



# ESPAÇOS EDUCATIVOS. POLÍTICAS, PRÁTICAS, ATORES E APRENDIZAGENS

Carmen Cavaco, Fernando Albuquerque Costa,  
Joana Marques, Joana Viana, Rúben Marreiros,  
Ana Rita Faria, Nuno Dorotea, João Pinhal

Organizadores

2023

# ESPAÇOS EDUCATIVOS. POLÍTICAS, PRÁTICAS, ATORES E APRENDIZAGENS

Atas do XXX Colóquio da AFIRSE Portugal  
Instituto de Educação da ULisboa  
25 a 27 de janeiro de 2023  
Lisboa, Portugal

## Organizadores

Carmen Cavaco, Fernando Albuquerque Costa, Joana Marques,  
Joana Viana, Rúben Marreiros, Ana Rita Faria, Nuno Dorotea, João Pinhal

## Design e paginação

Ana Rita Faria

## Data de publicação

setembro de 2023

## Edição

© AFIRSE Portugal  
Instituto de Educação da Universidade do Lisboa  
Alameda da Universidade 1649-013 Lisboa  
Portugal

ISBN: 978-989-8272-44-7

## O ENSINO DA GRAMÁTICA NO 2.º CEB: A VOZ DOS ALUNOS

**Susana PEREIRA**

*Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação*  
[susanacp@eselx.ipl.pt](mailto:susanacp@eselx.ipl.pt)

**Valter RATO**

*Escola Básica Integrada Vale Rosal* [valterespanhol1@gmail.com](mailto:valterespanhol1@gmail.com)

**Bianor VALENTE**

*Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação*  
[bianorv@eselx.ipl.pt](mailto:bianorv@eselx.ipl.pt)

**Teresa LEITE**

*Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação*  
[teresal@eselx.ipl.pt](mailto:teresal@eselx.ipl.pt)

**Resumo:** O presente artigo visa contribuir para a discussão sobre a voz dos alunos no processo educativo, a partir do trabalho em desenvolvimento no projeto *O Ensino da Gramática: perspetiva dos alunos de 2.º CEB*. Embora o desenvolvimento de competências de explicitação gramatical deva acompanhar, desde os primeiros anos de escolaridade, o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, esta constitui uma das competências mais problemáticas no ensino e aprendizagem do Português. O facto de os alunos apresentarem, continuamente, resultados francamente insatisfatórios em exercícios de explicitação gramatical constitui um claro indicador das dificuldades neste domínio.

Na literatura da especialidade, prevalece a ideia de que os alunos não se sentem motivados nem gostam de aprender gramática, sem que esta percepção se apoie em estudos especificamente concebidos para conhecer a visão dos alunos. Visto que pouca voz se tem dado aos alunos a respeito do que pensam e das dificuldades que sentem neste domínio da sua língua materna, este estudo define como objetivos: (i) conhecer as concepções dos alunos de 2.º CEB, sobre o ensino e a aprendizagem da gramática do Português; (ii) relacionar as suas concepções com os desempenhos que apresentam; (iii) caracterizar, de acordo com as percepções dos alunos, as diferentes metodologias adotadas pelos docentes no ensino dos conhecimentos gramaticais; (iv) e relacioná-las com as concepções e com os desempenhos escolares dos alunos.

Numa fase inicial da investigação, a pilotagem dos instrumentos de recolha de dados permite elaborar um primeiro esboço das respostas a questões como (i) Que papel atribuem os alunos do 2.º CEB ao ensino da gramática na aula de Português?; (ii) Em que conteúdos os alunos consideram ter uma maior/menor facilidade de aprendizagem?; (iii) Será que os alunos do 2.º CEB gostam de aprender gramática?; (iv) Na perspetiva dos alunos, em que atividades se baseia o ensino da gramática?

Ao realizar este esboço, pretende-se ainda aferir a adequação dos questionários à faixa etária dos alunos e ao nível de escolaridade, assim como identificar possíveis incoerências nos instrumentos a aplicar.

