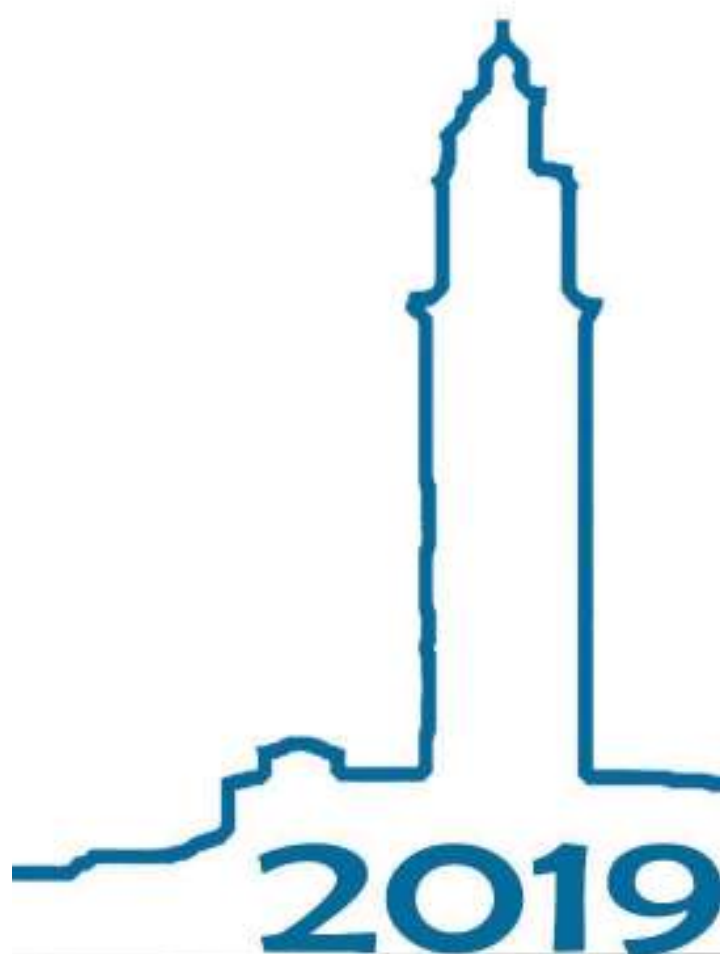


# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO- PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

II Congreso de la Asociación Científica  
Internacional de Psicopedagogía

Actas



UNIVERSIDADE DA CORUÑA



Universidade do Minho

**Actas del XV Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía /  
II Congreso de la Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía  
(A Coruña, 4-6 de septiembre de 2019)**

**Editores:**

Manuel Peralbo <<https://orcid.org/0000-0002-0013-3423>>

Alicia Risso <<https://orcid.org/0000-0001-6955-363X>>

Alfonso Barca <<https://orcid.org/0000-0002-0618-8273>>

Bento Duarte <<https://orcid.org/0000-0001-5394-5620>>

Leandro Almeida <<https://orcid.org/0000-0002-0651-7014>>

Juan Carlos Brenlla <<https://orcid.org/0000-0003-0686-3934>>

**PATROCINA:**



ASOCIACIÓN CIENTÍFICA  
INTERNACIONAL DE  
**PSICOPEDAGOGÍA**

**Colabora:** Vicerreitoría de Política Científica, Investigación e Transferencia  
Universidade da Coruña

**Edición:** Universidade da Coruña, Servizo de Publicacións <[www.udc.gal/publicacions](http://www.udc.gal/publicacions)>

**Colección:** Cursos\_congresos\_simposios, n.º 146

**N.º de páxinas:** xxv + 4546

**ISBN:** 978-84-9749-726-8

**D. L.:** C 1467-2019

**DOI:** <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497497268>



Esta obra se publica bajo una licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional  
(CC BY-NC-SA 4.0)



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

O conhecimento gramatical de futuros docentes: implicações para a formação de  
professores

Grammatical knowledge of future teachers: implications for teacher education

Cristina Vieira da Vieira da Silva (ORCID 0000-0003-2248-0829)\*,

Isabel Sebastião (ORCID 0000-0003-0896-4384)\*\*

\*CIEC, UMinho / CIPAF, ESEPF,

\*\*Centro de Linguística da Universidade do Porto

## Nota dos autores

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência UID/CED/00317/2019 e do CLUP (Centro de Linguística da Universidade do Porto) com a referência FCT UID/LIN/022/2019.

