam”

“Para ser percebeu tinha de ser uma só pessoa”

De forma idêntica, alguns alunos de 6.º ano recorreram a justificações semelhantes às dos seus colegas, neste caso, usam mais terminologia gramatical do que os alunos de 5.º ano:

“Está no singular quando devia estar no plural”

“O verbo perceber encontra-se na 3.ª pessoa do singular”

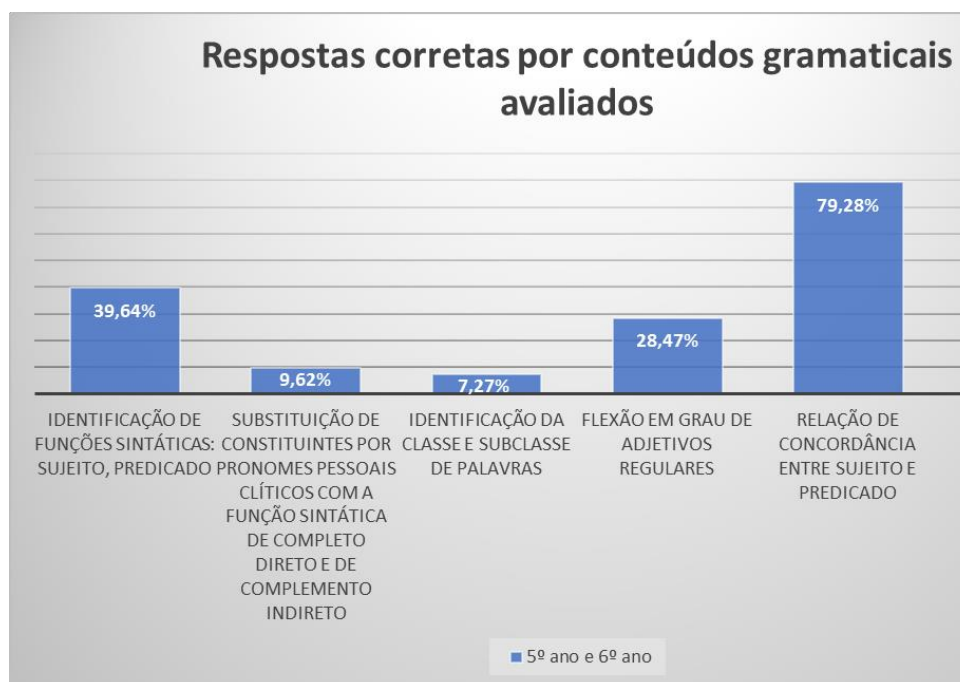
“Percebeu é do “ele” nos verbos”

Tendo em conta os resultados apresentados nesta questão, pode concluir-se que os alunos de 6.º ano manifestaram uma maior dificuldade no reconhecimento da concordância sujeito/verbo em frases que incluem um sujeito composto.

Em conformidade com o referido e tendo como base a figura seguinte (Figura 9), concluem-se três aspetos importantes. Em primeiro lugar, os alunos apresentam grandes dificuldades nas perguntas mais direcionadas para a memorização da terminologia gramatical do que para as questões de reflexão linguística. Em segundo lugar, os conteúdos em que os discentes revelam mais lacunas prendem-se com a identificação das classes e subclasses de palavras e com a substituição de constituintes por pronomes pessoais clíticos com a função sintática de complemento direto e indireto. Por fim, os discentes de ambos os anos de escolaridade apresentaram médias negativas em todas as questões que apelavam mais à memorização da nomenclatura gramatical.

Figura 9

Média, por ciclo de escolaridade, das respostas às perguntas de conhecimento explícito da língua



Os resultados apresentados vão ao encontro, na sua generalidade, do que é referido em alguns relatórios das provas de avaliação externa: os alunos apresentam, de uma forma global, resultados francamente insatisfatórios em exercícios de explicitação gramatical. A título de exemplo, a identificação das funções sintáticas e das classes e subclasses de palavras são conteúdos em que os alunos revelaram uma maior dificuldade (cf. Figura 9), sendo dois conteúdos que, segundo Ucha (2007) e Castanheira (2015), os discentes revelam grandes dificuldades. Não obstante, os discentes não disseram considerar como mais difíceis estes conteúdos (cf. Tabela 11), mas mostraram ter muitas dificuldades. Há um contraste entre a representação que têm do conhecimento e o conhecimento que evidenciam sobre esses conteúdos. Face ao referido, poder-se-á especular que não é reconhecida a dificuldade porque os alunos apresentam muito pouco conhecimento desses conteúdos.

Muito embora o referido em Castanheira (2015), os inquiridos da presente investigação demonstraram dificuldades evidentes em conteúdos que são trabalhados desde o 1.º CEB. A título de exemplo, os graus dos adjetivos e a utilização correta de um pronome pessoal em adjacência verbal com a função sintática de complemento direto e de complemento indireto são dois conteúdos em que, segundo este último documento, os alunos demonstram uma maior facilidade. Não obstante, tal não se verificou nas questões do presente questionário uma vez que os alunos de ambos os anos de escolaridade apresentaram uma taxa de insucesso, na pergunta relacionada com os graus dos adjetivos, que ronda os 69% (cf. Figura 4). O mesmo aconteceu no caso da substituição das expressões pelos respetivos pronomes pessoais, pois os alunos do 6.º ano revelaram dificuldades na ordem dos 50% (cf. Figura 2).

Em conformidade com o apresentado, os alunos revelaram apresentar muitas dificuldades ao nível do seu conhecimento gramatical. Esta asserção vai ao encontro do que é referido noutros estudos empíricos (cf. Ucha, 2007; Castanheira, 2015; Simões & Castanheira, 2018; IAVE, 2019).

Estes resultados seriam também, à partida, expectáveis, pois os alunos haviam indicado na pergunta seis que consideram, de uma forma global, as tarefas relacionadas com Gramática um pouco difíceis (cf. Tabela 10).

4.3. Relação entre o conhecimento explícito da língua e concepções – definição de perfis

A tabela seguinte (Tabela 15) mostra alguns dados importantes relativamente às perguntas de conhecimento explícito da língua analisadas: (i) houve um aluno que obteve 0 pontos, ou seja, não conseguiu acertar em nenhuma questão; (ii) a pontuação máxima obtida pelos inquiridos foi de 16 pontos; (iii) cerca de 84% dos alunos (veja-se a coluna de percentagem relativa acumulada) obtiveram uma pontuação máxima de 10 pontos, isto é, uma pontuação negativa.

É ainda de acrescentar dois aspetos importantes. Por um lado, o valor da média (7.1613) é de, aproximadamente, 7 pontos, o que revela uma pontuação também ela negativa. Por outro, o valor do desvio padrão (3.81311) ronda os 3.8, o que indica alguma dispersão ao nível das pontuações obtidas pelos participantes do estudo.

Tabela 15

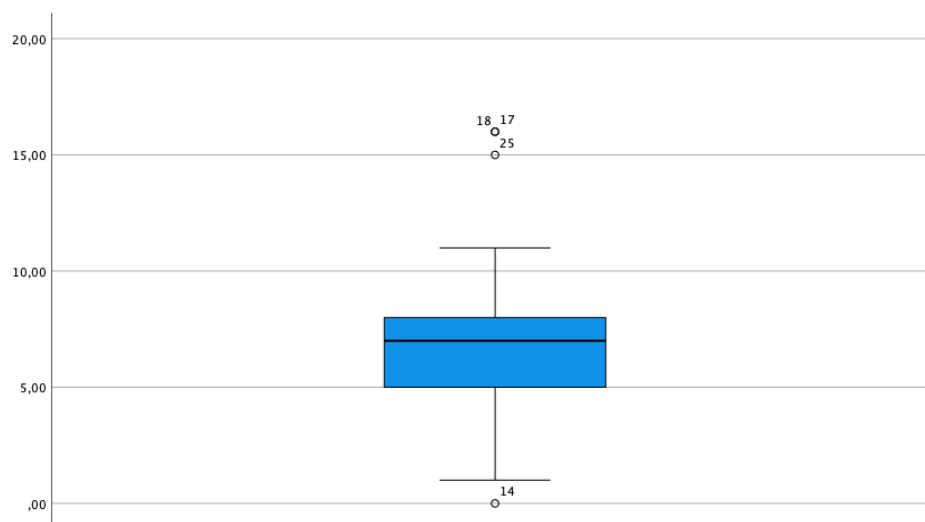
Análise estatística de todas as perguntas sobre conhecimento explícito da língua

	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência relativa acumulada (%)
0	1	3.2	3.2
1	1	3.2	6.5
2	0	0	0
3	3	9.7	16.1
4	1	3.2	19.4
5	4	12.9	32.3
6	4	12.9	45.2
7	3	9.7	54.8
8	8	25.8	80.6
9	0	0	0
10	1	3.2	83.9
11	2	6.5	90.3
12	0	0	0
13	0	0	0
14	0	0	0
15	1	3.2	93.5
16	2	6.5	100
Total	31	100	-

O gráfico seguinte (Figura 10) ilustra também, entre outros aspetos, a dispersão das pontuações obtidas pelos discentes.

Figura 10

Gráfico relativo às perguntas sobre conhecimento explícito da língua



Com base na média da classificação atribuída aos alunos nestas questões, foram criados três grupos (Tabela 16): (i) os alunos que obtiveram uma pontuação entre 0 e 6 pontos; (ii) os alunos que obtiveram entre 7 e 11 pontos; e (iii) os alunos com 15 e 16 pontos, considerados *outliers*, isto é, cujas pontuações fogem da normalidade. É ainda de ressaltar que a média foi tida como um critério na construção dos referidos perfis visto ser recorrente acontecer, designadamente, nos testes relativos ao *Programme for International Student Assessment – PISA*.

Tabela 16

Perfis dos alunos relativamente à classificação atribuída nas perguntas sobre conhecimento explícito da língua

	Frequência absoluta
Alunos com pontuação entre 0 e 6	14
Alunos com pontuação entre 7 e 11	14
Alunos com pontuação entre 15 e 16	3
Total	31

Partindo da tabela, é interessante verificar que o mesmo número de alunos apresenta uma pontuação entre 0 e 6 e entre 7 e 11.

Por forma a se relacionar informação de algumas perguntas, cruzaram-se os perfis dos alunos com duas variáveis que, entretanto, se fundiram: o “Gosto” (cf. pergunta 4 do questionário) e a “Importância” (cf. pergunta 5 do questionário) relativamente à aprendizagem da Gramática. Esta fusão, baseada no valor da média das respostas, aconteceu devido ao facto de, como se viu anteriormente, estas duas variáveis estarem correlacionadas. De seguida, é mostrada esta nova informação (Tabela 17).

Tabela 17

Cruzamento das variáveis “Gosto” e “Importância” relativamente à aprendizagem da Gramática sobre conhecimento explícito da língua dos alunos

	Alunos perspetivando negativamente o gosto e a importância da Gramática	Alunos perspetivando positivamente o gosto e a importância da Gramática
Alunos com pontuação entre 0 e 6	4	10
Alunos com pontuação entre 7 e 11	2	12
Alunos com pontuação entre 15 e 16	0	3

É curioso verificar que a esmagadora maioria dos alunos que obteve entre 0 e 6 pontos e entre 7 e 11 pontos, no que diz respeito ao seu conhecimento explícito da língua, têm uma perspetiva positiva do ensino-aprendizagem da Gramática. Ou seja, ainda que tenham um nível de conhecimento insuficiente, os alunos referem que têm gosto na aprendizagem da Gramática e consideram-na importante.

Feito este cruzamento de dados, tornou-se mais fácil criar-se os perfis e escolher-se os cinco participantes do 5.º e do 6.º anos para integrar o *focus group*: (i) 1 aluno que obteve uma pontuação entre 0 e 6 e que apresenta uma perspetiva menos positiva da Gramática; (ii) 1 aluno que obteve uma pontuação entre 0 e 6, mas que apresenta uma perspetiva mais positiva da Gramática; (iii) 1 aluno que obteve uma

pontuação entre 7 e 11 e que apresenta uma perspetiva menos positiva da Gramática; (iv) 1 aluno que obteve uma pontuação entre 7 e 11 e que apresenta uma perspetiva mais positiva da Gramática; e, por último; (v) 1 aluno considerado *outlier* e que apresenta uma perspetiva positiva da Gramática.

4.4. Análise de conteúdo do *focus group*

A descrição e a interpretação da análise de conteúdo (Anexo H) serão apresentadas de forma comparativa entre os perfis que emergiram aquando dos resultados do inquérito por questionário e que podem ser consultados no parágrafo imediatamente anterior. Ainda assim, em certas questões, houve necessidade de se destringir respostas em termos do grupo de 5.º e o grupo de 6.º anos.

