

Julho 2021

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

O domínio gramatical no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico: perceções de docentes e alunos

RELATÓRIO DE ESTÁGIO APRESENTADO À
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
PARA A OBTENÇÃO DE
GRAU DE MESTRE EM ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E DE PORTUGUÊS E HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE
PORTUGAL NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

DE

Ana Francisca Oliveira Monteiro

ORIENTAÇÃO

Doutora Maria Cristina Vieira da Silva



PAULA
FRASSINETTI



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

O domínio gramatical no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico: perceções de docentes e alunos

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para a obtenção de grau de Mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Ana Francisca Oliveira Monteiro

Sob orientação da Professora Doutora Maria Cristina Vieira da Silva

Porto

Julho de 2021

Agradecimentos

Não seria capaz de chegar aqui sozinha e, por isso, só me resta agradecer a todos os que fizeram parte deste percurso.

Agradecer aos meus pais que tornaram tudo isto possível. Mãe, nunca me vou esquecer do dia em que soubemos que tinha entrado na faculdade, aliás, nunca me vou esquecer do constante esforço que fizeste para eu estar aqui neste momento. Agora é a minha vez de retribuir. Pai, também não me vou esquecer das vezes que perguntaste quando é que chegava o grande dia, o dia em que terminava e, finalmente, cá estamos. Mais uma vez, obrigada aos dois por me mostrarem o caminho e por serem exemplos de trabalho e esforço, espero continuar a orgulhar-vos.

A ti, Paulo, que foste muito mais do que um namorado nestes últimos dois anos. Compreendeste as ausências, ouviste os desabafos, colaboraste e nunca me deixaste desistir dos meus sonhos. Tornaste esta caminhada ainda mais especial, obrigada.

À minha avó, aos meus padrinhos, tios e primos que estiveram sempre lá e que em todas as ocasiões fizeram questão de mostrar o orgulho que tinham em mim.

Aos dois anjos que me acompanham, esta conquista também é vossa! Jamais serão esquecidos.

Às minhas primas, Leonor e Catarina, que talvez não tenham a perceção de que foram pilares neste percurso. Sempre que olhava para elas sentia a responsabilidade de me tornar um bom exemplo, espero consegui-lo. Obrigada por confiarem em mim.

Às minhas melhores amigas, as minhas Sofias. Obrigada por me ouvirem sempre com um brilho nos olhos e com um arregaçar de mangas sempre pronto. Não me podia esquecer do Vítor e do Dias que estão sempre presentes.

Um agradecimento especial às amigas que fiz na faculdade: Ana Quelhas, Joana, Cláudia, Helena, Diana, Ana Correia e Mariana. Sem vocês este percurso não era o mesmo, acreditamos sempre que íamos conseguir e aqui estamos nós, a terminar esta etapa juntas. Um obrigada ao meu perfil 4, uma turma constituída apenas por quatro pessoas que provou o que valia.

À Ana Quelhas e à Joana, que foi a surpresa deste ano. Fomos verdadeiras companheiras e nunca me vou esquecer desta amizade bonita que construímos. Somos a prova de que a união faz mesmo a força. Muito obrigada.

À minha orientadora, a Doutora Cristina Vieira, que foi incansável durante todo o meu percurso. Obrigada pela preocupação, pelos desafios, pela exigência, pela confiança e por todos os momentos de aprendizagem que me proporcionou.

A todos os docentes e funcionários com que me cruzei durante estes cinco anos, acredito que o ambiente de proximidade é algo muito característico e único da nossa ESEPF. Foi um privilégio fazer a minha formação académica nesta instituição.

Às professoras cooperantes que enriqueceram o meu percurso e aos alunos que serão sempre lembrados com muito carinho.

Muito obrigada a todos, sem vocês nada disto faria sentido!

Resumo

O presente relatório de estágio foca-se no domínio da gramática e tem como principais objetivos compreender a importância deste no processo de ensino-aprendizagem, analisando a percepção dos docentes e dos alunos e conhecer, a partir da dinamização de atividades em ambas as valências, as principais fragilidades ao nível gramatical evidenciadas. Para tal, procedemos à necessária revisão bibliográfica, analisamos os dados recolhidos através de duas intervenções educativas, uma para cada ciclo, entrevistas às docentes titulares de turma, um *focus group* aos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico e apresentamos ainda uma análise dos resultados relativos ao domínio gramatical nas provas de aferição efetuadas nos dois ciclos entre 2016 até 2018. Os resultados obtidos permitem-nos assumir que existe ainda uma necessidade de renovação nas práticas dos docentes, pelo que destacamos a importância da formação contínua, de forma que os docentes valorizem mais esta área. Uma maior consistência ao nível do conhecimento científico e, sobretudo pedagógico, permitirá, parece-nos, que os docentes abandonem práticas assentes numa metodologia tradicional, baseada na memorização de regras gramaticais e optem por uma metodologia mais ativa que auxilie os alunos a compreender e a refletir sobre a língua. Este poderá ser, acreditamos, um contributo relevante para que a gramática seja devidamente reconhecida na construção das aprendizagens dos alunos.

Palavras-Chave: Domínio gramatical; Percepções de professores; Percepções de alunos; Ensino-aprendizagem; 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

Abstract

This internship report focuses on the grammar domain and its main objectives are to understand the importance of this domain in the teaching-learning process, analyzing the perception of teachers and students and to know, from the dynamization of activities in both fields, the main weaknesses at the grammatical level that were evidenced. To accomplish this, we carried out the necessary literature review, we analyzed the data collected through two educational interventions, one for each cycle, going back to full-time teachers, a focus group for students of the 2nd Cycle of Basic Education and we also present an analysis of the results related to the grammatical domain in the assessment tests carried out in the two cycles between 2016 and 2018. The results allow us to assume that there is still a need for renewal in the practices of teachers, so we emphasize the importance of continuous training, so that teachers value this area more. Greater consistency in terms of scientific and, above all, pedagogical knowledge will, it seems to us, allow teachers to abandon practices based on a traditional methodology, based on the memorization of grammatical rules and opt for a more active methodology that helps students to understand and reflection on language. This can be, we believe, a relevant contribution so that grammar is properly recognized in the construction of students' learning.

Key words: Grammatical domain; Teachers' perceptions; Students' perceptions; Teaching-learning; 1st and 2nd Cycles of Basic Education.

Índice

Introdução.....	1
Parte I - Revisão Bibliográfica.....	2
Conceito de gramática	2
O termo “gramática” nas orientações curriculares	8
Valorizar ou não valorizar o ensino da gramática.....	10
Diagnóstico da aprendizagem da gramática.....	14
Parte II – Opções metodológicas.....	22
Metodologia adotada.....	22
Caracterização dos contextos e dos participantes	24
Instrumentos e Técnicas de Recolha de Dados de Investigação.....	28
Parte III – Apresentação e discussão dos dados.....	31
Considerações Finais.....	43
Referências Bibliográficas	46
Anexos.....	50

Índice de tabelas

Tabela 1 – Resultados obtidos nas provas de aferição de Português pelos alunos do 2.º ano em 2016;

Tabela 2 – Resultados obtidos nas provas de aferição de Português pelos alunos do 2.º ano em 2017;

Tabela 3 – Resultados obtidos nas provas de aferição de Português pelos alunos do 2.º ano em 2018;

Tabela 4 – Resultados obtidos nas provas de aferição de Português dos alunos do 5.º ano em 2016;

Tabela 5 – Resultados obtidos nas provas de aferição de Português dos alunos do 5.º ano em 2018;

Tabela 6 – Análise de dados – 2.ª intervenção.

Índice de abreviaturas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

Introdução

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, sob orientação da Professora Doutora Maria Cristina Vieira.

Na primeira parte deste trabalho, a revisão bibliográfica, encontram-se explanadas diferentes problemáticas centradas no domínio da gramática. Consideramos importante clarificar o conceito de gramática que tem vindo a ser debatido ao longo dos tempos e a evolução deste termo nas orientações curriculares.

Além disso, outro ponto abordado foi a valorização ou não valorização do ensino deste domínio, relativamente ao qual nos deparamos com diferentes pontos de vista. Realizamos ainda nesta parte, um diagnóstico da situação da aprendizagem a partir da análise das provas de aferição de 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, estando plenamente conscientes das possíveis limitações destas comparações.

De seguida, após a fundamentação teórica, apresentamos as opções metodológicas tomadas, a caracterização de ambos os contextos em que incidiu este estudo, nomeadamente a caracterização dos participantes envolvidos. Terminamos com a apresentação dos instrumentos e técnicas de recolha de dados utilizados.

Na terceira e última parte, serão expostos e discutidos os resultados das intervenções efetuadas e das entrevistas realizadas tanto às docentes titulares de turma, bem como aos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Pretendemos, assim, dar voz aos alunos e conhecer a conceção que os mesmos têm em relação à gramática. Finalizamos com as considerações finais, onde será refletido todo este processo, confrontado os objetivos de investigação com os resultados obtidos e referindo ainda as limitações encontradas e as linhas de investigação futuras. Seguem-se as referências bibliográficas e os anexos que complementam toda a estrutura do trabalho.

Parte I - Revisão Bibliográfica

Conceito de gramática

Definir gramática é algo verdadeiramente complexo, uma vez que este termo nem sempre significou o mesmo e é empregue há várias décadas, não só na área da Linguística, a ciência que se dedica ao estudo da Linguagem enquanto capacidade humana específica para adquirir e aprender uma ou mais línguas, como ainda noutros contextos, podendo dizer-se que faz, hoje em dia, parte do vocabulário corrente.

Se procurarmos a origem da palavra *gramática*, verificamos que, segundo o Dicionário da Academia das Ciências de Lisboa, a mesma significava, em grego antigo, “arte de ler e escrever”. (Academia das Ciências de Lisboa, 2001, Vol. 2, p.1923).

Duarte (2000) retoma este olhar histórico em torno do conceito, afirmando que:

“ Na longa e rica tradição de reflexão sobre a linguagem humana de que somos herdeiros, diferentes têm sido os conceitos de gramática e o papel que lhe tem sido atribuído no ensino- desde a sua omnipresença nos currículos medievais, a par da lógica e da retórica, até ao estatuto subalterno de algo que se evita fazer ou que só se faz envergonhadamente.” (p.41).

Esta citação remete-nos para a disparidade, no que concerne a importância da gramática, entre um passado longínquo e a data em que esta afirmação é feita, já há cerca de duas décadas. A autora destaca a presença e a utilidade desta área num passado mais remoto, contestando a desvalorização que tem marcado as últimas décadas.

Esta desvalorização da gramática de que a autora dá conta tem por base um entendimento da gramática que podemos considerar demasiado restritivo, dado que se assume que esta corresponde ao conhecimento de um conjunto formal de regras da língua. (Duarte, 2000).

Este entendimento da gramática veio a ser questionado por Possenti (1996), que considera que o conceito de gramática não está bem determinado, quando conclui que “a noção de gramática é controvertida: nem todos os que se dedicam ao estudo desse aspecto das línguas a definem da mesma maneira.” (p.47). O mesmo autor sugere que a gramática corresponde a um conjunto de regras, porém enfatiza que esta pode ser entendida de diversas formas.

Explorando este conceito, encontramos, em Duarte (1998), a definição de Gramática como “sinónimo de conhecimento explícito da língua. No contexto educativo,

abrange não só a reflexão sobre a estrutura da língua, mas também a consciencialização e sistematização das regras que regulam os seus usos primários e secundários.” (p.110).

No sentido de esclarecer este conceito de gramática, consideramos pertinente fazer uma distinção entre dois tipos de conhecimento relevantes no que concerne a esta área: o conhecimento explícito da língua e o conhecimento implícito da língua.

Conforme podemos ler no Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico de Costa et al (2011) “um trabalho sobre o conhecimento explícito assume, de forma inequívoca, que os alunos são falantes competentes, ou seja, utilizadores da língua que mobilizam de forma automática regras gramaticais para gerar e produzir enunciados na sua língua.” (p.7).

De forma a completar a ideia de que o conhecimento explícito da língua está, inequivocamente, articulado com o conhecimento implícito da língua, Sim- Sim et al (1997) acrescenta: “Por conhecimento explícito da língua entende-se a progressiva consciencialização e sistematização do conhecimento implícito no uso da língua.” (p.31).

Ainda no âmbito deste conceito de gramática enquanto conhecimento explícito da língua, Cardoso (2008) faz uma distinção entre gramática explícita normativa e gramática explícita descritiva, sendo que a gramática normativa corresponde à conceção mais corrente de gramática como conjunto de regras para se escrever e falar corretamente uma língua. Como afirma Possenti (1996), quando falamos de gramática normativa, esta geralmente associa-se à apresentação de “um conjunto de regras, relativamente explícitas e relativamente coerentes, que, se dominadas, poderão produzir como efeito o emprego da variedade padrão (escrita e/ou oral).” (p.47).

Em conformidade com Fromkin & Rodman (1993), a gramática descritiva é uma gramática que “não nos diz como devemos falar; apenas descreve o conhecimento linguístico básico; explica como é possível falarmos e compreendermos e explica ainda o que sabemos sobre os sons, palavras, sintagmas e frases da nossa língua.” (p.13).

Possenti (1996) reforça que a gramática descritiva preocupa-se em “descrever e/ou explicar as línguas tais como elas são faladas. Neste tipo de trabalho, a preocupação central é tornar conhecidas, de forma explícita, as regras de fato utilizadas pelos falantes.” (p.64).

Por outro lado, a gramática “construída inconscientemente pelos falantes de uma língua, a partir dos dados linguísticos a que são expostos, tem a designação de “implícita”. Esta gramática não existe nos livros, sendo antes uma realidade “mental”. (...) podemos afirmar que se trata de uma capacidade intuitiva que nos permite falar uma língua.” Esta “é construída inconscientemente pelos falantes de uma língua, a partir dos dados linguísticos a que são expostos” (Cardoso, 2008, p. 139). Desta forma, verifica-se que as crianças, mesmo antes do processo de escolarização, já possuem consciência de alguns aspetos do funcionamento da língua.

É a este conhecimento implícito que Ferreira et al. (2019) se refere quando explicitam que “todos os falantes (sejam crianças não alfabetizadas, adultos alfabetizados ou analfabetos) vão construindo, na sua mente, uma gramática mental (...) que adquirem espontaneamente e que, com a entrada na escola, vão desenvolver à medida que vão aprendendo e conhecendo melhor essa língua.” (p.44).

Nesta mesma linha de pensamento, Vilela (1993) define gramática como “consideração e descrição da língua como construção, como estrutura imanente, como sistema e como sistema de regras que estão subjacentes ao funcionamento da língua.” (p.145).

Considerando o conhecimento implícito que os alunos já têm, não faz qualquer sentido que os docentes menosprezem esses conhecimentos para o processo de ensino-aprendizagem da língua e da gramática em particular. Como tal, os programas de Português incentivam os professores a ter em conta que os alunos “são falantes competentes, ou seja, utilizadores da língua que mobilizam de forma automática regras gramaticais para gerar e produzir enunciados na sua língua.” (Costa, Cabral, Santiago & Viegas, 2011, p. 7).

O conhecimento e compreensão da gramática favorece tanto o sucesso escolar como pessoal dos alunos. Duarte (2008) defende que o conhecimento explícito da língua permite um melhor desempenho no Português padrão, o aperfeiçoamento e diversificação do uso da língua e constitui ainda um auxílio na aprendizagem de línguas estrangeiras.

Com vista a um melhor desempenho na língua padrão, a mesma autora elenca alguns dos grandes objetivos do ensino da gramática, propondo uma divisão entre objetivos instrumentais, objetivos atitudinais-axiológicos e, por fim, objetivos cognitivos gerais e específicos. Iremos, de seguida, abordar cada um deles.

Os objetivos instrumentais remetem para o domínio do Português padrão, o aperfeiçoamento e a diversificação do uso da língua, a aprendizagem de línguas estrangeiras e o desenvolvimento de competências de estudo.

Quanto ao domínio da língua padrão, Duarte (1998) defende que:

“o cidadão precisa de a dominar para estudar, para desempenhar actividades profissionais que exigem qualificação científica ou técnica diferenciada, para aceder a produtos culturais, para se comportar apropriadamente nas situações institucionais em que é chamado a interagir verbalmente e a exprimir-se por escrito.” (p.4).

No que respeita à diversificação do uso da língua, Duarte (1998) propõe que se utilizem as ferramentas gramaticais, visto que estas são uma mais-valia para um aperfeiçoamento do discurso oral, para a aprendizagem e desenvolvimento da rapidez e fluência da leitura e ainda da escrita.