Autora de contacto: [cristina.vieira@esepf.pt](mailto:cristina.vieira@esepf.pt)

## Resumo

A aprendizagem da gramática foi identificada como uma área desafiadora nomeadamente para os estudantes do Ensino Básico (Ucha, 2007). A nossa experiência como formadoras de professores, bem como diversos estudos (Costa, 2008) têm vindo a mostrar, à entrada do Ensino Superior, as lacunas que esses estudantes, futuros professores, revelam quanto ao conhecimento científico gramatical. Assumindo o modelo de Shulman (1987), é nosso objetivo problematizar, num estudo de caso coletivo, esta dimensão do conhecimento científico gramatical. Apresentamos e analisamos os resultados de um questionário a estudantes (n=205) numa unidade curricular do primeiro ano da Licenciatura em Educação Básica. O diagnóstico centrou-se na identificação de classes de palavras, dado ser este um conteúdo gramatical estruturante. Os resultados indicam que, embora a taxa de acerto esteja acima dos 50%, ainda há uma significativa quantidade de futuros professores que não revela conhecimento gramatical básico quer ao nível da metalinguagem, quer da capacidade de aplicar este conhecimento para consolidar outros domínios da língua. A desconstrução dos equívocos subjacentes a estas dificuldades justifica-se pela necessidade de tornar os estudantes conscientes das suas implicações quer no seu próprio processo de aprendizagem, quer enquanto futuros professores responsáveis pelo processo de ensino. Embora o conhecimento do conteúdo gramatical não seja, por si só, suficiente, é crucial no processo contínuo de construção do conhecimento profissional de um professor de línguas. Consideramos, assim, que este trabalho contribui para a discussão sobre as abordagens de aprendizagem gramatical e os modelos de ensino e formação de professores de línguas.

*Palavras-chave:* Formação de professores, Ensino da gramática, Conhecimento linguístico, Classes de palavras

## Abstract

Grammar education has been identified as challenging for many Portuguese students (Ucha, 2007). Our experience as teacher trainers, as well as several studies (namely Costa, 2008) have shown the gaps that freshman year students, future teachers, reveal regarding grammatical scientific knowledge. Assuming Shulman's (1987) model, it is our goal to problematize, by means of a collective case study, this dimension of grammatical scientific knowledge. We present and analyze the results of a questionnaire filled out by freshman year students (n = 205) of a Basic Education degree. The diagnosis focused on the identification of word classes, since this is a grammatical structural content. The results indicate that, although the success rate is above 50%, there is still a significant amount of future teachers that does not reveal basic grammatical knowledge in terms of metalanguage nor the ability to apply grammatical knowledge to consolidate other linguistic domains. The deconstruction of the misunderstandings underlying these difficulties is justified by the need to make students aware of their implications both on their own learning process and as future teachers. Although knowledge of grammatical content alone is not sufficient, it is crucial in the ongoing process of building professional knowledge of a language teacher. We thus consider that this work contributes to the discussion on grammar learning approaches and the teaching and training models for language teachers.

*Keywords:* Teacher training; Grammar teaching; Linguistic knowledge; Word classes

## O conhecimento gramatical de futuros docentes

A aprendizagem da gramática tem vindo a ser identificada como uma área desafiadora nomeadamente para estudantes do Ensino Básico, mas também para os estudantes à entrada do Ensino Superior. Diversos estudos (nomeadamente os resultantes da análise das provas de aferição, bem como Costa, 2008) têm vindo a mostrar, ao longo do Ensino Básico e à saída da escolaridade obrigatória, as lacunas e conceções equivocadas que os estudantes revelam quanto ao conhecimento científico gramatical. Esta questão torna-se particularmente relevante quando equacionamos o conhecimento gramatical revelado por estudantes à entrada de cursos de formação de professores.

