

## **Agradecimentos**

Durante o período de investigação e redação do texto que constitui esta dissertação, vários foram os apoios institucionais e pessoais aos quais devo endereçar o meu agradecimento muito especial.

Em primeiro lugar, começo por agradecer ao meu orientador Prof. Doutor Paulo Costa pela confiança que depositou neste trabalho, a disponibilidade no seu acompanhamento e a diligência que sempre demonstrou na partilha de ideias e sugestões de trabalho em cada uma das diferentes fases da sua construção. As críticas e sugestões pertinentes com que fui confrontada revelaram-se sempre de decisiva importância na elaboração, correção e melhoramento do texto.

À Prof. Doutora Olga Magalhães endereço o meu agradecimento pelas suas sugestões e orientação na definição do tema agora desenvolvido e terminado.

Ao Professor Alberto Salgueiro, subdiretor do Agrupamento de Escolas D. Miguel de Almeida dirijo palavras de reconhecimento por, desde o primeiro momento, ter tido todo o seu apoio e encorajamento que me permitiu, de forma determinante, trilhar o caminho que levou à concretização deste estudo.

Ao Dr. Victor Pedroso da Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar do Ministério da Educação, ao Dr. Jorge Costa, Presidente da CAP do Agrupamento de Escolas n.º 1 de Abrantes e ao Dr. Alcino Hermínio, Presidente da CAP do Agrupamento de Escolas n.º 2 de Abrantes o meu agradecimento pelas autorizações que permitiram a aplicação do questionário aos docentes daqueles agrupamentos. Aos coordenadores de estabelecimento destes dois agrupamentos e a todos os docentes que se disponibilizaram com a sua participação no estudo através da resposta ao questionário as minhas palavras de apreço.

Aos meus colegas, docentes da Escola onde lecionei durante os anos lectivos de elaboração deste trabalho, Isabel Machado, Sónia Cordeiro, Mena Ferrão, Mário Moreno, Filipa Nunes e Ana Nazaré o meu profundo agradecimento pelo incentivo e colaboração nas tarefas profissionais escolares que se revelaram muito importantes na realização desta dissertação.

Quero deixar registado o meu reconhecimento a todos os bibliotecários da Biblioteca da Universidade de Évora que muito me ajudaram com o seu profissionalismo e simpatia.

A finalizar agradeço ao meu marido José Luís e aos meus filhos Rui André e Rui Tiago a ajuda, a determinação, a persistência, o apoio e o incentivo que sempre me transmitiram; pelo caminho que percorreram a meu lado e em tudo contribuiu para que chegasse a este momento.

## **Resumo**

### **A Seleção e o Uso da Gramática no 1.º Ciclo**

O presente estudo enquadra-se na dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação — Supervisão Pedagógica. Os objetivos são conhecer as representações dos professores que lecionam no 1.º Ciclo do Ensino Básico no concelho de Abrantes no ano letivo 2012/2013 sobre a seleção e uso do manual de gramática em contexto pedagógico. O quadro conceptual mostra a existência de diferentes significados do conceito de gramática, de norma gramatical e de transposição didática e a abordagem do tema no discurso oficial desde a Lei de Bases do Sistema Educativo às Metas Curriculares. O estudo empírico seguiu uma abordagem quantitativa e descritiva. Os resultados obtidos através de questionário e a análise realizada mostram que os docentes consultam diversos manuais de gramática, que não há uniformização de critérios para a seleção, nem para o uso da gramática e que sentem necessidade de formação nesta área temática.

**PALAVRAS-CHAVE:** gramática, critérios de seleção de manuais de gramática, gramática no 1.º CEB

## **Abstract**

### **The Selection and the Use of the Grammar in the 1<sup>st</sup> Cicle**

This study is part of the dissertation for the degree of Master in Science of Education - Supervision. The objectives of this work are to know the representations of teachers teaching in the 1<sup>st</sup> Cicle of Basic Education in the municipality of Abrantes in the academic year 2012/2013 concerning the selection and use of the manual of grammar in teaching context. The study presents the existence of different meanings of the concept of grammar, of standard grammar and of didactic transposition and an approach to the topic in the official discourse from the Law of the Education System to Curriculum Goals. The empiric study follows a quantitative and descriptive approach. The results obtained through the questionnaire and the analysis show that there are no uniform criteria for the selection, or to the use of the manual of grammar, teachers consult several manuals of grammar and feel the need for training in this subject.

**KEYWORDS:** gramar, criteria for selection of the manuals of gramar, grammar in the 1<sup>st</sup> Cicle of Basic Education

## **Lista de Abreviaturas**

CE – Competências Específicas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CE-LP – Competência Específica – Língua Portuguesa

CEL – Conhecimento Explícito da Língua

CG – Competências Gerais

CNEB – Currículo Nacional do Ensino

CNEB-CE – Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Específicas

CNEB-CG – Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Gerais

Dec. Lei – Decreto-Lei

Desp. – Despacho

DGIDC – Direção-Geral Inovação e Desenvolvimento Curricular

DT – Dicionário Terminológico

FOS – *Fields of Science and Technology*

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LE – Leitura e Escrita

MC – Metas Curriculares

n.º – número

NGP – Nomenclatura Gramatical Portuguesa

Port. – Portaria

PPEB – Programas de Português para o Ensino Básico

SEN – Sistema Estatístico Nacional

TLEBS – Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário

## Índice Geral

Índice das tabelas.....	8
<b>CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO</b> .....	10
Razões que justificam o Estudo	
Identificação do Problema	
Objetivos da Investigação	
Estrutura da Dissertação	
<b>CAPÍTULO II - QUADRO CONCEPTUAL</b> .....	14
1 — Para a Delimitação do Conceito de Gramática .....	14
1.1 — Tipos de Gramática .....	19
— Gramática Tradicional/Normativa .....	19
— Gramática Descritiva .....	20
— Gramática Escolar/Pedagógica .....	21
2 — Para a Delimitação do Conceito de Norma Gramatical .....	26
3 — Para a Delimitação do Conceito de Transposição Didática .....	30
4 — A Gramática no Discurso Oficial .....	35
4.1 — A Gramática da Lei de Bases do Sistema Educativo às Metas Curriculares	35
4.2 — Da Nomenclatura Gramatical Portuguesa à Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário .....	45
4.3 — Gramática: Manual Escolar ou Paraescolar? .....	47
<b>CAPÍTULO III - ESTUDO EMPÍRICO</b> .....	50
1 — Desenho do Estudo .....	50
2 — População e Amostra .....	52
3 — Instrumentos de Recolha de Dados .....	53
3.1 — O Percorso para a Construção do Questionário. Validação. Estudo Piloto...	53
3.2 — Elaboração do Questionário.....	55
3.3 — Aplicação do Questionário .....	56
4 — Análise e Discussão de Dados.....	57
Nota Metodológica .....	57
4.1 — Caracterização dos Docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico a Lecionar nas Escolas do Concelho de Abrantes .....	59
4.2 — Critérios para a Seleção do Manual de Gramática.....	66

4.3 — Modos de Uso da Gramática Escolar na Prática Pedagógica .....	77
5 — Considerações Finais .....	87
<b>CAPÍTULO IV – CONCLUSÃO .....</b>	<b>91</b>
Bibliografia .....	92
Anexos .....	100
1 Matriz do Questionário .....	100
2 Questionário .....	102
3 Registo no sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar .....	105
4 Aprovação do Inquérito pela Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar .....	106
5 Pedido de Autorização ao Agrupamento de Escolas n.º 1 de Abrantes .....	107
6 Autorização do Agrupamento n.º 1 para Aplicação do Questionário .....	109
7 Pedido de Autorização ao Agrupamento de Escolas n.º 2 de Abrantes .....	110
8 Autorização do Agrupamento n.º 2 para Aplicação do Questionário .....	112

## Índice das Tabelas

### Capítulo III

#### 4.1 – Caracterização dos Docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico a Lecionar nas Escolas do Concelho de Abrantes

Tabela 1 – Caracterização por sexo .....	59
Tabela 2 – Caracterização dos docentes por idade .....	59
Tabela 3 – Anos de serviço letivo dos docentes .....	60
Tabela 4 – Anos de serviço no agrupamento/escola.....	61
Tabela 5 – Habilitações literárias .....	62
Tabela 6 – Situação profissional .....	62
Tabela 7 – Distribuição da atividade letiva .....	63
Tabela 8 – Relação do número de ações por docente .....	63
Tabela 9 – Formação contínua dos docentes .....	64

#### 4.2 – Critérios para a Seleção do Manual de Gramática

Tabela 10 – Critérios para a seleção da gramática .....	66
Tabela 11 – Número de gramáticas analisadas para a seleção .....	69
Tabela 12 – Colaboração entre os docentes na seleção da gramática .....	70
Tabela 13 – Como se seleciona a gramática no agrupamento .....	70
Tabela 14 – Como foi realizada a seleção para as escolas do agrupamento .....	71
Tabela 15 – Outros critérios para a seleção da gramática .....	72
Tabela 16 – Informação adicional da editora .....	73
Tabela 17 – Informação recebida antes da seleção .....	73
Tabela 18 – Comparação entre gramáticas .....	74
Tabela 19 – Conteúdos gramaticais mais vezes comparados .....	74

#### 4.3 – Modos de Uso da Gramática Escolar na Prática Pedagógica

Tabela 20 – Conteúdos não gramaticais mais vezes comparados .....	75
---	----

Tabela 21 – Como considera usar a gramática enquanto manual de apoio .....	77
Tabela 22 – Consultar gramáticas académicas .....	80
Tabela 23 – A gramática académica mais utilizada .....	81
Tabela 24 – Motivos para o uso da gramática académica .....	81
Tabela 25 – Ano de escolaridade para iniciar o uso da gramática escolar .....	83
Tabela 26 – Formação contínua sobre a utilização da gramática .....	84
Tabela 27 – Gramática utilizada mais recentemente .....	85

## CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

O presente trabalho enquadra-se no Plano de Estudos para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação – variante Supervisão Pedagógica. A temática resultou de um desejo de aprofundar o estudo da gramática no 1.º Ciclo do Ensino Básico esclarecido pela troca de ideias desenvolvida ao longo do Ano Curricular de Mestrado.

Num olhar sobre as publicações das editoras escolares constatamos que são múltiplos os manuais e auxiliares de ensino que cada uma propõe para adoção e uso pelos alunos e docentes com o objetivo de complementar os manuais.

Neste universo integram-se as gramáticas escolares que constituirão o nosso objeto de estudo. O seu uso é facultativo pelo que a sua seleção não está sujeita aos Critérios de Apreciação, Seleção e Adoção de Manuais Escolares. Em cada agrupamento escolar, a seleção e o uso de gramática escolar ficam ao critério do professor que a adota.

As gramáticas escolares revestem-se de grande importância na medida em que fazem parte dos manuais auxiliares de ensino adotados pelos docentes que lecionam o 3.º e 4.º anos de escolaridade como forma de sistematizar o ensino da gramática, enquanto conjunto de regras de escrever e falar de acordo com a língua padrão. Sendo concebidas com esse propósito, são compostas pela explicitação de conteúdos gramaticais que constituem os conteúdos programáticos, pela apresentação de exemplos e por exercícios de sistematização. São um meio de aquisição da nova terminologia linguística. Simultaneamente, observamos que fazem parte do conjunto de livros que os alunos de 3.º e 4.º anos de escolaridade transportam consigo e trabalham com alguma sistematicidade. Da convivência com esta situação surgiu-nos o interesse de saber como é que os docentes procedem à seleção de uma gramática escolar e de que modos a usam na sua prática pedagógica.

O estudo dos manuais escolares e da gramática escolar teve uma fase de grande desenvolvimento com os trabalhos de A. C. Silva (2006) *Configurações do ensino da gramática em manuais escolares de português: Funções, organização, conteúdos, pedagogias* e de R. V. Castro (1995), *Para a análise do discurso pedagógico. Construção e transmissão da gramática escolar* da Universidade do Minho. A revisão

da literatura sobre a gramática no 1.º ciclo mostra que são escassos, estando agora a surgir a publicação de estudos sobre o modo como se estabelece o ensino da gramática, como é o caso de *Supervisão do Ensino da Gramática no 1.º CEB por dois Métodos Distintos* de L. M. S. G. Jardim (2008) da Universidade de Aveiro ou a comparação entre gramáticas, *O Objecto do Ensino Gramatical Configurado pelos Manuais de Gramática no 1.º ciclo de Escolaridade* de I. Pereira *et al.* (2003) da Universidade do Minho.

Pelo contacto com outras novas visões e os avanços da investigação em Ciências da Educação decidimos abordar uma temática que se reveste de grande problemática no ensino da língua: a existência de um manual de gramática na prática pedagógica.

Compreendemos que para o uso da língua é essencial conhecer a sua gramática, entendida como o conjunto de regras a aplicar no ato de conversação e que permite a comunicação. As leituras de aproximação à temática levaram-nos a compreender que a palavra gramática tem uma larga abrangência, podendo ter diferentes significados consoante os estudos a que se propõe.

A experiência enquanto professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico e o contacto com anos de escolaridade em que se adota uma gramática escolar e a realidade de termos de ensinar os nossos alunos a aplicar as regras gramaticais na sua expressão oral e escrita contribuíram para o estudo mais aprofundado sobre o significado da palavra gramática e que uso se lhe deve dar.

A experiência de Formadora PNEP no núcleo de Santarém permitiu-nos contactar com diferentes realidades pedagógicas e novos programas de português, nova terminologia linguística e uma ótica diferente sobre conteúdos até agora pouco desenvolvidos. Levou-nos a refletir sobre a importância do desenvolvimento da consciência linguística e o uso de manuais que possam contribuir para a melhoria da comunicação. Neste âmbito, questionámo-nos sobre a importância que é atribuída ao manual de gramática no desenvolvimento do conhecimento explícito da língua e de que modo é considerado útil pelos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

As leituras, as partilhas de ideias e conceitos, as discussões de temáticas atuais e pertinentes para a formação de professores ao longo do Ano Curricular do 2.º Ciclo de Estudos contribuíram para o aprofundamento de conhecimentos e alargamento de horizontes.

Estas experiências pedagógicas foram o ponto de partida para o estudo que desenvolvemos. Era nosso objetivo geral conhecer como se procede à seleção e o uso do

manual de gramática na prática pedagógica. Para alcançar este objetivo dispusemo-nos a obter respostas a duas questões específicas. Na primeira, procuramos saber quais os critérios para a seleção da gramática, de que modo os docentes se organizam para a sua seleção e a importância que os docentes atribuem às gramáticas académicas. Na segunda, queremos conhecer de que modo a gramática se constitui como instrumento de trabalho na prática pedagógica e quais os conteúdos mais aprofundados na gramática académica de referência. Como fundamentação teórica, realizamos um percurso pelo domínio da gramática, seu significado, sua evolução, transformação que sofre desde que se constitui como conhecimento científico até se converter em conhecimento escolar, bem como o quadro legal que a determina como conteúdo escolar a ensinar.

Para iniciar o percurso deste estudo, procedemos à identificação do problema, definimos os objetivos e justificamos as razões que nos levaram a percorrer o caminho do trabalho que é efetuado pelos manuais de gramática.

Em consonância com o objecto de estudo e a metodologia adoptada afigura-se-nos pertinente organizar o trabalho segundo o plano que se segue:

No Capítulo II – Quadro Conceptual, realizamos o suporte teórico no qual baseamos o estudo. A investigação centra-se nas seguintes etapas: 1) delimitação do conceito de gramática, caracterizando diferentes tipos de gramáticas e destacando as gramáticas escolares; 2) delimitação de norma gramatical; 3) delimitação de transposição didáctica, 4) leitura do percurso da gramática desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo às Metas Curriculares; 5) transformação da gramática da Nomenclatura Gramatical Portuguesa até Terminologia Linguística para o Ensino Básico e Secundário; 6) tentativa de classificação da gramática escolar como manual escolar ou manual paraescolar.

No Capítulo III – Estudo Empírico, mostramos o trabalho decorrido sobre a seleção e uso da gramática no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Apresentamos o desenho do estudo e definimos a metodologia a seguir. Caracterizamos a população e a seleção da amostra. Em Instrumentos de Recolha de Dados descrevemos o procedimento tido com a elaboração do questionário, a validação, o estudo piloto e a aplicação do questionário.

Na Análise e Discussão de Dados realizamos o tratamento estatístico, procedemos à descrição da análise e à discussão dos dados recolhidos através do questionário. Subdividimos este título em três pontos: 1) caracterização da população da amostra; 2) critérios para a seleção do manual de gramática; 3) modos de uso do manual de gramática na prática pedagógica.

Nas Considerações Finais, apresentamos uma síntese dos resultados obtidos com as principais linhas sobre o modo como os docentes afirmam que selecionam o manual de gramática nos seus agrupamentos/escolas e de que modo afirmam utilizar o manual de gramática na prática pedagógica.

No Capítulo IV – Conclusão, tecemos as conclusões resultantes da análise dos dados refletimos sobre os objetivos que nos propomos alcançar, os dados obtidos, as razões da metodologia seguida, as limitações do estudo e perspetivamos trabalhos futuros com vista ao aprofundamento da investigação inicial.

## CAPÍTULO II — QUADRO CONCEPTUAL

### 1 – Para a Delimitação do Conceito de Gramática

Nesta tentativa de clarificação do conceito de gramática, Silva (2006) apresenta o resultado de uma pesquisa exaustiva sobre os autores que definem gramática. São inúmeros os significados atribuídos nas suas obras pelo que, neste estudo, integraremos apenas alguns que nos parecem essenciais para a conceção de gramática em contexto escolar.

Comumente, a gramática está relacionada com o saber falar uma língua. Quando se aprende a falar uma língua no contexto escolar, esta aprendizagem é feita através das regras designadas por gramática que, conjuntamente com o léxico, estruturam um código que permite a comunicação entre os sujeitos falantes. Numa tentativa de esclarecer a definição de gramática, fundamentámo-nos nos trabalhos de diversos investigadores que se debruçaram sobre esta, procurando, em simultâneo, complementá-la com a diferenciação entre os tipos e modelos de gramáticas. A definição de gramática, pelos múltiplos domínios em que se insere e pela ambiguidade da evolução do seu conceito, torna-se numa tarefa com alguma complexidade, pois os muitos significados levam a que se utilize o mesmo termo para diferentes contextos no estudo da estrutura de uma língua. No percurso realizado para a delimitação do conceito de gramática, encontrámos diversas definições e acepções que se complementam, uma vez que observam o mesmo objeto de estudo a partir de diferentes perspetivas.

Fonseca (n.d.) apresenta uma resenha histórica sobre a origem do termo gramática e a evolução do seu significado. O termo gramática surge na Grécia entre os séculos V-IV a. C. para designar a técnica das letras da escrita alfabética grega, passando depois a referir a arte ou ciência de ler e escrever, um saber relativo à escrita associado ao uso linguístico realizado por bons escritores e grupos socialmente bem posicionados. Após uma relação muito próxima entre filosofia e gramática ao longo dos séculos, o vocábulo gramática vai adquirindo diferentes concepções consoante o estudo que faz dos factos da língua. Saber gramática seria saber escrever e falar. Contudo, esse saber estaria limitado ao que se consideraria o correto, o que seguia as linhas dos autores gregos e latinos, não reconhecendo a evolução da língua enquanto organismo

vivo. Frequentemente, os exemplos que se encontram numa gramática escolar são os modelos fornecidos por autores de textos literários pertencentes a uma elite social ou cultural à qual é reconhecido o uso correto da língua, ou seja, o que mais se aproxima dos modelos clássicos (grego e latino).

Hub Faria *et al.* (1996) considera que a gramática apresenta as várias componentes que se constituem como parte do conhecimento da língua: lexical, sintáctica, fonológica e semântica. Esta concepção da gramática, como modelo do conhecimento da língua e do uso que se faz das regras adquiridas pelo meio envolvente e na escola, afasta-se do conceito inicial de que a gramática era a arte de bem falar e escrever com base nos modelos dos textos literários de autores reconhecidos (p. 15).

A gramática, assim concebida, não se restringe às regras que devem ser seguidas, mas antes corresponde ao saber linguístico do sujeito falante-ouvinte. Esta concepção tem por base o trabalho desenvolvido pelos linguistas que, a partir do século XIX, se centram na compreensão dos princípios que caracterizam a linguagem humana e dos mecanismos da mudança da língua (p. 15).

Possenti (2000), na sua tentativa de esclarecer o conceito de gramática, toma como ponto de partida que se trata de um “conjunto de regras” que pode ser considerado: as regras que devem ser seguidas; as regras que são seguidas e as regras que o falante domina. Considera o autor que a primeira perspectiva é representativa da gramática normativa, a que indica regras a serem seguidas e a mais utilizada nos anos de escolaridade mais baixos. A segunda posiciona-se ao nível dos linguistas que descrevem a língua tal como é falada: as regras utilizadas pelos falantes e que se distinguem das primeiras porque as línguas estão em evolução e as gramáticas normativas continuam a apresentar regras que raramente são usadas. A terceira, e última aceção apresentada, refere o conjunto de regras que o falante domina e aplica no seu discurso. Este conjunto é muito vasto e distinto, pois cada falante faz uso das regras que adquiriu através da interação com o meio envolvente, distanciando-se, por vezes, do que está determinado pela gramática normativa. Neste conjunto de regras encontramos as diversas hipóteses de formulação de discursos que são produzidos e compreendidos pelos falantes de uma língua. Engloba todo o conhecimento não só sintáctico, mas também lexical e semântico (pp. 64, 65).

No *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa* (2001), o vocábulo gramática é definido linguisticamente como “Descrição dos princípios que organizam e regem a fonologia, a morfologia e a sintaxe

de uma língua; o sistema de regras que atuam na construção de frases dessa língua” (p. 1923).

No *Dicionário Houaiss* (2003) a entrada gramática reúne a definição genérica, bem como os diferentes tipos de gramática. Interessa-nos, primeiro lugar, a sua definição geral: “1 Gramática. conjunto de prescrições e regras que determinam o uso considerado correto da língua escrita e falada;” (p. 1913).

A *Infopedia* (2003), por seu lado, define gramática como “série de princípios que determinam o que deve ser escolhido entre os usos de uma língua, tendo em conta um dado ideal estético ou sociocultural”.

Silva (2006) apresenta uma visão do conceito de gramática que se distribui de acordo com a sua concepção. Considera que o significado de gramática no “grau zero” se refere à organização interna de uma língua, mas também ao conhecimento intuitivo que o indivíduo adquiriu, de que faz uso e que torna possível a comunicação. É a partir deste sentido que se formam novos sentidos. Este conhecimento gramatical é desenvolvido pelo falante através do processo de aquisição natural da língua no seio da comunidade linguística em que está inserido. Cabe à escola, no momento apropriado, aperfeiçoar esse conhecimento e torná-lo consciente a partir do exercício da metalinguagem com vista à comunicação interpessoal.

O autor apresenta cinco níveis diferentes de gramática explícita que remetem para cinco sentidos distintos: “1. conhecimento gramatical; 2. teoria gramatical; 3. descrição gramatical; 4. ensino da gramática; 5. manual de gramática” (p. 46).

No primeiro sentido, gramática, apresenta-se como o conhecimento da estrutura interna da língua que o falante adquire através de um processo natural de aquisição da língua. É um conhecimento implícito, uma competência linguística que se manifesta através da comunicação interpessoal. O segundo sentido remete para a teoria gramatical, para a explicação dos conhecimentos gramaticais vistos à luz das correntes linguísticas. Surgem tantos modelos de gramática, quantas as correntes linguísticas: funcional, estrutural e generativa, entre outros. Esta sua característica descritiva contribuirá para o ensino formal da gramática. Constitui-se a designada gramática teórica. O terceiro sentido engloba a descrição dos factos da língua, expondo e descrevendo as regras gramaticais que os falantes usam nos seus discursos e que representam a organização interna de uma língua. Esta gramática é conhecida como gramática descritiva e dá origem aos diversos tipos de gramáticas, considerando objetivos diferentes. A título de exemplo encontramos a gramática pedagógica que abordaremos oportunamente. No

quarto sentido enquadra-se o ensino da gramática enquanto ensino explícito da língua. Adotando diferente nomenclatura consoante o período de vigência oficial (*funcionamento da língua e conhecimento explícito da língua*), constitui também uma das cinco competências básicas da língua portuguesa. Tem carácter normativo e é elemento obrigatório nos conteúdos programáticos de ensino do português. O quinto sentido centra-se na designação de um livro com características próprias que difunde os estudos sistemáticos e as teorias linguísticas. É o manual de gramática e pode ter como objeto os diferentes constituintes de uma língua. Podemos afirmar que a gramática pode ser observada ao nível intralinguístico (estrutura interna e conhecimento explícito) e ao nível metalinguístico (conhecimento gramatical, teoria gramatical, descrição gramatical, ensino de gramática e manual de gramática) (p. 48). Os sentidos apresentados não podem ser considerados independentemente, pois influenciam-se mutuamente. O autor, na sua tese, procurou justificar esses sentidos da gramática a partir do estudo de dicionários de língua, de linguística, de gramáticas teóricas de referência e de outros textos sobre linguística (p. 44).

Hub Faria *et al.* (2007) refere-se à gramática como o conhecimento que se tem da língua enquanto sujeito falante-ouvinte, saber esse representativo de uma dada comunidade linguística (p. 14).

Ramos (2011) citando Besse e Porquier (1991) relaciona a definição de gramática com os três domínios de abrangência: a competência do falante; o conhecimento das regras ou normas da língua e o funcionamento interno das línguas (p. 13). A partir destes domínios podemos considerar a diferenciação entre as gramáticas de acordo com a sua perspectiva.

