

# Refletindo e investigando sobre a utilização do Laboratório Gramatical no 2.º CEB

Relatório de Prática Pedagógica

Márcia Alexandra Costa Gomes

Trabalho realizado sob a orientação de:

Professora Doutora Noémia de Oliveira Jorge

Professora Doutora Susana Margarida da Costa Nunes

Leiria, novembro de 2021

Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português, História e Geografia de  
Portugal no 2.º CEB

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS  
INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

*Para onde vão os homens quando sonham?*

*«Os homens ainda não sei. Mas as crianças, quando sonham, vão dar a volta ao mundo numa cama puxada por balões de todas as cores.»*

*David Machado*

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à minha família, em especial aos meus pais, à minha avó e à Diana pelo apoio durante este longo e atribulado percurso. Obrigada por nunca me terem deixado desistir e por terem lutado comigo, encorajando-me a alcançar todos os meus objetivos.

Ao “Quarteto fantástico” que, apesar da minha ausência, me apoiou incondicionalmente em todos os momentos do meu percurso profissional e pessoal.

À Diana, à Carolina, à Joana, à Rita e às minhas colegas de mestrado, pelo companheirismo, disponibilidade e partilha, nesta nossa jornada repleta de altos e baixos. Fomos verdadeiras companheiras!

À professora Noémia e à professora Susana, pelo acompanhamento, cooperação, paciência e dedicação. Pelos conselhos e críticas que contribuíram para a minha aprendizagem e crescimento. Obrigada pelas palavras de conforto e pelo apoio.

Aos professores da ESECS que, ao longo deste percurso, facilitaram o meu crescimento e proporcionaram múltiplas aprendizagens.

Por fim, às professoras cooperantes, obrigada pelos ensinamentos e disponibilidade, e a todos os alunos, que permitiram que percurso fosse ultrapassado.

Muito obrigada a todos!

## RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Prática Pedagógica de Ensino Supervisionada, inserida no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, em 2019/2020 e 2020/2021, oferecido pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

Na primeira parte do relatório, intitulada *Dimensão Reflexiva*, relata-se criticamente o percurso que foi realizado ao longo das Práticas Pedagógicas nos diferentes contextos educativos (1.º e 2.º CEB), fazendo-se referência a experiências, dificuldades, desafios e aprendizagens.

Na segunda parte do relatório, designada *Dimensão Investigativa*, apresenta-se um estudo investigativo desenvolvido numa turma de 5.º ano de escolaridade, durante o 2.º ano de Prática Pedagógica, na disciplina de Português, numa lógica de *aprendizagem pela descoberta*, de acordo com uma metodologia de ensino específica – o Laboratório Gramatical. Tendo em conta a abordagem metodológica privilegiada e o contexto em que a mesma foi implementada, este estudo teve como objetivo responder à seguinte questão problema: *De que forma poderão ser desenvolvidas atividades centradas na aprendizagem pela descoberta relacionadas com o ensino da gramática no 2.º CEB em contexto de pandemia?* Os resultados alcançados revelam que, mesmo em contexto de pandemia, quer na modalidade de ensino presencial quer na modalidade de ensino não presencial, é possível proporcionar aprendizagens significativas, ao nível do conhecimento linguístico e metalinguístico (funções sintáticas, classes de palavras, modalidades de reprodução do discurso), centradas em *atividades pela descoberta*, que poderão ser produtivas e eficientes.

### **Palavras chave**

Aprendizagem pela descoberta, ensino da gramática, ensino a distância, ensino não presencial, laboratório gramatical.

## ABSTRACT

The present report was elaborated within the scope of Supervised Teaching Pedagogic Practice, inserted on the Master in the Teaching of the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education (CEB) and Portuguese, History, and Geography of Portugal at the 2<sup>nd</sup> CEB, in 2019/2020 and 2020/2021, offered by the College of Education and Social Science of the Polytechnic Institute of Leiria.

The first part/half of this report, entitled *Reflexive Dimension*, critically reports the path in which it was accomplished over the Pedagogic Practices on the different educational contexts (1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> CEB), referring to experiences, difficulties, challenges, and learnings.

The second part of the report, entitled *Investigative Dimension* presents an investigative study developed in a 5th-grade class, during the 1<sup>nd</sup> and 2<sup>nd</sup> semester of the Pedagogic Practice, in the class of Portuguese, in a logic of *learning by discovery*, according to a methodology of specific teaching – the Grammar Laboratory. Taking into account the privileged methodological approach and the context in which it was implemented, this study aimed to answer the following question problem: *In which way could have been developed activities centered on learning by discovery related with the teaching of grammar on the 2<sup>nd</sup> CEB in the context of the pandemic?* The results achieved reveal that, even in the context of a pandemic, whether in the form of presential teaching or not, it is possible to provide significant learnings, at the level of linguistic knowledge and metalinguistic (syntactic functions, word classes, reported speech), centered in *activities for the discovery*, which can be productive and efficient.

### **Keywords**

Learning for the discovery, grammar teaching, distance learning, nonpresential learning, grammar laboratory.

# ÍNDICE GERAL

Agradecimentos .....	iii
Resumo.....	iv
Abstract .....	v
Índice Geral .....	vi
Índice de Figuras.....	ix
Índice de Quadros .....	x
Abreviaturas .....	xi
Introdução.....	1
Parte I: Dimensão Reflexiva.....	2
1. Contextualização.....	2
2. Prática pedagógica – 1.º ciclo do ensino básico .....	3
2.1. Prática pedagógica no 2.º ano (PP do 1.º CEB I) .....	4
2.2. Prática pedagógica no 4.º ano (PP do 1.º CEB II).....	8
3. Prática pedagógica – 2.º ciclo do ensino básico .....	13
3.1. Prática pedagógica de Português – 5.º ano.....	14
3.2. Prática pedagógica de História e Geografia de Portugal – 5.º ano.....	18
4. Apreciação global das práticas pedagógicas .....	21
Parte II: Dimensão Investigativa .....	23
1. Contextualização.....	23
2. Enquadramento teórico .....	24
2.1. Ensino do português na atualidade: <i>O perfil dos alunos e as aprendizagens essenciais</i> .....	24

2.2. Metodologias de ensino da gramática.....	28
3. Metodologia de investigação .....	36
3.1. Metodologia .....	36
3.2. Questão de investigação.....	39
3.3. Objetivos da investigação .....	40
3.4. Caracterização dos participantes .....	41
3.5. Procedimentos .....	42
3.6. Instrumentos e técnicas de recolha de dados.....	46
4. Laboratórios gramaticais .....	47
4.1. Laboratório gramatical 1: funções sintáticas.....	48
4.2. Laboratório gramatical 2: advérbios.....	56
4.3. Laboratório gramatical 3: discurso direto e indireto .....	61
5. Apresentação, análise e discussão dos resultados.....	66
5.1. Teste intermédio .....	66
5.2. Pós- teste.....	70
5.3. Inquérito por questionário .....	75
Considerações finais .....	79
Referências bibliográficas .....	82
Anexos .....	1
Anexo 1: Excerto de grelha de planificação semanal – 1.º CEB .....	1
Anexo 2: Exemplo de grelha de planificação semanal – 1.º CEB (E@D) .....	2
Anexo 3: Excerto de grelha de planificação quinzenal – Português, 2.º CEB.....	3
Anexo 4: Excerto de grelha de planificação diária – Português, 2.º CEB.....	4
Anexo 5: Guião de apoio à escrita de um texto de opinião .....	5
Anexo 6: Ficha de trabalho – facto ou opinião .....	8

Anexo 7: Ficha de trabalho – Interpretação e reescrita do poema “Basta Imaginar”, de Manuel António Pina.....	9
Anexo 8: Excerto da atividade interativa do <i>ArcGIS StoryMaps</i> .....	9
Anexo 9: <i>Flipbook</i> – Crise sucessória de 1580.....	10
Anexo 10: Jogo do “Bingo: História e Geografia de Portugal” – questões.....	11
Anexo 11: Ficha de trabalho – sujeito e predicado .....	12
Anexo 12: Apresentação em PowerPoint – complemento direto e complemento indireto .....	13
Anexo 13: Apresentação em PowerPoint – vocativo .....	14
Anexo 14: Questionário (teste intermédio).....	15
Anexo 15: Guião de apoio ao LG <i>Para que servem os advérbios?</i> .....	17
Anexo 17: Ficha de trabalho – Discurso direto e discurso indireto .....	20
Anexo 18: Questionário escrito (pós-teste) .....	21
Anexo 19: Inquérito por questionário.....	24

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Esquematização das características dos animais .....	8
<b>Figura 2:</b> Lapbook partilhado por um aluno .....	12
<b>Figura 3:</b> Texto de opinião redigido por um aluno do 5.º ano .....	17
<b>Figura 4:</b> Jogo didático de revisões – História e Geografia de Portugal.....	20
<b>Figura 5:</b> Relação entre as Ações Estratégicas das AEP5 e a aprendizagem pela descoberta.....	35
<b>Figura 6:</b> Princípios orientadores para a conceção dos LG.....	43
<b>Figura 7:</b> Sequência de atividades do LG 1 .....	49
<b>Figura 8:</b> Sequência de atividades do LG 2 .....	56
<b>Figura 9:</b> Sequência de atividades do LG 3 .....	61
<b>Figura 10:</b> Esquema-síntese das diferenças e semelhanças do discurso direto e do discurso indireto.....	65
<b>Figura 11:</b> Resultados do teste intermédio (taxa de sucesso).....	68
<b>Figura 12:</b> Resultados do pós-teste (taxa de sucesso).....	71
<b>Figura 13:</b> Percentagem dos resultados obtidos no teste intermédio e no pós-teste (funções sintáticas).....	73
<b>Figura 14:</b> Percentagem dos resultados obtidos no teste intermédio e no pós-teste (função sintática: sujeito) .....	74
<b>Figura 15:</b> Percentagem dos resultados no teste intermédio e no pós-teste (vocativo) .	74
<b>Figura 16:</b> Preferências dos alunos (LG mais apreciado) .....	76
<b>Figura 17:</b> Preferências dos alunos (LG menos apreciado) .....	77
<b>Figura 18:</b> Preferências dos alunos (etapa do LG 1 menos apreciada).....	77

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Cronograma das Práticas Pedagógicas.....	2
<b>Quadro 2:</b> Principais atividades desenvolvidas na Prática Pedagógica – 2.º Ano .....	6
<b>Quadro 3:</b> Principais atividades desenvolvidas na Prática Pedagógica – 4.º Ano .....	11
<b>Quadro 4:</b> Principais atividades desenvolvidas em cada domínio na PP de Português – 5.º Ano (1.º e 2.º semestre).....	15
<b>Quadro 5:</b> Principais atividades desenvolvidas na PP de História e Geografia de Portugal – 5.º Ano (1.º e 2.º semestre) .....	19
<b>Quadro 6:</b> Características das fases da aprendizagem pela descoberta .....	30
<b>Quadro 7:</b> Cronograma dos LG implementados .....	44
<b>Quadro 8:</b> Conteúdos teóricos abordados e aprendizagens realizadas no LG 1 .....	50
<b>Quadro 9:</b> Conteúdos teóricos e aprendizagens – LG 2 .....	57
<b>Quadro 10:</b> Conteúdos teóricos e aprendizagens –LG 3 .....	62
<b>Quadro 11:</b> Tipos de conhecimentos avaliados e tipos de itens/tarefas .....	67
<b>Quadro 12:</b> Resultados do teste intermédio por item .....	67
<b>Quadro 13:</b> Tipos de conhecimentos de itens/tarefas no pós-teste.....	70
<b>Quadro 14:</b> Resultados do pós-teste, por item .....	70

## ABREVIATURAS

AE – Aprendizagens Essenciais

AEP – Aprendizagens Essenciais de Português

AEHGP5 – Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal, 5.º ano

AEP5 – Aprendizagens Essenciais de Português, 5.º ano

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DGE – Direção-Geral da Educação

E@D – Ensino a distância

LG – Laboratório Gramatical

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PP – Prática Pedagógica

PP do 1.º CEB – Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico

PP do 2.º CEB – Prática Pedagógica do 2.º Ciclo do Ensino Básico

## INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico (2.º CEB), da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais pertencente ao Instituto Politécnico de Leiria. Este relatório tem como principal objetivo apresentar de forma reflexiva, crítica e fundamentada o percurso e o processo de aprendizagem realizado em contexto de Prática Pedagógica no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

Assim, o relatório encontra-se estruturado em duas partes:

- A primeira parte (*Dimensão reflexiva*) tem um carácter fundamentalmente descritivo e reflexivo, assentando no relato sintético das experiências didático-pedagógicas ocorridas no seio das unidades curriculares Prática Pedagógica I e II. Para além de uma breve contextualização dos contextos educativos, salientam-se as principais atividades desenvolvidas em ambos os contextos, refletindo-se ainda sobre as aprendizagens proporcionadas por essas mesmas atividades.
- A segunda parte (*Dimensão investigativa*) tem um cunho predominantemente investigativo, na medida em que assenta na apresentação de um estudo centrado no processo de ensino-aprendizagem da Gramática, numa turma do 5.º ano de escolaridade, em contexto de intervenção da Prática Pedagógica de Português no 2.º Ciclo do Ensino Básico (PP do 2.º CEB). O estudo em causa foi enquadrado no âmbito por uma metodologia de ensino-aprendizagem específica – a *aprendizagem pela descoberta*, mais concretamente o *Laboratório Gramatical* (LG) – em contexto de pandemia, na modalidade de ensino presencial e do ensino não presencial (E@D).

Intitulada *Considerações finais*, a última secção do relatório tem uma função conclusiva, nela sendo sintetizado o percurso realizado, bem como as principais conclusões da investigação, salientando-se as potencialidades e as limitações encontradas na implementação dos LG, em contexto de pandemia.

# PARTE I: DIMENSÃO REFLEXIVA

## 1. CONTEXTUALIZAÇÃO

“O conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática de bons professores. Na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência e que o tipo de saber inteiramente tirado da experiência dos outros [...] é, no melhor dos casos, pobre e, no pior, uma ilusão.” (Zeichner, 1993, p. 17)

A primeira parte do presente relatório assenta na apresentação global das principais experiências didático-pedagógicas desenvolvidas no âmbito das unidades curriculares Prática Pedagógica I e II, tendo um carácter essencialmente descritivo e reflexivo.

Trata-se, portanto, de um relato reflexivo que tem em consideração as aprendizagens, as experiências e as vivências adquiridas ao longo do percurso realizado no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico (2.º CEB), da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, no decorrer dos anos letivos 2019/2020 e 2020/2021. Sintetiza-se, no Quadro 1, a informação relativa às várias Práticas Pedagógicas:

**Quadro 1:** Cronograma das Práticas Pedagógicas

Ano letivo	Semestre	Semanas de intervenção	Ciclo de Ensino e ano de escolaridade	Instituição de ensino	Áreas Disciplinares / Disciplinas
2019/2020	1.º Semestre	15	1.º CEB (2.º Ano)	Escola Básica do 1.º Ciclo de Gândara dos Olivais (Agrupamento dos Marrazes)	Português; Matemática; Estudo do Meio; Expressões (Artísticas e Físico-Motoras)
2019/2020	2.º Semestre	15	1.º CEB (4.º Ano)	Escola Básica do 1.º Ciclo Dr. Correia Mateus (Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus)	Português; Matemática; Estudo do Meio; Expressões (Artísticas e Físico-Motoras)
2020/2021	1.º e 2.º Semestres	15 + 15	2.º CEB (5.º Ano)	Escola Dr. Correia Mateus (Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus)	Português; História e Geografia de Portugal (HGP)

Tendo em consideração que a capacidade reflexiva se encontra aliada à prática docente, ao longo desta parte do relatório será feita referência ao tipo de atividades desenvolvidas, às dificuldades sentidas e às aprendizagens realizadas, focando aspetos relacionados com a planificação, atuação e reflexão.

Neste sentido, esta primeira parte do relatório está estruturada em dois tópicos principais, sendo que o primeiro diz respeito à dimensão reflexiva referente ao 1.º CEB e o segundo à dimensão reflexiva em contexto do 2.º CEB; termina-se com uma apreciação global sintética das aprendizagens realizadas ao longo do percurso em contexto da Prática Pedagógica (doravante PP).

## 2. PRÁTICA PEDAGÓGICA – 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

“A educação escolar no 1.º ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) corresponde a um período especialmente estruturante no que respeita ao desenvolvimento de capacidades cognitivas, afetivas e motoras tendo por base a aquisição de conhecimentos e de valores. Cowdray (2013, p. 13) afirma a importância dos primeiros anos de escolaridade na medida em que podem proporcionar às crianças «uma caixa de ferramentas cheia de conhecimento essencial, capacidades, compreensão, qualidades e atitudes que lhes permitirão um começo de voo na vida, e que (...) funciona como uma base firme para a aprendizagem futura».” (Santos, Festas & Damião, 2016, pp. 2780-2781)

A Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico (PP do 1.º CEB I e PP do 1.º CEB II), desenvolvida no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, ocorreu em duas escolas públicas do distrito de Leiria, sendo que a primeira intervenção se realizou numa turma do 2.º ano e a segunda numa turma do 4.º ano de escolaridade. Em ambos os contextos, as PP foram desenvolvidas durante três dias por semana. Contudo, devido à pandemia da COVID-19 e às medidas impostas pelo Governo (ensino não-presencial, através de sessões síncronas), foi necessário adaptar o horário da turma do 4.º ano.

Apresentam-se, de seguida, os dados encarados como mais relevantes relativamente à intervenção no 2.º ano de escolaridade (2.1.) e no 4.º ano de escolaridade (2.2.).

## 2.1. PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 2.º ANO (PP DO 1.º CEB I)

A PP do 1.º CEB I ocorreu entre 18 de setembro de 2019 e 8 de janeiro de 2020, na Escola Básica do 1.º Ciclo de Gândara dos Olivais, pertencente ao Agrupamento dos Marrazes, sob a orientação da professora cooperante Carla Sousa e da professora supervisora Hélia Pinto.

A PP nesta valência do 1.º CEB foi inicialmente desenvolvida em cooperação com um colega de estágio e, após a sua desistência, apenas com a professora cooperante. No decorrer desta PP, a impossibilidade de partilhar ideias sobre as atuações (apesar da existência de uma parceira pedagógica na mesma instituição) condicionou a planificação de tarefas, a implementação de atividades e até mesmo a recolha de dados e de evidências sobre os trabalhos desenvolvidos em sala de aula, dando ainda origem a receios e a situações de insegurança, em termos teóricos e didático-pedagógicos. A reflexão da primeira semana de estágio (18 de setembro de 2019) evidencia isso mesmo:

*Os meus maiores receios, que poderão surgir durante esta Prática Pedagógica, dizem respeito ao facto de não conseguir responder a todas as necessidades dos alunos e de lhes transmitir os conhecimentos.[...] Para além disso, tenho receio de não conseguir corresponder às expectativas que os professores poderão ter em relação a mim e que eu própria criei, isto é, de ser competente, segura e coerente nos conteúdos que irei abordar e que serão fundamentais para os alunos. (Gomes, 2019a, pp. 1-2 )*

A turma do 2.º ano de escolaridade em que foi realizada a PP era constituída por 20 alunos (dez do sexo feminino e dez do sexo masculino), com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos de idade. Três alunos apresentavam necessidades educativas especiais (perturbação de hiperatividade, perturbação da articulação da fala, imaturidade emocional e comportamental, e perturbação da linguagem expressiva), beneficiando de medidas universais e seletivas<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Visando o sucesso de todos os alunos, o Decreto-Lei n.º 54/2018 (p. 2921) apresenta um conjunto de medidas de suporte à aprendizagem que permitem a “equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória”. De acordo com Decreto-Lei n.º 54/2018, estas medidas encontram-se organizadas em três níveis distintos: medidas universais, que pretendem promover o desenvolvimento pessoal, interpessoal e a intervenção na sociedade, englobando a diferenciação pedagógica; medidas seletivas, que visam resolver as *necessidades de suporte à aprendizagem* que não são superadas pelas medidas universais; e medidas adicionais, que procuram resolver dificuldades acentuadas e persistentes a nível da *comunicação, interação, cognição ou aprendizagem*.

### 2.1.1. OBSERVAÇÃO

A fase inicial da PP em 1.º CEB consistiu num período de duas semanas de observação das aulas da professora titular de turma (professora cooperante), seguidas de uma semana de apoio à concretização das propostas de planificação apresentadas pela mesma.

De acordo com Reis (2011, p. 12), a “observação de aulas permite aceder, entre outros aspectos, às estratégias e metodologias de ensino utilizadas, às actividades educativas realizadas, ao currículo implementado e às interacções estabelecidas entre professores e alunos.”. Neste sentido, o período de observação mostrou-se essencial para conhecer o contexto educativo, o meio envolvente e a turma, permitindo recolher dados para a planificação e avaliação, tendo em conta as características da turma observada. A observação permitiu, assim, perceber que a turma era muito participativa, mostrando interesse pelas várias áreas do saber, principalmente na área da Matemática (apesar de o ritmo de aprendizagem dos alunos ser muito díspar) e apreciando a realização de trabalhos de grupo.

Segundo Tomé *et al.* (2019), a criação de uma boa relação entre professor-aluno é fundamental para que se adquira o gosto pela escola. Com o intuito de promover o sucesso escolar dos alunos, os mesmos autores, citando Hattie (2009), referem que:

“entre os fatores que favorecem a aprendizagem dos alunos está a proximidade e confiança com os professores. Se os professores não criarem uma proximidade com os seus alunos, provavelmente desenvolverão relações e interações negativas, prejudicando os sentimentos dos jovens pela escola e os sentimentos de bem-estar” (p. 65)

Nesse sentido, as semanas de observação e de apoio à professora cooperante foram utilizadas também para estabelecer uma relação de proximidade e empatia com os alunos, por forma a que estes vissem o professor como alguém disponível para os ajudar a ultrapassar qualquer dificuldade.

Contudo, essa relação de afetividade e proximidade veio a repercutir-se negativamente ao longo das intervenções, dando azo à dificuldade em gerir eficazmente comportamentos inadequados/indisciplinados dos alunos. Esta dificuldade ter-se-á devido também à falta de assertividade, segurança e organização.

### 2.1.3. PLANIFICAÇÃO, ATUAÇÃO, AVALIAÇÃO

No que concerne à componente da planificação das aulas, é fundamental ter em conta os conteúdos selecionados, os objetivos estipulados e o modo como as aprendizagens vão ser avaliadas. Neste sentido, as intervenções foram concebidas e estruturadas com o apoio de grelhas de planificação (Anexo 1). Estas tiveram como documentos norteadores os *Programa e Metas Curriculares do Ensino Básico* e as *Aprendizagens Essenciais* (doravante, AE), documentos esses que se revelaram um instrumento de trabalho essencial, uma vez que permitiram organizar, de forma consciente, metódica e pormenorizada, a sequência das atividades a realizar em sala de aula, articulando áreas curriculares, aprendizagens essenciais/objetivos, tarefas, recursos e avaliação.

Em termos de atuação, foram desenvolvidas atividades nas várias áreas disciplinares. Apresenta-se, no Quadro 2, uma seleção das atividades desenvolvidas em cada área curricular, no 2.º ano do 1.º CEB, tendo como critérios a organização das propostas e contemplação de atividades diversificadas e de carácter experimental.

**Quadro 2:** Principais atividades desenvolvidas na Prática Pedagógica – 2.º Ano

Área curricular	Principais atividades desenvolvidas
Português	<ul style="list-style-type: none"><li>• Jogos didáticos (“Jogo da verdade e da mentira” e “Jogo dos sinónimos e dos antónimos”);</li><li>• Produção escrita de pequenas narrativas através da observação de sequências de imagens;</li><li>• Escrita conjunta de uma banda desenhada;</li><li>• Ilustração de textos da tradição popular (provérbios).</li></ul>
Matemática	<ul style="list-style-type: none"><li>• Jogos didáticos (“O dominó das subtrações”);</li><li>• Construção de pictogramas;</li><li>• Desafios matemáticos (revisões);</li><li>• Histórias matemáticas.</li></ul>
Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"><li>• Realização de experiências sobre as características da água (pressão).</li></ul>
Expressões (Artísticas e Físico-Motoras)	<p><b>Artes Visuais</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Construção de origamis e de máscaras;</li><li>• Realização de dobragens e exploração da 3.ª dimensão;</li><li>• Concretização de experiências com as cores primárias.</li></ul> <p><b>Música</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Atividade “A Orquestra da história: Desportos Radicais para Bruxas”.</li></ul> <p><b>Educação Física</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Atividades de deslocamentos, coordenação motora, equilíbrio, flexibilidade e concentração (“Jogo da batata quente”; “Jogo dos 5 elementos”).</li></ul>

A planificação e implementação destas atividades revelou-se um processo bastante complexo, na medida em que, por um lado, implicou a elaboração de atividades para as diferentes áreas do conhecimento (Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões), e, por outro, exigiu quer um elevado grau de segurança a nível do domínio dos conhecimentos científicos, quer grande capacidade de seleção e adequação de estratégias pedagógico-didáticas (em função da gestão da participação/motivação dos alunos e da gestão do tempo). Na reflexão da 7.ª semana de intervenção (28 a 30 de outubro de 2019), surgem espelhadas essas dificuldades:

*Reconheço que deveria ter preparado melhor as aulas, bem como ter planificado de forma mais objetiva e organizada, de modo a que eu mesma me tivesse sentido organizada e segura [...]. Devo procurar [...] aprofundar os meus conhecimentos científicos e didáticos, de modo a ter mais cuidado com os termos/conceitos que utilizo quando abordo determinados conteúdos. [...] devo continuar a procurar atividades que sejam interessantes, motivadoras, diversificadas, e que envolvam os alunos no seu processo de ensino e de aprendizagem. (Gomes, 2019b, p. 3)*

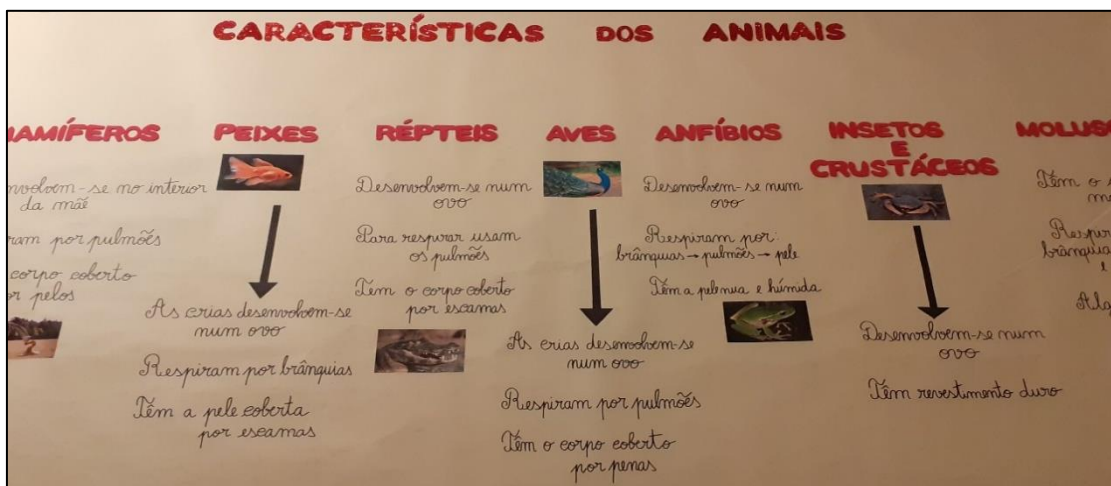
Fazendo uma retrospectiva das intervenções que caracterizaram esta primeira PP, ao nível teórico e pedagógico, conclui-se que a falta de domínio dos conhecimentos científicos levou à escassa vigilância (e gestão/controlo) dos comportamentos da turma. De facto, uma maior segurança a nível científico teria permitido mobilizar “energias” para implementar estratégias que contribuíssem para a construção de um clima de disciplina – por exemplo, poder-se-ia ter recorrido mais à circulação pela sala, com o objetivo de verificar se as tarefas propostas estavam a ser desenvolvidas e de controlar/vigiar o comportamento dos alunos.

Em termos didáticos, verifica-se que grande parte das atividades propostas não permitiam aos alunos explorar, manipular e colocar hipóteses de forma sistemática e consciente. Para isso contribuiu o facto de se ter recorrido, como abordagem mais utilizada, ao método expositivo. A propósito do método de ensino expositivo, recorde-se a perspetiva de Ribeiro (2007, pp. 189-190):

“Tendo em vista, fundamentalmente, a aquisição e compreensão de novos conhecimentos por parte dos alunos, esta técnica tem sido frequentemente criticada por estimular situações que favorecem aprendizagens do tipo receptivo (de reprodução), já que na exposição o conteúdo é apresentado ao aluno na sua forma final. Ramsden (1992) argumenta que o uso da aula expositiva pode levar a uma visão de aprendizagem como uma experiência passiva e não fornecer oportunidades para um processamento profundo dos conteúdos transmitidos. Assim, o discente fica de certa forma privado do exercício das aptidões intelectuais mais complexas, como, por exemplo, a aplicação, a análise, a crítica, a síntese e o julgamento/avaliação.”

Na Figura 1 exemplifica-se uma das atividades que recorreram ao método expositivo, centrada na exploração das características dos animais (15.<sup>a</sup> semana).

**Figura 1:** Esquemática das características dos animais



Nesta atividade, foi utilizada, como principal abordagem, a apresentação de um esquema em papel de cenário. Ainda que se trate de uma atividade que implica o registo e a organização/esquemática de informação, a tarefa proposta aos alunos não possibilitou a oportunidade de os alunos *descobrirem* as características dos vários animais, uma vez que o conteúdo lhes foi apresentado de forma direta, pela professora, sem possibilitar uma efetiva construção do conhecimento

## 2.2. PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 4.º ANO (PP DO 1.º CEB II)

A PP do 1.º CEB II realizou-se entre 24 de fevereiro de 2020 e 9 de junho de 2020, tendo tido a duração de 15 semanas consecutivas e tendo sido concretizada com uma turma de 4.º ano, na Escola Básica do 1.º Ciclo Dr. Correia Mateus, pertencente ao Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus, sob a orientação da professora cooperante Fátima Lopes e da professora supervisora Hélia Pinto.

Ao contrário da PP anterior, a PP em 1.º CEB II foi desenvolvida em cooperação com um par pedagógico, o que facilitou a partilha de ideias, a planificação das tarefas, a implementação das atividades, a colaboração nas atividades e, principalmente, a dinâmica reflexiva inerente às intervenções didáticas.

Face à pandemia COVID-19, o Governo Português viu-se obrigado a implementar medidas extraordinárias, pelo que a 13 de março de 2020 foi necessário interromper as atividades presenciais e entrar em confinamento (Decreto-Lei n.º 10-A/2020). Neste sentido, para garantir o acesso à educação, adaptaram-se os contextos de ensino, assim como os processos e estratégias de aprendizagem. Com o encerramento das escolas, a modalidade de ensino foi alterada, passando do ensino presencial para o ensino a distância (E@D).

A turma de 4.º ano em que ocorreu esta segunda experiência na valência do 1.º CEB era constituída por 23 alunos (catorze do sexo feminino e nove do sexo masculino), com idades entre os 9 e os 10 anos. Nesta turma não existiam alunos com necessidades educativas especiais diagnosticadas, porém um dos alunos necessitava de apoio específico individualizado.

### 2.2.1. OBSERVAÇÃO

O período de observação da PP em 1.º CEB II consistiu num período de duas semanas de observação das aulas da professora titular de turma (professora cooperante), seguidas de uma semana de observação e atuação conjunta. As duas primeiras semanas de observação foram essenciais para estabelecer uma relação de cordialidade com a professora cooperante e de respeito em relação aos alunos, visto que, desde o primeiro dia, foi dada a liberdade de interagir com a turma.

Durante este período de observação, também foi possível constatar a existência de uma benéfica coadjuvação entre as professoras dos diferentes anos de escolaridade através da criação de projetos, que seguem a *Metodologia de Trabalho por Projeto*. Na reflexão da 1.ª e 2.ª semana de observação (18 a 26 de fevereiro de 2020), encontra-se retratada essa colaboração entre as docentes da instituição escolar:

*No decorrer destas duas semanas de observação, foi possível observar que as professoras que trabalham na escola procuram realizar tarefas em cooperação e coadjuvação, através da realização de diversos projetos que envolvem todos os alunos da instituição. Na minha opinião, este envolvimento é muito enriquecedor, uma vez que implica a cooperação entre alunos de diferentes anos de escolaridade, que trabalham em conjunto de modo a atingirem aprendizagens significativas sobre diversos temas, neste caso, sobre o quadro de Diego Velázquez “Las Meninas”. Deste modo, considero que poderei adquirir imensas aprendizagens e conhecimentos através do contacto com as professoras que lá trabalham. (Gomes, 2020a, p. 1)*

A *Metodologia de Trabalho por Projeto*, de acordo com Leite, Malpique e Santos (1989, *apud* Vasconcelos *et al.* 2011, p. 10), consiste numa “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados”. Esta metodologia coloca o aluno no centro do seu processo de aprendizagem, o professor assume apenas o papel de orientador, diagnosticando as necessidades dos alunos, proporcionando o debate de ideias e a clarificação de conceitos.