É nosso objetivo, neste estudo de caso coletivo, apresentar e analisar os resultados de um questionário de diagnóstico do conhecimento gramatical de estudantes (n=205) inscritos numa unidade curricular do primeiro ano da Licenciatura em Educação Básica, numa instituição de Ensino Superior.

Nas próximas secções, procuraremos justificar a importância do conhecimento científico gramatical no âmbito do conhecimento profissional docente, à luz do modelo de Shulman (1987) e de uma perspetiva construtivista do ensino-aprendizagem da gramática, bem como apresentar a metodologia adotada, os resultados e a sua discussão, terminando com algumas considerações finais.

O conhecimento científico específico (como é o caso do conhecimento gramatical) constitui, no âmbito do conhecimento profissional docente, um saber especializado e uma dimensão fundamental na teia de relações que se estabelecem entre as suas distintas componentes. A partir da proposta pioneira de Shulman (1987), podemos identificar 7 categorias de conhecimento que definem o saber de base destes profissionais, nomeadamente o conhecimento: do conteúdo; pedagógico geral; do currículo; pedagógico do conteúdo; dos alunos; do contexto educativo; e dos objetivos, propósitos e valores educativos e seus fundamentos históricos e filosóficos.

Enquanto parte integrante do conhecimento científico específico, o ensino gramatical tem vindo a ser identificado como uma área desafiante para muitos docentes portugueses, mas também para muitos estudantes. O retrato traçado, há cerca de uma década, para o Ensino Básico (Ucha, 2007) continua atual: os relatórios nacionais das provas de aferição de 2016, 2017 (Sousa & Pereira, 2018) e 2018 revelam elevadas taxas de dificuldade no domínio da Gramática, quer nas provas de 2.º ano (cerca de 36% em 2016; 60% em 2017 e 52% em 2018) quer nas de 5.º ano (69% em 2016

e 62% em 2018), quer nas de 8.º ano (com cerca de 83% em 2016 e 70% em 2017) apenas comparáveis às dificuldades identificadas na Escrita.

Já numa fase posterior, a nossa experiência como formadoras de professores, bem como diversos estudos (nomeadamente Costa, 2008) têm vindo a mostrar, à entrada do Ensino Superior e após doze anos de escolaridade obrigatória, as lacunas e conceções equivocadas que esses estudantes, futuros professores, revelam quanto ao conhecimento científico gramatical. Esta questão torna-se particularmente relevante quando equacionamos o conhecimento gramatical revelado por estudantes à entrada de cursos de formação de professores, tendo em consideração os resultados sobre o desempenho a português dos estudantes que ingressam no Ensino Superior (Engrácia & Baptista, 2019). Considerando os resultados do exame nacional de português do ensino secundário, o nível médio dos resultados obtidos, segundo apurado neste estudo, parece ser mais baixo entre os alunos que ingressaram em cursos da área da Educação do que em cursos considerados mais apelativos (e que atraem os estudantes com melhores desempenhos escolares também a Português, como os de Medicina, algumas Engenharias ou Ciências Naturais).

Acresce que o domínio, em termos do conhecimento gramatical, dos futuros professores é uma questão particularmente sensível se tivermos em consideração que uma mudança neste cenário de dificuldades que os estudantes têm vindo a revelar terá de passar por uma mudança na forma como o ensino-aprendizagem da gramática é conduzido. Assumimos, tal como defendido nomeadamente por Duarte (1998), Costa (2008) and Fontich & Camps (2003), uma perspetiva construtivista para o ensino-aprendizagem gramatical, ancorada no princípio de que o conhecimento gramatical se constrói quando o aprendente é envolvido em atividades centradas na sua própria aprendizagem, que lhe dão oportunidade de se envolver ativamente na construção de significado. Destacamos aqui quatro princípios desta perspetiva construtivista, tal como destacados por Fosnot (1989: 19-20): 1. o conhecimento é determinado com base nas aprendizagens já efetuadas (o conhecimento depende crucialmente daquilo que já sabemos); 2. o conhecimento decorre de processos de assimilação e acomodação (no sentido em que novo conhecimento surge à medida que adaptamos e incorporamos informação); 3. a aprendizagem é mais um processo de criação do que um processo mecânico de acumulação de informação (envolve a criação de novas ideias, ao invés do acumular de informação) e 4. a aprendizagem significativa decorre da reflexão e resolução de conflitos cognitivos (a aprendizagem aprofundada ocorre quando, na sequência de