Pinto (2012) reconhece os múltiplos significados do termo gramática, esclarecendo as diferentes acepções que este pode adquirir. Tomando como referência a terminologia de Besse e Porquier (1991) a gramática tanto pode significar o conhecimento implícito do falante, como a representação do funcionamento geral da língua, ou remeter para a descrição realizada pelo linguista como suporte da sua teoria gramatical (p. 133).

Possenti (2000) remete para as várias hipóteses sobre o conhecimento que permitem aos falantes produzir e compreender enunciados reconhecendo que fazem parte de uma língua. Os falantes, neste caso, são capazes de produzir sequências fónicas identificáveis com o léxico, a sintaxe e semântica de uma língua que permitem a

interação. Este conhecimento implícito, porque foi adquirido, origina que os falantes de uma língua possam reconhecer quando se trata de um estrangeiro ou de uma criança.

No sentido apresentado por Silva (2006) de que a gramática é o conhecimento que o falante adquiriu e de que faz uso, Oliveira (2006) considera que existe um modelo de gramática designada internalizada ou implícita que é consequência da necessidade de interação e comunicação entre os sujeitos falantes. Esta gramática distancia-se do padrão e tem como base o conjunto de regras que o falante adquiriu desde os primeiros anos de vida e com o qual interage com o mundo que o rodeia (p. 3).

Refletindo sobre os cinco sentidos apresentados por Silva (2006) compreendemos que todos eles se encontram interligados. Os linguistas ao tomarem como objecto de estudo a gramática procuram defini-la no âmbito da descrição teórica. Cada um deles atribui-lhe diferentes sentidos segundo a perspectiva com que olha para o conceito e a considera como objeto de estudo. A gramática assume múltiplos sentidos no âmbito dos modelos e dos tipos. No domínio do nosso estudo destacamos, essencialmente, os tipos de gramática que estão presentes e servem de referência ao estudo da gramática enquanto conhecimento explícito da língua. De entre as grandes mudanças na observação da linguística, em Saussure (1992) releva-se a distinção entre língua e fala como elementos da linguagem. Língua é uma parte essencial da linguagem, é um produto social, um conjunto de convenções e regras que permitem a comunicação entre os sujeitos. A língua é um produto social, não resulta da vontade do sujeito e é necessário ser aprendida. A fala resulta de um ato individual da vontade do sujeito falante: concretiza-se através de elementos físicos essenciais para a sua execução. Fala e língua distinguem-se mas interligam-se na medida em que a língua necessita da fala para se concretizar e a fala precisa da língua para ser compreendida pelo ouvinte. Como elementos da linguagem devem ser estudados em função do seu objectivo que é a comunicação (Saussure, 1992). Na sequência deste desenvolvimento da linguística tem lugar o funcionalismo que reconhece a função de cada elemento; as classes e os mecanismos que intervêm na língua. Dedicamos especial atenção à importância da fonologia, às unidades portadoras de sentido e às funções distintivas que permitem a comunicação (Ducrot & Todorov, pp. 43- 45). Neste modelo de gramática observamos a descrição dos casos mas também a explicação da função de cada elemento dentro da comunicação. Entre os modelos considerados encontramos igualmente a gramática generativa. Tem carácter descritivo e surge a partir dos anos 60 do século XX com os trabalhos de Chomsky. Observa o conhecimento linguístico do sujeito falante e faz a

descrição desse conhecimento. Neste modelo de gramática, o léxico é o ponto de partida para a formação de frases, revelando-se, dessa forma, a base da Sintaxe. Não só esta, mas também a Morfologia e a Fonologia intervêm nessa formação sintáctica e na constituição da língua, tornando-se muito estreita a relação entre os diversos componentes da gramática (Brito, 2010, pp. 3).

## **1.1 – Tipos de Gramática**

Considerando que a teoria gramatical gera modelos de gramáticas (de acordo com Silva, 2006) que dão suporte e difusão às correntes linguísticas e que os tipos de gramáticas são o resultado da descrição gramatical, não os podemos dissociar perante este facto, optamos por abordar os tipos de gramáticas, incluindo os modelos que com eles estão relacionados.

Das leituras realizadas reconhecemos três grandes tipos de gramáticas: as normativas, as descritivas e as escolares / pedagógicas.

### **Gramática Tradicional / Normativa**

Houaiss (2003) define Gramática Tradicional como “Tratado descritivo-normativo da morfologia e da sintaxe de uma língua (ficando de fora a fonética e a semântica); modelo de descrição gramatical que tem origem nos estudos do grego e do latim feitos pelos antigos gramáticos gregos e latinos prolongando-se pela Idade Média e Moderna até aos nossos dias” (p. 1913).

Neste tipo de gramática só são reconhecidas as regras aferidas pelo uso pelos bons escritores e pelos grupos de elite social. Está muito ligada à língua escrita. Esse seu carácter regulador enquadra a gramática tradicional no grupo das gramáticas normativas, sendo algumas concebidas como textos oficiais das Academias de Letras (Fonseca, n.d.). Tomando como ponto de partida a abordagem de Possenti (2000), diremos que uma gramática normativa consiste no conjunto de regras que devem ser seguidas para se considerar a arte de bem falar e escrever.

Em (Fonseca, n.d.) são designadas normativas as “que seguem o padrão normativo do bom uso na prescrição gramatical”. Focalizam-se nas regras que devem ser seguidas, no uso da língua, segundo os modelos clássicos por considerarem que só eles são detentores da arte de bem falar e bem escrever. Não aceitam as variações geográficas, as variações dos grupos de elite e as variações nos estilos literários. São gramáticas que determinam o que se deve dizer e o que não se deve dizer. Apresentam o conjunto de regras que o falante deve conhecer e utilizar para fazer um uso correto da língua. Distinguem o que é correto e o incorreto com base numa norma-padrão que deve ser aceite por toda a comunidade de falantes dessa língua. Oferecem resistência à mudança que as formas sofrem pela ação dos falantes, às transformações que a língua vai sofrendo ao longo dos tempos por se tratar de um organismo vivo em permanente evolução.

### **Gramática Descritiva**

Com os trabalhos desenvolvidos pelos linguistas nos finais do século XIX e princípios do século XX, a gramática começa a ser observada e considerada, não como um conjunto de regras a serem seguidas, mas como uma descrição das regularidades encontradas numa língua. Neste tipo de gramática, segundo Possenti (2000) ocorre uma descrição das regras usadas nos discursos dos sujeitos falantes, regras essas que se distinguem das reconhecidas pela gramática normativa, pois a língua está em evolução e é preciso compreender essa mudança. É necessário ter em conta as variações que decorrem no tempo, no espaço geográfico, no grupo social e no registo linguístico, bem como as propriedades gramaticais da língua (Hub Faria, 1996, p. 15).

Travaglia (1996) citando Neder (1992, p. 49) e Franchi (1991, pp. 52, 53), considera que a gramática descritiva corresponderia ao “conjunto de regras que o cientista encontra nos dados que analisa à luz de determinada teoria e método”; as regras usadas pelos falantes na produção de enunciados. Estaria, a partir da descrição dos factos de uma língua, a estabelecer as regras de uso e a determinar o que seria gramatical e o que não seria aceite, privilegiando a descrição da oralidade, mas ao mesmo tempo procurando a produção ideal. Considera o autor que na base se encontram as teorias estruturalista e a gerativo-transformacional que propõem uma homogeneidade

do sistema linguístico. Ainda que essas regras possam não corresponder ao padrão, elas são usadas por grupos de falantes, considerando-se, portanto, uma gramática regrada (Possenti, 2000, pp. 64-66).

Fonseca (n.d.) apresenta a gramática descritiva como uma disciplina que assenta numa metodologia de observação, comparação, explicação e classificação dos factos de língua de que os falantes se servem para comunicar. Estes processos resultam numa forma diferente de olhar o mesmo facto e, por isso mesmo, será descrito de acordo com o modelo ou a corrente de que o gramático se serviu para o realizar. Deste modo, segundo a autora, esta torna-se numa gramática científica com as características conferidas pela corrente linguística, podendo ser identificada como funcional, distribucional, gerativa e de valências. Distancia-se da gramática tradicional ou normativa por não lhe ser atribuído um carácter regulador e não tomar como modelo apenas a variante literária culta dos textos.

Duarte (2000) sobre as gramáticas descritivas considera que uma gramática deve ser rigorosa e exaustiva na descrição da língua, recorrendo a exemplos o mais possível representativos da oralidade.

As gramáticas descritivas, enquanto explicação dos factos de uma língua, são gramáticas científicas, com um discurso teórico e científico reconhecido pelas comunidades académicas.

### **Gramática Escolar/Pedagógica**

Para que uma gramática seja identificada como escolar é necessário que apresente um conjunto de características que a individualize e distinga dos restantes tipos.

A gramática designada como escolar foi objecto de estudo por Silva (2010) e definida pelo autor como:

aquele manual de uso facultativo que, sendo utilizado em contexto escolar, se diz destinado ao ensino explícito da língua, privilegiando a exposição de conteúdos em detrimento da realização de exercícios,

que podem todavia ocorrer. E, portanto, a natureza da obra, a definição, a estrutura, o contexto de uso, o seu enquadramento, a autoria e a afirmação explícita de uma utilização pedagógica que fazem de um certo manual uma gramática escolar. (p. 46)

Trata-se de uma gramática destinada ao uso escolar que apresenta uma organização dos conceitos gramaticais por áreas segundo princípios pedagógicos que permitem uma fácil aquisição por parte dos seus utilizadores. Destina-se ao ensino formal da língua do seu público-alvo: o escolar. A gramática escolar é muito peculiar, não sendo possível enquadrá-la num só tipo. Numa gramática construída para servir o público escolar podemos encontrar aspectos normativos, descritivos e teóricos. Tem o seu suporte quer no sentido de descrição gramatical, quer na teoria gramatical ou mesmo no conhecimento da estrutura que o falante possui e do qual faz uso. Trask (1995) (citado por Silva, 2006) relembra que muitas categorias e análises da gramática tradicional foram incorporadas na gramática corrente, o que leva ao reconhecimento de uma relação entre a gramática tradicional e a moderna (p. 62).

A relação entre a sua designação e finalidade foi referida por Lewandowski (citado em Silva, 2006) que a define como base de ensino de uma língua tendo em consideração os pressupostos psicológicos e socioculturais associados a uma teoria da aprendizagem. Pelas suas características torna-se num manual de estudo das regras gramaticais na escola. A sua natureza normativa justifica-se com a sua finalidade: desenvolvimento da competência linguística. Ao atribuir-se à escola a função de ensinar a arte de bem escrever, está a reconhecer-se à gramática escolar a sua função prescritiva pelo facto de servir um dos objectivos principais da educação: ensinar a falar corretamente.

Vários autores reconhecem o seu carácter normativo e prescritivo. Em Castro (1995) o conceito de gramática escolar é mais abrangente com a definição de que “é um corpo de conhecimentos sobre factos da linguagem verbal da língua portuguesa e das modalidades sobre as quais ela é actualizada” (p. 102).

Duarte (1998) considera “o conhecimento explícito da língua” (p. 112) e abrange a reflexão e a consciencialização e sistematização de regras que regulam o seu uso (citado em Silva, 2006). Para além destas características, uma gramática diz-se escolar também porque é elaborada de acordo com o ciclo e anos de escolaridade a que se

destina. Apresenta um discurso muito específico com características distintas das gramáticas científicas. Uma gramática destinada aos primeiros anos de escolaridade não aborda os conteúdos da mesma forma que uma gramática para o ensino secundário. O discurso é diferente e ajustado à faixa etária do público-alvo (p. 63).

Para Pinto (2012) a gramática pedagógica visa organizar a informação linguística de modo a que os falantes possam progredir na aquisição dessa competência. Adquiriu um carácter normativo e com função prescritiva. Esta gramática interage com a científica, na medida em que inclui novos conceitos decorrentes das novas abordagens teóricas ao mesmo tempo que continua a manter os princípios, categorias e terminologia da gramática tradicional (p. 136).

Oliveira (2006) considera que a gramática descritiva presente nas escolas resulta da investigação numa corrente linguística, seja ela o comparativismo, o estruturalismo, o gerativismo ou o funcionalismo, utilizando diferentes nomenclaturas e interpretações dos factos da língua (p. 3).

As gramáticas normativas são reconhecidas como gramáticas de referência no contexto escolar considerando que é aí que se aprende a falar e a escrever corretamente. Sendo a escola um meio de aprendizagem, estas gramáticas assumem a função de ensinar o falante da língua a usar as regras tidas como modelo e apenas as únicas que devem ser observadas. Consideram a norma-padrão os modelos cultos da língua quer falada, quer escrita, os que mais se aproximam dos modelos clássicos que servem de suporte ao discurso escrito. As gramáticas escolares, sobretudo nos níveis mais baixos de escolaridade, são baseadas neste tipo de gramáticas apresentando as regras que devem ser tomadas em consideração com exemplos do que é o mais correto dizer-se ou escrever-se. Possuem um carácter pedagógico e prescritivo, ditando o que deve ser ensinado e aprendido. São tidas como um modelo exato a seguir na aprendizagem da língua, tomando como referência a literatura escrita para o ensino e a aprendizagem das normas gramaticais uma vez que são os seus textos os que mais se aproximam dos textos clássicos (Silva, 2010, p. 40). Atribuindo-se este carácter prescritivo à norma gramatical, esta determina os usos corretos e os incorretos. O autor descreve-a como a que está geralmente associada aos usos escrito e literário da língua. Paraphrasing Bechara em Silva (2010, p. 43), a gramática normativa tem uma finalidade pedagógica com suporte no uso e na autoridade dos gramáticos e dicionaristas esclarecidos. A norma gramatical torna-se aquela que pertence à variedade designada como oficial, culta, de escolarização (Duarte, 2000, p. 24 citada em Silva, 2010, p. 43). É com base

neste conjunto de regras que se aborda a maioria das gramáticas escolares, determinando o bom uso da língua e estabelecendo que se deve tomar como referência os autores a quem se reconhece o uso correto da língua (Possenti, 2000).

Mateus (2010) afirma que uma gramática descritiva tem como objectivo descrever os factos da natureza lexical, sintáctica, morfológica, fonológica e semântica. A definição dada por Said Ali na *Gramática Secundária da Língua Portuguesa* (citado por Mateus, 2010) adequa-se à caracterização de uma gramática escolar: “A gramática descritiva é prática quando tem principalmente em vista ensinar a falar e a escrever corretamente; é científica quando procura esclarecer os vários factos à luz da ciência da linguagem e da gramática histórica” (p. 2).

Reconhecendo a gramática escolar como descritiva, Mateus (2010) considera que a fonologia se enquadra nesta, justificando-se com um dos princípios da *Carta de Intenções da Gramática*: “Propor uma descrição consistente com um modelo de gramática que permita integrar factos de natureza lexical, sintáctica, morfológica, fonológica e semântica, e fundando as descrições propostas em resultados de investigação” (p. 52). Observamos que uma gramática se constitui por elementos que se relacionam e não podem ser considerados apenas individualmente. Esta característica leva a que a gramática compreenda todos os seus constituintes desde os sons da língua ao discurso e às condições em que ele foi produzido. A autora fundamenta esta sua posição quanto ao reconhecimento da fonologia como parte integrante da gramática com o estudo diacrónico que demonstra que desde o primeiro estudo sobre o sânscrito até às gramáticas dos finais do século XIX e durante o século XX houve a preocupação da descrição dos sons da língua.

Pinto (2012) citando Germain e Séguin (n.d.) define gramática pedagógica segundo três acepções diferentes: a de ensino, conteúdos a ensinar pelo docente e que fazem parte de programas e dos manuais escolares; a de aprendizagem, manual que o aluno consulta para adquirir as noções gramaticais; a de referência que possui características prescritivas e/ou descritivas. Será esta a gramática base para apresentação da gramática de uma língua. No contexto escolar encontramos uma gramática de aprendizagem e uma gramática de ensino, considerando a primeira o manual de gramática e a segunda os conteúdos gramaticais que simultaneamente constituem a gramática de referência ou linguística (p. 135).

Na definição de gramática no *Dicionário de Houaiss* (2003) encontramos as diferentes designações mais frequentes de modelos de gramática e constatamos que

algumas não se referem ao mesmo objecto: gramática comparada ou comparativa o mesmo que Linguística Comparada; gramática expositiva o mesmo que gramática descritiva; a gramática generativa transformacional o mesmo que generativa, gerativa, gerativo-transformacional, transformacional; gramática interiorizada o mesmo que internalizada, competência (o saber linguístico); gramática expositiva o mesmo que gramática descritiva; gramática expositiva o mesmo que gramática normativa. Outras definições de gramática estão presentes: gramática categorial, gramática de caso, gramática tradicional e gramática universal (p. 1913). Todas estas definições se podem enquadrar nos cinco sentidos apresentados por Silva (2006) anteriormente referidos.

Reconhecemos, então, que o conceito de gramática é muito abrangente, o que pode levar a que ao falarmos de gramática estejamos a referir-nos a objetos distintos embora o contexto teórico seja comum.

## 2 - Para a Delimitação do Conceito de Norma Gramatical

No *Dicionário Priberam* (n.d.) define-se “norma [Linguística] Conjunto de preceitos e regras que determina o que deve ou não ser usado numa língua ou que corresponde ao que é de uso corrente numa determinada comunidade linguística (ex.: norma culta, norma padrão)”. Sob este ponto de vista, a definição de norma constitui-se como parte integrante de gramática normativa na medida em que remete para o conjunto de regras que devem ser respeitadas no discurso oral e escrito, correspondendo ao uso corrente por parte de uma determinada comunidade linguística.

Travaglia (1996) define gramática padrão a que “visa registar e divulgar o uso de uma norma (uma variedade de língua) que é chamada norma padrão porque se pretende seja única para toda uma comunidade [...] com o objectivo fundamental de uniformizar o uso da língua nesta comunidade” (p. 49). Neste sentido serve objectivos políticos, económicos e mesmo de qualidade expressiva. Para servir estes objetivos a gramática necessita de adquirir características normativas e possuir critérios de seleção de formas entre as diferentes variedades faladas pela comunidade linguística. Os critérios presentes são de natureza estética, elitista ou aristocrática, política, comunicacional e histórica. São, como refere o autor, critérios maioritariamente de natureza não linguística e comunicacional.

Sobre a noção de correto encontramos em *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (Cunha, 1992) “que uma gramática que pretenda registar e analisar todos os factos de uma língua culta deve fundar-se num claro conceito de norma e de correcção idiomática” (p. 5). Ainda sobre o que é o correto, Cunha (1992) cita Noreen estabelecendo três os principais critérios de correcção denominados *histórico-literário*, *histórico-natural e racional*. É com base no critério *histórico-literário* que o critério tradicional de correcção se fundamenta no exemplo dos clássicos: “a correcção estriba-se essencialmente em confrontar-se com o uso encontrado nos escritores de uma época pretérita” (em geral escolhida arbitrariamente) (p. 7). Todavia o autor defende que a norma é algo mais e pode “variar dentro de uma mesma comunidade linguística seja do ponto de vista diatópico [...], seja do ponto de vista diastrático [...], seja, finalmente, de ponto de vista diafásico” (p. 8). Por isso, considera que seja este o conceito de norma a adoptar para a comunidade de fala portuguesa, o que permitirá a descrição das suas variedades cultas, na forma falada e escrita.

Rodrigues (2004) defende que ao falarmos de norma nos referimos à oralidade, uma vez que a escrita depende da língua e não o oposto. Considerando que as regras são frequentemente resultado de decisões arbitrárias, o que é norma num certo momento, pode deixar de o ser noutro. O estabelecimento do conceito de norma provém do facto de haver grupos de indivíduos que detêm o bom uso da língua com base em poderes que lhe são reconhecidos. Confrontando a pronúncia de alguns fonemas verifica-se que em determinadas regiões são considerados norma enquanto noutros são desviantes. Este facto resulta das condições sociais, políticas e culturais em que decorre o uso da língua. Muitas formas hoje tidas como norma foram anteriormente consideradas como desviantes; o seu uso e aceitação levaram a que assim acontecesse (p. 2).

Crispim (2005) refere que em gramática o conceito de norma é questionável, mas existe uma divergência entre o que se considera correto sob o ponto de vista gramatical e o uso real dessas estruturas. Em sociolinguística, a norma torna-se essencial para compreender os processos que levam à mudança entre os falantes. Coloca a questão de como é que se determina a variedade de referência e os fenómenos que levam à aceitação ou rejeição das mudanças (p. 274).

Castro (2006) mostra que a norma linguística surge como o meio mais eficaz de impedir a divulgação da inovação linguística através de instrumentos como dicionários, gramáticas, prontuários ortográficos usados por instituições como a escola, as editoras e as academias. A norma é o resultado de uma produção escrita cada vez em maior escala onde se afirma a escolha realizada por especialistas de entre uma vasta diversidade de situações linguísticas características de uma sociedade. A necessidade de difusão pelas massas leva a que se determine uma norma que será imposta e aceite pela escola (p. 1). A definição de norma linguística reflete as condições de aprendizagem e características de uma sociedade. Em Portugal, a evolução do conceito de norma relaciona-se com a difusão das universidades e, conseqüentemente, o surgimento de distintos padrões culturais, bem como o desaparecimento de uma elite única localizada na região de Coimbra (p. 2). Citando Marshall, MacLuhan (p. 1), afirma que atualmente, com o desenvolvimento da comunicação de massas, o conceito de norma-padrão passa para formas mais comuns e menos rebuscadas, uma vez que é dirigida a um número mais vasto de utilizadores não pertencentes à elite universitária localizada primeiro na região de Coimbra, estendendo-se depois a Lisboa, alargando-se, por fim, a todos os centros universitários. Este facto leva a que ocorram mais rapidamente alterações normativas no

que respeita o conceito de norma-padrão. Torna mais célere a aceitação das alterações às formas usadas.

Castro (2006) levanta a problemática sobre como considerar as variedades do Português falado e escrito no Brasil e nos restantes países de Língua Oficial Portuguesa, bem como as variações dialectais dentro do próprio território continental, não excluindo a possibilidade de o padrão aceitar algumas das variações dialectais, como é o caso do *s* apical beirão e da troca do *v* pelo *b* e ditongos minhotos e as permanentes alterações no uso da língua como consequência da atividade linguística de uma sociedade (p. 4).

A decisão sobre o que é erro na norma e o que se pode aceitar é muito frágil, uma vez que as gramáticas tidas como referência, se recorrem dos clássicos para o determinar, levando à aceitação arbitrária de regras.

Silva (2006) apresenta algumas das definições de norma citando Casteleiro (2001) que a refere como “conjunto de prescrições que define o que se deve e o que não deve ser dizer, de acordo com um certo ideal estético ou sociocultural”. Cita Xavier e Mateus (1990) que consideram a prática – padrão do discurso oral e escrito, acrescentando que esse conjunto de regras constitui a gramática normativa e Duarte (2000) para quem “a norma ou língua padrão é a variedade que passa a língua oficial de cultura e escolarização”. Neste contexto, as gramáticas são textos normativos dado que detêm os saberes válidos, a transmissão e o local de aprendizagem (p. 43).

O estabelecimento de uma definição para norma centra-se no fato de poder haver diferentes tipos de norma como a apresenta Silva (2006): norma linguística, norma gramatical, norma padrão, norma escolar e mesmo norma oculta. As questões que se prendem com a norma gramatical centram-se no facto de ser tida em conta a norma culta presente na escrita dos autores literários e serem estes mesmos autores que usam o desvio para conferir literariedade aos seus discursos. Deste modo, o autor considera que norma será o resultado da atividade do gramático que não tem em conta as variações linguísticas. Apesar de ter origem na norma literária, assenta na norma já consagrada pela tradição (p. 44). Castro (2001) observa que a norma, numa perspectiva de Escola, se assume com carácter normativo onde o texto gramatical “*é a verdade*” (p. 213).

Prudente (2008) considera a norma “um conjunto de práticas sociais e culturais avaliadas positivamente por uma comunidade” (p. 26). Especifica que linguisticamente norma apresenta dois aspectos: o interior e o exterior. Considera que o aspecto interior diz respeito ao conjunto de regras existentes no interior da língua que dita o que está certo ou errado em situações de interação discursiva, regras essas que são aprendidas na

comunidade a que pertence. O aspecto exterior está relacionado com o conjunto de regras aceites ou rejeitadas pela comunidade por esta considerar a mais correta sobretudo em textos. Enquanto os falantes adquirem o uso da língua pelo meio envolvente, a formalidade do texto escrito tem de ser aprendida em contextos formais na escola. Uma gramática deste tipo apenas apresenta as regras que se consideram as mais corretas de acordo com o seu uso pelos mais conceituados escritores, rejeitando as variantes da língua, bem como o uso que a oralidade lhe confere. Nela se estabelece o que é correto e o incorreto no uso linguístico. A norma pode ser definida com base no correto e incorreto (p. 27).

Configura-se que o conceito de norma assenta no conjunto de regras aceites como referência para determinar o que é correto e não correto onde a escola tem um papel preponderante na sua divulgação.

### **3 – Para a Delimitação do Conceito de Transposição Didática**

Conhecendo a existência de compêndios de gramática destinados ao uso escolar, e que se distinguem das gramáticas científicas ou teóricas e que ambos tratam do saber, é necessário distinguir saber de conhecimento. Em Moraes e Marcolan (2010) encontramos essa distinção. O saber científico é o resultado da atividade intelectual de uma comunidade científica que o apresenta através de teorias e leis e o difunde em trabalhos artigos científicos e revistas da especialidade (p. 86).

