



**Título**

Posição dos docentes relativamente ao ensino da língua portuguesa

**Editor**

Ministério da Educação

Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

**Autores**

Equipa de Português da DGIDC:

Regina Duarte (coord.)

Ana Sofia Veigas

Iolanda Batista

Joana Batalha

Lina Varela

Maria da Luz Pignatelli

Marisa Henriques

Filomena Viegas (Gramatic<sup>a</sup>.pt)

**Concepção Gráfica**

Isabel Espinheira

Lisboa, 5 de Dezembro 2008

# Índice

<b>I - Introdução</b>	<b>05</b>
<b>II - Análise das respostas dos docentes ao inquérito nacional sobre o ensino da Língua Portuguesa</b>	
1. Documentos orientadores e de apoio	07
1.1. Importância dos documentos orientadores e de apoio	07
1.2. Frequência de consulta dos documentos orientadores	08
1.3. Dificuldades na consulta dos programas	09
2. Competências essenciais	10
2.1. Importância de cada competência	10
2.2. Dificuldade na avaliação de cada competência	11
2.3. Leitura	12
2.4. Escrita	13
2.5. Oralidade	14
2.6. Conhecimento explícito da língua	15
2.7. Conhecimento da Terminologia Linguística	15
3. Planificação e Avaliação das Aprendizagens	17
3.1. Planificação das aulas e trabalho colaborativo	18
3.2. Situações e tipo de trabalho desenvolvido em sala de aula	19
3.3. Instrumentos de avaliação	20
4. Conclusões	21
<b>III - Análise dos materiais didáticos produzidos em contexto de formação</b>	
1. Apresentação	23
2. Análise dos trabalhos	24
2.1. Conteúdos mais trabalhados	24
2.2. Tipo de trabalho	25
2.3. Articulação entre competências	27
3. Conclusões	28
<b>IV - Resposta ao questionário “Trabalhar Conteúdos de Funcionamento da Língua, tendo em conta a Terminologia Linguística”</b>	
1. Questões e comentários	29
2. Comentários	33
3. Considerações finais	35
<b>V - Conclusões finais</b>	<b>37</b>
<b>VI - Anexo - Inquéritos</b>	<b>39</b>



# I Introdução

Com os estudos que agora se apresentam, pretende-se reunir documentação significativa que informe as tomadas de decisão fundamentais para a revisão dos programas de Língua Portuguesa para o ensino básico. Esta revisão consubstancia a necessidade de articulação entre documentos orientadores para o ensino da língua portuguesa, bem como da sua actualização, de forma a qualificar o ensino da língua e a contribuir para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Ao preparar a revisão dos programas de Língua Portuguesa, concretizada por uma equipa de docentes convidados para o efeito, e coordenada pelo Professor Doutor Carlos Reis, a Equipa de Português da DGIDC realizou vários estudos preparatórios, numa tentativa de analisar a realidade em que a revisão se inscreve, incluindo neste olhar diferentes agentes do processo de ensino-aprendizagem: docentes, alunos, investigadores e formadores de professores. Os dados recolhidos são agora divulgados em três grupos: dificuldades dos alunos, posição dos docentes acerca do ensino da língua e tendências que os documentos orientadores para a língua portuguesa evidenciam, no último século.

O primeiro estudo desta publicação – *Dificuldades dos alunos em Língua Portuguesa* – integra uma síntese da avaliação de desempenho e de diagnóstico de dificuldades dos alunos do 6.º ao 11.º ano, de turmas dos professores aplicadores do Projecto Investigação e Ensino da Língua Portuguesa (IELP). Trata-se da síntese de um estudo, cuja versão integral se encontra disponível para consulta em <http://sitio.dgfdc.min-edu.pt/linguaportuguesa/Paginas/RevisaodosprogramasdeLPEB.aspx>, que apresenta as grandes conclusões do trabalho efectuado por este grupo, no âmbito da intervenção didáctica monitorizada durante o ano lectivo 2007/2008. Esta intervenção didáctica foi levada a efeito nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, em diferentes anos de escolaridade, com incidência nas competências essenciais da Língua Portuguesa/Português: leitura, conhecimento explícito da língua, escrita e oralidade.

O segundo estudo – *Posição dos docentes relativamente ao ensino da Língua Portuguesa* – constitui uma fonte preciosa de informação quer pela sua actualidade, quer pela visão global da experiência dos docentes, da forma como percebem as suas práticas e se relacionam com os enquadramentos legais, quer ainda pelas necessidades que constatarem enquanto formandos.

O documento compreende a análise do inquérito nacional aos docentes sobre o ensino da Língua Portuguesa no ensino básico, que resulta do tratamento estatístico e da leitura comentada dos dados obtidos em questionário preenchido electronicamente por docentes de Língua Portuguesa, de 499 agrupamentos do país (57% do total dos agrupamentos da rede nacional), em Outubro de 2008.

Inclui a análise do questionário “Trabalhar conteúdos de Funcionamento da Língua, tendo como referência a Terminologia Linguística”, aplicado pelo GramaTIC<sup>a</sup>.pt a docentes, formandos e formadores. Compreende ainda a Análise de materiais didácticos em contexto de formação contínua, uma leitura comentada das propostas didácticas de 758 formandos, de todo o país. Trata-se de trabalhos realizados nas acções de formação “O Trabalho de Funcionamento da Língua em sala de aula e a Terminologia Linguística”, que decorreram entre Março e Junho de 2008. Os materiais produzidos foram analisados na perspectiva da didactização, no sentido de se verificar o tipo de trabalho privilegiado pelos docentes quando operacionalizam a competência de funcionamento da língua, bem como a sua articulação com as competências de leitura, de escrita e de oralidade.

O último estudo, de carácter distinto dos precedentes, propõe uma leitura diacrónica dos programas de Língua Portuguesa/Português, desde 1921, no sentido de se identificarem as grandes variações nas linhas orientadoras do ensino da língua, os paradigmas que estão subjacentes às opções tomadas legalmente, o papel que a língua materna tem assumido no currículo, bem como o tipo de aula de língua que cada um dos textos programáticos estudados prefigura, enquadrados por um contexto histórico específico.

A análise da realidade constituída por docentes e alunos de Língua Portuguesa é, assim, complementada pelo estudo diacrónico dos programas da disciplina, que pré-configuram a aula de língua, na tentativa de delinear um pano de fundo para a revisão que agora se apresenta.

Qualquer paradigma de ensino da língua materna assenta no papel social e escolar que lhe é atribuído pela sociedade, alterando-se à medida que esta se transforma, mas mantendo características de paradigmas anteriores que provaram servir o objectivo a que os programas se propõem: fornecer orientações estruturantes para os docentes, sabendo que o currículo de facto é determinado por estes agentes, que tomam decisões e adaptam ao contexto da sua sala de aula o que centralmente é proposto.

A revisão dos programas far-se-á, certamente, não por ruptura com o passado, mas de acordo com o que a análise dos contextos em que esta se insere provar ser necessário, de forma a melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos. Tem sido este, aliás, o objectivo primeiro de qualquer medida tomada no âmbito do Plano Estratégico para o Ensino do Português.

# II Análise das respostas dos docentes ao inquérito nacional sobre o ensino da Língua Portuguesa

O inquérito sobre o ensino da Língua Portuguesa no ensino básico foi concebido para recolher dados que informem a revisão dos programas de Língua Portuguesa com a experiência dos docentes e das suas práticas, tendo por base que o conhecimento da realidade permitirá uma adequação do texto programático às necessidades da sala de aula.

Foi, por isso, solicitado aos docentes que as suas respostas traduzissem o mais fielmente possível a realidade e não as situações desejáveis. Do mesmo modo, foi dada a indicação de que o questionário fosse preenchido pelo coordenador ou subcoordenador de Departamento, devendo expressar, sempre que possível, a opinião da maioria dos docentes.

O inquérito encontra-se organizado em duas partes, sendo a primeira referente à identificação e aos dados gerais do Agrupamento. Na segunda parte, procura-se conhecer as práticas dos professores relativamente a três grandes áreas do ensino da língua portuguesa: a) documentos orientadores, b) competências essenciais e c) planificação e avaliação das aprendizagens.

Foi solicitado a todos os Agrupamentos de Escolas do país o preenchimento de um inquérito por ciclo de ensino, em aplicação electrónica.

A taxa de resposta foi de 57% (499 de 874 Agrupamentos), com um total de 1 143 inquéritos, dos quais 462 correspondem ao 1.º ciclo, 344 ao 2.º ciclo e 337 ao 3.º ciclo.

O inquérito abrange, desta forma, um universo de 11 016 professores de 1.º ciclo e 4491 professores de Língua Portuguesa dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, que leccionam a um total de 412 831 alunos.

## 1. Documentos orientadores e de apoio

Com o primeiro conjunto de questões, procurou conhecer-se a importância que os documentos orientadores e outros recursos assumem na prática docente, nomeadamente os aspectos que levantam maiores dificuldades e os que são mais úteis para a prática dos docentes.

### 1.1. Importância dos documentos orientadores e de apoio

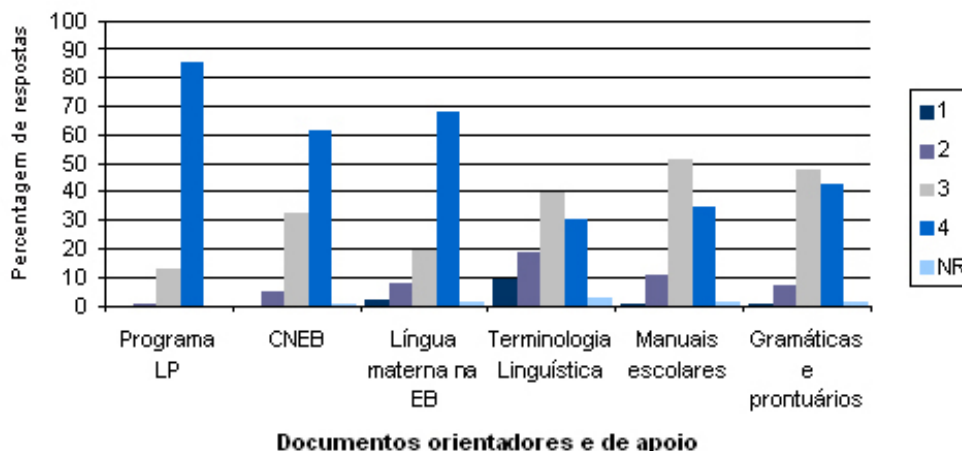


Fig. 1 - Importância dos documentos orientadores e de apoio na prática docente (4 para “muito importante” e 1 para “pouco importante”)

Em relação à importância que os documentos orientadores e de apoio assumem nas práticas (fig. 1), pode verificar-se que, de um modo global, o programa de Língua Portuguesa é o documento com mais respostas (86%) no grau 4, “muito importante”. A *Língua Materna na Educação Básica* é também “muito importante” para 68% das escolas, enquanto no caso do Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) esse valor é de 62%, situando-se as restantes respostas no nível 3. Em relação à Terminologia Linguística, para 30% das escolas respondentes, este documento orientador é “muito importante”, para 40% é “importante”, ao passo que para 9% é “pouco importante”. É em relação a este documento que as opiniões mais se dividem, se somarmos, por um lado, as respostas para os graus 1 e 2 (29%) e, por outro, para os graus 3 e 4 – 70%. Os manuais escolares, não constituindo um documento orientador, mas um material de apoio para docentes e alunos, têm, contudo, um peso significativo na prática dos docentes, verificando-se que 86% das respostas (soma dos graus 3 e 4) os qualificam como “importante” e “muito importante”. No caso dos prouduários e das gramáticas, 43% de respostas estão situadas no grau 4.

	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo
Programa de Língua Portuguesa	89%	82%	86%
Currículo Nacional do Ensino Básico	72%	53%	56%
Língua Materna na Educação Básica	71%	68%	64%
Terminologia Linguística	30%	28%	31%
Manuais escolares	18%	45%	46%
Gramáticas e prouduários	35%	45%	52%

Fig. 2 - Importância dos documentos orientadores e de apoio na prática docente, por ciclo de ensino (percentagem de respostas referente à opção “muito importante”)

Uma análise das respostas por ciclo de ensino (fig. 2), concentradas na opção “muito importante”, permite verificar que, se os resultados são semelhantes nos casos do programa de Língua Portuguesa, da *Língua Materna na Educação Básica* e da Terminologia Linguística, existem diferenças expressivas entre ciclos nos restantes itens, destacando-se o 1.º ciclo. Assim, pode observar-se que, neste ciclo de ensino, a percentagem de respostas para a opção “muito importante” no caso do CNEB é bastante superior à dos 2.º e 3.º ciclos; pelo contrário, os professores do 1.º ciclo referem atribuir menor importância tanto aos manuais escolares, como aos prouduários e gramáticas. De referir ainda que é no 2.º ciclo que se registam as percentagens mais baixas relativamente aos documentos orientadores de referência na gestão do currículo (programas, CNEB e Terminologia Linguística).