períodos de conflito e confusão cognitiva, o aprendente é levado a refletir sobre o seu conhecimento prévio, tomando consciência de que estava assente em níveis de compreensão deficitários).

Neste trabalho, iremos focar-nos no primeiro destes princípios: o conhecimento depende crucialmente daquilo que o estudante sabe (ou julga saber), dado que o reconhecimento do conhecimento prévio que os estudantes trazem para o contexto de aprendizagem pode ser, efetivamente, facilitador ou disfuncional para a tarefa de aprendizagem (Campbell & Campbell, 2009).

### **Metodologia**

Apresentamos um estudo de caso coletivo (Stake, 2000), elaborado a partir de um teste diagnóstico anónimo cujo preenchimento foi solicitado a estudantes a frequentar uma unidade curricular do 1.º ano de uma licenciatura em Educação Básica. O universo de respondentes foi constituído por um total de 205 estudantes, tendo os dados sido recolhidos no início dos anos letivos 2014/2015; 2015/2016 e 2016/2017 num total de 3075 respostas.

O instrumento de recolha de dados usado consistiu num pequeno texto a partir do qual foi elaborado um conjunto de quinze questões de escolha múltipla, sendo que, para cada questão, era solicitado aos estudantes que identificassem a classe de palavras de cada um dos quinze itens lexicais selecionados do texto, de entre três respostas previstas.

A escolha das palavras não foi aleatória e incluiu nomes, determinantes, adjetivos, preposições, pronomes, conjunções e advérbios. Em cerca de metade das quinze questões, os itens lexicais selecionados tinham uma forma morfológica comum a diferentes classes de palavras, sendo que, para identificar, em cada caso, qual a classe de palavra correta, seria necessário atender ao contexto da frase. Ou seja, de forma a identificar corretamente a classe de palavra de determinados itens lexicais, é necessário recorrer a algum tipo de conhecimento gramatical prévio. A opção por avaliar o conhecimento gramatical em torno das classes de palavras justifica-se dado este ser, por um lado, um conteúdo gramatical estruturante e, por outro, porque a capacidade de identificar qual a classe de palavras de um dado item lexical implica dominar distintas áreas gramaticais. Ou seja, para definir uma palavra como estando associada a uma dada classe, convocamos conhecimento de várias componentes da gramática, como a morfologia, a sintaxe e a semântica, o que configura uma oportunidade para avaliar competências de cariz mais reflexivo, ao invés da mera capacidade de memorizar listas de palavras. De facto, para distinguir as diferentes classes de palavras a que uma mesma forma da palavra pode estar associada, recorreremos, por vezes,

a uma combinação de critérios, ora fazendo apelo ao significado da palavra, ora à forma da palavra, ora à posição ou contexto em que a palavra ocorre numa dada frase.

Conscientes da importância de recolher dados que permitam um diagnóstico, e a subsequente tomada de consciência das melhorias requeridas, apresentaremos de seguida, as principais dificuldades que os estudantes revelam neste domínio das classes de palavras.

### Resultados e discussão

Como podemos observar na figura 1., a distribuição das respostas corretas e incorretas às quinze questões de escolha múltipla colocadas apresenta uma variação considerável.



Figura 1: Distribuição de respostas corretas e incorretas por cada questão, atendendo ao total dos dados recolhidos ao longo dos três anos considerados

As respostas mais problemáticas envolvem as questões 4, 7, 9, 12 e 13, mas também ainda com menor expressividade, as questões 13 e 10. Passamos, de seguida, à apresentação e análise dos resultados.