Moraes e Marcolan (2010) citando Lopes (2007, p. 187) referem-se a saberes científicos como saberes legitimados pelas “comunidades científicas”. Para as autoras, o saber científico é o ponto de referência para se tornar no saber escolar. Necessita de ser transformado e adaptado. O saber científico, ou sábio, está sempre em construção e pertence à comunidade científica. Esta comunica entre si através de uma linguagem própria, utilizando nomenclatura específica que se distingue da utilizada no saber escolar. Para a construção do saber contribui a capacidade de interpretar os factos recolhidos pela observação durante esse processo.

Nanda (1999) segundo Dominguni (2008), define conhecimento científico como “o resultante da interação entre as práticas sociais da ciência [...] e o mundo material que existe independentemente da cognição humana” (p. 6). O saber escolar distancia-se deste saber científico pela forma como se estabelece, apresenta os conceitos e conteúdos, pela linguagem utilizada e pelo público a que se destina. O conceito de conhecimento orienta-nos para as características do ser humano. Este vivencia experiências resultantes da sua interação com o meio envolvente e que lhe conferem conhecimento sobre o que foi experienciado. Desenvolve competências e capacidades, torna-se cada vez mais complexo e completo o que lhe permite interagir com o meio. Para esta construção do conhecimento é essencial haver comunicação e esta faz-se através da linguagem. Sendo uma característica do ser humano, possibilita a troca de informação sobre experiências, o que se irá transformar em conhecimento.

A escola possui um papel importante nessa construção, é o local destinado a essa troca, contribuindo com o desenvolvimento de aprendizagens intencionais organizadas em conteúdos do saber científico adaptados a ser ensinados e aprendidos (Moraes & Marcolan, 2010, pp. 86, 87).

Para Domingui (2008), o conhecimento científico foi produzido de forma estruturada, segundo um processo rigoroso de investigação. É o produto da atividade racional humana e resulta da interação entre sujeito e objeto e “Representa uma necessidade histórica do homem no processo de domínio e transformação da natureza, visando garantir sua reprodução social”. Para que se torne em conhecimento o saber sofre “decorrências, transformações e adequações para que possa ser transmitido pelos educadores e apropriado pelos educandos”. O saber é organizado em conteúdos escolares que o “contexto social vigente compreende como necessário a serem transmitidos às novas gerações” (p. 2). O autor considera que a existência do saber e conhecimento se prende com a natureza do ser humano que «se funda no trabalho» e precisa de conhecer o que o determina como ser natural e como ser social. O homem tem finalidades e para as concretizar necessita de conhecimentos que o levem à escolha dos meios corretos (p. 3).

Tonet (1998, p. 7) citado por Domingui (2008) refere que o homem não se satisfaz apenas regido por “leis genéticas” como os animais, mas pela atividade que concretiza um objetivo e resulta na transformação da natureza (p. 3). A sua atividade só é possível porque o homem tem a capacidade de fazer escolhas, escolhas essas que dependem das condições materiais e dos conhecimentos. O ser humano constrói-se a partir dos conhecimentos que adquiriu ao longo da sua história. O conhecimento considerado como o conjunto de valores, hábitos, comportamentos e instrumentos desenvolvido pelas gerações anteriores constitui-se como a educação do homem enquanto ser social e torna-o apto a agir em conformidade com as situações ao longo da sua vida. Segundo o autor, é a educação que permite ao homem transformar a natureza, que lute pela sua sobrevivência e se reproduza. Ela destina-se a proporcionar os conhecimentos que permitirão ao indivíduo constituir-se como ser humano num grupo social (p. 5).

Domingui (2008) observa que quanto maior for o conhecimento sobre o objeto, maior será a capacidade de agir sobre ele. Trata-se de um conhecimento que assenta em experiências e explicações, comunicado através de uma linguagem específica. Contudo, o conhecimento científico como produto da atividade da comunidade científica não é o mesmo conhecimento que faz parte dos conteúdos escolares. Para se trabalhar um assunto científico na sala de aula é necessário que se adeque a sua linguagem de abordagem de modo a ser aprendido pelos alunos.

Na adequação e na transmissão do conhecimento tem papel importante a didática na medida em que é composta pelo conjunto de princípios, métodos e técnicas que tornam o conhecimento acessível e leva à aprendizagem. Só assim o processo ensino-aprendizagem se concretiza. A seleção dos conteúdos a serem transformados em saber escolar está condicionada pelos aspectos sociais num dado momento histórico de modo a poder servir os interesses sociais e políticos nesse momento.

Após a seleção dos conteúdos deparamo-nos com a necessidade de formar um programa que estará na base do currículo de cada disciplina e posteriormente na atividade da sala de aula.

O novo conhecimento ensinado não é apenas o conhecimento adaptado do saber científico, mas transformado, também, pela conjuntura política do momento, pelas convicções sociais, pelos interesses económicos e todos os fatores que condicionam a escola enquanto instituição de formação de cidadãos e de construção e transmissão de saberes.

Muitos dos autores que se ocupam da didatização dos conteúdos, ou seja, da adaptação de técnicas escolares para o ensino e a aprendizagem dos conteúdos científicos, refletem sobre esse conceito designado por transposição didática que surgiu com Michel Verret em 1975 e é mais tarde retomado por Yves Chevallard em 1985 com a sua aplicação na Matemática.

No conceito de transposição didática de Chevallard encontramos três saberes distintos: o saber científico, o saber a ensinar (que é determinado pelas instituições, poder político e demais entidades envolvidas na preparação da educação) e o saber ensinado.

Polidoro & Stigal (2010) explicitam que terá de haver uma adequação aos alunos, à linguagem utilizada, à realidade em que se coloca esse saber, à escola e a todos os fatores que condicionam a instituição escola. Citando Chevallard, este processo de transformação acontece quando se pretende passar o conhecimento para o plano curricular – o saber a ensinar – e depois no ato de ensinar quando o professor redimensiona o saber, ajustando-o às condições em que a transmissão de conhecimento se opera. Este processo de transformação leva a que haja uma diferença entre o saber científico e o saber ensinado, o que os distancia. Quem tem a missão de ensinar deve procurar várias fontes de maneira a poder reunir informação que permita uma maior proximidade entre o saber científico e o saber a ensinar. Para Chevallard, a transposição didática é um processo através do qual o saber científico se transforma em saber

ensinado na escola. Os conhecimentos científicos são transformados de modo a que possam fazer parte dos conhecimentos adquiridos na escola.

Para que o saber científico se possa transformar em saber ensinado é necessário que esse saber deixe de ser pertença única do cientista e passe a fazer parte da comunidade académica. Antes de se tornar saber ensinado, foi saber que se difundiu e tornou saber social; já não se encontra restrito à comunidade científica que o produziu. A partir do momento em que o saber se torna em conhecimento social, sofreu alterações que contribuirão para se transformar em saber ensinado. Estes dois saberes tornam-se distintos. Interrelacionam-se mas não se sobrepõem.

O saber científico ao ser transformado em saber a ensinar insere-se num novo contexto através das pessoas intervenientes nesse processo, ou seja, onde se inserem todos os elementos da sociedade (os autores dos livros, os pesquisadores de ensino, os professores e até mesmo os representantes da sociedade, como pais de alunos e outros especialistas ou políticos educacionais) que modificam e determinam quais os saberes científicos que deverão tornar-se saberes a ensinar na escola.

Para Solarte (2006) há dois níveis na transposição didática: o primeiro entre o saber científico e o saber a ensinar; o segundo entre o saber a ensinar e o saber ensinado.

Num primeiro momento é preciso tornar o conceito científico em pequenos elementos e transformar a linguagem científica em linguagem compreensível por um público mais alargado. É necessário selecionar os temas a ensinar e afastar-se das experiências científicas que estão na base do conceito. Tem de adaptar-se para se tornar conhecimento escolar e neste contexto insere-se a atividade da didática para o tornar compreensível. Irá organizá-lo, segmentá-lo e adaptá-lo ao espaço onde deve ser ensinado, tendo em conta as condições escolares, os professores e os alunos, a organização da escola e todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem.

Num segundo nível, temos de considerar que o professor adapta o conhecimento ao aluno e este recebe-o de forma distinta. Deste modo, é bastante diferente o saber científico, tal como o cientista o produziu, do saber que o aluno apreende e a partir do qual constrói o seu próprio conhecimento. Na transformação que ocorre neste segundo nível – do saber a ensinar para o saber ensinado – tem destaque o papel do professor que adaptou o conhecimento de acordo com as características dos seus alunos. Quando o saber chega à escola já percorreu um longo caminho: a sua construção, a divulgação, a aceitação pela comunidade académica, a reformulação e a legitimação pelos pares.

Nesta transformação do saber científico em saber escolar, os factos ensinados perdem a sua ligação ao domínio dos conceitos que lhe estavam subjacentes, deixa de estar associado à realidade da experiência, dos cientistas. É importante esta tomada de consciência da transformação dos saberes e das condicionantes, pois o saber escolar não é uma reprodução do saber científico: é um saber que provém deste mas do qual se distingue.

Transferindo para o contexto da gramática, esta distinção entre saber científico e saber escolar, Castro (1996) citado em Silva (2006) refere o carácter normativo dos textos pedagógicos e o carácter descritivo dos textos científicos (p. 40). Após um período onde muito se questionou sobre a Linguística e a Gramática e a sua presença no ensino da Língua defende este autor que, para se estabelecer um equilíbrio entre a teoria linguística e a prática pedagógica, é necessário reconhecer que o conhecimento gramatical escolar se construiu a partir do conhecimento produzido no campo científico (p. 42).

A transposição didática reveste-se, assim, de grande importância pela compreensão do processo por que passam os conhecimentos científicos desde a sua produção até ao seu ensino e aprendizagem na escola.

## 4 – A gramática no discurso oficial

### 4. 1 O Percurso da Gramática da Lei de Bases do Sistema Educativo às Metas Curriculares

A 14 de Outubro de 1986 é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (doravante designada LBSE) que tornar-se-á o documento orientador para a organização do sistema educativo. Na sua definição e âmbito, encontramos como primeiro e segundo princípios, a clarificação do objectivo a que se destina: estabelecer o quadro geral do sistema educativo e contribuir para o desenvolvimento global da personalidade, a promoção social e a democratização da sociedade (LBSE, cap. I, Art.º 1º, nº 1 e 2).

A primeira versão da LBSE, passados onze anos, sofre alterações através da Lei 115/1997 de 19 de Setembro e depois pela Lei 49/2005 de 30 de Agosto.

Os artigos 2º e 3º da LBSE expõem os princípios sobre os quais assentam os objetivos desta lei, tendo como pressupostos o direito à educação e à cultura nos termos da alínea *d*) do Art.º 164º e da alínea *e*) do Art.º 167º da Constituição da República Portuguesa (daqui em diante CRP). A LBSE tem um carácter normativo, estabelece os objetivos e todos os procedimentos para a estruturação do ensino. Os princípios gerais e os princípios organizativos evidenciam a democratização do ensino, o direito à educação e a formação pessoal e social do indivíduo no respeito à sua diversidade. Apresentados os princípios que se podem enquadrar nos objetivos gerais da educação, a LBSE adquire um carácter regulador dos objetivos que pretende alcançar através da determinação dos procedimentos dos órgãos responsáveis pelos diferentes níveis de ensino com vista a assegurar uma formação geral em todas as vertentes: social, cultural e pessoal. Focaliza-se no comportamento e atitudes dos responsáveis pela educação e pela escola na sua globalidade, no papel que esta deve ter para formar cidadãos “civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária” (LBSE, Art.º 7º, alínea *i*). Todos se referem ao sistema educativo com responsabilidade pela formação social, cívica e pessoal dos indivíduos. Trata-se de um conjunto de obrigações da responsabilidade exclusiva dos órgãos responsáveis pela educação.

Os princípios gerais justificam o surgimento da LBSE pelo princípio preconizado pela Constituição da República Portuguesa no que concerne o direito à

educação e à cultura; a democratização do ensino com igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares; no respeito pelo princípio da liberdade de ensinar e aprender e tolerância pelas escolhas possíveis; a formação de indivíduos livres, responsáveis, autónomos e solidários, de espírito democrático e pluralista, crítico e interventivo no meio social (LBSE, Art.º 2.º).

Os princípios organizativos estabelecem os objectivos para o sistema educativo. Clarificam quais as obrigações do sistema educativo para a democratização do ensino e desenvolvimento pessoal e social dos portugueses, bem como a formação do carácter e cidadania (LBSE, Art.º 3.º). Ao nível do ensino básico, no artigo 1.º, os objectivos centram-se no desenvolvimento do cidadão autónomo, livre, civicamente responsável e interveniente consciente na realidade que o rodeia. Nele, prevê-se a igualdade de oportunidades para as crianças com necessidades educativas específicas. Todas as alíneas podem ser resumidas no que consta da alínea o): “criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos” (LBSE, Art.º 7º). No conjunto dos princípios gerais e organizativos estabelecem-se os princípios ideológicos que fazem parte da Constituição. Pela leitura das alíneas acima referidas, compreende-se que cabe ao sistema educativo a formação do indivíduo na sua globalidade. Todavia, é uma formação abrangente sem carácter normativo ou prescritivo, apenas propõe as atividades que o professor ou as entidades devem desenvolver. Considera-se o Estado como entidade máxima responsável pela aplicação da lei atribuindo a sua coordenação a um ministério específico.

Para a clarificação das competências que os alunos deverão ter adquirido no final do ensino básico surge o documento orientador publicado em 2001: *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais* (daqui em diante designado CNEB) e tem como pressupostos os objectivos preconizados na LBSE. As competências essenciais do CNEB vêm reforçar os princípios da LBSE no que respeita o desenvolvimento do indivíduo nos seus domínios social, cultural e pessoal. Definem um conjunto de competências que o aluno, no final da educação básica, deverá ter adquirido. A operacionalização de cada uma das competências tem um carácter transversal a todas as áreas curriculares, havendo a orientação específica de que cabe a cada professor organizar o percurso para a sua aquisição. O documento ocupa-se, essencialmente, da ação do professor e dos efeitos que esta terá no desenvolvimento de cada uma das competências nos alunos. No âmbito da operacionalização transversal, todas as competências remetem para atitudes que se concretizam através de

comportamentos observáveis que comprovam a sua aquisição. Apresentam-se as competências que os professores promoverão através das ações a desenvolver no domínio de cada unidade curricular. Observa-se que têm um carácter normativo com vista às competências que os alunos deverão ter obtido no final do Ensino Básico. Têm por base princípios e valores considerados essenciais para a qualidade da vida pessoal, social e cultural dos alunos, bem como a aquisição de saberes necessários à valorização e sucesso pessoal e social.

O ponto 3 das *Competências Gerais do Currículo Nacional do Ensino Básico* (daqui em diante designadas CG) estabelece como objectivo “usar correctamente a Língua Portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio” (n.º 3, p. 15). A operacionalização deste objectivo centra-se na valorização da Língua Portuguesa como língua materna e língua de acolhimento no uso em situações de comunicação e construção do conhecimento; no respeito pelas regras do seu funcionamento; no gosto pelo uso correto da língua e pela correção e adequação do desempenho linguístico com vista ao seu aperfeiçoamento. As diretrizes para o professor assentam na promoção e organização das aprendizagens da língua para valorizar as situações e uso adequado da Língua Portuguesa (CNEB - CG, N.º 2, p. 18).

As *Competências Específicas – Língua Portuguesa* (daqui em diante designadas CE-LP) apresentam como meta do currículo o “desenvolver nos jovens um conhecimento da língua que lhes permita” (CNEB, CE-LP, p. 31) usá-la para todas as atividades intelectuais. Não encontramos descritores que permitam verificar a aquisição de conhecimentos e a qualidade dos desempenhos. Centram-se no processo, no percurso que é necessário realizar. No capítulo das competências específicas da Língua Portuguesa, a operacionalização segue a mesma linha, centrando-se no desenvolvimento de comportamentos que os alunos deverão demonstrar após o percurso da aprendizagem. Focaliza-se no uso da língua em todas as dimensões do Ser Humano: compreender e produzir discursos; interagir verbalmente nas mais variadas situações; ser bom leitor e crítico; usar corretamente a escrita em todas as suas funções; ser capaz de analisar os aspectos fundamentais da estrutura e uso da língua para a sua aplicação quer na compreensão quer na produção oral e escrita (CNEB, CE-LP, p. 31).

Não há definição clara dos desempenhos a operacionalizar que verifiquem o desenvolvimento daquelas capacidades. Dá conta da transversalidade do uso da língua em todas as competências gerais e no desenvolvimento do aluno como indivíduo. No documento em análise não encontramos o termo gramática, havendo uma referência

continuada ao *conhecimento explícito da língua* cuja meta é desenvolver a consciência linguística através do conhecimento da estrutura da língua e do uso do Português Padrão (CNEB-CE, p. 33).

Em 2009 surgem novos programas de Português com o nome de “*Programas de Português do Ensino Básico*” (adiante designados de PPEB).

Entre os Programas do Português homologados em 2009 e as competências essenciais materializadas do CNEB podemos observar a existência de uma proximidade. De acordo com o referido na introdução dos PPEB, vários documentos estiveram na base da sua formulação. Entre eles destaca-se o *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. O discurso aqui utilizado tem por base os princípios contidos na LBSE dando a cada professor a possibilidade de desenvolver o seu próprio projeto com vista à igualdade de oportunidades de sucesso para todos os alunos. Com esta orientação pedagógica, o objectivo principal parece ser não só a transmissão de conhecimentos mas também o apetrechamento do indivíduo com meios que lhe permitam construir, ele mesmo, os seus conhecimentos. Este facto está presente em expressões como “capacidade de extrair e reter informação”, “conhecimento de estratégias linguísticas e não linguísticas”, (CNEB-CG, p. 33) “capacidade de se exprimir de forma confiante” (CNEB-CG, p. 34). Não evidencia carácter prescritivo quanto aos conhecimentos a transmitir e a ser adquiridos. As competências apresentam-se como conjunto de saberes em uso necessários à qualidade de vida pessoal e social de todos os cidadãos (CNEB, p. 15).

Esta tomada de posição quanto ao sistema educativo parece ter levado a que não houvesse uniformização dos conhecimentos a adquirir. Os PPEB, na sua introdução, deixam claro que o professor deve ser um agente do desenvolvimento curricular (PPEB, p. 9), mostrando que o professor poderá adaptar as operacionalizações à realidade da sua escola e da sua turma, mas sempre consciente de que deverá ter em conta o equilíbrio entre o essencial e a realidade.

Em 23 de Dezembro de 2011 é publicado o Despacho 17169/2011 que vem revogar o CNEB-CE, fundamentando esta tomada de atitude no resultado de uma reflexão sobre o documento e os seus pressupostos. Este Despacho aponta aspectos que considera negativos no documento do CNEB-CE como justificação para a sua revogação. Não releva a importância anteriormente atribuída ao desenvolvimento de várias estratégias para realizar as aprendizagens. Objectivamente, como referimos anteriormente, as CE não destacam os conhecimentos/conteúdos a adquirir; têm como

interesse máximo a formação do indivíduo e a sua capacidade de intervir cívica e responsabilmente (CNEB-CE, p. 31).

No domínio da Língua Portuguesa, agora designada Português, as competências específicas dirigem a sua atenção para os comportamentos e atitudes quando terminado o percurso do ensino básico. Todo o comportamento se focaliza nas competências que se concretizam em comportamentos. Sustenta a rejeição das competências em três aspectos: diminuição da importância dos conhecimentos a serem transmitidos e adquiridos; diminuição do desenvolvimento da aprendizagem por automatismo e memorização; objectivos aparentemente generosos mas difíceis de avaliar. (Disp. 17169/2011, para. 4). Mostra-se com alguma clareza a divergência entre a aprendizagem por competências (tal como preconizado no CNEB-CE) e a aprendizagem por objectivos que atualmente se materializa nas MC. São dois modos distintos de trabalho e de obtenção de resultados. As determinações apresentadas nos objectivos das MC parecem orientar para uma escola onde todos têm de ter na base um conjunto de conhecimentos comuns considerados essenciais, incidindo nos desempenhos que os alunos deverão apresentar (MC, p. 6).

Nos pressupostos deste Despacho, destaca-se a relevância atribuída aos conteúdos temáticos; a definição dos conhecimentos e capacidades essenciais a adquirir por todos os alunos e centrando-os no aspectos essenciais; a avaliação rigorosa do trabalho e da escola através da avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos. Todavia, encontramos uma acentuada referência à autonomia do professor deixando-lhe o poder de decidir a organização do seu trabalho e a forma de ensinar. Embora se refira muito claramente a um aumento de autonomia do professor quanto à metodologia/estratégias, este estará condicionado pela avaliação dos conhecimentos definidos a adquirir pelos alunos. Apesar de se referir que não há imposição de orientações pedagógicas, o professor tem de apresentar resultados do seu trabalho através da verificação da aquisição de conhecimentos. Aparentemente, voltamos à aprendizagem onde é relevante a aquisição de conhecimentos predefinidos. Outro aspeto de destaque é a importância dada à mecanização e memorização.

O Desp. 5306/2012 de 18 de Abril volta a referir um conjunto de incoerências consideradas no que respeita os documentos que até este momento eram considerados orientadores da prática pedagógica. Destaca a ambiguidade quando se referem metas de aprendizagem, metas curriculares e metas cognitivas (Disp. n.º 5306/2012, para. 3). O que parece evidenciar-se neste terceiro parágrafo é que não há uma planificação na

definição das metas no documento anteriormente orientador do processo de aprendizagem. Frisa a necessidade de haver conhecimentos adquiridos, em cada disciplina, pelos alunos. É relevada a orientação de que o professor é livre para usar os seus métodos e estratégias para levar os alunos a adquirirem conhecimentos e melhorarem o desempenho.

Afastando-se muito claramente do CNEB-CE, o que se determina nesta orientação aponta para uma aprendizagem por conteúdos fundamentais, definidos por disciplina, ano e ciclo de escolaridade, tendo sempre presente que há conhecimentos e capacidades consideradas fundamentais e incluindo uma avaliação que permita verificar o cumprimento dos objectivos.

Para além de o objectivo fundamental deste Despacho ser o de criar um grupo de trabalho para reformular as metas, ele reafirma, com essa reformulação que haja um conjunto de conhecimentos curriculares comuns a todos os alunos no final do percurso escolar. Apela ao rigor do ensino dos currículos essenciais e à melhoria do desempenho dos alunos. Esta reformulação surge no momento em que os docentes se estavam a integrar nos novos programas cuja implantação se generalizou no ano lectivo de 2012/2013 com a seleção do manual de Matemática e se generalizaria em 2013/2014 com os manuais de Português e Estudo do Meio.

Ainda muito recentemente em vigor, visto que só este ano (2003) serão seleccionados os manuais de Português para o quarto ano, deparamo-nos com um novo documento orientador para o ensino da Língua: *Metas Curriculares de Português e de Matemática 1º ciclo* (doravante designadas MC). As MC na sua introdução esclarecem que o objetivo principal deste documento é constituir-se como documento principal de referência para o ensino e aprendizagem e avaliação interna e externa (MC, p. 49). Fundamenta a sua elaboração nos princípios da definição e sequencialização de conteúdos na definição de conhecimentos a adquirir e no estabelecimento de descritores de desempenho com vista à avaliação da obtenção dos objetivos.

Sobre a Gramática considera que este deve ser o termo a substituir o *Conhecimento Explícito da Língua* (daqui em diante designado por CEL) incluído nos Programas de Português do Ensino Básico homologados em 2009. Observamos que o conteúdo Gramática sofreu diversas transformações havendo alteração no seu posicionamento dentro dos domínios que compõem o Português. Conteúdos incluídos no CEL no 1.º e 2.º anos foram distribuídos pelos domínios da Leitura e Escrita por se considerarem relacionados e essenciais para o seu desenvolvimento. O conteúdo Plano

Fonológico encontra-se nas MC no domínio da Leitura e Escrita 1. Este domínio da CEL está enquadrado agora no domínio da aprendizagem da Leitura e da Escrita. O Plano Fonológico ganha uma nova relevância na aprendizagem da leitura e da escrita, destacando-se a elevada importância que o desenvolvimento fonológico tem na aquisição do seu mecanismo enquanto processo e produto, sendo estes dois pontos centrais da atividade do 1.º Ciclo.

Redefinem-se os Planos Discursivo e Textual e da Representação Gráfica e Ortográfica para a Oralidade 1 e a Leitura 1 e 2 respetivamente. Apenas os Planos Morfológico e Classe das Palavras se mantêm no domínio da Gramática 1. De acordo com este documento orientador, a inclusão destes Planos nos domínios da Oralidade e da Leitura e Escrita justificam-se por se considerar que os alunos deverão ser capazes de fazer uso sustentado do português padrão nas diversas situações de comunicação, sempre em conjunto com as atividades desenvolvidas. O documento MC distingue-se dos PPEB na medida em que apresenta com clareza os desempenhos que se esperam que sejam alcançados pelos alunos em cada ano de escolaridade. De certa forma, encontram-se definidos neste documento os objetivos essenciais que deverão ser comuns a todos os alunos num mesmo ano de escolaridade. Relativamente aos 3.º e 4.º anos, dá-se um novo reposicionamento dos Planos de CEL. Apenas o Plano da Representação Gráfica e Ortográfica se desvia para o domínio da Leitura e Escrita. Todos os restantes se encontram do domínio da Gramática. Observando esta distribuição dos diversos Planos pelos restantes domínios, justificam os autores que a leitura e escrita se encontram muito unidas nas atividades que são comuns e sem as quais não se pode desenvolver uma sem a outra. Ler e escrever devem ser aprendidos em simultâneo. Com vista ao cumprimento deste objetivo surge um Caderno de Apoio que esclarece e sugere atividades destinadas à aquisição de conhecimentos por parte dos alunos. Em simultâneo, este caderno apresenta atividades e define metas intercalares a atingir periodicamente. Este aspeto, ausente nos PPEB, poderá condicionar o tempo de aprendizagem, nomeadamente os ritmos de aprendizagem, em especial no 1.º ano em que os alunos estão no início da escolaridade e são provenientes de realidades sócio-económico-culturais diversificadas. Observando as transformações realizadas no reposicionamento dos *descritores de desempenho*, verificamos que os conteúdos que se adquirem com a prática e dela dependem para a comunicação quer verbal oral quer verbal escrita, passaram a constituir-se como parte integrante do domínio de referência da Leitura e Escrita.