Tendo em conta as vantagens didáticas desta metodologia de ensino-aprendizagem e ao observar que a comunidade escolar se envolvia numa diversidade de projetos, procurou-se incluir nas planificações pequenos projetos interdisciplinares, direcionados para as necessidades e interesses da turma.

### 2.2.2. PLANIFICAÇÃO, ATUAÇÃO, AVALIAÇÃO

Como referido anteriormente, as intervenções foram desenvolvidas e estruturadas tendo em consideração uma grelha de planificação, semelhante à já apresentada (Anexo 1), orientada apenas pelas AE direcionadas para o 4.º ano. No entanto, perante a necessidade de confinamento social e de disponibilizar as grelhas aos alunos, foi necessário simplificar as planificações, adaptando-as ao nível etário e cognitivo da turma. Neste sentido, a professora cooperante disponibilizou um modelo de grelha semanal (Anexo 2) que foi sendo ajustado às atividades e estratégias propostas no decorrer da PP em 1.º CEB II.

No que concerne à atuação, foram desenvolvidas atividades nas várias áreas disciplinares, à exceção da área de Educação Física, que se encontram sistematizadas no Quadro 3. Estas tarefas foram planificadas em E@D, pelo que as atividades assíncronas serviriam de complemento à telescola (*#EstudoEmCasa*<sup>2</sup>) e as atividades síncronas de revisão ou esclarecimento de dúvidas.

---

<sup>2</sup> Face à situação de isolamento em que o país se encontrava, o Ministério da Educação, em parceria com a RTP (Rádio e Televisão de Portugal), criou o *#EstudoEmCasa* que começou a ser transmitido a 20 de abril de 2020. Emitido em canal aberto, esta ferramenta transmitia aulas de 30 minutos para a Educação Pré-escolar e para o Ensino Básico (do 1.º ao 9.º ano), assim como disponibilizava múltiplos recursos educativos de complemento aos conteúdos abordados nas aulas. Não obstante, o *#EstudoEmCasa* não pretendia substituir a intervenção e o acompanhamento dos professores, mas facilitar o acesso à educação, tendo em

**Quadro 3:** Principais atividades desenvolvidas na Prática Pedagógica – 4.º Ano

Área curricular	Principais atividades desenvolvidas (atividades assíncronas)
Português	<ul style="list-style-type: none"><li>• Pesquisa sobre o autor do livro <i>A maior flor do mundo</i>, de José Saramago.</li><li>• Produção de texto narrativo (conclusão da história).</li></ul>
Matemática	<ul style="list-style-type: none"><li>• Exploração do vídeo explicativo “Perímetro e área” (produzido pela professora estagiária).</li></ul>
Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"><li>• Exploração do vídeo interativo “Relevo de Portugal” (produzido pela professora estagiária);</li><li>• Construção do <i>lapbook</i> “O ciclo da água”.</li></ul>
Expressões (Artísticas)	<p><b>Música e Artes Visuais</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Atividade “Os sons e a natureza” (identificação dos sons da natureza e exploração das técnicas do lápis de grafite, tendo como ponto de partida um elemento da natureza).</li></ul>

A realização da PP em 1.º CEB II em contexto de pandemia e numa nova modalidade deu origem a receios, principalmente a nível da avaliação, da interação com a turma e adaptação das tarefas acessíveis a todos os alunos. A reflexão da 6.ª semana de estágio (14 a 17 de abril de 2019) expõe esses constrangimentos:

*Visto que não existe um contacto direto com os alunos, torna-se complexo realizar uma avaliação reguladora baseada na observação direta, pois não é possível compreender, de imediato, as dificuldades sentidas pelos alunos ao longo da realização das tarefas propostas. [...] Assim, considero que o grande desafio do ensino à distância será a falta de contacto direto com os alunos e a dificuldade em verificar quais as suas dificuldades, para além da realização de propostas de atividades motivadoras, originais e criativas que facilitem o processo de ensino e de aprendizagem. No entanto, [...] este tipo de abordagem será enriquecedor [...], pois ficarei a conhecer [...] novas ferramentas que poderão ser utilizadas dentro e fora da sala de aula, às quais futuramente poderei recorrer. (Gomes, 2020b, p. 2)*

Fazendo uma análise das intervenções, a transição do ensino presencial para o ensino *online* levou a um repensar das estratégias e metodologias a utilizar. As tecnologias da informação e comunicação ganharam um novo significado, envolvendo todos os agentes educativos na escolha da plataforma mais adequada à escola e, principalmente, às necessidades dos alunos. Assistiu-se, nesta fase, a “um planeamento pedagógico *in real time* (em tempo real)”, em que “as escolas tiveram que experimentar tanto, e gestores e professores tomarem decisões tão rápida” (Tomazinho, 2020, *apud* por Dias-Trindade, Correia & Henriques, 2020, p. 6).

---

consideração que nem todos os alunos conseguiam usufruir do acesso à internet nem ao equipamento necessário para acompanhar as aulas a distância.

Na reflexão final da PP, surgem retratadas as principais estratégias definidas em colaboração com a professora cooperante e com a professora supervisora:

*No que concerne às aulas assíncronas, começamos por adotar uma estratégia mais interativa e que auxiliasse os alunos no estudo de determinados conteúdos; assim, eram disponibilizados, através da planificação semanal e dos anexos enviados aos encarregados de educação, vídeos explicativos com a gravação da voz de uma das professoras estagiárias. Posteriormente, optámos por realizar somente uma atividade por dia, ou seja, os alunos apenas realizavam uma atividade complementar relacionada com o conteúdo que tinha sido abordado na telescola no período da manhã, continuando a ser disponibilizado o vídeo com a resolução de algumas tarefas propostas. (Gomes, 2020c, p. 2)*

O desconhecimento em relação à estratégia mais adequada e à duração do confinamento levou à necessidade de procurar métodos que continuassem a promover e a incentivar aprendizagens de uma forma diversificada. A construção de pequenos vídeos explicativos acompanhados pelas vozes das professoras possibilitou uma proximidade com os alunos e um acompanhamento, mesmo que a distância, das atividades. Este contacto permitiu que mais alunos partilhassem, através do *e-mail* da turma, as suas dúvidas e os trabalhos realizados (Figura 2).

**Figura 2:** Lapbook partilhado por um aluno



### 3. PRÁTICA PEDAGÓGICA – 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

“A escola, enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar, tem que se ir reconfigurando para responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas.” (PASEO, 2017, p. 7)

As Práticas Pedagógicas do 2.º Ciclo do Ensino Básico (PP do 2.º CEB I e PP do 2.º CEB II) ocorreram durante o ano letivo 2020/2021, entre o dia 26 de outubro e o dia 14 de junho (cada uma com a duração de 15 semanas), na Escola Básica Dr. Correia Mateus (Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus). Tendo tido como público-alvo uma única turma do 5.º ano de escolaridade, as aulas decorreram no âmbito de duas disciplinas: Português, sob a orientação da professora cooperante Maria Alexandra Leitão e da professora supervisora Noémia Jorge, e História e Geografia de Portugal, sob a orientação da professora cooperante Eugénia Costa e dos professores supervisores Sara Dias-Trindade, no 1.º semestre, e Gilberto Moiteiro, no 2.º semestre.

A turma do 5.º ano de escolaridade em que foram realizadas as PP era composta por 18 alunos (7 alunos do sexo feminino e 11 alunos do sexo masculino) com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos. Esta turma era bastante heterogénea, existindo alunos de diferentes nacionalidades (portuguesa, brasileira e francesa), um aluno repetente e dois alunos que necessitavam de apoio específico individualizado.

À semelhança na PP do 1.º CEB I, a PP 2.º CEB I foi inicialmente desenvolvida em cooperação com uma colega de estágio e, após a sua desistência, apenas com as professoras cooperantes de Português e de História e Geografia de Portugal. A PP do 2.º CEB II decorreu integralmente apenas em colaboração com as professoras cooperantes.

### 3.1. PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PORTUGUÊS – 5.º ANO

#### 3.1.1. OBSERVAÇÃO

O período de observação inicial das aulas de Português permitiu conhecer a turma, identificar as fragilidades e dificuldades de aprendizagem de alguns alunos e recolher informação sobre o funcionamento da turma, assim como as dificuldades que alguns alunos apresentavam, nos vários domínios da disciplina de Português. A nível atitudinal, na disciplina de Português, esta turma demonstrou ser bastante participativa e com intervenções pertinentes.

A fase de observação em 2.º CEB consistiu num período de uma semana de observação das aulas da professora cooperante de Português, seguida da observação quinzenal da intervenção do par pedagógico e, posteriormente da intervenção intercalar com a professora cooperante.

#### 3.1.2. PLANIFICAÇÃO, ATUAÇÃO, AVALIAÇÃO

Quanto à componente de planificação no 2.º CEB, esta encontrava-se regida pelas *Aprendizagens Essenciais de Português* do 5.º ano (AEP5) e, principalmente, pelas orientações presentes na secção “Ações Estratégicas de Ensino Orientadas para o PA”. As grelhas de planificação utilizadas apresentavam um estrutura diferente das grelhas utilizadas no 1.º CEB. Assim, as intervenções eram planeadas de forma quinzenal (Anexo 3), apresentando de forma sintética os conteúdos que seriam abordados ao longo das duas semanas, e diária (Anexo 4), mais minuciosa, articulando os domínios, as aprendizagens essenciais adaptadas, as estratégias de aprendizagem, o tempo previsto, os recursos e materiais e a avaliação.

No quadro abaixo (Quadro 4), apresenta-se uma seleção das atividades desenvolvidas na área do Português, no 5.º ano.

**Quadro 4:** Principais atividades desenvolvidas em cada domínio na PP de Português – 5.º Ano (1.º e 2.º semestre)

Disciplina	Principais atividades desenvolvidas
Português	<p><b>Oralidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuta ativa do capítulo V (A Rainha das Fadas) da obra <i>A Fada Oriana</i>;</li> <li>• Escuta ativa da biografia de Manuel António Pina;</li> <li>• Expressão oral de pontos de vista;</li> <li>• Partilha de textos de opinião produzidos pelos alunos (leitura em voz alta).</li> </ul>
	<p><b>Leitura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretação e análise de <i>texto de opinião</i> (Anexo 5);</li> <li>• Interpretação e análise de <i>notícia</i>;</li> <li>• Interpretação e análise de <i>biografia</i> (Ilse Losa);</li> <li>• Exploração dos conceitos <i>facto</i> e <i>opinião</i> (Anexo 6).</li> </ul>
	<p><b>Educação Literária</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinamização de <i>Kahoot</i> focado em atividades de revisão (fábula, lenda, conto);</li> <li>• Leitura expressiva de excertos de <i>A Fada Oriana</i>, de Sophia M. B. Andresen</li> <li>• Leitura dramatizada do texto “<i>A rainha das peras</i>”, de António Torrado.</li> </ul>
	<p><b>Escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade de escrita criativa – “A Carta ao pintor”;</li> <li>• Reescrita do poema “Basta imaginar”, de Manuel António Pina (Anexo 7);</li> <li>• Implementação de sequência didática – género <i>texto de opinião</i> (Anexo 5).</li> </ul>
	<p><b>Gramática</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementação de Laboratórios Gramaticais (funções sintáticas, advérbios, discurso direto e discurso indireto).</li> </ul>

No que concerne às intervenções que caracterizaram esta PP do 2.º CEB na disciplina de Português, estas pautaram-se por um vasto leque de atividades e estratégias diversificadas, que possibilitam a exploração dos conteúdos, a partilha de ideias, o trabalho autónomo e o trabalho colaborativo entre a turma.

Em termos pedagógico-didáticos, valorizaram-se metodologias ativas, sendo que a mais utilizada se baseou na *aprendizagem pela descoberta*, nomeadamente nos Laboratórios Gramaticais, tema que será aprofundado na segunda parte do relatório (Dimensão Investigativa – 2.2.3.).

Para além de realizadas atividades direcionadas para os domínios da educação literária (abordagem de obras literárias, pertencentes à literatura tradicional popular e aos modos narrativo, lírico e dramático), da oralidade (escuta ativa de textos em suporte áudio; expressão oral de pontos de vista) da gramática (Laboratórios Gramaticais), o domínio da escrita também foi valorizado ao longo da PP. Sendo a escrita um processo consciente e criativo, porém complexo, foi necessário recorrer a uma estratégia que permitisse que os alunos conseguissem apropriar-se, de forma gradual, dos géneros textuais abordados:

carta e texto de opinião. Relativamente a este último género textual, optou-se pelo desenvolvimento de uma *sequência didática*<sup>3</sup>.

Como primeira abordagem ao género *texto de opinião*, foi entregue um guião de trabalho (Anexo 5) e apresentado um texto de opinião sobre um tema presente no quotidiano dos alunos: “O professor deve pedir aos alunos que façam trabalhos de casa?”. Visava-se, com a análise deste texto, que os alunos *descobrissem* as características do género textual ao nível da estrutura e das marcas linguísticas.

Na reflexão da 2.<sup>a</sup> quinzena de intervenção (12 a 22 de abril de 2021) surgem espelhadas algumas das descobertas realizadas pelos alunos:

*Aquando da divisão em grande grupo das características textuais do texto de opinião, foi interessante verificar que os alunos rapidamente compreenderam que no desenvolvimento o autor não apresentava somente a sua opinião a favor ou contra, como também a justificava. Esta conclusão à qual os alunos chegaram levou a que, posteriormente, introduzisse o termo “argumentos”. [...]*

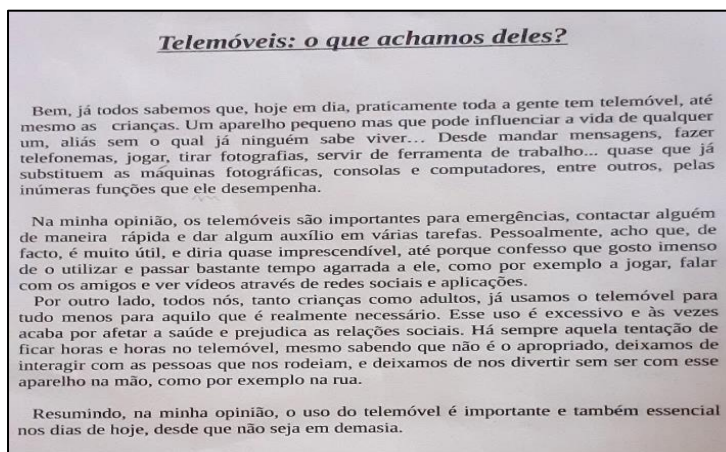
*Posteriormente, foi proposto que encontrassem palavras ou expressões (conectores) que permitissem ligar os parágrafos e as frases. Apesar de, no início, se sentir alguma dificuldade e insegurança, de um modo célere os alunos começaram a sentirem-se motivados e a compreender onde se encontravam os conectores. Este momento levou a que, por vontade própria, os alunos comessem a substituir os conectores presentes no texto por outras palavras ou expressões. Por exemplo, as expressões “Em contrapartida” e “Em suma” foram substituídas por expressões como: “Por outro lado”, “Resumidamente”, “Finalmente”, “Concluindo” e “Em síntese”. Ainda que não fosse dado o conceito de conectores, os alunos perceberam facilmente que existiam palavras e expressões que tinham como finalidade ligar (conectar) os múltiplos segmentos linguísticos (parágrafos e frases). (Gomes, 2021b, pp. 5-6)*

Esta atividade inicial condicionou de forma positiva a atividade que se seguiu: escrita orientada de um texto de opinião. Na figura que se segue (Figura 2) é apresentado um dos textos de opinião, redigido por um aluno.

---

<sup>3</sup> A propósito das *sequências didáticas*, estas correspondem a um dispositivo didático que contribui para a aprendizagem da produção escrita e construção de um determinado género de discurso. Na perspetiva de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, *apud* Marcuschi, 2008, p. 213) a sequência didática consiste num “conjunto de atividades escolares, organizadas, de maneira sistemática, em torno de um género textual oral ou escrito.”

**Figura 3:** Texto de opinião redigido por um aluno do 5.º ano



A posterior partilha dos textos escritos levou a que fossem analisadas as estruturas dos mesmos e os conectores utilizados por cada aluno, para além de discutidas as diferentes perspetivas em relação aos temas selecionados, acabando por se salientar questões relacionadas com o uso excessivo dos telemóveis ou as vantagens e desvantagens do ensino a distância. Como mencionado na reflexão da 4.ª quinzena (7 a 14 de junho de 2021), esta partilha foi bastante produtiva:

*Através da partilha de trabalhos e da sua discussão, foram desenvolvidas pelos alunos competências a nível da comunicação (escuta ativa, fluência oral, interação social), da participação e do relacionamento interpessoal (respeito pelo outro). Na minha perspetiva, a utilização da discussão em sala de aula como estratégia poderá promover a participação de muitos alunos que, por vezes, preferem não intervir quando questionados. (Gomes, 2021e, p. 3)*

Ressalve-se que, no decorrer desta PP em 2.º CEB, existiram momentos em que se optou por não se seguir as planificações previamente construídas, isto porque em algumas situações os alunos procuravam ir além do esperado. Por exemplo, a aula do 11 de maio de 2021 tinha como intuito trabalhar com os alunos a obra dramática *O Príncipe Nabo* começando pela exploração da autobiografia da autora, Ilse Losa. No entanto, à medida que a biografia ia sendo explorada, os alunos começaram a debater outros temas – religião, família, prémios recebidos pela autora, entre outros. A propósito desta situação, na reflexão da 3.ª quinzena (10 a 20 de maio de 2021), refere-se o seguinte:

*O que foi planificado para ser uma breve referência à autora e à ilustradora da obra tornou-se num ponto de partida para a discussão e partilha de diferentes temas. O facto de ter sido implementada numa aula de turnos possibilitou o surgimento de curiosidades e interesses distintos. Enquanto que um dos turnos se interessou pelo tema da religião, que adveio do facto de Ilse Losa ser judia, o outro turno interessou-se pelos prémios e pela descendência da autora. (Gomes, 2021d, p. 2)*

Refletindo sobre as planificações, intervenções e atividades realizadas, conclui-se que existem momentos em que é importante ter em consideração as curiosidades e interesses dos alunos. É fundamental que o professor consiga responder a essas curiosidades, por forma a aumentar o interesse e a motivação para as atividades que se seguem.

## 3.2. PRÁTICA PEDAGÓGICA DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL – 5.º ANO

### 3.2.1. OBSERVAÇÃO

A observação foi uma técnica essencial para conhecer, à semelhança de Português, as fragilidades e dificuldades da turma na disciplina de História e Geografia de Portugal. No que concerne às atitudes observadas, verificou-se que parte dos alunos demonstravam ser pouco participativos nesta disciplina.

Durante este período de observação, também foi possível observar as estratégias utilizadas pela professora cooperante para transmitir os conhecimentos. De um modo geral, a professora cooperante utilizava o manual escolar<sup>4</sup> como recurso orientador dos conteúdos que estavam a ser abordados, com a finalidade de apoiar e guiar os alunos no estudo. Assim, procurou-se incluir nas planificações estratégias que permitissem a exploração individual do manual, através da sua análise e orientada por questões.

À semelhança da fase de observação na disciplina de Português, o período de observação das aulas da professora cooperante de História e Geografia de Portugal ocorreu durante uma semana de observação, seguida da intervenção quinzenal.

---

<sup>4</sup> Considerando a Lei n.º 72/2017, artigo 3.º, presente no Despacho n.º 921/2019 (pp. 3543-3544), entende-se o manual escolar como um recurso didático que, “ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem [...] visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico [...] apresentando informação correspondente aos conteúdos [...] dos programas em vigor, bem como propostas de atividades [...], podendo incluir orientações de trabalho para o professor”.

### 3.2.2. PLANIFICAÇÃO, ATUAÇÃO, AVALIAÇÃO

No que concerne à componente da planificação para a disciplina de História e Geografia de Portugal, esta seguiu a mesma estrutura que a grelha de planificação de Português, porém incluindo apenas o subdomínio a ser abordado. As planificação foram orientadas pelas *Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal* do 5.º ano (AEHGP5).

Tendo em consideração que a disciplina de História e Geografia de Portugal contém conteúdos complexos (que envolvem uma enorme capacidade reflexiva), mas que também pressupõem a motivação constante dos alunos, em termos de atuação, foram desenvolvidas ao longo da PP atividades interativas e práticas, que implicavam a utilização de ferramentas digitais (*Google Earth* e *ArcGIS StoryMaps*).

Apresentam-se, no Quadro 5, algumas das atividades desenvolvidas nesta disciplina.

**Quadro 5:** Principais atividades desenvolvidas na PP de História e Geografia de Portugal – 5.º Ano (1.º e 2.º semestre)

Disciplina	Principais atividades desenvolvidas
História e Geografia de Portugal	<ul style="list-style-type: none"><li>• Análise de documentos;</li><li>• Exploração do <i>Google Earth</i>: Expansão Marítima Portuguesa;</li><li>• Exploração do <i>ArcGIS StoryMaps</i>: Formação do Império Português no século XVI (Anexo 8)</li><li>• Exploração do <i>flipbook</i>: Crise sucessória de 1580 – candidatos (Anexo 9);</li><li>• Dinamização de um jogo didático – <i>Bingo: História e Geografia de Portugal</i> (Anexo 10).</li></ul>

Na disciplina de História e Geografia de Portugal, a atuação mostrou ser um processo complexo, em comparação com o ocorrido na disciplina de Português. Apesar de se procurar diversificar nas estratégias, foram sentidas algumas dificuldades ao nível dos conhecimentos científicos (quer dos conteúdos que estavam a ser abordados quer dos conteúdos que se seguiam, de modo a que existisse uma continuidade), facto que se repercutiu nas próprias estratégias/atividades.

Como forma de motivar os alunos para a aprendizagem da História, recorreu-se a estratégias que procuravam proporcionar diferentes experiências, envolvendo o digital e procurando promover uma “interação entre o mundo a que os jovens nativos digitais estão habituados a viver e as potencialidades que estas estratégias podem trazer ao mundo da educação” (Dias-Trindade & Carvalho, 2019, p. 11). A utilização pedagógica de

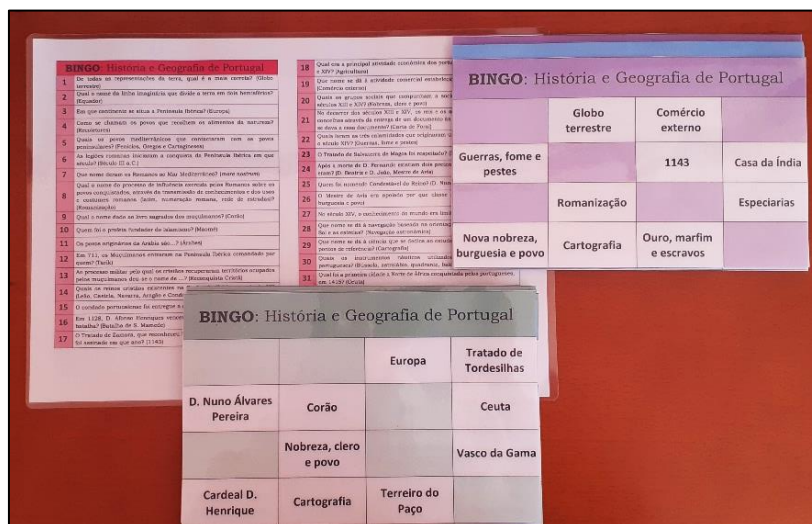
ferramentas digitais específicas, como o *Google Earth* e o *ArcGIS StoryMaps*, permitiu, através da narrativa histórica, relembrar conceitos relacionados com a área da Geografia, para além de possibilitar a descoberta da localização de lugares e regiões do Mundo, sem ser necessário sair da sala de aula. Como exposto na reflexão da 1.ª quinzena (26 de abril a 5 de maio de 2021):

*Deste modo, incluir nas propostas de intervenção algo que lhes é próximo, como as novas tecnologias, poderá ser um fator crucial para o aumento da atenção, interesse e motivação perante um conteúdo histórico que por vezes lhes é bastante distante.*

*Conseguindo captar a atenção, interesse e motivação dos alunos, mais facilmente estes conseguem atingir os objetivos pretendidos para o conteúdo em questão. Estes aspetos são fundamentais para o sucesso escolar e para a aquisição e desenvolvimento de aprendizagens significativas. (Gomes, 2021c, p. 4)*

Para além do recurso às tecnologias digitais, no final do ano letivo foi possível realizar uma atividade lúdico-pedagógica como forma de revisão dos conteúdos. Assim sendo, tendo como ponto de partida um jogo tradicional, o “Bingo”, foi construído um jogo didático (Figura 3) que permitiu sistematizar os conteúdos abordados ao longo da PP do 2.º CEB em História e Geografia de Portugal.

**Figura 4:** Jogo didático de revisões – História e Geografia de Portugal



No que concerne à aplicação do jogo, a reflexão da 3.ª quinzena (14 a 25 de junho de 2021) relata o modo como este foi pensado em cooperação com a professora cooperante e aceite pelos alunos:

*Relativamente à realização de um jogo como estratégia de revisão de conteúdos, este surgiu em conversa com a professora cooperante, pois começou-se a verificar que os alunos já não se encontravam com atenção para abordar novos conteúdos, visto se encontrarem nas*

*últimas semanas de aulas. Assim, e tendo como principal objetivo envolver os alunos e aproximá-los de uma forma criativa à História e Geografia de Portugal, construí um jogo baseado no tradicional jogo do “Bingo”. [...]*

*Assim que informei os alunos de que a aula seria dedicada a um jogo de revisões, verificou-se uma enorme motivação, apesar de ser um jogo relacionado com conteúdos abordados ao longo de todo o ano letivo. Para além disso, considero que esta atividade permitiu que a maioria dos alunos sistematizassem as aprendizagens já adquiridas e que cooperassem uns com os outros, apesar de ser um jogo individual que se baseava na sorte ou azar e não no facto de uns saberem mais do que outros. (Gomes, 2021f, p. 3)*

## 4. APRECIACÃO GLOBAL DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

“Um professor deverá estar preparado para assumir o compromisso de promover um dos princípios identificados pela UNESCO como grande desafio para o século XXI: «Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros» (Delors *et al.*, 2005, p. 96). Sem dúvida que esta aprendizagem se revela ser um grande desafio da educação, ao qual a formação inicial de professores não pode ficar alheia.” (Freire-Ribeiro & Mesquita, 2020, p. 17)

Concluída a experiência da PP nos diferentes contextos de ensino (1.º CEB e 2.º CEB), considera-se que foram realizadas aprendizagens e vivenciadas experiências distintas, que permitiram o desenvolvimento pessoal e, principalmente, profissional. Neste sentido a PP foi essencial para compreender a importância de observar, planificar, atuar e refletir sobre as atividades propostas, de modo a melhorar a ação pedagógica e, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem.

Para se ter a capacidade de ensinar, é fundamental aprender. A experiência proporcionada pela PP promoveu aprendizagens, a nível do domínio dos conhecimentos científicos, das metodologias e das estratégias pedagógico-didáticas. Para além disso, como diz a sabedoria popular, *errar é humano*; enquanto professor, ter essa consciência é fundamental para se conseguir adaptar e refletir sobre a sua ação em sala de aula. Face à pandemia COVID-19, foi necessário experimentar, testar e errar até se encontrar o método que mais se adequava às necessidades dos alunos. A prática docente envolve a necessidade constante de aprender e de investigar novas estratégias e metodologias com a finalidade de melhorar as aprendizagens dos alunos. Este estágio teve essa particularidade – já que a existência de uma pandemia obrigou a que os professores se vissem “obrigados” a procurar e estudar novas estratégias de ensino.

No que concerne à PP em 1.º CEB, esta demonstrou ser um grande desafio, pois foi desenvolvida num contexto com o qual se previa não ter competência suficiente para desempenhar uma boa atuação. Apesar dos receios iniciais, a experiência advinda das práticas realizadas no 1.º CEB tornou-se desafiadora, sobretudo a nível do ensino da matemática, e enriquecedora, pois permitiu alargar os conhecimentos científicos e utilizar e explorar novas metodologias de ensino. No decorrer deste percurso, várias vezes as estratégias e metodologias aplicadas foram questionadas, aprendendo-se com os erros e procurando-se melhorar a partir desses mesmos erros.

No percurso com o 2.º CEB, o facto de ter sido dada a oportunidade de intervir durante vários dias com uma única turma permitiu ter consciência da realidade e da responsabilidade de ter de planificar, refletir e organizar de forma lógica e sequencial um conjunto de atividades exequíveis para a turma em duas disciplinas diferentes.

Refletindo de forma breve sobre toda a PP, destaca-se a evolução que existiu, apesar de se ter consciência de que ainda existe muito para aprender, pois todas as turmas são diferentes e todos os alunos têm capacidades e ritmos de aprendizagem distintos. Para além disso, o conhecimento específico de cada área evolui continuamente, sendo necessário estar a par dessa evolução.

Ressalve-se ainda que a evolução que se sentiu se deveu principalmente ao *feedback* constante dado pelas professoras cooperantes e professores supervisores que, tanto em 1.º CEB como em 2.º CEB, procuravam auxiliar a ultrapassar as fragilidades que surgiram em cada planificação e intervenção. Ao longo da PP, sempre se teve em consideração os aspetos apontados e os conselhos dados por professoras que tinham muita experiência em sala de aula. A cooperação que existiu entre estagiária, professoras cooperantes e professores supervisores também contribuiu em grande parte para o bom funcionamento das várias intervenções e para a evolução enquanto professora. Ao longo desta experiência, a receptividade face ao *feedback* (positivo e negativo) permitiu crescer, ultrapassar as dificuldades e adquirir aprendizagens fundamentais para um futuro que se encontra próximo.

## PARTE II: DIMENSÃO INVESTIGATIVA

### 1. CONTEXTUALIZAÇÃO

“É importante que as crianças se comecem a aperceber de que a língua de escolarização, nas suas vertentes oral e escrita, constitui em si mesma um objeto de estudo, que pode ser observada com “olhos de cientista”, os mesmos com que se observam fenómenos astronómicos, com que se realizam experiências de alteração do estado físico de corpos, com que se regista o crescimento de uma planta a partir da semente.” (Duarte, 2008, p. 16)

Na sequência da *Dimensão Reflexiva*, na segunda parte do relatório destaca-se a *componente investigativa*, apresentando-se um estudo centrado no processo de ensino-aprendizagem da Gramática, mais especificamente na turma do 5.º ano da Escola Básica Dr. Correia Mateus (Leiria), em contexto de intervenção da Prática Pedagógica de Português no 2.º Ciclo do Ensino Básico (PP do 2.º CEB).

Tendo em consideração a particularidade em que foi realizada a Prática Pedagógica – em circunstância da pandemia da doença COVID-19 – foi necessário adaptar as atividades de acordo com as medidas de contingência social excecionais que tiveram implicações a nível do ensino presencial e do ensino não presencial (E@D)<sup>5</sup>.

Deste modo, foram concebidas e implementadas ao longo do ano letivo 2020/2021 atividades enquadradas pela *aprendizagem pela descoberta* (cf. 2.2.3.), mas adaptadas ao ensino não presencial e ao ensino presencial condicionado pelo distanciamento social. Assim sendo, o objetivo geral deste estudo passou pela reflexão sobre a eficácia da implementação de atividades de *aprendizagem pela descoberta* (nomeadamente Laboratórios Gramaticais – doravante LG) em contexto de pandemia nestas duas modalidades de ensino.

Esta segunda parte do trabalho encontra-se dividida em seis tópicos distintos. Depois de se proceder a uma contextualização do estudo investigativo realizado, explicita-se o enquadramento teórico que fundamenta este estudo. Posteriormente, na terceira e quarta fases deste trabalho, indica-se a metodologia privilegiada e relatam-se as atividades

---

<sup>5</sup> Tendo em consideração o contexto de pandemia, existiu a necessidade de realizar adaptações relativamente aos métodos e atividades inicialmente previstos, em função das duas modalidades de ensino (presencial condicionado e não presencial).

desenvolvidas (conceção e implementação dos LG). Por fim, no quinto e no sexto tópicos, são apresentados, analisados e discutidos os principais resultados obtidos na implementação de LG.