À semelhança da análise de conteúdo realizada para algumas das questões do questionário, primeiramente, foi definido um tema. De seguida, do material em análise emergiram quatro categorias organizadas a partir das subcategorias encontradas. Esta organização encontra-se esquematizada na tabela seguinte (Tabela 18).

Tabela 18

Tema, categorias e subcategorias da análise de conteúdo do focus group realizada com os alunos de 5.º e 6.º anos

Tema	Categorias	Subcategorias
- Percepção dos alunos sobre o ensino e a aprendizagem da Gramática	- Percepção sobre os processos de ensino	- Dificuldade em colocar-se no papel do professor de Português - Estratégias e atividades de ensino
	- Percepção sobre a relação da Gramática com as outras competências da Língua	- Sem relação com outras competências - Relacionada com outras competências - Dificuldade em explicar a relação da Gramática com a Leitura e a Escrita
	- Percepção sobre a forma como aprendem Gramática	- Diferenças da forma de aprendizagem de outras disciplinas - Semelhanças com a forma de aprendizagem de outras disciplinas (5.º ano) - Interesse pela aprendizagem (5.º ano) - Desinteresse pela aprendizagem (6.º ano) - Dificuldades na aprendizagem (6.º ano)
	- Percepção sobre as formas de comunicação e a linguagem verbal	- Noção de Língua como característica cultural de uma comunidade - Fatores que intervêm na produção linguística - Ambientes de desenvolvimento da linguagem - Dificuldade em referir as formas de comunicação e a linguagem verbal (6.º ano)

Quanto à primeira categoria - Percepção sobre os processos de ensino -, é possível verificar (cf. Tabela 18) o desdobramento desta em duas subcategorias

diferentes: dificuldade em colocar-se no papel do professor de Português e estratégias e atividades de ensino.

Em relação à primeira, no decorrer da entrevista em grupo houve alunos de todos os perfis, excetuando os alunos do perfil três, que não conseguiram indicar as estratégias que o seu professor de Português utilizava no ensino de conteúdos gramaticais. Os exemplos seguintes ilustram, respetivamente, esta afirmação:

“Não.” (15/5D)

“Mais nada.” (22/6A)

“Não.” (9/5C)

“Não sei” (19/5D)

É ainda de acrescentar que os participantes de 5.º ano, comparando com os de 6.º ano, tiveram uma maior dificuldade em colocar-se no papel do seu professor de Português. As unidades de registo por indicador, sete no primeiro grupo e um no segundo (cf. Anexo H), comprovam esta asserção. Uma possível explicação reside no facto de os alunos de 6.º ano terem tido a mesma professora desde o 5.º ano. Assim sendo, têm mais experiência e é-lhes mais fácil refletir, segundo os dados da análise de conteúdo, sobre as estratégias de ensino da sua professora.

No que à segunda subcategoria diz respeito (estratégias e atividades de ensino), é notória a lista de estratégias que os discentes de quase todos os perfis foram elencando. Estas estratégias estão relacionadas com a forma de ensino do seu professor de Português, mas também com a maneira como eles ensinariam os conteúdos gramaticais, caso fossem docentes.

Deste modo, a cópia do quadro foi a estratégia mais indicada pelos participantes de todos os perfis, obtendo dez unidades de registo por indicador:

“A professora coloca coisas no quadro e fazemos ou copiamos.” (9/5C)

“Eu escrevia no quadro e depois fazia os alunos passarem sempre.” (4/5B)

Professor – “Para eles passarem do quadro?”

“Sim.” (32/6B)

“Também os mandaria ler e copiar.” (26/6B)

Professor – “Ler e copiar do manual e do quadro?”

“Sim.” (26/6B)

A leitura do manual foi, igualmente, uma estratégia apontada por alunos de todos os perfis, tendo, neste caso, nove unidades de registo por indicador:

“Nós lemos o que é a Gramática.” (4/5B)

“A ler” (9/5C)

Professor – “A ler do manual?”

“Sim.” (9/5C)

“Ajudando com os livros ou explicando como eu sei. Escrevia alguns exemplos e perguntava na hora se ele estava a perceber. Pegava no manual e abria na parte da Gramática e explicava.” (32/6B)

“Dava-lhe o livro para ele estudar.” (22/6A)

Houve, contudo, estratégias que apenas foram indicadas por alguns alunos de 5.º e de 6.º anos. Apresentar-se-á, num primeiro momento, o exemplo do 5.º ano.

Os testes foram um aspeto identificado (com seis unidades de registo por indicador) por alunos de todos os perfis, excetuando pelo aluno do perfil um:

Professor – “E também fazem testes?”

“Sim.” (5/5B)

“Sim” (19/5D)

“Sim.” (4/5B)

A explicação de conteúdos e a resolução de exercícios encontram-se com um mesmo número (três) de unidades de registo por indicador. Estas foram práticas de ensino que apenas conseguiram reunir, no primeiro caso, alunos dos perfis dois e cinco; e, no segundo caso, alunos dos perfis cinco e três:

“Eu explicava...” (5/5B)

“Fazer exercícios do quadro.” (19/5D)

Por outro lado, a verificação do trabalho, apontada apenas pelo aluno do perfil três, é a estratégia de ensino menos utilizada pelo professor de Português dos discentes de 5.º ano:

“Quando eles não soubessem, eles iam atrás do caderno e viam como escreviam.” (4/5B)

Os participantes de 6.º ano também indicaram estratégias diferentes dos seus colegas. É de sublinhar que este grupo diversificou mais as suas respostas em comparação com o grupo de 5.º ano.

Os alunos de três perfis (um, dois e quatro) referiram como uma das estratégias a explicação dos exercícios. Esta apresenta quatro unidades de registo por indicador:

“Ajudando com os livros ou explicando como eu sei. Escrevia alguns exemplos e perguntava na hora se ele estava a perceber. Pegava no manual e abria na parte da Gramática e explicava.” (32/6B)

A planificação de uma aula, também com quatro unidades de registo por indicador, foi assinalada por discentes de todos os perfis, excetuando o aluno do perfil número dois:

“(...) eu planeava num caderno a aula e o que eu queria dizer. Depois eu ensinava normalmente.” (32/6B)

“Eu prepararia a aula, escrevia no caderno só para decorar e depois mandava os alunos abrirem na página e explicaria a página quando eles estiverem a ver. Também os mandaria ler e copiar.” (26/6B)

Este grupo indicou também os jogos e vídeos – apontada apenas pelo aluno do perfil um – e a exemplificação de uma aula de Gramática – assinalada por alunos dos perfis quatro e cinco. Estas estratégias apresentam-se com duas unidades de registo por indicador cada uma (cf. Anexo H).

“Depende, se os alunos fossem mais irrequietos, eu podia trazer uma espécie de jogo. Eu acho que os jogos e os vídeos fazem com que os alunos se atentem mais.” (32/6B)

“Mostrando exemplos de como se fazem as coisas ou mostrando uma aula.” (25/6B)

As estratégias de ensino menos indicadas por este grupo, com apenas uma unidade de registo por indicador, referem-se ao estudo prévio dos conteúdos, ao uso de projetor e aos trabalhos enviados para casa:

“Sim. Eu primeiro estudava os livros. Depois de estudar bem os livros e de saber mais ou menos, (...)” (32/6B)

Professor – “S., se fosses tu, como ensinavas a Gramática.”

“Usava o projetor.” (22/6A)

“(...) dava trabalhos de casa.” (22/6A)

Em termos específicos, o aluno do perfil um indicou a primeira estratégia enquanto o aluno que pertence ao perfil dois indicou as restantes.

Com efeito, a generalidade de alunos indicou uma grande maioria de percursos de ensino da Gramática, por parte do seu professor e, caso fosse docente no futuro, de natureza dedutiva/transmissiva. Ainda assim, os jogos e os vídeos são duas das

estratégias, referidas apenas pelos alunos de 6.º ano, que poderão estar mais relacionadas com uma maneira mais indutiva de ensino de conteúdos gramaticais.

A segunda categoria da análise de conteúdo (cf. Tabela 18) diz respeito à percepção dos alunos sobre a relação da Gramática com as outras competências da sua língua materna. A partir da conversa em grupo, emergiram três subcategorias: sem relação com outras competências; relacionada com outras competências e dificuldade em explicar a relação da Gramática com a Leitura e a Escrita.

No primeiro caso, os alunos de todos os perfis, excetuando os do perfil número três, referiram que a Gramática aparece nas suas aulas de Português de forma descontextualizada, isto é, sem relação com as outras componentes da língua. Uma das tarefas mais associadas a esta competência são os exercícios. As seguintes transcrições comprovam esta informação:

Professor – “Ou seja, quando vocês estão nas aulas a estudar Gramática, como é que ela aparece?”

“Em exercícios e coisas para ler.” (9/5C)

“De vez em quando a professora diz que hoje só vamos estudar Gramática.” (22/6A)

Pelo contrário, os inquiridos consideraram também que a Gramática apresenta uma função instrumental, ou seja, contribui para o sucesso das restantes competências do Português. Desta forma, os alunos de todos os perfis, neste caso em concreto do 5.º ano, foram taxativos (uma vez que esta subcategoria apresenta trinta e duas unidades de registo por indicador) a indicar a relação da Gramática com a Leitura e a Escrita:

Professor – “Mas vocês aprendem Gramática, por exemplo, numa hora e na hora a seguir aprendem escrita ou é tudo misturado?”

“Misturado” (19/5D)

“Misturado” (5/5B)

“Misturado” (4/5B)

Professor – “Ala. dá lá a tua opinião. (hesitação). Pensem um pouco.”

“Os acentos.” (19/5D)

Professor – “Vão conhecendo os acentos.”

“Sim.” (19/5D)

“Sim.” (4/5B)

Professor – “E isso ajuda-vos a ler melhor?”

“Sim.” (19/5D)

“Sim.” (4/5B)

“Os pontos.” (19/5D)

Professor – “A pontuação. E que mais?”

Numa mesma linha de pensamento, os discentes dos perfis um, dois e quatro, neste caso em concreto de 6.º ano, também concordaram com o sucesso da Leitura e da Escrita aquando da aprendizagem de conteúdos gramaticais.

“Aprendo a escrever as frases melhor e a falar melhor.” (25/6B)

Professor – “Dá lá um exemplo.”

“Os graus dos adjetivos, ajuda.” (25/6B)

Professor – “A escrever melhor o adjetivo?”

“É isso.” (25/6B)

O grupo de 6.º ano indicou, ainda, a relação da Gramática com o aumento de vocabulário, apresentando este último indicador um maior número de unidades de registo (nove). Os exemplos seguintes justificam esta asserção:

“Ajuda melhor no vocabulário.” (25/6B)

“Está ligada em tudo o que fazemos.” (32/6B)

Professor – “Tudo o quê?”

“No nosso vocabulário.” (25/6B)

No que diz respeito à terceira categoria – Perceção sobre a forma como aprendem Gramática –, face à maior disparidade de respostas, foi necessário criar subcategorias para cada ano, excetuando uma delas (cf. Tabela 18). Deste modo, delinearam-se as seguintes: (i) diferenças da forma de aprendizagem de outras disciplinas; (ii) semelhanças com a forma de aprendizagem de outras disciplinas; (iii)

interesse pela aprendizagem; (iv) desinteresse pela aprendizagem; e (v) dificuldades na aprendizagem.

A primeira subcategoria é, precisamente, a única comum a ambos os grupos. Quase todos os alunos de todos os perfis, excetuando o aluno do perfil um, referiram que a maneira como aprendem Gramática é diferente da maneira como aprendem os conteúdos de outras disciplinas. Alguns dos discentes de 5.º ano, incluídos nos perfis três e cinco, justificaram o facto de, quando trabalham Gramática, realizarem um maior número de exercícios em detrimento do que acontece noutras disciplinas:

“Na Gramática nós fazemos mais perguntas.” (4/5B)

Professor – “Mais exercícios?”

“Sim, isso.” (4/5B)

Professor – “E nas outras não?”

“Não.” (4/5B)

“Nas outras fazemos exercícios, mas não tanto, é mais ler.” (19/5D)

Ainda assim, os alunos que pertencem a todos os perfis, à exceção do último, tiveram algumas dificuldades em especificar as diferenças de ensino nas várias disciplinas, pelo que este indicador, dificuldades em especificar as diferenças, apresenta, no total, doze unidades de registo por indicador (cf. Anexo H).

O grupo de 6.º ano apresentou, nesta subcategoria, outras opiniões. Os discentes dos perfis números um e quatro referiram que o trabalho efetuado nas diversas disciplinas depende da postura do professor, tal como mostram os exemplos a seguir transcritos:

“Quando o professor vem bem disposto, fazemos coisas diferentes. Quando vem mal disposto, fazemos as mesmas coisas.” (25/6B)

Professor – “Depende das aulas?”