O conhecimento e domínio dos conceitos gramaticais promovem igualmente uma aprendizagem bem-sucedida das línguas estrangeiras. Efetivamente, quando um aluno está habituado a refletir sobre a sua própria língua, a recorrer a estratégias de aprendizagem eficazes e a utilizar os termos adequados para se referir a estruturas linguísticas, transferirá naturalmente esses conhecimentos e habilidades para a aquisição de outras línguas.

No que concerne ao último objetivo instrumental, Duarte (1998) reforça que o aluno para “compreender, lembrar e usar conhecimentos específicos” necessita de “competências cujo desenvolvimento é objectivo da disciplina de língua materna.” (p.7). Essas competências passam por demonstrar “capacidade de seguir o fio condutor de exposições orais longas e complexas, distinguindo as ideias essenciais das acessórias e acompanhando a linha argumentativa das mesmas, e de tomar notas do essencial do que foi dito;” e ainda apresentar “fluência na leitura, que se traduz na capacidade de distinguir ideias essenciais de ideias acessórias, de seguir o fio condutor ou a linha argumentativa de um texto, e que pode envolver o recurso a técnicas como sublinhar, esquematizar, tirar notas resumir.” (p.7).

Já no que diz respeito aos objetivos atitudinais-axiológicos, é enfatizado o desenvolvimento da autoconfiança linguística dos alunos e da tolerância cultural e linguística. A autoconfiança dos alunos é promovida pelo facto de “tornar consciente que

a sua variedade linguística de origem é tão complexa e estruturada e, portanto, tão digna de respeito como a variedade padrão.” (Duarte, 1998, p.8).

Outro dos objetivos a nível atitudinal-axiológico consiste em proporcionar ao aluno um olhar mais amplo e, eventualmente, em despertar uma maior curiosidade para manifestações culturais distintas da sua.

O ensino de métodos científicos e o treino do pensamento analítico e o aprofundamento do conhecimento da língua integram os objetivos cognitivos gerais e específicos. Os métodos fazem toda a diferença quando falamos de ensino. Desta forma, Duarte (1998) defende que “se o ensino da gramática for encarado como reflexão sobre a língua orientada pelo professor como uma actividade de descoberta, o aluno é convidado a adoptar métodos de trabalho característicos da investigação científica.” (p.9). A autora esclarece algumas das vantagens: “Neste tipo de trabalho, desenvolvem-se capacidades cognitivas gerais que constituem objectivo educativo da maioria das disciplinas curriculares podem, desde muito cedo, ser desenvolvidas na disciplina de Português, uma vez que elas são cruciais para o desenvolvimento e aprendizagem das competências nucleares desta disciplina: consciencialização, pela observação, do carácter estruturado dos objectos; capacidade de generalização e resolução de problemas; crença na capacidade de compreensão do mundo por qualquer observador humano treinado.” (p.9).

A autora insiste ainda na relevância de tomarmos consciência daquilo que sabemos sobre a nossa própria língua, pois tal “constitui um enriquecimento cultural de que nenhuma criança ou jovem deve ser privado.” (p.9).

Após alguma ter assumido, em anteriores orientações curriculares, designações como “funcionamento da língua” ou “conhecimento explícito da língua”, o termo gramática é o que, atualmente, está consignado nos programas. Este termo, ainda que mais comum na generalidade das orientações curriculares de outros países, apresenta-se como fonte de alguma ambiguidade, dada a sua polissemia. Em Ferreira et al (2019), por exemplo, apresentam-se alguns dos sentidos que o termo assume: i) o manual de gramática onde se encontram as regras e convenções do bom funcionamento da língua; ii) a matéria escolar que se encontra integrada na disciplina de Português; iii) a área do saber linguístico que estuda a organização e funcionamento das línguas ou ainda iv) o conhecimento gramatical da língua, seja adquirido e/ou aprendido, que cada falante vai

contruindo na sua mente e que permite produzir e compreender enunciados de uma língua (este último pode também designar-se “gramática mental”).

O conceito de gramática mental é tido por Ferreira et al. (2019) como a mais importante “para percebermos de que forma a criança constrói e desenvolve a língua na sua mente.” (p.43) e ainda de que forma é que, por via da atuação pedagógica do contexto educativo, esse mesmo conhecimento vai sendo transformado em conhecimento explícito de uma dada língua.

Antes de procurarmos analisar de que forma o conhecimento gramatical tem sido ou não valorizado pelos professores, vejamos como tem sido abordado nas orientações curriculares oficiais nas últimas décadas.

O termo “gramática” nas orientações curriculares

Em Portugal, até aos anos 60/70, o ensino da gramática merecia um papel de destaque, ainda que a metodologia utilizada se baseasse na memorização de regras sem que, efetivamente, tal tipo de tarefa tivesse necessariamente real impacto no desempenho oral e escrito. No entanto, tal situação veio a transformar-se e, “decorrente da distância que esse ensino tradicional da gramática (frequentemente baseado em exemplos retirados dos autores clássicos da literatura) apresentava face à língua de que os alunos faziam uso, o trabalho gramatical tendeu a perder terreno nas aulas de língua materna, considerado que era como algo inútil e até mesmo retrógrado.” (Silva & Pereira, 2017, p.109).

A partir da década de 80, os Programas da Língua Portuguesa vieram introduzir uma designação, a de *funcionamento da língua*, que incluía subdomínios como a expressão oral, o vocabulário, a expressão escrita e a leitura, e no âmbito do qual se sugeria um trabalho mais prático, defendendo “um afastamento face à memorização de definições e regras de funcionamento da língua.” (Silva & Pereira, 2017, p.109).

Uma nova organização curricular e novos programas surgem no início dos anos 90, sendo que, a área da língua portuguesa aparece organizada em 3 blocos nos programas do Ensino Básico. No bloco 3, relativo ao *funcionamento da língua, análise e reflexão*, introduz-se esta expressão que veio substituir a nomenclatura anterior.

Já no fim da década de 90, surge Sim- Sim, Duarte & Ferraz (1991) que teve, de acordo com Silva & Pereira (2017), uma contribuição bastante significativa no desenvolvimento curricular e na formação dos professores. Este documento veio alterar a designação até aí usada (*funcionamento da língua, análise e reflexão*) para *conhecimento explícito da língua*.

Em 2001, o Currículo Nacional do Ensino Básico- Competências Essenciais, assumindo o documento orientador já existente e a própria terminologia, veio estabelecer, todavia, metas por ciclo de ensino e não já por ano de escolaridade, como acontecia nas anteriores orientações. Estas metas encontram-se ainda mais especificadas em tabelas, “insistindo no princípio da evolução das aprendizagens ao longo dos três ciclos.” (Silva & Pereira, 2017, pp. 110-111) e acrescentando ainda a apresentação de propostas de atividades para atingir os objetivos definidos.

Com a chegada das Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico em 2012, o termo *conhecimento explícito da língua* passa a ser substituído pela designação

gramática. Esta substituição foi justificada pelos seus autores por “razões de opacidade decorrente da generalização do seu acrónimo (CEL) e a necessidade de harmonização e uniformização terminológica relativamente a outras línguas.” (Silva & Pereira, 2017, p.112), isto é, os autores, assinalam a necessidade de adaptar a nomenclatura de acordo com a terminologia adotada noutros países.

Esta designação permanece, até hoje, em vigor.

Como vimos, os próprios documentos oficiais têm vindo a dar conta de forma evolutiva das diferentes aceções que o termo gramática pode assumir, sem deixar de a considerar como um domínio próprio e corroborando a importância que esta dimensão assume no âmbito do ensino-aprendizagem da língua.

Importa agora analisar de que forma os professores se têm vindo a apropriar deste domínio e o valorizam ou não no âmbito da sua prática docente.

Valorizar ou não valorizar o ensino da gramática

É relativamente frequente depararmo-nos com situações em que os alunos questionam a utilidade e o interesse da aprendizagem da gramática. A questão da relevância do ensino formal da gramática tem vindo a ser, aliás, objeto de questionamento também por alguns professores e mesmo investigadores na área.

Vigotski (2005) posiciona-se a favor da valorização do ensino e, conseqüentemente, da utilidade da gramática, afirmando que:

“Já se chegou até mesmo a dizer que o ensino da gramática na escola poderia ser abolido. Podemos replicar que a nossa análise mostrou claramente que o estudo da gramática é de grande importância para o desenvolvimento mental da criança. (...) Ela pode não adquirir novas formas gramaticais ou sintáticas na escola, mas, graças ao aprendizado da gramática e da escrita, realmente torna-se consciente do que está fazendo e aprende a usar as suas habilidades conscientemente. (...) A gramática e a escrita ajudam a criança a passar para um nível mais elevado do desenvolvimento da fala.” (p. 125-126)

Neste seguimento, João Costa (2008) clarifica alguns benefícios do trabalho gramatical nomeadamente em termos de aprendizagem da escrita:

“Hábitos de reflexão gramatical constituem um óptimo auxiliar para a formulação de regras de ortografia. Só me é possível consultar um prontuário, para esclarecer as minhas dúvidas, se dominar a metalinguagem que me permite identificar o que é uma contracção, o que é uma crase, o que é um pronome, o que é um verbo, quais os tempos verbais, etc. Se não dominar essas categorias, não tenho os instrumentos necessários para resolver problemas tão básicos como a solução de problemas de ortografia.”

Apesar de se reconhecerem estes benefícios, a valorização do ensino gramatical no nosso sistema de ensino nem sempre teve reflexo nas práticas pedagógicas: “é hoje comum reconhecer-se que o ensino da gramática perdeu lugar nas aulas de língua materna, em detrimento das outras competências linguísticas, como a leitura ou a escrita, ou, em menor grau, a compreensão e a expressão orais.” (Silva, 2010, p.2).

Já Vilela (1993) havia constatado que para alguns dos detratores da valorização da gramática, o que não tem aplicabilidade é algo que, automaticamente, não tem interesse.

“Os conhecimentos de gramática não ajudam directamente a resolver os problemas da vida humana como acontece com muitas das ciências naturais: disciplinas ditas aplicadas. Daí ser muito fácil fazer afirmações acerca da utilidade ou inutilidade da gramática e do seu ensino. Mas haverá efectivamente razões para se ensinar gramática?” (Vilela, 1993, p. 143)

De facto, um bom domínio do conhecimento gramatical está directamente relacionado tanto com o falar bem, como com o escrever bem. Aliás, as competências gramaticais são fundamentais para diversas áreas e promovem capacidades elementares para o futuro.

Assim, quando Bettis (2001) aborda a importância de conhecer a gramática para falar e escrever bem uma língua, imediatamente questiona:

“Pode alguém jogar bem xadrez sem saber as principais regras do jogo de xadrez? Não. Pode alguém jogar bem futebol sem saber as regras fundamentais do jogo de futebol? É evidente que não. E da mesma forma, pode alguém falar bem uma língua sem conhecer as regras da linguagem? É claro que não pode.” (p.86).

Nesse seguimento, Inês Duarte (1998) salienta e identifica as inúmeras consequências de um conhecimento gramatical deficitário:

“Se me parece incontroverso que a compreensão do oral, a leitura, a expressão oral e a escrita constituem competências nucleares a desenvolver na disciplina de Português, do 1º ao 12º anos de escolaridade, estou convicta de que a subalternização que merece nos programas e na prática pedagógica o «funcionamento da língua» assenta num equívoco de consequências dramáticas: o pressuposto de que os alunos podem atingir os níveis de desempenho em cada fim de ciclo na compreensão e expressão oral e escrita através de um praticismo puro, sem que se lhes ensine sistematicamente seja o que for sobre a sua própria língua.” (p.110).

A autora continua:

“Mas o que importa aqui (...) é avaliar os custos que esta moda pedagógica tem relativamente às aprendizagens dos alunos. Alguns desses custos são visíveis e audíveis para qualquer bom observador. A generalidade dos estudantes que entra no ensino

superior não domina os géneros formais e públicos do oral nem do ponto de vista da compreensão (por exemplo, não sabe escutar exposições longas, conferências ou debates, tendo dificuldade em seguir o fio condutor dos mesmos), nem do ponto de vista de expressão (por exemplo, tem dificuldade em expor com clareza as suas dúvidas, não consegue fazer apresentações orais aceitáveis). Do mesmo modo, não atingiu os níveis necessários nas competências de leitura para estudo, pelo que dificilmente compreende um texto científico argumentativo, evidencia problemas na elaboração de resumos e sínteses de artigos e ensaios e responde muitas vezes erradamente nos testes de avaliação porque não compreende o enunciado das perguntas. Também na escrita se detectam problemas graves, desde a organização da página à ortografia e pontuação, desde os princípios básicos da caligrafia à fragilidade da arquitectura frásica e transfásica, desde a escassez de vocabulário activo e imprecisão vocabular à incapacidade de revisão, autocorreção e aperfeiçoamento do texto.” (Duarte, 1998, p.111).

Posto isto e perante as dificuldades que são reveladas por parte dos nossos alunos, inclusive no Ensino Superior, urge compreender em que aspetos do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa importa intervir.

Silva (2008) propõe algumas soluções, salvaguardando que não se pode afirmar que todos os problemas que o ensino da Língua Portuguesa enfrentava à data estavam somente relacionados com o fraco conhecimento explícito da língua por parte dos alunos. Desta forma, é imperativo um ensino exigente que promova uma boa utilização da língua portuguesa. A autora defendia ainda uma formação inicial e contínua de qualidade para os docentes, bem como uma uniformização terminológica; que permita aos falantes de uma determinada língua recorrerem aos mesmos termos para analisar e refletir sobre o seu funcionamento. A adequação das metodologias de ensino da gramática constitui, porventura, um dos cerne da questão, sendo que se deverá seguir uma ordem de desenvolvimento gradual e progressivo do grau de dificuldade. Ou seja, os conteúdos deverão ser lecionados do mais simples para o mais complexo, assumindo particular relevância o trabalho de sistematização no que concerne ao nível das tarefas propostas. A título de exemplo, o aluno deverá, numa primeira fase, observar, questionar, colocar hipóteses e fazer a verificação das mesmas com o objetivo de descobrir mecanismos de funcionamento da língua e, conseqüentemente, ser capaz de manipular a língua com destreza. O estudo gramatical deverá ser igualmente orientado pelo próprio docente como uma atividade de descoberta (desde a observação e reflexão à interiorização das regras e aplicação das mesmas em atividades práticas) e deverá ainda ter-se em conta a articulação entre os conteúdos gramaticais e restantes competências (oralidade, leitura e escrita).

É fundamental atentar no facto de nos estarmos a basear para efeito deste levantamento, em documentos produzidos há mais de uma década, pelo que, naturalmente, foram surgindo, entretanto, algumas alterações que importa considerar. A título de exemplo, a questão da uniformização terminológica é já atualmente, desde a adoção do Dicionário Terminológico, uma realidade. Quanto às metodologias ativas, a substituição do PPEB pelas Metas Curriculares constitui, de alguma forma, um retrocesso, na medida em que essa lógica dá lugar a uma visão do ensino da gramática mais tradicional.

Diagnóstico da aprendizagem da gramática

No sentido de melhor compreender o atual contexto, importa, ainda, clarificar a atual situação da gramática no que concerne ao grau de sucesso na aprendizagem que os alunos do Ensino Básico revelam, bem como a evolução que a mesma tem tido. Para tal, iremos apresentar uma análise a partir de dados disponibilizados pelo Instituto de Avaliação Educativa (IAVE), recorrendo, concretamente, aos resultados das provas de aferição nacionais.

Consideramos pertinente começar por fazer uma contextualização do que são as provas de aferição. Estas começaram a ser elaboradas pelo GAVE em 2001, tendo decorrido regularmente até 2012/2013, ano em que as provas de aferição do 1.º e 2.º ciclo do ensino básico passaram a ser substituídas por provas finais de ciclo. Regista-se nova alteração em 2015/2016, uma vez que se iniciou “um novo ciclo de provas de aferição, que visa igualmente obter informação relevante em outras áreas do currículo (e não apenas nas disciplinas de Português e Matemática), de acordo com o novo modelo de avaliação integrada do ensino básico.” (Instituto de Avaliação Educativa [IAVE], 2017, p.4).

De acordo com o Instituto de Avaliação Educativa [IAVE] (2018), as provas de aferição possibilitam:

“recolher informação que permita a implementação de estratégias que ajudem a consolidar os pontos fortes e a superar as dificuldades diagnosticadas. Ou seja, pretende-se capacitar as escolas com informação relevante para apoiar uma definição de estratégias de intervenção pedagógica individualizadas e capazes de ajudar a ultrapassar, em tempo útil, as dificuldades de aprendizagem observadas.”.

Ainda que conscientes das limitações de uma análise comparativa dos resultados obtidos mediante estas provas, consideramos, à falta de alternativa mais fiável, que seria interessante confrontar os resultados alcançados pelos alunos portugueses nos anos de escolaridade para os quais foram divulgados resultados. Apresentamos, em seguida, os resultados das provas do 2.º ano (dados disponíveis relativos aos anos 2016, 2017 e 2018) e 5.º anos de escolaridade (dados disponíveis relativos aos anos 2016 e 2018).