**Palavras-chave:** Didática do Português, Concepções dos alunos, Conhecimento gramatical, 2.º Ciclo do Ensino Básico.

### ENSINO DA GRAMÁTICA: O QUE PENSAM OS ALUNOS?

A gramática é vista por muitos professores e investigadores como uma área problemática e complexa na didática da língua materna. Esta situação não é específica do contexto nacional, já que tem assumido um estatuto problemático e marginal no currículo de países em diversos continentes (Madeira, 2005; Cardoso, Pereira, Pinto & Silva, 2018). Permanecendo um debate em aberto, esta visão sobre o ensino da gramática pode ser relacionada com um conjunto de fatores<sup>2</sup>: (i) a desvalorização do trabalho da gramática em favor das restantes competências da língua; (ii) a instabilidade de programas educativos oficiais e a falta de uma terminologia linguística uniformizadora; (iii) as concepções dos professores e as práticas em sala de aula, que promovem,

sobretudo, atividades de natureza expositiva/dedutiva; (iv) as dificuldades sentidas pelos professores nas dimensões científica e pedagógica do seu ensino; (v) as concepções e os resultados escolares que os alunos apresentam em exercícios de explicitação gramatical.

No que respeita este último aspeto, é habitualmente assumido por professores e investigadores que os alunos não gostam nem se sentem motivados para aprender gramática. Um dos fundamentos para esta assunção prende-se com a persistência de graves lacunas do conhecimento gramatical dos alunos em diferentes ciclos de ensino, como têm vindo a mostrar, ao longo de décadas, os resultados das provas de avaliação interna e externa.

Em contraste com a informação sobre os desempenhos dos alunos, a informação relativa às concepções dos alunos sobre a gramática é muito escassa, sobretudo no que diz respeito ao Ensino Básico. No entanto, “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.” (Borrinho, Fialho & Cid, 2014: 52). No mesmo sentido, Madeira (2005: p.19) considera 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.”

Embora, recentemente, a literatura tenha vindo a evidenciar a perspetiva dos professores a respeito do ensino e da aprendizagem da gramática do Português, no que respeita aos alunos, as poucas perceções que são referidas têm sido inferidas, mais uma vez, a partir das considerações dos professores e dos fracos resultados dos alunos.

Num estudo empírico recente, com duas turmas do 2.º Ciclo do Ensino Básico (2.º CEB), 5.º e 6.º anos, os resultados dos alunos relativamente a questões sobre conhecimento gramatical foram francamente insatisfatórios, o que está de acordo com as respostas desses mesmos alunos ao questionário, nas quais afirmaram que as tarefas de gramática são, de um modo geral, difíceis (cf. Rato, Pereira & Valente, 2022). No entanto, a maioria dos alunos referiu a importância da aprendizagem da gramática, tendo alguns relacionado essa aprendizagem com o seu sucesso escolar, reconhecendo a função instrumental da gramática, sobretudo, na aprendizagem da leitura e da escrita.

Deste modo, para além da avaliação dos conhecimentos gramaticais, é essencial conhecer as perceções, o nível de motivação, as dificuldades e apetências dos alunos no domínio da explicitação gramatical. Esse conhecimento permitirá propor adequações nos processos de ensino e aprendizagem da gramática, garantindo, dessa forma, a mobilização dos conhecimentos gramaticais para os domínios da leitura, da escrita e da oralidade, isto é, promovendo efetivamente melhores desempenhos no domínio da língua materna.

Neste sentido, dar voz aos alunos afigura-se como uma forma privilegiada e inovadora de abordar o ensino e aprendizagem da gramática, procurando estabelecer relações entre a motivação dos alunos, os seus conhecimentos e a forma como relatam a sua experiência de aprendizagem.

Na sequência desta breve contextualização, na próxima secção, é apresentado o projeto EnGR<sup>AL</sup>, seguindo-se a discussão dos resultados da pilotagem dos instrumentos de recolha de dados e as considerações daí decorrentes.

## O projeto EnGR<sup>AL</sup>

Num momento em que, no plano educativo, assistimos ao recentrar da discussão na dimensão do aluno (eg. *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, Aprendizagens Essenciais*) é essencial promover investigação que permita “ouvir a voz dos alunos”. Esse é o foco do trabalho em curso no âmbito do projeto EnGR<sup>AL</sup> (*O Ensino da Gramática: perspetiva dos alunos de 2.º CEB*), ao pretender conhecer as conceções dos alunos do 2.º CEB sobre a gramática e os seus processos de ensino e de aprendizagem. Assim, pretende-se: (i) conhecer a perspetiva dos alunos sobre o papel da gramática na aprendizagem do Português, em particular, e nas aprendizagens escolares, em geral; (ii) conhecer a perspetiva dos alunos sobre a forma como é ensinada a gramática nas aulas de Português; (iii) caracterizar o desempenho dos alunos ao nível do seu conhecimento gramatical, diferenciando as tarefas de explicitação gramatical; (iv) conhecer o percurso escolar dos alunos e caracterizar, de acordo com as suas experiências, as diferentes metodologias adotadas pelos docentes no ensino dos conhecimentos gramaticais; (v) relacionar o percurso escolar com as conceções e com o desempenho académico dos alunos.