A formulação das MC, segundo se refere na Introdução, veio especificar e clarificar os conteúdos que se apresentavam nos PPEB de forma geral e livres ao critério do professor, e minimizam o propósito de os PPEB serem não só, mas também um “guião de leitura” (PPEB, p. 18). O pressuposto de distribuição de conteúdos por ciclo de escolaridade e por conjuntos de dois anos dentro do 1.º Ciclo do Ensino Básico deixa de ter relevância nas MC, uma vez que se encontra claramente definida a anualização dos conteúdos e dos *descritores de desempenho* o que poderá tornar menos possível a “liberdade” de trabalhar conteúdos ou atingir objectivos de acordo com os ritmos de aprendizagem.

Considera-se nos PPEB de 2009 que os dois anos iniciais de ciclo são os destinados ao desenvolvimento fonológico e ortográfico da comunicação ajustados às situações experienciadas e à aquisição de aspectos fundamentais como sejam a diferença entre escrever e desenhar, a direccionalidade da escrita (PPEB, p. 22). Os dois anos finais de ciclo remetem para o alargamento do léxico, a produção escrita com correção, a compreensão de textos e o desenvolvimento linguístico. Refere-se o propósito de os quatro anos terem como objectivo “aquisição contextualizada de regras, normas e procedimento respeitantes à estrutura, à organização e à coerência textuais” (PPEB, p. 23). A este respeito, as MC, sobre a união entre a Leitura e da Escrita, clarificam que esta se justifica pela implicação que terão no desenvolvimento de todas as áreas disciplinares. No que concerne a Gramática, as MC preconizam que o aluno adquira e desenvolva a capacidade “para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais por forma a fazer uso do Português padrão nas diversas situações de Oralidade, Leitura e Escrita” (MC, p. 6).

Estando definido nos PPEB como Conhecimento Explícito da Língua, nas MC este passará a ser designado Gramática e os seus descritores distribuídos pelas atividades integradas nos restantes objetivos. Reitera o ensino formal dos conteúdos gramaticais.

Nos PPEB, a reflexão sobre a língua é referida como necessário ser acentuada de acordo com uma das recomendações da Conferência Internacional sobre o Ensino da Gramática na qual aponta para o ensino da “gramática normativa como ponto de partida para a revalorização da gramaticalidade do idioma” (p. 5). O conhecimento intralinguístico a que os PPEB fazem referência remete para a relação próxima entre a aprendizagem do português e a estruturação do pensamento e a aquisição de todo o conhecimento (PPEB p. 13). Consideram a análise linguística com propósito

metacognitivo, um dos aspectos essenciais da utilização. No domínio das competências específicas esclarecem que o conhecimento explícito da língua “permite o controlo das regras e a selecção dos procedimentos mais adequados à compreensão e à expressão” (PPEB, p. 19) define conhecimento explícito da língua a “reflectida capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma, levando à identificação e à correção do erro; o conhecimento explícito da língua assenta na instrução formal e implica do desenvolvimento de processos metacognitivos” (PPEB, p. 16). Acrescenta que o conhecimento explícito da língua, apesar de ser transversal nas competências específicas (compreensão e expressão oral, leitura e escrita) deve ter o seu momento de trabalho autónomo (PPEB, p. 16). Releva a sua aprendizagem, tendo em vista o “ensino da gramática da língua” (PPEB, p. 19). O objectivo destas atividades é desenvolver a consciência linguística.

Comparativamente, os dois documentos assentam em pressupostos distintos. Os PPEB têm como princípio novas abordagens aos conteúdos “entendidas como mais adequadas à realidade e às circunstâncias atuais do ensino e da aprendizagem do Português” (PPEB, p. 3). Neles, também se revelam expectativas e circunstâncias que contribuíram para a sua orientação pedagógica, nomeadamente a integração das novas tecnologias de informação, a introdução de textos literários como testemunhos de um legado estético, a necessidade de haver uma reflexão consciente sobre a língua e que se concretiza no conhecimento explícito do seu funcionamento. Nos seus pressupostos destacam a importância do uso da língua em todas as situações de comunicação, bem como o acesso a todos os saberes pautada pela exigência e rigor linguísticos tendo por base competências e percursos de aprendizagem, encontramos uma liberdade do professor que lhe permitirá adequar os conteúdos às realidades da escola e dos alunos. A comparação entre estes dois documentos (MC e PPEB) permite compreender que os seus pressupostos se distanciam. Observamos que as CE concretizadas nos PPEB assentam na compreensão de que a Aprendizagem do Português é essencial para a formação da identidade colectiva do indivíduo na sua natureza cultural, pessoal e social. É através da língua que a criança aprende a interagir com o mundo que a rodeia e desenvolve conhecimentos cognitivos, comunicativos e afectivos que permitem que se relacione consigo mesmo e com o mundo. É a partir deste conhecimento que o aluno adquire experiência humana, conhecimento linguístico e translinguístico. Este percurso torná-lo-á apto a construir os seus saberes e a interagir consciente e responsabilmente com o meio envolvente. Ao longo de todos estes anos em que o documento base foi o

CNEB-CE, sentimos acontecer uma progressiva abertura à mudança de mentalidades e comportamentos dos professores no que respeita a construção de expectativas relativamente ao sucesso dos seus alunos, relevando-se o sucesso pessoal. A meta a alcançar, mais do que em adquirir conteúdos programáticos, centrava-se no crescimento dos seus alunos, a formação cívica e a participação responsável na vida ativa.

As MC adquirem um papel clarificador dos conteúdos de aprendizagem em cada ano, bem como a responsabilização pelo seu ensino e pela continuidade e progressão entre os anos do ciclo e entre ciclos (MC, p. 5) o que poderá ser considerado como normativo e prescritivo do que ensinar na escola e do que saber no final de cada ano lectivo.

Apresentando pressupostos e diretivas distintas, mesmo opostas, as MC apresentam uma firmeza no que respeita aos conteúdos que todos os alunos têm de revelar, parecendo não reconhecer que é grande a diversidade de contextos e de alunos e de escolas cujas realidades determinam ser mais deficitárias de recursos, de vocabulário e de condição social, económica e cultural sobretudo quando se inicia o 1.º ano de escolaridade.

#### **4. 2 – Da Nomenclatura Gramatical Portuguesa à Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário**

Numa abordagem diacrónica observamos que a terminologia gramatical sofreu transformações ao longo do século XX, revelando a evolução das diferentes teorias linguísticas e ajustando-se à teoria que politicamente era aceite como norma a seguir e a ensinar na escola. No início de 1967, é publicada a Portaria n.º 22664/1967 de 28 de Abril que fixa a Nomenclatura Gramatical Portuguesa (NGP). A leitura do preâmbulo dá-nos a conhecer que os trabalhos para a sua criação tiveram início em 1963. Os trabalhos para a constituição da Nomenclatura Gramatical Portuguesa fundamentaram-se no reconhecimento por parte do Ministro da Educação Nacional, Inocêncio Galvão Telles, de que era necessário proceder à unificação e simplificação da terminologia gramatical. Por Despacho de 4 de Julho de 1963 foi nomeado o Doutor Manuel de Paiva Boléo para elaborar o anteprojeto de fixação da nomenclatura gramatical portuguesa. Foram elaboradas duas propostas de projeto, tendo sido a segunda destas enviada a diversas entidades e individualidades com especial competência que emitiram críticas e sugestões. A existência no Brasil de uma Nomenclatura Gramatical Brasileira e a experiência da sua aplicação desde 1959 foram consideradas na elaboração da Nomenclatura Gramatical Portuguesa que procurou uma aproximação àquela. Esta nomenclatura publicada em 1967, e passado o período experimental, foi a reconhecida com carácter normativo nas gramáticas e manuais escolares até 2004, momento em que a Portaria n.º 1488/2004 revoga a anterior e publica uma proposta de Terminologia Linguística para os Ensino Básico e Secundário (TLEBS), justificando que a Nomenclatura de 1967 deixava de constituir-se documento de referência em especial pelos avanços proporcionados pelo desenvolvimento da linguística enquanto ciência e pela incapacidade de resolver problemas ao nível da Língua Portuguesa no que respeita "a constituição de uma terminologia especializada apta a instituir e a descrever os factos linguísticos" (Port. n.º 1488/2004, p. 7307). Credibiliza a sua fundamentação na participação do elevado número de professores do ensino básico e secundário, investigadores universitários, especialistas do ensino superior e representantes do Departamento do Ensino Secundário e da Educação Básica e da Associação de Professores de Português. Esta Portaria apresenta, resumidamente, o percurso da proposta de Terminologia Linguística até se tornar no documento a constituir-se como

referência para as práticas pedagógicas, para o ensino e divulgação da Língua Portuguesa (Port. n.º 1488/2004, p. 7308). A TLEBS procedeu a diversas alterações com a inclusão de novos termos e conceitos que se distanciam da NGP e se tornam, no seu conjunto, elementos de referência com carácter normativo.

O período de experiência no uso da TLEBS provou ser necessário proceder à revisão linguística desta, tendo daí surgido o Dicionário Terminológico (DT). Na definição dos objetivos do DT constatamos que pretende fornecer os termos necessários para a produção e interpretação dos textos enunciados; mostrar e caracterizar os mecanismos e estratégias que permitem a transformação das palavras e das regularidades em comunicação e produção textual; estabelecer ligação entre os estudos linguísticos e estudos literários; conhecer os recursos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos necessários para a produção textual (TLEBS, 2008). Observando os PPEB, verificamos que a TLEBS foi considerada o documento de referência para determinar os conteúdos a serem lecionados no Ensino Básico, no domínio do Conhecimento Explícito da Língua. Comparativamente, nas MC, dá-se uma reorganização dos conteúdos e termos a constituir-se como obrigatórios no ensino básico. Todavia, no seu preâmbulo, não indicam a TLEBS como documento de referência. Da extensa lista de termos contidos na TLEBS verificamos que no 1º ciclo as MC os tomam como referência tal como constavam nos PPEB. A distinção realiza-se no facto de se encontrarem distribuídos ao longo dos domínios, tendo em conta a sintonia entre os objetivos a alcançar e as atividades a eles inerentes. Neste processo de transição ressalta o facto de ter sido imposta ministerialmente, apesar de reconhecida a necessidade de ser revista antes de ser aplicada nas escolas. No preâmbulo do DT, releva-se que a TLEBS se destina a professores e possui "uma função reguladora de termos e conceitos sobre o funcionamento da língua e acabar com a deriva terminológica" (DT, p. 1). Esta deriva terminológica é justificada pelo facto de haver uma progressão na definição de conceitos que assenta nas correntes linguísticas desenvolvidas ao longo século XX.

### 4.3 – Gramática Escolar – Livro Escolar Ou Paraescolar?

Tomemos a gramática como livro e coloquemos a seguinte questão: que tipo de livro é a gramática? Na consulta a *sites* da especialidade encontramos os livros de gramática no separador dos manuais paraescolares, consideram como materiais auxiliares (<http://www.portoeditora.pt/>). Esta classificação posiciona-a entre os livros que não sendo escolares passaram a ser reconhecidos pela utilização muito frequente em meio escolar, como o são os dicionários e as enciclopédias. Neste mesmo separador encontramos publicações que se destinam a complementar os manuais escolares, como é o caso de livros de fichas, cadernos de exercícios, livros de provas e exames já resolvidos e com sugestões de resolução e resumos. A sua classificação coloca-nos uma questão: será a gramática um manual escolar, um manual de referência ou um manual paraescolar (aceitando esta denominação para os manuais auxiliares)?

Avelino (1999) refere-se aos manuais escolares como um livro que serve de referência na partilha entre alunos e professores quando o professor não tem possibilidade de construir os materiais necessários para todas as aulas: "Le manuel se présente alors comme la référence avec les élèves car il lui est impossible matériellement d'élaborer tous ses matériaux pédagogiques" (p. 81).

Castro (1999) define manuais escolares como um "repositório dos conteúdos legitimados da escola e para a escola" ao mesmo tempo que "uma tecnologia para a transmissão daqueles" (p. 189). Assumem uma função pedagógica na medida em que são, simultaneamente, meio de transmissão e de aquisição de conhecimento. Pelas leituras de Magalhães (1999), constatamos que o manual escolar pode ser observado de maneira diferente pelas editoras e pelos autores enquanto professores. Para as editoras, o manual é olhado através de uma "lógica monopolista" e de complementaridade onde importa abranger as múltiplas áreas e adequar-se aos interesse e idades num sentido transversal. Para o professor/autor dos manuais, a sua elaboração assenta na organização dos conteúdos de maneira gradual com vista à construção do conhecimento, tendo em conta a idade do aluno, o seu grau de maturidade e o aprofundamento dos saberes (p. 283).

A dimensão cultural do manual escolar atribui-lhe a função de transmitir conhecimentos que são considerados como verdade no plano científico e assenta em critérios de rigor que lhe permitem ser reconhecido como verdadeiro. Numa perspetiva

pedagógica, reconhece-se-lhe a organização, os critérios de clareza, a transmissão e o ajustamento de conteúdos (Magalhães, p. 285). O manual escolar poderá considerar-se como um meio central no processo de ensino de aprendizagem ao mesmo tempo que uma "porta de entrada na vida e na cultura". A cultura reflete-se no manual abrindo caminho para o conhecimento, para uma visão do mundo e para a interpretação da realidade. "O manual estabelece uma valorização de saberes e de objetos científicos, técnicos, valorativos, práticos" e "constrói e substitui o olhar, o pensar e o dizer. O manual escolar mediatiza a interpretação da realidade" (Magalhães, p. 287).

A expressão manual escolar pode adquirir diversos sentidos. Tem na sua génese a definição de livro escolar que, segundo Chopin (1992), pode assumir três dimensões: na primeira, os livros definidos pelo autor ou pela editora para uso escolar e destinados quer a alunos quer a professores; na segunda, livros que apesar de não terem sido concebidos propositadamente para fins escolares, acabam por ser largamente usados em meios escolares; na terceira, quando administrativamente são considerados importantes para divulgar a sua mensagem educativa e dessa maneira lhes é atribuído um carácter escolar. (p. 15) O manual escolar, tal como é definido por este autor tem uma função clara de "servir de support écrit à l'enseignement d'une discipline au sein d' une institution scolaire" (p. 16). O manual assim determinado dá origem a um conjunto de outras publicações que existem em função daquele: livros de fichas, cadernos de exercícios e livros de resumo. Todas estas publicações são elaboradas propositadamente para um ano de escolaridade, uma disciplina e como complementar de um certo manual. No universo dos manuais escolares, estes materiais adoptam uma função complementar àqueles. São concebidos com o objetivo de resumir conteúdos, aprofundar conhecimentos e consolidar aprendizagens. Este tipo de publicações pressupõe que o manual escolar já exerceu a sua função de difusão de conhecimentos e meio de ensinar. Deste modo, entende-se que publicações deste tipo dependem do manual escolar, ou mesmo, dos conteúdos programáticos e das necessidades que o processo educativo apresenta (os cadernos de exames com provas resolvidas e soluções são exemplo disso). O caderno de exercícios é, por si só, um caderno de exercícios, de aplicação de conhecimentos contidos no manual escolar. São publicações que servem maioritariamente os alunos e o trabalho individual.

Comparativamente, a estrutura de uma gramática distingue-se da estrutura de um caderno do tipo acima referido. Uma gramática escolar compreende a explicação do conteúdo, os exercícios de consolidação, a síntese e a ficha de avaliação. Esta estrutura

permite ao aprendente o contacto com a iniciação ao conteúdo e com o seu desenvolvimento e aprendizagem, sem depender do manual escolar.

A gramática escolar destinada aos alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico pode categorizar-se em dois dos aspetos por Chopin (1992). A primeira enquadra-a no grupo dos livros que não sendo manuais adquiriram essa denominação por serem considerados livros de referência indispensáveis ao ensino, quer na sala de aula quer individualmente, uma obra de referência. A diferença é que estes manuais de gramática têm um público-alvo específico, ajustando a linguagem e os exercícios à faixa etária e ano de escolaridade a que se destinam. A segunda enquadra-a nos manuais auxiliares ou paraescolares por poder considerar-se um meio de reforço da aprendizagem, de consolidação e avaliação de conhecimentos. Não se constituindo como manual de disciplina, parece assumir-se como obra de referência indispensável para quem ensina e aprende o funcionamento da língua numa perspectiva de meta-cognição. Comprova-se a sua relevância pelo facto de cada uma das editoras de manuais escolares para o 1.º Ciclo de Ensino Básico publicar, em simultâneo, um manual de gramática para o 3.º e 4.º anos, estando em constante atualização para corresponder aos conteúdos programáticos determinados ministerialmente.

Pelas características de uma gramática escolar e pelas partes que a constituem, a gramática poderá ser considerada um manual de referência inserindo-se no grupo dos dicionários e enciclopédias, mas também um manual auxiliar do tipo dos cadernos de exercícios, uma vez que na sua estrutura são previstos exercícios de aplicação e consolidação de conhecimentos.

## CAPÍTULO III – ESTUDO EMPÍRICO

### 1 – Desenho do Estudo

Na sequência da definição do problema procurámos junto da revisão da literatura caracterizar o nosso estudo. Vilelas (2009) afirma que “realizar uma investigação significa levar para a prática os postulados gerais do método científico planificando uma série de actividades sucessivas e organizadas onde se encontram as fases a efetuar e as técnicas a utilizar para a recolha e análise dos dados” (p. 101). Daqui inferimos que o estudo é uma estratégia de trabalho com vista a um objetivo específico e determinado.

Os objetivos a que cada investigador se propõe dar resposta implicam a construção de um desenho de investigação a eles adequado. Para a elaboração do nosso estudo obedecemos a um desenho de investigação que permite recolher os dados, analisá-los e obter respostas para o problema definido. Os dados que recolhemos são primários na medida em que os obtivemos diretamente a partir da realidade, são originais e ainda não foram submetidos ao mesmo tipo de análise por outros investigadores.

Tendo em conta os objetivos gerais e específicos do estudo, desenvolvemos a nossa abordagem numa perspectiva quantitativa. Enquadra-se nesta abordagem na medida que visa a apresentação e a manipulação de dados numéricos com vista à descrição e à explicação do fenómeno sobre o qual recaem as observações. Usa métodos estatísticos para encontrar explicações para os fenómenos (Vilelas, 2009). Segundo Almeida e Freire (2008), esta abordagem pode ser definida como “empírico-analítica” e tem como objetivos “explicar, predizer e controlar os fenómenos” (p. 24).

A abordagem quantitativa adequa-se ao nosso estudo uma vez que procedemos ao tratamento estatístico dos dados recolhidos através de questionário. Por outro lado, a abordagem qualitativa adapta-se ao estudo na medida em que os nossos objetivos se centram na compreensão e interpretação dos docentes perante a atividade com o manual de gramática. Algumas características da abordagem qualitativa citadas por Vilelas (2009) ajustam-se ao nosso estudo: a apresentação da descrição e a análise dos dados é realizada numa síntese narrativa; há uma identificação dos significados em contexto social e culturalmente específicos, porém com a impossibilidade de generalização

teórica; há uma tendência descritiva; o investigador procura compreender os fenómenos a partir da perspectiva dos participantes. Deste modo, podemos afirmar que o estudo segue uma abordagem quantitativa complementada por uma abordagem qualitativa. No que respeita ao objetivo geral constatamos que o estudo se caracteriza por ser descritivo visto que procura conhecer as características e comportamentos do grupo de docentes em análise. Pretende descrever os comportamentos dos docentes perante a seleção e o uso da gramática. Não tem como objetivo a sua explicação e generalização; a descrição da atitude é a principal intenção do investigador. No final, o estudo descritivo permite estudar o fenómeno pormenorizadamente (Vilelas 2009). Almeida e Freire (2008) afirmam que o estudo descritivo se centra na quantificação do número de elementos que descrevem uma ou mais situações, ou uma ou mais variáveis (p. 22). Este trabalho, poderemos afirmar, enquadra-se no tipo de estudo descritivo.

Para alcançar os objetivos a que nos propomos foi necessário recolher informação que nos permitisse conhecer melhor o contexto da nossa realidade. Nesse sentido, recorreremos ao inquérito por questionário justificado por possuir características que se ajustam aos objetivos a conseguir: o conhecimento da realidade é primário porque recorre diretamente às pessoas para conhecer a sua opinião; é possível agrupar os dados em quadros estatísticos; é um método relativamente económico e rápido. O inquérito por questionário é apropriado para o estudo descritivo que nos propomos realizar e é válido para o estudo dos comportamentos e atitudes que pretendemos conhecer.

Posto isto, no momento seguinte debruçar-nos-emos sobre a definição da amostra e o instrumento de recolha de dados

## 2 – População e Amostra

De acordo com Bisquerra (1996) a população é o “conjunto de todos os indivíduos no qual se deseja estudar o fenómeno” (p. 81), definindo-se indivíduo cada um dos elementos da população. No âmbito das Ciências Sociais, os indivíduos designam-se sujeitos uma vez que o estudo se realiza sobre pessoas.

Tendo em conta o nosso objetivo, tomámos, como população, os professores a lecionar no Primeiro Ciclo do Ensino Básico. Sendo uma população numerosa, decidimos realizar o estudo considerando apenas uma parte. Em função desta opção, procedemos ao método de amostragem não probabilístico para selecionar o grupo onde decorreria o estudo, pois nem todos os elementos da população têm a possibilidade de fazer parte dele. Deste modo, a amostra caracteriza-se por conveniência e propositada, uma vez que o grupo se formou segundo critérios que são comuns a todos os elementos envolvidos no estudo. De acordo com Almeida e Freire (2008, p. 124) poderá considerar-se, igualmente um processo de amostragem acidental pois, a amostra é composta pelos elementos que voluntariamente se dispuseram a participar no estudo. A condição necessária para fazer parte do grupo foi a de ser docente em exercício numa das escolas do primeiro ciclo dos agrupamentos escolares do concelho de Abrantes. A opção pela nossa escolha assentou nos seguintes pressupostos: no facto de lecionarmos neste concelho; ser um concelho com aproximadamente 80 professores do 1.º ciclo a lecionar; ser acessível a recolha de dados pela proximidade entre os estabelecimentos de ensino. Deste modo, a amostra, apesar de ser pouco representativa, poderá constituir-se como ponto de partida para o aprofundamento da questão sobre a seleção e uso de manuais auxiliares em contexto pedagógico.

As conclusões corresponderão aos resultados obtidos nas circunstâncias que criámos ao delimitar o grupo de professores e o espaço.

### **3 - Instrumento de Recolha de Dados**

#### **3.1 – O Percurso para a Construção do Questionário. Validação. Estudo Piloto.**

A fim de obtermos respostas ao nosso objetivo geral e objetivos específicos, procedemos à elaboração e aplicação de um questionário como instrumento de recolha de dados. Vilelas (2009) citando Wood e Haber (2001) define questionários “como instrumentos de registo escritos e planeados para pesquisar dados de sujeitos através de questões a respeito de conhecimentos, atitudes, crenças e sentimentos” (p. 287).

Um inquérito por questionário justifica-se quando se pretende um estudo de um tema no seio de uma população e pode abordar temas variados (Ketele & Roegiers, 1993, p. 35). É necessário definir com precisão o objetivo que se pretende atingir com o questionário e ter a certeza de que as perguntas têm sentido. Para construir um bom questionário Ketele e Roegiers (1993) consideram que é necessário ter em conta a presença e a pertinência de objetivos e de hipóteses prévias, a validade das perguntas feitas e a fiabilidade dos resultados (p. 36). Um questionário caracteriza-se por um conjunto de questões estruturadas destinadas a obter a opinião das pessoas (Vilelas, 2009, p. 288). Pela natureza das questões pode ser classificado em livre, fechado ou misto. Para o nosso estudo optámos por um questionário misto, resultado de uma combinação entre os tipos livre e fechado, o que permite obter respostas a questões fechadas, mas também a questões livres e pessoais (p. 289). A decisão de recolher os dados através de um questionário justifica-se por alguns dos pressupostos citados em Foddy (1996):

O investigador pode definir com precisão o tópico relativamente ao qual pretende informação; os inquiridos detêm a informação que o investigador pretende obter; os inquiridos querem (ou são suscetíveis de ser motivados para) fornecer a informação solicitada pela investigação; em si mesmo, o processo de responder às perguntas não interfere com as opiniões, crenças e atitudes dos inquiridos (p.14).

Os dados recolhidos para o nosso estudo podem considerar-se dados primários uma vez que foram recolhidos a partir de um instrumento concebido propositadamente e adequado à realidade que se pretende abordar (Vilelas, 2009).

Para a elaboração do questionário considerámos várias etapas. Numa primeira fase, procedemos à formulação de questões de carácter não sequencial que pudessem obter respostas que satisfizessem os nossos objetivos. Procurámos que as questões fossem claras e concisas, sem ambiguidades e com uma extensão adequada. Em simultâneo, elaborámos uma matriz que, primeiramente, contemplava dois objetivos gerais: a) como selecionar a gramática; b) como utilizar a gramática como manual auxiliar. Na construção desta primeira matriz ponderámos especificar os objetivos contidos em cada uma das questões. Todavia, perante o nosso objetivo geral, optámos por voltar ao primeiro formato que formulava apenas dois objetivos mais abrangentes. Decidimos incluir nesta primeira versão do questionário um primeiro grupo com vista à caracterização pessoal e profissional do docente. Esta primeira versão foi sujeita à análise por parte de dois especialistas do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora. De acordo com a proposta de alterações procedemos à sua reformulação. As propostas centraram-se na reordenação das questões de acordo com a temática e na clarificação dos níveis nas escalas a utilizar.