## 1.2. Frequência de consulta dos documentos orientadores

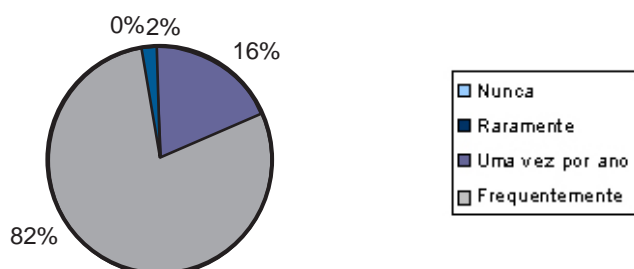


Fig. 3 - Frequência de consulta do programa do ciclo de ensino que lecciona

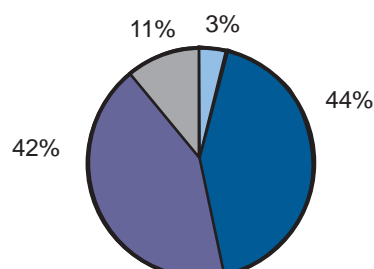


Fig. 4 - Frequência de consulta de programas de outros ciclos de ensino



Relativamente à frequência de consulta dos programas de Língua Portuguesa (figuras 3 e 4), a larga maioria dos docentes (82%) diz consultar “frequentemente” o programa do ciclo de ensino que lecciona. Este valor desce para 11% quando se refere à consulta do programa de outros ciclos de ensino, sendo neste caso a percentagem de respostas para a opção “raramente” a mais expressiva (44%).

	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo
Programas do ciclo que lecciona	94%	75%	70%
Programas de outros ciclos de ensino	7%	13%	15%

Fig. 5 - Frequência de consultas do programa, por ciclo de ensino (percentagem de respostas referentes à opção “frequentemente”)

Segundo os dados recolhidos (fig. 5), os professores de 1.º ciclo são os que mais frequentemente consultam os programas do ciclo que leccionam e também os que menos consultam os programas dos outros ciclos de ensino. De assinalar que, ao contrário da fig. 2, a percentagem mais baixa relativa à consulta do programa do ciclo que lecciona não se encontra no 2.º, mas no 3.º ciclo.

### 1.3. Dificuldades na consulta dos programas

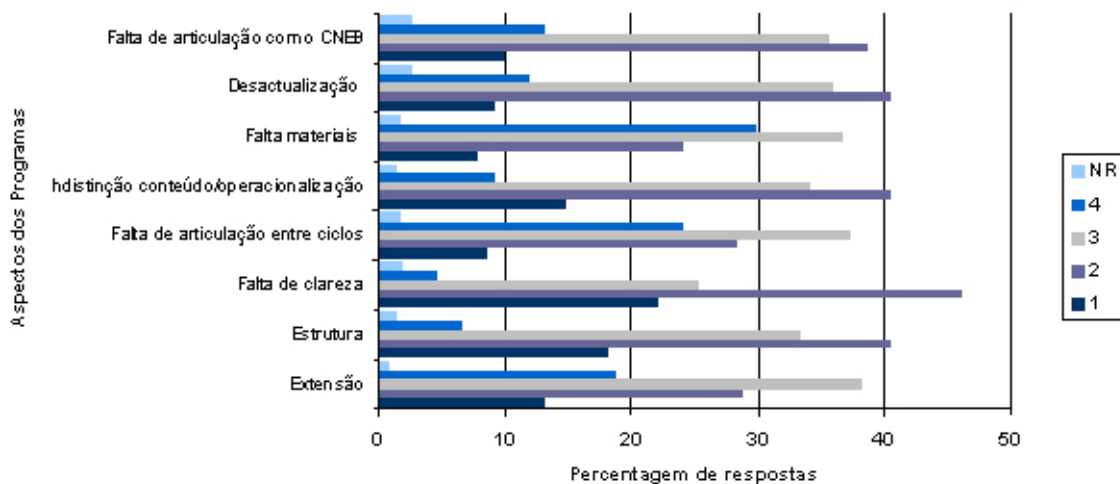


Fig. 6 - Aspectos que suscitam maior dificuldade na consulta dos programas (4 para “muito difícil” e 1 para “fácil”)

Ainda no que diz respeito à consulta dos programas, a ausência de materiais de apoio (30%), a falta de articulação entre ciclos (24%) e a extensão (19%) foram os aspectos, de entre os vários listados (fig. 6), que obtiveram maior percentagem na opção “muito difícil”. Apenas 29 escolas indicaram outras dificuldades, referindo aspectos tão díspares como a repetição de conteúdos ao longo dos ciclos, a deriva terminológica nos conteúdos de funcionamento da língua ou a deficiente especificação de conteúdos. Por outro lado, a clareza das informações, a estrutura e a distinção entre conteúdos e formas de operacionalização são os aspectos que menos dificuldades levantam na leitura dos programas, com percentagens entre os 55% e os 68% (para os graus 1 e 2) a considerarem-nos de fácil leitura.

	2.º ciclo	3.º ciclo
Conteúdos e processos de operacionalização	51%	56%
Lista de textos e obras a ler	32%	39%
Indicações metodológicas	28%	27%
Sugestões bibliográficas	14%	12%

Fig. 7 - Utilidade das informações do Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem (vol.II dos programas) - percentagem de respostas para a opção “muito útil”

Os conteúdos e processos de operacionalização são os aspectos considerados mais úteis, tanto por professores do 2.º como do 3.º ciclo, com valores acima dos 50%. Apenas 10 escolas mencionaram outros aspectos, como por exemplo, o peso relativo dos conteúdos nucleares e os materiais de apoio.

## 2. Competências essenciais

As questões deste grupo centraram-se sobre a importância assumida pelas competências essenciais no trabalho desenvolvido em sala de aula, tendo em conta a frequência com que se realizam actividades específicas e as dificuldades sentidas pelos docentes com a avaliação de cada competência. Procurou-se ainda identificar as estratégias mais utilizadas na sala de aula para trabalhar a oralidade, a leitura, a escrita e o conhecimento explícito da língua.

### 2.1. Importância de cada competência

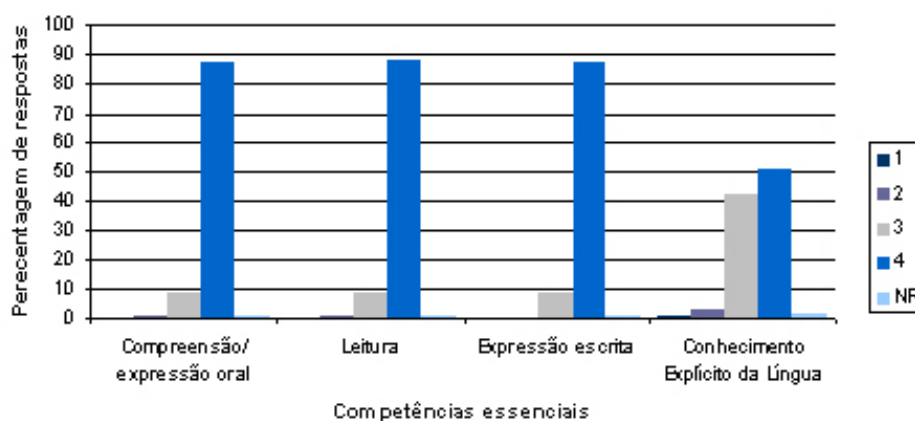


Fig. 8 - Importância atribuída a cada competência no trabalho desenvolvido em sala de aula (4 para “muito importante” e 1 para “pouco importante”)

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

Fig. 9 - Importância atribuída a cada competência no trabalho desenvolvido em sala de aula, por ciclo de ensino (percentagem de respostas para a opção “muito importante”)

De um modo geral, e de acordo com os dados da fig. 8, as competências da compreensão/expressão oral, da leitura e da escrita assumem a mesma importância para os docentes, com percentagens a rondar os 90% para a opção “muito importante”. Já no caso do conhecimento explícito da língua, as respostas distribuem-se com pesos semelhantes para os graus 3 e 4, entre os 43% e os 51%, respectivamente.

Como se observa na fig. 9, são os professores do 1.º ciclo os que mencionam atribuir maior importância a esta competência.

## 2.2. Dificuldade na avaliação de cada competência

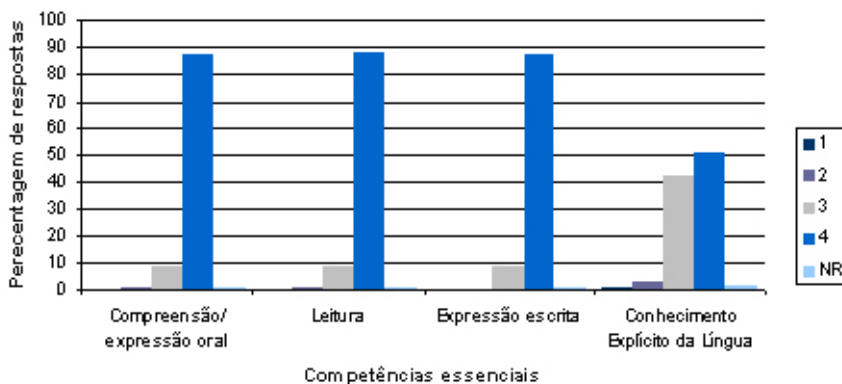


Fig. 10 - Grau de dificuldade sentido na avaliação de cada competência (4 para “muito difícil” e 1 para “fácil”)

	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo
Compreensão e expressão oral	7%	16%	18%
Leitura	3%	6%	5%
Expressão escrita	8%	22%	12%
Conhecimento explícito da língua	6%	5%	6%

Fig. 11 - Grau de dificuldade sentido na avaliação de cada competência, por ciclo de ensino (percentagem de resposta para a opção “muito difícil”)

Não se estabelece, contudo, uma correlação entre menor importância e maior dificuldade, já que os resultados relativos ao grau de dificuldade sentido com a avaliação de cada competência (fig. 10) evidenciam que o conhecimento explícito da língua é precisamente aquela em que a dificuldade sentida pelos professores é menor, com uma percentagem para o grau 1, “fácil”, superior a 40%. Sendo a competência considerada menos importante, é a mais fácil de avaliar. Considerando a soma dos graus 3 e 4, observa-se, pois, que é na compreensão/expressão oral que incide a maior percentagem de respostas (próxima dos 50%).

No entanto, se se analisarem os resultados por ciclo (fig. 11), verifica-se que, para os professores de 2.º ciclo, é a expressão escrita a competência cuja avaliação coloca maiores dificuldades.

### 2.3. Leitura

	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo
Leitura recreativa	32%	28%	16%
Leitura orientada	83%	80%	91%
Leitura para informação e estudo	56%	32%	30%

Fig. 12 - Frequência de treino de actividades de leitura (percentagem de resposta para a opção “frequentemente”)

Relativamente à leitura e às actividades mais treinadas no âmbito desta competência (fig. 12), a leitura orientada é aquela que obtém, claramente, uma percentagem mais elevada para a opção “frequentemente”. De salientar que este valor é relativamente constante ao longo dos ciclos – com um acréscimo no 3.º ciclo –, o que não acontece com a leitura recreativa e a leitura para informação e estudo, observando-se um decréscimo significativo da frequência com que ocorre este tipo de actividade do 1.º para os 2.º e 3.º ciclos.

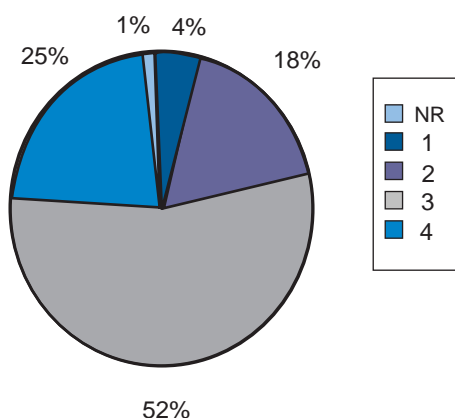


Fig. 13 - Grau de dificuldade sentido na gestão do tempo de leitura de obras integrais (4 para “muito difícil” e 1 para “fácil”)

No que diz respeito à leitura de obras integrais, como é visível na fig. 13, os docentes consideram a gestão do tempo de leitura uma tarefa difícil, com mais de 70% das respostas situadas nos graus 3 e 4.