Para a consecução destes objetivos será adotada uma metodologia de investigação mista (Tashakkori & Teddlie, 2003), que combina procedimentos próprios da metodologia quantitativa (inquérito por questionário e análise estatística) e da metodologia qualitativa (entrevista e análise de conteúdo). Os estudantes do 6.º ano de escolaridade constituem o público-alvo do estudo, sendo a amostra composta por 6 Agrupamentos da Área Metropolitana de Lisboa (NUTS III).

Relativamente à dimensão quantitativa, o estudo contempla dois questionários com dois objetivos distintos. O primeiro questionário procura caracterizar o aluno e o seu percurso escolar e conhecer as conceções dos alunos relativamente ao ensino e aprendizagem da gramática. Este questionário é constituído por 3 blocos com as seguintes temáticas: informação sociodemográfica e escolar dos participantes do estudo; conceções dos alunos sobre o papel da gramática na aprendizagem da língua; perceções sobre a forma como aprendem os conteúdos gramaticais; e, por fim, perceções sobre as estratégias de ensino adotadas pelos professores neste domínio.

O segundo questionário procura caracterizar o conhecimento explícito da gramática dos alunos, sendo constituído por dois tipos de questões, que visam: suscitar a análise de dados linguísticos com tarefas de identificação, etiquetagem e substituição de formas; e apelar à reflexão linguística, convocando a capacidade de justificar a resposta (Tabela I).

Domínio de conhecimento gramatical	Tarefa específica
Conhecimento fonológico	Classificação da palavra quanto ao número de sílabas.
	Classificação da palavra quanto à acentuação.
Conhecimento morfológico	Identificação de palavras da mesma Família de Palavras.
	Utilização de prefixo e/ou sufixo para a derivação de nova palavra.
Conhecimento morfológico e sintático-semântico	Identificação da classe e subclasse de palavras
Conhecimento sintático-semântico	Identificação de funções sintáticas.
	Substituição de constituintes por pronomes pessoais clíticos com função sintática de CD e de CI
Conhecimento morfológico e semântico	Identificação do valor temporal decorrente da mudança do tempo verbal.

Tabela I: Domínios do conhecimento explícito da gramática avaliados

A utilização de questionários como instrumento de recolha de dados requer a existência de uma pilotagem que possibilite a identificação prévia de problemas e o refinamento do instrumento final, nomeadamente, averiguar a clareza e a objetividade das questões, se as mesmas permitem obter os dados pretendidos, assim como o tempo que os alunos necessitam para responderem ao questionário (Cohen et al., 2007).

A pilotagem foi realizada com recurso a uma amostra reduzida de uma escola do ensino público da área Metropolitana de Lisboa, de forma a garantir condições o mais similares possíveis à escala real. Neste processo de pilotagem participaram doze indivíduos do 6.º ano de escolaridade, de duas turmas diferentes, com diferentes competências do ponto de vista do domínio da língua. Durante a aplicação do questionário foi pedido que os estudantes contribuíssem não só através da resposta às questões colocadas, como através de sugestões e perguntas expressas de forma oral ao investigador responsável pela aplicação do questionário.

## PILOTAGEM DOS INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

A pilotagem dos instrumentos de recolha de dados permite elaborar um primeiro esboço das respostas relativamente às perceções dos alunos sobre o ensino e aprendizagem da gramática, bem como quanto ao conhecimento explícito desta competência. Importa referir que a pilotagem foi igualmente determinante para reconhecer a necessidade de correção de alguns itens dos questionários, assim como a inserção de outras questões, atendendo às sugestões fornecidas e/ou às respostas dadas com vista a uma melhor adequação dos itens à faixa etária dos alunos e aos objetivos do estudo.

### Perceções dos alunos sobre o ensino e aprendizagem da gramática

A maioria dos participantes perspetiva de forma positiva a aprendizagem da gramática: 58,3% considera essa aprendizagem importante, enquanto 33,3% a considera muito importante.