Português	Áreas disciplinares/ Domínios	C	RD	NC/NR
		%		
	Compreensão do Oral	42,9	45,3	11,8
	Leitura	56,3	36,2	7,5
	Gramática	63,6	27,3	9,1
	Escrita	59,7	26,7	13,6

Tabela 1. Resultados obtidos nas provas de aferição de Português pelos alunos do 2.º ano em 2016

Português	Áreas disciplinares/ Domínios	C	CM	RD	NC/NR
		%			
	Compreensão do Oral	22,5	32,0	26,5	19,0
	Leitura e Iniciação à Educação Literária	23,2	39,3	29,6	7,8
	Gramática	20,5	18,4	38,3	22,7
	Escrita	13,8	14,9	37,5	33,8

Tabela 2. Resultados obtidos nas provas de aferição de Português pelos alunos do 2.º ano em 2017

No que respeita aos resultados relativos ao 2.º ano de escolaridade, a análise comparativa dos resultados obtidos revela que, de 2016 para 2017 houve um aumento significativo do número de alunos que não conseguiram ou não responderam (NC/NR): em 2016, registava-se um valor percentual de 9,1 e em 2017 este valor aumenta para 22,7%. A par disso, verificou-se, similarmente, um crescimento no número de alunos que revelaram dificuldades em responder (RD): em 2017, este valor passou para 38,3% sendo que, em 2016, encontrava-se nos 27,3%.

A leitura comparativa entre os dados de 2016 e 2017 padece, no entanto, de um enviesamento: à diferença significativa entre os resultados de 2016 e 2017, não será certamente alheio o facto de, na tabela relativa a 2016, não existir a categoria CM, relativa aos alunos que, conseguindo responder de acordo com o esperado, poderiam ainda assim, melhorar. Se considerarmos a soma dos valores relativos à categoria C e CM, na tabela relativa ao ano de 2017, este valor (38,90) permanece, ainda assim, significativamente abaixo do valor relativo ao ano de 2016 (63,6).

De acordo com o Relatório Nacional: relativo a 2016 e 2017, na prova de aferição de 2.º ano de 2017, as maiores dificuldades dos alunos foram reconhecer e distinguir nomes, adjetivos e verbos e reconhecer sons num conjunto de palavras escutadas. Além disto,

“apenas 15% dos alunos redigiram um texto em que, de um modo geral, utilizaram com coerência os tempos verbais, bem como sinónimos e pronomes, de modo a evitar a repetição dos nomes.” (Instituto de Avaliação Educativa [IAVE], 2018, p.39).

Português	Áreas disciplinares/ Domínios	C	CM	RD	NC/NR
		%			
	Compreensão do Oral	20,1	50,8	22,7	6,4
	Leitura e Iniciação à Educação Literária	25,0	32,5	34,4	8,1
	Gramática	26,2	21,4	37,9	14,5
	Escrita	34,0	24,7	19,5	21,8

Tabela 3. Resultados obtidos nas provas de aferição de Português pelos alunos do 2.º ano em 2018

De 2017 para 2018, há uma diminuição significativa dos alunos que não conseguiram ou não responderam (NC/NR), isto é, em 2018, houve menos alunos a ter um desempenho negativo (não conseguiram/ não responderam) no domínio da gramática. Esta redução dos casos de insucesso reflete-se na subida da percentagem dos alunos que conseguiram responder (C) que aumenta em torno de seis valores percentuais na transição de 2017 (20,5%) para 2018 (26,2%). Quanto à categoria que indica que os alunos revelaram dificuldade na resposta (RD), existe uma pequena diferença, já que desceu de 38,3% (2017) para 37,9% (2018). A percentagem de alunos que conseguiram responder de acordo com o esperado, mas que podem ainda melhorar (CM) sofreu um aumento de três valores percentuais: em 2017, registavam-se 18,4% e, em 2018, 21,4%.

Relativamente à prova de aferição de 2018, o IAVE relata que cerca de 52% dos alunos revelaram dificuldade no domínio *Gramática*, ainda que não tenham sido identificados os conteúdos mais problemáticos. (Instituto de Avaliação Educativa [IAVE]).

De acordo com a literatura e conforme assumido no Programa de Português do Ensino Básico (PPEB) (Ministério da Educação, 2009), existe uma evidente relação entre a escrita e a gramática da língua, uma vez que a escrita se constitui como “um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adotado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos” (p. 16), que têm que estar de acordo com as regras gramaticais estabelecidas para que o texto seja considerado correto.

O mesmo documento refere-se ao conhecimento explícito da língua como uma competência para “sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma, levando à identificação e à correcção do erro” (Ministério da Educação, 2009, p.16), a par de uma reflexão permanente sobre a língua.

Desta forma, era expectável que os resultados ao nível da escrita se correlacionem com os resultados do domínio da gramática, dado que a produção de textos exige o respeito quer pelas regras de ortografia e de pontuação, quer a utilização adequada do léxico e um bom domínio da sintaxe.

Assim, consideramos importante realizar também uma análise comparativa entre o domínio da gramática e o domínio da escrita. Podemos então verificar que, no ano de 2016 a percentagem dos alunos que conseguiram responder (C) no domínio da gramática (63,6%) é muito próxima do valor registado no domínio da escrita (59,7%), havendo uma diferença de apenas 3,9 valores percentuais. Esta situação pode dever-se ao facto de não estar ainda contemplada, no ano em apreço, a categoria de alunos que conseguiram, mas podiam melhorar (CM). Já no que concerne aos alunos que não conseguiram ou não responderam (NC/NR), a diferença é um pouco maior (4,5%), incidindo o valor mais alto no domínio da escrita (13,6%).

No ano de 2017, existe uma notória diferença entre os mesmos domínios em relação aos alunos que não conseguiram ou não responderam (NC/NR), sendo que no domínio da gramática, registam-se 22,7% de alunos que não conseguem responder; já no domínio da escrita esse valor sobe para os 33,8%, uma disparidade equivalente a um pouco mais de 11 pontos percentuais. Os valores mais próximos são correspondentes aos alunos que conseguiram, mas que ainda podem melhorar (CM) e aos alunos que revelaram dificuldade na resposta (RD), tratando-se, respetivamente, de uma diferença de 3,5 e 0,8 valores percentuais.

Em 2018, os valores que mais se aproximam dizem respeito aos alunos que conseguiram responder, mas podiam melhorar (CM) com 21,4% no domínio da gramática e 24,7% no domínio da escrita. À semelhança do ano anterior, existe uma diferença de 7,8 valores percentuais na categoria de alunos que conseguiram responder (C). A diferença mais evidente incide na categoria de alunos que responderam com dificuldade (RD), tendo o domínio da gramática o valor de 37,9% e a escrita 19,5%.

Segundo os Resultados Nacionais das Provas de Aferição de 2018, “no domínio Escrita, e apesar de se terem observado melhorias acentuadas em relação aos resultados obtidos em 2017, cerca de 41% dos alunos ainda revelam dificuldades na elaboração do seu texto.” (Instituto de Avaliação Educativa [IAVE], 2018, p.7).

Realizando agora uma síntese desta análise podemos afirmar que o domínio da gramática obteve nos três anos (2016, 2017 e 2018) uma menor percentagem na categoria que concerne aos alunos que não conseguiram ou não responderam (NC/NR). Todavia, apenas no ano de 2018 a percentagem de alunos que conseguiram (C) é mais baixa no domínio da gramática, quando comparada com o domínio da escrita. Quanto à categoria de alunos que revelaram dificuldade na resposta (RD) observamos que os valores percentuais do domínio gramatical foram sempre mais elevados, ainda que com pequenas diferenças, do que os valores apresentados no domínio da escrita.

Observemos agora os dados relativos às provas do 5.º ano:

Português	Áreas disciplinares/ Domínios	C	RD	NC/NR
		%		
	Compreensão do Oral	71,5	18,0	10,5
	Leitura	50,5	42,5	7,0
	Gramática	30,9	49,4	19,7
	Escrita	80,5	15,1	4,4

Tabela 4. Resultados obtidos das provas de aferição de Português dos alunos do 5.º ano em 2016

Português	Áreas disciplinares/ Domínios	C	CM	RD	NC/NR
		%			
	Oralidade	14,8	37,8	31,5	15,9
	Leitura e Educação Literária	6,7	25,7	49,1	18,5
	Gramática	12,4	25,6	38,6	23,5
	Escrita	26,8	40,6	25,0	7,6

Tabela 5. Resultados obtidos das provas de aferição de Português dos alunos do 5.º ano em 2018

Ao analisarmos as tabelas dos resultados obtidos nas provas de aferição do 5.º ano de escolaridade referentes aos anos de 2016 e 2018, podemos verificar que, mais uma vez, não está contemplada, em 2016, a categoria que indica os alunos que conseguiram

responder de acordo com o esperado, mas que ainda podem melhorar (CM). Este pormenor pode refletir-se numa diminuição significativa de alunos que conseguiram responder (C) no ano de 2018, sendo que esta disparidade corresponde a um total de 18,5 valores percentuais.

De 2016 para 2018 constata-se igualmente uma diminuição na categoria de alunos que revelaram dificuldades em responder (RD), uma vez que em 2016 a percentagem era igual a 49,4% e baixou para 38,6% no ano de 2018.

No que concerne à categoria de alunos que não conseguiram ou não responderam (NC/NR), há um pequeno aumento de 3,8% na transição de 2016 (19,7%) para 2018 (23,5%).

Em conformidade com o revelado no Relatório Nacional relativo aos anos de 2016 e 2017 do Instituto de Avaliação Educativa (IAVE), no domínio da gramática os alunos do 5.º ano “revelaram alguma dificuldade em conjugar os verbos «cantar» e «voar» no pretérito perfeito do indicativo” e em substituir “grupos nominais pelas formas adequadas do pronome pessoal”. A mesma fonte constata ainda que “apenas 19% dos alunos reconheceram as duas frases, das cinco apresentadas, em que a vírgula é usada para isolar o vocativo.” (Instituto de Avaliação Educativa [IAVE], 2018, p.19).

Relativamente ao ano de 2018, o Instituto de Avaliação Educativa assinala ainda, a partir dos Resultados Nacionais das Provas de Aferição deste ano, que, considerando na globalidade “os domínios Leitura e Educação Literária e Gramática, mais de 60% dos alunos revelam dificuldades na produção das suas respostas (ou não conseguem responder de acordo com o esperado ou não respondem).” (Instituto de Avaliação Educativa [IAVE], 2019, p.7).

Analisando agora a relação entre o domínio da gramática e da escrita, podemos constatar que, em 2016, há uma grande diferença na categoria de alunos que conseguiram responder (C), já que a percentagem no domínio da gramática corresponde a 30,9% e, no domínio da escrita, a 80,5%, o que representa uma diferença de quase 50 valores percentuais. Assim, é possível perceber que existiu por parte dos alunos uma maior facilidade em relação ao domínio da escrita quando comparado com o domínio da gramática, o que pode apontar para uma proficiência no uso da linguagem escrita que não terá correspondência em termos da explicitação metalinguística.

De igual forma, quando analisamos a categoria de alunos que revelaram dificuldade (RD) em 2016, os valores apresentam-se distintos nestes domínios: no

domínio da gramática existe uma percentagem de 49,4% e, no domínio da escrita, este valor desce para 15,1%, apresentando uma diferença de 34,3%.

Na categoria de alunos que não conseguiram ou não responderam (NC/NR), mantêm-se as disparidades entre os dois domínios: 19,7% no domínio da gramática e 4,4% no domínio da escrita. Também aqui, mais uma vez, observamos que os alunos demonstram uma maior dificuldade no domínio da gramática.

Considerando a categoria dos alunos que conseguem mas apresentam algumas fragilidades (CM), identificamos uma diferença de 15 valores percentuais, tendo, mais uma vez, o domínio gramatical uma percentagem de menor sucesso (25,6%) quando comparada com o domínio da escrita (40,6%).

Mantendo esta mesma tendência, menos alunos revelaram dificuldade (RD) em responder a questões do domínio da escrita (25%), contrastando com os 38,6 valores percentuais correspondentes ao domínio da gramática.

A maior discrepância entre estes domínios (15,9%) encontra-se na categoria de alunos que não conseguiram ou não responderam (NC/NR), recaindo, uma vez mais, no domínio gramatical uma maior taxa de insucesso (23,5%) face aos 7,6 de alunos com evidentes dificuldades na escrita.

Consideramos ainda pertinente realizar uma pequena comparação do domínio gramatical entre o 1.ºCEB e o 2.º CEB, recorrendo aos dados que analisamos até aqui. Relativamente ao ano de 2016 devemos voltar a frisar que ambas as tabelas não contemplam o nível indicativo de que os alunos conseguiram responder de acordo com o esperado, mas que ainda podem melhorar (CM). Desta forma, observamos que os alunos que revelam o melhor desempenho (conseguiram responder (C)) no 1.ºCEB correspondem a 63,6 valores percentuais, contrastando com 30,9 valores percentuais do 2.º CEB, isto é, menos de metade dos alunos. O mesmo acontece na categoria de alunos que revelam dificuldades em responder (RD), uma vez que no 1.º CEB a percentagem é de 27,3 e aumenta para 49,4 no 2.º CEB. Por último, na categoria de alunos que não conseguiram ou não responderam (NC/NR) existe também um aumento do 1.º CEB para o 2.º CEB, com valores de 9,1% e 19,7%, respetivamente. Assim, no ano de 2016, verificaram-se piores resultados no domínio gramatical no 2.º CEB.

Relativamente ao ano de 2018, as tabelas já contemplam quatro categorias. Na categoria dos alunos que revelam melhor desempenho (conseguiram (C)), os valores

percentuais são, mais uma vez, mais elevados no 1.º CEB (26,2%), quando comparados com os do 2.º CEB (12,4%). A categoria intermédia de desempenho (CM) apresenta valores ligeiramente superiores no 2.º CEB, com 25,6% face aos 21,4% identificados no 1.º CEB. A categoria que apresenta valores mais próximos entre as duas valências é a dos alunos com dificuldades em responder (RD), tendo 37,9% no 1.º CEB e 38,6% no 2.º CEB, uma diferença de menos de um valor percentual. No patamar dos alunos com pior desempenho, os alunos que não conseguiram ou não responderam (NC/NR), os valores voltam a ser superiores no 2.º CEB (23,5%) quando comparados com o 1.º CEB (14,5%).

Daqui se conclui que parece haver uma tendência de maior dificuldade no domínio da gramática à medida que os alunos transitam do 1.º para o 2.º CEB.

Importará, no entanto, olhar com cautela para estes dados: não só estas provas não apresentam na sua conceção, um mesmo grau de dificuldade/complexidade ano após ano que permita uma comparação mais fidedigna (vejam-se os contrastes acima assinalados entre os anos de 2016 e 2017, por exemplo), como a quantidade de edições destas provas cujos resultados estão disponíveis é ainda, diminuta.

Ainda assim, a tendência que estes dados desenham parece-nos fazer sentido, se considerarmos que, à medida que os níveis de escolaridade avançam, o grau de complexidade dos conteúdos gramaticais e a própria exigência na mobilização de saberes gramaticais na capacidade de escrita de textos coesos e coerentes tem propensão a aumentar.

Parte II – Opções metodológicas

Neste capítulo clarificamos o processo metodológico eleito para a concretização deste estudo empírico. Inicialmente, apresentamos a metodologia adotada, a caracterização dos contextos onde se aplicou a mesma, as técnicas e instrumentos utilizados para a recolha de dados, bem como os resultados recolhidos.

Metodologia adotada

Para a elaboração deste relatório, recorreremos ao método qualitativo, embora tenhamos também presente, através do diagnóstico das provas de aferição, o método quantitativo.

A investigação qualitativa, segundo Bodgan & Biklen (1994), apresenta cinco características: a primeira está relacionada com a observação direta, uma vez que neste tipo de investigação “a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p. 47). A segunda característica determina que a investigação qualitativa é descritiva, o que significa que “os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação” (p. 48). A terceira característica relaciona-se com o facto de os investigadores se interessarem “mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p. 49) e, no que diz respeito à quarta característica, estes “tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (p. 50), ou seja, entendem o processo de análise dos dados como um funil, onde “as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo.” (p. 50). Por último, a quinta característica da metodologia qualitativa estabelece que “o significado é de importância vital” (p. 50), isto é, os investigadores preocupam-se e interessam-se por compreender quais são os pontos de vista que diferentes pessoas têm sobre um determinado assunto ou situação.

Uma vantagem deste tipo de metodologia consiste na possibilidade de se colocarem hipóteses reais de investigação, devido ao facto de se utilizarem técnicas como as entrevistas, trabalhando questões de valores e não se limitando a variáveis predefinidas e respostas fechadas de sim/não.