“Exatamente.” (32/6B)

“Depende do bom humor dos professores.” (25/6B)

“Um professor é maldisposto, o outro não é.” (25/6B)

O aluno do perfil um destacou, positivamente, os exemplos que a professora de Português apresenta, aquando da explicitação dos conteúdos gramaticais, em comparação com a forma de ensino dos professores de outras áreas do saber:

“A professora de Português ensina-nos direitinho, faz exemplos no quadro.”
(32/6B)

O uso de tecnologias foi, igualmente, um aspeto salientado pelos alunos de todos os perfis (apresentando oito unidades de registo por indicador) e que permite diferenciar as estratégias usadas pelos diferentes docentes, contrastando com as da professora de Português:

“Uns passam umas coisas no quadro, outros projetam, outros fazem exercícios do manual.” (32/6B)

“A professora de Ciências faz exemplos no quadro, mostra-nos vídeos.” (25/6B)

“Sim.” (22/6A)

“Sim.” (30/6B)

Professor – “Sim, mas o que ou não fazem no Português que fazem nas outras disciplinas?”

“A professora não projeta no quadro.” (25/6B)

Em relação à subcategoria - semelhanças com a forma de aprendizagem de outras disciplinas -, os participantes de 5.º ano dos perfis dois, três e cinco mencionaram, tal como ilustram as transcrições seguintes, a leitura, a realização de exercícios e as cópias como estratégias semelhantes que são mobilizadas pelos docentes nas várias disciplinas do seu currículo.

“É igual nós lermos e de fazer exercícios.” (4/5B)

“Em fazermos exercícios...” (19/5D)

“E ler.” (4/5B)

“E ler.” (5/5B)

Professor – “E copiar?”

“Sim.” (4/5B)

“Sim.” (5/5B)

Na subcategoria - interesse pela aprendizagem -, os alunos de todos os perfis manifestaram o seu gosto por aprender Gramática:

Professor – “Para ti não é secante. E para vocês?”

Todos – “Não.”

Professor – “Não?”

“Aprender coisas novas nunca é secante.” (19/5D)

Todavia, esta resposta não deixa de ser curiosa uma vez que o aluno que pertence ao perfil um tinha respondido no questionário, semanas antes, que considerava “secante” aprender Gramática. Será que o efeito de grupo teve influência na resposta por parte deste e dos outros alunos? Será que o referido aluno tinha tido, num momento recente ao preenchimento do questionário, uma experiência menos positiva relacionada com a Gramática? Será que os alunos de 6.º ano partilham da mesma opinião?

Contrariamente ao respondido por estes alunos, os inquiridos de todos os perfis de 6.º ano, excetuando o aluno do último perfil, declararam o seu desinteresse pela aprendizagem de conteúdos gramaticais, apresentando esta subcategoria treze unidades de registo por indicador:

Professor – “Vamos para a próxima questão. No questionário, alguns de vocês, eu não sei quem, disseram que aprender Gramática é algo secante. Todos concordam?”

“Têm razão.” (22/6B)

É, ainda, de ressaltar que os inquiridos pertencentes aos perfis números um, dois e quatro evidenciaram, de acordo as transcrições seguintes, que o seu desinteresse pela competência em estudo é motivada pelas estratégias usadas pelo seu professor de Português.

“Na minha casa, o meu pai também me ensina Gramática, mas ensina-me de uma forma diferente e divertida.” (32/6B)

Professor – “De que forma?”

“Normalmente, ele faz algumas piadas com Gramática ou fazemos jogos. E aqui na escola os professores têm a cara fechada e só nos fazem passar coisas.” (32/6B)

Professor – “Do quadro e do manual?”

“Sim.” (32/6B)

“Para mim é secante porque os professores explicam uma coisa e não entendo nada. Perguntam se perceberam, todos dizem que sim, mas não entenderam nada.” (22/6A)

“A professora fica a falar, a falar, a falar e depois manda passar.” (25/6B)

Dois alunos, que pertencem aos perfis números um e quatro, partilharam também o seu desinteresse por outras disciplinas do seu currículo.

Professor – “Mas isso acontece só na Gramática.”

“Não, em Ciências também.” (25/6B)

“É secante, aborrecido e inútil.” (32/6B)

As dificuldades de aprendizagem dos conteúdos gramaticais foram também sinalizadas por estes discentes, neste caso, pelos alunos dos perfis um e cinco, sem que, no entanto, justificassem a razão dessa mesma dificuldade:

“Não é bem chato, é mais difícil.” (32/6B)

“Eu não acho muito secante, acho difícil.” (26/6B)

Por último, é altura de se analisar a última categoria – Perceção sobre as formas de comunicação e a linguagem verbal (cf. Tabela 18). A partir desta, emergiram três subcategorias que se analisarão: noção de Língua como característica cultural de uma comunidade, fatores que intervêm na produção linguística e ambientes de desenvolvimento da linguagem.

Relativamente à primeira subcategoria, os alunos de todos os perfis justificaram o facto de os seres humanos falarem uma língua e compreenderem-se uns aos outros devido à existência de uma comunidade com a mesma língua.

“Porque é a mesma língua.” (9/5C)

“Vai-se aprendendo a falar e ensinando a falar e ele vai aprendendo.” (25/6B)

“Alguns pais ajudam os filhos a começar a falar.” (32/6B)

Professor – “Certo. Em casa aprende-se. Mas só?”

“Não. Na escola também.” (22/6A)

“Na escola também.” (25/6B)

“Na escola também. E eu aprendi com a minha avó.” (32/6B)

“A minha irmã aprendeu a falar imitando a nossa boca.” (25/6B)

No que diz respeito à subcategoria relacionada com os fatores que intervêm na produção linguística, é curioso verificar as respostas dos alunos incluídos em todos os perfis, excetuando os alunos do perfil três. Desta forma, reconheceram a importância dos órgãos do aparelho fonador e da comunicação corporal:

“O que nos permite falar é a boca.” (9/5C)

“As cordas vocais.” (4/5B)

“A boca.” (25/6B)

“E as mãos.” (32/6B)

“Como é que falas com as mãos?” (25/6B)

“Por exemplo, os surdos falam com as mãos.” (32/6B)

“A cabeça... os gestos.” (32/6B)

“A língua e os dentes.” (25/6B)

O reconhecimento da importância da Leitura no desenvolvimento da linguagem oral foi também um aspeto referido pelos alunos de todos os perfis, excetuando os do perfil três:

“Ler.” (5/5B)

Professor – “E ler, ajuda-vos a falar?”

“Sim.” (25/6B)

“Sim.” (32/6B)

Professor – “Ler livros, revistas, jornais...”

“Sim.” (25/6B)

“Sim.” (26/6B)

Alguns inquiridos de 6.^o ano, nomeadamente os que pertencem aos perfis um, dois e quatro, revelaram, ainda, que consideram fundamentais a Escrita e a Gramática no desenvolvimento da linguagem oral. O aluno de 5.^o ano, que se encontra inserido no perfil cinco, indicou outro aspeto, nomeadamente, o reconhecimento da importância da audição para a fala.

Quanto à terceira subcategoria (ambientes de desenvolvimento da linguagem), os inquiridos de todos os perfis, menos os do perfil quatro, consideraram, de acordo com os exemplos transcritos, dois ambientes primordiais de aquisição e desenvolvimento da linguagem: a escola e a família.

Professor – “Ler. Então a escola permite que vocês saibam falar uma língua e que se compreendem uns aos outros?”

“Claro.” (19/5D)

“Em casa.” (19/5D)

Professor – “Em casa. E quem é que vos ajuda em casa?”

“Os pais.” (5/5B)

“Os irmãos.” (19/5D)

Professor – “A família.”

“Sim.” (15/5D)

“Sim.” (4/5B)

Professor – “E que coisas é que vocês fazem que vos permita ajuda a falar?”
“A escola.” (32/6B)

Professor – “E que coisas é que vocês fazem que vos permita ajuda a falar?”
“Em casa.” (26/6B)

Face ao exposto, importa, agora, sintetizar e relacionar os diferentes aspetos da presente análise de conteúdo.

Os alunos que pertencem a todos os perfis indicaram a cópia do quadro e a leitura do manual como duas das estratégias mais usadas pelo seu professor de Português no ensino de conteúdos gramaticais. Estas seriam também duas práticas de ensino a que os participantes do estudo mais recorreriam caso fossem docentes. Desta forma, parece assistir-se a uma espécie de reflexo entre a forma de ensino do seu professor e as estratégias que mobilizariam no futuro se escolhessem a profissão docente.

A maioria dos alunos, excetuando o aluno do perfil número um de 6.º ano, apresentou algumas dificuldades na identificação de estratégias a que o seu professor de Português recorre no ensino de conteúdos gramaticais. Muito embora o referido, os alunos de quase todos os perfis apresentaram, tendo em conta o referido no parágrafo anterior, estratégias de ensino. Algumas destas foram apenas identificadas pelos alunos de 5.º ano e outras pelo grupo de 6.º ano.

Outro dos aspetos referidos foi o facto de a competência gramatical aparecer, aquando das aulas de Português, de forma isolada do trabalho realizado das restantes componentes da sua língua materna. Por esta via, os exercícios são as estratégias de ensino mais usadas pelo seu professor de Português. Esta prática reflete, desta forma, um ensino do tipo transmissivo/dedutivo de conhecimentos gramaticais.

Tendo em conta o referido, não existem contrastes muito significativos entre os perfis. Todavia, pode-se identificar alguns contrastes, tendo como fator de análise o ano de escolaridade.

No que ao 5.º ano diz respeito, os alunos de todos os perfis foram unânimes a indicar a relação da Gramática com as competências da Leitura e da Escrita e a manifestar o seu interesse pela aprendizagem da competência gramatical. Os alunos dos perfis números dois, três e cinco indicaram a leitura, a realização de exercícios e as

cópias como estratégias que são utilizadas pelos vários docentes nas várias disciplinas, não sendo uma prática exclusiva do seu professor de Português.

Quanto ao 6.º ano, os inquiridos de todos os perfis, excetuando o aluno do perfil cinco, alegaram, contrariamente aos seus colegas de 5.º ano, o seu desinteresse pela aprendizagem de conteúdos gramaticais. Os participantes dos perfis um, dois e quatro concordaram que a articulação da Gramática com a Leitura, a Escrita, potenciando o aumento de vocabulário promove o sucesso ao nível da sua aprendizagem escolar.

É, ainda, de salientar que o aluno do perfil um, neste caso o do 5.º ano, participou pouco na conversa em grupo. Ainda assim, partilhou, por exemplo, o seu interesse por esta componente da sua língua materna, ainda que tenha referido, como foi partilhado anteriormente, precisamente o contrário numa pergunta do questionário, poucas semanas antes. Não obstante, a aluna de 6.º ano que pertence também a este perfil participou ativamente em todas as questões.

5. Considerações finais

| ' ' | ' ' |

Neste capítulo pretende-se apresentar as conclusões da investigação desenvolvida e refletir sobre as mesmas. Termina-se com a apresentação de algumas limitações do trabalho realizado e de algumas pistas para futuras investigações.

As conclusões do estudo serão apresentadas, tendo em conta os objetivos gerais definidos para a presente investigação. Desta forma, importa retomar os mesmos: (i) conhecer as conceções dos alunos de 2.º CEB sobre o ensino e a aprendizagem da Gramática do Português; (ii) relacionar as suas conceções com os desempenhos que apresentam; (iii) caracterizar, de acordo com as experiências dos alunos, as diferentes metodologias adotadas pelos docentes no ensino dos conhecimentos gramaticais e relacioná-las com as conceções e com os desempenhos académicos dos alunos.

Quanto ao primeiro objetivo, constatou-se que os alunos de 5.º e 6.º anos, de uma forma geral, atribuem importância ao ensino e à aprendizagem da Gramática do Português. Não obstante, a média das respostas dadas no inquérito por questionário evidenciou que estes conferiram um maior valor à importância que atribuem à Gramática do que ao gosto que sentem por esta competência.

A função instrumental da Gramática foi também um aspeto discutido. Praticamente os alunos de todos os perfis assinalaram uma visão de complementaridade entre a Gramática e as restantes competências do Português, especialmente na Leitura e na Escrita. Estas são, de acordo com estudos já desenvolvidos (cf. Ferreira, 2012; Ferreira, 2018), as duas competências que mais os alunos e professores identificam neste âmbito.

A similaridade, ou não, da aprendizagem de conteúdos gramaticais com a aprendizagem de conteúdos de outras disciplinas pareceu importante ter-se perguntado no *focus group*, embora não se tenha verificado uma grande unanimidade nas respostas. Por um lado, os alunos de alguns perfis evidenciaram que há diferenças, pois durante a aprendizagem da Gramática realizam um maior número de exercícios e leem mais vezes o manual escolar. Por outro lado, houve também alunos de alguns perfis de 5.º ano que partilharam que há semelhanças e, mais uma vez, porque nas várias disciplinas os docentes recorrem, por exemplo, à realização de exercícios e às cópias do manual escolar e do quadro. Como se verifica, em ambos os casos, os docentes recorrem, na esmagadora maioria das vezes, a estratégias de natureza mais tradicional de ensino. Os participantes de alguns perfis de 6.º ano apontaram outras razões para o facto de a aprendizagem da Gramática ser diferente da forma como aprendem noutras áreas do saber. Referiram, sobretudo, a postura do professor e o uso de tecnologias.