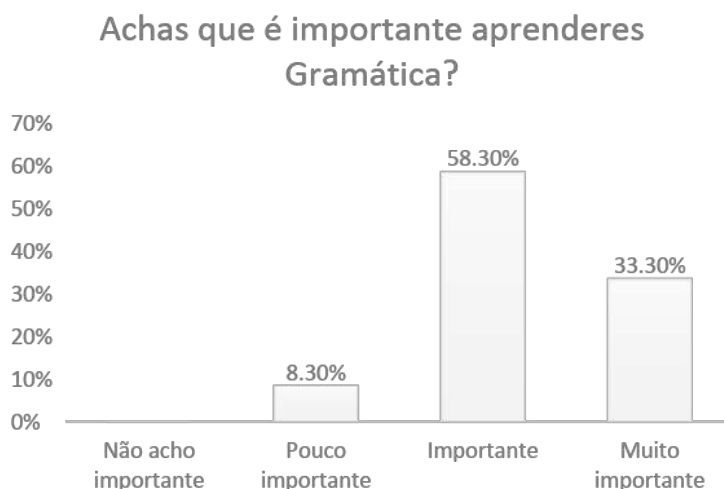


Figura 1: Respostas, em percentagem, à pergunta “Achas que é importante aprender Gramática?”

Além da avaliação quantitativa, era ainda pedido que os estudantes fundamentassem a sua opinião. As respostas evidenciam uma elevada diversidade de argumentos, quer para justificar a pertinência do estudo da gramática (“Eu quando estou a falar com a minha família estou sempre a ser corrigido”; “Eu acho importante porque todo o português é gramática, por exemplo: todas as frases do dia a dia têm gramática envolvida”) quer para justificar uma avaliação menos positiva (“Não gosto muito e saber se é determinante não vai ajudar muito para alguma coisa”).

Na pergunta, “Quando estás a trabalhar Gramática, achas as tarefas...”, 75% dos alunos consideram as tarefas fáceis e 16,7% muito fáceis.

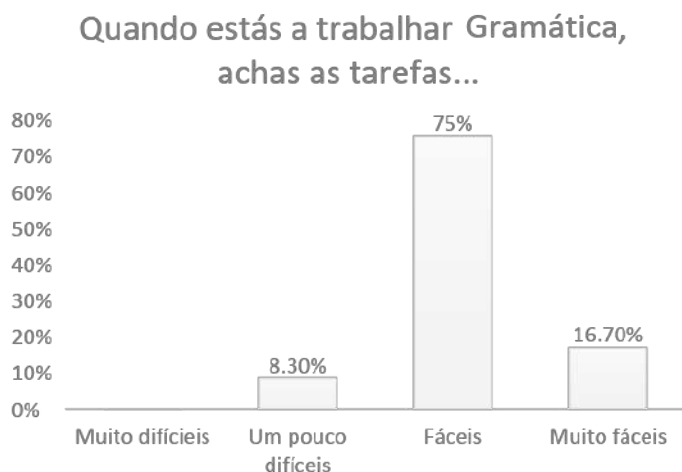


Figura 2: Respostas, em percentagem, à pergunta “Quando estás a trabalhar gramática, achas as tarefas...”

Mais de 50% dos estudantes consideraram “muito fácil” a realização das seguintes tarefas: classificar as palavras quanto ao número de sílabas (91,7%); identificar palavras que pertencem à mesma família de palavras (58,3%). Tarefas como conjugar verbos, identificar funções sintáticas são assinaladas como sendo tarefas fáceis por mais de metade dos respondentes. Identificar a classe e subclasse de palavras é a única tarefa em que alguns estudantes (8,35%) referem ser muito difícil e 25% um pouco difícil.