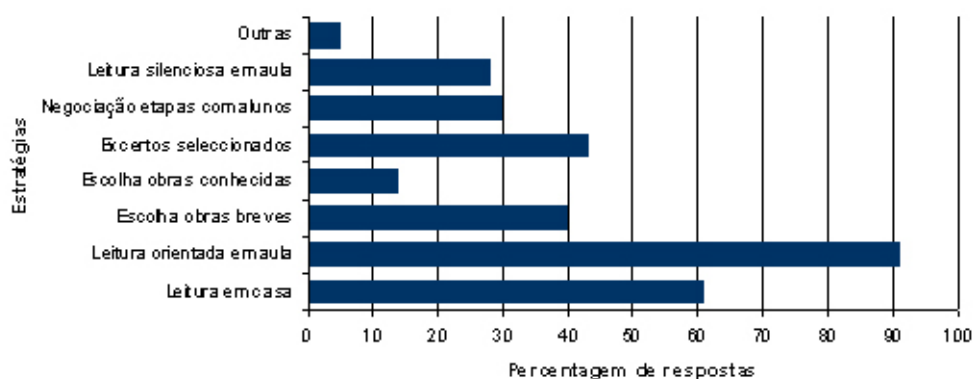


Fig. 14 - Estratégias mais utilizadas na gestão do tempo de leitura de obras integrais

	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo
Leitura em casa	56%	52%	77%
Leitura orientada em aula	84%	97%	93%
Escolha de obras breves	49%	39%	28%
Escolha de obras escolhidas	17%	17%	7%
Excertos seleccionados	34%	37%	61%
Negociação etapas com alunos	33%	30%	26%
Leitura silenciosa em aula	37%	30%	14%

Fig. 15 - Estratégias mais utilizadas na gestão do tempo de leitura de obras integrais, por ciclo de ensino

As três estratégias mais referidas para a gestão do tempo de leitura são a leitura orientada na aula, com uma percentagem de respostas superior a 90%, seguida pela leitura em casa (61%) e pela leitura de excertos seleccionados (43%). A leitura de obras breves atinge, de igual modo, uma percentagem expressiva (40%), especialmente nos 1.º e 2.º ciclos, nos quais surge como uma das três principais estratégias (fig. 15). 54 escolas referiram outras estratégias, das quais se destacam a leitura expressiva ou dramatizada, a utilização das aulas de estudo acompanhado para a leitura ou a elaboração de fichas ou guiões de leitura.

## 2.4. Escrita

Ao contrário do que se verifica na leitura, nenhuma das actividades de escrita indicadas (fig. 16) se destaca à primeira vista como a mais frequentemente treinada. De facto, é constante, em todas as actividades listadas, a percentagem de respostas no grau 3, com uma variação de apenas 41 para 46%. Ainda assim, as percentagens mais elevadas concentram-se na escrita para a apropriação de técnicas e modelos e na escrita expressiva e lúdica.

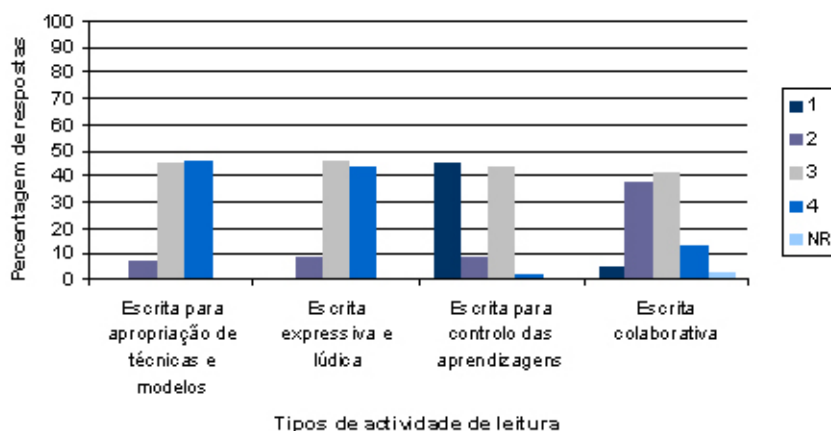


Fig. 16 - Frequência de treino de actividades de escrita (percentagem de respostas para opção "frequentemente")

Revela-se complementar a análise por ciclo de ensino (fig. 17), permitindo verificar que: a escrita expressiva e lúdica se torna bastante menos frequente ao longo dos anos de escolaridade; a escrita para controlo das aprendizagens não faz parte das actividades frequentes de escrita em nenhum dos ciclos; a escrita colaborativa é ainda uma prática pouco comum na sala de aula, estando presente com alguma expressividade apenas no 1.º ciclo.

De salientar que 31 escolas, 18 das quais de 1.º ciclo, referiram outras actividades de escrita, tendo sido amplamente referida a escrita criativa (em alguns casos, confundindo-se com a forma de texto de tema livre), embora esta se encontrasse já contemplada na opção escrita expressiva e lúdica.

	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo
Escrita para apropriação de técnicas e modelos	47%	40%	53%
Escrita expressiva e lúdica	52%	46%	31%
Escrita para controlo das aprendizagens	3%	2%	1%
Escrita colaborativa	26%	5%	4%

Fig. 17 - Frequência de treino de actividades de escrita, por ciclo de ensino (percentagem de respostas para a opção "frequentemente")

## 2.5. Oralidade

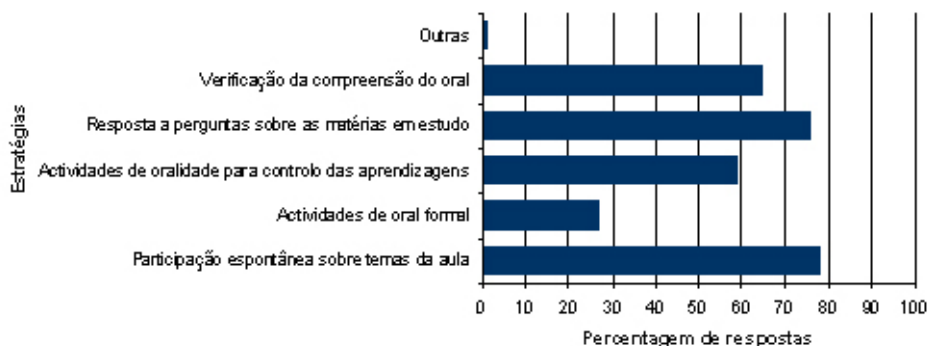


Fig. 18 - Estratégias mais utilizadas para trabalhar a oralidade

Embora os professores tenham referido atribuir a mesma importância às competências da oralidade do que à leitura e à escrita, no trabalho de sala de aula (fig. 8), os dados da fig. 17 evidenciam que o trabalho realizado nesta competência é ainda elementar, sendo predominantes as estratégias da participação espontânea e da resposta a perguntas sobre as matérias em estudo. Estratégias organizadas e sistemáticas, como actividades de oral formal, apresentam uma percentagem relativamente baixa, na casa dos 20%. Apenas 7 escolas referiram outras estratégias, incluindo apresentações orais, debates e dramatizações.

## 2.6. Conhecimento explícito da língua



Fig. 19 - Estratégias mais utilizadas para trabalhar o conhecimento explícito da língua

Relativamente ao conhecimento explícito da língua, a explicação de regras, com exemplificação, aplicação e treino dos conteúdos é, claramente, com 90% de respostas, a estratégia mais referida pelas escolas. Seguem-se as actividades relacionadas com a leitura e a escrita, com 82%, e a selecção de textos literários com ocorrências do conteúdo a trabalhar (cerca de 40%). As percentagens mais reduzidas vão para actividades de reflexão ou de observação e manipulação de dados.

## 2.7. Conhecimento da Terminologia Linguística

Procurou conhecer-se os conteúdos de funcionamento da língua que os professores actualizam com facilidade, ou pelo contrário, aqueles que lhes poderão colocar maiores dificuldades, de acordo com as propostas da Terminologia Linguística.

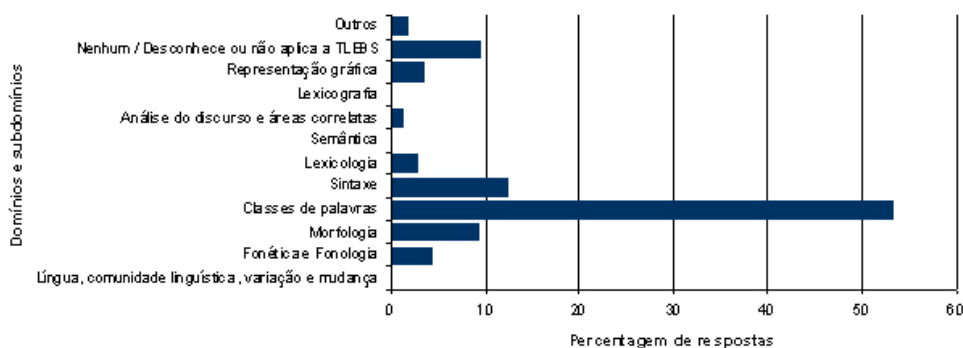


Fig. 20 - Conteúdos de funcionamento da língua actualizados com maior facilidade pela TLEBS

Do total de escolas que responderam ao inquérito, 50% das escolas do 1.º ciclo assinalaram conteúdos nesta questão, 73% do 2.º e 82% do 3.º ciclo.

Considerando a globalidade das respostas dadas, conclui-se que os professores actualizam mais facilmente os conteúdos do domínio Classes de Palavras, com mais de 50% de respostas. Seguem-se os conteúdos da Sintaxe e da Morfologia, com 12,6% e 9,4%, respectivamente. De salientar ainda a percentagem de respostas (9,6%) que indica não ser capaz de actualizar qualquer conteúdo ou que refere não aplicar/desconhecer a Terminologia Linguística.

1.º Ciclo		2.º Ciclo		3.º Ciclo	
Nomes	12,6%	Nomes	20,0%	Nomes	24,8%
Nenhum/não aplica a TLEBS	8,5%	Nenhum/não aplica a TLEBS	12,6%	Adjectivos	10,6%
Adjectivos	7,1%	Classe de Palavra	9,7%	Classe de Palavras	9,3%
Classe de Palavras	6,9%	Adjectivos	9,2%	Nenhum/não aplica a TLEBS	7,9%
Flexão	6,6%	Determinantes	8,5%	Determinantes	4,7%
Outros	6,3%	Funções sintácticas	5,3%	Funções sintácticas	4,5%
Pontuação	5,5%	Formação das palavras	4,3%	Verbos	4,2%
Determinantes	3,8%	Quantificadores	3,9%	Formação das palavras	4,2%
Verbos	3,8%	Flexão	3,1%	Quantificadores	3,6%
Tipos de frases	3,8%	Verbos	2,9%	Relações entre palavras	2,5%

Fig. 21 - Conteúdos de funcionamento da língua actualizados com maior facilidade pela TLEBS, por ciclo de ensino

Na fig. 21 estão listados os dez conteúdos mais referidos em cada um dos ciclos. Refira-se que, sob a designação de “conteúdos” são indicados ora domínios ora subdomínios, ou ainda termos. Nos três ciclos, os nomes são o conteúdo mais facilmente actualizável com percentagens de respostas mais expressivas nos 2.º e 3.º ciclos. A percentagem para os adjectivos e para as classes de palavras é também semelhante em cada um dos ciclos. A resposta “nenhum ou não aplica a TLEBS” atinge percentagens entre os 8,5% e os 12,6%, sendo mais significativa no 2.º ciclo.