Neste último caso, mencionaram que não é uma prática frequente a professora de Português recorrer às tecnologias no ensino de conteúdos gramaticais.

Em relação ao segundo objetivo geral da investigação, conclui-se que nem sempre há uma relação direta entre as concepções apresentadas pelos alunos e os seus desempenhos ao nível do conhecimento explícito da língua.

Por um lado, mais de metade dos alunos considerou, no inquérito por questionário, os exercícios gramaticais um pouco difíceis. Esta concepção vai ao encontro dos resultados linguísticos, francamente insatisfatórios, que obtiveram nas questões que apelavam mais à sua memorização e à mobilização da terminologia gramatical. A exceção prendeu-se com as questões de reflexão linguística dado que nestas os alunos conseguiram obter resultados bem mais animadores. Crê-se, deste modo, que se devesse apostar mais em atividades indutivas, ou seja, que apelem mais à reflexão linguística dos alunos para que estes obtenham resultados bem mais satisfatórios nas tarefas de análise e de explicitação gramatical.

Por outro lado, no inquérito por questionário alguns alunos apresentaram o seu interesse por aprender conteúdos relacionados com a Gramática. No *focus group* todos os alunos de 5.º ano reforçaram esta proposição, ainda que os resultados ao nível do seu conhecimento explícito da língua não se coadunem, de certa forma, com a expectativa criada pela assunção desse interesse, ou seja, um bom nível de desempenho no domínio da Gramática. Contudo, o mesmo não aconteceu com o grupo de 6.º ano, pois os alunos deste grupo, excetuando o aluno do perfil cinco, consideraram que era desinteressante aprender Gramática, afastando-se, sensivelmente, das respostas fornecidas no questionário.

É ainda importante sublinhar que, de um modo geral, os alunos apontaram no inquérito por questionário a importância da aprendizagem da Gramática. Referiram, a título de exemplo, o sucesso escolar, a influência da Gramática nas restantes componentes da sua língua materna, entre outros aspetos.

Relativamente ao terceiro objetivo geral, à semelhança das conclusões dos estudos e da literatura mobilizada ao longo do presente documento (cf. Enquadramento Teórico), parece evidente que os docentes dos alunos inquiridos utilizam estratégias dedutivas/transmissivas no ensino de conteúdos gramaticais. Esta asserção é realizada com base nas respostas dos participantes do *focus group*. Com base também nas respostas que deram no inquérito por questionário, estas são as estratégias que mais ajudam os alunos a estudar Gramática, aparecendo as estratégias indutivas com uma

percentagem muito modesta. Desta forma, e tendo em conta as respostas que deram no *focus group*, as estratégias mais tradicionais de ensino são aquelas a que também os alunos recorreriam caso fossem professores de Português.

Outro aspeto a salientar prende-se com a contextualização do ensino da Gramática e a articulação desta com as restantes competências do Português. Os alunos de quase todos os perfis, aquando do *focus group*, indicaram que o trabalho de conteúdos gramaticais aparece isolado das outras componentes da sua língua materna. Não obstante o mencionado anteriormente, os alunos de quase todos os perfis acreditam que a aprendizagem da Gramática influencia o trabalho que realizam nos outros domínios do Português, sobretudo no da Leitura e da Escrita.

Nos parágrafos seguintes apresentar-se-á uma limitação da presente investigação e algumas pistas para futuros estudos.

A limitação decorre do facto de não ter havido oportunidade de se ampliar a amostra do presente estudo, ou seja, não se ter incluído participantes de outro contexto educativo, para se perceber se os resultados seriam semelhantes. No entanto, tal não foi possível devido a limitações de tempo e às condições impostas pela pandemia que o mundo atravessa. Com efeito, pretende-se replicar o estudo, num futuro próximo, com as necessárias alterações decorrentes das reflexões realizadas ao longo da investigação, noutras escolas do 2.º CEB.

Uma outra sugestão para estudos futuros prende-se com os tipos de resultados que os inquiridos obtiveram nas perguntas de conhecimento explícito da língua. Deste modo, seria interessante conceber-se uma outra avaliação dos alunos, a partir de um conjunto delimitado de conteúdos, de forma a comparar os resultados dos alunos em tarefas de análise diferentes: recorrendo ao tipo de exercícios de treino habituais, em que as tarefas se centram na identificação e categorização; e recorrendo a tarefas que promovam a reflexão sobre a língua, ativando a observação de dados e mobilizando a intuição linguística.

Referências

| | " | | " |

- Afonso, E. M. (2019). Percursos de trabalho na disciplina de História e Geografia de Portugal. *Revista do Movimento de Escola Moderna*, (7), 128-135.
- Amado, J. (Coord.) (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amor, E. (1996). *Didáctica do Português: Fundamentos e metodologia*. Texto Editora.
- Almeida, J. F. & Pinto, J. M. (1995). *A investigação nas Ciências Sociais*. Editorial Presença.
- Almeida, A. M. F. G. (2001). Educação em ciências e trabalho experimental: Emergência de uma nova concepção. In A. Veríssimo, A. Pedrosa & R. Ribeiro (Coords.), *(Re)Pensar o ensino das ciências* (pp. 1036-1043). Ministério da Educação.
- Alves, M. (2007). *Como escrever teses e monografias: Um roteiro passo a passo*. Elsevier.
- Azevedo, C. A. M., & Azevedo, A. G. (2008). *Metodologia científica: Contributos práticos para a elaboração de trabalhos académicos*. Universidade Católica Editora.
- Baptista, I. (Coord.) (2014). *Carta ética: Instrumento de regulação ético-deontológica*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Baptista, J., & Pires, D. (2016) A aprendizagem por descoberta no contexto de 2018 experiências de ensino/aprendizagem do 2.º ciclo do ensino básico. In C. Mesquita, M. V. Pires & R. P. Lopes (Eds.), *Atas do 1.º Encontro internacional de formação na docência* (pp. 231-236). Escola Superior de Educação de Bragança.
- Barca, I. (2007). Investigar em educação história: Da epistemologia às implicações para as práticas de ensino. *Revista Portuguesa de História*, 39, 53-66.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação: Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Borrhalho, A., Fialho, I., & Cid, Marília (2014). A triangulação sustentada de dados como condição fundamental para a investigação qualitativa. In A. P. Costa, L. P. Reis, F. N. Sousa, R. Luengo (Eds.), *Livro de atas do “3º Congresso ibero-americano em investigação qualitativa”* (pp. 51-56). Universidad de Extremadura, Badajoz.

- Brito, A. (2009). Caça ao tesouro: Uma aprendizagem pela descoberta. In B. D. Silva, L. Almeida, & A. B. Lozano (Orgs.), *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 5535-5544). Universidade do Minho.
- Bruner, J. S. (1999). *Para uma teoria da educação*. Relógio d'Água.
- Buescu, H. C. (2006). *TLEBS e discussões*. <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/rubricas/controversias/tlebs-e-discussoes/694>.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e metas curriculares de Português do ensino básico*. Ministério da Educação.
- Cachinho, H. (2000). Geografia escolar: Orientação teórica e praxis didáctica. *Inforgo*, (15), 69-90.
- Calossa, A. V. (2018). A postura do professor de Português em Angola: Entre a norma gramatical e a variedade falada. In P. Osório, E. Leurquin & M. C. Coelho (Orgs.), *Lugar da gramática na aula de Português* (pp. 66-91). Dialogarts.
- Canavarro, A. P. (2011). Ensino exploratório da matemática: Práticas e desafios. *Educação e Matemática*, (115), 11-17.
- Canavarro, A. P., Oliveira, H., & Menezes, L. (2012). Práticas de ensino exploratório da matemática: O caso de Célia. In: P. Canavarro, L. Santos, A. Boavida, H. Oliveira, L. Menezes, & S. Carreira (Orgs.), *Actas do Encontro de Investigação em Educação Matemática 2012: Práticas de Ensino da Matemática*. Sociedade Portuguesa de Investigação em Educação Matemática (pp. 255-266).
- Cardoso, A. (2008). Desenvolver competências de análise linguística. In O. Sousa & A. Cardoso (Eds.), *Desenvolver competências em Língua Portuguesa* (pp. 138-172). Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Cardoso, A., Pereira, S., Leite, T. & Silva, E. (2018). From initial education to portuguese L1 classroom: Conceptions about teaching and learning grammar. *D.E.L.T.A*, 34(4), 1019-1043.
- Cardoso, A., Pereira, S., Pinto, M., & Silva, E. (2018). O ensino de gramática pela descoberta: O projeto PerGRam. In P. Osório, E. Leurquin & M. C. Coelho (Orgs.), *Lugar da gramática na aula de Português* (pp. 276-289). Dialogarts.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia de Investigação*. Universidade Aberta.
- Castanheira, M. T. (Coord.) (2015). *Provas finais – 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico: Relatório nacional – 2010-2014*. IAVE.

- Coelho, E. P. (2006). *TLEBS*. <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/rubricas/controversias/tlebs/422>.
- Costa, J. (2009). A gramática na sala de aula: O fim das humanidades? *Palavras*, (36), 32-46.
- Costa, J., Cabral, A. C., Santiago, A., & Viegas, F. (2011) *Conhecimento explícito da língua: Guião de implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Coutinho, C. P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: Questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12(1), 5-15.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Coutinho, C. P., & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221-243.
- Cubero, R., & Luque, A. (2004). Desenvolvimento, educação e educação escolar: A teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem. In C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi (Coords.), *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação escolar – volume 2* (pp. 94-106). Artmed Editora.
- Cyr, J. (2017). The unique utility of focus group for mixed-methods research. *PS: Political Science & Politics*, 50(4), 1038-1042.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 129.
- Deseures, M. C. (2014). Interacción, uso lingüístico y construcción del saber gramatical en la educación primaria. *Tejuelo*, (10), 65-83.
- Dias, A. (2016). História e Desenvolvimento de Competências na Educação Básica: A experiência da ESELx, *Da Investigação às Práticas*, 7(1), 63 – 90.
- Dias, A., & Hortas, M. J. (2015). Desenvolvendo competências investigativas em Estudo do Meio no 1.º CEB: Abordagens a partir da didática da história e da geografia. *Saber & Educar*, (20), 188-200.
- Duarte, I. (1992). Oficina gramatical: Contextos de uso obrigatório do conjuntivo. In M. R. D. Martins (Coord.), *Para a didáctica do Português: Seis estudos de linguística* (pp. 165-177). Colibri.
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa: Instrumentos de análise*. Universidade Aberta.

- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística*. Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Duarte, J. B. (2008). Estudos de caso em educação: Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, 11(11), 113-132.
- Duarte, R. (Coord.) (2008a). *Programas de Língua Portuguesa/Português: Uma visão diacrónica*. Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Duarte, R. (Coord.) (2008b). *Posicionamento dos docentes relativamente ao ensino da Língua Portuguesa*. Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto Editora.
- Ferreira, M. J. & Campos, P. (2009). *O inquérito estatístico: Uma introdução à elaboração de questionários, amostragem, organização e apresentação dos resultados*. Ação Local de Estatística Aplicada.
- Ferreira, P. S. (2012). *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 de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/2321>.
- Ferreira, P. S. (2013) Ensino da Gramática, currículo e terminologia: Um estudo multicasos. In M. Teixeira, L. Santos, I. Silva & E. Mesquita (Orgs.), *Ensinar e aprender Português num mundo plural* (pp. 591-628). Escola Superior de Educação de Santarém e Universidade Federal Uberlândia.
- Ferreira, P. S. (2014a). Avaliação de atividades de desenvolvimento do conhecimento explícito da língua. In C. Tomás & C. Gonçalves (Orgs.), *Atas do VI Encontro do CIED – I encontro internacional em estudos educacionais. Avaliação: Desafios e riscos* (pp. 132-147). Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Ferreira, P. S. (2014b). Beliefs and practices towards teaching and learning grammar: A multicase study. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 7(3), 14-29.