#### **Q4. A palavra *a* é: uma preposição, um pronome pessoal ou um determinante em *voltou-se para trás e ordenou a todos os seus amigos?***

Em Português, a palavra “a” pode ser um determinante quando precede um substantivo (A casa é pequena); um pronome quando substitui uma frase nominal (Eu adoro-a) ou uma preposição requerida por determinados verbos, como é o caso em apreço. Como mostram os dados da figura



O conhecimento gramatical de futuros docentes

2, a maioria dos estudantes não conseguiu identificá-la corretamente como uma preposição, antes a confundindo com a forma de um determinante.

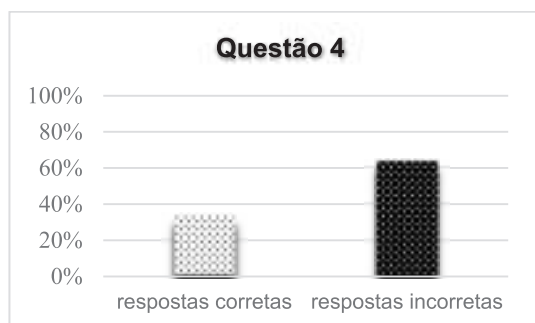


Fig. 2: Distribuição das respostas corretas e incorretas, considerando o total de respostas na questão 4

Para distinguir entre estas duas classes de palavras, é necessário ativar algum conhecimento gramatical morfossintático e ainda ter em consideração o contexto em que as palavras ocorrem.

### **Q7. A palavra *noite* é: um advérbio de tempo; um nome ou uma conjunção temporal?**

Para identificar a palavra *noite*, os estudantes poderiam optar entre a) um advérbio temporal, b) um substantivo, c) uma conjunção subordinativa temporal. Como podemos observar na figura 3, a maioria dos estudantes assinalaram incorretamente a palavra como um advérbio de tempo ou, em menor escala, como uma conjunção temporal.

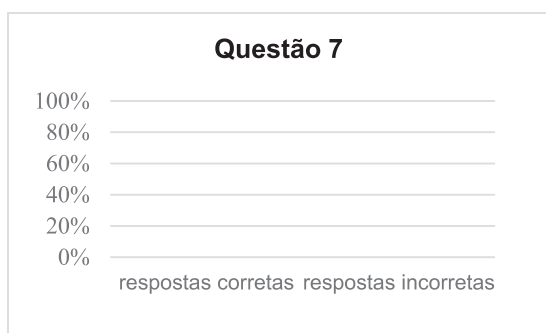


Fig. 3: Distribuição das respostas corretas e incorretas, considerando o total de respostas na questão 7

Quando solicitados a justificar a sua escolha, muitas das explicações fornecidas pelos estudantes encontravam-se relacionadas com o valor semântico da palavra: dado o significado da palavra remeter para uma parte do dia - circunstância que associaram como sendo relacionada a tempo -, os estudantes não hesitaram em escolher a opção (incorreta) advérbio de tempo.

### **Q9. A palavra *beleza* é: um advérbio de modo, um adjetivo ou um nome em *Que beleza!*?**

A palavra *beleza* foi, na larga maioria das respostas, como podemos observar na figura 4, classificada como um adjetivo.

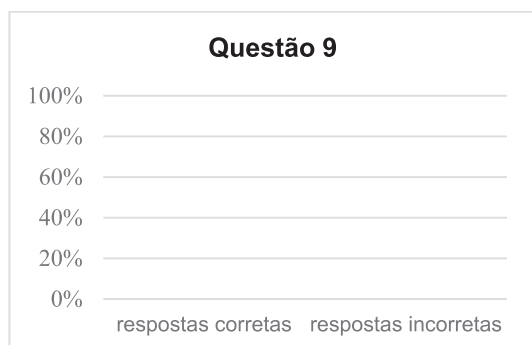


Fig. 4: Distribuição das respostas corretas e incorretas, considerando o total de respostas na questão 9

Mais uma vez, quando solicitados a justificar as suas respostas, os estudantes invocam um pseudo conhecimento gramatical, referindo que a palavra em questão “atribui uma qualidade”. Novamente, os alunos tomaram as suas decisões com base no valor semântico das palavras e não parecem estar conscientes do facto de que *belo* é, de facto, um adjetivo e que *embelezar* é um verbo. Isto é, estas palavras, ainda que semanticamente relacionadas, pertencem, no entanto, a distintas classes.