Tarefas	Muito difíceis	Um pouco difíceis	Fáceis	Muito fáceis
8.1. Classificar palavras quanto ao número de sílabas	0.0%	0.0%	8.3%	<b>91.7%</b>
8.2. Classificar palavras quanto à posição da sílaba tónica	0.0%	8.3%	41.7%	<b>50.0%</b>
8.3. Identificar palavras que pertencem à mesma família de palavras	0.0%	0.0%	41.7%	<b>58.3%</b>
8.4. Identificar um prefixo e um sufixo de uma palavra	0.0%	8.3%	41.7%	<b>50.0%</b>
8.5. Conjuguar verbos nos tempos / modos pedidos	0.0%	16.7%	<b>58.3%</b>	25.0%
8.6. Identificar a classe e subclasse de palavras	8.3%	25.0%	25.0%	41.7%
8.7. Identificar funções sintáticas	0.0%	16.7%	<b>66.7%</b>	16.7%

Tabela II: Respostas, em percentagem, à questão sobre a dificuldade de diferentes tarefas

Relativamente à tipologia de atividades desenvolvidas em sala de aula, as mais frequentes são a resolução de exercícios de manual e a discussão de como os alunos pensaram para chegar às respostas. Pelo contrário, a participação em jogos sobre gramática é a tarefa que os alunos menos reportam ter lugar na sala de aula.

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
9.1. Resolver exercícios do manual e fichas de trabalho	0.0%	0.0%	25.0%	75.0%
9.2. Participar em jogos sobre Gramática	16.7%	33.3%	41.7%	8.3%
9.3. Ler as definições ou regras que o professor escreve no quadro e copiá-las para o caderno	0.0%	16.7%	41.7%	41.7%
9.4. Discutir a forma como pensamos para chegar às respostas	0.0%	0.0%	25.0%	75.0%
9.5. Comparar e analisar sons, palavras ou frases para chegar a conclusões	0.0%	25.0%	50.0%	25.0%
9.6. Analisar as características das palavras ou frases a partir dos contos ou histórias que lemos	8.3%	8.3%	25.0%	58.3%
9.7. Escreve outra atividade que te lembres				

Tabela III: Respostas, em percentagem, à questão sobre a frequência de realização de diferentes tarefas

Do ponto de vista da pilotagem, foi particularmente relevante analisar as respostas à questão “Escreve outra atividade que te lembres”, pois permite compreender, se as alternativas expostas, cobriam a generalidade das tarefas que os alunos realizam em sala de aula. Em virtude dessa análise, foram adicionados/reformulados os seguintes itens: resolver exercícios do manual; resolver fichas de trabalho; ver vídeos sobre a matéria. Além disso, foi acrescentada uma questão relacionada com a modalidade com que os alunos realizam as atividades de gramática em sala de aula (com o par, sozinho, em pequenos grupos; em grande grupo com o professor).

Para além de questões de natureza avaliativa, o questionário procura ainda compreender qual a conceção dos estudantes sobre o que é, para eles, a gramática. A opção por uma pergunta de natureza aberta parece permitir o aparecimento de perspetivas diversas e com diferentes níveis de complexidade. Por exemplo, há estudantes que revelam dificuldade em definir (“Eu não sei explicar o que é a única coisa que vem-me à

cabeça é: gramática é algo feito para o professor dar e os alunos aprender”), estudantes que definem, recorrendo a exemplos de tarefas que associam a esta área, mas também estudantes que demonstram um entendimento mais profundo (“Para mim a gramática é uma forma de comunicação usada internacionalmente que nos ajuda a comunicar corretamente a nossa própria língua”).

### Conhecimento explícito da gramática

De acordo com a Tabela IV, os alunos inquiridos evidenciaram conhecimento satisfatório das várias dimensões do conhecimento gramatical. Este aspecto contrasta com o estudo desenvolvido por Rato et al. (2022), realizado num Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP).

O conhecimento morfológico e sintático-semântico (identificação de classes e subclasses de palavras) é a dimensão em que os alunos revelam mais dificuldades. Pelo contrário, a quase totalidade dos alunos respondeu corretamente às perguntas que avaliam o conhecimento fonológico e morfológico. Este contraste não é surpreendente, tendo em conta que, de forma geral, os alunos apresentam melhores resultados nos conteúdos trabalhados desde o 1.º Ciclo do Ensino Básico (Castanheira, 2015).

Dimensão do conhecimento	Média
Conhecimento fonológico	96%
Conhecimento morfológico	92%
Conhecimento morfológico e sintático-semântico	61%
Conhecimento sintático-semântico	75%
Conhecimento morfológico e semântico	77%
TOTAL	72%

Tabela IV: Percentagem média de respostas com cotação máxima, por dimensão de conhecimento

Para algumas das questões relacionadas com o conhecimento explícito da gramática foi pedido aos alunos que explicassem o raciocínio usado para a sua resposta. A análise dessas explicações permite perceber o nível de reflexão sobre a linguagem que as crianças apresentam.