- Ferreira, P. S. (2014c). Conhecimento gramatical e concepções de futuros professores relativamente o ensino e à aprendizagem da gramática. *Tejuelo*, (10), 27-48.
- Ferreira, V. (2014). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 165-196). Edições Afrontamento.
- Ferreira, P. S. (2015). Ensino da Gramática: Concepções, práticas, currículo e terminologia. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás, C. Pereira (Orgs.), *Atas do II Encontro de mestrados em educação e ensino* (pp. 153-163). Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Ferreira, P. S. (2018). *Formação inicial, conhecimento profissional e práticas em ensino e aprendizagem da Gramática*. [Dissertação de doutoramento, Universidade de Lisboa – Instituto de Educação, Lisboa]. Repositório Científico da Universidade de Lisboa – Instituto de Educação.
<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/34022>.
- Ferreira, C., & Almeida, A. (2014). Prática de ensino supervisionada no 1.º e no 2.º ciclo do ensino básico: O interesse dos alunos pela área de Estudo do Meio. In C. Tomás & C. Gonçalves (Orgs.), *Atas do VI Encontro do CIED – I encontro internacional em estudos educacionais. Avaliação: Desafios e riscos* (pp. 301-316). Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa: Uma forma de aprender melhor*. Livros Horizonte.
- Fontich, V. X. (2011). La enseñanza de la gramática en primaria y secundaria: Algunas reflexiones y propuestas. *Da Investigação às Práticas* 1(2), 38-57.
- Freeman, T. (2007). 'Best practice' in focus group research: Making sense of diferente views. *Journal of Advanced Nursing*, 56(5), 491-497.
- Freitas, M., Jiménez, R., & Mellado, V. (2004). Solving Physics Problems: The Conceptions and Practice of an Experienced Teacher and an Inexperienced Teacher. *Research in Science Education*, (34),113-133.
- Galego, C., & Gomes, A. A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: O “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5(5), 173-184.
- Garcia, C. M. (2013). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto Editora.

- Gonçalves, M., & Almeida, A. (2017). Compreensão de Modelos Didáticos por alunos do 5.º ano de escolaridade em Ciências Naturais. In C. Pires, D. Lino, I. Madureira, M. Rodrigues & M. Falcão (Orgs.), *Atas do III Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 179-190). Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Gorgulho, A. R., & Teixeira, M. (2016). A importância da aprendizagem da Gramática e da Escrita: O uso do laboratório gramatical. *EXEDRA*, (2), 145-168.
- Harrell, M. C., & Bradley, M. A. (2009). *Data collection methods: Semi-structures interviews and focus groups*. National Defense Research Institute.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2012). *Investigação por questionário*. Edições Sílabo.
- Hudson, R. (1992). *Teaching grammar: A guide for the national curriculum*. Blackwell.
- IAVE (2019). *Resultados nacionais das provas de aferição, 2018*. IAVE.
- Januário, C., Anacleto, F., & Henrique, J. (2009). *Investigação educacional: O paradigma 'pensamento do professor'*.
<https://www.efdeportes.com/efd133/investigacao-educacional-pensamento-do-professor.htm>.
- Junior, J. M. (2017). *Como escrever trabalhos de conclusão de curso: Instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos*. Editora Vozes.
- Kahveci, A. (2010). Quantitative analysis of science and chemistry textbooks for indicators of reform: A complementary perspective. *International journal of science education*, 32(11), 1495-1519.
- Ketele, J. M., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia de recolha de dados: Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Instituto Piaget.
- Kind, L. (2004). Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. *Psicologia em Revista*, 10(15), 124-136.
- Lemos, M. S. (2005). Motivação e aprendizagem. In G. L. Miranda & S. Bahia (Orgs.), *Psicologia da Educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 193-219). Relógio D'Água.
- Lima, J. A. (2006). Ética na investigação. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 127-159). Porto Editora.

- Lima, M. G. S. B. (2007). As concepções/crenças de professores e o desenvolvimento profissional: Uma perspectiva autobiográfica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(7), 1-8.
- Lopes, J. A., Spear-Swerling, L., Oliveira, C. R. G., Velasquez, M. G., Almeida, L. S., Araújo, L., Zibulsky, J., & Cheesman, E. (2014). *Ensino da leitura no 1.º ciclo do ensino básico: Crenças, conhecimentos e formação dos professores*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Luzita, J. M. C. (2018). *Atitudes em relação à Matemática: Um estudo no 2.º ciclo* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.
<https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/9572>.
- Madeira, F. (2005). Crenças de professores de Português sobre o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa. *Linguagem & Ensino*, 8(2), 17-38.
- Martins, G. O. (Coord.) (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação.
- Mateus, M. H. M. (2002). Ensino da língua e desenvolvimento educativo. *Perspectiva*, 20(1), 13-22.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto Editora.
- Minayo, M. C. S., & Costa, A. P. (2018). Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, 40(40), 139-153.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2018a). *Aprendizagens essenciais – 5.º ano*. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2018b). *Aprendizagens essenciais – 6.º ano*. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2018c). *Aprendizagens essenciais – 1.º ano*. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2018d). *Aprendizagens essenciais – 2.º ano*. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2018e). *Aprendizagens essenciais – 3.º ano*. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2018f). *Aprendizagens essenciais – 4.º ano*. Ministério da Educação.

- Pacheco, J. A. (2006). Um olhar global sobre o processo de investigação. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 13-28). Porto Editora.
- Pais, A. (2016). O ensino da gramática nos primeiros anos de escolaridade. In F. Azevedo, M. G. Sardinha & P. Osório (Coords.), *Elementos de didática da língua e da literatura em contexto pedagógico* (pp. 59-90). Centro de Investigação em Estudos da Criança/Instituto de Educação.
- Pereira, S. (2010). Explicitação gramatical no 1.º Ciclo. In O. Sousa & A. Cardoso (Eds.), *Desenvolver Competências em Língua: Percursos didáticos* (pp. 145-174). Colibri.
- Peres, J. A. (2007). *Para uma revisão da TLEBS revista*. <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/rubricas/controversias/para-uma-revisao-da-tlebs-revista/1516>.
- Pinto, A. C. (2001). *Psicologia geral*. Universidade Aberta.
- Pinto, R., Torres, J., Moutinho, S., Almeida, A., & Vasconcelos, C. (2015). Promover o questionamento junto de alunos de Ciências do ensino básico. *Interacções*, 39, 667-679.
- Prats, J. (2014). *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Graó.
- Ponte, J. P. (2005). Gestão curricular em Matemática. In Grupo de trabalho sobre investigação (Ed.), *O professor e o desenvolvimento curricular*. Associação de Professores de Matemática (pp. 11-34).
- Ponte, J. P. (2008). Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *PNA*, 2(4), 153-180.
- Ponte, J. P. (2010). Explorar e investigar em Matemática: Uma actividade fundamental no ensino e na aprendizagem. *Unión – Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, (21), 13-30.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2013). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Ramos, V., Silva, R., Brasil, V. Z., Vargas, C. R., & Filho, P. J. B. G. (2011). Estudos sobre o pensamento do professor e a educação física: Uma análise sinóptica, *Pensar a Prática*, 14(3), 1-18.
- Rato, V., & Ramalho, S. (2019). Trabalho cooperativo e ensino da História e Geografia de Portugal no 2.º ciclo (10-12 anos): Contributos para a formação de professores. In M. J. Hortas, A. Dias & N. D. Alba (Eds.), *Enseñar y aprender*

- didáctica de las ciencias sociales: La formación del profesorado* (pp. 1036-1043). Escola Superior de Lisboa.
- Reis, P. (2008). *Investigar e descobrir: Atividades para a educação em ciência nas primeiras idades*. Cosmos.
- Reis, C. (Coord.) (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação.
- Rodrigues, A. R. C. (2017). *Motivação, ensino e aprendizagem da História e da Geografia de Portugal no 2.º CEB* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/8402>.
- Rodrigues, S. V. (2017). O ensino do Português nas primeiras décadas do século XXI. In Conselho Nacional de Educação, *Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospetiva* (pp. 247-292). Conselho Nacional de Educação.
- Ruppenthal, R., & Schetinger, M. R. C. (2015). A contextualização e as atividades práticas como estratégias no ensino do sistema respiratório para alunos do ensino fundamental. *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, 14(2), 200-222.
- Rodrigues, S. V., & Duarte, R. (Coords.) (2008). *Dificuldades dos alunos em Língua Portuguesa*. Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Roldão, M. (2004). *O Estudo do Meio no 1º Ciclo: Fundamentos e Estratégias*. Texto Editora.
- Santos, A. C. (2018). *Aprender História e Geografia para quê?: Representações dos alunos sobre os (pré)conceitos de História e Geografia* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/9566>.
- Santos, A. R., Cardoso, A., & Pereira, S. (2014). Às voltas com as palavras: Desenvolvimento da consciência linguística no 1º ano de escolaridade. *Tejuelo*, (10), 84-99.
- Silva, M. C. V. (2008). O valor do conhecimento gramatical no ensino-aprendizagem da língua, *Saber (e) Educar*, (13), 89–106.
- Silva, M. C. V. (2010). Para uma didáctica da gramática: A aula de língua portuguesa como um laboratório de língua. In A. M. Brito, F. Silva, J. Veloso & A. Fiéis

- (Orgs.), *Atas do XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística: Textos selecionados* (717-732). Associação Portuguesa de Linguística.
- Silva, A. C. (2016a). Sobre a metodologia do laboratório gramatical: Apropriação num manual de Português do 1.º ciclo. *EXEDRA*, (2), 6-19.
- Silva, A. C. (2016b). A configuração do ensino da Gramática nos novos manuais de Português do 9.º ano, *Diacrítica*, 30(1), 83–112.
- Silva, I. S., Veloso, A. L., & Keating, J. B. (2014). *Focus group*: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 175-190.
- Silva, M. C. V., & Pereira, I. S. P. (2017). Do conhecimento gramatical ao conhecimento didático no ensino da gramática: Perceções de docentes do 2.º ciclo do ensino básico. In G. L. Rosa, F. D. Atti, K. A. Chulata & F. Morico (Orgs.), *Atas do V Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa* (pp. 2683-2700). Università del Salento.
- Silva-Poreli, G. A., Yida, V., & Aguilera, V. A. (2010). Crenças: Considerações do alunado em relação ao ensino de Língua Portuguesa. *Entretextos*, 10(1), 123-139.
- Silva, R. A. P., & Rodrigues, M. M. A T. (2016). A organização da discussão nas aulas de matemática na prática de ensino supervisionada: Um estudo no 1.º ano de escolaridade. *Educação e Fronteiras*, 6(17), 114-131.
- Silvano, P., & Rodrigues, S. V. (2010). A Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical no ensino da gramática: Uma proposta de articulação. In A. M. Brito (Org.), *Gramática: História, teorias, aplicações* (pp. 275-286). Faculdade de Letras da Universidade do Porto - Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Sim-Sim, I., & Rodrigues, P. (2006). O ensino da gramática visto por professores e alunos. In I. Sim-Sim (Ed.), *Ler e ensinar a ler* (pp. 125-138). ASA.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na Educação Básica: Competências nucleares e níveis de desempenho*. Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Simões, P. & Castanheira, M. T. (Coord.) (2018). *Provas de aferição – Ensino Básico: Relatório nacional – 2016 e 2017*. IAVE.

- Sousa, C. (2005). A teoria sociocultural de Vygotsky. In G. L. Miranda & S. Bahia (Orgs.), *Psicologia da Educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 43-51). Relógio D'Água.
- Sousa, O., & Cardoso, A. (2005). Da língua em funcionamento ao funcionamento da língua. *Palavras*, (27), 61-69.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (2000). *Psicologia Educacional*. Mc.Graw Hill.
- Teixeira, C. S. & Santos, L. W. (2018). Ensino de gramática nas escolas brasileiras: Abordagens, equívocos e perspectivas. In P. Osório, E. Leurquin & M. C. Coelho (Orgs.), *Lugar da gramática na aula de Português* (pp. 148-178). Dialogarts.
- Tenório, F. J. A., Silva, R. S. & Silva, A. (2018). O lugar da reflexão na aula de gramática: Por onde começar? In P. Osório, E. Leurquin & M. C. Coelho (Orgs.), *Lugar da gramática na aula de Português* (pp. 228-251). Dialogarts.
- Ucha, L. (Coord.) (2007). *Desempenho dos alunos em Língua Portuguesa*. Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vasconcelos, C., & Almeida, A. (2012). *Aprendizagem baseada na resolução de problemas no ensino das ciências: Propostas de trabalho para Ciências Naturais, Biologia e Geologia*. Porto Editora.
- Veiga, F. H., Caldeira, S. N., & Melo, M. (2013). Gestão da sala de aula: Perspetiva psicoeducacional. In F. H. Veiga (Coord.), *Psicologia da Educação: Teoria, investigação e aplicação. Envolvimento dos alunos na Escola* (pp. 543-581). Climepsi Editores.
- Viegas, F. (2013) A gramática: Um jogo no ensino e na aprendizagem do português. In M. Teixeira, L. Santos, I. Silva & E. Mesquita (Orgs.), *Ensinar e aprender Português num mundo plural* (pp. 445-475). Escola Superior de Educação de Santarém e Universidade Federal Uberlândia.
- Viegas, F., & Teixeira, M. (2019). Aprendizagens essenciais e práticas de abordagem da gramática: Experiência(s) de trabalho oficial. In Associação de Professores de Português (Orgs.), *Atas do 13.º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português – Percursos da interdisciplinaridade em Português: Dos projetos às práticas* (pp. 39-59). Associação de Professores de Português.