## 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

“O saber está no centro do processo educativo. É responsabilidade da escola desenvolver nos alunos a cultura científica que permite compreender, tomar decisões e intervir sobre as realidades naturais e sociais no mundo. Toda a ação deve ser sustentada por um conhecimento sólido e robusto.” (PASEO, 2017, p. 13)

### 2.1. ENSINO DO PORTUGUÊS NA ATUALIDADE: *O PERFIL DOS ALUNOS E AS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS*

Estimular o desenvolvimento de competências relacionadas com a disciplina de Português e com os seus vários domínios exige do professor um conhecimento aprofundado dos documentos curriculares que se encontram em vigor, nomeadamente do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO, 2017) e das *Aprendizagens Essenciais de Português* (AEP<sup>6</sup>, 2018).

Em 2017, foi aprovado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, o PASEO, referencial educacional que abrange todas as áreas do saber, áreas essas que se complementam. Este documento, orientado por oito princípios fundamentais (Base Humanista, Saber, Aprendizagem, Inclusão, Coerência e Flexibilidade, Adaptabilidade e Ousadia, Sustentabilidade, Estabilidade), procura orientar a ação educativa com o intuito de capacitar os alunos para uma formação contínua que permita a realização pessoal e social de cada um. Para além destes oito princípios, o PASEO apresenta as *Áreas de Competência*, que combinam conhecimentos, capacidades e atitudes a adquirir durante a escolaridade obrigatória. Para cada *Área de Competência*, o documento apresenta descritores operativos que permitem descrever um perfil do aluno, com reflexos nas *Aprendizagens Essenciais* (AE).

---

<sup>6</sup> Em alguns casos, a sigla AEP é desdobrada, neste trabalho, de acordo com o ano de escolaridade em causa (5.ª ano): AEP5.

Segundo Roldão, Peralta e Martins (2017, p. 10) “as aprendizagens são o centro do processo educativo”, pelo que os descritores (comunicador, conhecedor/sabedor/culto/informado, sistematizador/organizador, respeitador da diferença/do outro, participativo/colaborador, leitor, indagador/investigativo, criativo, responsável/autónomo, participativo/colaborador) se articulam com as *Ações Estratégicas de Ensino* das AE, através de exemplos de operacionalização por disciplina.

Divulgadas em 2018, as AE têm como objetivo principal direcionar a ação educativa a nível da planificação, realização e avaliação do processo de ensino-aprendizagem das diversas áreas do saber. De acordo com o Currículo Nacional - Decreto-Lei n.º 55/2018, as AE contribuem para o desenvolvimento das áreas de competências, expressas pelo PASEO, através da alusão a ações estratégicas e competências específicas (capacidades e atitudes) de cada área disciplinar ou disciplina, consoante o ano de escolaridade (Decreto-Lei n.º 55/2018).

No caso das AEP, visa-se o desenvolvimento progressivo de competências a nível da língua e de acordo com domínios específicos (Oralidade, Leitura, Educação Literária, Escrita e Gramática). Em conformidade com o PASEO, este conjunto de competências torna-se fundamental para a formação pessoal e social que se pretende que cada aluno adquira.

Existe, assim, uma estreita relação de articulação entre o PASEO e as AEP, na medida em que o ensino do Português “implica entender a língua como fator de realização, de comunicação, de fruição estética, de educação literária, de resolução de problemas e de pensamento crítico” (AEP5, 2018, p. 1). Estas competências encontram-se “associadas ao desenvolvimento de uma literacia mais compreensiva e inclusiva” (*idem*, p. 2), dado que é na convergência de várias áreas que “o ensino e a aprendizagem do português se constroem: produção e receção de textos (orais, escritos, multimodais), educação literária e conhecimento explícito da língua (estrutura e funcionamento)” (*ibidem*).

Tendo em consideração que se pretende desenvolver progressivamente as competências relacionadas com a língua, consoante os diferentes domínios, existem objetivos essenciais a alcançar no final do 2.º CEB:

- **Domínio da Oralidade:** os alunos devem ser capazes de “compreender formas complexas do oral, [...] identificar a intenção comunicativa [...] e reter a

informação relevante”, tornando-se aptos a apresentar fluência e adequação oral em diferentes contextos comunicativos (AEP5, 2018, pp. 2-3).

- **Domínio da Leitura:** de acordo com o nível de ensino em que se encontram, os alunos deverão adquirir habilidades apropriadas aos textos que leem, uma vez que estes começam a tornar-se mais complexos e a requerer uma maior persistência por parte dos alunos (AEP5, 2018).
- **Domínio da Educação Literária:** pretende-se que os alunos desenvolvam a “compreensão, a interpretação e a fruição de textos literários”, através de diferentes percursos e experiências de leitura com o intuito de motivar para continuar a ler (p. 3). Para além disso, não deixa de ser fundamental incutir nos alunos a “capacidade de apreciar criticamente a dimensão estética dos textos literários, portugueses e estrangeiros” (*ibidem*).
- **Domínio da Escrita:** visa-se que os alunos consigam apreender e dominar “processos, estratégias, capacidades e conhecimentos para escrita de textos de diversos géneros com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos, com organização discursiva adequada, diversidade e propriedade vocabular, correção linguística e correção ortográfica” (*ibidem*).
- **Domínio da Gramática:** pretende-se que os alunos sistematizem e aprofundem os conhecimentos gramaticais referentes à estrutura e funcionamento da língua portuguesa (AEP5, 2018).

Atendendo aos documentos curriculares em vigor, no processo de ensino-aprendizagem, a Gramática pode assumir uma função de articulação entre os vários domínios. De facto, para além de poder ser abordado como um domínio autónomo, a Gramática permite desenvolver os restantes domínios, visto que, enquanto falantes, escreventes, leitores e ouvintes, fazemos uso do conhecimento explícito da língua em situações díspares no âmbito da Oralidade, da Escrita e da Leitura.

### 2.1.1. O LUGAR DA GRAMÁTICA NA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS (2.º CEB)

Diversos estudos confirmaram a percepção de que, na disciplina de Português, a Gramática tende a ser considerada um dos domínios do currículo menos apelativos, quer por professores quer por alunos. De facto, a maioria dos professores reconhece [i] a desvalorização do domínio da Gramática, em prol de outros domínios, como o da Leitura e o da Escrita (Silva & Pereira, 2017), [ii] a existência de dificuldades a nível científico e pedagógico-didático de determinados conteúdos gramaticais (Cardoso, Pereira, Leite & Silva, 2018) e [iii] a instabilidade a nível da organização dos programas educativos e da nomenclatura gramatical utilizada (Viegas & Teixeira, 2019).

Com efeito, de acordo com um estudo efetuado por Silva e Pereira (2017, p. 2689), apenas 80% dos professores que participaram no estudo atribui muita importância à Gramática, ao contrário do que acontece com a Leitura e a Escrita, a que é reconhecida, de forma unânime, a sua importância (100% dos professores atribuem muita importância à leitura; 99% dos professores, à escrita).

Por outro lado, no que concerne à perspectiva dos alunos em relação ao domínio da Gramática, os resultados obtidos nas provas de aferição apresentam resultados insatisfatórios (Ucha, 2007). Atendendo aos relatórios do Instituto de Avaliação Educativa sobre as *provas de aferição de Português* de 2016 e 2017, os discentes do 5.º ano apresentaram fragilidades no domínio da Gramática, principalmente, na conjugação de verbos no pretérito perfeito do indicativo, na distinção entre adjetivos e advérbios e na identificação do vocativo.

Provavelmente como consequência dos resultados acabados de apresentar (relativos às preferências dos professores e aos resultados dos alunos), é frequente ouvir que o ensino e aprendizagem da gramática *não tem qualquer interesse nem utilidade* (Gorgulho & Teixeira, 2016, p. 157). Para muitos alunos, a Gramática tende a ser um conteúdo pouco atrativo, pelo que cabe ao professor dar a conhecer a pertinência que este conteúdo apresenta. No entanto, é um facto que a Gramática se reveste de grande utilidade, uma vez que esta se encontra presente do nosso quotidiano, quando ouvimos, lemos ou escrevemos. Para além disso, a aprendizagem da Gramática potencia o desenvolvimento cognitivo. Vygotsky (1989, *apud* Xavier, 2013, p. 139) refere o seguinte sobre este aspeto:

“o estudo da gramática é de grande importância para o desenvolvimento mental da criança... Ela pode não adquirir novas formas gramaticais ou sintáticas na escola, mas graças ao aprendizado da gramática e da escrita, realmente toma-se consciente do que está fazendo e aprende a usar suas habilidades conscientemente.”

## 2.2. METODOLOGIAS DE ENSINO DA GRAMÁTICA

No *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico* direcionado para o Conhecimento Explícito da Língua, disponibilizado pelo Ministério da Educação em 2011, defende-se que utilizamos a língua porque possuímos conhecimento das diferentes áreas de descrição linguística (Fonológico, Morfológico, Sintático, Lexical, Semântico, Pragmático e Discursivo), mesmo sendo esse conhecimento empregue de forma inconsciente. Por esta razão, “conseguimos entender que ensinar gramática não é ensinar algo completamente novo, mas sim tornar os nossos alunos conscientes de um conhecimento que eles têm e aplicam, mas do qual não têm consciência” (Costa *et al.*, 2011, p. 9).

Costa *et al.* (2011) sintetizam, com base nos trabalhos de outros autores, três tipos de metodologias associadas ao ensino da Gramática, metodologias essas que poderão determinar o sucesso ou insucesso da aprendizagem da gramática: [i] *ensino por definições*, [ii] *pedagogia do erro* e [iii] *aprendizagem pela descoberta*. Os autores salientam, no entanto, que não existe uma metodologia mais eficaz do que outra, referindo que existem metodologias que se adequam melhor à aprendizagem de determinados conteúdos e ressaltando que diferentes metodologias podem ser utilizadas em simultâneo, desde que essa prática facilite a aprendizagem.

### 2.2.1. ENSINO POR DEFINIÇÕES

O *ensino por definições* corresponde a uma metodologia que utiliza a definição dos conteúdos gramaticais como ponto de partida para a sua aprendizagem. Esta metodologia de ensino é uma das que mais se encontra presente na tradição pedagógica do ensino do Português, mas não é isenta de limitações, designadamente a possibilidade de algumas definições se apresentarem “incompletas e de difícil generalização, não permitindo um trabalho de observação dos dados e invertendo um percurso desejável, em que a sistematização ocorre no final de um percurso de observações” (Costa *et al.*, 2011, p. 24). Para além disso, tem vindo a verificar-se que as definições utilizadas para clarificar alguns

conteúdos gramaticais se encontram incorretas ou incompletas; exemplo disso é a definição da função sintática de sujeito, como correspondendo a “quem pratica a ação”, e a definição dos verbos como sendo “palavras que denotam ações” (*ibidem*).

### 2.2.2. PEDAGOGIA DO ERRO

A *pedagogia do erro* foi uma metodologia que surgiu nos anos 70 e, mais concretamente, no contexto do ensino português, nos *Programas de Língua Portuguesa* (Direção-Geral do Ensino Básico e Secundário, 1991), que se encontravam em vigor na década de 90 do século XX (Costa *et al.*, 2011).

Considerando que o conhecimento da gramática por parte do aluno se encontra implícito, o objetivo principal do professor seria torná-lo explícito e consciente. No entanto, também esta metodologia de ensino se revela insuficiente, por si só, para garantir o sucesso da aprendizagem. De facto, a gramática não pode ser caracterizada exclusivamente como uma “ferramenta normativa” com o propósito de corrigir o erro, pois “tal deixaria muitos aspetos do conhecimento gramatical por trabalhar, impediria a sistematização e, crucialmente, limitaria a prossecução dos objetivos que se prendem com o aprofundamento de conhecimento sobre a língua” (Costa *et al.*, 2011, p. 24).

### 2.2.3. APRENDIZAGEM PELA DESCOBERTA: LABORATÓRIO GRAMATICAL

A *aprendizagem pela descoberta* pode ser definida como uma metodologia ativa da aprendizagem, assente em procedimentos de observação e manipulação (Chartrand, 1993). Como tal, Assunção e Belo (2000, *apud* Silva, 2011, p. 525) mencionam dois princípios orientadores desta metodologia:

“(1) Os aprendentes desenvolvem processos associados com a descoberta e a investigação, através da observação, inferência, formulação de hipóteses, previsão e comunicação; (2) Os professores usam um estilo de ensino que apoia os processos de descoberta e investigação [...]”

Lomas (2006) definiu a *aprendizagem pela descoberta* como uma “aprendizagem em que os estudantes constroem o seu conhecimento de maneira autónoma e sem a intervenção do professor. Esta maneira de aprender exige uma atitude de busca activa através de métodos indutivos ou hipotético-dedutivos” (p. 214).

Deste modo, a *aprendizagem pela descoberta* opõe-se de forma radical à *aprendizagem por recepção*, que não “permite ao aluno a liberdade de se expor e mostrar o que já sabe” (Neves *et al.*, 2017, p. 721) e que implica a mera interiorização dos conteúdos que o professor apresenta aos alunos<sup>7</sup>.

No caso da disciplina de Português, concretamente no que se refere ao domínio da Gramática, as atividades de *aprendizagem pela descoberta* permitem que os alunos, no papel de “investigadores”, construam progressivamente os seus conhecimentos gramaticais. Os alunos adotam, assim, um “olhar de cientista” (Duarte, 2008, p. 18) e, recorrendo ao método científico e ao pensamento crítico, descobrem padrões e compreendem as grandes regularidades da língua, através de atividades de observação, experimentação e raciocínio. Por seu turno, o professor assume o papel “organizador e mediador entre os conhecimentos a adquirir e o aluno” (Xavier, 2012, p. 470). Nesse sentido, as atividades de descoberta promovem um “trabalho reflexivo e sistemático sobre a língua, partindo do conhecimento intuitivo dos alunos e da sua consciência linguística” (Silvano & Rodrigues, 2010, p. 279).

Para que a construção do conhecimento seja efetiva, Duarte (1992) defende que tais atividades devem ser constituídas por quatro fases: [i] apresentação dos dados, [ii] descrição e a compreensão dos dados, [iii] realização de exercícios de treino e [iv] avaliação das aprendizagens. No Quadro 6, sistematizam-se essas fases:

**Quadro 6:** Características das fases da *aprendizagem pela descoberta*

<b>Fase I</b>	Seleção criteriosa e preparação dos dados que se pretende transmitir aos alunos. Toda a informação deverá ser apresentada aos alunos de forma clara e simples.
<b>Fase II</b>	Observação dos dados, de modo a que os alunos consigam “tirar pequenas conclusões, formular hipóteses e generalizações e verificar a validade das suas hipóteses através da observação de novos dados” (Costa <i>et al.</i> , 2011, pp. 25-26). Nesta etapa, o aluno passa a ter um papel de destaque, tornando-se “cientista/investigador”, devidamente orientado pelo professor.
<b>Fase III</b>	Consolidação das aprendizagens, através do treino dos conhecimentos que foram sendo descobertos e construídos ao longo das fases anteriores. A etapa destinada ao treino é fundamental, uma vez que os alunos necessitam de ter tempo para exercitar antes de prosseguirem para a etapa da avaliação.
<b>Fase IV</b>	Avaliação final dos conhecimentos e verificação dos objetivos previamente definidos. Esta etapa permite que o professor e os alunos consigam ter uma perspetiva sobre a evolução que existiu, assim como confirmar se os objetivos estabelecidos foram ou não atingidos.

<sup>7</sup> Neste caso, a “aprendizagem do aluno/formando não envolve qualquer descoberta independente [...] espera-se somente que interiorize ou incorpore o novo material” (Pinto, 2003, p. 19).

No contexto do ensino português, a metodologia de *ensino pela descoberta* está intimamente associada às *Oficinas Gramaticais*, também designadas por *Laboratórios Gramaticais* (LG). Em Portugal, o conceito de LG foi abordado pela primeira vez por Inês Duarte, em 1992, quando se começou a verificar uma desvalorização do ensino da gramática na disciplina de Português (Gorgulho & Teixeira, 2016, p. 160).

Segundo a perspetiva de Duarte (1992), através da implementação dos LG em sala de aula, seria possível contribuir para o desenvolvimento da capacidade reflexiva dos alunos. Além disso, a autora defende que uma das premissas estabelecidas com os LG seria o papel que os discentes teriam durante o seu processo de ensino e aprendizagem, uma vez que tais atividades envolvem a descoberta e permitem que os próprios alunos construam os seus próprios conhecimentos, assumindo assim uma postura interventiva (*apud* Gorgulho & Teixeira, 2016). Por conseguinte, a utilização dos LG permite que os estudantes compreendam que a língua pode ser manipulada, tornando-se num objeto de estudo que poderá ser observada, descrita e compreendida (*ibidem*).

Esta metodologia de ensino, que pretende facilitar a aprendizagem da gramática, implica o desenvolvimento de atividades e estratégias que constituam “desafios de aprendizagem” (Costa *et al.*, 2011, p. 22), tornando os conteúdos gramaticais mais interessantes e atrativos.

Com a premissa de colocar desafios aos alunos, o início da leção/aprendizagem de um novo conteúdo gramatical por meio desta metodologia pode ser operacionalizado através da apresentação de uma pergunta de partida, relativamente à qual se procura alcançar uma determinada resposta (Costa *et al.*, 2011, p. 22). A formulação de uma pergunta desse tipo, por um lado, pode auxiliar os “alunos, na medida em que podem encontrar algum desafio no estudo da gramática”, e, por outro lado, tende a facilitar a definição dos “objetivos do estudo e a estruturação das atividades” aos professores (*ibem*, p. 23).

No entanto, Costa *et al.* (2011) ressaltam que o LG não se adapta a todos os conteúdos gramaticais, mas apenas àqueles em que é possível, pela sua sistematicidade, proporcionar um processo de descoberta. Por exemplo, um conteúdo gramatical em que tal metodologia não podia ser aplicada seria a conjugação de verbos irregulares, visto ser difícil para os alunos descobrirem regularidades no modo de conjugar os verbos

irregulares nos diferentes tempos e modos. Neste conteúdo gramatical, o que está em causa é a sua irregularidade e não uma regra a descobrir e aplicar a outros casos (*ibidem*).

Para além desta, a *aprendizagem pela descoberta* manifesta outras limitações. No seu estudo sobre a implementação de oficinas gramaticais, Protásio (2015, p. 6) salienta os seguintes aspetos:

“os pontos menos positivos prendem-se com o facto de se tratar de uma abordagem que exige algum tempo para os alunos raciocinarem e construírem o seu conhecimento. Para além disso, o aprendente poderá ter dificuldades em chegar à regra, ou formular hipóteses ou regras incorretas (Ferreira, 2013: 38). Para o professor também implica uma maior disponibilidade para a construção de materiais que correspondam à exigência que uma prática pela descoberta impõe.”

Por ser uma metodologia que exige esforço, dedicação e, principalmente, tempo em sala de aula, Xavier (2012, p. 474) refere que todo este esforço valerá a pena se os alunos conseguirem atingir resultados positivos na sua aprendizagem, salientando que:

“o tempo ganha-se a longo termo se o aluno compreender, de facto, os mecanismos gramaticais de base. Quanto tempo se gasta a repetir as regras e as definições ao longo do percurso escolar dos alunos? E que resultados práticos, efetivos isso tem? Os alunos chegam ao ensino superior com os conteúdos gramaticais apreendidos, conteúdos que fazem parte dos programas do ensino obrigatório do Português? Normalmente, não.”

### **2.2.3.1. ESTUDOS RELACIONADOS COM LABORATÓRIOS GRAMATICAIS**

Com o intuito de, por um lado, fazer um “mapeamento” (ainda que incompleto) sobre a forma como os LG têm sido implementados no contexto do ensino do Português e de, por outro lado, sistematizar (em termos teóricos e metodológicos) o próprio trabalho de investigação, sintetizaram-se nesta secção exemplos de trabalhos relevantes na área em questão (funções sintáticas, articuladas ou não com outros conteúdos).

Uma das propostas apresentadas no *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico: Conhecimento Explícito da Língua* e que foi encarada pelos autores como sendo um bom exemplo de LG, foi desenvolvida em 2008 por Ana Costa e Dulce Martins, e destinava-se ao 3.º Ciclo. Este laboratório pretendia explorar com os alunos as funções sintáticas presentes em orações subordinadas substantivas, assim como abordar a utilização da vírgula (Costa *et al.*, 2011, p. 26). Para além desta, neste documento encontram-se outras propostas de LG direcionados para os diversos anos de escolaridade, do 1.º ao 3.º CEB, propostas essas centradas em torno dos seguintes temas: expressões de

tempo, funções sintáticas e registos de língua na escrita e na oralidade (Costa *et al.*, 2011, p. 38).

Existem também estudos que demonstraram o benefício da utilização dos LG no processo de ensino e aprendizagem dos alunos a nível gramatical e na aquisição de outras competências. Um desses estudos foi realizado em 2009 por Rodrigues e Silvano no âmbito do projeto *Investigação e Ensino da Língua Portuguesa (IELP)*. As autoras tiveram como ponto de partida as dificuldades sentidas pelos alunos de uma turma do 10.º ano de escolaridade na produção textual, tendo sido criada uma sequência didática que integrava um LG. A primeira fase consistiu na leitura de textos (crónicas jornalísticas) e na observação de regularidades em relação à estrutura e aos elementos linguísticos presentes nos textos. Posteriormente, foi implementado um LG composto por seis etapas, em que foram considerados os seguintes conteúdos: predicativo do sujeito, predicativo do complemento direto, frases complexas com [i] orações subordinadas relativas restritivas, explicativas e substantivas relativas, com [ii] orações subordinadas causais e [iii] com orações coordenadas explicativas, verbos e adjetivos – “áreas em que”, salientaram Rodrigues e Silvano (2009), “a avaliação dos pré-testes revelou que os alunos necessitavam de melhorar o desempenho” (p. 440). Nesta fase do laboratório, as autoras pretendiam aprofundar o conhecimento explícito da língua para a “sua activação em momentos de compreensão qualificada e de produção discursiva consciente e intencional” (*ibidem*). A última etapa desta sequência pretendia ativar os “conhecimentos do domínio da leitura analítica e do funcionamento da língua no processo de produção textual” (*ibidem*), tendo sido proposta a produção textual de uma “apreciação crítica”. Após a análise dos textos produzidos, verificou-se que o LG levou a uma melhoria da produção escrita.<sup>8</sup>

No âmbito de dissertações de mestrado, também surgiram estudos de investigação relacionados com esta metodologia. Sousa (2018) implementou um LG, composto por 5 sessões (duas delas dedicadas ao pré-teste e ao pós-teste<sup>9</sup>), direccionado para o 6.º ano de

---

<sup>8</sup> Considerando o pré-teste e o pós-teste, verificou-se uma recuperação significativa quanto ao segmento textual como à utilização de elementos e estrutura linguística que foram sendo trabalhados ao longo do laboratório (Rodrigues & Silvano, 2009, p. 449).

<sup>9</sup> Com o intuito de perceber os conhecimentos prévios dos alunos, verificou-se com o pré-teste que 41% e 27% dos participantes utilizam os pronomes átonos corretamente em frases afirmativas e negativas, respetivamente, em verbos que terminam em -z, -x, -r e -m ou ditongo nasal (Sousa, 2018, pp. 61-63).

escolaridade, sobre o conteúdo dos pronomes pessoais em adjacência verbal. Depois de aplicado o pré-teste, as etapas seguintes destinaram-se à exploração dos pronomes pessoais átonos (em frases afirmativas e negativas) e utilizados como complemento direto e indireto. Na quarta fase deste laboratório, foi dada a possibilidade de os alunos realizarem exercícios de treino, preparando-se assim para o pós-teste que se realizaria na quinta e última etapa (*ibidem*). Após a realização do pós-teste, verificou-se uma melhoria na utilização dos pronomes em frases afirmativas (86%) e em frases negativas (86%). No que concerne aos pronomes pessoais átonos na função de complemento direto e de complemento indireto, verificou-se alguma evolução, já que, na avaliação inicial, “41% dos alunos utilizaram os pronomes pessoais em adjacência verbal de forma correta” e, na avaliação final, “68% dos alunos utilizaram-nos corretamente” (Sousa, 2018, pp. 63-64). Com base nos resultados obtidos, a autora concluiu que a implementação do LG para abordar o conteúdo dos pronomes pessoais átonos poderá ser vantajosa, visto que “grande parte dos alunos aplicaram as regras de utilização que construíram com base na observação e reflexão sobre a língua, relativamente a este conteúdo gramatical”. Além disso, os resultados obtidos no pós-teste foram mais satisfatórios do que os resultados do pré-teste (*idem*, p. 69).

Os resultados obtidos nos trabalhos acima mencionados ilustram os benefícios e as potencialidades que os LG têm para a aprendizagem do conhecimento explícito da língua, em qualquer nível do ensino básico e secundário, por insistirem no papel ativo dos alunos na aprendizagem, levando-os a descobrir sem se recorrer exclusivamente à memorização. Por outro lado, exemplificam ainda a possibilidade de a integração/articulação dos vários domínios (por exemplo, Gramática e Escrita)<sup>10</sup>.

### **2.2.3.2. APRENDIZAGENS ESSENCIAIS DE PORTUGUÊS E A APRENDIZAGEM PELA DESCOBERTA**

Como referido anteriormente, os documentos programáticos que atualmente se encontram em vigor valorizam atividades de *aprendizagem pela descoberta*.

---

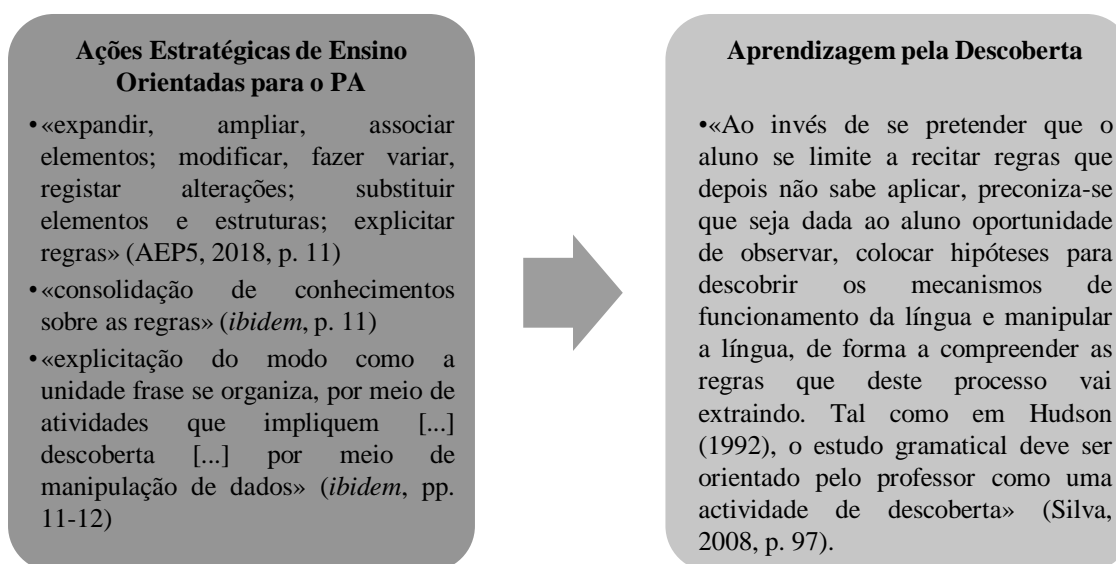
<sup>10</sup> Esta ideia de articulação entre os vários domínios do Português é reforçada por Barbeiro (2005, p. 9): “Cada um dos domínios não constitui um compartimento estanque. O facto de a relação poder ser privilegiada com um deles traz consigo o desafio de esse domínio poder servir de ponto de ancoragem para a relação com a língua e para a descoberta dos outros domínios.”

Tendo em conta este pressuposto, no PASEO (2017) apresenta-se uma *Área de Competência* que reflete esta metodologia: *Raciocínio e resolução de problemas*. Os descritores operativos relacionados com esta *Área de Competência* referem o seguinte:

“Os alunos colocam e analisam questões a investigar, distinguindo o que se sabe do que se pretende descobrir. Definem e executam estratégias adequadas para investigar e responder às questões iniciais. Analisam criticamente as conclusões a que chegam, reformulando, se necessário, as estratégias adotadas. Os alunos generalizam as conclusões de uma pesquisa, criando modelos e produtos para representar situações [...]” (PASEO, 2017, p. 23)

Nas AEP5, na secção “Ações Estratégicas de Ensino Orientadas para o PA”, apresentam-se atividades direcionadas para a *aprendizagem pela descoberta*. No esquema abaixo (Figura 5) é apresentada essa articulação entre as AEP5 (Ações Estratégicas) e a *aprendizagem pela descoberta*.

**Figura 5:** Relação entre as Ações Estratégicas das AEP5 e a *aprendizagem pela descoberta*



A consciência da articulação entre as AEP5 e a *aprendizagem pela descoberta* por parte dos professores pode facilitar o processo de ensino–aprendizagem da Gramática, contribuindo para o seu sucesso. Se, por um lado, os documentos curriculares valorizam esta metodologia de ensino da Gramática, por outro, cabe aos professores ter a capacidade de seleção dos conteúdos adequados à *aprendizagem pela descoberta*, uma vez que, como já foi referido, esta metodologia é adequada ao trabalho com conteúdos que se baseiam na existência de regularidades, passíveis de serem detetadas e sistematizadas pelos alunos (e não em irregularidades).

Neste sentido o estudo investigativo a seguir apresentado incide sobre conteúdos programáticos específicos, em que é possível proporcionar aprendizagens significativas, centradas em atividade pela descoberta, que permitam observar, colocar hipóteses, manipular e descobrir.

### 3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

“Não existe uma metodologia única para a investigação no campo das ciências sociais. De facto, um trabalho prende-se sempre com a ciência particular, com o tema escolhido, as fontes e os instrumentos ao alcance dos investigadores e à capacidade criativa, subjacente à preparação e realização da investigação no seu conjunto.” (Dias, 2009, p. 17)

Ao longo deste capítulo será apresentado o enquadramento metodológico utilizado neste estudo, dando-se a conhecer a metodologia utilizada (3.1.), a questão de investigação (3.2.), os objetivos (3.3.), os participantes (3.4.), os procedimentos (3.5.) e os instrumentos e técnicas utilizadas na recolha de dados (3.6.).

#### 3.1. METODOLOGIA

O conceito de *metodologia*, segundo Fortin (2009, p. 372), refere-se ao “conjunto de métodos e [...] técnicas que guiam a elaboração do processo de investigação científica.”. Esta ideia é reforçada por Dias (2009, p. 20), que, citando Deshaei (1992), menciona que a “metodologia está para a investigação como o sujeito está para o conhecimento. Nesse espírito, a metodologia não substitui o investigador, mas, proporciona-lhe meios para empreender a investigação”.

##### 3.1.1. ABORDAGEM QUALITATIVA

O presente estudo, resultado de uma experiência didática realizada em contexto de PP do 2.º CEB I e PP do 2.º CEB II, recorreu a uma metodologia predominantemente qualitativa, não descurando dados quantitativos relevantes. Optou-se por este tipo de abordagem, por se pretender realizar uma investigação centrada na observação, descrição e compreensão dos “fenómenos na sua globalidade” (Dias, 2009, p. 84), conforme “a perspetiva dos sujeitos” (Fortin, 2009, p. 371).

O uso de abordagens qualitativas na investigação apresenta limitações, pois, por um lado, necessita de uma análise detalhada e em profundidade, o que implica um investimento (custo/tempo) e, por outro, a análise de dados pode ser influenciada por fatores pessoais (subjetividade) e pela restrição do tamanho da amostra (na medida em um número elevado de participantes leva à acumulação de dados). No entanto, este tipo de abordagem também tem potencialidades: além de possibilitar a compreensão dos fenómenos tendo em conta o ponto de vista dos participantes, a variedade de métodos de recolha de dados utilizados para obter credibilidade ao estudo (triangulação<sup>11</sup>) permitem o registo de comportamentos e de respostas inesperadas (Fortin, 2009; Dias, 2009).

Consequentemente, neste estudo (tendo em consideração a problemática, os objetivos, a natureza dos dados obtidos, que resultaram da análise detalhada dos registos escritos pelos alunos, e a representatividade da população), considerou-se pertinente recorrer ao paradigma qualitativo. Em termos discursivos/estilísticos, seguindo a perspetiva de Fortin, que considera que, na investigação qualitativa, “as observações são descritas principalmente sob a forma narrativa” (*ibidem*), a investigação será apresentada articulando discurso narrativo (relato) e discurso expositivo (reflexão crítica sobre os acontecimentos relatados).