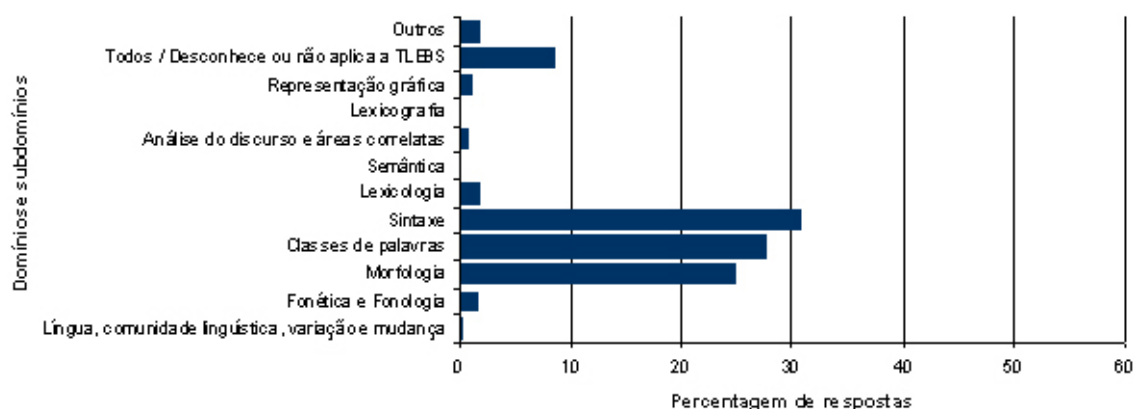


Fig. 22 - Conteúdos de funcionamento da língua actualizados com maior dificuldade pela TLEBS

1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo
Funções sintácticas 11,6%	Formação das palavras 25,8%	Funções sintácticas 25,8%
Todos/não aplica a TLEBS 10,2%	Funções sintácticas 18,8%	Formação das palavras 24,5%
Nomes 9,0%	Todos/não aplica a TLEBS 9,8%	Complementos/modificadores 8,9%
Flexão 7,2%	Nomes 7,4%	Advérbios 8,5%
Outros 6,9%	Adjectivos 6,3%	Todos/não aplica a TLEBS 6,7%
Adjectivos 6,0%	Classe de Palavras 5,5%	Quantificadores 4,7%
Morfologia 5,1%	Quantificadores 4,4%	Morfologia 3,4%
Classe de Palavras 5,1%	Sintaxe 4,4%	Nomes 3,0%
Formação das palavras 4,5%	Determinantes 3,9%	Coordenação/subordinação 2,8%
Sintaxe 3,9%	Complementos/modificadores 3,9%	Classe de palavras 2,6%

Fig. 23 - Conteúdos de funcionamento da língua actualizados com maior dificuldade pela TLEBS, por ciclo de ensino

Quando se observa os domínios considerados mais difíceis de actualizar de acordo com a Terminologia Linguística, é a Sintaxe que apresenta maior incidência de respostas, com 30,9% das respostas. Segue-se o domínio das Classes de Palavras e o da Morfologia.

De ciclo para ciclo, há variações expressivas: enquanto o 2.º ciclo aponta a formação de palavras como o conteúdo mais difícil de actualizar, o 1.º e o 3.º ciclos apontam como mais difícil as funções sintácticas. No entanto, e se considerarmos que as respostas tanto indicam conteúdos dos programas como domínios da terminologia, e se somarmos as respostas que indicam a “sintaxe” como conteúdo difícil de actualizar às funções sintácticas, conclui-se que este é o factor de maior preocupação para os professores dos 3 ciclos.

### 3. Planificação e Avaliação das Aprendizagens

A terceira parte do inquérito pretendeu obter informação sobre as práticas docentes no que se refere à planificação das aulas de Língua Portuguesa, às situações e aos tipos de trabalho desenvolvidos na sala de aula, bem como aos instrumentos de avaliação mais utilizados.

### 3.1. Planificação das aulas e trabalho colaborativo

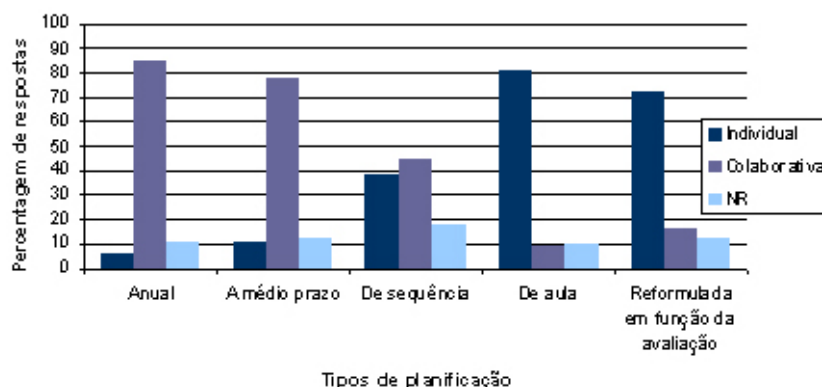


Fig. 24 - Planificação das aprendizagens

Na primeira questão, como se pode observar pelos dados da fig. 24, é visível o recurso ao trabalho colaborativo para efectuar as planificações anuais e a médio prazo. Já as planificações de aula e a planificação reformulada em função dos momentos de avaliação das aprendizagens são elaboradas, sobretudo, individualmente. Assim se conclui que, quanto mais específico é o tipo de planificação, maior é a tendência para o trabalho individual, daí que, no caso da planificação de sequência, a percentagem de respostas para cada tipo de trabalho seja próxima.

Quanto ao modo como os professores desenvolvem o trabalho colaborativo, este traduz-se, regra geral, em reuniões, de natureza formal ou informal, com colegas do departamento, do grupo disciplinar ou do mesmo nível de ensino. Pontualmente, são referidos o trabalho de pares, a troca de planificações e de materiais através de correio electrónico ou a planificação com os alunos. Estas respostas não apresentam variações significativas de ciclo para ciclo de ensino.

Ao prepararem as suas aulas (fig. 25), os professores de Língua Portuguesa têm em consideração, em primeiro lugar, as características da turma, seguindo-se as competências a desenvolver nesse ano lectivo. Os resultados dos alunos e as competências a desenvolver por ciclo são elementos também tidos em conta, embora com percentagens ligeiramente inferiores.

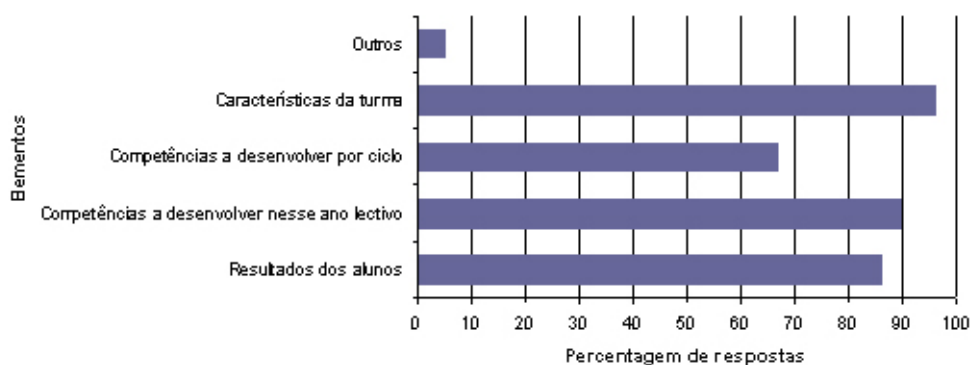


Fig. 25 - Elementos considerados na elaboração das aulas

Na opção “outros”, foram ainda referidos aspectos como as necessidades educativas especiais ou as características individuais dos alunos, o enquadramento em planos ou projectos (educativo, curricular de turma) e a avaliação de diagnóstico. No que se refere aos principais constrangimentos sentidos na planificação das aulas de Língua Portuguesa, a análise das respostas permitiu verificar que a maioria dos docentes indica como maiores dificuldades, por ordem decrescente:

- A necessidade de diversificar estratégias e de preparar materiais adequados a turmas cada vez mais heterogéneas, com alunos com diferentes ritmos de aprendizagem, necessidades específicas (alunos de PLNM, alunos com NEE) e até níveis de ensino diferenciados dentro do mesmo grupo, no caso do 1.º ciclo;
- A gestão do tempo, seja em relação aos conteúdos programáticos a desenvolver, seja em relação à amplitude das tarefas inerentes à função docente;
- A falta de materiais de apoio e/ou de recursos;
- O número excessivo de alunos por turma;
- As dificuldades dos alunos/falta de pré-requisitos e a sua desmotivação para a aprendizagem e, em particular, para a leitura.

### 3.2. Situações e tipo de trabalho desenvolvido em sala de aula

	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo
Exercício de treino	57%	55%	56%
Actividades em torno de uma questão-problema	17%	10%	10%
Actividades de investigação	4%	0%	2%
Realização de projectos	3%	1%	1%
Leitura recreativa	30%	29%	16%
Fichas de trabalho	65%	60%	64%
Preparação de exposições orais	11%	6%	4%

Fig. 26 - Frequência de situações de trabalho em sala de aula (percentagem de resposta para a opção “frequentemente”)

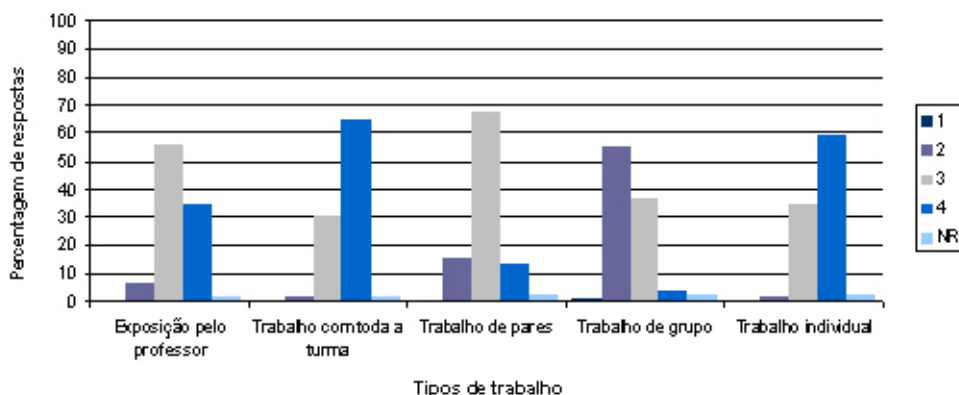


Fig. 27 - Frequência de tipos de trabalho em sala de aula (4 para “muito frequentemente” e 1 para “nunca”)

Nas figuras 26 e 27, observa-se, respectivamente, as situações e os tipos de trabalho que ocorrem com maior frequência na sala de aula. As fichas de trabalho e os exercícios de treino, com percentagens a rondar os 55-65%, que se mantêm constantes ao longo dos três ciclos, são as actividades mais desenvolvidas pelos docentes, enquanto as actividades de investigação e a realização de projectos são as menos frequentes.

Estes dados coadunam-se com a informação relativa aos tipos de trabalho, em que sobressaem nitidamente o trabalho com toda a turma e o trabalho individual, o que está de acordo com as tipologias de exercícios mais referidas. Segue-se a exposição pelo professor e o trabalho de pares, que atingem percentagens semelhantes para os graus 3 e 4, embora distribuídas de forma diferente. O trabalho de grupo surge como o menos frequente.

### 3.3. Instrumentos de avaliação

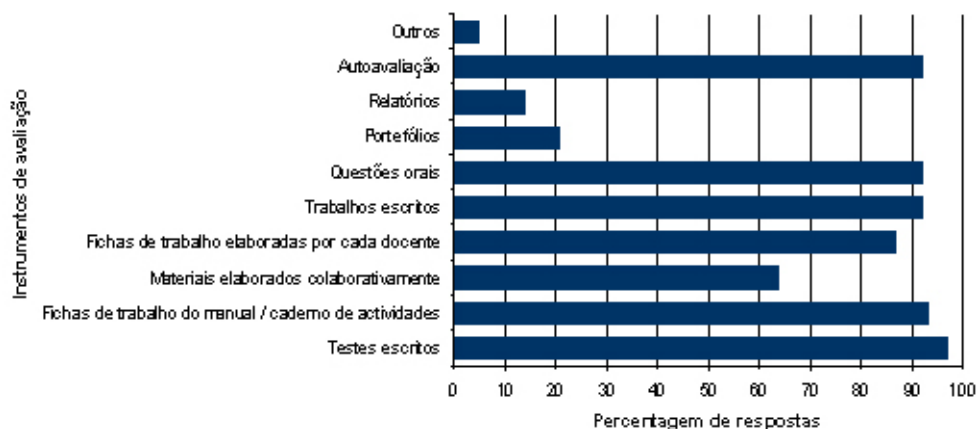


Fig. 28 - Instrumentos de avaliação de conhecimentos mais utilizados

Finalmente, a fig. 28 apresenta os instrumentos de avaliação mais utilizados. De destacar que, à excepção dos relatórios e dos portefólios, a percentagem de resposta nos restantes itens é superior a 80%. Os materiais que os professores usam para avaliação são essencialmente construídos por cada docente, embora seja significativa a percentagem das respostas para os materiais elaborados colaborativamente. Outros instrumentos de avaliação referidos, para além dos listados, foram a heteroavaliação, as grelhas de observação directa e o caderno diário.

## 4. Conclusões

1. Os programas são considerados, pela maioria dos professores dos três ciclos, ainda que com uma percentagem inferior para o 2.º ciclo, os documentos orientadores mais importantes para as práticas docentes. Apesar dos seus 17 anos de existência, os textos programáticos não são considerados desactualizados ou, pelo menos, essa desactualização não é considerada uma dificuldade para os docentes, que apontam como maior dificuldade a inexistência de materiais de apoio. Se considerarmos que 50% dos docentes vê os manuais escolares como importantes, concluiremos que este recurso não é considerado suficiente. cremos que se trata aqui da necessidade de materiais complementares do formato que tem sido utilizado nas brochuras do Programa Nacional de Ensino do Português, para o 1.º ciclo do ensino básico (PNEP). De retomar ainda a falta de articulação entre ciclos e a extensão dos textos programáticos como factores de dificuldade na sua consulta. As indicações metodológicas, presentes nos programas, são os aspectos considerados menos úteis, a par da bibliografia.