- Viegas, F., Aido, J. P., Redes, L. F., Sousa, M. V., & Reis, S. (2015). *Texto, gramática e ensino do Português: Manual de apoio à formação*. Associação de Professores de Português.
- Vieira, M. C. (2010). *O ensino do Português*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Vieira, P. M. F. P. (2010). *Da 1ª à 2ª versão da TLEBS: Análise comparativa das duas versões da TLEBS nas áreas da semântica e da análise do discurso, retórica, pragmática e linguística textual* [Dissertação de mestrado, Universidade Aberta, Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.2/1774>.
- Xavier, L. G. (2009). Ensino da gramática: Reflexões em torno do verbo. *EXEDRA*, (1), 167-176.
- Xavier, L. G. (2012). *Ensinar Gramática pela abordagem ativa de descoberta*. <http://exedra.esec.pt/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/37-numero-tematico-2012.pdf>.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. SAGE.

Anexos

| | " | | "

Anexo A
Inquérito por questionário

| | " | | " | |

Questionário

Caro(a) aluno(a),

Este questionário é para um estudo que estou a desenvolver sobre a Gramática do Português. As tuas respostas são muito importantes. Lê com calma todas as perguntas e responde de forma completa.

Este questionário será anónimo, ou seja, ninguém saberá que respondeste a ele.

Agradeço a tua colaboração no preenchimento deste questionário.

Parte A

1. Idade _____

2. Sexo (Assinala a resposta com um X)

Feminino	<input type="checkbox"/>
Masculino	<input type="checkbox"/>

3. Ano de escolaridade (Assinala a resposta com um X)

5.º ano	<input type="checkbox"/>
6.º ano	<input type="checkbox"/>

Parte B

Nesta parte pretendo saber a tua opinião sobre a Gramática do Português e a forma como aprendes.

4. Gostas de aprender e trabalhar Gramática? (Assinala a tua escolha com um X)

Gosto muito	Gosto	Gosto pouco	Não gosto
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Achas que é importante aprender Gramática? (Assinala a tua escolha com um X)

Acho muito importante	Acho importante	Acho pouco importante	Não acho importante
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5.1. Justifica a tua escolha.

6. Quando estás a trabalhar Gramática, achas as tarefas... (Assinala a tua escolha com um X)

Muito fáceis	Fáceis	Um pouco difíceis	Difíceis

7. Assinala com um **X apenas 1** dos conteúdos de Gramática que foi mais difícil para ti aprender.

Classificar palavras quanto ao número de sílabas (monossílabos, dissílabos, trissílabos e polissílabos)	
Classificar palavras quanto à posição da sílaba tónica (agudas, graves e esdrúxulas)	
Identificar os graus dos adjetivos	
Identificar as classes (por exemplo: nomes, verbos, adjetivos, entre outras) e subclasses de palavras (por exemplo, nomes próprios, adjetivos qualificativos, determinantes demonstrativos, entre outras)	
Conjugar verbos nos tempos/modos pedidos	
Indicar um prefixo e um sufixo de uma palavra	
Formar famílias de palavras	
Apresentar sinónimos e antónimos de palavras dadas	
Classificar frases quanto ao seu tipo (declarativas, imperativas, interrogativas e exclamativas)	
Classificar frases quanto à sua polaridade (afirmativa e negativa)	
Indicar o sujeito e o predicado de frases	
Indicar o complemento direto e indireto de frases	

8. Assinala com um X como as seguintes tarefas te ajudam a estudar Gramática.

Resolver exercícios do manual e fichas de trabalho			
Ajuda-me muito	Ajuda-me	Ajuda-me pouco	Não me ajuda

Realizar jogos			
Ajuda-me muito	Ajuda-me	Ajuda-me pouco	Não me ajuda

Ler as explicações do manual e copiá-las para o caderno			
Ajuda-me muito	Ajuda-me	Ajuda-me pouco	Não me ajuda

Fazer resumos dos conteúdos			
Ajuda-me muito	Ajuda-me	Ajuda-me pouco	Não me ajuda

Retirar conclusões através da comparação de palavras/frases			
Ajuda-me muito	Ajuda-me	Ajuda-me pouco	Não me ajuda

Outra:			
Ajuda-me muito	Ajuda-me	Ajuda-me pouco	Não me ajuda

9. Para ti, o que é aprender Gramática?

Parte C

Nesta última parte, pretendo que respondas a algumas questões relacionadas com a Gramática.

10. Sublinha o sujeito de cada frase.²¹

a) Ele veio da terra dos Trinta Mil Habitantes.

b) O príncipe tinha um queixo enorme.

11. Sublinha o predicado de cada frase.¹

a) A princesa atirou o embrulho à Mademoiselle.

b) O rei prometeu a princesa em casamento.

12. Reescreve cada frase, substituindo as expressões sublinhadas pelo pronome pessoal adequado.¹

a) O príncipe Nabo deu uma prenda à princesa.

²¹ Frases adaptadas da obra *O Príncipe Nabo* de Ilse Losa.

b) A princesa atirou o embrulho à Mademoiselle.

13. Lê o seguinte texto.²²

Há cerca de cinquenta anos, a senhora Gage, uma viúva já velha, vivia na sua casa de campo numa aldeia em Yorkshire. Ela era coxa e não tinha uma boa visão.

Num dia, recebeu uma carta que a informava da morte do seu irmão.

- Ah, Deus seja louvado! Ele já sabia que ia morrer e, por isso, escreveu-me esta carta – exclamou a velha muito triste.

13.1. Indica a classe e a subclasse das palavras sublinhadas.

“Há cerca de cinquenta anos” - _____

“vivia na sua casa de campo” - _____

“Ela era coxa” - _____

“Ela era coxa” - _____

“Num dia, recebeu uma carta” - _____

“escreveu-me esta carta” - _____

14. Associa corretamente, na tabela, cada frase ao grau em que se encontra o seu adjetivo.²³

a) Oriana era uma fada muito bonita.	1) Grau normal
b) As asas de Oriana eram as mais majestosas de todas as fadas.	2) Grau comparativo de igualdade
c) As fadas boas acendem o lume dos velhos.	3) Grau superlativo absoluto analítico
d) A casa do lenhador era tão velha como um farrapo.	4) Grau superlativo relativo de superioridade

a)	b)	c)	d)

15. Segue os seguintes passos para realizares a próxima tarefa.

15.1. Lê a frase de cada tabela.

15.2. Escreve se cada frase está correta ou incorreta. Se achares que está correta, passa à próxima tabela.

15.3. Corrige as frases que achares incorretas e explica o porquê de estarem erradas.

²² Texto adaptado da obra *A viúva e o papagaio* de Virginia Woolf.

²³ Frases adaptadas da obra *A fada Oriana* de Sophia de Mello Breyner Andresen.

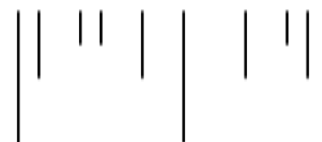
Frase	Correta ou incorreta?	Correção da frase	Por que razão está incorreta?
O Rui ganharam a corrida.			

Frase	Correta ou incorreta?	Correção da frase	Por que razão está incorreta?
A Joana serviu a refeição num prato raso.			

Frase	Correta ou incorreta?	Correção da frase	Por que razão está incorreta?
O João e a Maria percebeu que se podem ajudar um ao outro.			

Muito obrigado pela tua colaboração 😊

Anexo B
Conteúdos suscetíveis de
estarem presentes no
questionário



Planos da Gramática	Conteúdos
<p align="center">Plano fonético e fonológico</p>	<p>- Classificação de palavras quanto ao número de sílabas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Monossílabo. • Dissílabo. • Trissílabo. • Polissílabo. <p>- Classificação de palavras quanto a acentuação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aguda. • Grave. • Esdrúxula.
<p align="center">Plano sintático</p>	<p>- Funções sintáticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sujeito. • Predicado. <p>- Tipos de frase:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Declarativa. • Interrogativa. • Exclamativa. • Imperativa. <p>- Escrever textos, organizados em parágrafos, coesos e coerentes.</p>
<p align="center">Plano das classes de palavras</p>	<p>- Classes e subclasses de palavras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nome (comum, próprio e comum coletivo). • Adjetivo (qualificativo). • Verbo (principal). • Determinante (artigo definido, artigo indefinido, demonstrativo, possessivo, interrogativo). • Pronome (pessoal, demonstrativo, possessivo). • Preposição. • Quantificador (numeral). • Advérbio. • Interjeição.

	<ul style="list-style-type: none"> - Conjugar verbos regulares e irregulares no presente, pretérito perfeito e pretérito imperfeito do modo indicativo e no modo imperativo. - Flexionar adjetivos regulares em grau. - Aplicar formas átonas do pronome pessoal em frases afirmativas, em frases negativas e em frases com advérbios pré-verbais. - Utilizar conectores diversificados, em textos orais e escritos. - Aplicar processos de expansão e redução de frases.
Plano morfológico	<ul style="list-style-type: none"> - Processo de formação de palavras: <ul style="list-style-type: none"> • Derivação por prefixação. • Derivação por sufixação. • Derivação por prefixação e sufixação. - Família de palavras. - Reconhecer diferentes processos para formar o feminino dos nomes e adjetivos. - Flexionar nomes e adjetivos em número e em grau. - Inferir o significado de palavras desconhecidas a partir da análise da sua estrutura interna (base, radical e afixos).
Plano lexical	<ul style="list-style-type: none"> - Sinónimos. - Antónimos. - Deduzir significados conotativos de palavras e/ou de expressões.
Plano semântico	<ul style="list-style-type: none"> - Formas de frase: <ul style="list-style-type: none"> • Afirmativa. • Negativa.
Plano da representação gráfica	<ul style="list-style-type: none"> - Pontuação. - Acentuação gráfica das palavras. - Translineação.

Anexo C
Guião do *focus group*

| | " | | " |

Focus group

Caros(as) alunos(as),

Vamos conversar um pouco sobre algumas respostas que deram no questionário.

Para começar, vamos fazer um jogo.

<p>“Quebra-gelo”</p> <p>(Tempo estimado – 5’)</p>	<p>Mímica.</p>
<p>Caracterizar as concepções que os alunos apresentam sobre a Gramática do Português</p> <p>(Tempo estimado – 20’)</p>	<ul style="list-style-type: none">- Todos nós falamos pelo menos uma língua que aprendemos desde bebés, o que te permite falar e compreender o que os outros dizem?- Se fosses escolhido para trocar experiências e conhecimentos com um extraterrestre, cuja forma de comunicação era gestual, como lhe explicavas o facto de os humanos falarem uma língua e compreenderem-se uns aos outros?- No questionário, alguns de vocês disseram que aprender Gramática ajuda a falar e escrever melhor. Como? Consegues explicar?- No questionário, alguns de vocês disseram que aprender Gramática é algo secante, podes explicar porquê?
<p>Caracterizar as metodologias de ensino dos seus docentes</p> <p>(Tempo estimado – 20’)</p>	<ul style="list-style-type: none">- Imagina que és professor e fosses tu a pensar como ensinar Gramática, como ensinavas?- Pensa na tua aula de Português, como é que aparece a Gramática? Como é que se liga às outras coisas que aprendes nessa aula?- Imagina que tens um novo colega que vem de uma escola onde nunca estudou gramática, como é que lhe explicavas como é a aula de gramática?- Lembra-te de uma aula de Português em que trabalharam Gramática e compara com a forma como aprendes Matemática ou História. É diferente? É parecido? Em quê?

Anexo D
Alunos suscetíveis de
participarem no estudo

| | " | | " |

	Turmas					
	5.º B	5.º C	5.º D	6.º A	6.º B	6.º C
Número dos alunos	1	1	1	1	1	3
	7	4	5	2	2	4
	9	9	6	3	4	7
	10	14	7	4	5	8
	12	15	11	5	6	10
	16	16	12	6	7	11
	17	18	13	8	9	12
		19	14	10	10	13
			15	15	11	16
			16	16	12	
			17		13	
			18		14	
			19		17	
					18	
Totais	Total da turma: 7	Total da turma: 8	Total da turma: 13	Total da turma: 10	Total da turma: 14	Total da turma: 9
	Total do 5.º ano: 28			Total do 6.º ano: 33		
	Total dos dois ciclos: 61					

Anexo E
Pedido de autorização do
estudo enviado ao diretor
do agrupamento

| | " | | " | |

Ex.mo. Senhor Diretor do Agrupamento de Escolas da Trafaria.

Eu, Valter José Espanhol Rato, docente deste agrupamento de escolas, solicito, no âmbito do Mestrado em Didática da Língua Portuguesa no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico que frequento na Escola Superior de Educação de Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa, autorização a V. Exa. para desenvolver um estudo que tem por objetivo conhecer as conceções que os alunos de 2.º Ciclo do Ensino Básico apresentam sobre a Gramática do Português.