Assim, no que se refere ao conhecimento fonológico, alguns alunos parecem não ter consciência da estratégia que usaram para responder, enquanto outros explicitam clara e corretamente o recurso à regra, como se pode ver na tabela seguinte.

Estratégias usadas	Classificação das palavras quanto ao nº de sílabas	Classificação das palavras quanto à acentuação
Sem consciência da estratégia usada	Ex: Porque é monossílabo e é fácil de descobrir	Ex: porque foi o que pediu
Sem explicitação da estratégia usada	---	Ex: Escolhi esta palavra porque a sílaba tónica é na "ba" ou seja é grave
Recurso a estratégia fonológica	Ex: Porque é um ditongo e isso não pode ser separado	---
Explicitação do conceito de forma incorreta	Ex: pois quando a palavra tem duas ou três sílabas é monossílabo	Ex: A palavra "trabalho" é grave porque a sua sílaba tónica ("ba") é a última
Recurso à mnemónica ensinada de forma correta	---	Ex: por que a sílaba tónica está no <u>ve</u> -lha e seria EG ve-lha A
Explicitação do conceito de forma correta	Ex: Esta palavra é um monossílabo porque tem apenas uma sílaba	Ex: A palavra "trabalho" é grave pois a sílaba tónica está situada na penúltima sílaba

Tabela V: Análise de conteúdo das estratégias usadas pelos alunos em duas questões de natureza fonológica

Saliente-se que os alunos que não revelam consciência da estratégia usada na divisão silábica são os mesmos que também não mostram consciência da forma como classificam palavras quanto à acentuação, embora as suas respostas estejam corretas. Ao invés, os alunos que sabem explicitar corretamente a forma como classificaram a palavra quanto ao número de sílabas, são os mesmos que sabem explicar como classificaram a palavra quanto à acentuação.

Na tabela seguinte apresenta-se o resultado da análise das explicações dadas pelos alunos relativamente à forma como identificam a classe e subclasse da palavra.

Estratégias usadas	Identificação da classe da palavra
Sem estratégia/escolha aleatória	Ex: Meti ao calhas
Sem consciência da estratégia usada	Ex: Não há muito o que pensar, veio-me à cabeça
Recurso a estratégia morfológica	Ex: A palavra "manhãs" é um nome comum singular porque "manhã" não é só uma é várias
Estratégia semântica, embora incorreta	Ex: Por que "manhã" é um tempo
Estratégia sintática - Por eliminação de outras hipóteses de classificação	Ex: porque "manhãs" não pode ser adjetivo

Tabela VI: Análise de conteúdo das estratégias usadas pelos alunos na identificação da classe de palavras

A identificação da classe da palavra é o aspeto do questionário em que os alunos mostraram mais dificuldades, o que tem repercussões nas explicações que dão sobre a forma como chegaram à resposta. Assim, há quem refira que deu uma resposta aleatória, quem não tenha consciência da estratégia usada, quem recorra

a estratégias morfológicas ou semânticas de forma incompleta ou incorreta e quem forneça a resposta correta por eliminação de outras hipóteses de classificação.

A tabela seguinte apresenta o resultado da análise das respostas no que se refere à forma como os alunos identificaram o sujeito da frase.

<b>Estratégias usadas</b>	<b>Identificação da função sintática do sujeito simples</b>	<b>Identificação da função sintática do sujeito composto</b>
<b>Estratégia semântica</b>	Ex: Pois a velha é a pessoa então é o sujeito	Ex: Pois Oriana e a velha são as pessoas
<b>Estratégia sintática, recorrendo à posição na frase de forma correta</b>	Ex: porque está antes do verbo	Ex: Porque o sujeito está antes do verbo
<b>Estratégia sintático-semântica</b>	Ex: porque velha é quem trabalha com apanhar ramos	---
<b>Estratégia sintática, recorrendo à substituição pelo pronome</b>	---	Ex: Eu acho que esse é o sujeito pois ele dá para substituir por um pronome pessoal
<b>Estratégia sintática, recorrendo a perguntas sobre o verbo</b>	Ex: Quem? O trabalho da velha	Ex: Quem? Oriana e a velha

Tabela VII: Análise de conteúdo das estratégias usadas pelos alunos na identificação do sujeito simples e composto

Como a tabela anterior mostra, os alunos revelaram uma diversidade de estratégias para responder à questão que lhes fora colocada e a maior parte dessas estratégias permitiu-lhes encontrar a resposta correta.