2. As competências consideradas mais importantes são as de compreensão/expressão oral, leitura e expressão escrita. O conhecimento explícito da língua é considerado muito importante para 50% das escolas, com especial incidência no 1.º ciclo. É ainda a competência considerada como a mais fácil de trabalhar, ainda que as modalidades de trabalho apontadas sejam muito tradicionais, em modelos de exposição, aplicação e treino. A leitura, para além de ser a competência considerada mais importante, é praticada sobretudo na modalidade de leitura orientada na sala de aula, com percentagens a rondar os 90% em todos os ciclos de ensino. A escolha de obras conhecidas é a estratégia menos utilizada, sobretudo no 3.º ciclo. A escrita tem a presença garantida na sala de aula, sobretudo nas modalidades de apropriação de técnicas e modelos e expressiva e lúdica. Quanto à oralidade, e embora lhe tenha sido atribuída a mesma importância do que às competências de leitura e de escrita, o trabalho desta competência na aula é ainda confundido com a participação espontânea ou limitada à pergunta-resposta sobre o tema em estudo, o que revela a necessidade de mais trabalho sobre os usos formais do oral.

3. No que se refere ao conhecimento da Terminologia Linguística, para além dos cerca de 10% de docentes que dizem não conhecer ou não usar este instrumento, um número significativo refere as Classes de Palavras como sendo o domínio que mais facilmente actualizam de acordo com o Dicionário Terminológico. Já no que se refere às maiores dificuldades, a Sintaxe, com as funções sintácticas, e a Morfologia, com a formação de palavras, são os domínios e conteúdos que reúnem maior número de respostas. Remete-se para a leitura do relatório do GramaTIC<sup>a</sup>.pt, enquanto informação complementar (ponto IV desta publicação), que analisa o grau de preparação dos professores para trabalhar o funcionamento da língua, de acordo com a Terminologia Linguística.

4. O trabalho de planificação das actividades docentes é ainda individual, quando se trata de planificar aulas ou de adequar planificações; é colaborativo quando se trata de planificar o ano lectivo. As características da turma são determinantes na preparação das aulas, sendo a heterogeneidade o que os docentes de Língua Portuguesa consideram mais difícil de gerir. Como factores de dificuldade, seguem-se, por ordem decrescente de grandeza, a gestão do tempo, a falta de materiais de apoio, o número excessivo de alunos por turma e a falta de pré-requisitos ou de motivação dos alunos.

**5.** As actividades mais desenvolvidas na aula de Língua Portuguesa são de treino, nomeadamente exercícios e fichas de trabalho, com uma percentagem próxima (entre os 55-65%) em todos os ciclos de escolaridade. As menos frequentes são as de investigação ou realização de projectos. O trabalho privilegiado é o individual ou com toda a turma, em detrimento do trabalho de pares ou de grupos.

**6.** Os instrumentos de avaliação mais utilizados são os testes escritos e as fichas de trabalho do manual, o que é paradoxal face aos resultados obtidos em escrita para controlo das aprendizagens, já que se verifica que a maior parte da avaliação do desempenho dos alunos é feita sobre produções escritas dos alunos.

# III

## Análise dos materiais didácticos produzidos em contexto de formação

### 1. Apresentação

O estudo Materiais didácticos produzidos em contexto de formação resulta da análise dos trabalhos de 758 docentes que frequentaram as acções de formação contínua, em regime de Oficina, designadas “O trabalho do funcionamento da língua em sala de aula e a Terminologia Linguística”, promovidas pela DGIDC, entre Março e Junho de 2008. Estas acções de formação foram realizadas por 60 formadores com formação prévia e com o apoio permanente de especialistas. Pretendeu-se, desta forma, dotar os docentes de Língua Portuguesa/Português de instrumentos de carácter científico e didáctico que resultem num trabalho do funcionamento da língua em sala de aula mais sistemático, reflexivo e articulado com o das competências de leitura, de escrita e oralidade.

Com a análise dos trabalhos, procurou-se averiguar, por um lado, se os docentes se apropriaram dos instrumentos propostos, sendo assim a finalidade da formação alcançada, e por outro, conhecer as práticas pedagógicas neste domínio.

Os trabalhos analisados, num total de 271, correspondentes a 46 turmas de formação das várias Direcções Regionais de Educação (18 da DREN, 8 da DREC, 12 da DRELVT, 4 da DREA e 4 da DREALG), distribuem-se pelos diferentes ciclos e níveis de ensino, de acordo com a fig. 1: 21% para o 1.º ciclo; 22% para o 2.º; 33% para o 3.º e 22% para o ensino secundário.

Alguns dos trabalhos responderam a um dos desafios colocados: tentar, sempre que possível, trabalhar em conjunto mais do que um ciclo, de forma a verificar, na prática, como a progressão no trabalho dos conteúdos e das competências se desenvolve. Como se observa na fig. 2, mais de um terço dos trabalhos (37%) abrange dois ou mais ciclos. Essas experiências são sempre consideradas como gratificantes para os docentes envolvidos, tendo delas resultado maior compreensão da evolução dos processos de aprendizagem dos alunos, apesar de serem inéditas, dado que a maioria dos docentes que optou por esta modalidade refere nunca antes ter preparado aulas com colegas de um ciclo diferente.

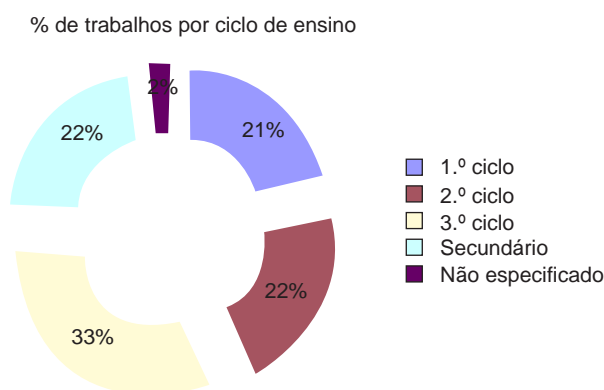


Fig. 1 - Distribuição dos trabalhos por ciclos e níveis de ensino (em percentagem)

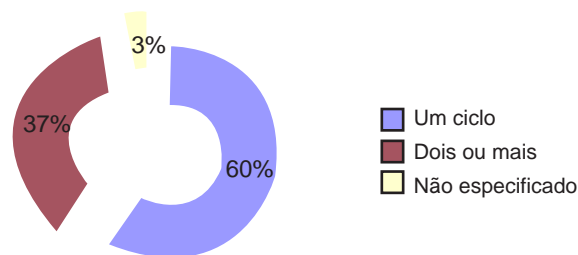


Fig. 2 - Articulação de ciclos/níveis de ensino nos trabalhos elaborados pelos formadores (em percentagem)

## 2. Análise dos trabalhos

### 2.1. Conteúdos mais trabalhados

Segundo os dados da fig. 3, os conteúdos preferidos pela maioria dos docentes, nos diferentes ciclos de ensino, são, por ordem decrescente: funções sintácticas (18%), adjectivo (11%), nome (8%) e formação de palavras (4%).

Uma análise por domínios da Terminologia Linguística permite constatar que os mais trabalhados foram as classes de palavras com 31%, a sintaxe com 25%, e a análise do discurso e áreas correlatas, sobretudo ao nível do ensino secundário, com 22%.

De acordo com as próprias introduções dos trabalhos, os temas escolhidos parecem prender-se sobretudo com as áreas em que os docentes desenvolvem habitualmente trabalho com os alunos e em que sentem que a TLEBS introduz alterações. A escolha de conteúdos está também relacionada com as áreas que os docentes estavam a trabalhar com as suas turmas no momento da formação ou ainda com áreas sugeridas pelos formadores.

Se se cruzar esta informação com os dados disponibilizados pelo inquérito nacional aos docentes sobre o ensino da Língua Portuguesa no ensino básico, constata-se que o domínio das classes de palavras foi o mais apontado no que se refere à facilidade de actualização dos conteúdos de funcionamento da língua pela TLEBS.

Funções sintácticas	17,9%
Adjectivos	11,3%
Nomes	7,6%
Formação das palavras	4,4%
Figura de retórica e tropos	3,7%
Advérbios	3,2%
Coesão e coerência textuais	3,2%
Quantificador	3,0%
Relações semânticas	2,8%
Verbo	2,5%

Fig. 3 - Conteúdos de funcionamento da língua mais abordados nos trabalhos (em percentagem)



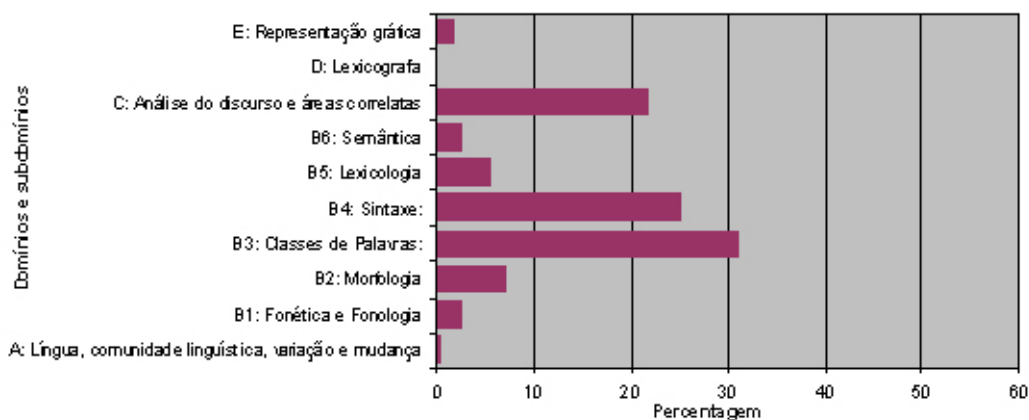


Fig. 4 - Conteúdos de funcionamento da língua mais abordados nos trabalhos, por domínios da Terminologia Linguística (em percentagem)

## 2.2. Tipo de trabalho

Para analisar o tipo de trabalho privilegiado, considerou-se a metodologia adoptada (enunciada na fundamentação), o ponto de partida do trabalho conforme se trate da primeira vez que se aborda um conteúdo (aprendizagem) ou se retoma (treino), mas também o tipo de exercícios propostos.

Verifica-se que muitos dos trabalhos invocam o princípio do trabalho de experimentação – laboratório gramatical – “que proporcione às crianças oportunidades para adquirirem, exercitarem e desenvolverem um “olhar de cientista”: por outras palavras, que as iniciem na forma de interrogar a realidade (neste caso, a língua e os seus usos) e sobre ela reflectir que caracteriza o pensamento científico.”<sup>1</sup>

No entanto, na análise das propostas feitas, verifica-se que há ainda muitos aspectos por aprofundar quanto a esta metodologia: em muitos dos casos, são propostos dois ou três exercícios, seguidos da formulação do conceito, de forma lacunar, para preenchimento. Não se passa pela observação dos dados, pela manipulação, formulação de hipóteses, testagem, formulação de regras, sistematização, treino. O facto de os alunos conseguirem resolver com sucesso os poucos exercícios propostos não os habilita a uma aprendizagem efectiva com consolidação de conhecimento gramatical explícito.

Os textos lacunares com a definição do conceito proporcionam uma falsa sensação de descoberta, que não corresponde a aprendizagens efectivas, nem à formulação e validação de hipóteses, nem ao estabelecimento de generalizações. Também a necessária sistematização para consolidar as aprendizagens é deficitária, limitando-se muitas vezes a um quadro com regras ou conceitos, sem consolidação das aprendizagens em situações novas de uso.

De facto, muitos dos trabalhos (74%) pautam-se por um ensino por definições ou, em alternativa, pela apresentação de explicações ou de fichas informativas seguidas de exercícios de aplicação e de consolidação.

1 DUARTE, Inês, *O conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*, Lisboa, ME-DGIDC, p. 18.

O recurso a definições da Terminologia Linguística é significativo (58%), o que demonstra ainda não ser claro que esta deve ser entendida como um dicionário terminológico para uso pelos docentes com uma função reguladora de termos e conceitos sobre funcionamento da língua. A considerar ainda para a explicação do uso destas definições o facto de os docentes tomarem contacto com elas pela primeira vez, em contexto de formação, e não terem tido tempo para uma apropriação das propostas.