Este género de investigação “é indutivo e descritivo, na medida em que o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados” (Sousa & Baptista, 2011, p. 56). Isto permite que compreendamos

melhor as opiniões dos entrevistados, e possibilita-nos uma maior apropriação e aproximação de todos os processos e resultados obtidos, proporcionando uma realidade mais assertiva sobre aquilo que está a ser estudado/investigado.

Quanto à metodologia quantitativa, esta apresenta objetivos com o intuito de verificar determinados resultados e, no presente relatório, utilizámo-la a partir da análise e comparação dos dados relativos ao domínio da gramática (e, de forma residual, da escrita) relativos aos resultados das provas de aferição de anos distintos. Para Serapioni (2000), algumas das características mais importantes do estudo quantitativo são: a orientação para a quantificação e a causa dos fenómenos; a ausência de preocupação com a subjetividade; a utilização de métodos controlados; a objetividade procurada através de um distanciamento em relação aos dados; a natureza hipotético-dedutiva; a orientação para os resultados; a replicabilidade e possibilidade de generalização e a assunção da realidade como estática.

Assim sendo, apresentaremos nos seguintes subcapítulos as partes constituintes da metodologia, nomeadamente: a caracterização dos contextos, a caracterização dos participantes e a explanação das técnicas e instrumentos utilizados para a recolha de dados.

Caracterização dos contextos

1.º CEB

A intervenção educativa no 1.º CEB decorreu durante o ano letivo 2019/2020 numa instituição particular e de cariz religioso, a funcionar há já um século. Esta encontra-se localizada no Grande Porto, numa zona que dispõe de diversas atividades económicas, como o comércio e serviços. Caracteriza-se por ser, também, uma zona de bastante acessibilidade, tendo em conta a confluência de inúmeros transportes públicos, como autocarros e metro.

Este é um estabelecimento que oferece diferentes valências educativas, tais como: pré-escolar, 1.ºCEB, 2.ºCEB, 3.ºCEB e ensino secundário. De acordo com o Projeto Educativo, esta instituição procura “levar os alunos a tomar consciência da sua responsabilidade e na transformação do mundo” (Projeto Educativo e Curricular da instituição, 2019, p.5).

No que concerne ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, a instituição acolheu, no ano letivo a que nos reportamos, oito turmas, sendo que a dinâmica de trabalho se regia por um processo de ensino-aprendizagem muito ativo e dinâmico, como é a metodologia de projeto: “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique & Santos, 1990, p. 140).

No 1.ºCEB estavam previstos “dois tempos semanais de apoio pedagógico (...) que visavam a promoção de competências em défice nos alunos sinalizados em cada turma e para os quais foram criados Planos de Apoio ou de Recuperação.” (Regulamento Interno, 2019-2020, p.50). Neste tempo, os alunos puderam contar com a cooperação do professor titular e de um docente coadjuvante, usufruindo de acompanhamento individual ou em pequeno grupo.

2.º CEB

A intervenção educativa no 2.º CEB decorreu durante o ano letivo 2020/2021, numa escola de ensino público localizada no Porto. Esta faz parte de um agrupamento constituído por três escolas com valências em pré-escolar e 1.º CEB, uma escola com as valências de 2.º CEB e 3.º CEB e, por último, uma escola com 3.º CEB e ensino secundário.

Segundo o Projeto Educativo, a grande missão desta instituição é “prestar à comunidade um serviço educativo de qualidade, num mundo plural, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes dos seus deveres e direitos, potenciando as competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Projeto Educativo da instituição, 2019-2022, p.4).

O 2.º Ciclo do Ensino Básico integrava, no ano em questão, dez turmas de 5.º ano e nove turmas de 6.º, tendo cada turma, aproximadamente, 20/25 alunos. As atividades letivas organizam-se em períodos correspondentes a 50 minutos, sendo que, em algumas disciplinas, como aconteceu em Português, estavam determinados 150 minutos semanais.

No que concerne ao acompanhamento dos alunos, “o Conselho de Turma reúne e elabora, com base nos documentos anteriores, estratégias de intervenção ajustadas às características dos alunos/turma, tendo em conta o seu perfil, dando particular atenção aos alunos com medidas de suporte à aprendizagem.” (Plano de Organização e de Desenvolvimento Curricular da instituição, 2019, p.8). No decorrer do ano letivo, os conselhos de turma reuniam no final de cada período e, sempre que necessário, para análise do percurso de aprendizagem de cada aluno.

Caracterização dos participantes

1.º CEB

A prática profissional em 1.º CEB decorreu numa sala do 3.º ano de escolaridade. A turma era constituída por vinte e quatro alunos, catorze do género masculino e dez do género feminino, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos.

Relativamente às particularidades deste grupo que importa destacar, inicialmente já se encontravam identificados dois alunos diagnosticados com necessidades educativas específicas. Um desses alunos encontrava-se diagnosticado desde tenra idade com dislexia, “uma disfunção neurológica, que se manifesta ao nível da dificuldade de aprendizagem da leitura, em pessoas com inteligência normal ou acima da média.” (Associação Portuguesa de Dislexia [DISLEX]). Com o decorrer do ano letivo, verificou-se ainda que um dos alunos demonstrava problemas ao nível do comportamento e, por isso, foi encaminhado para uma profissional devidamente qualificada para realizar a respetiva avaliação.

A turma caracterizava-se por ser, globalmente, participativa, interessada e empenhada. Houve um grande esforço para que os alunos mais introvertidos e pouco participativos pudessem sair da sua zona de conforto e desenvolvessem uma voz mais ativa em cada aula. Ao longo desta prática profissional, a autonomia e a cooperação foram algumas das competências mais estimuladas.

Quanto às suas relações interpessoais, os elementos da turma mantinham uma boa relação e possuíam uma enorme capacidade de entreaajuda.

Foi possível observar que alguns alunos apresentavam dificuldades na disciplina de Português, particularmente, no domínio da leitura e da escrita. Nos momentos de leitura em voz alta, notava-se a dificuldade que determinados alunos sentiam em realizar uma leitura fluente, com boa dicção e sem receio de errar. Relativamente à escrita, salienta-se o facto de os alunos apresentarem dificuldades na aplicação das regras de ortografia e de pontuação.

A heterogeneidade estava, claramente, presente neste grupo de alunos, quer ao nível comportamental, quer ao nível de desempenhos e respetivas classificações.

2.º CEB

A prática de ensino supervisionada na valência de 2.º CEB decorreu junto de uma turma de 5.º ano de escolaridade constituída por vinte e dois alunos, dez do género masculino e doze do género feminino, com idades compreendidas entre os dez e os onze anos.

Neste grupo, à semelhança do que aconteceu no 1.º CEB, salienta-se o facto de existir um aluno diagnosticado com dislexia que se encontrava já devidamente acompanhado fora do contexto escolar. Em termos de apoio institucional, era oferecido ao aluno mais tempo para realizar as tarefas e uma atenção redobrada por parte de todos os docentes. Ainda assim, o aluno demonstrava muita vontade de participar em todas as atividades e, na maioria das vezes, conseguia realizá-las no mesmo período de tempo que era concedido aos restantes colegas.

Sobre as características principais da turma enfatiza-se o facto de serem alunos muito participativos e comunicativos, gostavam muito de tomar a palavra, de apresentar as suas ideias e opiniões, debatendo até de uma forma saudável. Contudo, no que concerne a tarefas a realizar autonomamente, uma grande parte dos alunos apresentava insegurança e necessidade de ter as docentes a interpretar as atividades.

Na disciplina de Português revelavam algumas dificuldades nos domínios da escrita e leitura, nomeadamente, na organização textual e interpretação de textos. No que diz respeito ao domínio gramatical e, comparando com os restantes domínios, os alunos demonstram menos dificuldade, não obstante, termos identificado conceitos de anos anteriores que não se encontravam ainda bem consolidados.

Efetivamente, existia também alguma heterogeneidade tanto ao nível do ritmo de trabalho, da autonomia, como do conhecimento, mas, de uma forma geral, a turma mostrava-se empenhada em superar as dificuldades e motivada para a aprendizagem.

Instrumentos e Técnicas de Recolha de Dados de Investigação

As técnicas de recolha de dados são “o conjunto de processos operativos que nos permite recolher os dados empíricos que são uma parte fundamental do processo de investigação” (Sousa & Baptista, 2011, p. 70), já que nos ajudam a compreender os dados obtidos.

A investigação qualitativa “caracteriza-se por três grandes grupos de técnicas de recolha de dados” (Sousa & Baptista, 2011, p. 79). Subscrevemos Denzim quando se refere à observação participante como “uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental (...), a participação, a observação direta e a introspeção” (Denzim, 1978, citado por Ludke & André, 1986, p.28). Esta técnica fornece-nos dados fundamentais, permitindo um estudo mais próximo e ativo dos participantes e ainda um enriquecimento através das diferentes perspetivas sobre a temática em análise. Aliada à técnica de observação, optámos ainda pela intervenção educativa para uma recolha de dados mais significativa.

Concretizaram-se duas atividades, uma com cada valência, com o intuito de trabalhar o domínio gramatical com os alunos de formas distintas para, posteriormente, perceber qual das maiores fragilidades apresentadas.

No âmbito do 1.º CEB, foi proposta, em novembro de 2019, à turma do 3.º ano, a realização de uma ficha de trabalho que serviu como instrumento de recolha de dados. Esta ficha foi retirada do manual “Gramática no Laboratório - 3.º Ano” da autoria de Antónia Estrela e Patrícia Santos Ferreira. (**Anexo I**) A sequência de atividades diz respeito aos pronomes pessoais, apresentando como objetivos de aprendizagem a identificação de pronomes pessoais e a compreensão do pronome como substituto de um grupo de palavras.

Devemos frisar, antecipadamente, que os alunos demonstraram muitas dificuldades na realização desta ficha de trabalho e que existiu um frequente apoio, tanto por parte da professora estagiária quanto por parte da professora titular, o que se justifica pelo facto de esta ter sido, para estes alunos, a primeira experiência em torno de dinâmicas de laboratórios ou oficinas gramaticais.

Em outubro de 2020, na valência de 2.º CEB, tendo em conta que os alunos ainda se encontravam numa fase inicial de revisões dos conteúdos abordados no ano anterior, consideramos que a realização de um exercício de consolidação de carácter lúdico seria

interessante. Assim, criamos um *quiz* com recurso ao PowerPoint, simulando a participação num jogo que a maioria dos alunos conhecia: “Quem Quer Ser Milionário?”.

(Anexo II)

Para a realização do jogo denominado “Quem Quer Ser Milionário? – Edição Gramatical”, foram selecionados pela professora titular de turma os conceitos que deveriam ser trabalhados: classificação de palavras quanto ao número de sílabas, classificação de palavras quanto à posição da sílaba tónica, tipos de frase, tempos verbais (pretérito imperfeito, pretérito perfeito, presente, futuro), identificação da conjugação dos verbos, discurso direto e indireto, família de palavras, sinónimos e antónimos e classe de palavras (nome, adjetivo e verbo). Posto isto, preparamos trinta questões e tentamos ordená-las de forma que o nível de dificuldade aumentasse progressivamente.

No início da atividade foram explicadas as regras e foi entregue uma folha de respostas numerada de um a trinta com um espaço em branco à frente para que assinalassem a alínea correta. Todos os alunos responderam autonomamente, sem que fosse necessária qualquer intervenção por parte das professoras presentes na sala.

Realizaram-se ainda entrevistas às duas docentes titulares, quer do 1.º Ciclo do Ensino Básico, quer do 2.º Ciclo do Ensino Básico (**Anexo III**), a fim de recolhermos as suas perceções e os seus pontos de vista em relação ao lugar e à importância do domínio gramatical no processo de ensino-aprendizagem. Consideramos que o facto de podermos contar com o contributo de docentes de diferentes valências e com formações completamente díspares enriquece este trabalho de investigação. Desta forma, realizamos uma entrevista semiestruturada caracterizada por Quivy & Campenhoudt (1998) como um tipo de entrevista não delimitada por um determinado número de perguntas, mas na qual o entrevistador “dispõe de uma série de perguntas-guia, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação do entrevistado”, de modo que haja uma exploração do guião e uma maior facilidade na articulação do discurso (p.192). Apresentamos os dados mais adiante.

Outra técnica utilizada com o principal objetivo de promover uma participação ativa dos alunos foi o *focus group* (**Anexo IV**), este define-se, tendo em conta Krueger e Casey (2009, citado por Silva, Veloso & Keating, 2014, p.178), como uma técnica orientada para a “recolha de dados qualitativos junto de pessoas com algum tipo de semelhança, numa situação de grupo, através de uma discussão focada”. Esta é também

uma forma mais breve de recolha de dados, uma vez que são entrevistados vários indivíduos ao mesmo tempo, que se centra na elaboração de questões abertas, admitindo a apresentação de diferentes perspetivas e as respetivas justificações. Para a concretização do *focus group*, seleccionámos, com a cooperação da professora titular de turma, cinco alunos da turma de 2.º CEB. Para esta seleção tivemos em consideração o desempenho de cada aluno nas aulas de Português e, por isso, reunimos dois alunos que apresentavam mais dificuldades, um aluno com um desempenho razoável e, por último, dois alunos com resultados elevados. O registo das intervenções dos alunos foi feito recorrendo à gravação áudio, para que fosse possível prestar mais atenção aos alunos e realizar posteriormente uma transcrição mais espontânea e verdadeira das perspetivas dos mesmos.

Para finalizar, gostaríamos, ainda, de fazer referência à análise documental que foi a base da fundamentação deste estudo recorrendo nomeadamente a documentos oficiais do Ministério da Educação, das instituições cooperantes, assim como a inúmeros livros e artigos que nos permitiram “complementar, fundamentar e/ou enriquecer informações obtidas com outras técnicas de recolha” (Morgado, 2012, p. 87).

Parte III – Apresentação e discussão dos dados

No presente capítulo, propomo-nos fazer uma apresentação dos dados de investigação para, de seguida, passarmos à análise dos resultados que obtivemos mediante a aplicação das técnicas já referidas anteriormente, enquadrando-os e confrontando-os com conceções teóricas concernentes.

Numa primeira fase, iremos abordar a intervenção educativa e iniciaremos pela análise detalhada das respostas dadas pelos alunos do 1.º CEB no que respeita à ficha retirada do manual “Gramática no Laboratório - 3.º Ano”.

Podemos afirmar que a questão **1.1 (identificação de palavras como pronomes)** não despoletou qualquer dificuldade em nenhum dos elementos, pois todos identificaram corretamente os pronomes pessoais. Por sua vez, a questão seguinte (**1.2**), que consistia na substituição livre do pronome por um nome, levantou muitas questões, visto que requeria algo diferente (os alunos estavam habituados a identificar o pronome que equivaleria a um dado sintagma nominal, mas não a operação inversa) e implicava uma tarefa de resposta não tão imediata como os exercícios habitualmente propostos. Os alunos tinham de livremente escolher e/ou inventar palavras que indicassem o nome para o qual o pronome poderia remeter e essa foi a principal dificuldade manifestada pela maioria. Os já habituais exercícios de substituição de nomes por pronomes não permitem a avaliação do desenvolvimento da compreensão de expressões anafóricas-, por exemplo, sendo menos desafiantes do que este exercício agora proposto. Já Viana (2009) alertara para a necessidade de promover esta tarefa alternativa, que implica a capacidade de substituir pronomes por nomes/ grupos nominais, dado que esta capacidade é crucial na compreensão de textos lidos.

Na questão **2.1**, solicitava-se que, a partir de umas frases contendo um mesmo pronome pessoal, os alunos distinguissem a qual das imagens, representando duas personagens, o mesmo correspondia. Esta atividade gerou também alguma confusão na turma, sendo necessária a repetição do enunciado e o auxílio por parte da professora estagiária. Desta forma, verificou-se que a maioria respondeu corretamente; no entanto, tal pode ter-se devido à intervenção da estagiária. Na questão **2.2 (sublinhar os pronomes pessoais)** não houve qualquer dúvida e todos os alunos sublinharam corretamente o pronome pessoal em ambas as frases, contrastando com as questões seguintes **2.3 e 2.4**, onde era solicitado que os alunos reescrevessem as frases, substituindo

os pronomes pessoais por outros elementos de forma a identificar as personagens e, posteriormente, sublinhassem as palavras que utilizaram para substituir o pronome pessoal. Estas alíneas originaram uma série de dúvidas que rapidamente foram ultrapassadas após um esclarecimento geral, tendo apenas um aluno deixado as respetivas questões em branco.

Apenas um aluno não foi capaz de responder corretamente à questão **2.5**: todos os outros assinalaram corretamente que o pronome pessoal pode ser substituído por um conjunto de palavras.