### 3.1.2. INVESTIGAÇÃO–AÇÃO

Este estudo recorreu ainda à metodologia *investigação-ação*<sup>12</sup>, decorrente da articulação entre a atividade de ensino e a atividade de investigação, ambas resultantes do contexto de PP do 2.º CEB.

No campo da educação, Elliott (1991), mencionado por Cardoso e Rego (2017, p. 23), define *investigação-ação* como o “estudo de uma situação social, no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre”, destacando a sua importância na melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem. Na mesma linha, Kemmis e McTaggart (1992, *apud*

---

<sup>11</sup> Segundo Vilelas (2009, p. 345), a *triangulação* consiste na utilização de “múltiplos métodos ou perspetivas para a recolha e análise de um fenómeno, para que haja convergência quanto a uma representação precisa da realidade”, pelo que poderá suprimir eventuais restrições que ocorram durante a investigação.

<sup>12</sup> O conceito de *investigação-ação* surgiu em 1944 nos Estados Unidos da América com Kurt Lewin, tendo surgido, posteriormente, diversas perspetivas (Flores & Silva, 2019).

Flores e Silva, 2019, p. 10), destacam como finalidades da metodologia *investigação-ação* a “melhoria e/ou a transformação da prática social e/ou educativa; a articulação entre investigação, ação e formação; a aproximação à realidade mobilizando a mudança e o conhecimento; a assunção dos participantes como protagonistas da investigação”.

Deste modo, a *investigação-ação* adequa-se não só ao contexto de Prática Pedagógica (no âmbito da formação inicial de professores), mas também à ação docente em geral. No decorrer da sua atividade letiva, o professor depara-se com determinados problemas, sendo essencial desenvolver investigações com o intuito de os solucionar ou de gerar mudanças na ação-prática (Santos, 2017). Cortesão e Stoer (1997) referem que, se o professor conseguir produzir algum conhecimento no decurso da sua ação pedagógica, esse conhecimento poderá ser fundamental em dois sentidos:

- “pode contribuir para que vá tendo lugar progressivamente um maior conhecimento de características sócio-culturais e psico-afectivas [...] dos grupos que participam na ação pedagógica e dos atores sociais em formação que constituem esses mesmos grupos” (p. 17);
- “depois de se ultrapassar o nível de simples reconhecimento dos atores sociais em formação se chega [...] ao conhecimento de algumas características dos indivíduos e/ou grupos com que se trabalha e se usa de forma original este conhecimento para realizar não só a tradução/simplificação do conhecimento científico, [...] mas para conceber uma recriação de conteúdos e uma metodologia adequada àquele contexto e àquele tipo de formandos” (pp. 17-18).

Segundo Amado (2017), esta estratégia metodológica corresponde a um modelo cíclico que inclui as seguintes fases: identificação dos problemas, recolha de dados, reflexão e análise dos dados e redefinição do problema (avaliação).

Indo ao encontro das ideias apresentadas acima, optou-se, neste estudo, pela metodologia *investigação-ação*, na medida em que se pretendeu refletir sobre uma experiência didática realizada em contexto de PP do 2.º CEB de Português, experiência essa que deu azo a uma investigação a partir da qual foi produzido algum conhecimento, que gerou mudanças na ação-prática. Para além disso, a investigação seguiu as fases referidas anteriormente por Amado (2017): identificação dos problemas, recolha de dados, reflexão e análise dos dados, avaliação.

### 3.2. QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO

A *aprendizagem pela descoberta* e, concretamente, o *LG* são conceitos e dispositivos didáticos que, embora existam e sejam implementados há décadas (cf. 2.2.), foram idealizados para serem aplicados no ensino presencial, priorizando a interação presencial professor-alunos e alunos-alunos.

No entanto, nestes dois últimos anos letivos, e devido à pandemia COVID-19, tem-se assistido a alterações a nível dos contextos, dos processos de ensino-aprendizagem e da interação entre alunos e professores. Efetivamente, com o intuito de se controlar e de prevenir risco de contágio, foi necessário implementar medidas excepcionais, o que obrigou ao fecho das escolas e à necessidade de adaptar o ensino, passando-se de um regime presencial para um regime não presencial. Assim, em alguns momentos, a escola passou a ser mediada pela via digital (Flores *et al.*, 2021) e, noutros momentos, regeu-se por um ensino presencial marcado pelo distanciamento social (em sala de aula).

Segundo um estudo realizado por Flores *et al.* (2021, p. 6), o ensino a distância (E@D) apresentou um conjunto de dificuldades, no que respeita às condições de operacionalização, devido a “problemas de rede, a falta de equipamentos adequados e a diversidade (e desigualdade) no acesso a recursos tecnológicos por parte de professores e alunos”. Associadas a estas dificuldades surgiram as “dificuldades em estabelecer contacto com os alunos” e a “falta de domínio das competências digitais” por parte dos professores (*ibidem*). Estas mudanças a nível do ensino e a incerteza das novas dinâmicas de interação e de aprendizagem deram origem a um conjunto de desafios, principalmente no desenvolvimento de estratégias adequadas à aprendizagem dos alunos em E@D ou em ensino presencial condicionado pelo distanciamento social (utilização de máscara durante a atividade letiva, manutenção de lugares fixos em sala de aula ditados pelo distanciamento, secundarização/proibição de realização de atividades como trabalhos de grupo).

Foi a necessidade de contornar as dificuldades do ensino não presencial e do ensino presencial “condicionado” que levou a que, com o presente estudo, se procurasse compreender a eficiência da realização de *LG* em contexto presencial “condicionado” e não presencial (E@D). Assim, em termos gerais, a investigação que agora se apresenta visa responder à seguinte questão:

*De que forma poderão ser desenvolvidas atividades centradas na aprendizagem pela descoberta relacionadas com o ensino da gramática no 2.º CEB em contexto de pandemia?*

### 3.3. OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Como acabou de ser referido, a investigação em causa adveio da necessidade de implementar atividades e estratégias que contribuíssem para a aprendizagem da Gramática no 2.º CEB, quer em ensino presencial quer em ensino não presencial, com base numa metodologia específica: a *aprendizagem pela descoberta*.

Na sequência da formulação da questão de investigação descrita acima, e sendo este um estudo que se centra no processo de ensino-aprendizagem da Gramática e que tem em vista o desenvolvimento de competências gramaticais, foram traçados os seguintes objetivos de investigação:

- i) planificar e implementar LG adequados aos conteúdos a lecionar e aos participantes;
- ii) construir materiais didáticos apropriados aos LG;
- iii) articular os LG com a utilização de tecnologias digitais;
- iv) refletir e compreender a eficiência da operacionalização dos LG a curto e a médio prazo;
- v) refletir sobre a articulação entre o PASEO, as AEP e a *aprendizagem pela descoberta* (com destaque para o LG).

Em termos de *investigação-ação*, pretendeu-se ainda gerar mudanças na ação-prática da professora estagiária, com repercussões na aprendizagem dos alunos, designadamente através das seguintes ações:

- vi) auxiliar os alunos na compreensão de determinados conteúdos gramaticais (funções sintáticas, advérbio, discurso direto e discurso indireto);
- vii) contribuir para o desenvolvimento de competências gramaticais nos alunos;
- viii) estimular o gosto pela aprendizagem da Gramática.

### 3.4. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

A concretização deste estudo de investigação pressupõe a seleção criteriosa de uma determinada população, ou seja, de um conjunto de sujeitos que “partilham características comuns, definidas por um conjunto de critérios”, com o intuito de “obter informações relacionadas com um fenómeno” (Fortin, 2009, p. 202). Nesse sentido, apresenta-se neste ponto a caracterização dos participantes que constitui o universo desta investigação.

O presente estudo realizou-se no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica (PP), realizada durante ano letivo 2020/21, numa escola pública da cidade de Leiria, a Escola E. B. 2/3 Dr. Correia Mateus, com uma turma de 5.º ano de escolaridade. A Escola-Sede do Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus, onde se insere o Jardim de Infância com a Escola Básica do 1.º Ciclo e o edifício do 2.º e 3.º Ciclos, encontra-se localizada na zona urbana limítrofe. A comunidade confinante a este agrupamento abrange várias famílias com carências económicas e de difícil integração social e cultural.

A turma em questão era constituída por uma população de 18 alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos (7 alunos do sexo feminino, 11 alunos do sexo masculino). Em relação a esta população, é importante salientar a existência de alunos de diferentes nacionalidades (portuguesa, brasileira e francesa), um aluno repetente e dois alunos que necessitam de apoio específico individualizado. A turma era muito desafiante, pois existiam alunos com competências sociais e cognitivas bastante desenvolvidas, apresentando a grande maioria interesse nas temáticas abordadas em sala de aula. Para além disso, as intervenções orais dos alunos evidenciaram, genericamente, curiosidade, espírito crítico e capacidade de reflexão. A turma revelou, ainda, durante a realização das atividades propostas, facilidade em realizar trabalho cooperativo e capacidade de diálogo e de partilha espontânea de ideias. Em conjunto, estes fatores tenderam a contribuir para a criação de um ambiente de inclusão e motivaram a participação ativa de todos os alunos.

De acordo com a perspetiva de Piaget (*apud* Matta, 2001), a nível do desenvolvimento cognitivo, esta turma encontrava-se no estágio das operações concretas (7-11/12 anos). Este estágio caracteriza-se pela capacidade de realizar, de forma consciente, ações reversíveis que, em conjunto com a superação do egocentrismo, permitem o desenvolvimento do pensamento lógico e dedutivo; no entanto, nesta fase, o pensamento

da criança ainda se encontra limitado ao concreto, ou seja, ao que ela conhece e vivenciou ao longo da sua vida (*apud* Matta, 2001).

Tendo em conta as características da turma, que se revelou ser um grupo interessado, participativo e perspicaz, considerou-se pertinente procurar estratégias que cativassem e estimulassem os alunos para a aprendizagem da Gramática. Assim, a implementação dos LG foi a estratégia encontrada para desafiar os alunos a aprenderem os conteúdos gramaticais. Por outro lado, esta estratégia contribuiu para o relacionamento interpessoal e para a interação entre os alunos, aspeto importante no contexto pandémico em que a PP decorreu.

### 3.5. PROCEDIMENTOS

A implementação dos LG foi da responsabilidade da professora estagiária (em colaboração com a professora cooperante e com a professora supervisora) e ocorreu após definidos, para cada quinzena de atuação, os conteúdos a lecionar. Estes conteúdos foram selecionados de acordo com os programas em vigor, em particular com as AEP5. Assim, para a concretização dos LG foram eleitos os seguintes conteúdos gramaticais: [i] funções sintáticas (sujeito, predicado e vocativo; complemento direto e complemento indireto); [ii] classe dos advérbios; [iii] modalidades de reprodução do discurso (discurso direto e discurso indireto).

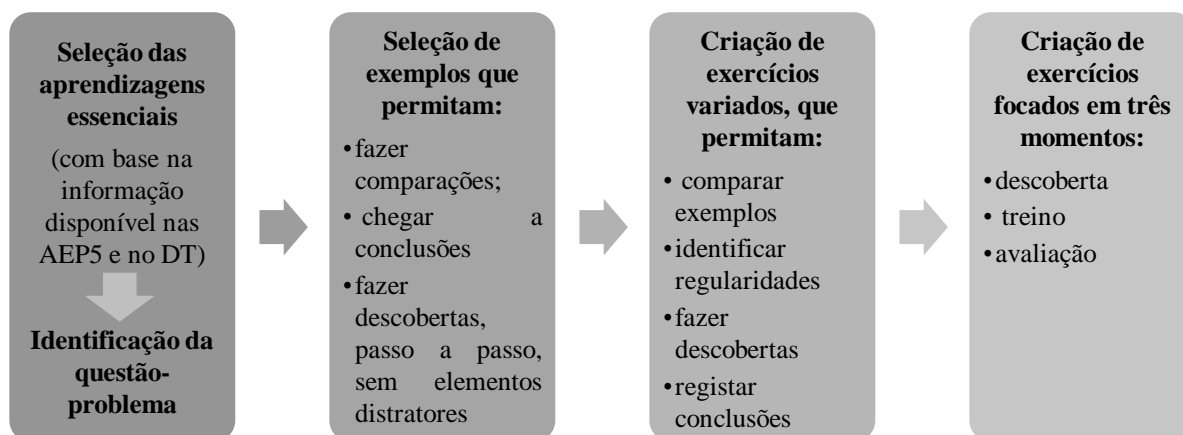
Para dar início à realização dos LG, foi necessário, numa primeira fase, recorrer a documentos que apresentassem, em termos teóricos e práticos, a metodologia de *aprendizagem pela descoberta* e particularmente os LG. Assim, a conceção dos LG teve em conta alguns estudos de Inês Duarte, nomeadamente *Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo* (1992), *Algumas boas razões para estudar gramática* (1998) e *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência lexical* (2011). Foram ainda valorizados o *Dicionário Terminológico* (DT), disponibilizado *online* pela Direção-Geral da Educação (por se tratar de um documento com valor normativo, que estabiliza de termos e conceitos inerentes à disciplina de Português), o *Guião de implementação do programa de português do ensino básico: Conhecimento Explícito da Língua* e o *Guião de implementação do programa de português do ensino básico: Oral* (quer pelas propostas práticas apresentadas, quer pela teoria que as fundamenta) e as Ações

Estratégias incluídas nas AEP5 (devido à forma como se articulam com a metodologia adotada na investigação).

Com o intuito de aprofundar os conteúdos abordados nos LG, foi imprescindível recorrer a bibliografia específica. Assim para as funções sintáticas foi privilegiada a *Gramática da Língua Portuguesa* (2003), de Maria Helena Mira Mateus *et al.*, e, para o advérbio, os livros *O que é um advérbio?* (2001), de João Costa e Ana Costa, e *O Advérbio em Português Europeu* (2008), de João Costa. Relativamente aos modos de representação do discurso (discurso direto e discurso indireto) explorou-se o capítulo “Formas canónicas de relato do discurso: discursos direto e indireto”, inserido na obra *O relato de discurso na ficção queirosiana*, de Isabel Margarida Duarte.

Posteriormente, seguiu-se a fase de preparação e criação de materiais que facilitassem a aprendizagem dos conteúdos e que se adequassem ao público-alvo. Deste modo, teve-se como ponto de partida em todos os LG uma questão-problema, que os alunos teriam de tentar solucionar. Todas as atividades e materiais associados à implementação dos LG foram concebidos de acordo com os princípios orientadores que se encontram no seguinte esquema (Figura 6):

**Figura 6:** Princípios orientadores para a conceção dos LG



Relativamente aos exercícios de treino e às tarefas destinadas à avaliação dos conhecimentos, ao invés de se utilizar as atividades propostas pelo manual escolar, optou-se pela criação dos materiais designados para essas atividades. Embora se considere que o manual escolar deve ser utilizado (criticamente) como recurso em sala de aula, julga-se que este condiciona a seleção e o desenvolvimento das atividades, não sendo por isso adequado à metodologia em causa (*aprendizagem pela descoberta / LG*), que implica um

trabalho didático personalizado, com tarefas específicas, selecionadas em função de uma questão problema e conducentes a conclusões, descobertas pelos próprios alunos.

### 3.5.1. LABORATÓRIOS GRAMATICAIS IMPLEMENTADOS

A realização da investigação ocorreu no período compreendido entre os dias 10 de dezembro de 2020 e 18 de maio de 2021, sendo que as atividades *de aprendizagem pela descoberta* desenvolvidas (quase sempre LG) foram distribuídas por sete momentos, sob a supervisão da professora cooperante. No Quadro 7 apresenta-se um cronograma das atividades realizadas.

**Quadro 7:** Cronograma dos LG implementados

	Calendari- zação	Modalidade	Conteúdo(s)	Tipo de atividade, etapas e materiais
<b>LG 1: FUNÇÕES SINTÁTICAS (SUBDIVIDIDO EM 4 MOMENTOS)</b>	10 de dezembro de 2020 (100 minutos)	Presencial	Sujeito e predicado Tipos de sujeito	<b>Mobilização de conhecimentos + Treino</b> <b>Etapa 1:</b> Apresentação, descrição e compreensão dos dados (diálogo vertical, com apoio de registos no quadro) <b>Etapa 2:</b> Exercícios de treino (ficha de trabalho)
	14 de janeiro de 2021 (100 minutos)	Presencial	Complemento direto Complemento indireto	<b>Mobilização de conhecimentos + Treino</b> <b>Etapa 1:</b> Apresentação, descrição e compreensão dos dados (apresentação em PowerPoint) <b>Etapa 2:</b> Exercícios de treino (apresentação em PowerPoint)
	18 de fevereiro de 2021 (90 minutos)	Não presencial Atividade síncrona (videoconfer ência)	Vocativo	<b>Mobilização de conhecimentos + Treino</b> <b>Etapa 1:</b> Apresentação, descrição e compreensão dos dados (apresentação em PowerPoint) <b>Etapa 2:</b> Exercícios de treino (apresentação em PowerPoint)
	De 18 de fevereiro a 1 de março de 2021	Não presencial, atividade assíncrona ( <i>Microsoft Forms</i> )	Sujeito (e tipos de sujeito) Predicado Vocativo Complemento direto Complemento indireto	<b>Avaliação</b>

<b>LG 2: ADVÉRPIO</b>	De 12 a 15 de abril de 2021 (150 minutos)	Presencial	Advérbio	<b>Mobilização de conhecimentos + Treino</b> <b>Etapa 1:</b> Apresentação, descrição e compreensão dos dados (diálogo vertical, com apoio de cartões) <b>Etapa 2:</b> Exercícios de treino (guião de trabalho)
<b>LG 3: DISCURSO DIRETO E DISCURSO INDIRETO</b>	17 a 18 de maio de 2021 (100 minutos)	Presencial	Discurso direto Discurso indireto	<b>Mobilização de conhecimentos + Treino</b> <b>Etapa 1:</b> Apresentação, descrição e compreensão dos dados (diálogo vertical, com apoio de guião de trabalho e de registos no quadro) <b>Etapa 2:</b> Exercícios de treino (guião de trabalho)
<b>AVALIAÇÃO (7.º MOMENTO)</b>	14 de junho de 2021 (50 minutos)	Presencial (pós-teste)	Sujeito (e tipos de sujeito) Predicado Vocativo Complemento direto Complemento indireto Advérbio Discurso direto Discurso indireto	<b>Avaliação</b>

Ressalve-se que a modalidade de ensino não presencial obrigou ao recurso a plataformas digitais, tendo sido utilizadas duas plataformas na escola onde ocorreu a presente dimensão investigativa: a *Leya Educação* (<https://www.leyaeducacao.com>), complementar ao manual adotado para a disciplina de Português, e a *Microsoft Teams* (<https://teams.microsoft.com>), lugar de acesso às aulas *online*, à realização de questionários e à divulgação e submissão de trabalhos.

No próximo capítulo deste relatório (4.), os LG acima referidos irão ser alvo de relato e de reflexão crítica.

### 3.6. INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Relativamente aos dados, Fortin (2009, p. 240) refere que estes “podem ser colhidos de diversas formas junto dos sujeitos”, acrescentando que “Cabe ao investigador determinar o tipo de instrumento de medida que melhor convém ao objetivo do estudo, às questões de investigação colocadas ou às hipóteses”.

No âmbito da presente investigação, considerou-se que a recolha de dados deveria ser feita, com base quer na *observação participante*<sup>13</sup>, quer em dois *testes* (um de carácter intermédio, após a implementação do primeiro LG; outro de carácter global, no final da intervenção) e um *inquérito por questionário*.

A *observação* permitiu ainda o recurso a *notas de campo*<sup>14</sup>. Correspondendo ao “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150), estas notas tornaram-se veículo de reflexão sobre os aspetos positivos e as dificuldades sentidas pelos vários participantes no estudo (professor e alunos).

No que concerne à utilização dos *testes* (teste intermédio e pós-teste), estes tiveram como finalidade recolher dados relativamente à eficácia da utilização dos LG. A realização destes dois testes pretendeu abrir espaço à reflexão sobre as dificuldades sentidas pelos alunos relativamente aos conteúdos abordados e consciencializar os discentes da sua progressão a nível das aprendizagens realizadas. Esta forma de avaliar as aprendizagens pretendeu, em última análise, ajudar “alunos e professores a reorientar o seu trabalho no

---

<sup>13</sup> Quivy e Campenhoudt (1998, p. 155) referem que o conceito de *observação* remete para “uma etapa intermédia entre a construção dos conceitos e das hipóteses, por um lado, e o exame dos dados utilizados para as testar, por outro”, acrescentando ainda que, “para levar a bom termo o trabalho de observação é preciso poder responder às três perguntas seguintes: observar o quê?; em quem?; como?”. Para Vilelas (2009, p. 274), a *observação participante* consiste numa “técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que pretende compreender, num meio social, um fenómeno que lhe é exterior”. Todavia, a utilização deste tipo de observação apresenta limitações, pois ao saber que estão a ser observados, os elementos do grupo de estudo, consciente ou inconsciente, tendem a modificar as suas atitudes (Dias, 2009, p. 200).

<sup>14</sup> As *notas de campo* produzidas ao longo do estágio têm um carácter pessoal e comprometem o anonimato dos alunos. Como tal, as mesmas não são apresentadas integralmente, optando-se, pelo contrário, por apresentar excertos das notas mais relevantes, no corpo do relatório, sempre que for considerado pertinente, garantindo-se desta forma o anonimato dos alunos. Refira-se que as *notas de campo* estiveram na base da construção das reflexões produzidas na sequência das intervenções quinzenais.

sentido de apontar falhas, aprendizagens ainda não conseguidas, aspectos a melhorar” (Cortesão, 2002, p. 39).

O *inquérito por questionário*<sup>15</sup> pretendeu ser um instrumento de recolha de dados que possibilitasse adquirir um conhecimento mais alargado da perceção dos alunos sobre a temática em estudo, por forma a “avaliar as atitudes, opiniões e o resultado dos sujeitos” (Fortin, 2009, p. 169). Optou-se por duas questões abertas (e não por respostas fechadas), pelo facto de estas deixarem “ao indivíduo uma maior liberdade de expressão na escolha do conteúdo e da forma da resposta” (Dias, 2009, p. 225).

## 4. LABORATÓRIOS GRAMATICAIIS

“Num contexto em que a aprendizagem está centrada no aluno e não no professor, é importante explorar novos métodos para aprender gramática, tendo em conta que a mesma é imprescindível para cumprir objetivos comunicativos, pois a aprendizagem de uma língua pressupõe contextos interativos nos quais é necessário usar determinadas estruturas linguísticas.” (Protássio, 2015, p. 4)

Cada vez mais começa a ser evidente, por parte dos professores, a procura de métodos e estratégias que facilitem a aprendizagem da Gramática, proporcionando momentos de trabalho diversificados, quer através do recurso a materiais mais lúdicos, quer através de materiais de apoio (guiões de trabalho) que, de alguma forma, conduzam a aprendizagens efetivamente significativas.

Acreditando que a implementação de LG poderá ser uma dessas estratégias de aprendizagem da Gramática, ao possibilitar a descoberta intuitiva de regras através da observação, reflexão e discussão de hipóteses, ao longo deste capítulo serão apresentados, sob a forma de relato e de reflexão crítica, os três LG implementados em contexto de Prática Pedagógica de Português no 2.º CEB (PP do 2.º CEB) – LG1: Funções sintáticas (4.1.); LG2: Advérbios (4.2.); LG3: Discurso Direto e Indireto (4.3.).

---

<sup>15</sup> O inquérito consiste numa “actividade de investigação no decurso da qual são colhidos dados junto de uma população [...] a fim de examinar as atitudes, opiniões, crenças ou comportamentos desta população.” (Fortin, 2009, p. 169).

Refira-se que, para cada LG, existe (i) uma breve contextualização, (ii) a explicitação de objetivos específicos a atingir e (iii) de conteúdos a abordar e (iv) o relato das atividades implementadas. Acrescente-se ainda que todos os LG foram incluídos em planificações quinzenais, em articulação com outras atividades. Consequentemente, para a conceção dos diferentes LG procurou-se incluir indutores que se relacionassem com o que tinha vindo a ser abordado ao longo das intervenções.

#### 4.1. LABORATÓRIO GRAMATICAL 1: FUNÇÕES SINTÁTICAS

##### **CONTEXTUALIZAÇÃO<sup>16</sup>**

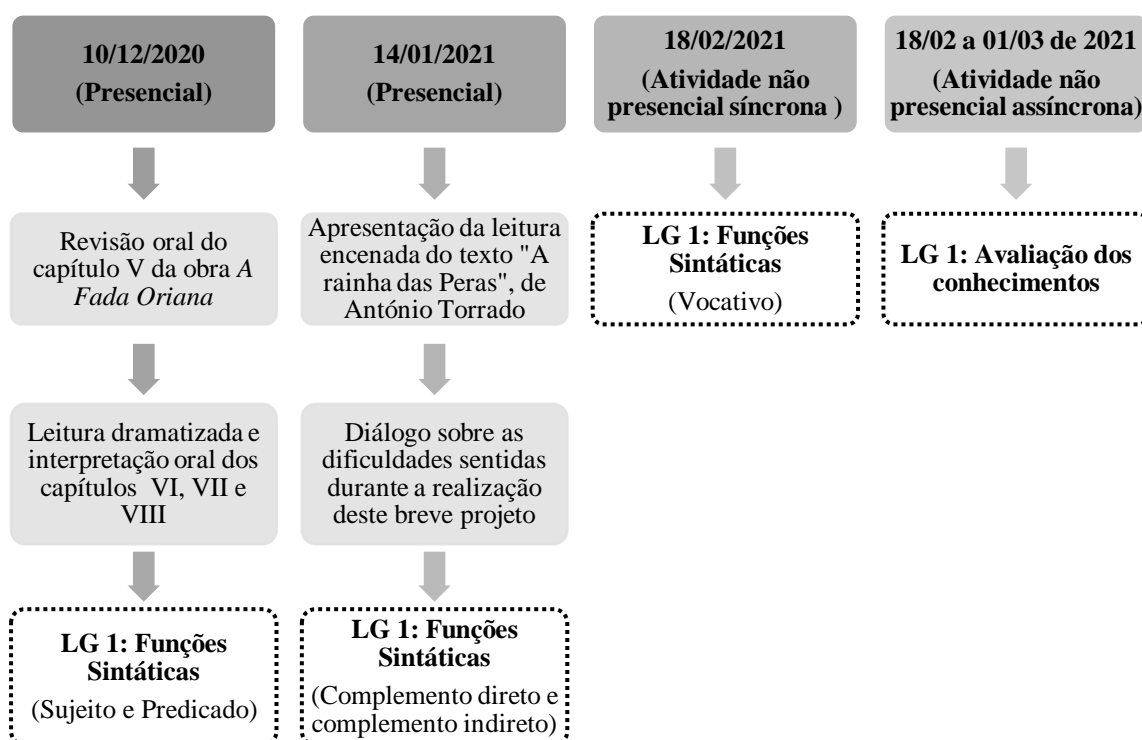
Neste LG, foram trabalhadas as funções sintáticas, de acordo com dois níveis hierárquicos: i) funções sintáticas ao nível da frase – sujeito, predicado e vocativo; ii) funções sintáticas internas ao grupo verbal – complemento direto e complemento indireto.

O plano de intervenção para a aplicação deste LG foi realizado em quatro aulas/momentos (cf. Quadro 7), abrangendo as duas modalidades de ensino: presencial e não presencial (E@D), já que foi desenvolvido entre o dia 10 de dezembro de 2020 e 1 de março de 2021. No esquema que se segue (Figura 7) encontra-se o processo que permite compreender como foram encaixadas as atividades proposta para o LG nas planificações.

---

<sup>16</sup> Este LG e os resultados relativos ao teste intermédio foram parcialmente apresentados por Márcia Gomes, Maria Alexandra Leitão e Noémia Jorge na IX Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Comunicação, organizada pela Escola Superior de Educação e Ciências da Educação do Politécnico de Leiria, a 28 e 29 de maio de 2021. A versão escrita da comunicação intitula-se “Aprendizagem pela descoberta – O caso das funções sintáticas no 2.º CEB” e foi aceite para publicação nas atas da conferência.

**Figura 7:** Sequência de atividades do LG 1



### OBJETIVOS ESPECÍFICOS E CONTEÚDOS

Tendo em consideração que se pretendia desenvolver progressivamente as competências relacionadas com as funções sintáticas, este LG foi concebido em função dos seguintes objetivos:

- compreender o modo como a unidade *frase* se encontra organizada;
- identificar os constituintes das frases com as funções sintáticas de sujeito, predicado, vocativo, complemento direto e complemento indireto;
- escrever frases partindo de estruturas sintáticas predefinidas.

Explicitam-se, no Quadro 8, os conteúdos teóricos e as aprendizagens associadas a cada função sintática, em função da informação apresentada no *Dicionário Terminológico*:

**Quadro 8:** Conteúdos teóricos e aprendizagens –LG 1

Conteúdos teóricos (com base no Dicionário Terminológico)		Aprendizagens (descobertas a fazer pelos alunos)
<b>Frase</b>	<p><b>Frase:</b> enunciado constituído por uma combinação de palavras que funcionam como unidades sintáticas dentro de uma unidade sintática maior, a própria frase.</p> <p><b>Grupos constituintes da frase:</b> grupos de palavras que funcionam em torno de um núcleo (nome, adjetivo, verbo, advérbio, preposição), que funcionam como uma unidade sintática. Em termos sintáticos, a frase surge estruturada em torno de um verbo principal (“<u>A Fada Oriana saiu.</u>”) e de um sujeito (“<u>A Fada Oriana</u> <u>saiu.</u>”).</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A frase é composta por um conjunto de palavras que desempenham funções sintáticas distintas.</li> <li>2. A frase é constituída por dois elementos centrais: sujeito e predicado.</li> </ol>
<b>Sujeito</b>	<p><b>Sujeito:</b> função sintática geralmente desempenhada por um grupo nominal, seja ele simples ou composto.<sup>17</sup></p> <p><b>Teste para identificação do sujeito:</b> é a resposta a uma pergunta do tipo “<b>Quem é que + verbo?</b>”</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O sujeito pode ser simples ou composto.</li> <li>2. A diferença entre o sujeito simples e o sujeito composto é a existência da conjunção “e” a ligar os elementos do sujeito composto.</li> <li>3. Para identificar o sujeito pergunta-se “<b>Quem é que + verbo?</b>”</li> </ol>
<b>Predicado</b>	<p><b>Predicado:</b> função sintática desempenhada pelo grupo verbal que integra o verbo principal (“<u>O João pôs os livros na estante.</u>”).</p> <p><b>Teste para identificação do predicado:</b> é a resposta a uma pergunta do tipo “<b>O que é que aconteceu?</b>”</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O predicado poderá conter apenas o verbo ou verbo e as expressões que o completam.</li> <li>2. Normalmente, o predicado aparece depois do sujeito, mas também poderá surgir antes do sujeito (“<u>Chegou o Natal!</u>”).</li> <li>3. Para identificar o predicado, pergunta-se: “<b>O que é que aconteceu?</b>”</li> </ol>

<sup>17</sup> Conforme o *Dicionário Terminológico*, relativamente ao sujeito, este pode ser um sujeito simples, constituído apenas por um grupo nominal, podendo ter como núcleo um nome (“O Manuel telefonou ontem.”) ou um pronome (“Ele telefonou ontem.”) uma oração (“Quem não arrisca não petisca.”), ou um sujeito composto, formado pela coordenação de grupos nominais (“O Manuel e a Maria telefonaram ontem.”), de pronomes (“Tu e ele telefonaram ontem.”), ou de ambos (“Ele e a Maria telefonaram ontem.”).