% de trabalhos com recurso a definições

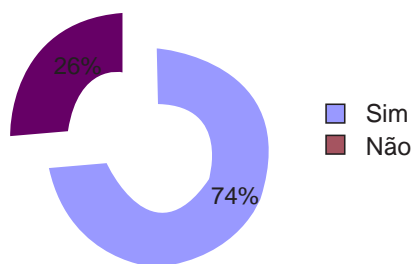


Fig. 5 - Recurso a definições no trabalho de funcionamento da língua (em percentagem)

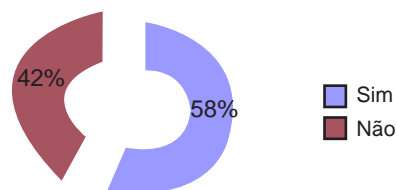


Fig. 6 - Recurso às definições da Terminologia Linguística no trabalho de funcionamento da língua (em percentagem)

Quanto às dificuldades descritas na aplicação das metodologias de aprendizagem, estas poderão ter justificações diversas, como o facto de se tratar de um tipo de trabalho que requer tempo, quer para a preparação dos materiais das diferentes etapas, quer para uso em sala de aula, sendo mais rápido, em termos de avanço na planificação anual, a exposição de um conteúdo, seguida de exercícios, método muito utilizado nos trabalhos analisados. Por outro lado, parece também estar aqui em causa a longa tradição deste tipo de metodologia no ensino.

Os exercícios mais frequentemente propostos são:

- Exercícios lacunares que envolvem completamento, seja de um texto, de tabelas ou de esquemas;
- Exercícios de pergunta-resposta (a partir da leitura do texto ou da extracção de conteúdos gramaticais para análise);
- Exercícios de identificação;
- Exercícios de associação / correspondência.

De referir que se verifica uma tipificação de exercícios quando se trata de trabalhar o funcionamento da língua, sendo o leque proposto pouco variado nos diferentes níveis de ensino, o que poderá ser contraproducente em termos de progressão das aprendizagens. Os alunos passam doze anos de escolaridade a resolver o mesmo tipo de exercícios, dependendo a complexidade apenas dos conteúdos e dos contextos propostos, mas não das tarefas a realizar.

Ainda no que toca ao tipo de trabalho proposto, de salientar que as fundamentações das opções tomadas revelam algumas dificuldades no uso de metalinguagem apropriada no que se refere a questões didáticas. Estes dados remetem para a necessidade de um maior aprofundamento do trabalho nesta área em contextos de formação, e não apenas na actualização das questões do foro científico.

Para além de o momento escolhido para introduzir a metalinguagem nem sempre ser o mais adequado, constata-se que, por vezes, os conteúdos são apresentados de forma isolada, sem existir uma coerência na sequência de exercícios propostos.

### 2.3. Articulação entre competências

A articulação das competências de leitura, escrita, compreensão e expressão oral e conhecimento explícito da língua é invocada na maioria dos trabalhos. Verificou-se, no entanto, em alguns trabalhos, uma dificuldade em criar percursos coerentes, predominando aí uma tendência para mobilizar competências e conteúdos de vários domínios sem estabelecer fortes nexos didáctico-pedagógicos entre eles, sendo igualmente frequente que a diversidade de suportes e de actividades seja tomada por articulação de competências.

Quanto à sua concretização, através do estudo do funcionamento da língua, as formas de integração são diversas, ainda que facilmente tipificáveis: a leitura é a competência mais trabalhada em conjunto com o funcionamento da língua (49%); segue-se a escrita, ainda que com um número significativamente menor de trabalhos (31%). A oralidade é integrada em alguns trabalhos, ainda que a frequência seja inferior (20%).

No que se refere aos trabalhos que apresentam a leitura e o funcionamento da língua como competências articuladas, são estruturados, na sua maioria, em função da leitura de um texto literário (excerto de uma obra de leitura integral ou pequeno texto, menos frequentemente poemas), de perguntas de compreensão sobre o texto (identificação de informação, paráfrases, inferências), de perguntas sobre aspectos linguísticos que surgem no texto, seguidas por um conjunto de exercícios sobre conhecimento explícito. Em muitos dos trabalhos, as questões que sucedem ao texto são imediatamente sobre aspectos linguísticos que nele figuram, sem haver qualquer referência à leitura do texto e à sua compreensão, sendo este um pretexto para o trabalho que se pretende desenvolver. Nestes casos, apesar de se assumir um trabalho articulado de competências, deverá constar que se trata apenas de usar o texto literário como *corpus* textual para a exploração de conteúdos linguísticos.

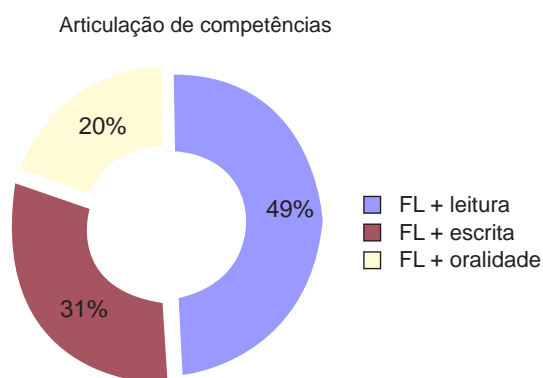


Fig. 7 - Articulação de competências nos trabalhos elaborados pelos formandos (em percentagem)

Quanto à articulação entre funcionamento da língua e escrita, há uma tendência para o trabalho da coesão textual e o emprego de conectores discursivos em favor da produção escrita compositiva, sendo, tipicamente, este trabalho feito a partir do estudo dos conectores (em texto, ou em quadros), do seu emprego em exercícios, seguido da produção de um texto em que tais conectores figurem. Trata-se de um dos conteúdos mais frequentemente activado nos trabalhos, talvez por ser facilmente associado a um exercício de construção de texto. Seria interessante a proposta de trabalho de outros conteúdos de domínios diferentes, já que todos podem ser actividades com vista a melhorar as produções dos alunos.

No que diz respeito à oralidade, surgem muito menos trabalhos que aliem a compreensão e a expressão oral ao funcionamento da língua. Em alguns casos, recorre-se à audição prévia de textos, seguida de exercícios de funcionamento da língua. São raros os trabalhos em que se aborda o oral formal, existindo apenas algumas propostas para debate.

### 3. Conclusões

A análise dos materiais didácticos elaborados no âmbito da formação nacional “O Trabalho de funcionamento da língua em sala e a Terminologia Linguística” permitiu identificar em que medida foram apropriados os instrumentos propostos na formação, bem como as principais dificuldades na transposição didáctica dos conteúdos de funcionamento da língua.

Assim, reconhecem-se como principais aspectos positivos resultantes da elaboração dos trabalhos:

- a utilização do dicionário terminológico como instrumento de consulta para os docentes e ponto de partida para a transposição didáctica de conceitos;
- as propostas para mais do que um ciclo ou nível de ensino, visando uma progressão das aprendizagens;
- a consciência de que o funcionamento da língua deve mobilizar o trabalho das restantes competências, verificando-se que a escrita, apesar do privilégio dado à leitura, é contemplada como objecto de estudo num número significativo de trabalhos;
- o recurso às TIC como forma de diversificar os suportes.

Persistem, no entanto, algumas dificuldades, sobretudo ao nível metodológico e na concretização de percursos didácticos que integrem, de forma coerente, vários conteúdos ou que mobilizem diferentes competências, entre elas:

- a indistinção entre actividades de aprendizagem e actividades de treino/avaliação, partindo-se muito rapidamente para a construção de actividades deste último tipo. Embora seja invocada a metodologia pela descoberta, na prática, a sequência de observação dos dados, manipulação, formulação de hipóteses, testagem, formulação de regras, sistematização, treino, raramente é concretizada em propostas de trabalho, predominando a tipologia tradicional de texto seguido de conjunto de exercícios;
- o tratamento simultâneo, mas não articulado de diversos conteúdos, o que pode suscitar uma visão compartimentada e pouco sistemática do ensino da gramática;
- uma deficiente articulação de competências que, ao verificar-se, segue um padrão típico: leitura de texto literário, sem mobilização de conhecimento inferencial, seguida de exercícios de funcionamento da língua, geralmente de completamento ou de identificação;
- a falta de rigor, em alguns trabalhos, nos termos empregues, tanto no domínio da didáctica (“leitura interactiva”, em vez de leitura orientada, “auto-descoberta”, em vez de descoberta), como no domínio do conhecimento explícito (os alunos distinguem “nomes, acções e qualidades”, a vírgula “marca uma pequena pausa”)

# IV

## Resposta ao questionário “Trabalhar Conteúdos de Funcionamento da Língua, tendo em conta a Terminologia Linguística”

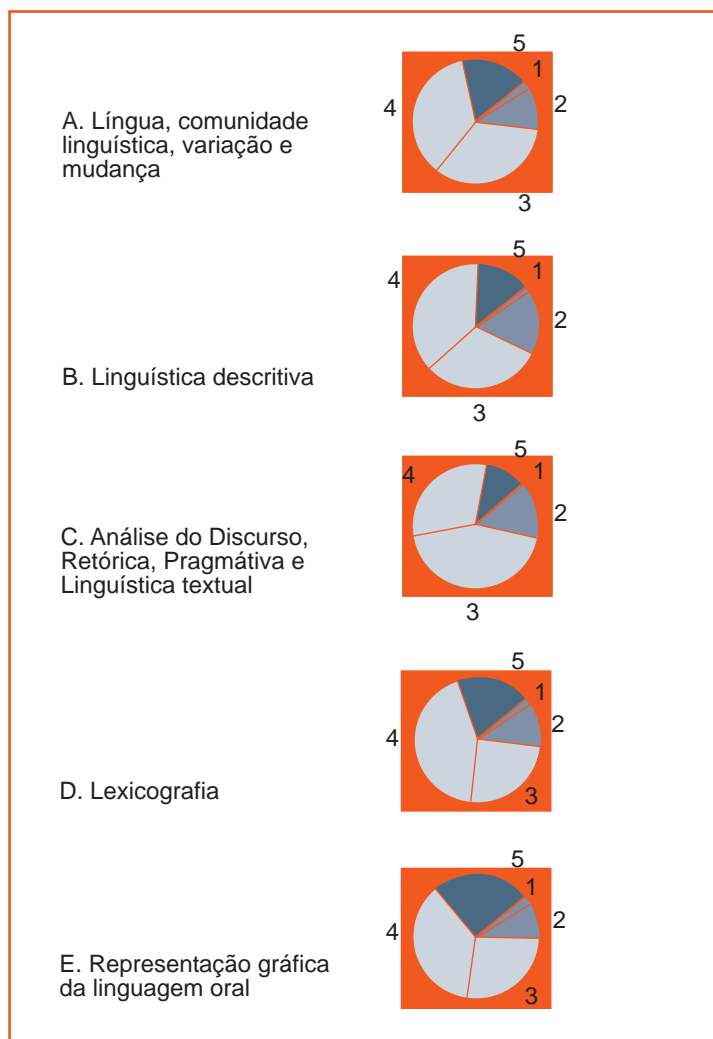
### 1. Questões e comentários

Responderam ao questionário 87 professores de diferentes níveis de ensino. A maioria dos professores não identificou o nível de ensino com o qual trabalhou no período considerado.

**Questão 1:** Nível de preparação sobre os domínios A, B, C, D, E da TL para trabalhar, em sala de aula, os correspondentes conteúdos de Funcionamento da Língua.