O exercício **3.1** encontra-se dividido por alíneas e tornou-se, progressivamente, mais difícil. Na alínea **A**, a frase “O gato está em cima do telhado” requeria apenas que os alunos substituíssem o sujeito pelo pronome pessoal. Desta forma, os alunos não mostraram qualquer dificuldade, sendo que todos responderam corretamente. Já na alínea **B**, o facto de existir a informação sobre a cor (“O gato **cinzento** está em cima do telhado”) gerou algumas hesitações, sendo que quatro alunos responderam incorretamente e um aluno não respondeu. A frase presente na alínea **C**, “O gato cinzento **que adora carapaus** está em cima do telhado” foi a que suscitou mais dúvidas e careceu de uma explicação, uma vez que contém um modificador do nome restritivo que dá informação adicional acerca do nome à direita do qual surge. Em virtude dos esclarecimentos apresentados relativamente a este exercício, verificámos que todos os alunos responderam corretamente.

Todos os alunos responderam corretamente às perguntas que se seguiram: **3.2** (sublinhar nas frases as palavras que substituíram por um pronome pessoal) e **3.3** (concluir que um pronome pessoal substitui um conjunto de palavras).

Por fim, o exercício **4.1** causou muitas dúvidas, na medida em que se solicitava aos alunos que testassem uma hipótese e que, por isso, escrevessem incorretamente de modo a verificarem que as frases não ficariam bem formadas. Todos os alunos imediatamente questionaram o que era para fazer e, após a explicação, mantiveram-se muito surpreendidos e hesitantes por terem de escrever inadequadamente uma frase. Vinte alunos conseguiram fazer exatamente aquilo que se pretendia, chegando à conclusão de que as frases que tinham acabado de escrever não se encontravam bem formadas (**4.2**).

No exercício **4.3**, não houve particulares dificuldades, apenas três alunos não sublinharam o conjunto de palavras que poderiam ser substituídas por pronomes pessoais.

O exercício **4.4** pedia que os alunos reescrevessem as frases anteriores, substituindo o que sublinharam por pronomes pessoais, ou seja, uma aplicação direta dos pronomes. Verificamos que todas as repostas se encontravam certas.

Já no que diz respeito ao exercício **4.5**, dois alunos não responderam corretamente e um elemento da turma não conseguiu ou não respondeu. Os restantes alunos completaram a frase com as palavras corretas: **nome** e **conjunto/grupo**.

Em jeito de análise, podemos afirmar que as dificuldades sentidas pelos alunos e a necessidade de colaboração podem ser justificadas pelo conceito de desenvolvimento proximal que, de acordo com Vygotsky (1978, citado por Shabani, Khatib & Ebadi, 2010), é definida como “a distância entre o nível de desenvolvimento real determinado pela resolução independente de problemas e o nível do potencial desenvolvimento determinado através da resolução de problemas sob a supervisão de um adulto ou em colaboração com colegas com mais capacidades”¹. Nesta lógica e em consonância com Barra (2014), o conceito de zona de desenvolvimento proximal introduz a interação como fator promotor para aprendizagens significativas por parte da criança pois, através da relação interpessoal com os pares, com diferentes níveis de competência, ambos saem beneficiados, já que adquirem atitudes cívicas de cidadania, tais como o respeito pelo outro, e ainda são proporcionadas oportunidades de desenvolvimento psicológico, favoráveis ao aumento da autoestima.

Assim, a finalidade desta perspetiva vygotskyana é motivar os alunos, dando-lhes tarefas interessantes, significativas e um pouco mais complexas, em comparação com o que estão já habituados, para que cooperem com os próprios colegas, docentes e/ou adultos. Uma vez terminada a tarefa, espera-se que o aluno se possa sentir mais capaz de a realizar individualmente numa próxima vez. Desta forma, o mediador deve ajudar a criança a alcançar o desenvolvimento proximal, ou seja, impulsionar a cognição da criança, traduzindo-se isto no auxílio da transformação do desenvolvimento potencial em desenvolvimento real (Coelho & Pisoni, 2012). Assim, citando Barra (2014), o que o aprendiz adquire “é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas” (p. 769).

¹ Nossa tradução livre de “the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peer”.

Para além desta recolha de dados, não nos foi possível efetuar mais intervenções nem recolha de dados na valência de 1.º CEB, devido à situação pandémica que ditou o fecho das escolas desde março e até ao final do ano letivo 2019/2020.

Quanto aos dados recolhidos na intervenção do 2.º CEB, iremos, numa primeira fase, apresentar uma tabela relativa à taxa de acerto nas respostas dadas a cada questão e, posteriormente, tecer alguns comentários em torno da análise da mesma.

Número da Questão	Número de alunos que responderam corretamente	Números de alunos que responderam manifestando dificuldades	Número de alunos que não responderam
1	20	2	0
2	16	6	0
3	19	3	0
4	17	5	0
5	21	1	0
6	21	1	0
7	21	1	0
8	20	2	0
9	20	2	0
10	11	11	0
11	10	11	1
12	22	0	0
13	22	0	0
14	19	3	0
15	22	0	0
16	19	3	0
17	21	1	0
18	20	1	1
19	20	2	0
20	21	1	0
21	14	8	0
22	21	1	0
23	15	6	1
24	22	0	0
25	20	2	0
26	16	4	2
27	17	5	0
28	19	3	0
29	19	2	1
30	19	3	0

Tabela 6. Análise de dados (2.ª intervenção)

Dos dados acima apresentados, salientamos como significativos o facto de: as questões que revelaram piores resultados, com 11 respostas erradas (cerca de metade dos alunos) corresponderem à questão número 10 e à questão número 11, relacionadas com a classe de palavras e os antónimos, respetivamente. A questão 10 apresentava a seguinte frase: “O jantar está delicioso” e os alunos tinham de indicar a classe de palavras a que correspondia “jantar”, tendo como hipótese de resposta “adjetivo”, “nome” e “verbo”. Já

na questão número 11 pedia-se que assinalassem um antónimo de “precoce”, sendo as opções de resposta “elevado”, “poupado” e “tardio”. O facto de os alunos não conhecerem o significado da palavra “precoce” refletiu-se, naturalmente, na dificuldade em identificarem os seus antónimos.

Outra questão que revelou algumas respostas incorretas (mais concretamente, 8 respostas erradas), foi a questão n.º 21, na qual se solicitava aos alunos que indicassem o tempo do verbo “partir” na frase: “Fiquei muito triste quando partiste para Espanha”, sendo que a maioria considerou que o verbo se encontrava no Pretérito Imperfeito, ao invés do Pretérito Perfeito.

Quanto às perguntas que revelaram maior taxa de sucesso, devemos destacar as questões 12, 13 e 15, dado que todos os alunos responderam corretamente. Na primeira questão solicitava-se que classificassem a palavra “pássaro” quanto à sílaba tónica e, uma vez que esse conteúdo tinha sido abordado nas aulas anteriores, consideramos justificada esta facilidade. A questão número 13 estava relacionada com a classe de palavras e apresentava a seguinte frase “A Maria é muito velha”, destacando-se a palavra “velha”. Visto que se trata de uma palavra que caracteriza o nome, os alunos facilmente a identificaram como adjetivo. Esta foi a única questão ligada às classes de palavras que reuniu a totalidade de respostas corretas. Por último, na questão 15 solicitava-se a classificação da palavra “páginas” quanto à posição da sílaba tónica, conteúdo que tinha sido também abordado nas semanas anteriores.

Constata-se, assim, que os tempos verbais e as classes de palavras foram, assumidamente, as maiores dificuldades reveladas pelos alunos nesta atividade. Tínhamos já dado conta, recorrendo a uma análise do Relatório Nacional do IAVE (2016/2017), que os alunos demonstravam dificuldades em conjugar verbos no pretérito perfeito do indicativo, tempo verbal que é fonte de alguma irregularidade morfológica, e esta atividade comprovou tal tendência, visto que uma das questões com mais respostas incorretas diz respeito ao reconhecimento deste tempo.

No que diz respeito às classes de palavras, o facto de terem manifestado dificuldade na identificação da classe de palavras associada à forma *jantar* é compreensível, atendendo a que se trata de uma forma ambígua dependendo do contexto frásico em que ocorre. Curiosamente, a mesma dificuldade não parece ocorrer com outra forma igualmente ambígua (a palavra *velha*), a qual, como vimos, teve uma taxa de acerto plena, o que suscita a hipótese de que, tratando-se de um adjetivo qualificativo muito frequentemente trabalhado no 1.º CEB, esta ter sido uma resposta em função de um

conhecimento já memorizado mas não necessariamente consolidado, pois permanece a dúvida quanto ao grau de acerto caso o contexto implicasse a sua categorização como sendo um nome.

Debruçar-nos-emos de seguida sobre as respostas dadas pelos cinco alunos do 2.º CEB selecionados para o *focus group*. (**Anexo V**) Este apresentava-se estruturado em função de três grandes objetivos, sendo o primeiro, conhecer as perceções dos alunos quanto à escola e quanto à aprendizagem em geral, o segundo visava compreender qual o domínio do Português (leitura, escrita, oralidade, gramática) que os alunos mais apreciavam e, por fim, um último objetivo passava por compreender as conceções dos alunos em relação ao ensino e aprendizagem da gramática.

Quando questionados sobre o gosto de frequentar a escola, a resposta foi unanimemente positiva. Contudo, dois alunos afirmaram que as aulas poderiam ser mais criativas e divertidas. Consideraram ainda a escola como algo deveras importante para fornecer ferramentas para o futuro, particularmente, ao nível profissional.

No que diz respeito às disciplinas favoritas, foram dadas as mais variadas respostas, desde Ciências e História à Educação Física. A disciplina de Português não foi mencionada.

Os domínios da leitura e da escrita foram aqueles face aos quais os alunos demonstraram maior preferência e, por isso, questionámo-los sobre o que entendiam por gramática e qual a sua importância. Apenas um aluno respondeu à primeira questão, afirmando que a gramática é um conjunto de regras “que nós temos de cumprir sobre os verbos, adjetivos e várias classes de palavras (...) para escrevermos bem as frases”. Em geral, todos consideraram a gramática muito importante, argumentado da seguinte forma: “(...) quando arranjarmos um emprego vamos ter de escrever muitas coisas e temos de escrevê-las bem” e “Há pessoas que enviam mensagens cheias de erros e ninguém percebe nada”.

Assim, percebemos que os alunos associam a gramática às regras, mas já conseguem interligá-la com outros domínios, particularmente com o domínio da escrita quando salientam que é preciso sabermos gramática para escrevermos bem.

As classes de palavras foi a resposta dada por todos quando questionados sobre quais os conteúdos gramaticais que aprenderam. Tal pode ser justificado pelo facto de os alunos terem abordado, durante os períodos em que decorreram as duas fases do estágio, somente este aspeto referente ao domínio da gramática.

Este domínio é visto como “a parte mais fácil” quando se pergunta sobre as dificuldades relativas à gramática, embora um aluno saliente que “a gramática que estamos a dar até agora é muito fácil, mas a gramática portuguesa, em geral, é um pouco complicada e às vezes não faz muito sentido porque tem muitas regras”. Os testes de avaliação foram ainda referenciados, uma vez que habitualmente existe um pequeno grupo apenas para exercícios gramaticais que é visto como muito acessível quando comparado com outros grupos. Algo que também podemos sublinhar é o facto de os alunos associarem os exercícios gramaticais apenas aos testes de avaliação, o que pode mostrar que não existem muitos momentos em que pratiquem e realizem tarefas deste domínio.

Quando questionados sobre as estratégias da professora, os vídeos explicativos foram a resposta generalizada, dada ser esta a forma que a professora titular utilizava para apresentar conteúdos novos. As fichas informativas para colar no caderno e os exercícios do manual foram ainda mencionados.

Curiosamente, no que diz respeito às perceções sobre o que consideram ser uma boa estratégia para as aulas de gramática, uma grande parte dos alunos rejeita os *quiz*, argumentando com o facto de, geralmente, ser contabilizado o tempo, criando assim algum nervosismo e, conseqüentemente, acabarem por prestar menor atenção às respostas dadas.

Por fim, pedimos que recordassem todo o percurso escolar e referissem algum conteúdo ou alguma forma de aprender gramática que os tivesse marcado. As respostas foram variadas, mas dois alunos destacaram a classificação de palavras quanto à sílaba tónica, devido ao usual emprego do “EGA” e a identificação da sílaba tónica, já que achavam divertido chamar a palavra. Estes conteúdos, curiosamente, foram aqueles em que apresentaram uma maior taxa de respostas corretas na atividade dinamizada com a turma, como indicam os resultados anteriores. Desta forma, denota-se que é algo que está bem consolidado pela maioria.

Podemos constatar que este grupo de alunos não tinha uma conceção de gramática muito bem formada, sendo que apenas um aluno se voluntariou para dar uma explicação, no entanto todos a consideraram fundamental, particularmente para escrever bem. Isto pode demonstrar que estes alunos não têm uma visão isolada da gramática, algo que, segundo Vilela (1993), faz todo o sentido, pois o autor entende a gramática como uma competência que “dá ao estudante a capacidade de agir linguisticamente, comunicar, de analisar textos e as suas normas, sensibilizando o estudante para a língua: como meio de

vida e de atuação” (p. 144). Concluímos, então, que “a gramática deve estar ao serviço da linguagem e não a linguagem ao serviço da gramática” (Castillo, 1986, p.112).

As entrevistas às professoras titulares do 1.º e 2.º CEB foram conduzidas, tendo em conta os seguintes objetivos: conhecer as perceções dos entrevistados face ao domínio da gramática; conhecer as conceções dos professores do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico em relação ao ensino e aprendizagem da gramática; conhecer as práticas dos professores de 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática e identificar as necessidades de formação dos professores do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico em relação ao ensino da gramática. **(Anexos VI e VII)**

Posto isto, consideramos pertinente realizar uma breve caracterização socioprofissional das docentes entrevistadas. A docente do 1.º CEB tinha 44 anos de idade, era licenciada em 1.º CEB, contava com 16 anos de experiência e não possuía qualquer formação na área gramatical. Quanto à professora do 2.º CEB, esta tinha 60 anos de idade, era licenciada em História, detinha 30 anos de experiência e apenas uma formação na área da gramática aquando das atualizações que este domínio sofreu.

Assim, podemos verificar que as docentes possuem formações académicas completamente distintas, sendo que a professora de 2.º CEB não tinha qualquer habilitação específica na área do Português. Por este motivo, seria de esperar que a visão de ambas, nomeadamente, sobre a gramática fosse completamente diferente.

Passaremos agora para a análise das respostas que consideramos relevante apresentar.

A docente do 1.º CEB, quando questionada sobre qual a importância dos domínios previstos no ensino do Português, afirmou que se pode considerar “a Educação Literária mais abrangente, a Leitura e a Escrita mais presentes, a Oralidade mais transversal e a Gramática mais específica, mas todos devem contribuir para melhores desempenhos no uso da língua portuguesa por parte dos alunos”.

Já a docente do 2.º CEB, considerou “a leitura, a oralidade e a escrita mais importantes”, acrescentando que não se insiste tanto nos conteúdos de gramática “uma vez que os conteúdos são sempre os mesmos tanto no 5.º ano como no 6.º”. Verificámos, assim, que existem algumas diferenças nas perspetivas de ambas, já que a primeira docente reconhece importância a todos os domínios e a segunda desvalorizava claramente o domínio da gramática.

As experiências de aprendizagem com a gramática foram também tidas em conta na entrevista, sendo as docentes questionadas sobre se consideravam que essas experiências de aprendizagem influenciavam o modo como ensinavam o domínio atualmente. A professora do 1.º CEB referiu que, em algumas ocasiões, tentava proporcionar exatamente o oposto daquilo que experienciou, ou seja, “através de atividades de observação, reflexão e descoberta, chegar às regras para melhor as compreender e não decorá-las sem aplicabilidade em contextos da língua portuguesa”. Já a professora de 2.º CEB considerou que pouco influenciaram, já que só teve gramática até ao 7.º ano de escolaridade. Esta revela ainda que foi “aprendendo ao longo do percurso profissional”. A dissemelhança de respostas pode ser justificada pela desigualdade de formação das docentes.

Questionadas sobre a importância da gramática, ambas concordaram que esta é fundamental e que está naturalmente presente, no entanto, a professora de 2.º CEB acrescentou uma desvalorização deste domínio, por exemplo, em testes de avaliação “a gramática em 100%, vale apenas 20%”. Esta realidade pode justificar a discrepância da importância dada aos diferentes domínios, sendo que a docente, na sua prática pedagógica, assumia a gramática como menos relevante.