Esta segunda versão foi proposta novamente para análise pelos referidos especialistas. Paralelamente, procedemos à realização de um estudo piloto, denominado pré-teste que segundo Gil (1999) citado por Vilelas (2009) tem como objetivo identificar possíveis falhas ou dificuldades e é aplicado a um grupo de sujeitos de características semelhantes ao grupo a que desejamos aplicar o questionário. Neste sentido, aplicámos o questionário a cinco docentes de um outro agrupamento escolar que reuniam características semelhantes às do grupo que pretendíamos estudar. Uma vez que o grupo respondeu ao questionário num tempo médio de resposta de 10 minutos e não apresentou dúvidas, tendo considerado as questões pertinentes por ser uma temática complexa e essencial para a formação de professores e formação contínua, optámos por não realizar qualquer alteração. Obtivemos assim uma versão final que, de acordo com n.º 1 do Despacho 15847/2007 de 23 de julho, foi apresentado à Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar, que após análise autorizou a sua aplicação.

### 3.2 – A Elaboração do Questionário

O questionário é formado por três grupos. O Grupo I diz respeito à caracterização pessoal, profissional e acadêmica do sujeito inquirido. Foram consideradas as variáveis idade, sexo, tempo de serviço, tempo de permanência na escola/agrupamento, os anos que lecionam, a formação acadêmica e formação contínua realizada nos últimos quatro anos. As questões formuladas neste grupo são de dois tipos: questões abertas, às quais o sujeito responde livremente (questões 1.1; 1.3; 1.4 e 1.7), e questões fechadas, onde o inquirido só pode escolher entre as opções apresentadas (questões 1.5 e 1.6).

O Grupo II pretende obter respostas que permitam conhecer a opinião dos inquiridos sobre o modo como consideram a seleção do manual de gramática. São colocadas questões fechadas com a apresentação de opções a que os inquiridos respondem. Na questão 2.1, foi usada uma escala mista de Lickert na qual se utiliza uma escala numérica e descritiva. As questões 2.2; 2.3; 2.4; 2.7 e 2.8 são questões fechadas dicotômicas nas quais o inquirido apenas assinala uma das opções. As questões 2.5 e 2.7.1 são de escolha múltipla em que o inquirido pode expressar a sua opinião em uma ou mais opções. A questão 2.8.1 é de resposta livre.

O Grupo III enquadra as questões que se debruçam sobre o uso do manual de gramática. Para este grupo, utilizámos questões do tipo fechado e do tipo aberto. A questão 3.1 é do tipo fechado múltiplo com uma escala qualitativa e numérica. Nas questões fechadas múltiplas aplicámos uma escala do tipo Lickert (Vilela, 2009, p. 303) com cinco níveis em que 1 representa a resposta *raramente*, 2 *poucas vezes*, 3 *algumas vezes*, 4 *frequentemente* e 5 *muito frequentemente*. As questões 3.2; 3.3 e 3.4 são fechadas dicotômicas. Nas questões fechadas dicotômicas usámos uma escala nominal dicotômica que apresenta apenas duas opções (sim/não) e nominal politômica quando apresenta mais de 2 opções. As questões 3.2.1 e 3.2.2 dependem da resposta à questão 3.2 e, por isso, são do tipo da resposta aberta. A questão 3.5 é igualmente do tipo aberto.

### **3.3 – A Aplicação do Questionário**

Solicitámos, através de ofício dirigido às Comissões Administrativas Provisórias do Agrupamento de Escolas n.º 1 de Abrantes e do Agrupamento de Escolas n.º 2 de Abrantes a autorização para a deslocação aos estabelecimentos de ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico para aplicação dos questionários. Obtida essa autorização, deslocámo-nos às escolas/Centros Escolares e realizámos pessoalmente a entrega dos questionários aos docentes do estabelecimento de ensino. Combinámos uma data de recolha que efetuámos também pessoalmente. Decidimo-nos por este modo de recolha dos questionários a fim de tornar o processo mais célere. Alguns professores recusaram responder ao questionário, justificando que não usam um manual/gramática e, conseqüentemente, não têm opinião formada sobre a sua seleção e uso. Numa população de 80 professores recolhemos 68 questionários. Nesta amostra, dispuseram-se a participar também os docentes da Educação Especial e o Apoio Educativo, uma vez que colaboram em todas as atividades nas salas onde se encontram em Apoio.

## 4 – Análise e Discussão de Dados

### Nota Metodológica

Nesta parte do trabalho analisamos os dados obtidos nos Grupos I, II e III do questionário. Os dados recolhidos são de natureza quantitativa e resultaram a partir das respostas às questões fechadas do questionário. Nesta análise procuraremos dar relevância à descrição e interpretação dos dados obtidos. Para a análise quantitativa, utilizamos a linguagem matemática com o símbolo  $f_i$  para a frequência absoluta, o número de vezes que o valor é observado e  $f_{ri}$  para a frequência relativa, o quociente entre a frequência absoluta do valor da variável e o número total de observações.

No ponto 4.1, caracterizamos o corpo docente do 1.º Ciclo do Ensino Básico do concelho de Abrantes através das seguintes abordagens: caracterização individual dos docentes por sexo; caracterização dos docentes por idade; anos de serviço letivo dos docentes; anos de serviço no agrupamento/escola; habilitações literárias; situação profissional; distribuição da atividade letiva e formação contínua dos docentes.

Para a categorização das ações de formação contínua realizadas pelos docentes, apresentada na Tabela 9, seguimos a *Classificação de Domínios Científicos e Tecnológicos 2007* do Sistema Estatístico Nacional (SEN) que se encontra definida de acordo com *Fields of Science and Technology (FOS)*<sup>1</sup>. Distribuímos as áreas temáticas pelos domínios acima referidos e de acordo com os objetivos gerais e específicos do estudo.

No sentido de apresentar uma investigação rigorosa e uma análise estatística fidedigna, nas Tabelas 7, *distribuição da atividade letiva* e 9, *formação contínua dos docentes*, considerámos o número total de desempenhos e não o número de docentes da amostra.

No ponto 4.2 apresentamos os critérios de seleção da gramática escolar, número de gramáticas analisadas, colaboração na seleção, tipo de seleção por professor ou por escola, critérios usados nessa seleção, bem como a relação que os docentes estabelecem entre a gramática escolar e a gramática académica.

---

<sup>1</sup> Esta classificação considera a Grande Área da Ciências Sociais, a Área das Ciências da Educação e o domínio da Educação Geral (Formação, Pedagogia e Didática) e da Educação Especial (sobredotados e pessoas com dificuldades de aprendizagem).

Para a análise às respostas da Tabela 19, no que respeita os conteúdos científicos mais vezes comparados, tomámos como referência a categorização segundo a *Nova Gramática do Português Contemporâneo* de Celso Cunha e Lindley Cintra,<sup>2</sup> por considerarmos ser esta uma das gramáticas tida como referência no meio escolar.

Os critérios considerados na Tabela 20 foram classificados segundo *os Critérios de apreciação, seleção e adoção dos manuais escolares para o ano letivo de 2013/2014* disponível na página da DGIDC do Ministério de Educação e Ciência que classificam os manuais segundo o critério de *Organização e Método* e o critério de *Informação e Comunicação*<sup>3</sup>.

No ponto 4.3, abordamos o uso que os docentes fazem da gramática na prática pedagógica, a consulta a gramáticas académicas, bem como a necessidade de formação contínua sentida nesta temática, o momento de início do uso das gramáticas e a gramática mais usada recentemente. Na análise às Tabelas 23, *gramática académica mais utilizada* e 26, *gramática usada mais recentemente*, adotámos o mesmo procedimento de análise às Tabelas 7 e 9 da Parte I. Para a análise à Tabela 24 seguimos o critério realizado na análise à Tabela 20 da Parte II.

---

<sup>2</sup> Cunha, C. & Cintra, L. (1992). *Nova gramática do português contemporâneo* (9.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Edições João Sá da Costa.

<sup>3</sup> <http://www.dge.mec.pt/index.php?s=directorio&pid=263>

#### 4. 1 – Caracterização dos Docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico a Lecionar nas Escolas do Concelho de Abrantes

Tabela 1- Caracterização por Sexo

	$f_i$	$f_{ri}$
Masculino	9	13%
Feminino	59	87%
<b>TOTAL</b>	<b>68</b>	<b>100%</b>

A Tabela 1 mostra que 59 professores (87%) são do sexo feminino e 9 (13%) são do sexo masculino. Estes valores permitem verificar que o corpo docente neste concelho é maioritariamente constituído por professoras.

Tabela 2 – Caracterização dos docentes por idade

<b>Grupos Etários</b>	$f_i$	$f_{ri}$
30-39	13	19,1%
40-49	36	52,9%
50-59	19	27,9%
<b>TOTAL</b>	<b>68</b>	<b>100,0%</b>

Ao nível da faixa etária dos docentes, a Tabela 2 apresenta, no primeiro grupo, 13 docentes (19,1%) com idades compreendidas entre os 30 e 39 anos. No grupo etário entre os 40 e os 49 anos, temos 36 docentes (52,9%). Por fim, o último grupo etário (50-59) apresenta o número de 19 docentes (27,9%).

Em jeito de conclusão, podemos verificar que o maior número de docentes, 36 (52,9%), se concentra no Grupo Etário dos 40 aos 49 anos. É de notar que não há docentes mais novos que os 30 anos. Estes valores são indicadores de que os docentes neste concelho já apresentam uma certa maturidade ao nível da idade, pois se somarmos os valores apresentados nos dois últimos grupos etários reparamos que cerca de 80% (55) têm idades acima dos 40 anos. O Grupo Etário dos 30 aos 39 anos apresenta o

menor número de docentes 13 (19,1%). Contudo, a idade desses docentes situa-se acima dos 30.

Tabela 3 – Anos de serviço letivo dos docentes

<b>Anos de Serviço</b>	<b><math>f_i</math></b>	<b><math>f_{ri}</math></b>
≤ 9	0	0,0%
10 - 19	32	47,1%
20 - 29	22	32,4%
30 - 39	13	19,1%
NR	1	1,5%
<b>TOTAL</b>	<b>68</b>	<b>100,0%</b>

A Tabela 3, relativa ao número de anos de serviço, revela que entre os 10 e 19 anos de serviço letivo se encontram 32 docentes (47,1%). No intervalo seguinte (20-29) o número de docentes sofre uma diminuição de 10 unidades, situando-se nos 22 docentes (32,4%). Continuando a nossa análise, verificamos que do intervalo anterior (20-29) para o atual (30-39) continua a operar-se uma diminuição do número de docentes, situando-se agora nos 13 docentes (19,1%) que possuem mais de 30 anos de serviço. Com valores que podemos considerar pouco expressivos temos o nível Não Responde com apenas 1 docente (1,47%) e o nível inferior ou igual a 9 com 0 elementos.

Numa análise mais pormenorizada, os dados mostram que todos os docentes já têm 10 e mais anos de serviço. É de notar que os docentes que têm entre 10 e 19 anos de serviço (47,1%) são cerca de metade dos que têm 20 e mais anos de lecionação. Comparando estes valores com os obtidos na Tabela 2, podemos constatar que a idade dos docentes da amostra é igual ou superior a 30 anos e o tempo de serviço também é igual ou superior a 10 anos. A comparação entre os valores das Tabelas 2 e 3 é indicadora de que entre este corpo de docentes não se encontram professores inexperientes ou recém-formados. Todos eles apresentam, pelo menos, 10 anos de ensino o que é revelador de que estamos na presença de professores com experiência neste domínio.

Tabela 4 – Anos de serviço no agrupamento/escola

Anos de Serviço	$f_i$	$f_{ri}$
$\leq 5$	42	61,8%
6 - 10	22	32,4%
11 - 15	2	2,9%
16 - 20	1	1,5%
$> 20$	1	1,5%
<b>TOTAL</b>	<b>68</b>	<b>100,0%</b>

No que respeita à Tabela 4, relativa aos anos de serviço prestados pelos docentes no agrupamento/escolas, merece especial destaque o intervalo menor ou inferior a cinco ( $\leq 5$ ) que mostra 42 docentes (61,8%) fixados no concelho de Abrantes a partir do concurso plurianual para colocação de docentes do ano de 2009. Segue-se, com um valor muito inferior, o intervalo de seis a dez (6 - 10) que mostra 22 docentes (32,4%), o que significa que teriam sido colocados no concurso plurianual para colocação de docentes do ano de 2006. No intervalo imediatamente a seguir (11-15) e a uma diferença significativa, fixam-se apenas 2 docentes (2,9%) do total da amostra. Por fim, figuram os intervalos entre dezasseis e vinte (16 - 20) e maior que vinte ( $> 20$ ) a apresentar apenas 1 docente. De salientar que neste último encontra-se um docente com mais de 20 anos de serviço no mesmo agrupamento. Este resultado mostra que dentro dos agrupamentos a fixação dos docentes é muito recente o que se justifica com a mobilidade anual que se verificava até 2005 e que foi alterada a partir do ano de 2006, momento em que os concursos para colocação de docentes passaram a ser realizados com um intervalo de 3 a 4 anos. Comparando com os dados obtidos na Tabela 3, *anos de serviço* podemos compreender que, apesar de ser um grupo de docentes com tempo de experiência, é muito recente nos agrupamentos do concelho.

Tabela 5 – Habilitações literárias

Habilitações Literárias	$f_i$	$f_{ri}$
Bacharelato	5	7,4%
Licenciatura	46	67,6%
Pós-graduação	14	20,6%
Mestrado	3	4,4%
Doutoramento	0	0,0%
<b>TOTAL</b>	<b>68</b>	<b>100,0%</b>

Os valores obtidos a partir da análise à Tabela 5, respeitante às habilitações literárias, revelam o predomínio de 46 docentes (67,6%) com o grau de licenciatura relativamente a todos os outros. Com um valor consideravelmente inferior ao anterior revelam-se 14 docentes (20,6%) que realizaram uma pós-graduação. É de notar que 5 docentes (7,4%) apresentam como formação inicial apenas o bacharelato, situação que está relacionada com o facto de ser o curso das Escolas de Magistério Primário a formação que conferia a habilitação própria para o ensino deste nível. A finalizar, situam-se 3 docentes (4,4%) possuidores do grau de mestre.

Pela idade dos docentes que apresentam mais de 20 anos e pelos anos de serviço podemos inferir que muitos terão obtido a formação nas Escolas de Magistério Primário e depois realizado um complemento com vista à obtenção do grau de licenciatura<sup>4</sup>.

Tabela 6 – Situação profissional

Situação Profissional	$f_i$	$f_{ri}$
Titular de Turma	53	77,9%
Educação Especial	2	2,9%
Apoio	12	17,6%
Outras	1	1,5%
<b>TOTAL</b>	<b>68</b>	<b>100,0%</b>

Na análise à Tabela 6 referente à situação profissional, começamos por anotar que, de acordo com os valores apresentados, predominam 53 docentes (77,9%) com o

<sup>4</sup> Veja-se Decreto-Lei 255/98 de 11 de agosto que define as condições em que os docentes com o grau de bacharel ou equivalente poderão obter o grau de licenciatura.

cargo de titular de turma. Imediatamente a seguir, mas com um valor consideravelmente inferior, evidenciam-se 12 docentes (17,6%) a desempenhar a função de professor de apoio. Com um valor comparativamente menos expressivo relativamente aos anteriores fixa-se a Educação Especial a apresentar 2 docentes (2,9%). A terminar, regista-se apenas 1 docente (1,5%) a desempenhar outras funções não letivas.

Tabela 7 – Distribuição da atividade letiva

<b>Atividade Letiva</b>	<b><i>f<sub>i</sub></i></b>	<b><i>f<sub>ri</sub></i></b>
1º ano de escolaridade	15	17,0%
2º ano de escolaridade	23	26,1%
3º ano de escolaridade	27	30,7%
4º ano de escolaridade	23	26,1%
<b>TOTAL</b>	<b>88</b>	<b>100,0%</b>

A Tabela 7, relativa à atividade letiva, regista uma frequência de 27 docentes (30,7%) a lecionar o 3º Ano de escolaridade. Com valores idênticos surge o 2º e 4º Anos de escolaridade com uma frequência de 23 docentes (26,1%). Por último, encontra-se o 1º Ano com 15 docentes (17%), o que é revelador da existência de um número inferior de professores a lecionar este ano de escolaridade. Este resultado justifica-se pela existência de turmas formadas por alunos de diferentes anos de escolaridade em simultâneo. Esta situação resulta de muitas escolas deste concelho serem escolas de aldeia com um número de alunos diversificado, mas que não apresenta o número necessário para constituir turmas de um só ano de escolaridade<sup>5</sup>.

Tabela 8 – Relação do número de ações por docente

	<b><i>f<sub>i</sub></i></b>	<b><i>f<sub>ri</sub></i></b>
Professores com uma ação	25	36,8%
Professores com mais de uma ação	34	50,0%
Professores sem ações	9	13,2%
<b>TOTAL</b>	<b>68</b>	<b>100,0%</b>

<sup>5</sup> O concelho de Abrantes tem escolas nas aldeias de Bemposta, Alvega, Concovada, Pego, Rossio ao Sul do Tejo, Alferrarede, Mouriscas, Carvalhal, Rio de Moinhos, S. Miguel de Rio Torto e Tramagal.

A leitura dos valores da Tabela 8 permite verificar que 34 docentes (50%) realizaram mais do que uma ação de formação contínua, enquanto 25 (36,8%) frequentaram apenas uma ação. Neste âmbito verificamos que 9 docentes (13,2%) não indicam ações de formação realizada. Os valores respeitantes ao número de docentes que efetuaram mais de uma ação é relevante, tendo em conta a periodicidade e exigência da frequência de ações de formação contínua para progressão na carreira conforme previsto no Dec. Lei 41/2012 de 21 de Fevereiro, Art.º 37.º, n.º 2, *alínea c) i) e ii)*.

Tabela 9 – Formação Contínua dos Docentes

Domínio	Subdomínio	Áreas Temáticas	$f_i$	$f_{ri}$
Educação Geral	Formação	Administração Escolar	1	1,0%
		Formação Social, Saúde e Sexual	7	6,7%
		Supervisão Pedagógica	1	1,0%
		Avaliação do Desempenho do Docente	2	1,9%
	Pedagogia	Movimento Escola Moderna	4	3,8%
	Didática	Português	21	20,0%
		Matemática	6	5,7%
		Estudo do Meio	1	1,0%
		Expressões	5	4,8%
		Informática	47	44,8%
Educação Especial		10	9,5%	
<b>TOTAL</b>		<b>105</b>	<b>100%</b>	

A análise à Tabela 9 permite-nos constatar que os docentes realizaram ações de formação no domínio Educação Geral, subdomínios Formação, Pedagogia e Didática e domínio Educação Especial. Uma análise mais pormenorizada da tabela permite-nos verificar que o valor obtido a partir do somatório dos diferentes subdomínios evidencia que o domínio da Educação Geral apresenta o maior número de frequências ( $f_i$  95 e  $f_{ri}$  90,5%). Com um valor substancialmente inferior comparativamente ao domínio anterior aparece o subdomínio Educação Especial com uma frequência de 10 formações (9,5%).

A leitura do domínio Educação Geral permite constatar que o subdomínio Didática apresenta no somatório das suas temáticas o valor mais elevado com 80 frequências (76,2%) das ações de formação realizadas. Segue-se com uma diferença

bastante considerável o subdomínio Formação, resultando do somatório das suas temáticas 11 ações (10,5%). A finalizar, fixa-se o subdomínio Pedagogia com 4 ações (3,8%).

Inseridos no subdomínio Didática figura o maior número de ações realizadas: a Informática com 47 (44,8%) e o Português com 21 (20%). Os resultados observados na tabela são reveladores dos seguintes aspetos: a adesão elevada dos docentes nas ações de informática por ser uma área que não fazia parte da formação inicial e na área do Português devido à introdução dos novos programas, à nova terminologia linguística e às novas metodologias no processo ensino-aprendizagem. Num segundo nível, mas com valores muito inferiores, figuram a Matemática a fixar 6 ações (5,7%) e Expressões com 5 (4,8%). Com um valor que podemos considerar pouco significativo temos o Estudo do Meio a contabilizar 1 ação (1%).

No subdomínio Formação a preferência dos docentes recaiu sobre a Formação Social, Saúde e Sexual a fixar um valor de 7 (6,7%) das ações realizadas. Com valores menos expressivos temos a salientar a Avaliação do Desempenho do Docente a firmar 2 ações (1,9%) e Administração Escolar e Supervisão Pedagógica com 1 ação (1%) realizadas.

No subdomínio Pedagogia manifesta-se unicamente o Movimento Escola Moderna com a concretização de 4 ações (3,8%) realizadas.

Continuamos a nossa análise com o domínio Educação Especial para enunciar que expressa 10 ações concretizadas (9,5%). A realização destas ações sobre temas específicos do domínio Educação Especial, é indicadora de algum interesse sobre uma área que muito preocupa os docentes titulares de turma, de Educação Especial e de Apoio Educativo.

## 4. 2 – Critérios para a seleção do manual de gramática

Tabela 10 – Critérios para a seleção do manual de gramática

	Raramente		Poucas Vezes		Algumas Vezes		Frequentemente		Muito Frequentemente		Não responde	
	$f_i$	$f_{ri}$	$f_i$	$f_{ri}$	$f_i$	$f_{ri}$	$f_i$	$f_{ri}$	$f_i$	$f_{ri}$	$f_i$	$f_{ri}$
Os conteúdos são os indicados no Programa de Português.	0	0,0%	0	0,0%	4	5,9%	29	42,7%	34	50%	1	1,5%
Os conteúdos estão bem desenvolvidos.	0	0,0%	0	0,0%	9	13,2%	34	50%	23	33,8%	2	2,9%
Os conceitos são apresentados de forma clara e precisa.	0	0,0%	0	0,0%	9	13,2%	33	48,5%	23	33,8%	3	4,4%
Os conceitos são apresentados com vocabulário específico e adequado.	0	0,0%	0	0,0%	13	19,1%	29	42,7%	23	33,8%	3	4,4%
Foi sugerida por outros colegas que já a usaram.	4	5,9%	7	10,3%	37	54,4%	17	25%	0	0,00%	3	4,4%
O (A) monitor(a) da editora fez uma apresentação apelativa.	16	23,5%	20	29,4%	17	25%	12	17,7%	0	0,00%	3	4,4%
Os livros auxiliares dessa editora têm elevada qualidade.	2	2,9%	7	10,3%	25	36,8%	30	44,1%	2	2,9%	2	2,9%
Tem muito bom aspeto gráfico e icónico.	0	0,0%	1	1,5%	20	29,4%	38	55,9%	6	8,8%	3	4,4%
A sequência dos conteúdos é a mesma que nos manuais.	0	0,0%	8	11,8%	27	39,7%	25	36,8%	5	7,4%	3	4,4%
Os autores são reconhecidos no meio escolar pela qualidade dos seus trabalhos.	1	1,5%	8	11,8%	27	39,7%	21	30,9%	6	8,8%	5	7,5%
Comparativamente a outras já conhecidas essa gramática mostrou-se mais adequada.	0	0,0%	0	0,0%	14	20,6%	35	51,5%	16	23,5%	3	4,4%
Adequa-se às características dos alunos.	0	0,0%	2	2,9%	7	10,3%	41	60,3%	16	23,5%	2	2,9%
Ajuda a ultrapassar dificuldades dos alunos.	1	1,5%	0	0,0%	13	19,1%	32	47,1%	20	29,4%	2	2,9%
Ajuda a desenvolver autonomia de aquisição de conhecimento nos alunos.	1	1,5%	0	0,0%	8	11,8%	38	55,9%	19	27,9%	2	2,9%

A Tabela 10 dá a conhecer a relevância que os docentes atribuem aos critérios de seleção quando procedem à escolha de uma gramática escolar. A tabela, no critério *Os conteúdos são os indicados no Programa de Português*, mostra que 29 docentes, (42,7%), o consideram *frequentemente* e 34, (50%), *muito frequentemente*. Este valor comprova a importância que este critério tem na escolha da gramática escolar.

No critério *Os conteúdos estão bem desenvolvidos*, verificamos que 9 docentes, (13,2%), o consideram *algumas vezes*, 34 (50%) *frequentemente* e 23 (33,8%) *muito frequentemente*.

Sobre o critério *Os conceitos são apresentados de forma clara e precisa*, 9 docentes (13,2%) referem que o consideram *algumas vezes*, 33 (48,5%) *frequentemente* e 23 (33,8%) *muito frequentemente*.

No que concerne o critério *Os conceitos são apresentados com vocabulário específico e adequado*, 13 docentes (19,1%) afirmam ter em conta *algumas vezes*, 29 (42,7%) *frequentemente* e 23 (33,8%) *muito frequentemente*.

Relativamente ao critério *Foi sugerida por outros colegas que já a usaram*, 7 docentes (10,3%) consideram-no *poucas vezes*, 37 (54,4%) *algumas vezes* e 17 (25%) *frequentemente*.

Quanto ao critério *O(A) monitor(a) da editora fez uma apresentação apelativa*, é de destacar que 16 docentes (23,5%) referem que *raramente* o consideram, 20 (29,4%) *poucas vezes*, 17 (25%) *algumas vezes* e 12 (17,7%) *frequentemente*.