Pretendia desenvolver uma investigação com três turmas de 5.º ano (5.º B, 5.º C e 5.º D) e as três turmas de 6.º ano (6.º A, 6.º B e 6.º C) da escola sede do agrupamento. Esta investigação desenvolver-se-ia em duas fases. Na primeira fase, seria aplicado, a alguns alunos de ambos os anos de escolaridade, um questionário para aferir, de uma forma geral, o nível de conhecimento gramatical e conhecer as conceções que apresentam sobre a Gramática. Num segundo momento, seria dinamizado um *focus group*, igualmente, a alguns alunos de ambos os anos de escolaridade, como forma de aprofundamento de informações recolhidas no questionário.

Os instrumentos de recolha de dados mencionados seriam aplicados por mim numa aula de História e Geografia de Portugal. Todavia, o programa da referida disciplina não seria colocado em causa.

Este estudo, na falta de investigação sobre o tema e o público-alvo visado, pretende contribuir para futuras discussões/investigações sobre o tema em questão.

Mais acrescento, que o anonimato da escola e dos alunos será totalmente assegurado, que, caso V. Exa. autorize a realização do estudo, também será solicitada autorização aos Encarregados de Educação de todas as turmas e que partilharei com as professoras de Português dos anos em questão o estudo que pretendo desenvolver.

Coloco-me inteiramente à disposição para qualquer esclarecimento adicional.

Pede deferimento, com os melhores cumprimentos,

O mestrando

(Valter José Espanhol Rato)

As orientadoras

(Professora Doutora Susana Pereira)

(Professora Doutora Bianor Valente)

_____, ____ de _____ de 2021

Anexo F
Pedido de autorização do
estudo enviado aos
encarregados de educação

| | " | | " | |

Ex.mo. Encarregado de Educação

O meu nome é Valter Rato e sou professor de História e Geografia de Portugal do seu educando.

Estou a desenvolver um estudo que tem por objetivo conhecer as opiniões que os alunos de 2.º Ciclo apresentam sobre a Gramática do Português.

Esta investigação desenvolver-se-á em duas fases. Na primeira fase, os alunos terão de responder a um questionário. Numa segunda fase, será dinamizada uma atividade em grupo a alguns alunos que consiste numa conversa sobre o tema em questão.

Neste sentido, gostaria de pedir autorização para que o seu educando participe nas atividades que se realizarão durante uma aula de História e Geografia de Portugal.

Mais acrescento que o anonimato de todos os alunos será completamente assegurado, assim como a identificação da turma/escola/agrupamento.

Coloco-me inteiramente à disposição para qualquer esclarecimento adicional.

Certo de que poderei contar com a participação do seu educando para este estudo, agradeço, desde já, a sua colaboração.

Cumprimentos,
O professor

(Valter Rato)

Almada, ____ de _____ de 2021

Eu, _____, Enc. de Educação do(a) aluno(a) _____ **autorizo / não autorizo** (riscar o que não interessa) que o meu/minha educando(a) participe nas atividades relacionadas com o trabalho de investigação.

Assinatura Enc. de Educação: _____

Data: ____/____/____

Anexo G
Análise de conteúdo do
questionário

|| " | | " |

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Aluno	UR/I
Perceção sobre a aprendizagem da Gramática	Considerações gerais sobre aprendizagem	Apetência pela aprendizagem em geral	Gosto pela aprendizagem em geral	"Gosto de aprender"	2/5B	3
				"Aprender coisas novas é bom"	17/5D	
				"É sempre bom aprender coisas novas"	18/5D	
		Necessidade pessoal e social da aprendizagem	A aprendizagem como necessidade social	"Acho importante para com a sociedade devemos aprender mais porque é importante sabermos mais para termos melhor conhecimento"	21/6A	1
				A aprendizagem como necessidade pessoal	"Temos de saber as coisas que não sabemos"	3/5B
			"Se nós não aprendemos não sabemos as coisas"		8/5C	
	Finalidades da aprendizagem da Gramática	Sucesso escolar	Importância do Português no currículo escolar	"Porque é com o Português que podemos passar de anos"	5/5C	1
				Necessidade de aprendizagem da Gramática para o sucesso escolar	"fico mais confiante a fazer os trabalhos e os testes"	9/5C
			"Para ter boas notas"		26/6B	
			"Para aprendermos melhor a matéria"		28/6B	
"É passar de ano"			5/5C			
"É aprender os estudos quando nós temos de"	8/5C					

				aprender mais”		
				“É aprender mais e ter mais ajuda nos testes”	9/5C	
		Desenvolvimento pessoal	Necessidade de aprendizagem da Gramática para o domínio da língua falada e escrita	“é importante, para quem não sabe falar esta língua portuguesa”	13/5D	5
				“Aprendo a falar melhor”	23/6B	
				“sabe bem Gramática para escrever sem erros”	25/6B	
				“Para aprender precisamos também de Gramática”	27/6B	
				“Para mim ajuda porque assim posso aprender mais coisas”	12/5D	
			Necessidade de aprendizagem da Gramática para o sucesso pessoal futuro	“e acho interessante porque ensina muitas coisas para quando formos adultos”	1/5B	5
				“É importante para a vida”	12/5D	
				“Para aprender a ser alguém na vida”	22/6B	
				“Porque é sobre o mundo sobre as pessoas”	6/5C	
				“Quando formos mais velhos e tivermos por exemplo escritor sabe bem Gramática para escrever sem erros”	25/6B	

	Posição face à aprendizagem da Gramática	Envolvimento na aprendizagem da Gramática	Gosto pela aprendizagem da Gramática	“É bom aprender os verbos e outras coisas”	15/5D	4
				“É bom para aprender os verbos e etc...”	16/5D	
				“Aprender Gramática é bom porque sempre tem mais alguma coisa para aprender... Estudar, passar tudo o que a professora manda”	20/6A	
				“Aprender muito”	19/6A	
	Motivação para a aprendizagem da Gramática	Importância da aprendizagem da Gramática	“Acho muito importante”	15/5D	7	
			“porque é importante para aprender”	2/5B		
			“Aprende-se muito”	10/5D		
			“Aprendemos mais”	19/6A		
			“Aprender faz bem além de ter ainda muita coisa para aprender já aprendi algumas coisas que gostei”	20/6A		
			“Por causa que se aprende muito”	27/6B		
Interesse pela aprendizagem da Gramática	“Para memorizar e cada vez saber mais”	29/6B	1			
	“Acho interessante aprender Gramática”	30/6B				
Ausência de motivação para a	Desinteresse pela	“(Não é muito importante	14/5D	2		

		aprendizagem da Gramática	aprendizagem da Gramática	porque) é seca”		
				“Uma coisa para aprender mas muito secante”	26/6B	
			Falta de gosto pela aprendizagem da Gramática	“Eu não gosto muito de Gramática”	1/5B	1
			Ausência de importância da aprendizagem da Gramática	“Não importante”	31/6B	1
		Concepções sobre o processo de aprendizagem	Facilidade da aprendizagem da Gramática	“(A Gramática pode ser importante) mas é um bocado fácil”	7/5C	1
			Dificuldade da aprendizagem da Gramática	“mas às vezes é um bocadinho difícil”	7/5C	2
				“É um pouco difícil, mas ajuda-me muito porque é o "básico"”	16/5D	
			Processos de trabalho para aprendizagem da Gramática	“Fazer exercícios sobre matéria. Ajuda a aprender melhor os exercícios. Gramática e exercícios sobre a matéria”	27/6B	3
				“É aprender a matéria mas com outros tipos de modos e outras tarefas”	28/6B	
				“É bom aprender muitos exercícios e memorizar as coisas”	29/6B	
	Definição de Gramática	Gramática com função instrumental	Apoio ao desenvolvimento da linguagem oral	“Aprender mais formas de formar uma frase e a falar	25/6B	1

				a frase de formas diferentes”		
			Apoio para a leitura e a escrita	“Ler e escrever”	1/5B	3
				“É ler e ajudar, fazer os exercícios para ajudar”	2/5B	
				“É para fazer textos, copiar através da comparação de frases”	13/5D	
			Apoio para o desenvolvimento lexical	“Aprender palavras novas”	24/6B	1
		Gramática como objeto de conhecimento	Aprendizagem de conteúdos gramaticais com recurso à metalinguagem	“Aprender a falar melhor em formas gramaticais”	23/6B	9
				“Aprender a resolver novos verbos, modos”	21/6A	
				“Aprender as sílabas, adjetivos, verbos, determinantes, etc...”	3/5B	
				“É saber as sílabas tónicas, os adjetivos, etc.”	7/5C	
				“Aprende-se muitas coisas, sílabas e outras coisas”	10/5D	
				“Aprendo os verbos, os adjetivos, os nomes e outras coisas”	15/5D	
				“Aprender verbos, adjetivos, etc”	17/5D	
				“Aprender verbos, adjetivos, etc”	18/5D	
				“Saber as palavras ou os verbos”	30/6B	

Anexo H
Análise de conteúdo do
focus group

| | " | | | |

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Aluno	UR/I
Perceção dos alunos sobre o ensino e a aprendizagem da Gramática	Perceção sobre os processos de ensino	Dificuldade em colocar-se no papel do professor de Português	Dificuldade em debater o tópico	Portanto, vocês agora vão colocar-se na pele do professor e vão dizer-me como ensinariam Gramática. Quem quer começar?”	19/5D	1
				“Não sei”.		
			Professor – “Certo, e mais?”	19/5D	1	
			“E...(hesitação) Sei lá!”			
		Recusa a continuar a debater o tópico	Querem acrescentar mais alguma coisa?	15/5D	2	
				19/5D		
			“Não.”			
			“Não.”			
Professor – “Não?”	9/5C	2				
	19/5D					
“Não.”						
“Não.”						
Professor – “Não?”	9/5C	2				
	19/5D					
“Não.”						
“Não.”						
Estratégias e atividades de ensino	Cópia do quadro	Professor – “Como ensinavas? Como fazias que eu aprendesse? Tu és professora e eu sou o aluno, o que fazias para que eu aprendesse?”	19/5D	2		
		19/5D				
“(hesitação)... A copiar as coisas, a escrever.”						

				Professor – “A copiar do quadro e do manual?”		
				“Sim.”		
				Professor – “E tu?” (virando-me para DP)	4/5B	1
				“Eu escrevia no quadro e depois fazia os alunos passarem sempre.”		
				Professor – “Não, calma. Mas como é que é uma aula de Gramática? Quando vocês estudam Gramática, como é que isso acontece?”	9/5C	1
				“A professora coloca coisas no quadro e fazemos ou copiamos.”		
				Professor – “E mais? Fazem cópias?”	5/5B 19/5D	3
				“Sim.”	9/5C	
				“Às vezes.”		
				“Sim.”		
			Leitura do manual	“A ler”	9/5C	2
				Professor – “A ler do manual?”	9/5C	
				“Sim.”		
				Professor – “Boa. Mais...(pausa). Quem quer acrescentar mais? Então, por exemplo, na aula de HGP abrimos a aula, lemos textos do	4/5B 4/5B 19/5D 15/5D	5

				<p>manual, fazemos resumos, esquemas, exercícios... Agora, como é que é uma aula de Gramática?”</p> <p>“Nós lemos o que é a Gramática.”</p> <p>Professor – “No manual?”</p> <p>“Sim, aparece lá... (hesitação)”</p> <p>“E há livros que têm uma parte de outra cor a dizer que é Gramática e isso.”</p> <p>Professor – “E leem essa parte do manual?”</p> <p>“Sim.”</p> <p>“Sim.”</p>	19/5D	
			Explicação dos conteúdos	<p>Professor – “Certo. Mais. (pausa) Portanto, vocês agora são professores. Como é que vocês me ensinavam Gramática? Como faziam? Ala.”</p> <p>“Eu?”</p> <p>Professor – “Sim, o que é que tu fazias?”</p> <p>“Eu explicava... (hesitação)”</p>	5/5B 5/5B	2
				Professor – “Vamos avançar		1

				<p>para a próxima pergunta. Imaginem que têm um novo colega que vem de uma escola onde nunca estudou Gramática, portanto, ele nunca ouviu falar em Gramática, nunca ouviu esta palavra, não estudou nada de Gramática. Como é que vocês explicavam como é uma aula de Gramática? Imaginem que eu tinha vindo de outro país e nunca tinha ouvido falar de Gramática. Como é que é uma aula de Gramática? Quem quer começar?”</p> <p>“É explicar os verbos...”</p>	19/5D	
			Verificação do trabalho	“Quando eles não soubessem, eles iam atrás do caderno e viam como escreviam.”	4/5B	1
			Realização de exercícios	“Fazer exercícios do quadro.”	19/5D	1
				Professor – “Às vezes. E exercícios?”	19/5D 4/5B	2
			Testes	“Muitos.”		
				Professor – “E também fazem testes?”	5/5B 19/5D	3
				“Sim.”	4/5B	