A fase em que surge a gramática numa aula de Português foi também uma das questões colocadas às docentes. A docente do 1.º CEB afirmou que “normalmente surge no seguimento de uma exploração de texto ou obra literária”, pois pretendia que os alunos observassem e descobrissem “padrões do funcionamento da língua nesse contexto para posteriormente podermos generalizar”. A docente do 2.º CEB afirmou apenas ser muito variável.

No que concerne à utilização de recursos didáticos específicos para lecionar conteúdos gramaticais, a professora de 1.º CEB referiu que recorria a “plataformas digitais com recursos a áudio e vídeo, manuais escolares, gramática, livros de exercícios e caderno, materiais estruturados para trabalho autónomo, jogos didáticos de editoras, materiais de produção própria para conteúdos gramaticais específicos, obras literárias infantis específicas para abordar conteúdos de gramática, entre outros”. A Escola Virtual era a plataforma à qual a professora de 2.º CEB recorria tanto para a apresentação de novos conteúdos gramaticais, quanto para a sua consolidação. Assim, podemos concluir que havia uma maior predisposição da docente do 1.º CEB para lecionar os conteúdos de forma variada, inovando o processo de ensino-aprendizagem de forma a torná-lo uma experiência de descoberta e deixando de parte o mecanismo de memorização de regras.

As docentes foram ainda questionadas sobre as alterações das suas abordagens da gramática ao longo do percurso profissional. A professora do 1.º CEB afirmou que provavelmente alterou algumas práticas, “até porque os próprios documentos normativos assim o recomendam. A gramática assume, hoje em dia, um papel mais relevante nas planificações e avaliações do que em anos passados”. A docente do 2.º CEB assumiu que durante muito tempo lecionou apenas uma disciplina, História e Geografia de Portugal. Com isto, podemos concluir que, devido ao facto de ter pouca experiência no ensino da disciplina de Português, as suas abordagens na disciplina de Português e, mais concretamente, no domínio da gramática, podem ter ficado de ter pouca experiência no ensino da pouco comprometidas. Tal como justificou a docente, “se andarmos sempre a mudar, acabamos por quebrar o ritmo”.

Quando questionadas sobre o(s) conteúdo(s) ou descritores de desempenho no domínio gramatical em que os alunos demonstram mais dificuldades, a professora do 1.º CEB refere que os alunos habitualmente não sentem muitas dificuldades nesta área, no entanto assinalou “questões relacionadas com a morfologia e a lexicologia”, enquanto a docente de 2.º CEB mencionou particularmente a análise sintática.

Por fim, as questões que ultimam a entrevista eram referentes à necessidade de formação dos docentes de ambos os ciclos. Quando questionadas sobre a sua perceção sobre a oferta de formação na área gramatical ser suficiente e adequada, a docente de 1.º CEB declarou que pelo menos não era muito visível ou acessível: “Se existe em quantidade e qualidade suficientes, deveria ser mais divulgada”. Nesta mesma lógica, a docente do 2.º CEB afirmou que a formação era insuficiente: “claramente, deveria existir mais oferta”.

Refletindo agora sobre todas as respostas dadas, compreendemos que, muitas vezes, as perspectivas das docentes divergiram. De todos os aspetos, os que consideramos mais notórios prendiam-se com a diferença nas práticas pedagógicas implementadas. Enquanto a docente do 1.º CEB afirma que todos os domínios são importantes e fulcrais para um melhor desempenho na língua portuguesa, a professora do 2.º CEB destacou claramente os outros domínios como os mais importantes. Desta forma, seria de esperar que também a forma como lecionam as aulas fosse um reflexo dessa perceção, daí que, nas aulas de 2.º CEB os conteúdos gramaticais fossem menos frequentes.

Algo que não podemos deixar de referir é a unanimidade das docentes no que diz respeito à necessidade de formação nesta área. Ambas concordam que deveria existir uma maior oferta e, por sua vez, uma maior divulgação da mesma. Não podemos deixar de

defender que uma formação adequada, consistente e atualizada proporcionará aos docentes um maior à vontade neste domínio e, conseqüentemente, maior sucesso na intervenção educativa e na aprendizagem dos alunos.

Em termos gerais, parece-nos importante concluir que, para as docentes entrevistadas, a sua formação enquanto alunas teve influência na forma como equacionam a gramática enquanto profissionais. Esta constatação pode ser considerada ainda um alerta para a formação de professores.

Apresentados e discutidos os resultados obtidos, elencamos, de seguida, as considerações finais sobre todo o percurso e processo de conceção deste relatório de estágio.

Considerações Finais

O gosto pela gramática e a vontade de dar destaque a um domínio que, muitas vezes, é subvalorizado, foi o que impulsionou o desenvolvimento e realização deste relatório de estágio cujos principais objetivos se centram em diagnosticar a situação do processo de ensino-aprendizagem, assim como em analisar as concepções dos docentes e dos alunos quanto a este domínio.

Em resposta ao primeiro objetivo mencionado, procurámos, nas nossas intervenções, realizar um diagnóstico ao nível das competências gramaticais de alunos do 1.º e 2.º CEB, recorrendo a duas estratégias diferentes. No 1.º CEB foi utilizada uma ficha cujo conceito era o laboratório gramatical e na qual os alunos tiveram uma oportunidade de questionar a língua e de refletir sobre a mesma de uma forma crítica, colocando hipóteses, mesmo que erradas, conforme previsto na pedagogia da descoberta. Já no 2.º CEB, foi realizado um *quiz*, que nos permitiu perceber os conteúdos, nos quais alunos apresentavam mais fragilidades.

A partir dos dados apresentados (nomeadamente as entrevistas às docentes titulares de turma junto das quais tivemos oportunidade de intervir), defendemos uma atualização no que concerne à abordagem de conteúdos gramaticais, de modo que seja colocado de lado um ensino mais tradicional, assente na memorização de regras. Convirá, pois, que se procurem recursos diversificados, capazes de promover a apropriação e compreensão de conteúdos, assim como a motivação dos intervenientes (docentes e alunos). Este tipo de metodologia exigirá mais dos docentes: mais tempo de aula, mais preparação e mais exposição perante a turma. Todavia é muito importante que os alunos comecem por compreender a língua para, posteriormente, serem capazes de refletir e utilizá-la com correção e adequação.

É, por isso, crucial que os docentes se sintam prontos para enveredar por este caminho, sendo o primeiro passo olhar para a gramática como um domínio realmente importante no processo de ensino e aprendizagem. O que poderá contribuir para isto? A formação. Um aspeto que é ainda considerado débil, quer ao nível científico, quer ao nível pedagógico.

Através das entrevistas que realizamos às docentes titulares das turmas de 1.º e 2.º CEB e que nos auxiliaram a responder ao segundo objetivo, verificámos que há uma concordância no que diz respeito a esta temática de formação, visto que as docentes

defendem que esta deveria existir em maior número e, por sua vez, ser mais divulgada. Tal necessidade, a nosso ver, prende-se com a perceção (claramente manifestada pela docente do 1.º CEB e, quando a nós, não plenamente assumida pela docente do 2.º CEB) sobre a necessidade de inverter esta realidade de desvalorização do conhecimento gramatical.

Os professores deverão ser, de facto, os protagonistas desta mudança, uma vez que se estes se sentirem motivados para o ensino da gramática e para a atualização das suas práticas, os alunos, conseqüentemente, sentir-se-ão também envolvidos no processo e com um maior gosto pela aprendizagem deste domínio.

O *focus group* que realizamos à turma de 2.º CEB permitiu-nos verificar que a gramática é uma área tida como neutra para os alunos, já que nenhum elemento a distinguiu como um dos domínios favoritos inseridos no Português. Isto poderá ser um reflexo do trabalho que os docentes desenvolvem (ou não) nas suas turmas pois, se um domínio não é tão abordado pelo professor, naturalmente, também não terá impacto nos alunos, criando a errada ideia de que não é assim tão importante.

Ao contrário do que esperávamos, os alunos não referiram a utilização de novas tecnologias como uma boa prática para abordar a gramática, revelando, por exemplo, que os *quiz* constituem uma fonte de ansiedade e perturbação, devido ao facto de estarem associados a dinâmicas de contagem do tempo que os alunos têm disponível para responder. Isto poderá também ser um fator interessante a retirar desta entrevista, sendo que, atualmente, com uma geração tão conectada às tecnologias, a perceção de que qualquer atividade em que se faça uso de computadores, *tablets* ou *smartphones* terá de ser cuidadosamente refletida. É muito importante que todas as estratégias e recursos façam sentido, tendo sempre por base objetivos muito bem definidos e a sua adequação ao público-alvo.

A maior limitação que podemos referenciar é, sem qualquer dúvida, a pandemia que ainda nos encontramos a atravessar. Esta situação não nos permitiu recolher mais dados do 1.º CEB e, por esse motivo, contámos somente com a realização da ficha de laboratório gramatical sobre os pronomes pessoais. Esperávamos conseguir levantar dados sobre as fragilidades dos alunos a um nível mais generalizado, de forma a poder comparar com os resultados que obtivemos no 2.º CEB, o que, lamentavelmente não nos foi possível.

Quanto às instituições, consideramos que não enfrentamos qualquer tipo de limitação, visto que nos foram disponibilizados todos os materiais necessários, assim como nos foi dada toda a disponibilidade por parte das docentes titulares de turma para incluirmos elementos de recolha de dados para o nosso estudo. Enaltecemos ainda o facto de termos à nossa disposição turmas muito interessadas, colaborativas e desafiantes, no sentido de nos motivarem a tornarmos as aulas cada vez mais criativas e dinâmicas.

Para finalizar, parece-nos adequado referir diferentes caminhos pelos quais seria possível optar, de forma a dar continuidade à investigação.

O domínio gramatical necessita de ser mais valorizado no sistema de ensino e, por isso, o expectável será a realização de mais atividades de uma forma livre e sem os constrangimentos inerentes à pandemia. A dinamização de propostas de atividades com mais grupos de alunos de ambas as valências seria também uma opção a explorar, pois permitiria chegar a conclusões quanto a diferentes parâmetros que os distinguem.

Poderíamos ainda inquirir mais docentes e alunos, de forma a obtermos uma maior amostra para análise, tornando esta investigação mais abrangente e, conseqüentemente, mais significativa.

Referências Bibliográficas

- Associação Portuguesa de Dislexia (2020). *DISLEX*. Consultado em 15/07/2020, disponível em <https://www.dislex.co.pt/o-que-%C3%A9-a-dislexia.html>.
- Barra, A. (2014). Uma Análise do Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. *Revistas Unincor*, (Online), 12 (1), 766-774. Disponível em: http://periodicos.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/view/1328/pdf_161.
- Bettes, S. (2001). Conhecimento gramatical e desempenho linguístico. *Revista de Letras*, 23 (1/2), 84-92.
- Bodgan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, A. (2008). *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Castillo, J. (1986). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Editorial Playor.
- Coelho, L., & Pisoni, S. (2012). Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. *Revista e-Ped*, (Online), 2 (1), 144-152. ISSN 2237-7077. Disponível em http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/eped/agosto_2012/pdf/vygotsky_-_sua_teor%C3%ADa_e_a_influ%C3%AAncia_na_educacao.pdf.
- Costa, J. (2008). *Estudar gramática: (des)interesse e (in)utilidade*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Costa, J., Cabral, A. C. Santiago, A. & Viegas, F. (2011). Guião de implementação do programa de Português do Ensino Básico – conhecimento explícito da língua. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 115/97 de 19 de setembro. Diário da República n.º 217/97 – I Série A. Lisboa: Assembleia da República.
- Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea (2 vols.). (2001). Lisboa, Portugal: Academia das Ciências de Lisboa.

- Ludke, M. A., & André, M. E. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda.
- Direção Geral da Educação. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Duarte, I. (1998). *Algumas boas razões para ensinar gramática*: In A Língua Mãe e a Paixão de Aprender. *Actas 2.º Encontro de Professores de Português* (pp.110-123). Porto: Areal Editores.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Consciência Linguística*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Estrela, A. & Ferreira, P. (2019). *Gramática no Laboratório 3.ºAno*. Amadora: Fábula Educação.
- Ferreira, A., Silva, C., Matos, J., Couto, J. & Martins, M. (2019). *Métodos Fundamentais de Ensino: Português*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Fromkin, V. & Rodman, R. (1993). *Introdução à Linguagem*. Coimbra: Almedina.
- Instituto de Avaliação Educativa (2017). *Provas Finais de Ciclo – Ensino Básico – 1.ºCEB, Relatório Nacional: 2013-2015*. Consultado a 30/06/2020, disponível em http://iave.pt/images/FicheirosPDF/Docs_Avalia%C3%A7%C3%A3o_Alunos/Relat%C3%B3rios/Relat_Final_1CEB_2013_15_LV.PDF.
- Instituto de Avaliação Educativa (2018). *Provas de Aferição – Ensino Básico Relatório Nacional:2016 e 2017*. Consultado a 17/04/2020, disponível em http://iave.pt/images/FicheirosPDF/Docs_Avalia%C3%A7%C3%A3o_Alunos/Relat%C3%B3rios/RESULTS_Relatorio_PA_2016-2017_form.pdf.
- Instituto de Avaliação Educativa (2018). *Resultados Nacionais das Provas de Aferição 2018*. Consultado a 17/04/2020, disponível em http://iave.pt/images/FicheirosPDF/Docs_Avalia%C3%A7%C3%A3o_Alunos/Relat%C3%B3rios/Informacao_Resultados_PA2018_16jan.pdf.

- Leite, E., Malpique, M. & Santos, R. (1990). *Trabalho de projecto:2*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ministério da Educação (2009). Programa de Português do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morgado, J. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: De Facto.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2009). O Mundo da Criança. São Paulo: McGraw-Hill.
- Possenti, S. (1996). *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Serapioni, M. (2000) *Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração*. Ciências da Saúde Coletiva, 187 – 192.
- Shabani, K., Khatib, M. & Ebadi, S. (2010). Vygotsky's Zone of Proximal Development: Instructional Implications and Teachers' Professional Development. *Canadian Center of Science and Education*, vol. 3, 237-245.
- Silva, C. & Pereira, I. (2017). Para a caracterização do ensino e da aprendizagem da gramática em Portugal: As perceções dos professores. *Diadorim*, 2 (19), 107-130.
- Silva, M. (2008). O valor do conhecimento gramatical no ensino-aprendizagem da língua. *Saber (e) Educar*, 13, 89-106.
- Silva, M. (2010). *Para uma didáctica da gramática: a aula de língua portuguesa como um laboratório de língua*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. (1997). *Língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios: segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor
- Viana, F. (2009). *O Ensino da Leitura: a avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vigotski, L. (2005). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vilela, M. (1993). *O ensino da gramática na escola: que saída e que justificação?* Braga: Universidade do Minho.

Documentos relativos à instituição do 1.º CEB

- Projeto Educativo e Curricular
- Regulamento Interno

Documentos relativos à instituição do 2.º CEB

- Projeto Educativo
- Plano de Organização e de Desenvolvimento Curricular

Anexos

Anexo I – Ficha de trabalho “Gramática no Laboratório - 3.º Ano” de Antónia Estrela e Patrícia Santos Ferreira.

8

O pronome é uma palavra que substitui um nome?

Objetivos

- > Identificar pronomes pessoais (forma tónica).
- > Expandir e reduzir frases.
- > Compreender que o pronome pessoal pode substituir um grupo de palavras.

Etapa 1

Recorda-te do que aprendeste sobre os pronomes pessoais.

 **1.** Observa as frases e repara nas palavras destacadas.

- A. Ela é a minha melhor amiga!
- B. Nas férias, brinquei com elas.
- C. Nós moramos juntos.



 **1.1** Completa.

As palavras sublinhadas são pessoais.

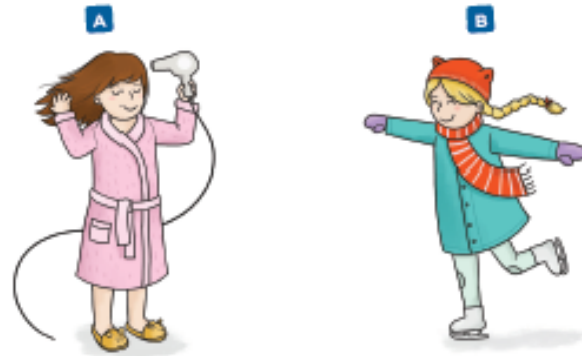
 **1.2** Reescreve as frases, substituindo os pronomes destacados por outras palavras à tua escolha de forma a que se perceba a quem te referes.

- A. Ela é a minha melhor amiga!
-
- B. Nas férias, brinquei com elas.
-
- C. Nós moramos juntos.
-






20

Etapa 2

 **2** Observa as imagens e lê as frases.



Ela chama-se Bárbara.
Ela chama-se Francisca.