Máxima preparação – 5

Mínima preparação – 1

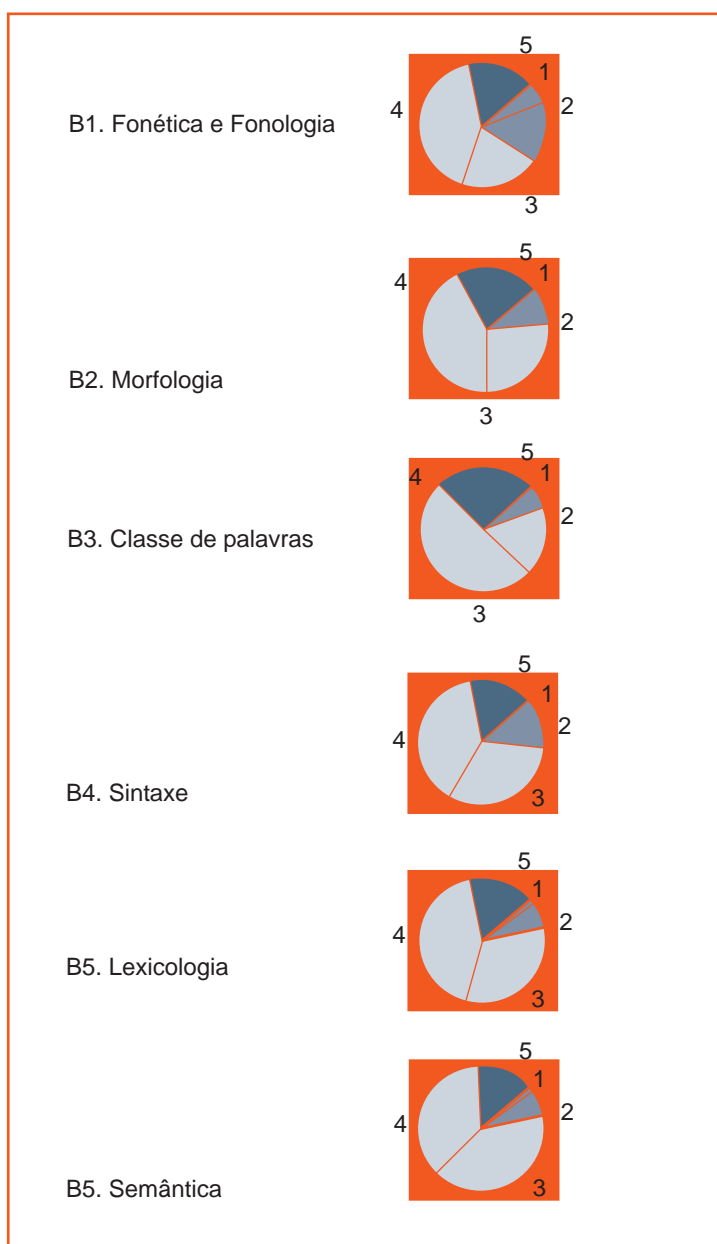


Em todos os domínios, à excepção do domínio C. Análise do Discurso, Retórica, Pragmática e Linguística textual, os dados evidenciam uma distribuição elevada de respostas nos níveis 4 e 5. No caso dos domínios D e E, a percentagem de respostas no conjunto desses dois níveis é superior a 50%. O domínio E é o que regista as percentagens mais elevadas de respostas no conjunto dos níveis 3, 4 e 5.

**Questão 2:** Nível de preparação nos subdomínios B1, B2, B3, B4, B5 e B6 do domínio Linguística descritiva – para trabalhar, em sala de aula, os correspondentes conteúdos de Funcionamento da Língua.

Máxima preparação – 5

Mínima preparação – 1



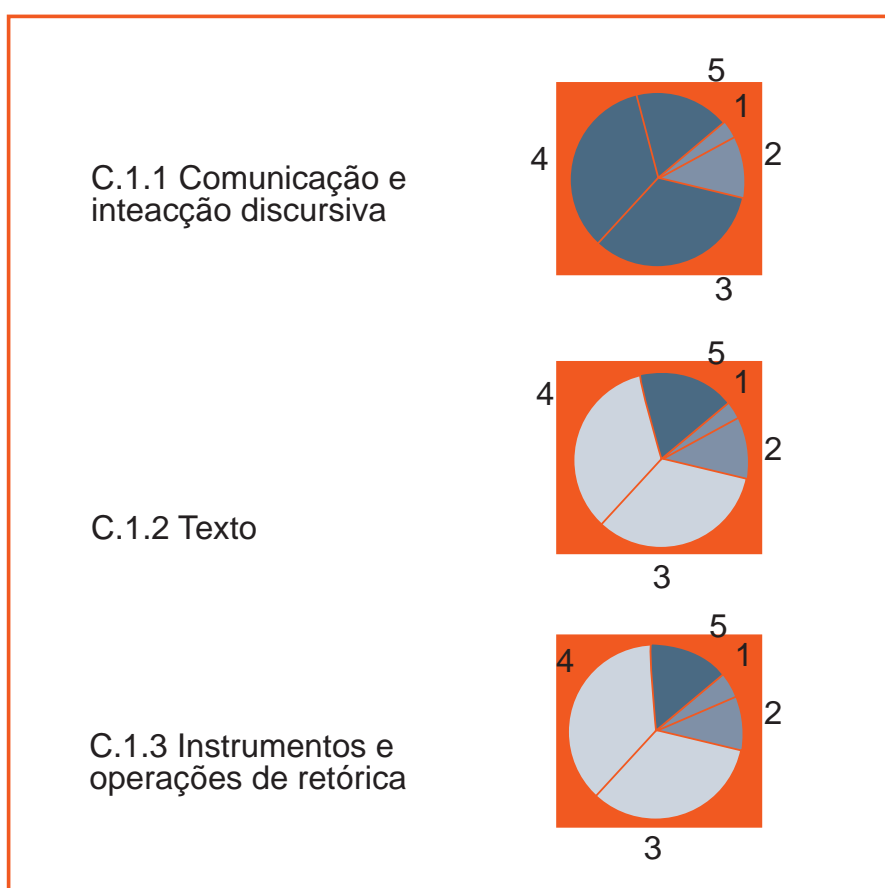
Também no que respeita aos subdomínios da Linguística descritiva, directamente relacionados com os conteúdos de funcionamento da língua, os dados salientam que a maioria das respostas foi distribuída pelos níveis 3 e 4.

O subdomínio B3, Classes de palavras é o que regista o maior número de respostas no nível 5, ao passo que o subdomínio B6, Semântica, regista o menor número de respostas. No subdomínio das Classes de palavras nenhum professor atribuiu nível 1 à sua preparação para trabalhar os respectivos conteúdos de funcionamento da língua, sendo de salientar que 75% das respostas se situam nos níveis 4 e 5.

**Questão 3:** Nível de preparação nos subdomínios C.1.1, C.1.2, C.1.3 do domínio Análise do discurso, Retórica, Pragmática e Linguística textual para trabalhar, em sala de aula, os correspondentes conteúdos de Funcionamento da Língua.

Máxima preparação – 5

Mínima preparação – 1

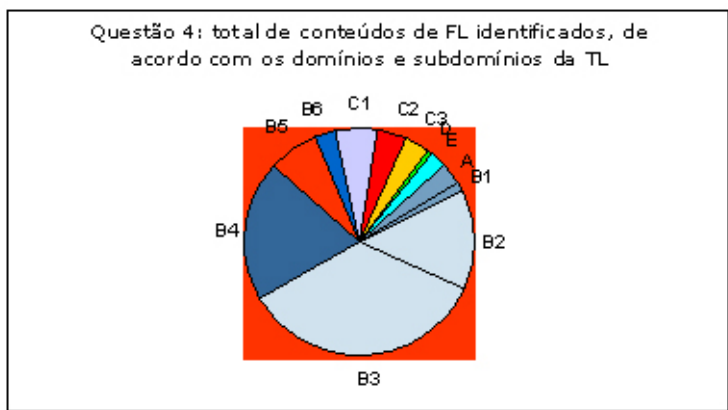


Mantém-se, relativamente à Questão 3, o cenário de respostas das questões 1 e 2. No domínio C., Análise do discurso, Retórica, Pragmática e Linguística textual, é o subdomínio C.1.3, Instrumentos e operações de retórica, que regista o maior número de respostas no nível 1 e o menor número no nível 5.

A leitura dos gráficos respeitantes a cada uma das três questões evidencia que, em média, os professores da amostra se consideram bem preparados para tratar conteúdos de funcionamento da língua em sala de aula, com base na TL.

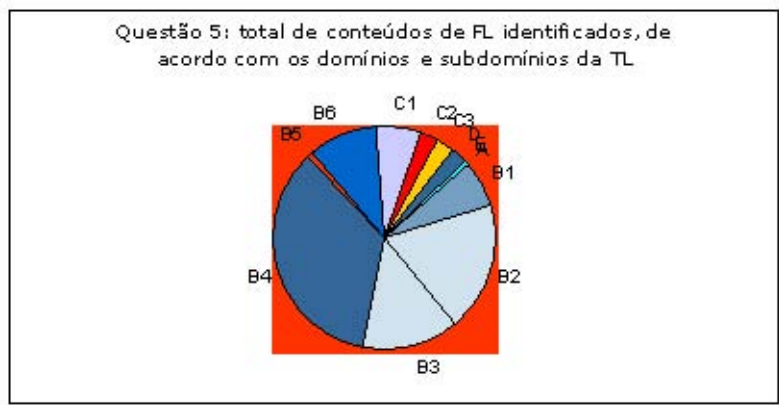
À excepção do domínio C., em todos os outros domínios, 50% ou mais das respostas estão registadas no conjunto dos níveis 4 e 5. Em todos os domínios da TL, mais de 60% das respostas estão registadas no conjunto dos níveis 3 e 4.

**Questão 4:** Identificação de dois conteúdos de Funcionamento da língua considerados de fácil actualização pela TL.



Os conteúdos de Funcionamento mais referidos, num total de 50 itens, integram-se no subdomínio B3. Classes de palavras.

**Questão 5:** Identificação de dois conteúdos de Funcionamento da língua considerados de difícil actualização pela TL.



Os conteúdos de Funcionamento da língua mais referidos, num total de 47 itens, integram-se no subdomínio B4. Syntaxe. Não foi referido qualquer conteúdo de FL actualizado pelo domínio A. Língua, comunidade linguística, variação e mudança, da TL. O domínio E da TL é referido uma vez, através do item translineação.



## 2. Comentários

2.1. Nas respostas às questões 4 e 5, os conteúdos de funcionamento da língua são identificados segundo diferentes critérios, exemplificados de (i) a (v). Em várias respostas recorre-se à designação tradicional para identificar o conteúdo gramatical, fazendo-o, por vezes, de forma bastante abreviada (i). Na maior parte das respostas utilizam-se as designações dos domínios (ii), subdomínios (iii) e termos (iv) da TL para identificar os conteúdos de funcionamento da língua. Contudo, são poucos os casos em que se faz referência a uma associação de domínios, subdomínios ou termos da TL, através da identificação de conteúdos do funcionamento da língua a serem trabalhados de forma articulada (v). Essa articulação conformar-se-ia com os documentos normativos, nomeadamente com o desenvolvimento de objectivos instrumentais, cognitivos e atitudinais, previstos no CNEB, e permitiria resolver questões relacionadas com o desenvolvimento das competências específicas do domínio do modo oral e do modo escrito.

Exemplos extraídos das respostas às questões 4 e 5:

### (i)

Q.4: “os conteúdos são a classe do nome e a subordinação”; “sílabas, nomes”; “o nome e o adjectivo”; “nomes, adjectivos”; “nome, coordenação e subordinação”; “processos de formação de palavras”; “sujeito e predicado”.

Q.5: “os advérbios, palavras compostas”; “formação de palavras, sintaxe”; “funções sintácticas. Actos de fala”; “frase complexa – subordinação, funções sintácticas”.

### (ii)

Q.4: “A Língua, comunidade linguística, variação e mudança. Representação gráfica da linguagem oral”; “Língua, comunidade linguística, variação e mudança, Lexicografia”.

Q.5: “Análise do Discurso, Retórica, Pragmática e Linguística textual, Linguística descritiva”; “Análise do Discurso, Retórica, Pragmática e Linguística textual. Lexicografia”.

### (iii)

Q.4: “Classes de palavras e Sintaxe”; “Morfologia, Classes de palavras”; “Lexicologia e Morfologia”; “Classes de palavras e Lexicologia”.

Q.5: “Sintaxe/ Fonética e Fonologia”; “Fonética e fonologia, Lexicografia”; “Morfologia, Classes de palavras”.

### (iv)

Q.4: “Processos de formação de palavras. Subclasses do nome”; “modalidade e actos de fala”; “conectores e marcadores discursivos”; “o nome, os quantificadores”; “flexão nominal e adjectival; flexão verbal”; “os modificadores e o predicativo do sujeito”;

Q.5: “aspecto modal dos verbos”; “modificadores verbais e frásicos – processos morfológicos de formação de palavras”; “Advérbio relativo/Advérbio de predicado/advérbio de frase, Composição morfológica e morfossintáctica”.

### (v)

Q.4: “O advérbio do predicado (valor semântico e funções sintácticas - complemento e modificador)”; “a modalidade e os processos interpretativos inferenciais”; “tipos de frase, polaridade”; “adjectivos numerais – quantificadores numerais”;

Q.5: “diferença entre divisão silábica e translineação”; “os advérbios conectivos/conjunções, complementos/modificadores”; “articulação entre constituintes e entre frases (subordinação)”;

Nas respostas à questão 5, faz-se pontualmente referência a aspectos do trabalho sobre o funcionamento da língua em sala de aula, ou questionam-se opções envolvendo a estrutura do documento de revisão da TL:

“É agora necessário encontrar tipologias de «coisas da língua em funcionamento» a trabalhar com os alunos, para que as suas reflexões sejam mais produtivas e a sua progressão mais consistente”;  
“Acontece que este domínio [C.], não se organiza em relações de hierarquia como os outros, o que leva a pensar, ao leitor menos atento, que todos os termos têm a mesma importância, o que não é verdade; falta-lhe a organização em relações de hierarquia, ou, então, a confusão didáctica vai prolongar-se.”