#### **Q.5 A palavra *seus* é: um pronome possessivo, um determinante possessivo ou um adjetivo em *ordenou a todos os seus amigos*?**

A capacidade de distinguir quando é que uma forma como *seus* ocorre como determinante possessivo (conteúdo indicado nas diretrizes curriculares como adquirido no terceiro ano de escolaridade) e o pronome possessivo (presente no programa do quarto ano) é, ainda, um conteúdo de difícil assimilação para os estudantes, como podemos observar na figura 5.

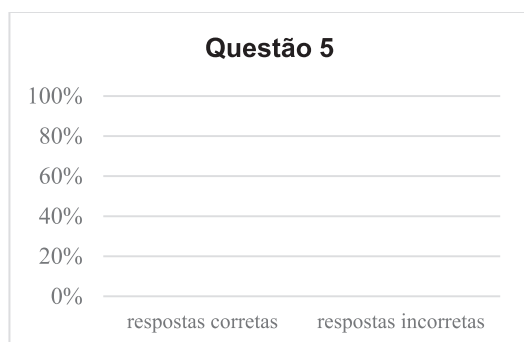


Fig. 5: Distribuição das respostas corretas e incorretas, considerando o total de respostas na questão 5

## O conhecimento gramatical de futuros docentes

Após doze anos de escolaridade, ainda encontramos muitos equívocos sobre esta questão: as percentagens de respostas corretas e incorretas são quase equivalentes, o que não deixa de ser estranho, se tivermos em consideração que o critério da distribuição sintática, sendo de fácil entendimento e aplicação, pressuporia uma mais ágil consolidação.

### **Q.5 A palavra *íngremes* é: um advérbio, um nome feminino ou um adjetivo em *Se continuarmos por estes íngremes cerros?***

Esta questão é a que maior número de respostas corretas reúne, como se pode observar na figura 6.

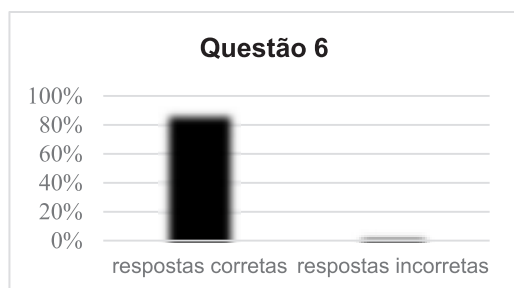


Fig. 6: Distribuição das respostas corretas e incorretas, considerando o total de respostas na questão 6

Curiosamente, encontramos situações em que os substantivos são incorretamente classificados como adjetivos, mas o oposto foi raramente observado.

### **Q.15 e Q.13. A palavra *se* é: um pronome reflexo, uma conjunção subordinativa condicional ou um determinante possessivo?**

A questão 15 é outro exemplo significativo de um elevado número de respostas corretas, conforme podemos observar na figura 7. O facto de a resposta correta para a frase *se não tivermos cuidado* implicar a interpretação do valor semântico da conjunção condicional facilitou a elevada taxa de acerto dos estudantes.

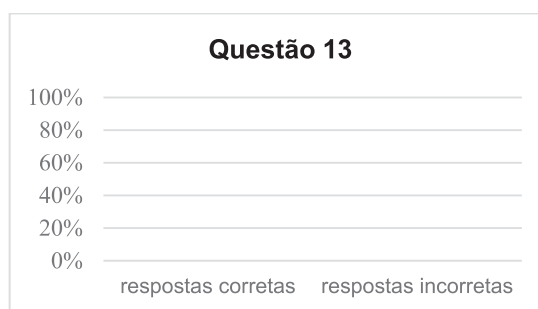
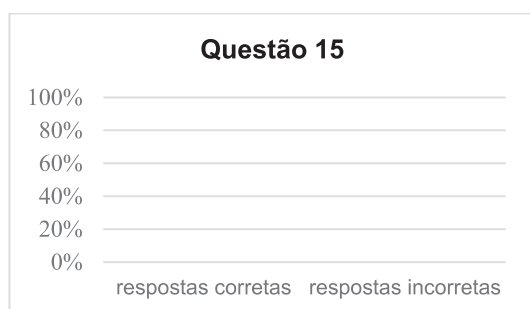