-  **2.1** Sabes qual das meninas se chama Bárbara e qual se chama Francisca?
.....
-  **2.2** Sublinha os pronomes pessoais nas frases acima.
-  **2.3** Reescreve as frases, substituindo os pronomes pessoais que sublinhaste por outros elementos de forma a clarificar que a Bárbara é a menina que está representada na imagem A e que a Francisca é a que está representada na imagem B.
- A menina
-
- A menina
-
-  **2.4** Sublinha, agora, as palavras que escreveste em vez do pronome pessoal ela.
-  **2.5** O que concluis? Assinala com **X** a opção correta.
- O pronome pessoal foi substituído apenas por um nome.
- O pronome pessoal foi substituído por um conjunto de palavras

Etapas 3



3. Lê as frases.

- A. O gato está em cima do telhado.
- B. O gato cinzento está em cima do telhado.
- C. O gato cinzento que adora carapaus está em cima do telhado.



3.1 Reescreve as frases, utilizando um pronome pessoal que substitua a informação relativa a quem está em cima do telhado.

- A. O gato está em cima do telhado.
.....
- B. O gato cinzento está em cima do telhado.
.....
- C. O gato cinzento que adora carapaus está em cima do telhado.
.....



3.2 Sublinha, nas frases, as palavras que substituíste por um pronome pessoal.

- A. O gato está em cima do telhado.
- B. O gato cinzento está em cima do telhado.
- C. O gato cinzento que adora carapaus está em cima do telhado.



3.3 O que concluis? Assinala com X a opção correta.

- O pronome pessoal substituiu apenas um nome.
- O pronome pessoal substituiu um conjunto de palavras.



Etapa 4



4. Lê as frases.

- A. A **Ana** gosta de futebol.
- B. O meu **pai** é do Sporting.
- C. Eu e a **Carolina** vamos à praia.



4.1 Experimenta reescrever as frases, substituindo os nomes destacados por pronomes pessoais.

A. A **Ana** gosta de futebol.

B. O meu **pai** é do Sporting.

C. Eu e a **Carolina** vamos à praia.



4.2 Obtiveste frases bem formadas? _____



4.3 Sublinha, em cada frase, o conjunto de palavras que poderias substituir por pronomes pessoais para obteres frases corretas.



4.4 Reescreve as frases, substituindo o que sublinhaste na alínea anterior por pronomes pessoais.

A. _____

B. _____

C. _____



4.5 Completa.

Geralmente, um pronome não substitui apenas um _____,
mas um _____ de palavras.



APRENDI QUE...


- ✓ o pronome pode substituir um grupo de palavras;
- ✓ alguns grupos de palavras podem ser substituídos por pronomes;
- ✓ geralmente, um pronome não substitui apenas um nome.

Anexo II – PowerPoint “Quem Quer Ser Milionário – Edição Gramatical”


01

Classifica a palavra *mar* quanto ao número de sílabas.

A) Polissílabo

B) Monossílabo 


C) Dissílabo



02

Classifica a palavra *lápiz* quanto à sílaba tónica.

A) Esdrúxula


B) Grave 

C) Aguda


03

“Podes levar-me à escola?”. Classifica esta frase quanto ao tipo.

A) Imperativa

B) Interrogativa 

C) Declarativa



04

Ele estudava muito.
Indica em que tempo se encontra o verbo.

A) Futuro

B) Pretérito Perfeito

C) Pretérito Imperfeito



05

Qual a conjugação do verbo comer?

A) 1.ª Conjugação

B) 2.ª Conjugação

C) 3.ª Conjugação



06

«- Sara, ajuda-me a fazer o trabalho de Português.» .
Esta frase encontra-se no...

A) Discurso direto


B) Discurso indireto



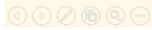
07

Indica o intruso da família de palavras de livro.

A) Livraria

B) Livre 


C) Livreiro



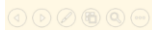
08

Assinala um sinónimo de auxílio.

A) Contínuo

B) Ajuda 

C) Início




09

“Tenho tantas saudades tuas!”.

Classifica o tipo de frase.

A) Imperativa

B) Declarativa


C) Exclamativa 

10

O jantar está delicioso.

Indica a classe de palavras a que pertence a palavra sublinhada.

A) Adjetivo

B) Nome 

C) Verbo

11

Assinala um antónimo de precoce.

A) Elevado

B) Poucado

C) Tardio 

12

Classifica a palavra pássaro quanto ao número de sílabas.

A) Dissílabo

B) Trissílabo 

C) Polissílabo

13

A Maria é muito velha.

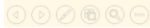
Indica a classe de palavras a que pertence a palavra sublinhada.

A) Adjetivo



B) Nome

C) Verbo



14

Assinala o verbo que se encontra na 3.ª conjugação.

A) Agradecer

B) Regressar

C) Conduzir



15

Classifica a palavra páginas quanto à sílaba tónica.

A) Aguda

B) Grave

C) Esdrúxula



16

Indica uma frase declarativa.

A) Que desgraça!

B) Não tenho medo.



C) Silêncio!

17

Partirei às 13h para Londres.

Em que tempo se encontra o verbo destacado?

A) Presente

B) Pretérito Imperfeito

C) Futuro



18

Assinala a frase que se encontra no discurso indireto.

A) - Quero ir ao ginásio.

B) A professora pediu que saíssem.



C) - Que calor! - exclamou a mãe.

19

Hoje jantamos fora.

Indica a classe de palavras a que pertence a palavra sublinhada.

A) Adjetivo

B) Nome

C) Verbo



20

A palavra florescer pertence à família de palavras de flor?

A) Verdadeiro



B) Falso

21

Fiquei muito triste quando partiste para Espanha.

Indica o tempo do verbo destacado.

A) Pretérito Imperfeito

B) Pretérito Perfeito



C) Presente



22

Assinala um sinónimo de observar.

A) Questionar

B) Desesperar

C) Examinar



23

A velha ajudou o príncipe.

Indica a classe de palavras a que pertence a palavra sublinhada.

A) Adjetivo

B) Nome



C) Verbo



24

Classifica a palavra *carrossel* quanto ao número de sílabas.

A) Dissílabo

B) Trissílabo



C) Polissílabo

25

Indica um verbo da 3.^a conjugação.

A) Amar

B) Partir



C) Correr

26

Classifica a palavra *anoitecer* quanto à sílaba tónica.

A) Esdrúxula

B) Grave

C) Aguda



27

Assinala um antónimo de *presente*.

A) Ausente

B) Artificial

C) Perder




28

Venho mais tarde.

Indica o tempo do verbo destacado.

A) Pretérito Perfeito

B) Pretérito Imperfeito

C) Presente 

29

Assinala um sinónimo de monótona.

A) Aborrecida 

B) Interessante

C) Agradável

30

A banda vai fazer uma sessão de autógrafos.

A) Adjetivo

B) Nome 

C) Verbo

Anexo III – Guião da Entrevista

Objetivos gerais da entrevista:

- Conhecer as conceções dos professores do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática;
- Conhecer as práticas dos professores do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática;
- Conhecer as perceções dos entrevistados face ao domínio da gramática;
- Identificar necessidades de formação dos professores do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino

1.ª Parte - caracterização socioprofissional do entrevistado

Idade:

Habilitações:

Ano de conclusão:

Anos de experiência:

No 1.º CEB ou no 2.º CEB?

Tem alguma formação específica na área da gramática?

2.ª Parte- perceções do entrevistado face ao domínio da gramática

Recorda-se da sua experiência com o domínio da gramática enquanto aluno(a)? Gostava deste domínio? Que tipo de atividades eram realizadas?

Pensa que essas experiências de aprendizagem com a gramática influenciaram o modo como ensina este domínio?

Do ponto de vista da sua formação, como avalia o seu grau de adequação face ao que está previsto nas orientações curriculares?

Na sua opinião, qual a importância da gramática?

3.ª Parte- Identificar as práticas dos professores do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática

Considera que os domínios previstos no ensino do Português (escrita, leitura, oralidade, educação literária e gramática) possuem a mesma importância? Há algum que considere ser mais relevante? Qual? Existe algum que considere menos relevante? Qual?

Quando planifica as aulas costuma articular a gramática com outros domínios?

Numa aula de 50 ou 100 minutos, em que fase é que surge a gramática?

Nas aulas que planificou no último mês, com que frequência é que a gramática foi o foco?

Utiliza alguns recursos didáticos para lecionar conteúdos gramaticais?

Descreva uma boa prática no domínio da gramática que já tenha lecionado.

No geral, sente que os alunos gostam de aprender gramática?

4.ª Parte - Identificar necessidades de formação dos professores do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico em relação ao ensino da gramática

A sua abordagem da gramática sofreu algumas alterações ao longo do seu percurso profissional? Se sim, quais e porquê?

Considera que a oferta de formação nesta área é suficiente e adequada?

Considera importante a participação nestas formações para que os professores se sintam mais aptos nas suas práticas?

Na sua perspetiva, há uma preocupação por parte dos docentes em procurar formação nesta área?

Grata pela sua disponibilidade.

Anexo IV – Guião do *focus group*

1. Perceções dos alunos quanto à escola e à aprendizagem.

- Gostam de frequentar a escola?
- Do que é que vocês mais gostam na escola? De uma forma generalizada, sem me falarem de uma disciplina em concreto, por exemplo.
- Gostam de aprender? Acham que é importante?
- Qual é a disciplina de que mais gostam?
- E dentro dessas disciplinas ou até de outras têm alguma matéria preferida? Assim uma mesmo interessante que gostaram de aprender?

2. Compreender qual o domínio do Português (leitura, escrita, oralidade, gramática) que os alunos mais apreciam.

- E agora, já que ninguém falou do português, eu quero que vocês se centrem nas aulas desta disciplina e me digam o que mais gostam de fazer? De ler textos, de escrever, de escutar, de falar ou da gramática? Porquê?

3. Compreender a percepção dos alunos em relação à gramática.

- E no que diz respeito à gramática? Acham este domínio importante? Porquê?
- Vocês lembram-se de algum conteúdo gramatical?
- Na vossa opinião, a gramática é algo fácil? Ou têm algumas dificuldades?
- Geralmente, de que forma a professora apresenta um novo conteúdo gramatical?
- Se eu agora vos pedisse sugestões para uma aula de gramática, como é que gostavam que fosse? Através de um jogo de computador? Ou um jogo de tabuleiro, por exemplo?

Anexo V – *Focus group* realizado a cinco alunos do 2.º CEB

P: Gostam de frequentar a escola?

A1: Sim, gosto!

A2: Gosto.

A3: Gosto.

A4: Eu gosto, mas acho que às vezes as aulas podiam ser mais divertidas e mais criativas.

A5: Gosto!

A3: Eu também acho que podiam ser mais criativas.

P: Muito bem, muito bem.

P: Do que é que vocês mais gostam na escola? De uma forma generalizada, sem me falarem de uma disciplina em concreto, por exemplo.

A2: Estar com os amigos.

A1: A mesma coisa, estar com os meus amigos.

A5 O intervalo, professora!

P: Também pelo mesmo motivo, certo? No intervalo estás com os teus amigos.

A5: Certo!

P: Muito bem.

A4: Estar com os meus amigos também.

A3: Estar com os meus amigos.

P: Certo, deram todos a mesma resposta.

P: Gostam de aprender? Acham que é importante?

A2: Eu acho que sim...

P: Porquê?

A2: Porque se não aprendêssemos não sabíamos ler, nem fazer nada... E depois, quando eu tiver filhos, depois eles perguntavam-me como é que era a escola na altura e eu dizia que não se aprendia nada...

A3: Eu acho que é muito bom para a minha vida futura, para poder escolher o meu emprego e pronto.

A4: Sim, acho muito importante porque nos mostra também alguns prazeres da vida, como ler, eu gosto muito de ler.

A1: Concordo, também gosto muito de saber e poder ler.

P: Ler e escrever, não é?

A1: Sim!!

P: A5 e tu? Gostas de aprender?

A5: Gosto!

P: Muito bem. Mas depois provavelmente vocês gostam mais de aprender uma disciplina ou outra...

P: Qual é a disciplina de que mais gostam?

A4: A minha disciplina favorita é ciências porque eu acho muito interessante, sempre foi uma das minhas preferidas e depois matemática, apesar de eu não ser tão boa, acho interessante.

P: Certo, A3?

A3: Hmm...

P: É difícil escolher uma? Tens muitas?

A3: Ciências ou história.

P: Boa, A1?

A1: Eu gosto bastante de ciências e de educação física, mas não gosto muito de matemática, não consigo atinar com matemática.

A2: Eu adoro educação física e também gosto de ciências.

P: Certo, A5.?

A5: Ah... História, gosto muito de história.

P: Então e ninguém gosta de português?

(RISOS)

P: E dentro dessas disciplinas ou até de outras têm alguma matéria preferida? Assim uma mesmo interessante que gostaram mesmo de aprender?

A1: Sim, os animais em ciências.

A2: Igualmente.

A3: A história também... Eu gostei da nova dinastia que estamos a dar, a de Avis.

P: Certo, e tu A4? Queres dizer alguma matéria que tenhas gostado particularmente?

A4: Ah, em matemática eu gosto das frações e das expressões numéricas.

A5: Eu gosto de ciências.

P: Mas queres destacar alguma matéria?

A5: Não sei...

P: Os animais, como os teus colegas referiram?

A5: Os animais gostei mais ou menos...

A2: Eu não gosto muito de matemática, mas adorei os numerais mistos!

P: E agora, já que ninguém falou do português, eu quero que vocês se centrem nas aulas desta disciplina e me digam o que mais gostam de fazer? De ler textos, de escrever, de escutar, de falar ou da gramática? Porquê?

A1: Professora, depende... Eu gosto muito de escrever, mas quando tenho um tema livre, que posso ser eu a escolher. Por exemplo, no teste temos de falar daqueles temas e disso eu não gosto tanto, prefiro ler...

P: Eu entendo, gostas de uma escrita mais livre, é isso?

A1: Exatamente!

A5: Hmm...esqueci-me!

P: Queres que repita a pergunta?

A5: Sim!

P: Nas aulas de português o que mais gostas de fazer? De ler textos, de escrever, de escutar, de falar ou da gramática?

A5: De escrever! Eu gosto!

A4: Eu... Eu não gosto muito dos exercícios de português em si, acho que não são muito interessantes... Mas eu gosto que a professora (titular) fale connosco abertamente sobre coisas da vida...

P: Sim, mas isso não são domínios do português...

A3: Eu gosto muito de duas coisas que é de escrever, passo a vida a escrever! E também gosto de ler textos em voz alta.

P: Ler textos em voz alta, muito bem. L.?

A2: Eu gosto muito de ler, quer dizer, não é ler, é escrever! Ler não gosto muito porque... Não sei... Acho que leio mal... Gosto mais de escrever, mas não sei pôr muito bem as pontuações...

P: Sim, sabes que tens algumas fragilidades, mas gostas de escrever, é isso?

A2: Sim!

P: Embora vocês não tenham referido, sabem que há um domínio, uma parte do português, além da leitura, da escrita e da oralidade que se chama gramática, certo?

TODOS: Sim...

P: E todos sabem o que é a gramática?

A4: Gramática são várias regras que nós temos de cumprir sobre os verbos, adjetivos e várias classes de palavras...

P: Então vêes a gramática como as regras que tens de cumprir?

A4: Sim... Para escrevermos bem as frases, por exemplo.

P: E acham a gramática importante? Porquê?

A2: Sim, porque se não existissem essas regras toda a gente ia escrever mal e assim...

A3: Eu acho que é importante porque também quando arranjarmos um emprego vamos ter de escrever muitas coisas e temos de escrevê-las bem. Também vamos andar sempre à frente do computador, pelo menos eu vejo os meus pais sempre a fazer isso... O português está em todo o lado!

P: Exatamente, concordo contigo!

A2: Há pessoas que enviam mensagens cheias de erros e ninguém percebe nada...

P: Pois, nós não queremos que aconteça isso...

P: Vocês lembram-se de algum conteúdo que aprendem na gramática?

A4: Os pronomes!

A3: Os verbos.

A1: Adjetivos.

P: Então estão apenas a destacar as classes de palavras...

A5: Eu gosto dos adjetivos também.

A2: Eu gosto dos recursos expressivos.

P: Mas isso já não pertence ao domínio da gramática...

A2: Adjetivos então...

P: Para vocês a gramática é algo fácil? Ou têm algumas dificuldades?

A3: Nem por isso... Eu de vez em quando tenho algumas dificuldades, mas não acho muito difícil...

P: Lembras-te de alguma em específico?

A3: Ahh... Eu tive algumas dúvidas no último teste nos nomes coletivos, esqueci-me...

A1: Sim, eu acho a parte da gramática a mais fácil... No teste também tenho algumas dúvidas, às vezes, mas nada de especial...

A2: Eu acho fácil se estudar, se não estudar tenho dúvidas...