<p><b>Complemento direto e complemento indireto</b></p>	<p><b>Complemento direto:</b> é selecionado pelo verbo, podendo surgir de duas formas distintas: grupo nominal ou oração subordinada substantiva.<sup>18</sup></p> <p><b>Testes para identificação do complemento direto:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• é a resposta a uma pergunta do tipo “<b>O que é que + sujeito + verbo?</b>”;</li> <li>• pode ser <b>substituído pelo pronome pessoal “o”/“a”/“os”/“as”</b> (“A corte provou-a.”).</li> </ul> <p><b>Complemento indireto:</b> é selecionado pelo verbo, apresenta a forma de grupo preposicional, isto é, de um grupo de palavras que apresenta como constituinte principal uma preposição (“O João telefonou à <u>Maria</u>.”).</p> <p><b>Testes para identificação do complemento indireto:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• é a resposta a uma pergunta do tipo “<b>A quem é que + sujeito + verbo?</b>”</li> <li>• pode ser <b>substituído pelo pronome pessoal “lhe”/“lhes”</b> (“O João telefonou-<u>lhe</u>.”).</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Há verbos que têm de ser seguidos de uma expressão que complete o seu sentido.</li> <li>2. O complemento direto completa o sentido do verbo e responde à pergunta “O que (é que)?” e pode ser substituído pelo pronome “o”.</li> <li>3. O complemento indireto também completa o sentido do verbo, mas responde à pergunta “A quem (é que)?” e pode ser substituído pelo pronome “lhe”.</li> </ol>
<p><b>Vocativo</b></p>	<p><b>Vocativo:</b> função sintática desempenhada por um constituinte que remete para um interlocutor. O vocativo não controla a concordância do verbo (“Companheiros, o livro é interessante.”).</p> <p><b>“Testes” para identificação do vocativo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• não é uma função sintática obrigatória na frase;</li> <li>• encontra-se delimitado por vírgulas e pode surgir em diferentes lugares na frase (“<u>Joana</u>, tem cuidado!”; “Tem cuidado, <u>Joana</u>.”; “Diz-me, <u>Joana</u>, que tens cuidado.”).</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Para além de terem sujeito e predicado, as frases também podem ter vocativo.</li> <li>2. O vocativo tem como função chamar / invocar a pessoa com quem se fala.</li> <li>3. O vocativo pode surgir em diferentes lugares numa frase, sempre delimitado por vírgulas.</li> </ol>

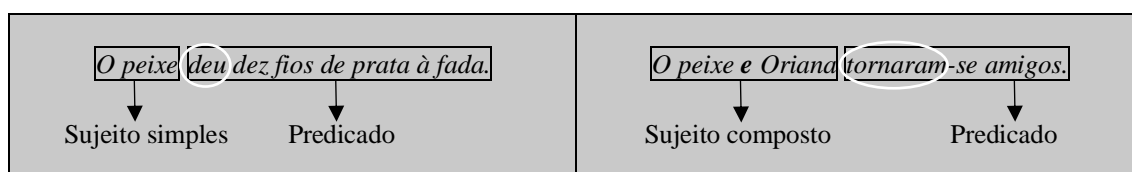
<sup>18</sup> No que concerne ao grupo nominal (“A corte provava a pera.”), este pode ser substituído por um pronome pessoal: *o, a, os, as* (“A corte provou-a.”). Por outro lado, o complemento direto oracional (“O rei disse [que a corte provou a pera].”) poderá ser substituído pelo pronome demonstrativo “o” (“O rei disse-o.”).

## RELATO E REFLEXÃO CRÍTICA

### 1.º Momento: Sujeito e predicado

A primeira etapa deste LG realizou-se numa fase inicial de revisões dos conteúdos gramaticais já adquiridos do 1.º CEB, pelo que consistiu numa retoma desses conteúdos<sup>19</sup>. Os alunos encontravam-se a estudar a obra literária *A Fada Oriana*, de Sophia de Mello Breyner Andresen (cf. Figura 7). Assim, com o intuito de promover um momento de *aprendizagem pela descoberta*, a primeira atividade, realizada a 10 de dezembro de 2020, na modalidade de ensino presencial, consistiu na apresentação de duas frases retiradas da obra em estudo que permitissem trabalhar as funções sintáticas de sujeito e de predicado. As frases simples, com diferentes graus de dificuldade, encontravam-se escritas em cartolinas.

- *O peixe deu dez fios de prata à fada.*
- *O peixe e Oriana tornaram-se amigos.*



Nesta primeira fase, optou-se pela utilização do diálogo vertical com base no questionamento em grande grupo como estratégia didática. Para além de permitir identificar os conteúdos que os alunos já conheciam, o diálogo vertical facilitou o processo de aprendizagem, na medida em que os conteúdos foram explicados não pela docente, mas pelos alunos, com palavras próprias, o que permitiu que os colegas/pares conseguissem compreender melhor esse mesmo conteúdo.

A *aprendizagem pela descoberta* foi teórica e metodologicamente sustentada pela aplicação dos testes de identificação (*Quem é que/o que é que + verbo?* e *O que aconteceu ao sujeito?*) e de substituição/pronominalização (no caso do sujeito). Posteriormente, construiu-se em grande grupo uma definição para cada uma das funções sintáticas em estudo (sujeito e predicado), seguindo-se o seu registo no caderno diário. Com base na formulação de questões que implicaram a observação das frases simples – com grupos

<sup>19</sup> O LG foi introduzido com a explicação aos alunos de que iriam ser revistas e exploradas as funções sintáticas de sujeito e de predicado já aprendidas no 1.º CEB.

nominais a desempenhar a função de sujeito (simples e composto) e com grupos verbais a desempenhar a função sintática de predicado –, seguiu-se a identificação de regularidades, a formulação de regras, a exercitação com base nas regras formuladas e a validação de regras.

Após esta abordagem, seguiu-se a etapa de treino que foi feita com base na realização autónoma de uma ficha de trabalho (Anexo 11), com exercícios de aplicação sobre o conteúdo em causa. Indo ao encontro da proposta de Xavier (2012), os exercícios propostos apresentavam uma dificuldade gradual, começando por casos simples e terminando em casos mais complexos. Esta gradação passou por “exercícios de reconhecimento do fenómeno gramatical [...], exercícios de construção de frases utilizando técnicas de manipulação para mostrar o funcionamento do fenómeno em estudo e exercícios de correção de frases ou de redação reduzida (textos com espaços em branco)” (Xavier, 2012, p. 473).

No decorrer da correção, em grande grupo, destes exercícios, ocorreu um episódio interessante, que se encontra descrito na reflexão referente à quinzena de 30 de novembro a 10 de dezembro de 2020:

*Este momento ocorreu no final da correção de um exercício em que um dos alunos demonstrou algumas dificuldades (diferença entre sujeito simples e sujeito composto). Partindo das dificuldades sentidas pelo aluno, procurei construir frases mais simples, e que o auxiliassem a distinguir com mais facilidade a diferença entre um sujeito simples e um sujeito composto.*

*Após várias tentativas, solicitei que fossem os colegas a propor frases para que o aluno com maiores dificuldades conseguisse identificar o tipo de sujeito. Deste modo, toda a turma sugeriu frases originais, com o intuito de ajudar o colega a compreender o conteúdo que estava a ser abordado. Depois de o aluno ter compreendido e identificado a diferença entre o sujeito simples e o sujeito composto numa frase em que o sujeito surgia no início, uma aluna sugeriu a frase “Chegou o Natal!”, em que o sujeito se encontrava após o verbo. Apesar de o aluno em causa não ter conseguido, nesta frase, identificar o sujeito de imediato, os restantes alunos rapidamente conseguiram perceber que o sujeito seria “Natal” e que correspondia a um sujeito simples. (Gomes, 2020d, p. 4)*

## *2.º Momento: Complemento direto e complemento indireto*

Numa segunda fase do LG, foram abordadas as funções sintáticas de complemento direto e de complemento indireto, tendo como ponto de partida um texto relativamente ao qual um aluno tinha manifestado um interesse particular umas semanas antes (“A rainha das Peras”, de António Torrado). Após a apresentação da leitura encenada/dramatizada do

texto e da partilha de ideias sobre este trabalho coletivo, seguiu-se a realização do LG em questão.

Este segundo momento foi realizado ainda no ensino presencial, a 14 de janeiro de 2021 e, em termos metodológicos, foi explicitamente encarado como um LG em que os alunos assumiram o papel de cientistas/investigadores, a quem foi confiada uma primeira missão: descobrir a resposta à questão “*Será que encontramos, dentro do predicado, outras funções sintáticas?*”. Quando a professora estagiária colocou este desafio aos alunos, estimulando-os a tomar uma atitude de cientistas/investigadores, foi possível constatar que a atenção e motivação destes aumentou.

Para além de continuar a utilizar o questionamento como estratégia didática, este LG foi apoiado por uma apresentação PowerPoint (Anexo 12). Partindo da apresentação de duas frases (“*O rapaz comeu uma pera.*” e “*Os criados deram a pera ao rei.*”), começou-se por questionar a turma sobre as funções sintáticas abordadas na intervenção anterior (sujeito e predicado). No que concerne a esta revisão, registou-se, na reflexão de 11 a 14 de janeiro de 2021, o seguinte:

*Relativamente a esta primeira atividade, observei que o aluno que, na intervenção anterior (aquando da abordagem dos tipos de sujeito), tinha demonstrado maiores dificuldades em compreender a diferença entre sujeito simples e sujeito composto, foi o primeiro a intervir corretamente, ajudando um outro colega a identificar e classificar o sujeito de uma das frases – com esta atitude, o aluno demonstrou ter compreendido e adquirido o conhecimento gramatical anteriormente apreendido, rentabilizando-o. (Gomes, 2021a, pp. 3-4)*

Após esta breve ativação dos conhecimentos prévios dos alunos, através de exercícios de observação e manipulação de dados, o diálogo vertical prosseguiu com a descoberta de que o predicado poderia corresponder apenas ao verbo ou que, pelo contrário, poderia incluir um ou dois complementos distintos (complemento direto e complemento indireto). Os exercícios de treino relacionados com o complemento direto e complemento indireto foram realizados em grande grupo, em ambiente de aprendizagem cooperativa. De acordo com a reflexão de 11 a 14 de janeiro de 2021:

*(...) nesse momento os alunos tornaram-se verdadeiros “cientistas”, pois conseguiram, através da colocação de hipóteses, descobrir a solução para a questão problema apresentada inicialmente. (Gomes, 2021a, p. 4)*

Com realização desta etapa, verificou-se que as utilizações dos LG contribuem para o desenvolvimento de atitudes de cooperação entre os alunos. Na reflexão de final de intervenção quinzenal refere-se que:

*Através da utilização desta metodologia, os alunos conseguiram reunir “forças” com o intuito de atingir um objetivo comum: encontrar, dentro do predicado, outras funções sintáticas e desenvolver novos conhecimentos gramaticais. Conseguiram, ainda, “seguir uma lógica de desenvolvimento progressivo do grau de dificuldade, hierarquizando os conteúdos a trabalhar do mais simples para o mais complexo” (Silva, 2008, p. 96). (Gomes, 2021a, p. 4)*

### 3.º Momento: Vocativo

O terceiro momento, relacionado com a função sintática de vocativo, ocorreu durante o período de confinamento, pelo que foi realizado através da plataforma *Microsoft Teams*, a 18 de fevereiro de 2021, de forma síncrona. À semelhança do momento anterior, este foi considerado um LG, tendo tido como recurso de apoio uma apresentação PowerPoint (Anexo 13). Desta vez, os alunos tiveram como tarefa descobrir a resposta à seguinte questão-problema: “*Haverá mais funções sintáticas para além do sujeito e do predicado?*”.

Tendo em consideração a modalidade de ensino a distância, a interação oral (diálogo vertical professor/alunos), em grande grupo, foi privilegiada. Assim, tal como aconteceu no 2.º momento, tornou-se pertinente rever as funções sintáticas trabalhadas até ao momento, como forma de relacionar e consolidar este conteúdo. Posteriormente, através da observação e exploração de dados, seguiu-se a *aprendizagem pela descoberta* de uma nova função sintática, o vocativo, com base em critérios e testes (valor semântico, realização linguística e estrutural), bem como exercícios de treino.

De modo a facilitar o modo como foi explorado o vocativo, segue-se abaixo a representação esquematizada da exploração do conteúdo pelos alunos:

Descobrimos que numa frase pode existir outra função sintática para além do sujeito e do predicado.  
Esta função encontra-se delimitada entre vírgulas e não é obrigatória na frase.

*Mariano*, o Manuel é teu irmão?

Vem comer, *João*!

Ele, *meu amigo*, telefonou à Margarida.

#### 4.º Momento: Avaliação

O último momento deste LG decorreu entre o dia 18 de fevereiro e o dia 1 de março e destinou-se à avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos sobre as funções sintáticas estudadas durante o primeiro período letivo. Tendo em conta que os alunos se encontravam na modalidade de ensino não presencial, optou-se por utilizar como instrumento de recolha de dados um questionário (Anexo 14), construído através da plataforma *Microsoft Forms*.

Os dados relativos a este questionário serão apresentados no capítulo 5, dedicado à apresentação, análise e discussão de resultados.

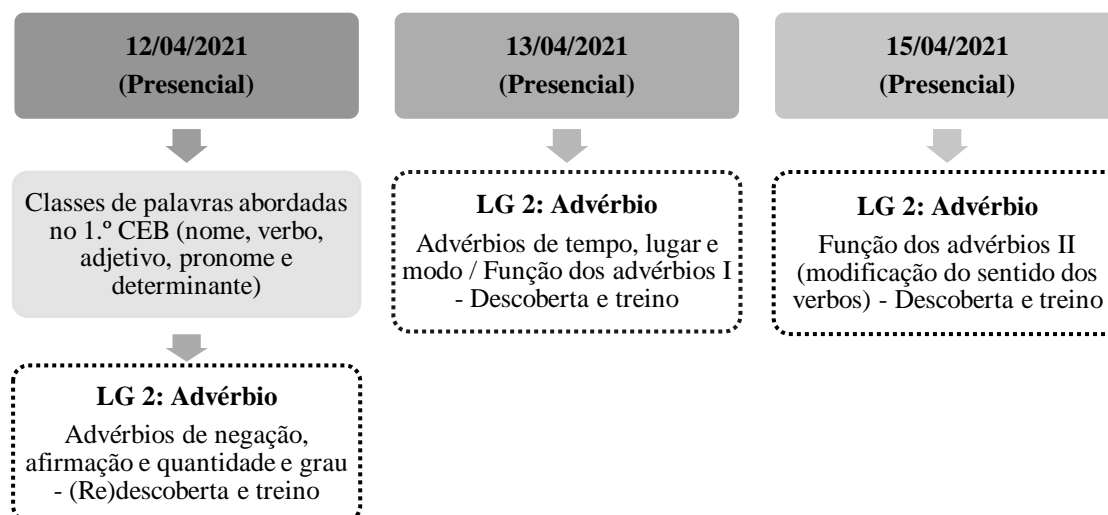
## 4.2. LABORATÓRIO GRAMATICAL 2: ADVÉRBIOS

### CONTEXTUALIZAÇÃO

No LG que se seguiu, ocorrido entre o dia 12 e 15 de abril de 2021, foi abordada a classe de palavras *advérbio*, assim como algumas das suas subclasses – *advérbios de negação* e de *afirmação* (já estudados no 1.º CEB), de *quantidade e grau*, de *modo*, de *tempo*, de *lugar*.

Este LG foi desenvolvido em três aulas/momentos (cf. Quadro 7), abrangendo apenas a modalidade de ensino presencial “condicionado”. A sequência em que foram desenvolvidas as atividades deste LG ao longo da semana encontra-se presente no seguinte esquema (Figura 8).

**Figura 8:** Sequência de atividades do LG 2



## OBJETIVOS ESPECÍFICOS E CONTEÚDOS

Com este LG, pretendeu-se desenvolver, de forma gradual, competências relacionadas com as classes de palavras já aprendidas no 1.º CEB e sobre a classe de palavras *advérbio*. Assim, foram estipulados os seguintes objetivos:

- reconhecer as *classes de palavras* (nome, adjetivo, verbo, pronome e determinante);
- identificar a classe de palavras *advérbio*, com base em testes;
- perceber que o advérbio modifica o sentido do verbo ou do adjetivo e que pode ter vários valores (lugar, tempo, modo, quantidade e grau, afirmação, negação...);
- identificar algumas subclasses do advérbio: *de negação, de afirmação, de quantidade e grau, de tempo, de lugar, de modo*.

No Quadro 9, especificam-se os conteúdos teóricos e as aprendizagens a desenvolver em cada subclasse do advérbio, tendo em consideração a informação recolhida do *Dicionário Terminológico* e da obra *O Advérbio em Português Europeu* (2008), de João Costa.

**Quadro 9:** Conteúdos teóricos e aprendizagens – LG 2

Conteúdos teóricos (com base no <i>Dicionário Terminológico</i> e na obra <i>O Advérbio em Português Europeu</i> , de João Costa)		Aprendizagens (descobertas a fazer pelos alunos)
<b>Advérbio</b>	<p><i>Advérbio</i> : é uma classe de palavras aberta, que:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• modifica o sentido de verbos, adjetivos ou advérbios;</li><li>• é invariável, isto é, não flexiona em género e número (“A Ana telefonou ao João <u>hoje</u>.”);</li><li>• pode ter diferentes valores semânticos (lugar, tempo, modo, afirmação, negação, quantidade e grau) e funções (advérbio interrogativo).</li></ul> <p>Alguns <i>advérbios</i> formam-se juntando-se o sufixo <i>-mente</i> à base (<i>agradavelmente</i>) Todavia, existem exceções, nomeadamente nos <i>advérbios</i> formados pelo sufixo <i>-mente</i><sup>20</sup>.</p>	<p>1. Os <i>advérbios</i> são palavras que completam o sentido das frases, transmitindo informações de negação, tempo, lugar...</p> <p>2. Os <i>advérbios</i> são palavras invariáveis, ou seja, não variam em género (feminino/masculino) nem em número (plural/ singular).</p>

<sup>20</sup> Estes advérbios têm uma base “adjetival feminina” (“*simpática*”) à qual se junta o sufixo (“*simpática + mente*”) (Costa & Costa, 2001, p. 11). Todavia, se o adjetivo apresentar a mesma forma para o masculino e para o feminino, a base “feminina e masculina são indistintas”, por exemplo o *adjetivo feliz* encontra-se na base do *advérbio felizmente* (Costa & Costa, 2001, p. 11). Não obstante, nem todas as bases adjetivais permitem a construção de advérbios terminados com o sufixo *-mente*, ou seja, existem adjetivos que

<p><b>Advérbio de modo</b></p>	<p><b>Advérbio de modo:</b> modifica o verbo, indicando o modo como a ação se realiza (“A Ana e o Miguel cantam <u>agradavelmente</u>.”)</p> <p><b>Teste para identificação do advérbio de modo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• é a resposta a uma pergunta do tipo “<b>Como é que aconteceu?</b>”.</li> </ul>	<p>1. O advérbio de modo indica o modo como a ação à qual o verbo se refere foi/é realizada (ex.: <i>agradavelmente</i>).</p> <p>2. Para identificar um advérbio, é possível perguntar ao verbo: <i>Como foi realizada a tarefa?</i>.</p>
<p><b>Advérbio de tempo</b></p>	<p><b>Advérbio de tempo / Advérbio de localização temporal:</b> indica o tempo em que ocorre a ação. Este advérbio pode incluir um tempo definido (“A Ana <u>hoje</u> cantou.”) ou um tempo indefinido (“A Ana cantou <u>recentemente</u>.”).</p> <p><b>Teste para identificação do advérbio de tempo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• é a resposta a uma pergunta do tipo “<b>Quando é que aconteceu?</b>”.</li> </ul>	<p>1. Os advérbios de tempo que fornecem informações sobre o tempo (ex.: <i>ontem, cedo, amanhã</i>), permitindo responder à questão <i>Quando?</i>.</p>
<p><b>Advérbio de lugar</b></p>	<p><b>Advérbio de lugar / Advérbio de localização espacial:</b> indica o espaço/lugar onde ocorre a ação; esta localização pode ser definida (“A Ana cantou <u>aqui</u>.”) ou indefinida (“A Ana cantou <u>algures</u>.”).</p> <p><b>Teste para identificação do advérbio de lugar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• é a resposta a uma pergunta do tipo “<b>Onde é que aconteceu?</b>”.</li> </ul>	<p>1. Os advérbios de lugar indicam o lugar/local ao qual o verbo se refere (ex.: <i>aqui, ali</i>), permitindo responder à questão <i>Onde?</i>.</p>
<p><b>Advérbio de quantidade e grau</b></p>	<p><b>Advérbio de quantidade e grau:</b> informa sobre o grau ou a quantidade de uma ação e/ou característica (“A Ana correu <u>demasiado</u>.”). Esta subclasses dos advérbios pode ser ainda utilizada para modificar o sentido de outras classes de palavras, como os adjetivos (“A Ana é <u>muito</u> alta.” – construindo o grau superlativo absoluto analítico dos adjetivos)</p> <p><b>Teste para identificação do advérbio de quantidade e grau:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• é a resposta a uma pergunta do tipo “<b>Quanto?</b>” ou “<b>Quão alto é que ele é?</b>”.</li> </ul>	<p>1. Os advérbios de quantidade e grau <i>intensificam/ valorizam determinada característica ou qualidade</i>.</p>

excluem a possibilidade da formação de advérbios (*azul-\*azulmente, imóvel-\*imovelmente*) (Costa & Costa, 2001, p. 13).

## RELATO E REFLEXÃO CRÍTICA

### 1.º Momento: Advérbios de negação, afirmação e quantidade e grau

O primeiro momento deste LG teve como objetivo inicial rever as classes de palavras abordadas ao longo do 1.º CEB, de modo a facilitar a ativação de conhecimentos prévios relativamente à classe de palavras que iria ser introduzida, o *advérbio*.

Indo ao encontro das indicações da professora cooperante e da professora supervisora, ao invés de se recorrer ao PowerPoint para explorar os conhecimentos prévios dos alunos (como acontecera no LG1), optou-se por uma estratégia baseada no questionamento oral, em grande grupo, com apoio de registos escritos no quadro. Recorreu-se ainda, como material de apoio, a pequenos guiões, de tamanho A5 (um guião por cada fase do LG), a que os alunos foram tendo acesso e que colaram nos cadernos diários, depois de terminada a etapa em causa.

Num primeiro momento, foi realizada uma atividade em que a professora estagiária questionou a turma sobre as classes de palavras que existiam na frase que se encontrava registada no quadro: “*Leiria é a segunda melhor cidade de Portugal. Esta é uma cidade fantástica.*”.

*Leiria é a segunda melhor cidade de Portugal. Esta é uma cidade fantástica.*

**Leiria:** nome próprio

**é:** verbo (*ser*)

**a:** determinante artigo definido

**segunda:** adjetivo numeral

**melhor:** adjetivo qualificativo

**cidade:** nome comum

**de:** preposição

**Portugal:** nome próprio

**Esta:** pronome demonstrativo

**é:** verbo (*ser*)

**uma:** determinante artigo indefinido

**cidade:** nome comum

**fantástica:** adjetivo qualificativo

À medida que, em grande grupo, os alunos iam recordando as classes de palavras presentes na frase acima, foram também relembrando e discutindo várias subclasses de palavras, registando-as no caderno diário. Apesar de não ser explicitamente considerado

uma etapa do laboratório gramatical, este primeiro momento foi essencial para a ativação de conhecimentos prévios e para a retoma de aprendizagens já adquiridas.

Após esta primeira abordagem, seguiu-se a primeira etapa do LG, diretamente relacionada com a classe de palavras *advérbio*. Com o intuito de identificar a classe de palavras *advérbio*, foi entregue a cada aluno o primeiro guião (Anexo 15) que apresentava as seguintes questões: “*Nas frases que se seguem, para que serve a palavra “muito”? A que classe de palavras pertencerá?*”. Primeiramente, foram exploradas as frases, sendo que a turma chegou às seguintes conclusões: [i] ambas apresentavam as mesmas classes de palavras (determinante + nome + verbo + advérbio + adjetivo); [ii] uma frase encontrava-se no singular (“O jardim é *muito* florido.”) e a outra no plural (“Os jardins são *muito* floridos.”); [iii] o advérbio *muito* escrevia-se sempre da mesma forma, quer a frase estivesse no singular, quer estivesse no plural.

Nesta atividade, a *aprendizagem pela descoberta* foi realizada através da experimentação e manipulação (em relação às categorias gramaticais género e número) das frases, permitindo concluir que o advérbio é uma classe de palavras invariável. Depois de exploradas oralmente as frases, seguiu-se a fase de treino, em que foi proposto aos alunos que descobrissem os advérbios nas frases apresentadas.

## *2.º Momento: Advérbios de tempo, lugar, modo*

Depois de a turma concluir que os advérbios são palavras invariáveis, em género e em número, no segundo momento deste LG foi entregue a cada aluno um segundo guião (Anexo 15). A segunda etapa partia da seguinte questão-problema: “*Para que servem os advérbios?*”. À semelhança do momento anterior, foram recordados os advérbios abordados na aula anterior e introduzidas novas subclasses através da observação de um novo conjunto de frases.

No decorrer da observação do novo conjunto de frases, os alunos, em grande grupo, foram relembrando as restantes classes de palavras, procurando localizar os advérbios tendo em consideração as características referidas na primeira fase do LG (cf. Anexo 15). Após esta abordagem, seguiu-se a etapa de treino, que foi feita com base na realização autónoma da atividade que se encontrava presente no guião.

3.º Momento: *Advérbios como classe que modifica o sentido de outras palavras (verbos)*

Esta última etapa do LG2 tinha como propósito orientar os alunos de modo a que estes conseguissem responder à seguinte questão: “*Será que os advérbios ainda conseguem modificar o sentido de outras palavras, para além dos verbos?*”. Deste modo, pretendia-se que os alunos conseguissem compreender que o advérbio também pode modificar o sentido dos adjetivos.

No entanto, apesar desta última etapa ter sido planificada e os guiões de trabalho construídos (Anexo 15), esta acabou por não ser implementada em sala de aula, por falta de tempo. Como previsto no capítulo 2 (cf. 2.2.3.), as primeiras etapas do LG exigiram mais tempo do que o previsto, não tendo sido possível concluir a última etapa.

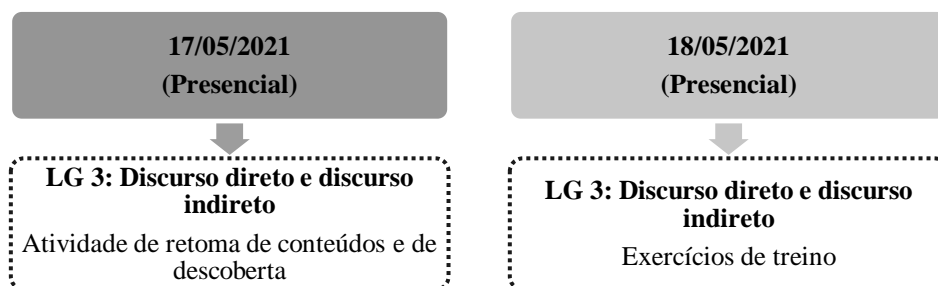
#### 4.3. LABORATÓRIO GRAMATICAL 3: DISCURSO DIRETO E INDIRETO

##### CONTEXTUALIZAÇÃO

O último LG implementado, que ocorreu entre o dia 17 e 18 de maio de 2021, teve como propósito o desenvolvimento de competências gramaticais direcionadas para a comunicação e interação discursiva, centrando-se em atividades relacionadas com a reprodução do discurso no ato de enunciação. Assim, foram exploradas as duas modalidades de reprodução do discurso habitualmente lecionadas no 2.º CEB, ou seja o *discurso direto* e o *discurso indireto*.

A intervenção foi feita em ensino presencial e abrangeu duas aulas/momentos (cf. Quadro 7). As atividades desenvolvidas encontram-se expressas no esquema seguinte (Figura 9).

**Figura 9:** Sequência de atividades do LG 3



## OBJETIVOS ESPECÍFICOS E CONTEÚDOS

No que concerne a este terceiro LG, foram estipulados os seguintes objetivos:

- identificar o discurso reproduzido (discurso direto e discurso indireto) noutra discurso;
- distinguir discurso direto de discurso indireto;
- identificar as características do discurso direto e do discurso indireto no modo escrito;
- utilizar as marcas do discurso direto e do discurso indireto no modo escrito;
- transformar discurso direto em discurso indireto e vice-versa.

O quadro seguinte (Quadro 10) representa os conteúdos e as descobertas a fazer pelos alunos neste LG, tendo em consideração a informação apresentada no *Dicionário Terminológico*.

**Quadro 10:** Conteúdos teóricos e aprendizagens – LG 3

Conteúdos teóricos (com base no <i>Dicionário Terminológico</i> )		Aprendizagens (descobertas a fazer pelos alunos)
<b>Discurso Direto</b>	<p><b>Discurso direto:</b> modalidade que corresponde ao modo de enunciação/declaração que descreve o discurso produzido pelos locutores tal como foi dito ou pensado em situações enunciativas (“- Tomás, abre o manual e faz os exercícios que assinalei ontem.”, “- Gostaste de assistir a esta peça no Teatro José Lúcio da Silva?”)</p> <p>Assim sendo, quando reproduzido na escrita, o discurso direto permanece idêntico ao discurso original, mantendo-se inalterados os indicadores pessoais, os indicadores de tempo e os indicadores de lugar.</p> <p><b>Características do discurso direto:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• presença de verbos no presente ou pretérito perfeito;</li><li>• presença de 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> pessoas (pronomes pessoais, determinantes e pronomes possessivos, formas verbais)</li><li>• presença de expressões com valor deítico (determinantes e pronomes demonstrativos que remetem para o local em que o locutor e o interlocutor se encontram – ex.: “aqui”, “ai”; expressões temporais que remetem para o momento em que se fala – ex.: “agora”);</li></ul>	<p>1. O discurso direto corresponde à repetição do discurso dito por alguém, reproduzindo exatamente as palavras ditas.</p> <p>2. No discurso direto utilizam-se:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• sinais de pontuação específicos (aspas, dois pontos e travessões);</li><li>• pronomes e formas verbais de 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> pessoa;</li><li>• verbos no presente, pretérito perfeito e futuro do indicativo;</li><li>• expressões que mostram o tempo e o espaço em que se fala.</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• na escrita: utilização de aspas, dois pontos, travessões e abertura de parágrafos.</li> </ul>	
<b>Discurso Indireto</b>	<p><b>Discurso indireto:</b> modalidade que implica a reprodução indireta, por parte de um locutor ou narrador, do discurso enunciado anteriormente (“A professora pediu ao Tomás que abrisse o manual e que fizesse o exercício que tinha assinalado no dia anterior.”, “A Mariana perguntou à Ana se tinha gostado de assistir aquela peça no Teatro José Lúcio da Silva.”)</p> <p><b>Características do discurso indireto:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• utilização de expressões temporais e espaciais sem valor deítico;</li> <li>• presença de verbos no pretérito imperfeito ou pretérito-mais-que-perfeito;</li> <li>• ausência de pronome pessoais de 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> pessoas.</li> </ul>	<p><b>1. O discurso indireto corresponde à reprodução de um discurso anteriormente dito por alguém, com algumas alterações.</b></p> <p><b>2. A passagem do discurso direto para o discurso indireto implica algumas modificações.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• o discurso indireto inicia-se com expressões do tipo “Ele disse/perguntou/ afirmou.... que”;</li> <li>• a 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> pessoas passam para a 3.<sup>a</sup> pessoa;</li> <li>• as expressões que indicam tempo e lugar são substituídas por outras de sentido similar (ex.: agora – naquele momento; aqui – naquele lugar...)</li> </ul>

## RELATO E REFLEXÃO CRÍTICA

### 1.º Momento: Discurso direto e discurso indireto

Neste LG os alunos voltaram a assumir o papel de cientistas/investigadores, com a função de dar resposta à seguinte questão: “*Como podemos incluir no nosso discurso aquilo/algo que os outros já disseram?*”. Partindo desta questão-problema, foi realizado um LG constituído por duas etapas, que envolveram a descoberta das características de cada modalidade do discurso reproduzido.

Numa fase inicial, após confiada esta missão, verificou-se que os alunos adotaram uma atitude de desvalorização e desinteresse relativamente a este conteúdo, por já o terem abordado no 1.º CEB. Porém, com a continuidade da atividade, rapidamente se observou a adoção de uma atitude completamente oposta. Este episódio encontra-se descrito na reflexão referente à quinzena de 10 a 20 de maio de 2021:

*É de salientar que, assim que foi apresentada a questão, alguns alunos começaram a desvalorizar a leção do discurso direto e do discurso indireto, referindo que este conteúdo já teria sido abordado no 1.º Ciclo e que iria ser algo entediante.*

*No entanto, foi surpreendente a capacidade que alguns alunos demonstraram na análise e reflexão sobre este conteúdo. O que, para eles, seria algo aborrecido, rapidamente se tornou numa descoberta, pois foram lembrando conceitos e discutindo, com os pares, as diferenças entre o discurso direto e discurso indireto. (Gomes, 2021c, pp. 4-5)*

À semelhança do LG anterior, este teve como recurso de apoio um guião de trabalho (Anexo 16). Assim, partindo dos conhecimentos prévios em relação a este conteúdo gramatical, numa fase inicial os alunos foram desafiados a analisarem as três primeiras frases, com o objetivo de verificar quais incluíam reproduções do discurso.