Fig.7 e 8: Distribuição das respostas corretas e incorretas, considerando o total de respostas nas questões 15 e 13

Já na questão 13, em que a mesma palavra se não funciona como uma conjunção condicional na frase *O chefe, que se chamava Tomás*, mas antes como um pronome reflexo, os estudantes tiveram tendência a manter a classificação desta palavra como uma conjunção subordinada, pelo que as respostas incorretas se sobrepõem às corretas.

### **Q.8. e Q.12. A palavra *que* é: um pronome interrogativo, uma conjunção subordinada ou um pronome relativo?**

Um fenómeno paralelo ao anterior ocorre com a palavra *que*, item lexical invariável que pode classificar-se como um pronome relativo ou como uma conjunção, dependendo do contexto em que se encontre. Tendo a mesma forma morfológica e não tendo características semânticas distintivas, os estudantes contam apenas com pistas sintáticas para distinguir uma classe da outra. Podemos, por exemplo, levar os estudantes à observação de comportamentos sintáticos como os que decorrem do facto de, na frase relativa à questão 9 (*não me digam que estão cansados*), o *que* ser precedido por um verbo indicando assim que, neste contexto, se trata de uma conjunção. Já na frase associada à questão 12 (*O chefe, que se chamava Tomás*), o *que* é precedido por um grupo nominal (ou antecedente) que fixa a referência do pronome *que*. Muitos estudantes revelam-se incapazes de reconhecer e mobilizar esse conhecimento gramatical prévio, que lhes permitiria reconhecer essas diferenças sintáticas e assim obter melhores resultados na resposta às questões 8 e 12 do que aquelas que as figuras 9 e 10, respetivamente, evidenciam.

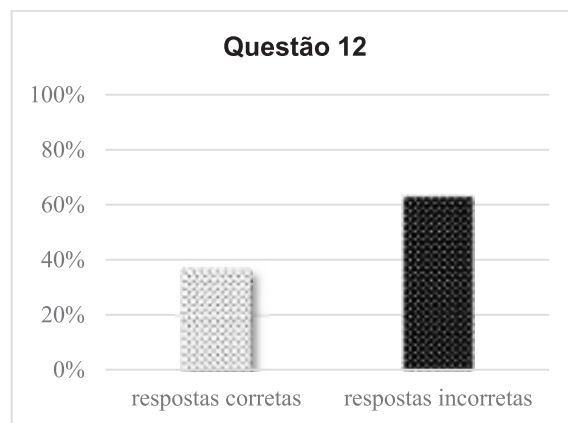
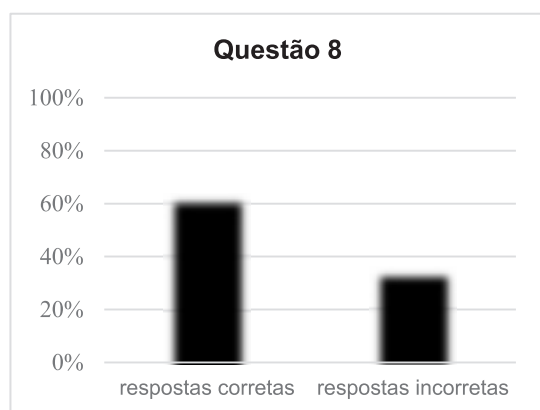


Fig. 9 e 10: Distribuição das respostas corretas e incorretas, considerando o total de respostas nas questões 8 e 12

A identificação do pronome relativo parece revelar-se mais difícil para os estudantes, como mostra a distribuição ligeiramente superior a 60% de respostas incorretas na figura 10.