P: Pois, isso é normal. Por isso é que devemos sempre estudar, nem que seja um bocadinho todos os dias...

A4: Eu acho que a gramática que estamos a dar até agora é muito fácil, mas a gramática portuguesa em geral é um pouco complicada e às vezes não faz muito sentido porque tem muitas regras...

A5: Eu só tenho dificuldades nos textos... Em escrever textos... Não ponho as vírgulas...

P: Então sentes dificuldade na pontuação também... Isso também faz parte da gramática!

A2: Pois, é como eu... Sempre que faço os textos tenho a pontuação mal...

P: Geralmente, de que forma a professora apresenta um novo conteúdo gramatical?

A4: Eu acho que é de uma forma criativa, de uma forma cativante...

P: Consegues-me dar um exemplo?

A4: Vemos vídeos de explicação, não sei...

P: E depois de verem os vídeos que tipo de tarefas é que a professora costuma pedir?

A2: Às vezes faz perguntas, fazemos exercícios no manual...

P: Também vos entrega algumas fichas para praticarem e decorarem as regras?

Todos: Sim!

P: Se eu agora vos pedisse sugestões para uma aula de gramática, como é que gostavam que fosse? Através de um jogo de computador? Ou um jogo de tabuleiro, por exemplo?

A4: Eu acho que os *quiz* não funcionam muito bem se tiverem um determinado tempo para respondermos porque ficamos muito nervosos...

A3: Eu gosto quando nos fazem jogos, assim aprendemos de uma forma divertida e não é muito confuso.

A2: Eu gostei muito daquele que a professora Francisca fez que tinha um código no papel e nós tínhamos de movimentá-lo...

P: Sim, o *plickers*... Mas eu utilizei isso para a interpretação de texto, embora possamos adaptar a conteúdos gramaticais, por exemplo!

A2: Esse não era muito confuso e era fixe!

A5: Pois era!

A1: Eu concordo com a A4, há *quiz* que nos deixam muito nervosos e depois não conseguimos dar a resposta correta...

P: Agora na última questão eu gostava que se lembrassem de todo o vosso percurso escolar e referissem algum conteúdo ou alguma forma de aprender gramática que vos tenha ficado para sempre na memória...

A3: Eu não sei se estou a responder ao que a professora perguntou, mas a nossa professora primária ensinava-nos o EGA para classificar as palavras quanto à sílaba tónica.

A2: No 4.º ano eu tinha um professor que nos mostrava muitos textos engraçados para aprendermos gramática.

A1: Até contava algumas piadas!

A5: Eu não me lembro...

A4: Para sabermos qual era a sílaba tónica nós chamávamos a palavra todos juntos, assim já sabíamos distingui-la.

P: Obrigada pela vossa colaboração, foi muito importante para mim!

Anexo VI – Entrevista realizada à docente titular da turma de 1.º CEB

1.ª Parte - Caracterização socioprofissional do entrevistado

Idade: 44anos

Habilitações: Licenciatura em 1º CEB

Ano de conclusão: 2005

Anos de experiência: 16

Ciclo do Ensino Básico em leciona: 1º Ciclo

Formação específica na área da gramática: Não

2.ª Parte - Perceções do entrevistado face ao domínio da gramática

1. Considera que os diferentes domínios previstos no ensino do Português (escrita, leitura, oralidade, educação literária e gramática) têm a mesma importância? Há algum que considere ser mais relevante? Se sim, qual? Existe algum que considere menos relevante? Se sim, qual?

Não sei bem se se trata de “importância”, mas parece-me que todos os domínios têm o seu destaque no ensino do Português no 1º CEB. Ou seja, as atividades pensadas para a aquisição dos objetivos de todos os domínios deve ser realizada em estreita sintonia e articulação. Naturalmente que cada domínio poderá (e deverá) ter diferente ênfase em diferentes anos de escolaridade. Podemos até considerar a Educação Literária mais abrangente, a Leitura e Escrita mais presentes, a Oralidade mais transversal e a Gramática mais específica, mas todos devem contribuir para melhores desempenhos no uso da língua portuguesa por parte dos alunos.

2. Recorda-se da sua experiência com o domínio da gramática enquanto aluno(a)? Que recordações guarda dessa experiência (se apreciava; de que tipo de atividades se recorda, (...)).

Durante os anos de estudante de 1.ºCiclo (a minha escola primária), estudei gramática sem me aperceber da sua intencionalidade ou sequer de valorizar a sua importância, lembro-me bem do “peso” dado à ortografia, à leitura e à escrita, mas pouco ao estudo da gramática. Só mais tarde, talvez no 2.º ou 3.º ciclo é que tomei consciência do “funcionamento da língua portuguesa”, mas ainda assim, como se se tratasse de uma

“disciplina à parte” dentro do Português. Era tido como algo “prático”, em que se fazia muitos exercícios mas sem estarem associados às outras componentes da língua, nesta fase até passei a ter um livro só de gramática, um livro simples, com muitos exercícios mas curtos e que se fazia com facilidade, uma espécie de assuntos arrumados em gavetas (páginas da gramática) que não tinham relação entre si nem com os textos e obras lidos na altura.

Só no Ensino Secundário, e apesar de ter feito um percurso ligado às ciências, é que consegui relacionar o estudo da Gramática como algo importante para melhorar o meu desempenho na leitura, na escrita e na oralidade. Ou seja, só bem tarde no meu percurso escolar é que reconheci a aplicabilidade e relação da gramática com os outros domínios do Português. Nesta altura, o Português foi muito trabalhado em torno de obras literárias e, talvez por isso, a Gramática tivesse surgido em contexto de textos de vários autores e passou a fazer mais sentido. Passei a ser capaz de refletir sobre a língua em si e a sua análise.

Mais tarde, já na faculdade, com disciplinas como Linguística e Didática da XXXXX tomei consciência de como é importante conhecer e explicar as regras gramaticais da língua para um efetivo conhecimento desta e para conseguir dotar os alunos de uma competência de comunicação realmente eficaz.

3. Considera que essas experiências de aprendizagem com a gramática influenciaram o modo como ensina este domínio atualmente?

Talvez... Mas em algumas situações, tentando proporcionar o oposto daquilo que experienciei. A ideia é, através de atividades de observação, reflexão e descoberta, chegar às regras para melhor as compreender e não decorá-las sem aplicabilidade em contextos da língua portuguesa.

Naturalmente que os exercícios de treino e de aplicação das regras são importantes, podem ser realizados em pequenos grupos de alunos e verificados em grande grupo para que a turma consiga generalizar e perceber exceções das regras que descobriu.

Este processo de ensino deve seguir uma hierarquização em cada um dos anos de escolaridade, partindo do mais simples e facilmente observável pela utilização que os alunos mais novos já fazem da língua, para os mais complexos.

4. Do ponto de vista da sua formação, como avalia o seu grau de adequação face ao que está previsto nas orientações curriculares?

Adequada, mas sempre a precisar de estudo e reflexão na ação, quer pela natural evolução da língua quer pela didática.

5. Na sua opinião, qual a importância da gramática?

A Gramática de uma língua é fundamental, uma vez que representa o conhecimento que todos os falantes competentes de uma língua devem ter.

3.ª Parte - Identificar as práticas dos professores do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico em relação ao ensino e aprendizagem da gramática

1. Quando planifica as suas aulas costuma articular a gramática com outros domínios?

Sim, quase sempre. Como referi atrás, os domínios do Português devem funcionar em estreita sintonia e articulação.

2. Numa aula de 50 ou 100 minutos, em que fase é que surge a gramática?

Simplificando a resposta, normalmente surge no seguimento de uma exploração de um texto ou obra literária. Pretendo que os alunos observem dados em contexto e descubram padrões do funcionamento da língua nesse contexto para posteriormente podermos generalizar. Por vezes são utilizadas obras escolhidas especificamente para alguns conteúdos de Gramática.

3. Nas aulas que planificou no último mês, com que frequência é que a gramática foi o foco?

Semanalmente com “atividades de estabilização/consolidação” de aprendizagens passadas e quinzenalmente com atividades de novas descobertas, nesta última quinzena, ao estudo do verbo e de palavras invariáveis.

4. Utiliza alguns recursos didáticos específicos para lecionar conteúdos gramaticais?

Considerando como recurso didático todos os suportes que utilizamos para cumprir a função de ensinar e facilitar a aprendizagem, no quotidiano escolar são utilizados recursos didáticos diariamente. Na nossa sala de aula, 4º ano de escolaridade, utilizamos o recurso a plataformas digitais com recursos áudio e vídeo, manuais escolares, gramática, livros de exercícios e caderno, materiais estruturados para trabalho autónomo, jogos didáticos

de editoras, cartazes elaborados pelos alunos ou por editoras, matérias de produção própria para conteúdos gramaticais específicos, obras literárias infantis específicas para abordar conteúdos de Gramática, entre outros.

5. Considera que os recursos pedagógicos que existem para este domínio são adequados?

Os que utilizo considero adequados. Naturalmente que é necessário haver uma escolha criteriosa dos materiais antes da sua utilização com os alunos.

6. Descreva uma boa prática no domínio da gramática que já tenha lecionado.

Assim resumidamente, nos primeiros anos, e no plano fonológico, a utilização frequente de rimas e lengalengas em vários trabalhos e apresentações. Nos mais velhos, em pequenos grupos de trabalho, a manipulação puzzles com palavras que formam frases, para organização de palavras em “grupos” atendendo às suas características morfológicas, sintáticas e/ou semânticas. No plano lexical e semântico, a construção de palavras do mesmo campo lexical ou mapas semânticos de temas do interesse das crianças ou adequado a acontecimentos atuais. Sempre que possível, com recurso a obras literárias de autores portugueses e que sejam do seu interesse e, por vezes, com recurso obras literárias infantis específicas para abordar conteúdos de Gramática. Enfim, delinear estratégias e práticas pedagógicas que envolvam a observação, a manipulação, a descoberta, a generalização e, por fim, a otimização da consciência da Língua Portuguesa.

7. A sua abordagem da gramática sofreu algumas alterações ao longo do seu percurso profissional? Se sim, quais e porquê?

Provavelmente sim, até porque os próprios documentos normativos assim o recomendam. A Gramática assume, hoje em dia, um papel mais relevante nas planificações e avaliações do que em anos passados. A presença de novos materiais e recursos também facilita este processo.

8. No geral, sente que os alunos gostam de aprender gramática?

Sim, por norma é algo intuitivo e de fácil compreensão depois de momentos de descoberta, muitas vezes em grande grupo em grupos pequenos. No que respeita à repetição e reprodução de conceitos em exercícios já não é tão bem recebido por parte das crianças, mesmo sendo uma altura em que têm quase sempre sucesso.

9. Na sua opinião, os alunos têm, no domínio da gramática, mais ou menos dificuldades do que nos restantes domínios?

No início apresentam bastante facilidade e, à medida que a complexidade aumenta, sentem algumas dificuldades.

10. Identifica conteúdo(s) ou descritores de desempenho no domínio gramatical em que os alunos demonstram mais dificuldades?

Normalmente não sentem muitas dificuldades nesta área, mas poder-se-ia dizer que sentem mais dificuldade em questões relacionadas com a “morfologia” e “lexicologia”.

4.ª Parte - Identificar necessidades de formação dos professores do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico em relação ao ensino da gramática

1. Considera que a oferta de formação nesta área é suficiente e adequada?

Não sei bem, mas pelo menos não é muito visível ou acessível. Se existe em quantidade e qualidade suficientes, deveria ser mais divulgada.

2. Considera importante a participação nestas formações para que os professores se sintam mais aptos nas suas práticas?

Sim, principalmente pela dinâmica que a língua, sendo algo vivo, apresenta e pela evolução didática e pedagógica que o ensino implica.

3. Na sua perspetiva, há uma preocupação por parte dos docentes em procurar formação nesta área?

Não sei responder genericamente a esta questão, mas parece-me que seria uma área de formação muito importante a investir.

Anexo VII – Entrevista realizada à docente titular da turma de 2.º CEB

1.ª Parte - Caracterização socioprofissional do entrevistado

Idade: 60

Habilitações: Licenciatura em História; Qualificação em ciências da educação.

Ano de conclusão: 1985

Anos de experiência: 30

Ciclo do Ensino Básico em leciona: 2.º CEB

Formação específica na área da gramática: Aquando das atualizações que este domínio sofreu.

2.ª Parte - Perceções do entrevistado face ao domínio da gramática

1. Considera que os diferentes domínios previstos no ensino do Português (escrita, leitura, oralidade, educação literária e gramática) têm a mesma importância? Há algum que considere ser mais relevante? Se sim, qual? Existe algum que considere menos relevante? Se sim, qual?

Considero a leitura, a oralidade e a escrita mais importantes. É tudo importante, mas se trabalharmos estes domínios acabamos por integrar a gramática e não a isolar. Não insistimos nos conteúdos de gramática como devíamos insistir, uma vez que os conteúdos são sempre os mesmos tanto no 5.º ano como no 6.º.

2. Recorda-se da sua experiência com o domínio da gramática enquanto aluno(a)? Que recordações guarda dessa experiência (se apreciava; de que tipo de atividades se recorda, (...)).

Gostava desta área, nomeadamente da análise sintática, explicavam muito bem. Tive bons professores. Mas na altura não havia só gramática, criou-se a ideia de isolar a gramática e às vezes questiono se deveria ser assim.

3. Considera que essas experiências de aprendizagem com a gramática influenciaram o modo como ensina este domínio atualmente?

De certa forma, mas pouco. Eu só tive experiências com a gramática até ao 7.º ano, já que sou de história. Fui aprendendo ao longo do percurso profissional.

4. Do ponto de vista da sua formação, como avalia o seu grau de adequação face ao que está previsto nas orientações curriculares?

Considero que não. Não acho sequer que o currículo esteja adequado às circunstâncias e aos alunos.

5. Na sua opinião, qual a importância da gramática?

Intuitivamente a gramática está sempre presente, mas a gramática pura e dura que se dava no nosso tempo ainda assusta um pouco. A gramática em 100%, vale apenas 20%. Temos de trabalhar muito mais.

3.ª Parte - Identificar as práticas dos professores do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico em relação ao ensino e aprendizagem da gramática

1. Quando planifica as suas aulas costuma articular a gramática com outros domínios?

Sim, gosto de fazer isso. Pode não acontecer em algumas aulas, mas faço esse esforço.

2. Numa aula de 50 ou 100 minutos, em que fase é que surge a gramática?

É variável. Existem aulas em que não abordo conteúdos gramaticais.

3. Nas aulas que planificou no último mês, com que frequência é que a gramática foi o foco?

Nas últimas aulas consegui focar-me mais nesse domínio. Fizemos muitos exercícios de gramática. Tivemos oportunidade de rever muitos conteúdos.

4. Utiliza alguns recursos didáticos específicos para lecionar conteúdos gramaticais?

Escola virtual (jogos, quiz, vídeos).

5. Considera que os recursos pedagógicos que existem para este domínio são adequados?

Não existem. Dependem muito de cada professor. Claro que existe uma evolução, mas ainda temos muito trabalho pela frente.

6. Descreva uma boa prática no domínio da gramática que já tenha lecionado.

Não me recordo.

7. A sua abordagem da gramática sofreu algumas alterações ao longo do seu percurso profissional? Se sim, quais e porquê?

Sim. Mas existem muitos anos em que nós só temos uma disciplina e eu fiquei muito tempo com HGP. Considero que tenho mais apetência para dar português, mas se andarmos sempre a mudar acabamos por quebrar o ritmo.

8. No geral, sente que os alunos gostam de aprender gramática?

Dependendo da forma como é dada, acredito que sim.

9. Na sua opinião, os alunos têm, no domínio da gramática, mais ou menos dificuldades do que nos restantes domínios?

Depende dos alunos, não posso generalizar. Com a experiência que tenho acredito que seja um dos domínios em que são insuficientes, assim como na escrita que, inevitavelmente, está ligada à gramática.

10. Identifica conteúdo(s) ou descritores de desempenho no domínio gramatical em que os alunos demonstram mais dificuldades?

Análise sintática.

4.ª Parte - Identificar necessidades de formação dos professores do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico em relação ao ensino da gramática

1. Considera que a oferta de formação nesta área é suficiente e adequada?

A formação é insuficiente, houve apenas uma oficina este ano que, infelizmente, não pude participar. Claramente que deveria existir mais oferta.

2. Considera importante a participação nestas formações para que os professores se sintam mais aptos nas suas práticas?

Essencial. Faz muita falta o contacto com as faculdades para voltarmos a aprender ao longo do nosso percurso profissional. Acabamos por construir muita coisa sozinhos.

3. Na sua perspetiva, há uma preocupação por parte dos docentes em procurar formação nesta área?

Penso que se houvesse mais oferta os colegas iriam participar em massa.