Ainda no que respeita à sintaxe, a tabela seguinte mostra as explicações dos alunos relativamente à forma como substituíram os nomes por pronomes pessoais com função de Complemento Direto (CD) e Complemento Indireto (CI).

Estratégias usadas	Substituição por pronome pessoal com função de CD	Substituição por pronome pessoal com função de CI
<b>Sem consciência da estratégia usada</b>	porque é adequado à frase	foi feito para substituir
<b>Estratégia sintática incorreta: recurso apenas ao género do nome</b>	Ex: porque era <i>femenino</i>	Ex: Porque é uma menina e o pronome "quem" tem mais a ver com esse
<b>Estratégia sintática incorreta: mobilização do pronome pessoal com função de sujeito</b>	Ex: Porque "velha" está na 3ª pessoa na tabela dos pronomes pessoais	Ex: Porque "a Oriana" está na 3ª pessoa na tabela dos pronomes pessoais
<b>Estratégia sintática correta, recorrendo à oposição entre grupo nominal e grupo proposicional</b>	Ex: Porque começa com "a" e não "ao"	Ex: Porque antes de "Oriana" vem um "à"
<b>Estratégia sintática - explicitação do conceito de forma correta</b>	Ex: Eu escolhi "a" pois a "velha" é o complemento direto	Ex: Eu escolhi "lhe" porque "à Oriana" é o complemento indireto

Tabela VIII - Análise de conteúdo das estratégias usadas pelos alunos na identificação do CD e do CI

A maior parte dos alunos recorreu a estratégias sintáticas e, embora nem todas as justificações sejam as mais adequadas, ainda assim permitiram-lhes chegar às respostas corretas, o que provavelmente se deve ao conhecimento implícito da língua materna.

A tabela seguinte mostra os resultados da análise à resposta relativa à mudança de sentido da frase decorrente da mudança do pretérito perfeito do indicativo pelo pretérito imperfeito do indicativo.

Estratégias usadas	Consciência da mudança do sentido da frase decorrente da mudança do tempo verbal
<b>Desconhecimento do tempo pretendido</b>	Ex: não sei
<b>Sem consciência do valor semântico do tempo verbal</b>	Ex: coloquei-as no pretérito imperfeito
<b>Avaliação incorreta do valor semântico do tempo verbal</b>	Ex: passa a parecer que aquilo acabou
<b>Consciência imprecisa do valor semântico do tempo verbal</b>	Ex: o que muda é o tempo e a conjugação dos verbos
<b>Consciência do valor semântico do tempo verbal, procurando explicitar a diferença, embora de forma imperfeita</b>	Ex: parece que a frase mudou para antigamente
<b>Explicitação correta do valor semântico do tempo verbal</b>	Ex: o que muda no sentido da frase é que o pretérito imperfeito do indicativo é uma ação que ainda não foi terminada

Tabela IX: Análise de conteúdo das estratégias usadas pelos alunos na mudança de tempos verbais

Por último, a explicação sobre a diferença no sentido da frase pela mudança do tempo verbal, (neste caso entre pretérito perfeito do indicativo e imperfeito do indicativo) nem sempre é a mais adequada, apesar da maior parte das respostas ao enunciado estarem corretas, pelo que se pode concluir que estes alunos sabem identificar os tempos verbais, embora tenham dificuldade em explicitar as diferenças de sentido que implicam.

Em termos gerais, é possível assinalar a coerência das explicações relativamente à capacidade de reflexão sobre a linguagem de cada aluno, uma vez que aqueles que revelam não ter consciência da estratégia usada no que se refere à sintaxe são os mesmos que demonstram a mesma dificuldade a nível fonológico e morfológico, o mesmo ocorrendo nos alunos que explicitam a estratégia de forma correta. Neste sentido, é possível concluir que, no questionário sobre conhecimento explícito da língua, as perguntas relativas à explicitação das estratégias permitem aferir o nível de reflexão sobre a linguagem de cada aluno.