Assim, foram analisadas as seguintes frases:

**Frase 1:** *O Tomás abriu o manual e fez os exercícios que a professora tinha assinalado.*

**Frase 2:**

*A professora disse:*

*– Tomás, abre o manual e faz os exercícios que assinalei ontem.*

**Frase 3:** *A professora pediu ao Tomás que abrisse o manual e que fizesse o exercício que tinha assinalado no dia anterior.*

Os alunos chegaram à conclusão de que aquilo que outras pessoas dizem poderia ser incluído no nosso discurso, de forma direta (frase 2) ou indireta (frase 3).

Após esta primeira abordagem, foram apresentadas duas novas frases, sendo que, desta vez, os alunos foram convidados a descobrir as marcas do discurso direto, começando por procurar as diferenças e semelhanças entre as seguintes frases.

- *A Mariana perguntou:*  
*– Ana, gostaste de assistir a esta peça no Teatro José Lúcio da Silva?*
- *A Mariana perguntou à Ana se tinha gostado de assistir aquela peça no Teatro José Lúcio da Silva.*

Com base na observação, exploração e análise destas duas frases, realizada através do questionamento em grande grupo, os alunos conseguiram identificar a existência de algumas diferenças entre o discurso direto e o discurso indireto (por exemplo, alteração de alguns verbos e presença do travessão no discurso direto).

Na reflexão de 10 a 20 de maio de 2021, registou-se o seguinte:

*Através da exploração de algumas frases, os alunos foram concluindo que na passagem do discurso direto para o discurso indireto, e vice-versa, ocorriam algumas transformações. Deste modo, em conjunto com o grupo-turma, foi construído um esquema síntese com as observações que iam recolhendo da análise das frases. (Gomes, 2021c, p. 5)*

Na figura abaixo (Figura 10), é possível verificar algumas conclusões dos alunos, registradas no quadro pela professora estagiária.

**Figura 10:** Esquema-síntese das diferenças e semelhanças do discurso direto e do discurso indireto

	Discurso direto	Discurso indireto
semelhanças	Apresentam uma expressão semelhante (disse, afirmou, relatou, respondeu, falou, contou)	
diferenças	Travessão, dois pontos, parágrafo aspas. Advérbio de tempo Pretérito Perfeito Presente Pronome pessoal	Expressão que indica tempo Pretérito mais-que-perfeito Pretérito imperfeito Pronome pessoal (ele / ela)

Exemplos de frases no quadro:

- A professora disse: - Esta sala é linda.
- A professora disse que aquela sala era linda.

No momento da construção deste esquema, verificaram-se algumas dificuldades, que vieram a ser registradas na reflexão de 10 a 20 de maio de 2021:

*Aquando da construção do esquema, as semelhanças entre ambas as modalidades do discurso foram o que mais se destacou. Ao analisarem novas frases, os alunos começaram a atentar nos tempos verbais e, principalmente, nas expressões que indicavam tempo. À medida que o esquema ia sendo preenchido, estes foram os aspetos em que os alunos mostravam maiores dificuldades, pois apresentavam dificuldade em compreender que os advérbios temporais (“ontem”, “hoje” e “amanhã”) presentes no discurso direto passariam para locuções adverbiais com valor temporal sem valor deítico (“no dia anterior”, “neste dia” e “no dia seguinte”).*

*É de salientar que, apesar deste obstáculo, conforme iam sendo dados mais exemplos e discutidos entre os pares as frases apresentadas, os alunos conseguiram alcançar o objetivo pretendido e compreender as transformações que ocorriam na passagem do discurso direto para o indireto. (Gomes, 2021c, pp. 5-6)*

## 2.º Momento: Exercícios de treino

Depois de abordadas todas as etapas deste LG, seguiu-se a etapa de treino, que foi feita com base na realização de uma tarefa de sistematização das descobertas realizadas (Anexo 17).

No decorrer da correção destes exercícios, em grande grupo, verificou-se que os alunos sentiram dificuldades na realização do último exercício, que consistia na transformação do discurso direto em discurso indireto no modo escrito.

Tendo em consideração as dificuldades que se sentiram durante a implementação dos LG, no último capítulo deste relatório será realizada uma breve síntese sobre as limitações e potencialidades desta metodologia.

## 5. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

“Última etapa do processo de investigação, a comunicação dos resultados é a finalização lógica dos esforços do investigador para demonstrar a sua contribuição pessoal ao desenvolvimento e à expansão do conhecimento científico.” (Fortin, 2009, p. 339)

Na sequência da implementação dos LG, nesta secção serão apresentados, analisados e discutidos os resultados do estudo investigativo que agora se apresenta. Como referido no capítulo 3 (cf. 3.6.), esta investigação apoiou-se em três instrumentos de recolha de dados, nomeadamente em dois testes (um de carácter intermédio, outro de carácter global) e num inquérito por questionário.

O presente capítulo encontra-se organizado em três tópicos distintos. No primeiro tópico (5.1.), a análise irá incidir sobre os resultados obtidos no teste intermédio; no segundo (5.2.), sobre os resultados do pós-teste; por fim, no terceiro tópico (5.3.), será feita a análise relativamente às conceções dos alunos sobre os LG.

### 5.1. TESTE INTERMÉDIO

O teste intermédio centrou-se exclusivamente na avaliação de resultados relativos ao primeiro LG (funções sintáticas) e consistiu num questionário escrito, criado através da plataforma *Microsoft Forms*, que se reproduz em anexo (cf. Anexo 14). Trata-se de um teste constituído por 18 questões, que pretendiam avaliar conhecimentos de ordem linguística/sintática e metalinguística/metassintática. Sistematizam-se abaixo os tipos de conhecimento e os tipos de itens avaliados (Quadro 11).

**Quadro 11:** Tipos de conhecimentos avaliados e tipos de itens/tarefas

TIPOS DE CONHECIMENTOS		TIPOS DE ITENS	
		Itens de seleção (escolha múltipla, associação)	Itens de construção (resposta curta, produção de frase)
Conhecimentos de ordem sintática	Identificação de funções sintáticas isoladas	4, 5, 9, 14, 17, 18	2, 3, 16
	Identificação de várias funções sintáticas	10, 12, 13	11
Conhecimentos de ordem metassintática	Explicitação de conceitos	1, 15	—
	Explicitação de testes de identificação de funções sintáticas	6, 7, 8	—

A este questionário, responderam dezassete alunos, concluindo-o numa média de 14 minutos. Apesar de ter sido aplicado em E@D e durante um período de tempo alargado, dois estudantes não responderam ao questionário.

### PRINCIPAIS RESULTADOS

Discriminam-se, no Quadro 12, os resultados obtidos no questionário escrito, por item.

**Quadro 12:** Resultados do teste intermédio por item

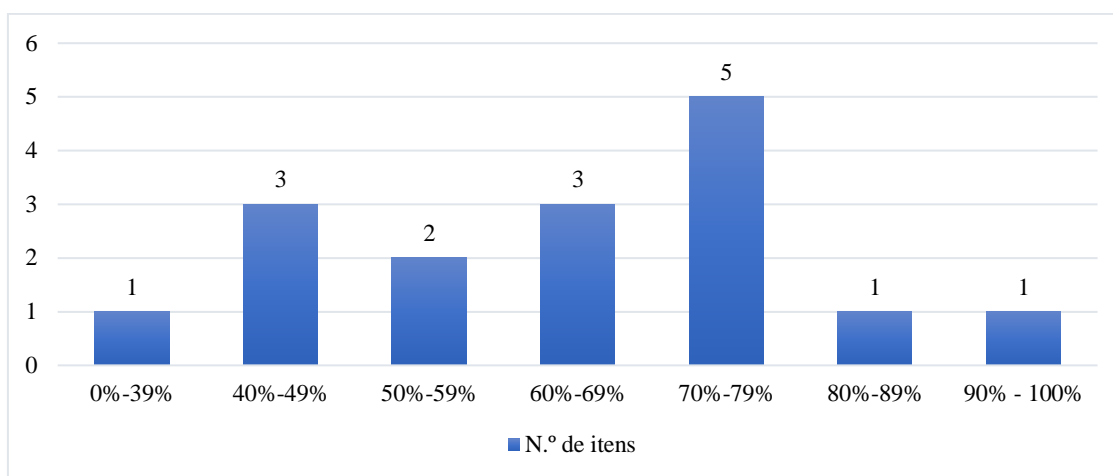
Item	Respostas corretas	Respostas incorretas	Respostas incompletas <sup>21</sup>
1	53%	47%	
2.	76%	24%	
3.	94%	6%	
4.	59%		41%
5.	65%	6%	29%
6	41%	59%	
7.	71%	29%	
8.	76%	5%	
9.	59%	41%	
10.	41%	59%	
11.	59%	41%	
12.	6%	12%	82%

<sup>21</sup> Todas as respostas incompletas correspondem a itens de seleção com duas ou mais opções de resposta corretas – nestes casos, os alunos selecionaram uma única opção.

13.	53%	47%	
14.	71%	29%	
15.	65%	35%	
16.	65%	24%	12%
17.	76%	24%	
18.	82%	18%	

Os resultados obtidos neste teste intermédio foram globalmente satisfatórios, na medida em que apenas em 4 questões se registou uma taxa de sucesso inferior a 50% (Figura 11):

**Figura 11:** Resultados do teste intermédio (taxa de sucesso)



Os itens em que os alunos revelaram pior desempenho foram, respetivamente, o item 6 (*O complemento direto responde a que questão?*), o item 1 (*Que nome se dá à função sintática que inclui o verbo e os complementos que completam o seu sentido?*), ambos focados em questões de ordem metassintática (no primeiro caso, explicitação do conceito de sujeito e, no segundo caso, explicitação do teste de identificação de função sintática), e o item 13 (*Associa cada frase à sua estrutura.*), que implicava a associação entre frases e as respetivas estruturas sintáticas, exigindo a mobilização simultânea de conhecimentos sintáticos e metassintáticos.

Valerá a pena analisar as respostas às questões que implicaram a produção de frases com estruturas sintáticas específicas, nomeadamente as questões 11 e 16.

A questão 11 foi a mais exigente em termos cognitivos, na medida em que implicava a construção de uma frase composta por *sujeito + verbo + complemento direto*. A resposta correta a esta questão implicava não só a articulação de dois níveis sintáticos distintos (funções sintáticas ao nível da frase – sujeito e predicado, e funções sintáticas internas ao

grupo verbal – complemento direto), como também a seleção de um verbo transitivo direto como núcleo do predicado. As respostas abaixo reproduzidas evidenciam a dificuldade que os alunos tiveram em escolher um verbo que selecionasse um complemento direto (isto é, um verbo transitivo direto), o que conduziu a uma resposta incorreta:

**Exemplo 1:** “*A Maria ganhou à Joana.*” (*ganhar* – verbo transitivo indireto, que seleciona complemento indireto)

**Exemplo 2:** “*O João foi brincar com a Maria.*” (*brincar* – verbo transitivo indireto, que seleciona complemento oblíquo)

O item 16 consistiu numa tarefa do mesmo tipo (construção de uma frase com uma estrutura sintática específica), na medida em que se solicitava ao aluno que construísse uma frase em que incluísse um vocativo (*Cria uma frase que inclua um vocativo.*). O grau de exigência da tarefa, no entanto, é mais simples do que a implicada no item 11, já que os alunos deveriam mobilizar conhecimentos acerca de uma única função sintática, de nível hierárquico superior. As respostas abaixo reproduzidas comprovam a apreensão das características desta função sintática, ao nível da estrutura (título + nome próprio; nome próprio), do elevado grau de mobilidade na frase (no início ou no final da frase, por exemplo) e das restrições de pontuação a ela associadas (delimitação por vírgula).

**Exemplo 3:** “*Professora Márcia, fico à espera da minha nota.*”

**Exemplo 4:** “*A Maria consegue ser espetacular, Nuno.*”

Considera-se que a baixa taxa de sucesso no item 11 se deveu não tanto à metodologia seguida (*aprendizagem pela descoberta*) ou aos constrangimentos motivados pelo contexto pandémico, mas sobretudo à própria complexidade dos conteúdos em causa: trata-se de um item de construção que implica simultaneamente a mobilização de conhecimentos sintáticos e metassintáticos com um elevado grau de abstração. O item 16, em que se solicitava uma tarefa do mesmo tipo mas que requer um esforço de abstração menor (na medida em que se focam apenas funções sintáticas ao nível da frase), apresenta uma taxa de sucesso maior.

## 5.2. PÓS-TESTE

Tendo como objetivo a validação das aprendizagens adquiridas pelos alunos em termos globais, considerando os três LG (funções sintáticas, advérbio, modalidades de reprodução do discurso), foi aplicado um pós-teste de carácter global, no final do ano. Este pós-teste consistiu num questionário escrito, que se reproduz em anexo (Anexo 18), constituído por 5 itens, que pretendiam avaliar conhecimentos de ordem sintática, lexical, pragmática e de linguística textual. No quadro abaixo encontram-se os tipos de conhecimento e os tipos de itens avaliados (Quadro 13).

**Quadro 13:** Tipos de conhecimentos de itens/tarefas no pós-teste

TIPOS DE CONHECIMENTOS		TIPOS DE ITENS	
		Itens de seleção (escolha múltipla, associação)	Itens de construção (resposta curta, produção de frase)
<b>Funções sintáticas</b>	Identificação de funções sintáticas isoladas	—	2
	Identificação de várias funções sintáticas	—	1
<b>Classes de palavras (advérbios)</b>	Identificação da classe de palavras <i>advérbio</i> e de algumas subclasses	3	—
<b>Modalidades de reprodução do discurso</b>	Distinção do discurso direto de discurso indireto	4	—
	Transformação do discurso indireto em discurso direto	—	5

## PRINCIPAIS RESULTADOS

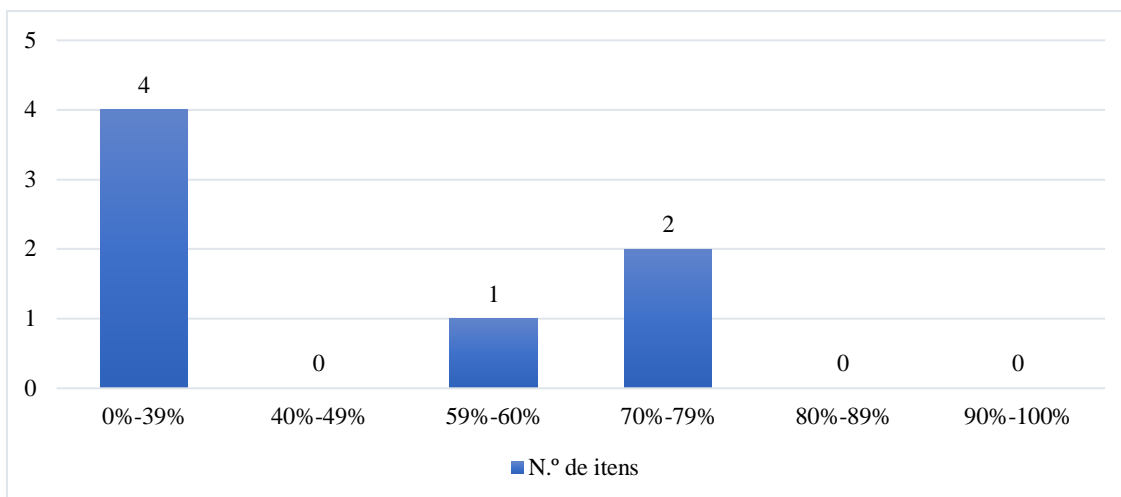
No Quadro 14, encontram-se discriminados os resultados obtidos no pós-teste, por item.

**Quadro 14:** Resultados do pós-teste, por item

Item	Respostas corretas	Respostas incorretas	Respostas incompletas
<b>1.</b>	28%	28%	44%
<b>2.1</b>	39%	61%	
<b>2.2</b>	39%	61%	
<b>3.1</b>	72%	28%	
<b>3.2</b>	61%	39%	
<b>4.</b>	39%	39%	22%
<b>5.</b>	72%	11%	17%

De um modo geral, os resultados obtidos neste pós-teste foram parcialmente satisfatórios, surgindo apenas 4 questões em que se registou uma taxa de sucesso inferior a 50% (Figura 12):

**Figura 12:** Resultados do pós-teste (taxa de sucesso)



Os itens em que os alunos revelaram pior desempenho foram, respetivamente, a questão 1, que implicava a identificação de funções sintáticas que se encontravam presentes em determinadas frases, e a questão 2, que envolvia a construção de duas frases com estruturas sintáticas distintas.

Considera-se pertinente analisar as respostas às questões 2.1. e 2.2., que implicaram a produção de frases dos alunos.

A questão 2, considerada a mais exigente em termos cognitivos, requereu a ativação de aprendizagem adquiridas no primeiro LG. De facto, o item 2.1. implicava a construção de uma frase composta por *sujeito simples + predicado (integrando o complemento direto e o complemento indireto)*, exigindo a articulação das funções sintáticas a nível da frase – sujeito e predicado) e funções sintáticas internas ao grupo verbal (complemento direto e complemento indireto). À semelhança do que se verificou no teste intermédio, os alunos sentiram dificuldade em produzir frases que incluíssem um verbo que seleccionasse um complemento direto e um complemento indireto. Para além disso, verificou-se ainda que alguns alunos não incluíram os dois complementos numa frase. As respostas que se seguem evidenciam essa dificuldade e incorreção na resposta.

**Exemplo 5:** “*O aluno gosta das aulas.*” (*gostar* – verbo transitivo indireto, que só selecciona um complemento – complemento oblíquo)

**Exemplo 6:** “*Nós fizemos os trabalhos.*” (*fazer* – verbo transitivo direto, que só seleciona um complemento – complemento direto)

O grau de exigência do item 2.2 foi inferior ao do item 2.1., uma vez que implicava a construção de uma frase que integrasse três funções sintáticas ao nível da frase (*vocativo + sujeito composto + predicado*). Nem todos os alunos responderam corretamente a esta questão, demonstrando dificuldades em distinguir as funções sintáticas de sujeito e de vocativo, por um lado, e de sujeito simples e sujeito composto, por outro lado. Apresentam-se abaixo vários exemplos de respostas dadas pelos alunos:

**Exemplo 7:** “*Professoras, as meninas e os meninos* escreveram no quadro.”

(Frase constituída por vocativo + sujeito composto, constituído por dois núcleos, ligados pela preposição “e”)

**Exemplo 8:** “*Os alunos do 2.º e 1.º ciclo* vão fazer uma visita de estudo, *Miguel.*”

(Frase constituída por sujeito simples, composto por um único núcleo, que inclui um complemento do nome com elementos coordenados + predicado + vocativo)

**Exemplo 9:** “*A Maria e o Diogo* foram à biblioteca.” (Frase constituída por sujeito composto + predicado)

**Exemplo 10:** “*Vem comer, João!*” (Frase constituída por sujeito subentendido + predicado + vocativo)

No que concerne à diferenciação entre as funções sintáticas de sujeito e de vocativo, constatou-se que esta se deveu à complexidade destes conteúdos. Se por um lado, há frases em que o sujeito e o predicado se referem à mesma entidade (levando à confusão entre as duas funções sintáticas), por outro lado, na língua portuguesa, verifica-se a existência do sujeito subentendido, isto é, há frases em que o sujeito (subentendido) e o vocativo se referem à mesma entidade, o que pode levar os alunos a pensarem que o vocativo é o sujeito.

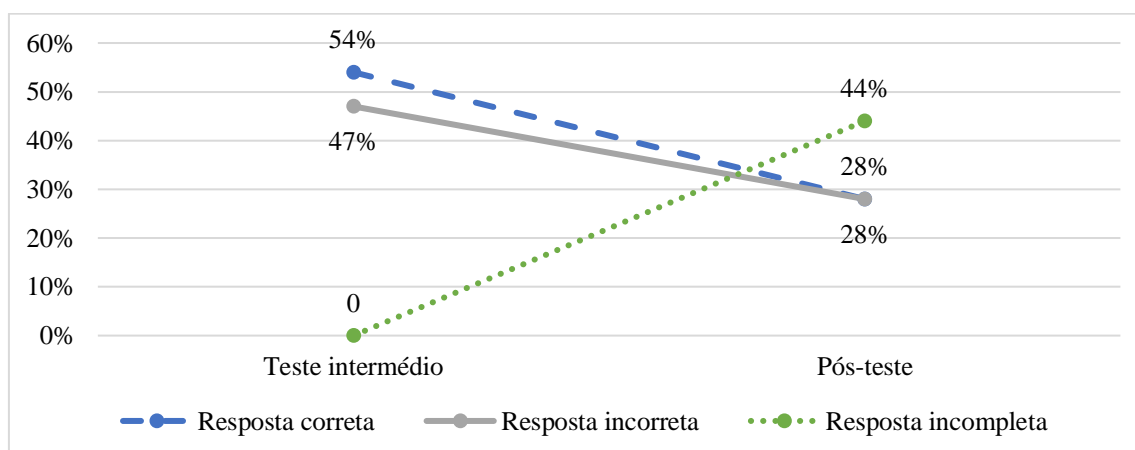
### 5.2.1. ANÁLISE COMPARATIVA DE DADOS (TESTE INTERMÉDIO/PÓS-TESTE)

Apresenta-se, nesta secção, a análise comparativa dos resultados obtidos nos dois testes (teste intermédio e pós-teste), com o objetivo de refletir sobre o grau de consolidação dos conteúdos relativos às funções sintáticas. A informação será exposta sobretudo por meio de tabelas e gráficos, de modo a facilitar a sistematização dos resultados.

#### COMPARAÇÃO DO DESEMPENHO DOS ALUNOS NO TESTE INTERMÉDIO E NO PÓS-TESTE (FUNÇÕES SINTÁTICAS)

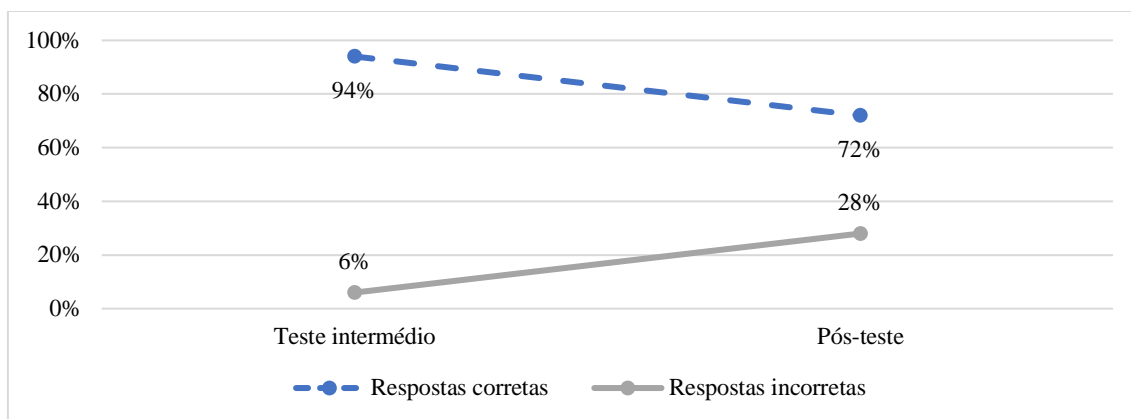
Em termos globais, do teste intermédio para o pós-teste verificou-se um decréscimo na taxa de sucesso de alguns conteúdos relativos às funções sintáticas. Apresentam-se, na Figura 13, a percentagem de respostas corretas, incorretas e incompletas, relativas às questões centradas na identificação de funções sintáticas, nos dois testes.

**Figura 13:** Percentagem dos resultados obtidos no teste intermédio e no pós-teste (funções sintáticas)



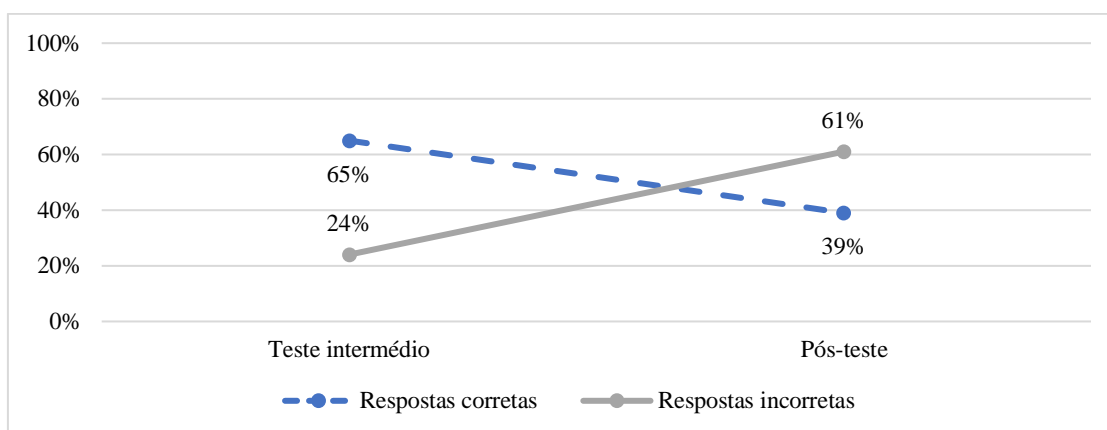
Com a análise dos resultados obtidos no teste intermédio e no pós-teste, no que diz respeito às funções sintáticas, constatou-se uma ligeira descida quanto à identificação da função sintática de sujeito após o predicado. No gráfico que se segue (Figura 14), pode-se verificar essa diferença entre o teste intermédio e o pós-teste.

**Figura 14:** Percentagem dos resultados obtidos no teste intermédio e no pós-teste (função sintática: sujeito)



Relativamente ao vocativo (atividades que implicam a integração de um vocativo em frases predefinidas), verificou-se, no pós-teste, uma descida acentuada de respostas corretas (Figura 15).

**Figura 15:** Percentagem dos resultados no teste intermédio e no pós-teste (vocativo)



A baixa taxa de sucesso relativamente a este conteúdo poderá ter sido originada por fatores variados. Entre eles, podem destacar-se a passagem do tempo (já que, entre o teste intermédio, realizado no final do LG 1, e o pós-teste, decorreram quatro meses), o facto de o conteúdo não ter sido retomado e exercitado de forma sistemática, a complexidade dos conteúdos (por exemplo, as funções sintáticas exigiram a mobilização de conhecimentos sintáticos e metassintáticos), a modalidade de ensino (presencial/não presencial) e as estratégias implementadas.

### 5.3. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

O inquérito por questionário, que se encontra em anexo (Anexo 19), foi entregue aos 18 alunos do 5.º ano, no final do período de intervenção PP de Português no 2.º CEB. Este pretendia compreender as perceções dos discentes relativamente à metodologia de ensino-aprendizagem a que foram expostos durante o ano letivo: ativação da aprendizagem pela descoberta através dos LG. Neste inquérito por questionário, optou-se pela inclusão de apenas duas questões abertas:

1. *Durante este ano, realizámos vários laboratórios gramaticais. Na tua opinião, o que é um laboratório gramatical?*
2. *Redige um breve comentário, no qual apresentes a tua opinião sobre os diversos laboratórios gramaticais realizados ao longo das aulas de Português.*

*O teu texto deve incluir:*

- *o laboratório gramatical de que mais gostaste e porquê;*
- *o laboratório gramatical de que menos gostaste e porquê;*
- *o que aprendeste nos diversos momentos em que realizámos laboratórios gramaticais;*
- *que aspeto gramatical gostarias de ver ser explorado num próximo laboratório gramatical).*

Como já foi referido, optou-se por questões abertas (e não por questões fechadas), pelo facto de estas permitirem que os alunos expressassem as suas opiniões sem qualquer constrangimento. Por ter sido aplicado na modalidade de ensino presencial, responderam a este questionário 18 alunos.

#### 5.3.1. CONCEÇÕES DOS ALUNOS SOBRE O QUE É UM LABORATÓRIO GRAMATICAL

Metade dos participantes (50%) considerou que um LG consiste num “laboratório”, num “conjunto de atividades” ou num “espaço ou sítio” onde é possível rever ou abordar novos conteúdos gramaticais”. Na perspetiva dos alunos, através dos LG é possível adquirir conhecimentos por meio da descoberta e da exploração ativa de conteúdos, mediante a procura de resposta a uma questão previamente colocada, e da realização de exercícios.

As respostas reproduzidas abaixo são alguns exemplos das opiniões apresentadas na primeira questão do inquérito por questionário.

**Exemplo 11:** *É um sítio (não físico, mas mais ou menos imaginário ou eletrónico) onde podemos falar sobre gramática e fazer “experiências” com ela.*

**Exemplo 12:** *Na minha opinião, um laboratório gramatical é uma sala onde se estudam conteúdos de gramática.*

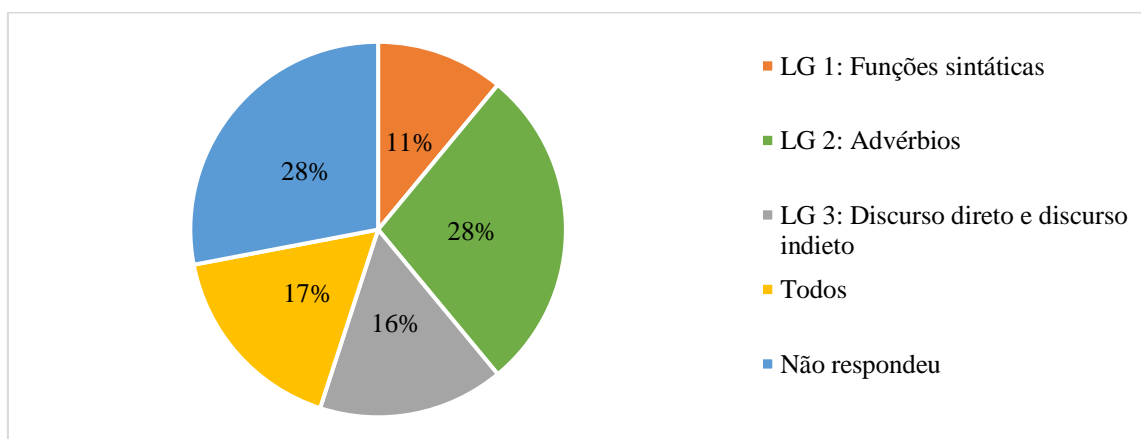
**Exemplo 13:** *O laboratório gramatical é uma maneira de rever as matérias mais profundamente com várias perguntas sobre os vários temas. Com os laboratórios gramaticais podemos preparar-nos melhor para os testes e assim obter melhores resultados.*

**Exemplo 14:** *No meu ponto de vista, os laboratórios gramaticais são um conjunto de exercícios para revisar/rever se percebemos a matéria na aula/ao longo do ano letivo.*

### 5.3.2. PREFERÊNCIA DOS ALUNOS RELATIVAMENTE AOS LABORATÓRIOS GRAMATICAIS REALIZADOS

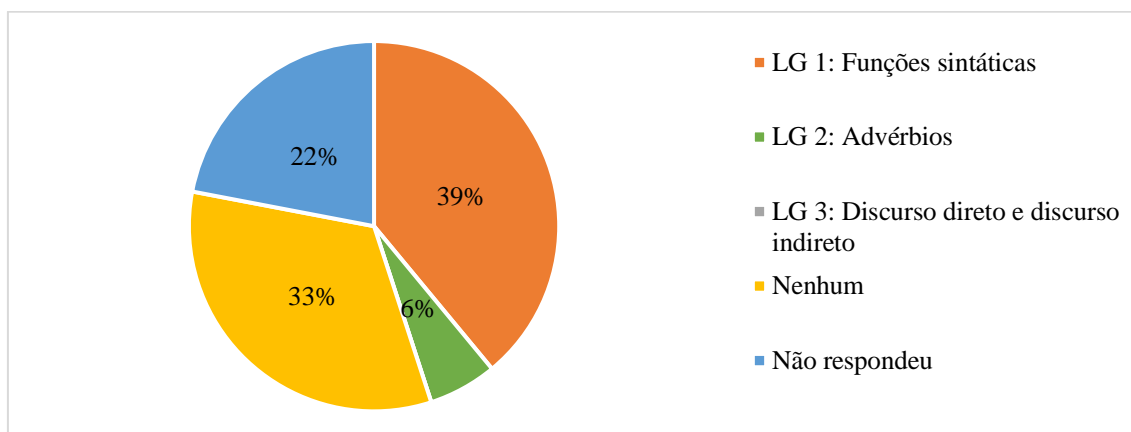
Em termos globais, a aplicação dos LG nesta turma do 5.º ano de escolaridade obteve uma adesão positiva. No entanto, conforme é possível constatar pela leitura dos gráficos que se seguem (Figura 16 e Figura 17), existiu uma dispersão na preferência relativamente aos LG realizados no decorrer da PP do 2.º CEB.