Em *Os livros auxiliares dessa editora têm elevada qualidade*, 7 docentes (10,3%) mencionam que *poucas vezes* o consideram, 25 (36,8%) *algumas vezes* e 30 (44,1%) *frequentemente*.

No que se refere ao critério *Tem muito bom aspeto gráfico e icónico*, verificamos que 20 docentes (29,4%) o consideram *algumas vezes* e 38 (55,9%) *frequentemente*.

*A sequência dos conteúdos é a mesma que nos manuais* é considerada por 8 docentes (11,8%) como *poucas vezes*, por 27 (39,7%) como *algumas vezes* e por 25 (36,8) como *frequentemente*.

O critério *Os autores são reconhecidos no meio escolar pela qualidade dos seus trabalhos* foi considerado *poucas vezes* por 8 docentes (11,8%), *algumas vezes* por 27 (39,7%) e *frequentemente* por 21 (30,9%).

No que respeita o critério *Comparativamente a outras já conhecidas essa gramática mostrou-se mais adequada*, 14 docentes (20,6%) consideraram-no *algumas vezes*, 35 (51,5%) *frequentemente* e 16 (23,5%) *muito frequentemente*.

Acerca do critério *Adequa-se às características dos alunos*, 7 docentes (10,3%) consideram-no *algumas vezes*, 41 (60,3%) *frequentemente* e 16 (23,5%)  *muito frequentemente*.

O critério *Ajuda a ultrapassar as dificuldades dos alunos* foi considerado por 13 docentes (19,1%) *algumas vezes*, 32 (47,1%) *frequentemente* e 20 (29,4%)  *muito frequentemente*.

Finalmente no critério *Ajuda a desenvolver a autonomia de aquisição de conhecimentos nos alunos*, 8 docentes (11,8%) consideram-no *algumas vezes*, 38 (55,9%) *frequentemente* e 19 (27,9%)  *muito frequentemente*.

De entre as percentagens mais elevadas salientamos os 60,3% de professores que consideram a adequação às características dos alunos como critério a observar *frequentemente* na escolha de uma gramática.

É de destacar que o critério *Os conteúdos são os indicados no programa do Português* obtêm a preferência em *frequentemente* e  *muito frequentemente* somando no total 92,7% dos docentes, o que é revelador da importância que lhe é atribuída.

Continuando a nossa análise, encontramos a predominância das opções de *frequentemente* e  *muito frequentemente* nos critérios relacionados com a natureza dos conteúdos e com a adequação às características dos alunos, em detrimento dos fatores externos. Esta atitude é indicadora da preocupação dos docentes em selecionar uma gramática escolar que se adequa cientificamente e pedagogicamente aos alunos.

Salientamos o critério sobre a adequação aos conteúdos do Programa que obtém a preferência de 42 docentes (50%) no nível  *muito frequentemente*. Por outro lado, o nível de *frequentemente* obtém a segunda maior percentagem nos critérios relacionados com o desenvolvimento, a natureza clara e concisa, o vocabulário específico e adequado, a comparação com outras gramáticas, a adequação aos alunos, a ultrapassagem de dificuldades e o desenvolvimento da autonomia.

O critério *O (A) monitor (a) da editora fez uma apresentação apelativa* sendo considerado *raramente* por 16 docentes (23,5%) é o critério menos vezes tido em consideração na seleção da gramática. No que respeita ao número de docentes que não respondem a alguns dos itens, verificamos que o critério referente ao reconhecimento dos autores sobre a qualidade dos seus trabalhos tem uma ausência de resposta de 7,5%. Esta percentagem, associada à dos que o consideram *poucas vezes* (29%), é indicadora da pouca relevância atribuída a este critério. Os critérios relacionados com a influência de elementos interrelacionais não são observáveis na seleção da gramática.

Da análise podemos inferir que os docentes tomam como referência os critérios que se enquadram na Informação e Comunicação e nos critérios de Organização e Método da seleção dos manuais escolares.

Tabela 11 – Número de gramáticas analisadas para a seleção

	$f_i$	$f_{ri}$
Uma gramática	2	2,9%
Duas gramáticas	12	17,6%
Três gramáticas	29	42,6%
Quatro gramáticas	10	14,7%
Mais de quatro gramáticas	1	1,5%
Não respondem	14	20,6%
<b>TOTAL</b>	<b>68</b>	<b>100,0%</b>

A Tabela 11 mostra o número de gramáticas que os docentes analisaram quando têm de proceder à sua seleção. Verificamos que 2 docentes (2,9%) analisaram 1 gramática, 12 docentes (17,6%) 2 gramáticas, 29 docentes (42,6%) 3 gramáticas, 10 docentes (14,7%) 4 gramáticas e apenas 1 docente (1,5%) mais do que 4. Não responderam a esta questão 14 docentes (20,6%). Os dados obtidos evidenciam que uma percentagem elevada dos docentes (42,6%) analisa 3 gramáticas. Sobre o número de não respondentes verificamos que é elevado relativamente ao número de professores da amostra, não deixando antever qual é a atitude deste grupo no que se refere à consulta de gramáticas para a sua seleção.

Na pesquisa que realizámos sobre editoras com gramáticas publicadas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, constatamos que há apenas 7 diferentes. Comparando o número de gramáticas analisadas com o número de gramáticas publicadas verificamos que são menos de metade as gramáticas analisadas pelos docentes no momento de selecionar este manual para escolar.

Tabela 12 - Colaboração entre os docentes na seleção de uma gramática

	$f_i$	$f_{ri}$
Sim	34	50,0%
Não	23	33,8%
Não responde	11	16,2%
<b>TOTAL</b>	<b>68</b>	<b>100,0%</b>

A Tabela 12 apresenta as respostas à questão sobre se os docentes sentem necessidade de ter colaboração na seleção de uma gramática. Os dados obtidos permitem verificar que 34 docentes (50%) sentiram necessidade de colaboração, 23 (33,8%) responderam que não e 11 (16,2%) não responderam à questão. Estes dados são indicadores de que um número significativo de docentes 34 (50%) procede à seleção com a colaboração dos colegas. Contudo, encontramos outra metade dos docentes que afirma não necessitar de colaboração ou não expressa a sua opinião.

Tabela 13 – Como se seleciona a gramática no agrupamento

	$f_i$	$f_{ri}$
Por professor	43	63,2%
Por escola	17	25,0%
Não responde	8	11,8%
<b>TOTAL</b>	<b>68</b>	<b>63,2%</b>

A análise à Tabela 13 tem como objetivo verificar se a escolha da gramática é realizada para todas as escolas do agrupamento ou por cada professor segundo os seus critérios. A opção *por professor* com 43 respostas (63,2%) perante a opção *por escola* que obteve 17 (25%) é confirmadora de que a gramática é uma escolha do professor e não do agrupamento, embora em certos casos se realize a escolha por todos os professores da escola. Com ausência de resposta temos 8 docentes (11,8%). A ausência de resposta poderá indiciar que estes docentes não selecionam gramáticas.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Não se tratando de um manual escolar, a gramática escolar não está sujeita aos critérios de seleção determinados nos *Critérios de apreciação seleção e adoção de manuais escolares*, disponível em [www.dge.mec.pt/index.php?s=directorio&pid=317](http://www.dge.mec.pt/index.php?s=directorio&pid=317)

Tabela 14 – Como foi realizada a seleção para as escolas do agrupamento

	$f_i$	$f_{ri}$
A seleção da gramática resultou de uma partilha de ideias entre os professores.	14	82,4%
Foi organizada uma equipa de professores para a seleção.	2	11,8%
A escolha da equipa de professores foi aleatória.	0	0,0%
A equipa formou-se com os professores de 3.º e 4.º ano.	8	47,1%
A equipa formou-se por professores de modo voluntário.	7	41,2%
A conclusão a que chegou essa equipa foi posta à discussão entre todos os professores.	2	11,8%
Todos os professores puderam dar a sua opinião sobre a gramática selecionada.	7	41,2%
Na seleção só foi considerada a decisão dessa equipa.	0	0,0%
A seleção resulta depois de ouvidos todos os professores.	0	0,0%

A Tabela 14 apresenta os resultados quanto à forma como a seleção da gramática aconteceu nos casos em que se destinava a todas as escolas do agrupamento. Continuando a análise da tabela, verificamos que a opção *A seleção da gramática resultou de uma partilha de ideias entre os professores* apresenta os valores mais elevados, é considerada por 14 docentes (82,4%). A opção seguinte, *Foi organizada uma equipa de professores para a seleção foi considerada apenas por 2 docentes* (11,8%). A opção, *A equipa formou-se com os professores de 3.º e 4.º ano* aparece como a segunda mais elevada, é escolhida por 8 docentes (47,1%), enquanto a opção *A equipa formou-se por professores de modo voluntário* surge imediatamente a seguir com 7 docentes (41,2%). A opção *A conclusão a que chegou essa equipa foi posta à discussão entre todos os professores* foi apenas considerada por 2 docentes (11,8%). Com um valor que podemos considerar muito significativo surge a opção *Todos os professores puderam dar a sua opinião sobre a gramática selecionada* a fixar 7 docentes (41,2%).

Uma análise mais pormenorizada da tabela revela-nos que houve uma grande partilha de ideias entre docentes e a participação dos que lecionam o 3.º e 4.º ano de escolaridade na escolha da gramática. Verificamos que todos puderam dar a sua opinião sobre a gramática selecionada. É relevante que 41% dos docentes formaram a equipa de seleção de modo voluntário o que é mais um indicador da importância de que se reveste a seleção.

A Existência de um grupo de docentes que seleciona a gramática depois de uma situação de partilha de ideias, indica que este manual paraescolar tem alguma relevância na escola/agrupamento

Tabela 15 – Outros critérios para a seleção da gramática

	Sim		Não		Não Responde	
	$f_i$	$f_{ri}$	$f_i$	$f_{ri}$	$f_i$	$f_{ri}$
A editora a que foi dada preferência realiza um bom acompanhamento aos docentes.	17	25,0%	22	32,4%	29	42,6%
A gramática é de novos autores.	0	0,0%	33	48,5%	35	51,5%
Fez-se a seleção apenas de entre as que chegam à escola/agrupamento como amostra.	22	32,4%	20	29,4%	26	38,2%

Na Tabela 15, referente a outros critérios que possam ser tidos em conta na seleção da gramática, observamos que 17 docentes (25%) consideram que *A editora a que foi dada preferência realiza um bom acompanhamento aos docentes*. Contudo, 22 docentes (32,4%) consideram que não o realiza e 29 (42,6%) não respondem a esta questão.

Na opção seguinte, *A gramática é de novos autores*, 33 docentes (48,5%) afirmam que *não* e 35 (51,5%) *não respondem*. Finalmente, na opção que afirma *Fez-se a seleção apenas de entre as que chegam à escola/agrupamento como amostra*, 22 docentes (32,4%) consideram que *sim*, 20 (29,4%) consideram que *não* e 26 (38,2%) *não respondem*. Apesar de se registar 25% de docentes a ter em conta o primeiro critério e 32,4% o terceiro, a percentagem de não respondentes é muito significativa, destacando-se 51,5% de ausência de respostas ao segundo critério, sendo que é muito elevada igualmente nos primeiro e terceiro critérios. De acordo com os dados obtidos, a resposta indica que não se realiza a seleção considerando aspetos externos à gramática.

Tabela 16 – Informação adicional da editora

	$f_i$	$f_{ri}$
Sim	8	11,8%
Não	44	64,7%
Não responde	16	23,5%
<b>TOTAL</b>	<b>68</b>	<b>100,0%</b>

No que respeita a Tabela 16, questionámos se a editora forneceu alguma informação adicional aos docentes no agrupamento. Pelos dados obtidos, verificamos que 8 docentes (11,8%) referem que *sim*, 44 (64,7%) dizem que *não* e 16 (23,5%) *não respondem* a esta questão. Estes resultados são indicadores de que apenas em alguns casos as editoras realizam trabalho de informação junto dos docentes nos agrupamentos. Comparativamente ao apoio prestado aos docentes no que respeita a manuais escolares, a gramática sendo considerada paraescolar parece não ter a mesma atenção da parte das editoras.

Tabela 17 – Informação recebida antes da seleção

	$f_i$
Foi recebida antes da seleção.	8
Foi recebida depois da seleção.	0
A informação adicional teve como objetivo o esclarecimento de dúvidas nos conteúdos.	6
A informação adicional teve como objetivo apresentar formas de trabalhar os conteúdos.	2
Teve outro objetivo.	0
Qual? _____	

A Tabela 17 mostra-nos o tipo de informação adicional que os 8 docentes afirmam ter recebido. Os resultados obtidos mostram que 8 docentes receberam informação antes da seleção e 6 docentes tiveram como objetivo o esclarecimento de dúvidas nos conteúdos.

Tabela 18 – Comparação entre gramáticas

	$f_i$	$f_{ri}$
Sim	49	72,1%
Não	5	7,4%
Não responde	14	20,6%
<b>TOTAL</b>	<b>68</b>	<b>100%</b>

Na análise à Tabela 18 acerca da comparação entre gramáticas antes da seleção, observamos que 49 docentes (72,1%) têm por hábito realizá-lo, enquanto 5 (7,4%) dizem que não e 14 (20,6%) não respondem à questão. Este resultado parece indicar que a maioria dos docentes compara gramáticas para proceder à sua seleção.

Tabela 19 – Conteúdos gramaticais mais vezes comparados

Capítulo	Conteúdo	$f_i$	$f_{ri}$
3 - Fonética E Fonologia	Divisão Silábica	4	5,1%
	Classificação De Palavras	1	1,3%
4 - Ortografia	Lexicologia	4	5,1%
	Grafia	1	1,3%
	Acordo Ortográfico	2	2,6%
5 - Classe, Estrutura E Formação De Palavras	Classe De Palavras	5	6,4%
	Formação De Palavras	1	1,3%
7 - Frase, Oração, Período	Frase	6	7,7%
	Sintaxe	3	3,8%
8 - Substantivo	Nomes	10	12,8%
9 - Artigo	Determinantes	1	1,3%
10 - Adjetivo	Adjetivos	10	12,8%
11 - Pronomes	Pronomes	11	14,1%
13 - Verbo	Verbos	19	24,4%
<b>TOTAL</b>		<b>78</b>	<b>100%</b>

Pela leitura da Tabela 19, onde se registam os conteúdos científicos mais vezes comparados, verificamos 5 no domínio da Fonética e Fonologia, 7 em Ortografia, 6 em Classe, Estrutura e Formação de Palavras, 9 em Frase, Oração, Período, 10 em Substantivo (admitindo que a nova terminologia *nome* se enquadra na classificação

referida), 1 em Artigo (admitindo que a nova terminologia *determinante* se enquadra na classificação referida), 10 em Adjetivo, 11 em Pronome e 19 em Verbo.

A leitura mais pormenorizada da tabela mostra que no capítulo Fonética e Fonologia o conteúdo mais vezes comparado é a divisão silábica com 4 frequências (5,1%), na Ortografia temos a lexicologia com 4 frequências (5,1%), na Classe Estrutura e Formação de Palavras encontramos a classe de palavras com 5 frequências (6,4%) e na Frase, Oração e Período apresenta a frase com 6 ocorrências (7,7%). Seguem-se os capítulos com maior número de frequências: nomes e adjetivos com 10 (12,8%), pronomes com 11 (14,1%) e finalmente os verbos com 19 frequências (24,4%).

Observando os conteúdos mais vezes consultados, (acima de 10 referências), encontramos os Verbos, seguidos dos Pronomes, dos Nomes e dos Adjetivos. Com número de conteúdos consultados inferiores a 10 vezes, situa-se o domínio da Frase, Oração, Período, a Ortografia, a Classe, Estrutura e Formação de Palavras, a Fonética e Fonologia e por fim o Determinante. Reconhecemos que o conteúdo mais comparado é a classe dos verbos o que poderá justificar-se por requerer um conhecimento vasto de conceitos para aplicação na escrita de textos.

Tabela 20 – Conteúdos não gramaticais mais vezes comparados nas gramáticas

<b>Crítérios</b>	<b>Conteúdos</b>	<b><math>f_i</math></b>	<b><math>f_{ri}</math></b>
Organização e Método	Adequação ao grupo/turma	3	9,1%
	Organização da informação	2	6,1%
	Desenvolver a autonomia	1	3,0%
	Sistematização da informação	1	3,0%
Informação e Comunicação	Clareza de conteúdos	7	21,2%
	Exercícios propostos	4	12,1%
	Aspeto gráfico	3	9,1%
	Conteúdo a ministrar	3	9,1%
	Aspeto não compacto	2	6,1%
	Vocabulário adequado	2	6,1%
	Aproximação ao programa de português	2	6,1%
	Manuseamento fácil	1	3,0%
	Conteúdo bem desenvolvido	1	3,0%
Correção científica	1	3,0%	
<b>TOTAL</b>		<b>33</b>	<b>100%</b>

A Tabela 20 sobre os conteúdos não gramaticais que são mais vezes comparados nas gramáticas mostra que o critério Organização e Método conta no seu somatório com 7 referências (21,2%) e a Informação e Comunicação é o critério mais vezes comparado contando o seu somatório com 26 ocorrências (78,8%).

Constatamos que o que mais preocupa os docentes no domínio da Organização e Método é a adequação aos alunos com 3 referências (9,1%) e organização dos conteúdos com 2 frequências (6,1%). No domínio da Informação e Comunicação é a clareza dos conteúdos com 7 referências (21,2%) e os exercícios propostos com 4 (12,1%) que despontam maior interesse dos docentes.

Em jeito de síntese, constatamos que a preocupação dos docentes é direcionada para comparar os conteúdos Informação e Comunicação que constam nos *Critérios de Avaliação, Seleção e Adoção de Manuais Escolares* para selecionar uma gramática, o que se pode compreender pela existência de gramáticas publicadas por diferentes editoras.

A análise conjunta às Tabelas 19 e 20 ajudam-nos a reconhecer que paralelamente aos conteúdos científicos, os docentes comparam os conteúdos do critério Informação e Comunicação das gramáticas

### 4.3 - Modos de Uso da Gramática na Prática Pedagógica

Tabela 21 - Como considera usar a gramática enquanto manual de apoio.

	Raramente		Poucas vezes		Algumas vezes		Frequentemente		Muito frequentemente		Não responde	
	$f_i$	$f_{ri}$	$f_i$	$f_{ri}$	$f_i$	$f_{ri}$	$f_i$	$f_{ri}$	$f_i$	$f_{ri}$	$f_i$	$f_{ri}$
Abordar os conteúdos na sequência apresentada pela gramática.	17	25,0%	6	8,8%	25	36,8%	10	14,7%	2	2,9%	8	11,8%
Escolher apenas alguns dos conteúdos.	5	7,4%	10	14,7%	28	41,2%	14	20,6%	1	1,5%	10	14,7%
Alterar a ordem dos conteúdos.	1	1,5%	3	4,4%	18	26,5%	29	42,6%	9	13,2%	8	11,8%
Relacionar os conteúdos da gramática com os do manual escolar.	0	0,00%	0	0,00%	7	10,3%	35	51,5%	19	27,9%	7	10,3%
Na sala de aula como iniciação.	10	14,7%	18	26,5%	21	30,9%	10	14,7%	1	1,5%	8	11,8%
Na sala de aula como iniciação com trabalho a pares.	8	11,8%	14	20,6%	26	38,2%	11	16,2%	1	1,5%	8	11,8%
Na sala de aula como iniciação com trabalho de pequeno grupo.	9	13,2%	17	25,00%	24	35,3%	8	11,8%	2	2,9%	8	11,8%
Na sala de aula como iniciação com trabalho de grande grupo.	8	11,8%	13	19,1%	23	33,8%	13	19,1%	2	2,9%	9	13,2%
Na sala de aula como sistematização.	0	0,00%	1	1,5%	13	19,1%	33	48,5%	12	17,6%	9	13,2%
Na sala de aula como sistematização com trabalho individual.	0	0,00%	0	0,00%	20	29,4%	30	44,1%	10	14,7%	8	11,8%
Na sala de aula como sistematização com trabalho a pares.	0	0,00%	2	2,9%	25	36,8%	23	33,8%	9	13,2%	9	13,2%
Na sala de aula como sistematização com trabalho de pequeno grupo.	2	2,9%	4	5,9%	27	39,7%	21	30,9%	5	7,4%	9	13,2%
Na sala de aula como sistematização com trabalho de grande grupo.	2	2,9%	7	10,3%	17	25,00%	26	38,2%	8	11,8%	8	11,8%
Como trabalho de casa.	5	7,4%	8	11,8%	22	32,4%	24	35,3%	2	2,9%	7	10,3%

A Tabela 21 apresenta a opinião dos docentes no que respeita ao uso da gramática enquanto manual de apoio, ou paraescolar. No critério *Abordar os conteúdos na sequência apresentada pela gramática*, 17 docentes (25%) *raramente* usam a gramática, 25 (36,8%) *algumas vezes*, 10 (14,7%) *frequentemente* e 8 (11,8%) não respondem a esta questão.

Sobre *Escolher apenas alguns dos conteúdos*, encontramos 10 docentes (14,7%) que usam *poucas vezes*, 28 (41,2%) *algumas vezes*, 14 (20,6%) *frequentemente* e 10 (14,7%) não respondem a esta questão.

No que concerne *Alterar a ordem dos conteúdos*, 18 docentes (26,5%) afirmam usar a gramática *algumas vezes*, 29 (42,6%) *frequentemente*, 9 (13,2%) *muito frequentemente* e 8 (11,8%) não respondem a esta questão.

Acerca de *Relacionar os conteúdos da gramática com os do manual escolar*, 7 docentes (10,9%) referem usar *algumas vezes*, 35 (51,5%) *frequentemente*, 19 (27,9%) *muito frequentemente* e 7 (10,3%) não respondem a esta questão.

Segue-se um grupo de questões que ponderam o uso da gramática como iniciação à aquisição de conteúdos.

*Na sala de aula como iniciação* 10 docentes (14,7%) afirmam usar *raramente*, 18 (26,5%) *poucas vezes*, 21 (30,9%) *algumas vezes*, 10 (14,7%) *frequentemente* e 8 (11,8%) não respondem à questão.

*Na sala de aula como iniciação com trabalho a pares* 8 docentes (11,8%) dizem *raramente*, 14 (20,6%) *poucas vezes*, 26 (38,2%) *algumas vezes*, 11 (16,2%) *frequentemente* e 8 (11,8%) não respondem à questão.

*Na sala de aula como iniciação com trabalho de pequeno grupo* é mencionado por 9 docentes (13,2%) *raramente*, por 17 (25%) *poucas vezes*, por 24 (35,3%) *algumas vezes*, por 8 (11,8%) *frequentemente* e 8 (11,8%) não respondem.

*Na sala de aula como iniciação com trabalho de grande grupo* 8 docentes (11,8%) dizem usar *raramente*, 13 (19,1%) *poucas vezes*, 23 (33,8%) *algumas vezes*, 13 (19,1%) *frequentemente* e 9 (13,2%) não respondem.

No grupo seguinte, as questões ponderam sobre o uso da gramática como sistematização. *Na sala de aula como sistematização* 13 docentes (19,1%) referem *algumas vezes*, 33 (48,53%) *frequentemente*, 12 (17,6%) *muito frequentemente* e 9 (13,2%) não respondem.

*Na sala de aula como sistematização com trabalho individual* 20 docentes (29,4%) dizem utilizar *algumas vezes*, 30 (44,1%) *frequentemente*, 10 (14,7%) *muito frequentemente* e 8 (11,8%) não respondem.

*Na sala de aula como sistematização com trabalho a pares* 25 docentes (36,8%) afirmam usar *algumas vezes*, 23 (33,8%) *frequentemente*, 9 (13,2%) *muito frequentemente* e 9 (13,2%) não respondem.

*Na sala de aula como sistematização com trabalho de pequeno grupo*, 27 docentes (39,7%) declaram *algumas vezes*, 21 (30,9%) *frequentemente* e 9 (13,2%) não respondem.

*Na sala de aula como sistematização com trabalho de grande grupo*. é considerada por 7 docentes (10,3%) *poucas vezes*, por 17 (25%) *algumas vezes*, por 26 (38,2%) *frequentemente*, por 8 (11,8%) *muito frequentemente* e 8 (11,8%) não respondem.

Finalmente *Como trabalho de casa*, 8 docentes (11,8%) dizem usar *poucas vezes*, 22 (32,4%) *algumas vezes*, 24 (35,3%) *frequentemente* e 7 (10,3%) não respondem.

Ao observar a tabela verificamos que no nível da escala *algumas vezes* se situam as percentagens mais elevadas dos critérios que se referem a aspetos relacionados com a ordem e com a seleção de alguns conteúdos, iniciação e a sistematização com trabalho a pares e trabalho a pequeno grupo. Os critérios ligados com a relação entre os conteúdos da gramática e os do manual e os critérios relacionados com a sistematização na sala de aula, em trabalho individual e em grande grupo são referidos *frequentemente*. É de notar que nenhum dos critérios apresente a percentagem mais elevada no nível de *muito frequentemente*. Podemos inferir que é moderado o uso da gramática como iniciação e um pouco mais frequente o seu uso como sistematização. É de destacar que há um grupo de docentes que raramente usa a gramática como iniciação e aborda os conteúdos na sequência em que são apresentados. No nível oposto, encontramos um grupo de docentes que pondera muito frequentemente alterar a ordem dos conteúdos, relacioná-los com o manual e utilizar como sistematização. O uso da gramática para trabalho de casa é igualmente frequente para cerca de um terço dos docentes.

Em todos os critérios há um número elevado de docentes (8 aproximadamente) que não responde. Este facto poderá levar-nos a entender que se trata de um grupo de docentes que não usa a gramática pelo que não expressa a sua opinião.