2.2. Na totalidade das respostas à questão 4, a Classe do nome (também identificado apenas como Nome) é o conteúdo de funcionamento da língua mais referido (15), seguido de Funções sintácticas (10) e Formação de palavras (10).

Apenas em três das referências a Formação de palavras se especifica o processo de formação de palavras que, necessariamente, o direcciona para subdomínios distintos da TL: processos morfológicos de formação de palavras (1) (Morfologia, B2); processos irregulares de formação de palavras (2) (Lexicologia, B5).

Nas respostas à questão 5 sobressai o conteúdo Funções sintácticas, este com o número mais elevado de registos (21), e Formação de palavras (16). Em oito das dezasseis referências a Formação de palavras, especifica-se que se trata de processos morfológicos de formação de palavras.

É visível o grau de dificuldade evidenciado no trabalho com conteúdos de funcionamento da língua directamente relacionados com termos e conceitos do subdomínio da Sintaxe, B4. Além das 21 ocorrências do termo Funções sintácticas, os termos Modificador e Complemento são referidos em número igual (9), nas respostas à questão 5, e três das dificuldades envolvendo o conteúdo Advérbio (12) dizem respeito às funções sintácticas assumidas pelo grupo adverbial.

2.3. Como já foi antes referido, preencheram o questionário os professores que voluntariamente se têm inscrito no GramÁTIC<sup>a</sup>.pt, que realizaram as Oficinas de Formação da DGIDC, O TRABALHO DE FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA EM SALA DE AULA E A TERMINOLOGIA LINGUÍSTICA, ou que estão a participar na formação do PNEP. Os professores a frequentarem estas acções desenvolvem a sua actividade nos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário.

É natural que os professores se tenham inscrito no GramÁTIC<sup>a</sup>.pt e que participem nas acções de formação, devido ao seu sentido de responsabilidade pedagógica e didáctica. Estes professores estarão preocupados em tornar os alunos com os quais trabalham mais competentes no conhecimento explícito que têm da sua língua de escolarização. Tendo em conta o próprio texto dos normativos do ME, trabalham no pressuposto de que os contributos da gramática podem tornar os alunos mais competentes na compreensão e na produção oral e escrita da língua portuguesa.

Contudo, as questões que colocam incidem, sobretudo, em conteúdos de Funcionamento da língua com relação directa a domínios e subdomínios, a termos e a conceitos da TL, relativamente aos quais já trabalharam ou onde se sentem mais seguros a trabalhar. É o caso da Morfologia, B2, das Classes de palavras, B3, e da Sintaxe, B4. Quer em termos de facilidade, quer quanto a dificuldade de actualização pela TL, os conteúdos de Funcionamento da língua sobre que incide a reflexão não pertencem, maioritariamente, aos novos domínios e subdomínios da TL – Fonética e Fonologia (B1), Semântica (B6), Análise do discurso, Retórica, Pragmática e Linguística textual (C). Pese embora o facto de todos incluírem já o actual programa de Português do ensino secundário (2001-2002), trata-se de domínios inexistentes nos Programas de Língua Portuguesa do ensino básico, de 1991.

Os dados extraídos das respostas ao questionário espelham, porventura, a insegurança de muitos professores, face à possibilidade de trabalhar com os alunos conteúdos de funcionamento da língua envolvendo termos e conceitos linguísticos e gramaticais que, ainda que enquadrados pelos documentos oficiais, nomeadamente pelo programa de Português do ensino secundário, pelo Dicionário Terminológico, pelo documento Língua Materna na Educação Básica, para o qual a consulta do CNEB remete, e pelas brochuras do PNEP, não têm feito parte da sua prática em sala de aula. Tal é o caso de termos e conceitos do domínio C e dos subdomínios B1 e B6, acima referidos.

A análise das respostas reflecte, igualmente, a predominância de um trabalho centrado em conteúdos isolados de funcionamento da língua e uma menor valorização do trabalho de articulação de categorias e termos do mesmo domínio ou de diferentes domínios de estudo da língua, ao serviço da descoberta dos fenómenos da língua e da resolução de problemas que o seu uso pode colocar.

### 3. Considerações finais

Ainda que as respostas ao questionário não permitam extrair a informação sobre a distribuição exacta dos professores por cada nível de ensino, pode afirmar-se, de acordo com as inscrições no GramÁTIC<sup>a</sup>.pt e com os registos de frequência das acções de formação, que o grupo mais numeroso de professores pertence aos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ao ensino secundário.

Em todas as respostas às questões 4 e 5 os professores identificam como conteúdos do programa termos que respeitam os domínios, subdomínios e termos da TL. Ora, se os programas de Português dos 10.º, 11.º e 12.º anos dos Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos apresentam conteúdos específicos que coincidem com os termos da TL (versão de 2004), na componente/competência Funcionamento da língua, tal não é o caso, relativamente aos programas de Língua Portuguesa de 1991 (1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino Básico) onde o Funcionamento da língua não é considerado uma competência, (contrariamente ao que se passa com o conhecimento Explícito da língua, no CNEB), e na secção destinada ao Funcionamento da língua se identificam apenas processos de operacionalização e alguma nomenclatura.

Parece poder concluir-se, tendo em conta os dados da amostra de professores que responderam ao questionário, que:

1. Os professores consideram que o Funcionamento da língua se explicita com conteúdos específicos, directamente actualizáveis pelos domínios, subdomínios e termos da TL, e consideram-se bem preparados para o fazer;
2. Os professores estão a adoptar uma terminologia comum para identificar os conteúdos de funcionamento da língua, invertendo a tendência para a deriva terminológica;
3. Há condições para que os alunos desenvolvam o seu conhecimento explícito da língua, em todos os níveis de ensino, dentro de um quadro comum de referência para o ensino dos conteúdos de funcionamento da língua;
4. Em todos os níveis de ensino, torna-se necessário dar continuidade à formação de professores e à produção de materiais didácticos de apoio sobre o trabalho de funcionamento da língua em sala de aula. A formação e os materiais devem incidir sobre conteúdos ainda não explorados ou onde se identificam as maiores dificuldades;

5. A concretização dos objectivos instrumentais, cognitivos e atitudinais, para que remetem os documentos normativos, pressupõe que seja dada maior ênfase a um trabalho laboratorial sobre a língua e à abordagem articulada de conteúdos de funcionamento da língua. A articulação de categorias e termos do mesmo domínio ou de diferentes domínios de estudo da língua pode ser posta ao serviço da resolução de problemas que o uso da língua pode colocar.

Estas considerações poderão contribuir para o trabalho que acompanha a revisão dos programas de Língua Portuguesa do ensino básico. Confirmam a apropriação, nestes níveis de ensino e em termos de aplicação em sala de aula, das orientações fornecidas nos documentos oficiais do ME, nomeadamente no Dicionário Terminológico e no CNEB, bem como no âmbito da formação do PNEP, através das brochuras entretanto produzidas.

# V

## Conclusões finais

- Quando questionados acerca das dificuldades colocadas pelos documentos orientadores em vigor, os docentes destacam a ausência de materiais de apoio, mais do que as características dos documentos.
- Apesar das dificuldades observadas em aspectos metodológicos na elaboração de materiais didácticos – incoerência dos percursos propostos, invocação de princípios não concretizados, uso da mesma tipologia de exercícios nos diferentes ciclos e níveis de ensino – estes não são considerados pelos docentes como uma prioridade, já que apresentam as indicações metodológicas como sendo o aspecto menos útil dos textos programáticos, a par da bibliografia.
- A leitura literária é a competência considerada mais importante pelos docentes, o que se verifica também quando se observa os materiais que produzem para trabalhar o funcionamento da língua, ainda que, no caso dos materiais didácticos, o texto literário surja não raro apenas como pretexto para os exercícios a resolver, sem ter lugar próprio.
- As respostas ao inquérito nacional apontam as classes de palavras como o domínio em que os docentes mais facilmente actualizam conteúdos de funcionamento da língua. Tal facilidade explicará a escolha de conteúdos predominantemente deste domínio para a elaboração dos materiais didácticos em contexto de formação.
- As dificuldades verbalizadas pelos docentes na resposta ao questionário e as evidenciadas nos trabalhos de formação deverão servir para a selecção de materiais de apoio a publicar, a incidir não só nas questões de actualização científica, mas também nas de teor metodológico, por se verificar que subsistem muitas práticas pouco atinentes com o que são as recomendações para o trabalho das competências em interacção e para o desenvolvimento de métodos experimentais.
- Os professores afirmam realizar com maior frequência actividades de treino, o que é confirmado pelos trabalhos didácticos analisados. As tarefas de investigação ou de projecto são menos frequentes e as modalidades individuais são preferidas às de pares ou de grupo. Também este aspecto é verificável nos trabalhos analisados.
- Os manuais escolares são referidos como importantes instrumentos de trabalho e de avaliação. O formato dos trabalhos propostos é, frequentemente, semelhante às actividades que estes instrumentos apresentam, quer em metodologias que apontam para o treino, quer na estruturação das actividades em exposição, exercícios e sistematização, quer na tipologia de exercícios propostos.

A leitura dos três estudos acima apresentados permite-nos concluir que a aula de Língua Portuguesa é predominantemente determinada pelos programas em vigor desde 1991, e fortemente condicionada pelos manuais escolares enquanto reguladores das práticas, o que se poderá justificar quer pela actualização que estes instrumentos apresentam, face a um programa desactualizado, quer pela ausência de outros materiais de apoio alternativos.

Há mudanças na aula de Língua Portuguesa, ainda que permaneça um modelo tradicional, assente na exposição e aplicação, construído mormente em torno da leitura orientada do texto literário.

A escrita terá conquistado o seu lugar nas aulas de língua materna, com o trabalho de aperfeiçoamento e reescrita a surgir com alguma frequência nas propostas dos docentes. A oralidade parece ainda ser mais invocada do que trabalhada, dado que é muitas vezes entendida como o diálogo espontâneo em sala de aula.

O funcionamento da língua é trabalhado, ainda que de forma pouco sistemática e com pouco investimento na consolidação de estruturas e aplicação em novas situações de uso. O trabalho das diferentes competências em interação parece ser um desiderato ainda por cumprir, sendo poucas as propostas coerentes e seguras nesse sentido.

Também por consolidar estão as questões metodológicas, a precisar de um investimento na progressão da complexidade das tarefas propostas aos alunos e na selecção de actividades adequadas ao objectivo de aprendizagem, para que não surjam sempre as mesmas tarefas em todos os anos e para trabalhar qualquer conteúdo. O rigor no domínio da metalinguagem, quer no campo científico, quer no campo didáctico, trará alguma vantagem ao diálogo entre todos os intervenientes.

# VI Inquéritos

## 1 - Inquérito nacional sobre o ensino da língua portuguesa













## 2 - Questionário “Trabalhar conteúdos de funcionamento da língua, tendo em conta a terminologia linguística”

**Questionário**

Na resposta às questões 4. e 5. indique, por favor, qual o nível de ensino com o qual desenvolve o seu trabalho ou no qual tem mais experiência.  
Agradecemos a colaboração.

**\*1** Numere de 1 a 5 os domínios da TLEbs em função da sua preparação para trabalhar os respectivos conteúdos de Funcionamento da Língua em sala de aula. (5 para máxima preparação e 1 para preparação mínima)

	1	2	3	4	5
A. Língua, comunidade linguística, variação e mudança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B. Linguística descritiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C. Análise do Discurso, Retórica, Pragmática e Linguística textual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D. Lexicografia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E. Representação gráfica da linguagem oral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**\*2** Numere de 1 a 5 os subdomínios de *Linguística Descritiva* em função da sua preparação para trabalhar os respectivos conteúdos de Funcionamento da Língua em sala de aula. (5 para máxima preparação e 1 para preparação mínima)

	1	2	3	4	5
Fonética e Fonologia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Morfologia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Classes de palavras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sintaxe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Lexicologia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Semântica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**\*3** Numere de 1 a 5 os subdomínios de *Análise do Discurso, Retórica, Pragmática e Linguística textual* em função da sua preparação para trabalhar os respectivos conteúdos de Funcionamento da Língua em sala de aula. (5 para máxima preparação e 1 para preparação mínima)

	1	2	3	4	5
Comunicação e interação discursivas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Texto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Instrumentos e operações da retórica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**\*4** Em função do ano de escolaridade ou ciclo de ensino que melhor conhece, identifique dois conteúdos de Funcionamento da Língua que consiga com facilidade actualizar pela TLEBS.

**\*5** Em função do ano de escolaridade ou ciclo de ensino que melhor conhece, identifique dois conteúdos de Funcionamento da Língua que tenha dificuldade em actualizar pela TLEBS.