### **Considerações finais**

Os nossos dados indicam que ainda há uma grande quantidade de estudantes (futuros professores) que, no início do seu percurso formativo ao nível do Ensino Superior, não revela conhecimentos gramaticais básicos nem domina a metalinguagem necessária nem a capacidade de aplicar conhecimento gramatical anteriormente construído. O conhecimento prévio que os estudantes trazem para o contexto de aprendizagem no ensino superior, que pode ser facilitador ou disfuncional para a tarefa de aprendizagem, é particularmente importante na identificação de estratégias ativadas pelo estudante e suas conceções prévias (Campbell & Campbell, 2009). Identificamos vários mal-entendidos e erros de aplicação deste conhecimento prévio ao nível da capacidade de identificar classes de palavras. É nossa convicção que os erros são uma dimensão inevitável na aprendizagem de qualquer conteúdo ou competência, pelo que a análise das lacunas e erros de conceção revelados por esses nossos estudantes constitui mais uma oportunidade de reflexão sobre a natureza da aprendizagem enquanto processo cognitivo. Só assim poderemos assegurar uma maior consciência e autorregulação do processo de aprendizagem por parte dos estudantes, por um lado, e, por outro, uma melhor monitorização e conceção mais precisa de estratégias (morfológicas, sintáticas, semânticas, etc.) a serem ativadas no processo de ensino, de forma a contribuir para que as dificuldades diagnosticadas possam ser ultrapassadas. A este propósito, consideramos que a pesquisa sobre o raciocínio dos estudantes é um dos aspetos a desenvolver em futuros trabalhos. Quando solicitados a justificar as suas respostas, os estudantes parecem ativar, de forma mais imediata, estratégias cognitivas que dependem principalmente da exploração da dimensão semântica (o que a palavra significa) em vez de pistas morfossintáticas, como procurar que tipo de palavras e ordem de palavras são aceitáveis numa determinada frase, num determinado contexto, procedendo à manipulação de várias hipóteses e refletindo sobre a sua gramaticalidade.

Consideramos que é fundamental promover este trabalho de identificação e desconstrução dos equívocos e das lacunas existentes por trás destas dificuldades, consciencializando os futuros professores sobre a sua origem. Este trabalho tem, pois, importantes repercussões sobre as abordagens em torno do ensino-aprendizagem da gramática e dos modelos de formação dos futuros professores de língua(s). Embora o conhecimento científico especializado (como é o da gramática) não seja, por si só, suficiente, ele é central no processo contínuo de construção do conhecimento profissional destes professores.

### Referências

- Campbell, L. & B. Campbell (2009). *Mindful Learning: 101 Proven Strategies for Student and Teacher Success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Costa, J. (2008). Conhecimento gramatical à saída do Ensino Secundário: estado actual e consequências na relação com leitura, escrita e oralidade. En C. Reis (org.) *Actas do CIEP*. (pp. 149-165). Lisboa: DGIDC - Ministério da Educação.
- Duarte, I. (1998). Algumas boas razões para ensinar gramática. En *A língua mãe e a paixão de aprender: Actas*. (pp. 110-123). Porto: Areal.
- Engrácia, P. & J. O. Baptista (2019). *Desempenho a português dos alunos que ingressam no Ensino Superior*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC).
- Fontich, X. & A. Camps (2003). La construcció del coneixement gramatical dels alumnes de secundària a través de la recerca i el raonament: l'ús del pronom hi en el català oral. *Articles de didáctica de la llengua i la literatura*, 31, 99-110.
- Fosnot, C. T. (1989). *Enquiring teachers, enquiring learners: A constructivist approach for teaching*. Nova Iorque: Teachers College Press.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Sousa, H. D. & S. Pereira. (dir.) (2018). *Provas de Aferição – Ensino Básico. Relatório Nacional: 2016 e 2017*. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa, I.P.
- Stake, R. (2000). Case Studies. En: N.K. Denzin & Lincoln, Y. S. (Ed.) *Handbook of Qualitative Research*, 134-164. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Ucha, L. (coord.) (2007). *Desempenho dos alunos em Língua Portuguesa - ponto da situação*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.