Observando a mancha assinalada dos valores acima dos 10% verificamos que se desloca no sentido para *menos vezes* no que respeita a gramática como iniciação e para *mais vezes* no que concerne o seu uso como sistematização e como trabalho de casa. A iniciação tende a ser menos usada do que a sistematização.

Verificamos que as opiniões dos docentes se encontram muito dispersas havendo pequenos grupos em diferentes níveis da escala. Apenas observamos um nível acima dos 50% no que diz respeito ao relacionamento dos conteúdos da gramática com os do manual.

A utilização da gramática como sistematização afigura-se mais relevante do que como iniciação. De igual modo parece ter mais importância no trabalho individual e a grande grupo do que a pares e a pequeno grupo.

Tabela 22 – Consultar gramáticas académicas

	$f_i$	$f_{ri}$
Sim	38	55,9%
Não	21	30,9%
Não responde	9	13,2%
<b>TOTAL</b>	<b>68</b>	<b>100%</b>

Na análise à Tabela 22, observamos que há uma frequência absoluta de 38 docentes (55,9%) que têm hábito consultar gramáticas académicas, 21 (30,9%) que não o fazem e 9 docentes (13,2%) não respondem. Os valores obtidos permitem identificar um grupo elevado de docentes (55,9%) que consultam não só as gramáticas escolares, mas também gramáticas académicas ou científicas.

Tabela 23 – A gramática acadêmica mais utilizada.

	$f_i$	$f_{ri}$
Nova Gramática do Português Contemporâneo	18	43,9%
Gramática Online	2	4,9%
Vamos Gramaticar	2	4,9%
Prontuário da Língua Portuguesa	1	2,4%
O Meu Primeiro Livro de Gramática	1	2,4%
Gramática da Língua Portuguesa	1	2,4%
Gramática Formativa de Português	1	2,4%
Gramática Pedagógica da Língua Portuguesa	1	2,4%
Supergramática	1	2,4%
Não responde	13	31,7%
<b>TOTAL</b>	<b>41</b>	<b>100,0%</b>

A Tabela 23 apresenta as gramáticas mais vezes consultadas pelos docentes que responderam afirmativamente à questão sobre a consulta a gramáticas acadêmicas. Podemos observar a Nova Gramática do Português Contemporâneo com 18 entradas (43,9%). Seguem-se a *Gramática online* e *Vamos Gramaticar* com 2 consultas cada (4,9%). O *Prontuário da Língua Portuguesa*, *O Meu Primeiro Livro de Gramática*, a *Gramática da Língua Portuguesa*, a *Gramática Formativa de Português*, a *Gramática Pedagógica da Língua Portuguesa* e a *Supergramática* com 1 consulta (2,4%). Apesar de ter havido 38 docentes a afirmar que consultam gramáticas acadêmicas, verificamos 13 não respondentes (31,7%).

Os valores obtidos são indicadores de que a gramática mais vezes consultada é a Nova Gramática do Português Contemporâneo com 18 consultas o que é compreensível, pois é a gramática com publicação mais antiga de entre as referidas e por ser comumente identificada como uma gramática de referência para o ensino. Constatamos que as gramáticas que adotaram a nova terminologia linguística (*Gramática Formativa de Português*, *Gramática Pedagógica da Língua Portuguesa*), ainda são pouco consultadas. O número de não respondentes (13) poderá indicar que estes docentes eventualmente consultarão uma gramática, mas não têm uma de referência.

Tabela 24 – Motivos para o uso da gramática acadêmica

<b>Crítérios</b>	<b>Conteúdos</b>	<b><math>f_i</math></b>	<b><math>f_{ri}</math></b>
Organização e Método	Clara e concisa	4	6,6%
	Exercícios adequados	2	3,3%
	Organização	1	1,6%
	Aconselhamento da formadora de português	1	1,6%
	Adequada à faixa etária	1	1,6%
	Rapidez	1	1,6%
Informação e Comunicação	Tirar dúvidas	15	24,6%
	Aprofundamento conhecimentos	9	14,8%
	Conteúdos novos	8	13,1%
	Abrangência dos conteúdos	3	4,9%
	Conhecer nova terminologia	3	4,9%
	Aquisição de conhecimentos	2	3,3%
	Novo acordo ortográfico	1	1,6%
	Apresentação icónica	1	1,6%
	Busca de sinónimos	1	1,6%
	Linguagem diversificada	1	1,6%
	Diferenciação de exercícios	1	1,6%
	Domínios e conceitos da gramática atual	1	1,6%
	Consolidação conhecimentos	1	1,6%
	Adequado ao novo programa português	1	1,6%
	Aspeto gráfico	1	1,6%
Consulta fácil	1	1,6%	
Informação completa	1	1,6%	
<b>TOTAL</b>		<b>61</b>	<b>100,0%</b>

A Tabela 24 reúne as respostas à indicação de motivos que justificam o uso de gramáticas académicas. A observação da tabela indica-nos que no critério da Organização e Método a soma dos seus conteúdos ascende a 10 frequências (16,4%). Por sua vez, o critério Informação e Comunicação apresenta um valor total de 51 ocorrências (83,6%).

No que diz respeito ao critério Organização e Método, temos a assinalar que, em primeiro lugar, a escolha dos docentes recaiu sobre a clareza dos conteúdos com uma frequência absoluta de 4 ocorrências (6,6%), seguido da adequação dos exercícios com 2 escolhas (3,3%). Com menor incidência situam-se no critério da Organização e

Método com 1 incidência (1,6%) a Organização, o Aconselhamento, a Adequação à faixa etária e a Rapidez.

O critério da Informação e Comunicação apresenta, em primeiro lugar o esclarecimento de dúvidas com uma frequência de 15 ocorrências (24,6%), seguindo-se o aprofundamento de conhecimentos com 9 (14,8%) e conteúdos novos com 8 incidências (13,1%). No domínio da Informação e Comunicação encontramos a Abrangência de conteúdos e Conhecer nova terminologia com 3 frequências (4,9%), a Aquisição de conhecimentos com 2 (3,3%), a Apresentação icónica, a Busca de sinónimos, a Linguagem diversificada, a Diferenciação de exercícios, os Domínios e conceitos da gramática atual, a Consolidação de conhecimentos, a Adequação ao novo programa português, o Aspeto gráfico, a Consulta fácil e a Informação completa com apenas 1 ocorrência (1,6%). Observando os valores distribuídos pelos critérios, verificamos que os motivos que levam os docentes a consultar uma gramática académica são essencialmente os conteúdos relacionados com a Informação e Comunicação.

De entre todos os conteúdos sugeridos pelos docentes como motivo de consulta as gramáticas académicas, encontra-se *tirar dúvidas* (24,6%). Desta análise podemos depreender que os docentes procuram uma gramática pela clareza das suas explicações com o objetivo de tirar dúvidas, aprofundar conhecimentos e adquirir conhecimentos novos.

Tabela 25 – Ano de escolaridade para iniciar o uso de gramática

	$f_i$	$f_{ri}$
1.º ano de escolaridade	3	4,4%
2.º ano de escolaridade	30	44,1%
3.º ano de escolaridade	29	42,6%
4.º ano de escolaridade	0	0,0%
Não responde	6	8,8%
<b>TOTAL</b>	<b>68</b>	<b>100,0%</b>

A Tabela 25 mostra quais os anos de escolaridade em que deve ser iniciado o uso da gramática escolar. Verificamos que 3 docentes (4,4%) indicam o 1.º ano de escolaridade, 30 (44,1%) indicam o 2.º ano e 29 (42,6%) indicam o 3.º ano. Não

respondem a esta questão 6 docentes (8,8%). A análise aos valores obtidos permite constatar que o 2.º e o 3.º anos de escolaridade são os anos em que a maioria do docentes considera que se deve iniciar o uso da gramática. O facto de ser referido o 2.º ano de escolaridade como o ano que deve ser iniciado o uso poderá justificar-se por ser esse um ano de muitas iniciações aos conteúdos morfológicos, sintáticos e semânticos.

Tabela 26 – Formação contínua sobre a utilização da gramática

	$f_i$	$f_{ri}$
Sim	49	72,1%
Não	12	17,6%
Não Responde	7	10,3%
<b>TOTAL</b>	<b>68</b>	<b>100%</b>

A Tabela 26 que coloca a questão sobre se o docente sente necessidade de formação no âmbito da utilização da gramática, constatamos que 49 docentes (72,1%) consideram que sentem necessidade de haver formação nesta área, 12 (17,6%) afirmam não ter necessidade e 7 (10,3%) não respondem. Os dados obtidos permitem-nos refletir sobre a formação contínua na medida em que esta é condição para a avaliação do docente e tem uma periodicidade definida para a passagem ao escalão seguinte na Carreira de Docentes.

Relançando um olhar sobre a Tabela 8, formação contínua, verificamos que a ação com mais frequência foi a de Tecnologias de Informação e Comunicação com 47 realizações comparativamente com o número muito menor de ações na área de Português que teve apenas 21 referências. Nesta reflexão poderemos dizer que são realizadas poucas ações na área do Português e a área da gramática (segundo os dados obtidos) é uma temática a necessitar de ser desenvolvida.

Tabela 27 – Gramática utilizada mais recentemente.

Editora	Título	$f_i$	$f_{ri}$
Texto Editores	Gramática Escolar do 1.º Ciclo	12	29,3%
	Gramaticando	3	7,3%
Porto Editora	Super Gramática	7	17,1%
	Super Gramática Prática 4.º Ano	3	7,3%
	Minigramática do Alfa	1	2,4%
	Gramática da Ana e do Rui	1	2,4%
s. n.	Vamos Gramaticar	4	9,8%
Raiz Editora	Segredos – Gramática 3.º e 4.º Ano	3	7,3%
Plátano	O Meu Primeiro Livro de Gramática – 1.º Ciclo	2	4,9%
Gailivro	A Minha Primeira Gramática – 1.º Ciclo	2	4,9%
	Gramática do Avôzinho	1	2,4%
Santillana	Nova Gramática do Português 1.º Ciclo – 3.º e 4.º Anos	1	2,4%
Areal	À Descoberta da Gramática	1	2,4%
<b>TOTAL</b>		<b>41</b>	<b>100,0%</b>

A observação da Tabela 27 revela-nos as gramáticas que os docentes usaram no ano letivo de 2013/2014 ou em anos letivos anteriores recentes.

Uma análise pormenorizada mostra-nos que surgem em primeiro lugar as gramáticas publicadas pela Texto Editores que totalizam no seu somatório 15 exemplares (36,6%). Seguem-se com um valor ligeiramente inferior as gramáticas publicadas pela Porto Editora com 12 exemplares (29,2%). As publicações da Raiz Editora, da Plátano, da Santillana, da Areal e da Gailivro têm uma menor relevância na escolha de manuais de gramática com apenas 1 ocorrência (2,4%).

Numa análise mais particularizada, notamos que a *Gramática Escolar do 1.º ciclo* da Texto Editores é a mais usada com 12 frequências (29,3%). Segue-se a *Supergramática* da Porto Editora com 7 escolhas (17,1%). Com 4 ocorrências (9,8%) encontramos *Gramaticar* de editora desconhecida. Em igualdade de escolhas encontramos *Gramaticando* da Texto Editores, *Supergramática prática do 4.º ano* da Porto Editora e *Segredos – Gramática 4.º* da Raiz Editora com 3 ocorrências (7,3%). Apresenta-se com 2 opções (4,9%) *O Meu Primeiro Livro De Gramática – 1.º ciclo* da Plátano Editora e *A Minha primeira Gramática – 1.º ciclo* da Gailivro.

Nesta questão tivemos 27 docentes que não responderam a esta questão o que poderá justificar-se pelo facto dos manuais escolares já incluírem os conteúdos gramaticais a trabalhar durante o ano letivo.

## 5 - Considerações Finais

Chegados a este momento, é tempo de observar o percurso realizado e tecer algumas considerações gerais sobre os resultados obtidos.

O grupo de docentes que se disponibilizou a participar neste estudo faz parte dos recentemente reorganizados agrupamentos de escolas do concelho de Abrantes. Constatamos que maioritariamente é um corpo docente feminino. Todos têm 30 e mais anos, centrando-se dois terços deles nos 40 e mais anos de idade.

Todos têm 10 ou mais anos de serviço e lecionam nestes agrupamentos há pelo menos 4 anos, desde o concurso de colocação de professores de 2009. Este período permitiu adquirir uma maior estabilidade no grupo a lecionar.

Maioritariamente são docentes com o grau académico de licenciatura em ensino, sendo muito reduzido o número de docentes com o grau de mestre. Um grupo de docentes adquiriu uma pós-graduação com uma especialização numa das áreas específicas para o ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Na sua maioria são docentes titulares de turma, havendo um número elevado a lecionar turmas com mais do que um ano de escolaridade. O ano com o maior número de docentes a lecionar é o 3.º ano de escolaridade, enquanto o 1.º ano de escolaridade tem o menor número de docentes. Esta situação está relacionada com vários fatores: o número elevado de escolas de aldeia; a concentração dos alunos oriundos de aldeias cujas escolas foram extintas e deram lugar a Centros Escolares; a formação de turmas cujo número de alunos pode ir até aos 26.

A formação contínua apresenta-se como uma mais-valia neste grupo de docentes se considerarmos que 50% frequentaram mais do que uma ação. As temáticas das ações de formação distribuem-se desigualmente pelos subdomínios da Educação Geral. O maior número de ações frequentadas situa-se em áreas específicas da Didática, com maior incidência nas áreas curriculares da Informática e do Português. Esta distribuição mostra as preferências do corpo docente no que respeita a frequência de ações de formação contínua ao mesmo tempo que revela a preocupação com disciplinas consideradas de elevado grau de dificuldade entre os docentes. Tendo os agrupamentos de escolas do concelho de Abrantes aderido ao Projeto MochoXXI é compreensível que os docentes desses agrupamentos procurem ações de formação nas quais adquiram conhecimentos informáticos.

Na seleção dos manuais escolares o estudo revelou que os docentes dão especial importância aos critérios de conteúdo e organização; aos critérios que referem a relação com o programa de português, com a natureza clara e concisa dos conteúdos e a adequação às características dos alunos. Os dados obtidos mostram que todos se preocupam com a qualidade científica e a adequação aos alunos. Aspectos como a apresentação feita pelo monitor da editora e a sugestão de colegas não são determinantes no momento de selecionar a gramática.

Algumas editoras enviam para as escolas amostras das gramáticas publicadas. Este número não é conhecido, mas constatamos que um grande número de docentes avaliou duas ou mais gramáticas antes de optar por selecionar a que utiliza na sua prática pedagógica. No que respeita a esta questão convém anotar que um número elevado de docentes não respondeu, o que poderá indicar que esses docentes não se debruçaram sobre a análise e seleção da gramática, não a utilizam na sua prática letiva ou não quiseram responder.

Na tabela sobre a colaboração entre docentes para a análise e seleção da gramática tivemos oportunidade de constatar um dado muito importante. Apesar de não haver equipas constituídas de análise e seleção desse manual de apoio, a verdade é que os docentes dialogam entre si quando se trata de tomar a decisão de escolha, o que revela haver um trabalho de conjunto.

No respeitante às iniciativas das editoras na divulgação das gramáticas, os resultados obtidos demonstram uma quase ausência de difusão desse manual de apoio. Atendendo a essa situação e tendo em conta a importância que os docentes lhe atribuem, consideramos que deveria haver por parte das editoras uma maior informação sobre este manual de apoio e o modo como trabalhar em contexto de sala de aula.

Os docentes demonstram preocupação com a gramática a selecionar ao afirmar que comparam as diferentes gramáticas do ponto de vista da sua estrutura interna; a organização, conteúdos científicos, método, informação e comunicação. Quando se trata de selecionar uma gramática está presente a preocupação em comparar os seus conteúdos de modo a satisfazer os seus requisitos.

No que concerne ao uso da gramática em contexto pedagógico constatamos que é utilizada maioritariamente como sistematização de conhecimentos numa situação de trabalho a pares e em grupo. Menos vezes é empregue / usada como iniciação o que é indicador de que a gramática é considerada como mais um meio de consolidar conhecimento e não de iniciação.

Tivemos a oportunidade de apurar que um grupo elevado de docentes usa-a relacionando os seus conteúdos com os do manual escolar o que é indicador de que é usada a par do manual escolar. Neste caso, revela-se como um manual de apoio na consolidação do conhecimento adquirido no manual escolar. Há uma diversidade de comportamentos no uso da gramática, situando-se o maior número de repostas ao nível de usada algumas vezes e frequentemente.

Os valores obtidos sobre a consulta de gramáticas académicas indicam que os professores as usam no esclarecimento de dúvidas e no aprofundamento de conhecimentos. Esta atitude vem no seguimento da preocupação que tivemos oportunidade de verificar quando se tratou da comparação dos conteúdos nas gramáticas. A gramática mais vezes referida é a Nova Gramática do Português Contemporâneo, talvez por ser a mais divulgada, ser tradicional/normativa, mas também descritiva com explicações em linguagem acessível para a maioria dos que a consultam na procura de esclarecimentos e aquisição de conhecimentos.

Quando questionámos os docentes sobre a sua opinião quanto ao ano de escolaridade em que deve ser iniciado o estudo através deste manual de apoio, muitos afirmam que deve acontecer no 2.º ano de escolaridade. É do conhecimento comum no meio escolar que o manual de gramática começa a fazer parte do conjunto de livros de estudo no 3.º ou no 4.º ano. Esta mudança de comportamento tem implícita a preocupação dos docentes no que diz respeito à necessidade de formação no domínio do conhecimento linguístico. É relevante o número de docentes que afirmam ter necessidade de formação ao nível do ensino da gramática, o que poderá estar relacionado com os dados obtidos nas respostas às questões anteriores relativas à consulta de conteúdos científicos nas gramáticas e a necessidade de iniciar a sua prática no 2.º ano de escolaridade. Ressalta a ideia de que a formação contínua deveria ter maior oferta de ações sobre conteúdos linguísticos onde se insere o estudo da gramática.

No que refere à gramática utilizada em contexto pedagógico, os docentes optaram pelas gramáticas da Texto Editores, seguida da Porto Editora. Apesar de não dispormos de informação que permita justificar tal escolha, somos levados a pensar que essa situação estará relacionada com o facto de estas duas editoras estarem presentes através de manuais adotados pelos agrupamentos de escolas. A ausência de resposta de 27 docentes sugere-nos que estes trabalham os conteúdos gramaticais que se encontram incluídos nos manuais e por isso não indicam uma gramática.

Este estudo revela-nos a preocupação que os docentes manifestam quanto à necessidade da seleção dos manuais de gramática e a importância que atribuem ao ensino da gramática em contexto pedagógico.

## CAPÍTULO IV- CONCLUSÃO

A seleção e o uso da Gramática nas Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico do concelho de Abrantes constituíram o tema deste estudo. Como ponto de partida propusemos dois objetivos gerais: conhecer os critérios que os docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico do concelho de Abrantes adotam quando pretendem selecionar uma gramática e conhecer de que modo a usam na sua prática letiva.

Responderam ao questionário 85% dos docentes o que consideramos uma boa aceitação. Este procedimento de recolha de dados revelou-se positivo pelo número elevado de respostas, ao mesmo tempo que permitiu que os docentes expressassem a sua opinião sobre a seleção e uso do manual de gramática. A metodologia adotada foi um estudo do tipo descritivo e ajustou-se aos objetivos pretendidos uma vez que os resultados obtidos correspondem a uma população localizada temporal e espacialmente que se altera na sua composição de acordo com as movimentações de recursos humanos na docência.

O estudo revelou-se muito útil quanto ao conhecimento dos procedimentos que os docentes têm quando pretendem selecionar uma gramática para uso pedagógico ao mesmo tempo que revela o trabalho de conjunto realizado e o interesse em frequentar ações de formação sobre esta temática. Os objetivos a que nos propusemos foram estatisticamente alcançados, revelaram-nos dados muito importantes sobre o comportamento deste grupo de docentes no que respeita à seleção e uso da gramática. Contudo, tratando-se de um questionário onde os docentes voluntariamente expressam a sua opinião, devemos ter presente que o estudo teve por base a análise das suas afirmações sobre o que dizem fazer sem, no entanto, podermos verificar se o que afirmam corresponde efetivamente aos seus procedimentos. Esta situação poderá conferir alguma subjetividade aos resultados obtidos.

Numa perspetiva de trabalhos futuros sugerimos um aprofundamento do conhecimento do trabalho desenvolvido com o manual de gramática dentro da sala de aula e da sua contribuição para a aquisição da consciência linguística nos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como alargar o estudo a um maior número de docentes a fim de conhecer as suas necessidades formativas e desenvolver ações nesse sentido. O conhecimento obtido é válido pelo trabalho que futuramente poderá ser desenvolvido em torno da seleção das gramáticas enquanto manuais de apoio.

## Bibliografia

- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (4.ª ed.) Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Avelino, C. (1999). Regarder autrement les manuels de fle. In R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva & M. L. D. Sousa (orgs.), *Manuais escolares, estatuto, funções, história*, (81-88). Braga: Universidade do Minho.
- Bisquerra, R. (1996). *Metodos de investigacion educativa. Guia practica*. Barcelona: CEAC.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brito, A. M. (2010). Da “arte” à ciência: o caminho da Gramática. In *Gramática: História, Teorias, Aplicações*, (1-10). Porto: Fundação Universidade do Porto-Faculdade de Letras.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2012). *Metas curriculares de Português. Ensino básico. 1.º, 2.º e 3.º ciclos*. (on line). Direção-Geral de Educação. Acedido outubro, 2012 em <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=4>
- Carvalho, J. G. H. (1979). *Teoria da linguagem. Natureza do fenómeno linguístico e a análise das línguas* (vol. 1). Coimbra: Atlântida.
- Castro, I. (2003). O linguista e a fixação da norma. In *Actas do XVIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, (11-24). Lisboa: APL. Acedido 7-02-2013 em [http://www.clul.ul.pt/files/ivo\\_castro/2003\\_linguista\\_e\\_norma.pdf](http://www.clul.ul.pt/files/ivo_castro/2003_linguista_e_norma.pdf)
- Castro, I. (2006). Norma linguística e ensino do português. *Caderno Escolar. Pensar a escola*, (3), 30-34. Acedido 29-11-2012 em [http://www.clul.ul.pt/files/ivo\\_castro/2006\\_Norma\\_e\\_ensino.pdf](http://www.clul.ul.pt/files/ivo_castro/2006_Norma_e_ensino.pdf)

- Castro, R. V. (1995). *Para a análise do discurso pedagógico. Construção e transmissão da gramática escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Castro, R. V. (1999) Já agora não se pode exterminá-los? Sobre a representação dos professores em manuais escolares de português. In R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva & M. L. D. Sousa (orgs.), *Manuais escolares, estatuto, funções, história*, (189-196). Braga: Universidade do Minho.
- Castro, R. V., Rodrigues, A., Silva, J. S., & Sousa, M. L. D. (orgs.) (1999). *Manuais escolares. Estatuto, funções, história. Encontro internacional sobre manuais escolares*. Braga: Universidade do Minho.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sábio ao saber ensinado*. Acedido 21-10-2012 em [ttp://www.e-historia.cl/cursosudla/13-EDU413/lecturas/03%20-%20La%20Trasposicion%20Didactica%20-%20Del%20Saber%20Sabio%20al%20Saber%20Enseñado%20-%20Yves%20Chevallard%20\(pag.%203-24\).pdf](http://www.e-historia.cl/cursosudla/13-EDU413/lecturas/03%20-%20La%20Trasposicion%20Didactica%20-%20Del%20Saber%20Sabio%20al%20Saber%20Enseñado%20-%20Yves%20Chevallard%20(pag.%203-24).pdf)
- Chopin, A. (1992). *Les Manuels scolaires, histoire et actualité*. Paris: Hachette Éducation.
- Crispim, M. L. (2005). Fala, literatura e norma. In *Des(a)fiando discursos: Homenagem a Maria Emília Ricardo Marques*. (273-280) Universidade Aberta. Acedido 9-12-2012 em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/360?mode=full>
- Classificação de domínios científicos e tecnológicos 2007 (FOS)*. Acedido 19-08-2013 em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/28/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=26&fileName=Classificacao\\_FOS\\_VersaoPortuguesa.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/28/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=26&fileName=Classificacao_FOS_VersaoPortuguesa.pdf)
- Crítérios de avaliação seleção e adoção de manuais escolares*. Acedido 16-08-2013 em [www.dge.mec.pt/index.php?s=directorio&pid=317](http://www.dge.mec.pt/index.php?s=directorio&pid=317)
- Cunha, C., & Cintra, L. (1992). *Nova Gramática do Português contemporâneo* (9.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Edições João Sá da Costa.