				<p>“Sim”</p> <p>“Sim.”</p>		
				<p>Professor – “À parte ou vêm juntos com os de leitura, escrita...?”</p> <p>“Às vezes a professora faz só de Gramática para saber o que sabemos, mas depois é tudo misturado.”</p> <p>Professor – “É tudo misturado? Aparece sempre ligado à leitura, à escrita...?”</p> <p>“Sim.”</p> <p>“Sim.”</p>	<p>19/5D</p> <p>19/5D</p> <p>9/5C</p>	<p>3</p>
	Percepção sobre a relação da Gramática com as outras competências da Língua	Sem relação com outras competências	Exercícios de Gramática	<p>Professor – “Ou seja, quando vocês estão nas aulas a estudar Gramática, como é que ela aparece?”</p> <p>“Em exercícios e coisas para ler.”</p>	9/5C	1
<p>Professor – “Em exercícios e coisas para ler?”</p> <p>“Sim.”</p> <p>“Sim.”</p>				<p>19/5D</p> <p>9/5C</p>	2	
Relacionada com outras competências		Relação com a Leitura e a Escrita	<p>Professor – “Mais. (hesitação). E como é que ela se liga às outras coisas que vocês aprendem na aula de Português? Por exemplo, a ler, a escrever...”</p>	<p>9/5C</p> <p>19/5D</p> <p>15/5D</p>	3	

				<p>(hesitação). É uma coisa à parte ou está ligada...?” (interrompem)</p> <p>“Está ligada.”</p> <p>“Está ligada.”</p> <p>“Está ligada.”</p>		
				<p>Professor – “Está ligada à escrita, à leitura...?” (interrompem)</p> <p>“Sim.”</p> <p>“Sim.”</p> <p>“Sim.”</p>	<p>9/5C</p> <p>19/5D</p> <p>15/5D</p>	<p>3</p>
				<p>Professor – “Mas vocês aprendem Gramática, por exemplo, numa hora e na hora a seguir aprendem escrita ou é tudo misturado?”</p> <p>“Misturado”</p> <p>“Misturado”</p> <p>“Misturado”</p> <p>Professor – “É misturado?”</p> <p>“Sim.”</p>	<p>19/5D</p> <p>5/5B</p> <p>4/5B</p> <p>19/5D</p>	<p>4</p>
				<p>Professor – “No questionário, alguns de vocês disseram que aprender Gramática ajuda a falar e a escrever melhor. Como?...”</p> <p>“Sim.”</p> <p>Professor – “Sim. Todos concordam?”</p>	<p>19/5D</p>	<p>6</p>

				Todos – “Sim.”		
				Professor – “Ajuda, agora quero saber como ajuda. Como é que aprender Gramática ajuda a falar e a escrever melhor?” “Porque escrevemos bastante e começamos a aprender as palavras e ao mesmo tempo lemos várias coisas.”	9/5C	1
				Professor – “Vocês leem quando estão a trabalhar Gramática?” “Sim.” “Sim.” “Sim.”	19/5D 4/5B 15/5D	3
				Professor – “Mais? Por que é que ajuda? O facto de vocês estarem a estudar os verbos, as funções sintáticas, as classes de palavras, os prefixos e sufixos ajuda vocês a lerem e a escreverem um texto? (hesitação). Ou como é que ajuda?” “No texto pode ter verbos e isso	9/5C 19/5D 5/5B	3

				<p>e assim já sabemos.”</p> <p>Professor – “Mas concordam que ajuda?”</p> <p>“Sim.”</p> <p>“Sim.”</p>		
				<p>Professor – “Por exemplo, na disciplina de História nós estudamos os mapas para saberem onde ficam os países, as cidades, os continentes. Agora, aprender Gramática em que ajuda a falar, a ler e a escrever melhor?”</p> <p>“A escrevermos podemos começar a aprender as palavras ou a ler.”</p>	9/5C	1
				<p>Professor – “Certo. E mais? O que vocês aprendem na Gramática que vos ajuda a ler e a escrever?”</p> <p>“Escrever dá para ler. Se nós não soubermos escrever podemos não saber ler as palavras.”</p> <p>Professor “Quando vocês estão a estudar Gramática, escrevem e leem e isso ajuda?”</p> <p>“Sim.”</p>	9/5C 9/5C	2

				<p>Professor – “Ala. dá lá a tua opinião. (hesitação). Pensem um pouco.”</p> <p>“Os acentos.”</p> <p>Professor – “Vão conhecendo os acentos.”</p> <p>“Sim.”</p> <p>“Sim.”</p> <p>Professor – “E isso ajuda-vos a ler melhor?”</p> <p>“Sim.”</p> <p>“Sim.”</p> <p>“Os pontos.”</p> <p>Professor – “A pontuação. E que mais?”</p>	<p>19/5D</p> <p>19/5D</p> <p>4/5B</p> <p>19/5D</p> <p>4/5B</p> <p>19/5D</p>	6
		Dificuldade em explicar a relação da Gramática com a Leitura e a Escrita	Dificuldade em debater o tópico	<p>Professor – “Sim. E mais? (hesitação). Em que é que ajuda?”</p> <p>“Acho que mais nada.”</p>	19/5D	1
				“A ler.”	4/5B	1
				<p>Professor – “Não estão a conseguir chegar lá?”</p> <p>“A ler.”</p>	4/5B	1
				<p>Professor – “Não querem completar?”</p> <p>“Não.”</p> <p>“Não.”</p>	19/5D	2
					4/5B	

				Professor – “Certo. E mais? O que vocês aprendem na Gramática que vos ajuda a ler e a escrever?” “A escrita”	5/5B	1
				Professor – “A pontuação. E que mais?” “Não sei.”	5/5B	1
	Percepção sobre a forma como aprendem Gramática	Semelhanças com a forma de aprendizagem de outras disciplinas	Leitura e realização de exercícios	Professor – “Pronto. Agora queria que comparassem a forma como aprendem Gramática com a forma como aprendem Matemática, História...É diferente? É parecido? Em quê? Quem quer começar?” “É igual nós lermos e de fazer exercícios.”	4/5B	1
				Professor – “Então em que é igual?” “Em fazermos exercícios...” “E ler.” “E ler.”	19/5D 4/5B 5/5B	3
			Cópias	Professor – “E copiar?” “Sim.” “Sim.”	4/5B 5/5B	2
		Diferenças da forma de aprendizagem de outras disciplinas	Mais exercícios	Professor – “Nos conteúdos já vimos que é diferente. E mais? Em que mais é diferente?”	4/5B 4/5B 4/5B	4

				<p>Aprender Gramática e aprender, por exemplo, Ciências.”</p> <p>“Na Gramática nós fazemos mais perguntas.”</p> <p>Professor – “Mais exercícios?”</p> <p>“Sim, isso.”</p> <p>Professor – “E nas outras não?”</p> <p>“Não.”</p> <p>“Nas outras fazemos exercícios, mas não tanto, é mais ler.”</p>	19/5D	
			Dificuldade em especificar as diferenças	<p>Professor – “Boa. E mais?”</p> <p>“Só que na Matemática fazemos contas.”</p>	9/5C	1
				<p>Professor – “Não há respostas certas nem erradas. Só quero mesmo saber a vossa opinião. Ali., por que achas que é diferente?”</p> <p>“Porque lá fazemos contas, essas coisas todas e em Português só lemos e fazemos exercícios.”</p>	9/5C	1
				<p>Professor – “Certo. Mais...Ala., é igual ou é diferente? Quando</p>	5/5B	1

				aprendes Gramática é igual ou diferente da forma como aprendes nas aulas de História, de Ciências...” “Diferente.”		
				Professor – “Diferente, porquê? O que é diferente?” “Na História ou na Matemática?”	5/5B	1
				Professor – “Numa qualquer. Podes dar o exemplo de uma disciplina qualquer.” “Na História falamos sobre o passado e...”	5/5B	1
		Interesse pela aprendizagem	Interesse pela área Gramática	Professor – “No questionário, alguns de vocês, eu não sei quem, disseram que aprender Gramática é algo secante. Podem explicar por que é secante? (hesitação). Acham que é ou que não é?” “Eu acho que não é secante.”	19/5D	1
				Professor – “Para ti não é secante. E para vocês?” Todos – “Não.”	4/5B 5/5B 9/5C 15/5D 19/5D	5
				Professor – “Não?” “Aprender coisas novas nunca é secante.” (Ali. e DP. acenam como	19/5D	1

				sinal de confirmação)		
	Perceção sobre as formas de comunicação e a linguagem verbal	Noção de Língua como característica cultural de uma comunidade	Recurso à linguagem gestual para a comunicação	Professor – “Vamos seguir. Se fosses escolhido para trocar experiências e conhecimentos com um extraterrestre, cuja forma de comunicação era gestual, como lhe explicavas o facto de os humanos falarem uma língua e compreenderem-se uns aos outros?” “Escrever... ou fazer por gestos.” “Yah.” Professor – “Escreviam e faziam gestos?” “Sim.”	9/5C 4/5B 19/5D	3
			Apreensão da ideia de comunidade com a mesma língua	Professor – “Mas como é que os seres humanos falam uma língua e compreendem-se uns aos outros? Por que é que isto acontece?” “Porque é a mesma língua.” “Sim.”	9/5C 5/5B	2
				Professor – “Mais.” “Pela fala não dá?” Professor – “Por fala, não.”	9/5C	1

			<p>Apreensão das diferenças de dialetos regionais numa mesma língua</p>	<p>Professor – “Mas há pessoas que não se compreendem às vezes.”</p> <p>“Sim.”</p> <p>Professor – “Há pessoas que dizem, ‘ai não percebi isso.’ Por que é que isso acontece? Por que é que não se compreendem às vezes?”</p> <p>“Podem ter sotaques de outros sítios.”</p> <p>Professor – “Sotaques de vários pontos do país.”</p> <p>“O sotaque... (é interrompido).”</p> <p>“Por exemplo, no norte é diferente do Algarve.”</p> <p>“O que eu acho mais diferente acho que é sotaque ou é da Madeira ou é dos Açores, não sei.”</p> <p>Professor – “Portanto, estão a falar de diferentes pontos do país que às vezes não se compreendem uns aos outros. É isso?”</p> <p>“Sim.”</p> <p>“Sim.”</p>	<p>9/5C</p> <p>9/5C</p> <p>4/5B</p> <p>19/5D</p> <p>4/5B</p> <p>4/5B</p> <p>19/5D</p> <p>9/5C</p>	<p>8</p>
--	--	--	---	--	---	----------

				“Sim.”		
		Fatores que intervêm na produção linguística	Reconhecimento da importância dos órgãos do aparelho fonador	Professor – “Muito bem! Vamos agora à próxima pergunta. Todos nós falamos pelo menos uma língua, certo?” “Sim.” “Sim.” Professor – “Língua portuguesa, inglesa, francesa, que aprendemos desde bebés, o que é que vos permite falar e compreender o que os outros dizem?” “O que nos permite falar é a boca.” “A boca.”	5/5B 19/5D 9/5C 5/5B	4
				Professor – “A boca?” “A língua.”	19/5D	1
				Professor – “Mas há pessoas que têm boca e que não falam.” “É.” Professor – “Não é? Há pessoas que têm boca e não falam. As pessoas mudas têm boca e não falam. O que lhes permite falar e compreenderem-se uns aos outros?”	9/5C 5/5B	2

				“As cordas vocais.”		
			Reconhecimento da importância da audição para a fala	Professor – “As cordas vocais. Mais...” “A audição.”	5/5B	1
			Reconhecimento da importância da comunicação corporal	Professor – “E mais? (hesitação). Mas é só isso? O que vos permite falar e compreenderem-se uns aos outros? Não há nada que vos ajude?” “Por gestos.”	19/5D	1
			Reconhecimento da importância da Leitura no desenvolvimento da linguagem oral	Professor – “Mas não é só por terem boca, cordas vocais que vocês sabem falar e que se entendem uns aos outros.” “É ler as coisas.” “Ler.”	19/5D 5/5B	2
		Ambientes de desenvolvimento da linguagem	Escola	Professor – “Ler. Então a escola permite que vocês saibam falar uma língua e que se compreendem uns aos outros?” “Claro.”	19/5D	1
			Família	Professor – “A escola permite. E mais? Há mais sítios que vos permite isso? (hesitação). Vocês não andam na escola desde bebês.” “Sim.” “Em casa.”	4/5B 19/5D 5/5B 19/5D 4/5B 4/5B	6

				<p>Professor – “Em casa. E quem é que vos ajuda em casa?”</p> <p>“Os pais.”</p> <p>“Os irmãos.”</p> <p>Professor – “A família.”</p> <p>“Sim.”</p> <p>“Sim.”</p>		
--	--	--	--	---	--	--