**Figura 16:** Preferências dos alunos (LG mais apreciado)



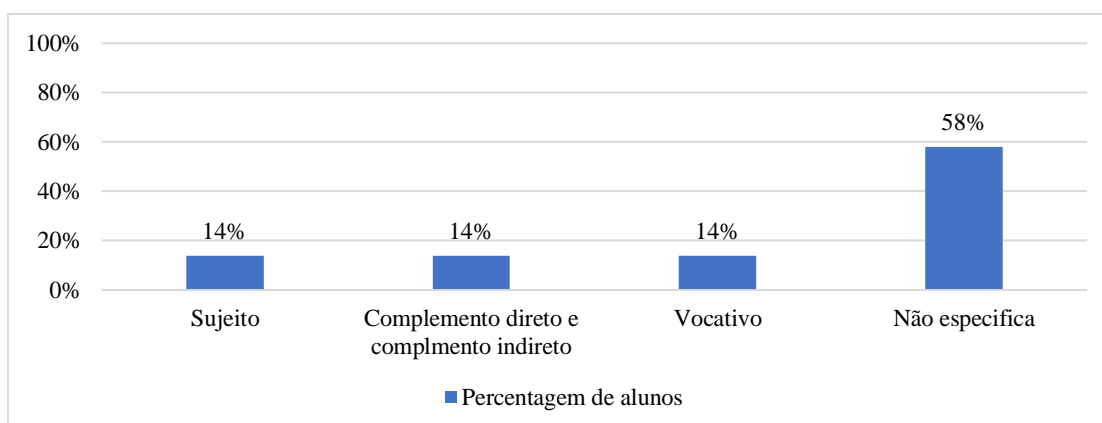
Relativamente à preferência dos alunos, os resultados apontaram para o LG 2 – Advérbio (28%). Estes resultados podem estar relacionados com as estratégias e materiais adotados, já que se no LG 2 se recorreu à utilização de guiões com tarefas

**Figura 17:** Preferências dos alunos (LG menos apreciado)



Analisando as opiniões dos alunos sobre os LG de que menos gostaram, verifica-se que 39% dos estudantes considera que o LG 1, referente às funções sintáticas, foi o LG menos apreciado. Este facto poderá justificar-se quer pela complexidade do conteúdo em causa, quer pela morosidade do processo (foi subdividido em várias etapas), quer ainda pela natureza das atividades realizadas (o LG 1 envolveu apenas a participação oral, a partir de uma apresentação em PowerPoint e foi parcialmente realizado em regime não presencial; o LG 2 implicou a participação oral, coletiva, e a resolução de exercícios escritos, em fotocópias de tamanho A5, entregues faseadamente, resolvidas/corrigidas e coladas no caderno diário). Ainda no que concerne ao LG 1, não houve diferenciação na perceção, pelos alunos, do grau de complexidade existente entre os diferentes LG (Figura 18).

**Figura 18:** Preferências dos alunos (etapa do LG 1 menos apreciada)



Reproduzem-se abaixo, de forma integral, alguns exemplos de respostas dadas à segunda questão. Recorde-se que, neste caso, as respostas foram dadas sob a forma de comentário, orientado por cinco tópicos:

**Exemplo 15:** *O laboratório gramatical de que mais gostei foi o laboratório gramatical dos advérbios, porque achei os advérbios muito interessantes. O laboratório gramatical de que menos gostei foi o do vocativo porque estávamos no ensino à distância e é muito difícil de aprender. Eu aprendi que nos diversos laboratórios gramaticais tenho que de sempre muita atenção. Gostaria de realizar ainda o laboratório dos quantificadores.*

**Exemplo 16:** *Olá professora Márcia, eu gostei muito do laboratório gramatical sobre o advérbio porque eu sempre gostei dessa matéria, mas eu gosto das matérias todas por isso não tenho nenhuma que não goste. Penso que aprendi tudo com estes laboratórios gramaticais. Eu gostaria de realizar um laboratório sobre as preposições.*

**Exemplo 17:** *O laboratório gramatical que eu mais gostei foi o do complemento direto e indireto, porque consegui perceber melhor a matéria. E o que menos gostei foi o das funções sintáticas porque eu já sabia mais ou menos a matéria. Eu aprendi com os laboratórios gramaticais que podemos aprender de diversas formas. O laboratório que queria realizar era o do vocativo, apesar de já o termos realizado.*

**Exemplo 18:** *O laboratório gramatical que mais gostei foi o do advérbio, porque era fácil de aprender. O laboratório gramatical que menos gostei foi o do complemento direto e indireto, embora tenha sido fácil de compreender, eu não sabia nem me lembrava. Eu aprendi diversas coisas que nem dá para enumerar. Gostava de realizar o laboratório gramatical dos verbos irregulares, para saber mais sobre eles e como se utilizam. Gostava que fizéssemos um jogo e uma atividade ao ar livre para tornar aquilo que estamos a aprender mais divertido. Eu adorei todos os laboratórios gramaticais e adorava fazer outro.*

Daqui se conclui que os participantes no estudo encaram os LG como algo que permite “descobrir” vários conteúdos gramaticais. Para além disso, verifica-se que os alunos se encontram predispostos a realizar mais atividades que envolvam *aprendizagem pela descoberta*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Atribui-se à aprendizagem da gramática uma importante responsabilidade, sem, contudo, se equacionar até que ponto as propostas de abordagem deste domínio se coadunam com um desenvolvimento efetivo da competência linguística dos alunos.” (Faria, 2021, p. 49)

O último capítulo deste relatório pretende contemplar as aprendizagens realizadas enquanto aluna do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico (2.º CEB), que contribuíram para a reflexão e investigação sobre as Práticas Pedagógicas (PP). A conclusão da redação deste relatório significa um fim de ciclo que, apesar dos momentos de angústia e dificuldade, permitiu a aquisição de aprendizagens e a investigação aprofundada sobre um tema bastante desafiante. Todo o percurso realizado, desde o primeiro ano da licenciatura em Educação Básica, se revelou fundamental, contribuindo para um crescimento gradual, repleto de desafios (e obstáculos) que, passo a passo, foram sendo ultrapassados.

A primeira parte deste relatório revestiu-se de uma dimensão predominantemente reflexiva, etapa crucial para a formação de qualquer profissional da educação. Nesta dimensão foram sintetizadas as PP realizadas em contexto do 1.º CEB e do 2.º CEB que, apesar de distintas, contribuíram para o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva perante a ação educativa e perante as opções pedagógico-didáticas a tomar/tomadas. Por outras palavras, para além de possibilitar uma reflexão sobre as aprendizagens realizadas e as experiências vivenciadas, a dimensão reflexiva permitiu ainda compreender a importância da planificação, atuação e reflexão/avaliação na atividade docente.

Na segunda parte deste relatório, foi apresentada uma experiência didática realizada em contexto de Prática Pedagógica e centrada na *aprendizagem pela descoberta*, que recorreu concretamente aos Laboratórios Gramaticais (LG). A partir daí – e partindo do pressuposto de que nenhuma metodologia de ensino é indissociável de vantagens e desvantagens –, foi possível identificar algumas das potencialidades e das limitações desta metodologia de ensino da gramática.

De facto, tal como afirma Duarte (2008), esta metodologia apresenta vantagens cognitivas, visto ser possível desenvolver as capacidades investigativas e o pensamento científico de cada estudante. Partindo dos conhecimentos prévios que cada estudante

possui, à medida que as atividades vão sendo descobertas e exploradas, esse conhecimento prévio vai sendo desconstruído, dando lugar a um conhecimento cientificamente mais consciente. Para além disso, a *aprendizagem pela descoberta* coloca o aluno no centro do seu processo de ensino e aprendizagem, proporcionando a participação ativa, visto ser dada a oportunidade ao aluno de observar, formular hipóteses, experimentar e descobrir. Consequentemente, verificou-se que a *aprendizagem pela descoberta* (neste caso através dos LG) encoraja e motiva os alunos a aprender. Para além disso, no decorrer desta investigação, foi possível comprovar, através da análise dos resultados obtidos no teste intermédio e no pós-teste realizados com a turma que, efetivamente, a implementação dos LG permite a aquisição de aprendizagens significativas. Esta metodologia, para além de possibilitar a *aprendizagem pela descoberta*, reflete ainda o recomendado pelo *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO).

No que concerne às desvantagens desta metodologia de ensino, estas relacionam-se, principalmente, com a gestão de tempo. Para que as aprendizagens sejam consolidadas, é fundamental que os alunos tenham efetivamente aprendido o que foi abordado nas etapas anteriores, pois só assim conseguirão prosseguir para a etapa seguinte. A utilização desta metodologia necessita, pois, de mais tempo em sala de aula, para que se consigam atingir resultados satisfatórios na aprendizagem dos alunos. A *aprendizagem pela descoberta* exige disponibilidade e esforço quer dos alunos, que necessitam de refletir e construir os conhecimentos, quer dos professores, que precisam de produzir materiais que apoiem e materializem essa aprendizagem. Por outro lado, nem todos os conteúdos gramaticais podem ser abordados através desta metodologia, pois é necessário que haja neles um padrão regular.

Importa, ainda, salientar alguns constrangimentos sentidos aquando da aplicação dos LG em contexto de pandemia. Tendo em conta a implementação de medidas de contingência social estabelecidas pelo Governo de Portugal devido à Covid-19, não foi possível organizar os alunos em pequenos grupos de trabalho, nem promover a partilha de materiais físicos. Durante o período de confinamento, tornou-se necessário reavaliar as estratégias de ensino, optando-se por plataformas digitais e alterando-se as formas de interação social com os alunos. Em sala de aula, as medidas de contingência levaram a que não fosse possível trabalhar em pequenos grupos, levando a que as intervenções e os

LG se baseassem no diálogo *professor-aluno* e não numa efetiva interação entre pares (*aluno-aluno*).

Como ponto de chegada de todo o trabalho, pode colocar-se a seguinte questão: *Será que os laboratórios gramaticais, tal como foram dinamizados, se revelam eficazes na construção de aprendizagens dos alunos?*

De acordo com os dados obtidos a partir da investigação realizada, pode concluir-se que os LG são uma metodologia parcialmente eficaz quanto à aprendizagem dos conteúdos. Com efeito, apesar de ter existido *aprendizagem pela descoberta* (facto que, por si só, contribuiu para a consolidação de aprendizagens significativas), seria vantajoso ter exposto os alunos a mais exercícios de treino e a diferentes modalidades de interação (por exemplo, trabalho em pequenos grupos). A opção pelo LG como metodologia única de abordagem da gramática não é suficiente, por si só, para dar origem a aprendizagens efetivas.

Em conclusão, todo o percurso realizado até aqui possibilitou a aquisição de inúmeras aprendizagens, apesar de se ter consciência de que ainda existe muito para aprender e melhorar, quer a nível pedagógico quer a nível científico. As unidades curriculares integradas no Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, para além de terem proporcionado aprendizagens significativas, constituem, certamente, a base para um futuro profissional bem sucedido e abriram caminho à superação dos desafios profissionais que se seguem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amado, J. (Coord.) (2017). *Manual de Investigação qualitativa em educação* (3.<sup>a</sup> ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Barbeiro, L. (2005). Relação com a Língua: Uma Relação Diferenciada. In P. F. Pinto (Coord.) *Diversidade/Diversificação/Diferenciação – Actas do 6.º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português*. APP.

Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.

Cardoso, A. P., & Rego, B. (2017). Metodologias de investigação na formação de professores: A investigação-ação e o estudo de caso. In L. Menezes *et al.* (Eds), *Olhares sobre a Educação: Em torno da formação de professores* (pp. 21-33). Escola Superior de Educação de Viseu. Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.19/4631>, a 18 de agosto de 2021.

Cardoso, A., Pereira, S., Leite, T., & Silva, E. (2018). From initial education to portuguese L1 classroom: Conceptions about teaching and learning grammar. *D.E.L.T.A.*, 34(4), 1019-1043. Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.21/9171>, a 2 de agosto de 2021.

Chartrand, S. G. (Dir.) (1996). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. (2.<sup>a</sup> ed.). Logiques.

Cortesão, L., & Stoer, S. (1997). Investigação -ação e produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação intermulticultural. *Educação, sociedade e culturas*, 7, 7-28. Retirado de <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC7/7-1-cortesao.pdf>, a 3 de agosto de 2021.

Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar: Breve análise de práticas correntes de avaliação. In P. Abrantes & F. Araújo (Coord.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das Aprendizagens, Das concepções às práticas* (pp. 37-42). Departamento de Educação Básica.

Costa, A. & Costa, J. (2001). *O que é um advérbio?* APP/Colibri.

Costa, J. (2008). *O Advérbio em Português Europeu*. Colibri.

Costa, J., Cabral, A. C., Santiago, A., & Viegas, F. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico: Conhecimento Explícito da Língua*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Retirado de <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/celoriginal.pdf>, a 13 de agosto de 2021.

Dias, M. O. (2009). *O Vocabulário do Desenho da Investigação: A lógica do Processo em Ciências Sociais*. Psicosoma.

Dias-Trindade, S. & Carvalho, J. R. (2019). *História, tecnologias digitais e mobile learning: ensinar História na era digital*. Imprensa da Universidade de Coimbra. Retirado de <http://hdl.handle.net/10316.2/47406>, a 6 de novembro de 2021.

Dias-Trindade, S., Correia, J., & Henriques, S. (2020). O ensino remoto emergencial na educação básica brasileira e portuguesa: A perspetiva dos docentes. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 13(32). Retirado de <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14426>, a 4 de novembro de 2021.

Duarte, I. (1992). Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo. In M. R. Delgado-Martins et al (Orgs.), *Para a Didáctica do Português: Seis estudos de Linguística* (pp. 165 – 177). Colibri.

Duarte, I. (1998). Algumas boas razões para ensinar gramática. In AA.VV., *A Língua Mãe e a Paixão de Aprender: Actas* (pp. 110-123). Areal Editores.

Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua – desenvolver a consciência linguística. Programa Nacional de Ensino do Português*. Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Retirado de [https://area.dge.mec.pt/gramatica/O\\_conhecimento\\_da\\_lingua\\_desenv\\_consciencia\\_linguistica.pdf](https://area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_linguistica.pdf), a 2 de agosto de 2021.

Duarte, I. (2011). *O conhecimento da língua: Desenvolver a Consciência Lexical*. Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Retirado de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/des\\_consc\\_lexical.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/des_consc_lexical.pdf), a 2 de agosto de 2021.

Duarte, I. M. (2003). *O relato de discurso na ficção queirosiana: Contributos para a análise da descrição polifónica de Os Maias de Eça de Queirós*. FCG / FCT.

Faria, R. T. (2021). O ensino da gramática: paradigmas e desafios. *Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional*, 11(1), 44–58. Retirado de <https://doi.org/10.25757/invep.v11i1.236>, a 8 de outubro de 2021.

Flores, M. A., & Silva, A. M. C. (2019). Investigação-ação: reflexão, ação e transformação. *Estreidiálogos*, 4 (1), 9-13. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/62994>, a 18 de agosto de 2021.

Flores, M. A., Machado, E. A., Alves, P., & Vieira, D. A. (2021). Ensinar em tempos de COVID-19: um estudo com professores dos ensinos básico e secundário em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(1), 5-27. Retirado de <https://revistas.rcaap.pt/rpe/issue/view/1117/255>, a 11 de agosto de 2021.

Fortin, M. F. (2009). *O Processo de Investigação – da concepção à realização*. Lusociência.

Freire-Ribeiro, I., & Mesquita, E. (2020). A relação pedagógica a partir do olhar de futuros professores: implicações do(s) ambiente(s) de ensino e aprendizagem. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (Especial), 14-35. Retirado de <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8499>, a 7 de novembro de 2021.

Gorgulho, A. R., & Teixeira, M. (2016). A importância da aprendizagem da gramática e da escrita - o uso do laboratório gramatical. *Revista Exedra*, 146-168. Retirado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6492604.pdf>, a 2 de agosto de 2021.

Lomas, C. (2006). *O valor das palavras (II). Gramática, literatura e cultura de massa na aula*. Edições Asa.

Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Parábola Editorial.

Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Universidade Aberta.

Mateus, M. H. M., Brito, A. M., Duarte, I., & Faria, I. H. (1989). *Gramática da Língua Portuguesa*. Editora Caminho.

Neves, S. C., Rodrigues, L. M., Bento, P. S., Maranhão, S. A., & Junior, I. N. (2017). Aprendizagem significativa por descoberta: uma reflexão da problematização sob a abordagem de Ausubel. In *Atas do 6º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa (CIAIQ), Aveiro* (pp. 719-724). Retirado de <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1391/1348>, a 16 de agosto de 2021.

Pinto, J. (2003). *Psicologia da Aprendizagem: Concepções, Teorias e Processos* (4.ª ed.). Instituto do Emprego e Formação Profissional.

Protásio, M. A. L. C. (2015). *A oficina gramatical: uma forma apelativa de ensinar conteúdos gramaticais nas aulas de Português (língua materna) e de Espanhol (língua estrangeira)* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Nova de Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Lisboa. Retirado de <http://hdl.handle.net/10362/19502>, a 3 de agosto de 2021.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais* (2.ª ed.). Edições Gradiva.

Ribeiro, C. (2007). A aula magistral ou simplesmente a aula expositiva. *Máthesis*, (16) (pp. 189-201). Universidade Católica Portuguesa, Departamento de Letras. Retirado de <http://hdl.handle.net/10316.2/23557>, a 1 de novembro de 2021.

Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Retirado de <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4708/1/Observacao-de-aulas-e-avaliacao-do-desempenho-docente.pdf>, a 1 de novembro de 2021.

Rodrigues, S. V., & Silvano, P. (2009). O desenvolvimento da competência linguística como factor de qualificação no processo de escrita. Um estudo no âmbito do projecto IELP. In *XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 437-451). APL. Retirado de [https://www.researchgate.net/publication/277597841\\_O\\_desenvolvimento\\_da\\_compete](https://www.researchgate.net/publication/277597841_O_desenvolvimento_da_compete)

[ncia linguística como factor de qualificação no processo de escrita Um estudo no âmbito do projecto IELP](#), a 1 de agosto de 2021.

Roldão, M. C., Peralta, H., & Martins, I. P. (2017). *Currículo do ensino básico e do ensino secundário – para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no Perfil dos Alunos*. Ministério da Educação e Ciência. Retirado de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/ae\\_documento\\_enquadrador.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf), a 26 de julho de 2021.

Santos, G., Festas, I., & Damião, M. H. (2016). Conceções de ensino e de aprendizagem dos professores do 1.º ciclo do ensino básico. In *VII Congresso Mundial de Estilos de Aprendizagem: livro de Atas*, Instituto Politécnico de Bragança, Bragança (pp. 2780-2788). Retirado de <http://hdl.handle.net/10198/16405>, a 5 de novembro de 2021.

Santos, J. R. (2017). A investigação-ação e o desenvolvimento de práticas educativas e de liderança educacional conducentes à eficácia nas escolas. In Oliveira, Isolina; Henriques, Susana (Orgs.), *Investigação-ação em práticas de liderança educacional* (pp. 123-138). Universidade Aberta. Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.2/8713>, a 10 de agosto de 2021.

Silva, A. C. (2016). O domínio da gramática em manuais de Português: Método(s), atividades, conteúdos, avaliação. *Revista Portuguesa de Humanidades - Estudos Linguísticos*, 20 (1), 137-158. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/52268>, a 14 de agosto de 2021.

Silva, A. C. (2011). *Autonomia e aprendizagem pela descoberta: o caso das gramáticas escolares da TLEBS* [Artigo em ata de conferência]. Pedagogia para a Autonomia, Universidade do Minho. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/14923>, a 13 de agosto de 2021.

Silva, M. C. V. (2008). O valor do conhecimento gramatical no ensino-aprendizagem da língua. *Saber (e) Educar*, 13, 89-106. Retirado de [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/940/2/SeE\\_13ValorConhecimento.pdf](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/940/2/SeE_13ValorConhecimento.pdf), a 3 de agosto de 2021.

Silva, M. C. V., & Pereira, I. S. P. (2017). Do conhecimento gramatical ao conhecimento didático no ensino da gramática: Percepções de docentes do 2.º ciclo do ensino básico. In G. L. Rosa, F. D. Atti, K. A. Chulata & F. Morico (Orgs.), *Atas do V Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa* (pp. 2683-2700). Università del Salento. Retirado de <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2529>, a 2 de agosto de 2021.

Silvano, P., & Rodrigues, S. V. (2010). Pedagogia dos discursos e o laboratório gramatical no ensino da gramática. Uma proposta de articulação. In A. M. Brito (Org.), *Gramática: História, teorias, aplicações* (pp. 275-286). Fundação Universidade do Porto – Faculdade de Letras. Retirado de <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8321.pdf>, a 1 de agosto de 2021.

Sousa, H. D., & Pereira, S. (Dir.) (2018). Provas de Aferição – Ensino Básico: Relatório Nacional: 2016 e 2017. Instituto de Avaliação Educativa, I. P. Retirado de [https://iave.pt/wp-content/uploads/2020/02/RESULTS\\_Relatorio\\_PA\\_2016-2017\\_form.pdf](https://iave.pt/wp-content/uploads/2020/02/RESULTS_Relatorio_PA_2016-2017_form.pdf), a 12 de agosto de 2021.

Sousa, M. C. (2018). *O laboratório gramatical como dispositivo didático: um estudo no 2º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Aveiro. Retirado de <http://hdl.handle.net/10773/25745>, a 1 de agosto de 2021.

Tomé, G. M. Q., Gómez-Baya, D., Cerqueira, A. P. M., & Matos, M. G. (2019). Que escola é precisa para aprender, sem pôr em perigo o bem estar e as relações interpessoais dos adolescentes. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 10 (1), 63-73. Retirado de <http://hdl.handle.net/11067/4937>, a 1 de novembro de 2021.

Ucha, L. (Coord.) (2007). *Desempenho dos alunos em Língua Portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Retirado de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/desempenho\\_alunos\\_dgi\\_dc.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/desempenho_alunos_dgi_dc.pdf) (Consultado a 26 de julho de 2021).

Vasconcelos, T (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Meneau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., & Alves, S. (2011). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância:*

*Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Viegas, F., & Teixeira, M. (2019). Aprendizagens essenciais e práticas de abordagem da gramática: Experiência(s) de trabalho oficial. In Associação de Professores de Português (Orgs.), *Atas do 13.º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português – Percursos da interdisciplinaridade em Português: Dos projetos às práticas* (pp. 39-59). Associação de Professores de Português. Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.15/3324>, a 2 de agosto de 2021.

Vilelas, J. (2009). *Investigação O Processo de Construção do Conhecimento*. Edições Sílabo.

Xavier, L. (2012). Ensinar Gramática pela Abordagem Ativa de Descoberta. *Revista Exedra* (Número temático), 468-477. Retirado de <http://exedra.esec.pt/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/37-numero-tematico-2012.pdf>, a 3 de agosto de 2021.

Xavier, L. (2013). Ensinar e aprender gramática: algumas abordagens possíveis. *Revista Exedra*, (7), 139-148. Escola Superior de Educação de Coimbra. Retirado de <http://exedra.esec.pt/wp-content/uploads/2014/08/13EF-v2.pdf>, a 3 de agosto de 2021.

Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. FPCEUL, Educa.

## Legislação

Buescu, H., Morais, J, Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português, Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.

Despacho n.º 6478/2017 do Ministério da Educação. Diário da República: II Série, n.º 143. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>

Despacho n.º 921/2019 do Ministério da Educação. Diário da República: II Série, n.º 17. <https://files.dre.pt/2s/2019/01/017000000/0354303548.pdf>

Decreto-Lei n.º 54/2018 do Ministério da Educação. Diário da República: I Série A, n.º 129. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/7/6/p/dre/pt/html>

Decreto-lei n.º 55/2018 do Ministério da Educação. Diário da República: I Série A, n.º 129. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/7/6/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 10-A/2020 da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República: Série I, n.º 52. Retirado de <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/10-A/2020/03/13/p/dre>

Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais 5.º ano 2.º Ciclo do Ensino Básico Português*. Ministério da Educação.

Ministério da Educação e Ciência (s.d.). *Dicionário Terminológico*. Direção-Geral da Educação.

Martins, G., Gomes, C., Bocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Soares, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/DGE.

## Arquivo pessoal

Gomes, M. (2019a). *Reflexão semanal do 1.º CEB (2.º ano) – 18 de setembro de 2019 (1.ª semana)*. Instituto Politécnico de Leiria.

Gomes, M. (2019b). *Reflexão semanal do 1.º CEB (2.º ano) – 23 a 25 de setembro de 2019*. Instituto Politécnico de Leiria.

Gomes, M. (2020a). *Reflexão semanal 1.º CEB (4.º ano) – 18 a 26 de fevereiro*. Instituto Politécnico de Leiria.

Gomes, M. (2020b). *Reflexão semanal em E@D do 1.º CEB (4.º ano) – 14 a 17 de abril*. Instituto Politécnico de Leiria.

Gomes, M. (2020c). *Reflexão final do 1.º CEB (4.º ano)*. Instituto Politécnico de Leiria.

Gomes, M. (2020d). *Reflexão quinzenal de Português – 30 de outubro a 10 de dezembro*. Instituto Politécnico de Leiria.

Gomes, M. (2021a). *Reflexão quinzenal de Português – 11 a 14 de janeiro*. Instituto Politécnico de Leiria.

Gomes, M. (2021b). *Reflexão quinzenal de Português – 12 a 22 de abril*. Instituto Politécnico de Leiria.

Gomes, M. (2021c). *Reflexão quinzenal de História e Geografia de Portugal – 26 de abril a 5 de maio*. Instituto Politécnico de Leiria.



Gomes, M. (2021d). *Reflexão quinzenal de Português – 10 a 20 de maio*. Instituto Politécnico de Leiria.

Gomes, M. (2021e). *Reflexão quinzenal de Português – 7 a 14 de junho*. Instituto Politécnico de Leiria.

Gomes, M. (2021f). *Reflexão quinzenal de História e Geografia de Portugal – 14 a 25 de junho*. Instituto Politécnico de Leiria.


# ANEXOS

## ANEXO 1: EXCERTO DE GRELHA DE PLANIFICAÇÃO SEMANAL – 1.º CEB

		<p>Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Português, História e Geografia de Portugal no 2.º CEB Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico I Márcia Gomes</p>			
<p>Planificação Semanal 25 de novembro de 2019</p>					
<p>Área Curricular: Matemática, Português, Estudo do Meio e Educação Artística (Expressão Plástica)</p>		<p>Horário: 9h00 às 12h00</p>		<p>Intervalo: 10h30 às 11h00</p>	
<p>Domínio/ Conteúdo</p>	<p>Aprendizagens Essenciais/Objetivos</p>	<p>Tarefas/ Metodologias de Trabalho</p>		<p>Recursos</p>	<p>Avaliação</p>
<p>Iniciação à Educação Literária - Audição e Leitura; - Compreensão de texto.</p>	<p>- Ouvir textos literários; - Antecipar o tema com base em elementos do paratexto (título) e nos textos visuais (ilustrações).</p>	<p>1.º - Apresentação do livro <i>O Médico do Mar</i>, de Leo Timmers. Análise da capa e contracapa e dos elementos identificativos da obra em estudo: autor, ilustrador e editora. 2.º - Leitura do livro, em voz alta, à turma. À medida que a obra é lida, surgem projetadas no quadro imagens do fundo do mar. 3.º - Questionário oral sobre o texto: local onde decorre a história (no mar), animais surgem ao longo da história, sequência pela qual aparecem, dificuldades que surgem ao longo da história (cavalo-marinho: problemas de visão; tubarão: dente estragado; polvo: dores nos 8 braços; baleia: triste). 4.º - Realização do <i>Jogo da Verdade e da Mentira</i> (que consiste na apresentação, em PowerPoint, de afirmações sobre o texto lido, questionando a turma sobre a sua veracidade ou não. Quem acertar a resposta explica ao grupo a razão da sua resposta.</p>		<p>- Abaco; - Canetas de quadro; - Material multibásico; - Projetor; - Quadro branco.</p>	<p>Avaliação qualitativa de 3 alunos (grelha de observação direta).</p>

Márcia Gomes		Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico I				
<p>Números e Operações - Números naturais até 399.</p>	<p>- Ler e representar números no sistema de numeração decimal até 399 e identificar o valor posicional de um algarismo;  - Reconhecer e utilizar diferentes representações para o mesmo número e relacioná-las (escrita ou numeral cardinal); Compor e decompor os números até 399.</p>	<p>Exemplos de afirmações:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O Médico do Mar, todas as tardes, mergulhava nas profundezas do oceano.</li> <li>• O Médico do Mar mergulhava nas profundezas do oceano no seu fantástico automóvel.</li> <li>• O primeiro paciente que surge na história é a baleia.</li> <li>• O cavalo-marinho tinha problemas de audição.</li> <li>• O cavalo-marinho precisava de uma dentadura.</li> <li>• O segundo paciente do Médico do Mar, o tubarão, tinha problemas de visão.</li> </ul> <p>5.º - Realização de uma ficha de trabalho (anexo1), individual, relacionada com a obra lida.</p> <p>1. - Exploração oral, com o grupo turma, dos números 299, 300 e 301, através do material multibásico, e do número 358, com o ábaco.</p> <p>Exemplos de questões colocadas pelo professor à turma:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual é o número que eu tenho representado no multibásico? (exemplo: 299) Se somarmos um, com que número ficamos? (exemplo: 300)</li> <li>• Quantas centenas tem este número? (300 = 3 centenas)</li> <li>• Quantas dezenas tem este número? (300 = 30 dezenas)</li> <li>• Três centenas são quantas unidades? (3 centenas = 300 unidades)</li> </ul> <p>2.º - Após a exploração dos números no ábaco e no material multibásico, é solicitado a um aluno, selecionado aleatoriamente, que decompõe o número 312 (3 centenas, 1 dezena e 2 unidades).</p>				

ANEXO 2: EXEMPLO DE GRELHA DE PLANIFICAÇÃO SEMANAL – 1.º CEB  
(E@D)


		PLANIFICAÇÃO SEMANAL		4.º Ano - 2019/2020
Professora: Fátima Lopes, Márcia Gomes e Teresa Nogueira			Semana de: 18 a 22 de maio	
<b>Ensino à Distância (E@D)</b>				
Dia	Áreas	Conteúdos / Atividades	Tempo	
2ª f	Telescola	<ul style="list-style-type: none"> <li>Português – O convite</li> <li>Matemática – Tabuada Geométrica</li> <li>Escreve o nome, a data, alfabeto maiúsculo e minúsculo.</li> </ul>	10:20h – 11:30h	
	Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realiza a tarefa proposta no documento “Guião de trabalho para Estudo do Meio”.</li> <li>(Identificar as maiores elevações, localizá-las no mapa de Portugal e conhecer as rochas predominantes nessas paisagens)</li> </ul>	Assíncrona 2h	
	<b>Videokonferência na plataforma ZOOM – 15H às 16H00</b> Abordagem da metodologia de ensino à distância- realização de jogos: - Revisões de Gramática: Os processos de formação e de organização de palavras.		Síncrona	
3ª f	Telescola	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estudo do Meio e Cidadania - Solos</li> <li>Educação Física – Dança dos animais</li> <li>Educação Artística:                              Artes Visuais - Espaço – Bidimensional (módulo/padrão) e tridimensional (sobreposição/transparência)                              Música - Espaço – Ambientes sonoros, espaço físico e movimento</li> <li>Escreve o nome, a data, alfabeto maiúsculo e minúsculo.</li> </ul>	09:40h – 11:30h	
	Português	<ul style="list-style-type: none"> <li>Faz a leitura atenta do texto, presente no documento “Quem foi o autor do livro “A maior flor do mundo?”” e segue as suas indicações.</li> <li>(A biografia de José Saramago – Texto descritivo)</li> </ul>	Assíncrona 1h	
	<b>Videokonferência na plataforma ZOOM – 16H às 16H40</b> Esclarecimento de dúvidas: - Realização de jogos e atividades sobre as maiores elevações e rochas do continente e arquipélagos de Portugal.		Síncrona	
4ª f	Telescola	<ul style="list-style-type: none"> <li>Português – A Banda desenhada</li> <li>Matemática – Sólidos geométricos</li> <li>Escreve o nome, a data, alfabeto maiúsculo e minúsculo.</li> </ul>	10:20h – 11:30h	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Realização dos exercícios da página 13 do manual de Matemática (fotografias a baixo).</li> <li>(Revisões – As dezenas e centenas de milhar: leitura e escrita por extenso de números até um milhão; contagem progressiva e regressiva, com saltos fixos, de números até um milhão)</li> </ul>	Assíncrona 1h	
5ª f	Telescola	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estudo do Meio – Rochas</li> <li>Hora da Leitura – “A cegonha e a tartaruga”</li> <li>Educação Artística: Espaço - Dança e Teatro</li> <li>Escreve o nome, a data, alfabeto maiúsculo e minúsculo.</li> </ul>	09:40h – 11:30h	