- Currículo Nacional do Ensino Básico*. Direção Geral de inovação e Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação e ciência. Acedido 10-01-2013 em <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2>
- Dias, A. P. et al. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. C. Reis (Coord.). Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa* (2001). Lisboa: Editorial Verbo.
- Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, Instituto de Antônio Houaiss de Lexicografia Portugal, IV ( 2003). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Dicionário Priberam* (on line) <http://www.priberam.pt/dlpo/>
- Dicionário terminológico*. (on line). Direção Geral de Inovação e desenvolvimento curricular. Ministério da Educação. Acedido 11-12-2012 em <http://dt.dgicd.min-edu.pt/>
- Dominguini, L. (2008) A transposição didática como intermediadora entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar. *Revista Eletrônica de Ciências da Educação*, 7 (2), 1-16. Acedido 21-01-2012 em <http://revistas.facecla.com.br/index.php/reped/article/view/472/361>
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa – Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ducrot, O., & Todorov, T. (1991). *Dicionário das Ciências da Linguagem*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Foddy, W. (1996). *Como perguntar. Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Fonseca, M. C. (n.d.). *Gramática*. E-Dicionário de Termos Linguísticos de Carlos Ceia. Acedido 28-12-2012 em [http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com\\_mtree&task=viewlink&link\\_id=124&Itemid=2](http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=124&Itemid=2)

- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O inquérito – teoria e prática* (4a ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Hub Faria, I., Ribeiro, E., Pedro., & Duarte, I. (1996). *Introdução à linguística geral e portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Hub Faria, I., Ribeiro, E., Pedro. & Duarte, I. (2007). *Introdução à linguística geral e portuguesa* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Editorial Caminho.
- Infopédia* [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2012. Acedido 30-12-2012 em <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/norma>
- Ketele, J-M., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados. Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (1994). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Editora Atlas S. A.
- Magalhães, J. P. (1999). Um apontamento para a história do manual escolar – entre a produção e a representação. In R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva & M. L. D. Sousa (orgs.), *Manuais escolares, estatuto, funções, história*, (279-301). Braga: Universidade do Minho
- Martinet, A. (1991). *Elementos da linguística geral* (11.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.
- Martinet, J. (1983). *Chaves para a semiologia* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Publicações dom Quixote.
- Mateus. M. H. M. (2010). O espaço da fonologia nas descrições gramaticais. In Brito. A. M. (org.) *Gramática: História, Teorias, Aplicações*. Porto: Fundação Universidade do Porto-Faculdade de Letras.
- Metas curriculares. Caderno de apoio. Aprendizagem da leitura e da escrita (LE). Ministério da Educação e Ciência. Acedido 6-02-2013 em <http://www.dge.mec.pt/index.php?s=noticias&noticia=396>

- Moraes, M.M., & Marcolan, S. G. (2010). Transposição didática: o processo de transformação de saberes. *ÁGORA – Revista Eletrônica*, (11) 83 - 90. Acedido 21-01-2012 em [http://www.ceedo.com.br/agora/agora11/\\_MaristelaMariadeMoares\\_SimoneGobiMarcolan\\_transposi%E7%E3odidatica\\_oprocessodetransformacaodesaberes.pdf](http://www.ceedo.com.br/agora/agora11/_MaristelaMariadeMoares_SimoneGobiMarcolan_transposi%E7%E3odidatica_oprocessodetransformacaodesaberes.pdf)
- Nique, C. (1978). *Iniciação metódica à gramática generativa*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Nomenclatura gramatical portuguesa. Texto oficial e trabalhos preparatórios*. (1967). Ministério da Educação Nacional. Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa. Coimbra.
- Oliveira, A. M. (2006). Gramática e ensino de língua: perspectivas científicas e ideológicas. *Revista Querubim, Revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais*, (2) 2-7.
- Pinto, C.M.L.F. (2012). *Sinonímia, polissemia, homonímia, em manuais escolares, gramáticas e dicionários escolares- para o desenvolvimento da competência lexical*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa. Acedido 10-04-2013 em [http://run.unl.pt/bitstream/10362/7871/1/trabalho\\_para\\_entregar\\_24\\_08\\_2012.pdf](http://run.unl.pt/bitstream/10362/7871/1/trabalho_para_entregar_24_08_2012.pdf)
- Polidoro, L.F., & Stigar, R. (2010). A Transposição Didática: a passagem do saber científico para o saber escolar. *Ciberteologia - Revista de Teologia & Cultura*, VI (27), 153-159. Acedido 9-01-2013 em <http://ciberteologia.paulinas.org.br/ciberteologia/wp-content/uploads/2009/12/02A-transposicao-didatica.pdf>
- Possenti, S. (2000). *Por que (não) ensinar gramática na escola* (6.<sup>a</sup> ed.). Campinas, SP Mercado de Letras : Associação de Leitura do Brasil.
- Prudente, V. M.M (2008). *A gramática no banco dos réus: culpada ou inocente? O papel da gramática normativa na escola: reflexos no processo de ensino aprendizagem da língua*. Belo Horizonte. Acedido 28-12-2012 em

[http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/AIRR-7DHJ8P/virginia\\_mmprudente\\_diss\\_cap5a9.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/AIRR-7DHJ8P/virginia_mmprudente_diss_cap5a9.pdf?sequence=1)

- Rabanales, A. (1987). *Métodos probatórios*. Thesaurus. XLII. (3). Acedido 8-02-2013 em [http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/42/TH\\_42\\_003\\_013\\_0.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/42/TH_42_003_013_0.pdf)
- Ramos, M. I. S. (2011). *Gramática e sensibilização à diversidade linguística no 1º CEB*, Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. Departamento de Educação DE - Dissertações de mestrado. Acedido 28-12-2012 em <http://ria.ua.pt/handle/10773/9396>
- Rodrigues, A. S. (2004). Da norma da língua sob a perspectiva da linguística. *Conferências das Comemorações dos 150 anos do Liceu de Bragança*, (65-91). Escola Secundária Emídio Garcia. Acedido 29-11-2012 em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/3331>
- Saussure, F. (1992). *Curso de linguística geral* (6.ª ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Silva, A. C. (2006). *Configurações do ensino da gramática em manuais escolares de português: Funções, organização, conteúdos, pedagogias*. Tese, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Silva, A. C. (2010). Sobre algumas incoerências da norma gramatical (I). Análise de propostas de gramáticas escolares portuguesas. *Revista Portuguesa de Humanidades. Estudos Linguísticos*, 14 (1), 39-60. Acedido 22-11-2011 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13955/1/Artigo%20da%20RPH.pdf>
- Solarte, M. C. (2006). Los conceptos científicos presentados en los textos escolares: son consecuencia de la transposición didáctica. *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1 (4), 1-12. Acedido 21-01-2012 em <http://revista.iered.org/v1n4/pdf/csolarte.pdf>
- Travaglia, L. C. (1996). Ensino de gramática numa perspectiva textual-interactiva. In J. Q. Azambuja (org.), *O ensino de língua portuguesa 2º grau*, (107-156). Minas Gerais: UFU.

Travaglia, L. C. (1997). Gramática padrão: suas bases e ampliação das mesmas. In M. T. G. Pereira, (org.). *Língua e Linguagem em Questão*, (49-61). Rio de Janeiro: Editora da Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

Vilelas, J. (2009). *Investigação. O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

### **Endereço electrónico**

<http://www.portoeditora.pt/>

### **Leis, Decretos-Lei, Portarias e Despachos**

Despacho de 4 julho de 1963. Ministério da Educação Nacional.

Despacho n.º 17169/2011 de 23 de dezembro. Diário da República n.º 245/2011 - 2.ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Gabinete do Ministro. Revoga o Currículo Nacional do Ensino Básico- Competências Essenciais.

Despacho n.º 5306/2012 de 18 de abril. Diário da República n.º 77/2012 - 2.ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Cria os grupos de trabalho para a reformulação da Metas de Curriculares.

Lei n.º 115/97 de 19 de setembro. Diário da República n.º 217/1997 - I Série-A. Assembleia da República. Alteração à Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República n.º 239/1986 - I Série. Assembleia da República. Publica a Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. Diário da República n.º 166/2005 - I Série-A. Assembleia da República. Republica e renumera a Lei de Bases do Sistema Educativo.

Ministério da Educação. Publica a Terminologia linguística para os Ensinos Básico e Secundário.

Portaria n.º 1488/2004 de 24 de dezembro. Diário da República n.º 300/2004 - I Série-B. Revoga a Portaria n.º 22 664/1967 de 28 de abril.

## ANEXOS

### Anexo 1 Matriz do Questionário

#### MATRIZ PARA O QUESTIONÁRIO SOBRE SELEÇÃO E USO DE GRAMÁTICAS

BLOCOS TEMÁTICOS	QUESTÕES	OBJETIVOS
GRUPO I IDENTIFICAÇÃO	Idade Sexo Formação inicial Percurso académico	Caracterizar o perfil pessoal e profissional do docente:
GRUPO II SELEÇÃO DA GRAMÁTICA	2.1 De entre os critérios que se seguem indique quais os que costuma ter em consideração para selecionar a gramática escolar a utilizar? 2.2 Tendo em conta as gramáticas de que dispôs para a seleção indique quantas foi possível analisar? 2.3 Sentiu necessidade de pedir a colaboração de colegas para selecionar a gramática? 2.4 No seu agrupamento, a gramática é selecionada... 2.5 Se a seleção foi para todas as escolas do agrupamento, assinale com cruz (X) o modo como foi realizada. 2.6 Para a decisão final da seleção da gramática foram tidos em conta os seguintes parâmetros? 2.7 A editora da gramática forneceu alguma informação adicional? 2.7.1 Se sim, assinale com uma cruz (X) o tipo de informação recebida. 2.8 Antes de selecionar uma gramática tem por hábito comparar os conteúdos entre várias gramáticas? 2.8.1 Se respondeu sim, indique três dos conteúdos mais vezes comparados.	Caraterizar o processo de seleção das gramáticas escolares

<p>Grupo III</p> <p>USO DA GRAMÁTICA</p>	3.1 De que modo usa a gramática enquanto manual de apoio?	<p>Conhecer aspetos da utilização da gramática escolar em contexto pedagógico</p>
	3.2 Além da gramática escolar costuma consultar outras gramáticas académicas?	
	3.2.1 Se <b>sim</b> , indique a gramática académica que utiliza mais frequentemente.	
	3.2.2 Indique até três motivos que justifiquem o seu uso.	
	3.3 Em seu entender em que ano se deve começar a usar a gramática como livro auxiliar?	
	3.4 Depois de responder a este questionário considera pertinente haver formação contínua sobre a utilização da gramática em contexto de sala de aula?	
3.5 Qual a gramática escolar que usa atualmente ou usou mais recentemente?		

## Anexo 2 Questionário

### QUESTIONÁRIO

As questões que se seguem são de resposta confidencial. Destinam-se a um estudo sobre a seleção e uso das gramáticas no 1.º ciclo. Este estudo está a ser realizado no âmbito de uma Dissertação de Mestrado na Universidade de Évora, Ciências da Educação- Supervisão Pedagógica.

Agradecemos, desde já, a sua colaboração.

#### GRUPO I

##### 1. Identificação

1.1 Idade:

1.2 Sexo: Masculino  Feminino

1.3 Tempo de serviço na carreira docente (em anos completos)

1.4 Anos de serviço nesta escola/agrupamento

1.5 Formação académica:

Bacharelato  Licenciatura  Pós-graduação

Mestrado  Doutoramento

1.6 Situação Profissional Atual:

Professor titular de turma  Anos de escolaridade que leciona \_\_\_\_\_

Professor da Educação Especial

Professor de Apoio

Outra  Qual? \_\_\_\_\_

1.7 Nos últimos quatro anos fez formação contínua? Sim  Não

Se sim, em que domínio(s)? \_\_\_\_\_

#### GRUPO II

O grupo de questões que se segue refere-se ao modo como é realizada a seleção da gramática

2.1 De entre os critérios que se seguem indique quais os que costuma ter em consideração para selecionar a gramática escolar a utilizar?

Assinale com uma cruz (X) a sua resposta de 1 a 5, considerando

**1 - raramente**

**2 - poucas vezes**

**3 - algumas vezes**

**4 - frequentemente**

**5 - muito frequentemente**

	1	2	3	4	5
Os conteúdos são os indicados no Programa de Português.					
Os conteúdos estão bem desenvolvidos.					
Os conceitos são apresentados de forma clara e precisa.					
Os conceitos são apresentados com vocabulário específico e adequado.					
Foi sugerida por outros colegas que já a usaram.					
O(A) monitor(a) da editora fez uma apresentação apelativa.					
Os livros auxiliares dessa editora têm elevada qualidade.					
Tem muito bom aspeto gráfico e icónico.					
A sequência dos conteúdos é a mesma que nos manuais.					
Os autores são reconhecidos no meio escolar pela qualidade dos seus trabalhos.					
Comparativamente a outras já conhecidas essa gramática mostrou-se mais adequada.					
Adequa-se às características dos alunos.					
Ajuda a ultrapassar dificuldades dos alunos.					
Ajuda a desenvolver autonomia de aquisição de conhecimento nos alunos.					

2.2 Tendo em conta as gramáticas de que dispôs para a seleção indique quantas foi possível analisar?  
Assinale com uma cruz (X) apenas uma resposta.

1		2		3		4		Mais de 4	
---	--	---	--	---	--	---	--	-----------	--

2.3 Sentiu necessidade de pedir a colaboração de colegas para selecionar a gramática?

sim		não	
-----	--	-----	--

2.4 No seu agrupamento, a gramática é selecionada...  
Assinale com uma cruz (X) a resposta adequada.

por cada professor	
para todas as escolas do agrupamento	

2.5 Se a seleção foi para todas as escolas do agrupamento, assinale com cruz (X) o modo como foi realizada.

A seleção da gramática resultou de uma partilha de ideias entre os professores.	
Foi organizada uma equipa de professores para a seleção.	
A escolha da equipa de professores foi aleatória.	
A equipa formou-se com os professores de 3.º e 4.º ano.	
A equipa formou-se por professores de modo voluntário.	
A conclusão a que chegou essa equipa foi posta à discussão entre todos os professores.	
Todos os professores puderam dar a sua opinião sobre a gramática selecionada.	
Na seleção só foi considerada a decisão dessa equipa.	
A seleção resulta depois de ouvidos todos os professores	

2.6 Para a decisão final da seleção da gramática foram tidos em conta os seguintes parâmetros?

	sim	não
A editora a que foi dada preferência realiza um bom acompanhamento aos docentes.		
A gramática é de novos autores.		
Fez-se a seleção apenas de entre as que chegam à escola/agrupamento como amostra.		

2.7 A editora da gramática forneceu alguma informação adicional?

sim		não	
-----	--	-----	--

2.7.1 Se sim, assinale com uma cruz (X) o(s) tipo(s) de informação recebida.

Foi recebida antes da seleção.	
Foi recebida depois da seleção.	
A informação adicional teve como objetivo o esclarecimento de dúvidas nos conteúdos.	
A informação adicional teve como objetivo apresentar formas de trabalhar os conteúdos.	
Teve outro objetivo.	
Qual? _____	

2.8 Antes de selecionar uma gramática tem por hábito comparar os conteúdos entre várias gramáticas?

sim		não	
-----	--	-----	--

2.8.1 Se respondeu sim, indique três dos conteúdos mais vezes comparados.

- 1 \_\_\_\_\_  
 2 \_\_\_\_\_  
 3 \_\_\_\_\_

**GRUPO III**

**O grupo de questões que se segue diz respeito à utilização da gramática enquanto manual de apoio.**

3.1 De que modo considera usar a gramática enquanto manual de apoio?  
 Assinale com uma cruz (X) em cada resposta de 1 a 5, considerando

- 1 – raramente**  
**2 – poucas vezes**  
**3 – algumas vezes**  
**4 – frequentemente**  
**5 – muito frequentemente**

	1	2	3	4	5
Abordar os conteúdos na sequência apresentada pela gramática.					
Escolher apenas alguns dos conteúdos.					
Alterar a ordem dos conteúdos.					
Relacionar os conteúdos da gramática com os do manual escolar.					
Na sala de aula como iniciação.					
Na sala de aula como iniciação com trabalho a pares.					
Na sala de aula como iniciação com trabalho de pequeno grupo.					
Na sala de aula como iniciação com trabalho de grande grupo.					
Na sala de aula como sistematização.					
Na sala de aula como sistematização com trabalho individual.					
Na sala de aula como sistematização com trabalho a pares.					
Na sala de aula como sistematização com trabalho de pequeno grupo.					
Na sala de aula como sistematização com trabalho de grande grupo.					
Como trabalho de casa.					

3.2 Além da gramática escolar costuma consultar outras gramáticas académicas?

sim   não

3.2.1 Se **sim**, indique a gramática académica que utiliza mais frequentemente.

3.2.2 Indique até três motivos que justifiquem o seu uso.

- 1 \_\_\_\_\_  
 2 \_\_\_\_\_  
 3 \_\_\_\_\_

3.3 Em seu entender em que ano se deve começar a usar a gramática como livro auxiliar?

1.º  2.º  3.º  4.º

3.4 Depois de responder a este questionário considera pertinente haver formação contínua sobre a utilização da gramática em contexto de sala de aula?

sim   não

3.5 Qual a gramática escolar que usa atualmente ou usou mais recentemente?

\_\_\_\_\_

## Anexo 3 Registo no sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

Gmail - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Registo de in... <https://mail.google.com/mail/u/1/?ui=2&ik=9fa394393d&view=pt&...>



Maria Assis <crisrina.encarnado@gmail.com>

---

### Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Registo de inquérito.

---

**mime-noreply@gepe.min-edu.pt** <mime-noreply@gepe.min-edu.pt>

5 de Junho de 2013 às 19:51

Para crisrina.encarnado@gmail.com

Exmo(a)s. Sr(a)s.

Foi registado no sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (<http://mime.gepe.min-edu.pt>) um pedido de autorização de inquérito com os seguintes dados:

- Número de registo: 0377400001
- Nome da Entidade: Maria Cristina Estiveira Encarnado Assis
- Nome do Interlocutor: Maria Cristina Estiveira Encarnado Assis
- Designação do inquérito: Questionário Supervisão Gramática

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Este pedido vai ser analisado pela Direção-Geral da Educação (DGE) do Ministério da Educação e Ciência, e a decisão tomada será comunicada via e-mail.

Desde já agradecemos a sua colaboração, e brevemente entraremos em contacto consigo.

## Anexo 4 Aprovação do Inquérito pela Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

Gmail - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº ... <https://mail.google.com/mail/u/1/?ui=2&ik=9fa394393d&view=pt&...>



Maria Assis <cristina.encarnado@gmail.com>

### Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0377400001

[mime-noreply@gepe.min-edu.pt](mailto:mime-noreply@gepe.min-edu.pt) <[mime-noreply@gepe.min-edu.pt](mailto:mime-noreply@gepe.min-edu.pt)>  
Para [cristina.encarnado@gmail.com](mailto:cristina.encarnado@gmail.com)

12 de Junho de 2013 às 08:26

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0377400001, com a designação *Questionário Supervisão Gramática*, registado em 05-06-2013, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a) Maria Cristina Esteveira Encarnado Assis  
Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.  
Com os melhores cumprimentos  
José Vitor Pedroso  
Diretor de Serviços de Projetos Educativos  
DGE

Observações:

- a) A realização do(s) Inquérito(s) fica sujeita a autorização da Direções dos Agrupamentos de Escolas selecionados no concelho de Abrantes.
- b) Exige-se a garantia de anonimato dos respondentes, confidencialidade, proteção e segurança dos dados recolhidos, considerando-se o disposto na Lei nº 67/98. Informamos que os inquiridos não devem ser identificáveis, seja pelo nome ou por qualquer outro modo de identificação pessoal direta ou indireta. Deve ser pedido consentimento informado e esclarecido do titular dos dados. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes da declaração de consentimento informado.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

## **Anexo 5 Pedido de Autorização ao Agrupamento de Escolas n.º 1 de Abrantes**

Exmo. Senhor Presidente da CAP  
Agrupamento de Escolas n.º1 de Abrantes

Assunto: Pedido de autorização para aplicação de “questionário em meio escolar”.

Eu, Maria Cristina Estiveira Encarnado Assis, Professora pertencente ao Quadro de Escola do Agrupamento de Escolas n.º 1 de Abrantes, a exercer funções docentes e de coordenação na Escola Básica de Carvalhal, do referido agrupamento, na qualidade de mestranda da Universidade de Évora, na área de Ciências da Educação- variante Supervisão Pedagógica encontro-me a desenvolver a minha dissertação na Temática da Supervisão da Gramática. Um estudo com professores do 1.º ciclo do ensino básico.

A problemática em estudo comporta os seguintes objetivos específicos:

- a) Conhecer as perceções dos professores do 1.º ciclo do concelho de Abrantes sobre a selecção do manual de Gramática;
- b) Compreender quais os critérios que se tomam em consideração para a selecção do manual de Gramática;
- c) Conhecer as perceções dos professores do 1.º ciclo do concelho de Abrantes sobre o uso do manual de Gramática.

O estudo empírico utilizará, como instrumento de recolha de informação, um inquérito por questionário aos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico dos dois agrupamentos de escolas de Abrantes (Agrupamento de Escolas n.º 1 de Abrantes e Agrupamento de Escolas n.º 2 de Abrantes).

Antes da aplicação da versão definitiva do questionário de opinião, para garantir a clareza, a objetividade e a adequação aos objetivos acima mencionados, seguiram-se os seguintes passos:

- 1) Foi elaborada uma primeira versão do questionário que foi validado por um grupo de especialistas da Universidade de Évora e reformulada de acordo com as sugestões propostas.
- 2) Esta segunda versão foi submetida à Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar do GEPE <http://mime.gepe.min-edu.pt> e foi aprovada conforme cópia do e-mail recebido e que junto envio.
- 3) A versão definitiva será aplicada nas condições determinadas pelo MIME.GEPE.

A fim de poder concretizar este estudo, por este meio solicitar a V.Ex.<sup>a</sup>, se digne autorizar a sua aplicação aos professores do 1.º ciclo das Escolas que V.Ex.<sup>a</sup> dirige.

Estando certa da Vossa compreensão, fico a aguardar a Vossa autorização para a aplicação do questionário.

Com os melhores cumprimentos

A Mestranda

---

(Maria Cristina Esteveira Encarnado Assis)

(13/06/2013)

## Anexo 6 Autorização do Agrupamento para Aplicação do Questionário

Gmail - Pedido de autorização para questionário

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ui=2&ik=9fa394393d&view=pt...>



Maria Assis <crisrina.encarnado@gmail.com>

### Pedido de autorização para questionário

1 mensagem

Maria Assis <crisrina.encarnado@gmail.com>  
Para ae1abrantes@gmail.com

13 de Junho de 2013 às 18:03

Senhor Presidente da CAP  
Junto envio um pedido de autorização de aplicação de um questionário em meio escolar. Junto reencaminho o mail recebido com a aprovação do questionário  
Agradecendo a vossa atenção  
Maria Cristina Assis

 pedido de autorização\_questionário.doc  
32K



## Anexo 7 Pedido de Autorização ao Agrupamento de Escolas n.º 2 de Abrantes

Exmo. Senhor Presidente da CAP  
Agrupamento de Escolas n.º 2 de Abrantes  
Abrantes

Assunto: Pedido de autorização para aplicação de “questionário em meio escolar”.

Eu, Maria Cristina Estiveira Encarnado Assis, Professora pertencente ao Quadro de Escola do Agrupamento de Escolas n.º 1 de Abrantes, a exercer funções docentes e de coordenação na Escola Básica de Carvalhal, do referido agrupamento, na qualidade de mestranda da Universidade de Évora, na área de Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica encontro-me a desenvolver a minha dissertação na Temática da Supervisão da Gramática: Um estudo com professores do 1.º ciclo do ensino básico.

A problemática em estudo comporta os seguintes objetivos específicos:

- a) Conhecer as perceções dos professores do 1.º ciclo do concelho de Abrantes sobre a selecção do manual de Gramática;
- b) Compreender quais os critérios que se tomam em consideração para a selecção do manual de Gramática;
- c) Conhecer as perceções dos professores do 1.º ciclo do concelho de Abrantes sobre o uso do manual de Gramática.

O estudo empírico utilizará, como instrumento de recolha de informação, um inquérito por questionário aos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico dos dois agrupamentos de escolas de Abrantes (Agrupamento de Escolas n.º 1 de Abrantes e Agrupamento de Escolas n.º 2 de Abrantes).

Antes da aplicação da versão definitiva do questionário de opinião, para garantir a clareza, a objetividade e a adequação aos objetivos acima mencionados, seguiram-se os seguintes passos:

- 1) Foi elaborada uma primeira versão do questionário que foi validado por um grupo de especialistas da Universidade de Évora e reformulada de acordo com as sugestões propostas.
- 2) Esta segunda versão foi submetida à Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar do GEPE <http://mime.gepe.min-edu.pt> e foi aprovada conforme cópia do e-mail recebido e que junto envio.
- 3) A versão definitiva será aplicada nas condições determinadas pelo MIME.GEPE.

A fim de poder concretizar este estudo, por este meio solicitar a V.Ex.<sup>a</sup>, se digne autorizar a sua aplicação aos professores do 1.º ciclo das Escolas que V.Ex.<sup>a</sup> dirige.

A apresentação dos questionários será em papel e a distribuição e recolha serão efetuadas por mim junto das escolas.

Estando certa da Vossa compreensão, fico a aguardar a Vossa autorização para a aplicação do questionário.

Com os melhores cumprimentos

A Mestranda

---

(Maria Cristina Esteveira Encarnado Assis)

(18/06/2013)

## Anexo 8 Autorização do Agrupamento n.º 2 Para Aplicação do Questionário

Gmail - pedido de autorização

<https://mail.google.com/mail/u/1/?ui=2&ik=9fa394393d&view=pt&...>



Maria Assis <crisrina.encarnado@gmail.com>

---

### pedido de autorização

---

**Alcino Herminio** <director@esmf.pt>  
Para crisrina.encarnado@gmail.com

21 de Junho de 2013 às 18:14

Cara colega

O seu pedido foi atendido e a colega Idalina Maças irá informar as coordenadoras de estabelecimento das nossas escolas.

Bom trabalho,

Alcino Herminio

---

On 19-06-2013 12:27, Agrup. Esc. Dr. Manuel Fernandes wrote:

----- Mensagem Original -----

**Assunto:**pedido de autorização

**Data:**Tue, 18 Jun 2013 18:18:10 +0100

**De:**Maria Assis <crisrina.encarnado@gmail.com>

**Para:**executivo@esmf.pt

[Citação ocultada]