Por fim, do ponto de vista da pilotagem, a análise das respostas a estas questões foi essencial para adequar o material linguístico a analisar, eliminando ambiguidades e redundâncias. Essa análise suscitou as seguintes alterações: no item 1., em que era solicitada a identificação de um monossílabo, procedeu-se à substituição da palavra *ia* para evitar a ambiguidade subjacente às duas possibilidades de produção fonética (hiato em velocidade de elocução baixa ou ditongo crescente em velocidade de elocução alta); no item 7, em que era solicitada a identificação do sujeito da frase, foi incluída uma frase com um sujeito pós-verbal, de forma a suscitar justificações mais sofisticadas do que a mera posição face ao verbo (ex. “porque o sujeito está antes do verbo”). No sentido de assegurar a coerência interna deste instrumento, foi também inserida a questão *Explica porque é que as palavras que assinalaste pertencem à mesma família*, de forma a solicitar a reflexão sobre as questões relativas ao conhecimento morfológico, que não estava inicialmente contemplada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pilotagem dos questionários, foi sendo dada voz aos alunos para refletirem sobre as perguntas, a extensão, entre outros aspectos, destes instrumentos de recolha de dados. A partir das sugestões propostas pelos alunos e/ou da análise das respostas dadas pelos alunos procedeu-se à: i) melhoria na redação das questões; ii) inclusão de novas questões e/ou opções de respostas e exclusão de questões desnecessárias; iii) reformulação de perguntas para garantir sua clareza e eliminar dúvidas.

A análise da justificação das respostas dadas pelos alunos permitiu criar uma grelha de categorias a aplicar às respostas do questionário por uma amostra alargada, sendo esta ampliação do estudo necessária em virtude de diferentes contextos e formas de ensino terem efeitos marcantes no rendimento escolar dos alunos.

Estes efeitos são claramente visíveis nas diferenças que existem no conhecimento explícito da gramática evidenciado pelos alunos envolvidos na pilotagem e pelos alunos que participaram no estudo de Rato, Pereira e Valente (2022), realizado num agrupamento abrangido pelo programa Territórios de Intervenção Prioritário (TEIP). Estas diferenças reforçam a necessidade de, para a constituição da amostra alargada, se optar por uma técnica de amostragem estratificada, sendo uma das variáveis de estratificação a pertença, ou não, ao programa TEIP.

## Notas

- <sup>1</sup> O presente artigo inscreve-se no âmbito do projeto EnGR<sup>AL</sup> - *O Ensino da Gramática: perspetiva dos alunos de 2º CEB* (IPL/2022/EnGRAL\_ESELx) -, financiado pelo IPL no âmbito do Concurso de Investigação IDI&CA 2023.
- <sup>2</sup> Veja-se a este respeito, entre outros, Sim-Sim & Rodrigues (2006), Ucha (2007), Pereira (2010), Silva & Pereira (2017), Ferreira (2012, 2018), Castanheira (2015), Simões & Castanheira (2018), IAVE (2019), Cardoso, Pereira, Leite & Silva (2018), Viegas & Teixeira (2019), Rato, Pereira & Valente. (2022).

## REFERÊNCIAS

- Borrvalho, A., Fialho, I., & Cid, M. (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.
- 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 da 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.
- Castanheira, M. T. (Coord.) (2015). *Provas finais – 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico: Relatório nacional – 2010-2014*. IAVE.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Routledge Falmer.
- Ferreira, P. S. (2012). *Concepções e práticas dos professores de Língua Portuguesa em relação ao ensino e à aprendizagem da Gramática: Um estudo exploratório no 2.º ciclo do ensino básico* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10400.21/2321>.
- 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]. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/34022>.
- IAVE (2019). *Resultados nacionais das provas de aferição, 2018*. IAVE.
- Madeira, F. (2005). Crenças de professores de Português sobre o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa. *Linguagem & Ensino*, 8(2), 17-38.
- 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.
- Rato, V., Pereira, S. & Valente, B. (2022). As concepções de alunos do 2.º ciclo do ensino básico sobre o ensino e a aprendizagem da gramática do Português, *Palavras* 58-59: 87-94.
- Silva, M. C. V., & Pereira, I. S. P. (2017). Do conhecimento gramatical ao conhecimento didático no ensino da gramática: Percepções 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.
- 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.

- Simões, P. & Castanheira, M. T. (Coord.) (2018). *Provas de aferição – Ensino Básico: Relatório nacional – 2016 e 2017*. IAVE.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (eds). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ucha, L. (Coord.) (2007). *Desempenho dos alunos em Língua Portuguesa*. Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- 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.