ANEXO 3: EXCERTO DE GRELHA DE PLANIFICAÇÃO QUINZENAL – PORTUGUÊS,  
2.º CEB

		<b>Planificação quinzenal de Português</b> 12 a 22 de abril 2021			
Professora estagiária: Márcia Gomes Professora cooperante: Maria Alexandra Leitão • Professora supervisora: Noémia Jorge		5.º ano • Turma F			
Aula / Dia / Tempo	Domínios	Aprendizagens essenciais (adaptadas)	Estratégias de aprendizagem	Recursos Materiais	Avaliação
Aula n.º 91 12/04/2021 50 MINUTOS	Gramática	- <b>Identificar</b> a classe de palavras: advérbio	-Diálogo com os alunos sobre as classes de palavras abordadas no 1.º Ciclo (nome, verbo, adjetivo, pronome, determinante), partindo da frase “Leiria é a segunda melhor cidade de Portugal. Esta é uma cidade fantástica.”. -Introdução do estudo da classe de palavras <i>advérbio</i> (negação, afirmação e quantidade e grau).	- Quadro - Caderno do aluno - Manual <i>Palavra Puxa Palavra</i> (pág.147-157)	Modalidades de avaliação: - Reguladora (intervenção orais)  Instrumentos de avaliação - Grelha de presença e de avaliação – observação direta
Aula n.º 92 13/04/2021 [T1 e T2] 50 MINUTOS	Gramática	- <b>Identificar</b> a classe de palavras: advérbio	-Continuação do estudo da classe de palavras <i>advérbio</i> (tempo, lugar, modo e interrogativo). -Realização da atividade pela descoberta sobre esta classe de palavras (advérbio).	- Fotocópias (guião de leitura, atividade de gramática-advérbio)	
Aula n.º 93 e n.º 94 15/04/2021 100 MINUTOS	Gramática  Oralidade	- Identificar a classe de palavras: advérbio.  - <b>Selecionar</b> informação relevante em função dos objetivos de escuta.	-Conclusão das atividades sobre o advérbio. - Atividade de compreensão oral com a audição da biografia de Manuel António Pina, autor do poema “Basta imaginar”. - Leitura do poema “Basta imaginar”. -Análise e interpretação do poema de Manuel António Pina.	- Computador e projetor	

	Educação Literária	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler textos de natureza lírica.</li> <li>- Interpretar o texto em função do género literário: texto poético/lírico.</li> <li>- Inferir o sentido conotativo de palavras e expressões.</li> <li>- Analisar o modo como os temas, as experiências e os valores são representados nas obras lidas.</li> <li>- Explicitar os recursos expressivos utilizados na construção dos textos literários (comparação).</li> </ul>		- PowerPoint sobre o texto dramático (plataforma Leya)	
Aula n.º 95 19/04/2021 50 MINUTOS	Leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler textos com características narrativas e expositivas, associados a finalidades lúdicas, estéticas e informativas.</li> <li>- Identificar tema, ideias principais e pontos de vista.</li> <li>- Reconhecer a forma como o texto está estruturado (partes e subpartes).</li> <li>- Utilizar procedimentos de registo e tratamento de informação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização de uma sequência didática sobre o texto de opinião.</li> <li>- Preparação para a leitura, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema e sobre o texto de opinião.</li> <li>- Leitura do texto e leitura detalhada do mesmo.</li> <li>- Preparação para redação de um texto de opinião.</li> </ul>		
	Escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificar a escrita por meio do registo de ideias e da sua hierarquização.</li> <li>- Escrever textos organizados em parágrafos, de acordo com o género textual que convém à finalidade comunicativa.</li> <li>- Escrever com respeito pelas regras de ortografia e de pontuação. Aperfeiçoar o texto depois de redigido.</li> </ul>			
	Oralidade	- <b>Selecionar</b> informação relevante em função dos objetivos de escuta.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisão oral da estrutura de um texto de opinião, abordado na aula anterior.</li> <li>- Conclusão do Guião para a escrita do texto de opinião.</li> </ul>		

## ANEXO 4: EXCERTO DE GRELHA DE PLANIFICAÇÃO DIÁRIA – PORTUGUÊS, 2.º CEB

		<b>Planificação de aula – Português</b> 22 de abril de 2021 • 100 minutos 5.º ano • Turma F			
Professora estagiária: Márcia Gomes Professora cooperante: Maria Alexandra Leitão • Professora supervisora: Noémia Jorge					
Domínios	Aprendizagens essenciais (adaptadas)	Estratégias de aprendizagem	Tempo	Recursos Materiais	Avaliação
Educação Literária  Escrita	- Ler integralmente um texto dramático. -Analisar o modo como os temas e os valores são representados nas obras lidas. -Reconhecer os elementos constitutivos do texto narrativo: personagens, narrador, contexto temporal e espacial, ação. -Realizar leitura expressiva em voz alta.	<p>1. Apresentação, à turma, da tarefa e do sumário das lições n.º 97 e n.º 98.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p><i>Lições n.º 97 e n.º 98</i>                          22/04/2021                          Exploração das características do texto dramático. Introdução à obra <i>O Príncipe Nabo</i>, de Ilse Losa, e leitura do primeiro ato da obra.</p> </div> <p>Escrita do sumário no quadro, por um aluno.</p> <p>2. Introdução das características do texto dramático, através da utilização apresentação PowerPoint (disponibilizado pela plataforma Leya).  <i>Concluída a atividade do texto de opinião, a professora questiona a turma sobre quais as características do texto dramático. Posteriormente, com o auxílio dos alunos, é construído um esquema síntese com as características deste modo textual.</i></p> <p>3. Exploração das características do texto dramático num excerto.  <i>Após a revisão inicial das características do texto dramático, a professora estagiária apresenta à turma um</i></p>	5 minutos  15 minutos  5 minutos	- Quadro - Caderno do aluno - Fotocópias (guião de para a escrita, texto de opinião) - Computador e projetor - Obra <i>O Príncipe Nabo</i> - PowerPoint sobre o texto dramático (Plataforma Leya) - Guião de Leitura	<p><b>Modalidade de avaliação</b></p> - Avaliação reguladora: observação direta das intervenções orais e escrita, dos alunos, durante concretização de tarefas na aula. <p><b>Instrumentos de avaliação</b></p> - Grelha de presença e de avaliação – observação direta (assiduidade, participação e comportamento) – Anexo 4

1

-Escrever textos organizados em parágrafos, de acordo com o género textual que convém à finalidade comunicativa.	<p><i>breve excerto retirado da obra "O Príncipe Nabo" (Anexo 1). Como forma de consolidar as características do texto dramático, é proposto que os alunos que analisem o excerto apresentado.</i></p> <p>4. Exploração título e da capa da <i>O Príncipe Nabo</i>.  <i>Com o intuito de antecipar os acontecimentos que podem vir a surgir na obra, os alunos são convidados a explorar o título e/ou a ilustração presente na capa (Anexo 2). Neste momento, a professora estagiária deverá conduzir a discussão de modo a levar os alunos a prever o máximo de informação possível: personagens, tipo de texto. Assim, são colocadas algumas questões orientadoras:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Em que local poderá ocorrer a história?</li> <li>• Quem serão as personagens?</li> <li>• Porque razão existe um "Príncipe Nabo"?</li> <li>• Será este o verdadeiro nome dele?</li> </ul> <p><i>Após esta primeira análise, é proposta uma breve atividade de escrita, tendo em conta o excerto. Esta consistirá na caracterização hipotética das personagens e na caracterização de possíveis cenários.</i></p> <p>5. Breve referência à obra, à autora, Ilse Losa, e à ilustradora, Manuela Bacelar. Entrega de uma Guião de Leitura sobre a obra  <i>Como forma de orientar os alunos na exploração leitura da obra, a professora estagiária entrega a cada aluno um guião de leitura. Antes de iniciar a leitura do primeiro ato, é proposto a concretização da primeira parte do guião (Anexo 3).</i></p> <p>6. Leitura e interpretação da obra <i>O Príncipe Nabo</i>  <i>Leitura do primeiro ato da obra de Ilse Losa.</i></p>	25 minutos  15 minutos  30 minutos			
--	--	--	--	--	--

## ANEXO 5: GUIÃO DE APOIO À ESCRITA DE UM TEXTO DE OPINIÃO

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

### Guião para a escrita de um texto de opinião

#### Observo e descubro

##### I. O que diz o autor

1. De acordo com o texto que acabamos de ler, o autor dá a sua opinião sobre o quê?

\_\_\_\_\_

2. O autor limita-se a dizer o que acha ou também justifica, para que as pessoas percebam melhor a sua opinião?

\_\_\_\_\_

3. Segundo o autor, quais são as vantagens de enviar trabalhos para casa?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Quais são as palavras ou expressões utilizadas neste texto para dar uma opinião?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. No texto quais são as expressões utilizadas para ligar as frases? E os parágrafos do texto?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### Concluo que – completa com as palavras abaixo

(contra, pessoalmente, argumentos, a favor)

Num texto de opinião, indico o que penso, \_\_\_\_\_.

Posso estar \_\_\_\_\_ ou \_\_\_\_\_.

Apresento \_\_\_\_\_ “contra” ou “a favor”, conforme seja a minha posição sobre o assunto.

## II. Divisão do texto de opinião por partes.

Texto modelo - estrutura	Dicas para escreveres o teu próprio texto (com uma estrutura organizada)
<p><u>Título:</u></p>	<p><u>Título do texto:</u> apresentação da ideia principal de um texto. O título deve ser atrativo e apelativo.</p>
<p><u>Introdução:</u></p> <p>1 Parágrafo</p> <p>De _____</p> <p>Até _____</p>	<p><u>Introdução:</u> apresentação do tema</p>
<p><u>Desenvolvimento:</u></p> <p>___ Parágrafo(s)</p> <p>De _____</p> <p>Até _____</p>	<p><u>Desenvolvimento:</u> Nesta parte do texto, usas argumentos para justificar o que pensas; falas das <u>vantagens</u> ou das <u>desvantagens</u>, indicas se estás <u>contra</u> ou a <u>favor</u>.  Para defenderes as tuas opiniões, podes dar <u>exemplos</u>, ou contar situações (factos) que conheças.</p>
<p><u>Conclusão:</u></p> <p>___ Parágrafo(s)</p> <p>De _____</p> <p>Até _____</p>	<p><u>Conclusão:</u> finalmente, a tua <u>posição/opinião</u> quanto ao tema.</p>

### III. Planificação

Tema: \_\_\_\_\_

Planificação		
Estrutura		Ideias
Introdução	Apresentação do tema  Ponto de vista	
Desenvolvimento	Argumentos a favor	
	Argumentos contra	
Conclusão	Reforço do teu ponto de vista.	

## ANEXO 6: FICHA DE TRABALHO – FACTO OU OPINIÃO

Desafio: Facto ou opinião?	
1. Nas frases que se seguem, distingue as que indicam factos (F) das que indicam opiniões (O).	
	Vasco da Gama descobriu o caminho marítimo para a Índia.
	O Cristiano Ronaldo é madeirense.
	O salto em comprimento é a modalidade mais interessante dos Jogos Olímpicos.
	Achei a primeira peça de teatro melhor do que a anterior.
	O Teatro Nacional D. Maria II é um edifício surpreendente para quem o visita.
	O Teatro José Lúcio da Silva situa-se em Leiria, na Avenida Heróis de Angola.
	Grande parte da população acima dos 65 anos já tomou, pelo menos, uma dose da vacina para a Covid-19.
	O Presidente da República parece ser uma pessoa extremamente simpática.
	O Dia Mundial da Língua Portuguesa celebra-se a 5 de maio.
	A saga dos livros do Harry Potter é um êxito comercial.
	O primeiro filme da sequência do Harry Potter é melhor do que o segundo.
	Ilse Losa é uma escrita de literatura infantil que já ganhou alguns prémios.
2. Lê o seguinte excerto, <b>sublinhando os factos e rodeando as opiniões</b> .	
<p>Devido à pandemia, o Teatro D. Maria II disponibiliza, no seu site, serviços direcionados para a cultura, dando a possibilidade aos visitantes de realizarem visitas guiadas, de assistirem a espetáculos e a exposições. O Teatro Nacional D. Maria II parece-me ser um local interessante para criar bons momentos em família. As visitas a este Teatro ocorrem de segunda a sábado, maioritariamente no período da manhã, o que é ótimo para quem trabalha ou estuda.</p>	
3. Completa com as frases com as seguintes palavras: <b>verificado, acontecimento, pessoal, confirmado, perspectiva</b> .	
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Facto:</b> Corresponde a um _____ ou informação que pode ser _____ ou _____.</li><li>• <b>Opinião:</b> Diz respeito ao modo _____ de ver as coisas, ou seja, corresponde à _____ que alguém tem sobre determinado assunto.</li></ul>	

## ANEXO 7: FICHA DE TRABALHO – INTERPRETAÇÃO E REESCRITA DO POEMA “BASTA IMAGINAR”, DE MANUEL ANTÓNIO PINA

**Sobre o poema “Basta imaginar”, de Manuel António Pina**

1. Quantos versos apresenta este poema? \_\_\_\_\_
2. Indica o número de estrofes do poema. \_\_\_\_\_
3. A palavra pássaro pode apresentar dois sentidos, o sentido literal e o sentido figurado. Identifica-os. \_\_\_\_\_
4. Como é que o sujeito poético poderia libertar um pássaro depois de o aprisionar? \_\_\_\_\_
5. Explica o sentido dos seguintes versos “Basta imaginar /um pássaro para o aprisionar” (verso1-2).  
\_\_\_\_\_
6. Se pudesses atribuir um título ao poema, qual seria? Porquê? \_\_\_\_\_
7. “Escreve à moda de Manuel António Pina” e preenche os espaços em branco de modo a criares um novo poema.  
  

Basta imaginar  
\_\_\_\_\_ para \_\_\_\_\_  
e depois imaginar \_\_\_\_\_ para \_\_\_\_\_,  
e imaginar \_\_\_\_\_ para \_\_\_\_\_  
e imaginar \_\_\_\_\_ para \_\_\_\_\_.

## ANEXO 8: EXCERTO DA ATIVIDADE INTERATIVA DO ARCGIS STORYMAPS

ArcGIS StoryMaps

### Colonização nas ilhas atlânticas

Quando os portugueses chegaram ao arquipélago da Madeira e dos Açores estes estavam desabitados.

O que é que foi feito?

---

### Arquipélago da Madeira

O Infante D. Henrique foi responsável pela exploração económica e pela **colonização** das áreas descobertas. Assim, dividiu o arquipélago por três **capitanias (capitanias-donatárias)**.

O que é a colonização?



ArcGIS StoryMaps

### Arquipélago dos Açores

Tal como aconteceu na Madeira, no arquipélago dos Açores também o Infante ficou responsável pela nomeação dos capitães-donatários que possuíam vários privilégios.

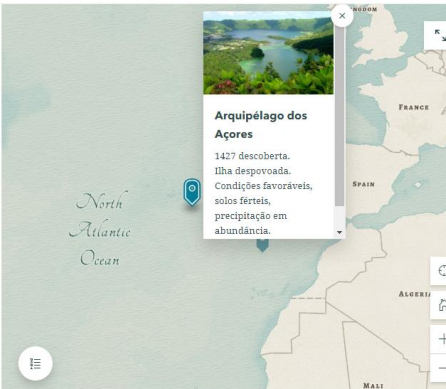
O doador das capitanias era o Rei?

Quais seriam os privilégios dos Capitães-donatários?

Produtos explorados:


- Gado;
- Cereais;
- Plantas tintureiras.

Devido à sua localização, o Arquipélago dos Açores tornara-se num importante local de apoio à navegação.




ANEXO 9: FLIPBOOK – CRISE SUCESSÓRIA DE 1580

**Crise sucessória de 1580 - Candidatos**

	Nome:
	Neto de:
Filho de:	
Apoiantes:	


**D. Filipe II**

Cola aqui

Nome:	
Neta de:	
Filha de:	
Apoiantes:	

**D. Catarina**

Cola aqui

	Nome:
	Neto de:
Filho de:	
Apoiantes:	

**D. António**

## ANEXO 10: JOGO DO “BINGO: HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL” – QUESTÕES

<b>BINGO: História e Geografia de Portugal</b>	
1	De todas as representações da terra, qual é a mais correta? (Globo terrestre)
2	Qual o nome da linha imaginária que divide a terra em dois hemisférios? (Equador)
3	Em que continente se situa a Península Ibérica? (Europa)
4	Como se chamam os povos que recolhem os alimentos da natureza? (Recoltores)
5	Quais os povos mediterrânicos que contactaram com os povos peninsulares? (Fenícios, Gregos e Cartagineses)
6	As legiões romanas iniciaram a conquista da Península Ibérica em que século? (Século III a.C.)
7	Que nome deram os Romanos ao Mar Mediterrâneo? (mare nostrum)
8	Qual o nome do processo de influência exercida pelos Romanos sobre os povos conquistados, através da transmissão de conhecimentos e dos usos e costumes romanos (latim, numeração romana, rede de estradas)? (Romanização)
9	Qual o nome dado ao livro sagrado dos muçulmanos? (Corão)
10	Quem foi o profeta fundador do Islamião? (Maomé)
11	Os povos originários da Arábia são...? (Árabes)
12	Em 711, os Muçulmanos entraram na Península Ibérica comandado por quem? (Tariq)
13	Ao processo militar pelo qual os cristãos recuperaram territórios ocupados pelos muçulmanos deu-se o nome de...? (Reconquista Cristã)
14	Quais os reinos cristãos existentes na Península Ibérica no século XI? (Leão, Castela, Navarra, Aragão e Condado da Catalunha)
15	O condado português foi entregue a que cruzado? (D. Henrique)
16	Em 1128, D. Afonso Henriques venceu as tropas de D. Teresa em que batalha? (Batalha de S. Mamede)
17	O Tratado de Zamora, que reconheceu Portugal como Reino independente foi assinado em que ano? (1143)

18	Qual era a principal atividade económica dos portugueses dos séculos XIII e XIV? (Agricultura)
19	Que nome se dá à atividade comercial estabelecido com outros reinos? (Comércio externo)
20	Quais os grupos sociais que compunham a sociedade portuguesa nos séculos XIII e XIV? (Nobreza, clero e povo)
21	No decorrer dos séculos XIII e XIV, os reis e os senhores foram criando concelhos através da entrega de um documento às populações. Que nome se dava a esse documento? (Carta de Foral)
22	Quais foram as três calamidades que originaram uma grave crise durante o século XIV? (Guerras, fome e peste)
23	O Tratado de Salvaterra de Magos foi respeitado? (Não)
24	Após a morte de D. Fernando existiam dois pretendentes ao trono. Quem eram? (D. Beatriz e D. João, Mestre de Aviz)
25	Quem foi nomeado Condestável do Reino? (D. Nuno Álvares Pereira)
26	O Mestre de Aviz era apoiado por que classe social? (Nova nobreza, burguesia e povo)
27	No século XIV, o conhecimento do mundo era limitado? (Sim)
28	Que nome se dá à navegação baseada na orientação pelos astros, como o Sol e as estrelas? (Navegação astronómica)
29	Que nome se dá à ciência que se dedica ao estudo dos mapas e dos seus pontos de referência? (Cartografia)
30	Quais os instrumentos náuticos utilizados pelos marinheiros portugueses? (Bússola, astrolábio, quadrante, balestilha)
31	Qual foi a primeira cidade a Norte de África conquistada pelos portugueses, em 1415? (Ceuta)
32	Quem foi a personalidade que mais se destacou no início da expansão marítima? (Infante D. Henrique)
33	Em 1434, Gil Eanes dobrou um Cabo. Qual? (Cabo Bojador)
34	Qual o nome do Cabo ultrapassado por Bartolomeu Dias, em 1488? (Cabo das Tormentas)

35	Após a descoberta das Antilhas por Cristóvão Colombo existiu a necessidade de se assinar um tratado entre Portugal e Castela. Qual? (Tratado de Tordesilhas)
36	Qual foi a personalidade que descobriu o caminho marítimo para a Índia? (Vasco da Gama)
37	Em que ano descobriu Pedro Álvares Cabral o Brasil? (1500)
38	Quais foram as formas de ocupação e administração do território do Império Português? (Capitanias e feitorias)
39	Quais eram os principais produtos trazidos de África pelos portugueses? (Duro, marfim e escravos)
40	Os portugueses na Índia pretendiam dominar o comércio de que produto? (Especiarias)
41	Francisco de Almeida e Afonso de Albuquerque desempenharam que função no Oriente? (Vice-rei da Índia)
42	Para além dos contactos comerciais, os portugueses pretendiam converter pessoas à sua religião. Que nome se dá aos religiosos responsáveis por essas ações? (Missionários)
43	Para poder controlar o comércio marítimo, D. Manuel I mudou a residência real para onde? (Terreiro do Paço)
44	Qual o nome dado à instituição, localizada em Lisboa, que controlava e geria o comércio com Oriente? (Casa da Índia)
45	A expansão marítima teve influências em que áreas? (Literatura, ciências e arte)
46	Motivos marítimos, animais, símbolos nacionais e a cruz de Cristo faziam parte da decoração de que arte? (Arte manuelina)
47	Após a morte de D. Sebastião quem o sucedeu? (Cardeal D. Henrique)
48	Quem foram os três pretendentes ao trono após a morte do Cardeal D. Henrique? (Filipe II, D. Catarina e D. António Prior do Crato)
49	O que perdeu Portugal com a nomeação de D. Filipe II como rei de Portugal, nas Cortes de Tomar? (Independência)
50	Em que data foi restaurada a independência de Portugal? (1 de dezembro de 1640)

## ANEXO 11: FICHA DE TRABALHO – SUJEITO E PREDICADO

### Funções sintáticas

**1. Identifica o sujeito e o predicado das seguintes frases.**

- a. Ela está triste.
- b. Os alunos leram a obra.
- c. A Maria leu facilmente a obra.
- d. A Joana e o Pedro fizeram tudo bem feito.
- e. Todos lemos a obra *A Fada Oriana*.
- f. Os alunos estiveram ocupados toda a manhã.
- g. Os animais encontraram o filho do moleiro.
- h. A velha e o Poeta habitavam na floresta.
- i. A Primavera chegou.
- j. Chegou a Primavera.

Sujeito	Predicado
<i>Ela</i>	<i>está triste.</i>

**2. Cria um sujeito para cada uma das seguintes frases.**

- a. \_\_\_\_\_ saíram de casa muito cedo. **(sujeito composto)**
- b. \_\_\_\_\_ conversavam a noite toda. **(sujeito composto)**
- c. \_\_\_\_\_ retirou os poderes a Oriana. **(sujeito simples)**

**3. Sublinha o predicado das frases seguintes.**

- a. A Fada Oriana era bonita.
- b. Chegaram as andorinhas.
- c. A floresta foi abandonada por todos os animais.

## ANEXO 12: APRESENTAÇÃO EM POWERPOINT – COMPLEMENTO DIRETO E COMPLEMENTO INDIRETO

**Funções sintáticas**

Será que encontramos, dentro do predicado, mais funções sintáticas?

▶ Começar

O rapaz comeu uma pera

Os criados levaram a pera ao rei

▶ Next

Consegues encontrar alguma diferença entre os predicados das seguintes frases?

O rapaz comeu uma pera.

Os criados levaram a pera ao rei.

Vamos analisar apenas o predicado de cada frase.

- O rapaz comeu uma pera.
- Os criados levaram a pera ao rei.

- Se retirarmos "uma pera" à primeira frase, a frase fica com ou sem sentido?
- E se retirarmos "a pera ao rei", presente na segunda frase?
- Na frase "O rei adormeceu." acontece o mesmo que nas frases 1 e 2? Por que razão isso acontece?

Podemos concluir que...

Existem predicados constituídos apenas por verbos.

Existem verbos que necessitam de um complemento para completarem o seu sentido.

Existe o complemento direto e o complemento indireto.

**COMPLEMENTO DIRETO?**

O complemento direto pode ser substituído pelos pronomes: a, a, os, os.

TESTE:  
O que é que + sujeito + verbo?

Descobre o complemento direto destas duas frases.

- O rapaz comeu uma pera.
- Os criados levaram a pera ao rei.

Vamos praticar!  
Ele organizou um banquete.

Descobre o complemento direto.

Ele

organizou

um banquete

Vamos praticar!  
A corte provou a pera.

Descobre o complemento direto.

a pera

provou

A corte

**COMPLEMENTO INDIRETO?**

Tal como o complemento direto, o complemento indireto completa o sentido do verbo.

**OBSERVA**

O João telefonou.

Achas que a frase está totalmente completa?  
**O que gostarias de perguntar ao verbo?**

**COMPLEMENTO INDIRETO**

O complemento indireto pode ser substituído pelos pronomes pessoais lhe, lhes.

**Correto**

**TESTE**  
A quem é que + sujeito + verbo?

O complemento indireto responde à pergunta  
**A QUEM (É QUE)?**

Então...

Na frase "Os criados levaram a pera ao rei"

**Nota**

Será que só existe o complemento direto?

O complemento indireto responde à pergunta: **A QUEM (É QUE)?**

Vamos praticar!

Os criados obedeceram ao rei.

Os criados

ao rei

obedeceram

Descobre o complemento indireto.

Vamos praticar!

Os criados e os cortesãos ofereceram a pera ao rei.

ao rei.

a pera.

Os criados e os cortesãos

Descobre o complemento indireto.

**Bom trabalho!**

Descobrimos que o predicado pode conter outros grupos de palavras: os **complementos**

### ANEXO 13: APRESENTAÇÃO EM POWERPOINT – VOCATIVO

**Haverá mais funções sintáticas para além do sujeito e do predicado?**

Funções sintáticas!

**Observa!**

- Tu e o teu irmão são muito parecidos.
- João, o Afonso é teu irmão?
- Querido pintor, pinte o meu retrato.

Conseguem encontrar o sujeito de cada frase?

**NOTA:** **SUJEITO:** Quem é que + verbo?

**Observa!**

- Ó Matilde, o Gustavo fez os TPC?
- Ele, meu amigo, telefonou à Margarida.
- A turma adora gramática.
- Adora gramática, esta turma!

Conseguem encontrar o sujeito de cada frase?

**NOTA:** **SUJEITO:** Quem é que + verbo?

**Vamos analisar com ATENÇÃO as seguintes frases.**

1. João, o Afonso é teu irmão?

2. Querido pintor, pinte o meu retrato.

Se retirarmos "o Afonso" à frase n.º 1, ela fica com ou sem sentido? E se retirarmos "João"?

Na frase n.º 2 acontece o mesmo, se retirarmos a expressão "Querido pintor"?

**Prática**

- Presta atenção às palavras sublinhadas nestas frases:
  - Companheiros, o livro é interessante.
  - Tem cuidado, Kyara!
- As palavras sublinhadas indicam:
 

quem fala.
de quem se fala.
com quem se fala.


**Prática!**

1. Completa as frases:

- \_\_\_\_\_ é muito amável.
- \_\_\_\_\_, o Luan pode levar o livro.
- \_\_\_\_\_ está a ler.
- \_\_\_\_\_ eram amigos.

**Observa!**

• Que **sinal de pontuação** permite distinguir esta nova função sintática das restantes (que já aprendemos)?




**Prática!**

Ó Matilde, o Gustavo fez os TPC?

Ele, meu amigo, telefonou à Margarida.

**Observa!**

• Conseguimos colocar a expressão **"meu amigo"** noutra lugar da frase, sem alterar o sentido da frase?



**Conclui!**

**VOCATIVO**

1

O vocativo pode aparecer em diferentes lugares numa frase, entre \_\_\_\_\_.

- Joana tem cuidado!
- Já te disse para te sentares direito, Miguel!
- Partilha o teu PowerPoint, André, por favor.
- Ó Fernando, desliga o microfone!

**Conclui!**

**SUJEITO**

• Responde à questão \_\_\_\_\_ + verbo?

• Nunca se coloca uma vírgula entre o sujeito e o predicado.  
Ex.: A Maria tem razão.

**VOCATIVO**

• Tem a função de interpelar, de chamar ou de invocar a pessoa com quem se \_\_\_\_\_.

• Coloca-se **sempre** \_\_\_\_\_ junto do vocativo.  
Ex.: Maria, tens razão.  
Tens razão, Maria.

**VOCATIVO**

Podem existir três "grandes" funções sintáticas na frase: o sujeito, o predicado e o vocativo. ✓

O vocativo remete para a pessoa para quem se fala (o interlocutor). ✓

O vocativo não é uma função sintática obrigatória na frases. ✓

Existem frases sem vocativo (A turma adora gramática.). ✓

Funções sintáticas

**Bom trabalho !**

Descobrimos que pode existir outra "grande" função sintática numa frase para além do sujeito e do predicado: é o vocativo.

O vocativo encontra-se delimitado por vírgulas e não é obrigatório na frase.

VOCATIVO!

## ANEXO 14: QUESTIONÁRIO (TESTE INTERMÉDIO)

- Que nome se dá à função sintática que inclui o verbo e os complementos que completam o seu sentido?
  - Sujeito
  - Predicado
  - Complemento direto
  - Complemento indireto
- Reescreve o sujeito da seguinte frase: *"O João e a Maria comparam a casa do Tomás."*
- Reescreve o sujeito da frase: *"Apareceu o Ricardo."*
- Assinala as frases que apresentam um sujeito simples.
  - A turma já acabou a tarefa.
  - A Ana e o Leonardo chegaram tarde.
  - Eles fizeram os trabalhos de casa.
  - Chegou a Maria.
- Assinala as frases que incluem um sujeito composto.
  - Ele e a Maria adoram a disciplina de Português.

- b) Apareceu o João e a Maria.
- c) Nós adoramos brincar.
- d) O sujeito e o predicado são funções sintáticas.

6. O complemento direto responde a que questão?

- a) O que é que + sujeito + verbo?
- b) A quem é que + sujeito + verbo?
- c) Quem é que + verbo?

7. O complemento direto pode ser substituído pelos pronomes *o*, *as*, *os* ou *as*.

- a) Verdadeiro
- b) Falso

8. Que complemento a pergunta “*A quem é que + sujeito + verbo?*” permite descobrir?

- a) Complemento direto
- b) Complemento indireto.

9. Na frase “*O Francisco perdeu a carteira*”, a expressão “*a carteira*” desempenha a função sintática de complemento indireto.

- a) Verdadeiro
- b) Falso

10. Seleciona a opção em que se identificam as funções sintáticas presentes na seguinte frase: “*A Júlia e o pai viram um filme.*”

- a) Sujeito simples + verbo + complemento direto
- b) Sujeito simples + verbo + complemento indireto
- c) Sujeito composto + verbo + complemento direto
- d) Sujeito composto + verbo + complemento indireto

11. Cria uma frase composta por *sujeito + verbo + complemento direto*.

12. Seleciona as frases que correspondem à seguinte estrutura: *sujeito simples + verbo + complemento indireto*.

- a) Os alunos obedeceram-lhe.
- b) O 5.º F realizou a tarefa.
- c) A professora entregou-lhes um questionário.
- d) O António telefonou à Raquel.

13. Associa cada frase à sua estrutura.

- a) Sujeito + verbo
- b) Sujeito + verbo + complemento direto
- c) Verbo + sujeito
- d) Sujeito + verbo + complemento indireto

O André e a Beatriz estudam.  
A Joana comprou um livro.  
Chegou a Ana.  
A Maria telefonou à professora.

14. Identifica a função sintática de “*João*” na frase: “*A Maria já chegou, João.*”.

- a) Sujeito
- b) Complemento indireto
- c) Vocativo

15. O vocativo é a função sintática que remete para a pessoa para quem se fala.

- a) Verdadeiro
- b) Falso

16. Cria uma frase que inclua um vocativo.

17. O Rúben vem ter comigo.

- a) Nesta frase não existe vocativo.
- b) Nesta frase existe vocativo.

18. Rúben, vem ter comigo.

- a) Nesta frase não existe vocativo.
- b) Nesta frase existe vocativo.

## ANEXO 15: GUIÃO DE APOIO AO LG *PARA QUE SERVEM OS ADVÉRBIOS?*

### 1.ª ETAPA

**LABORATÓRIO GRAMATICAL - 1.ª ETAPA**

*“Nas frases que se seguem, para que serve a palavra “muito”? A que classe de palavras pertencerá?”*

**Exemplos**

- *O jardim é muito florido.*
- *Os jardins são muito floridos.*
- *A cidade é muita acolhedora.*

**Conclusão**

Os advérbios são palavras invariáveis, ou seja, não variam em \_\_\_\_\_  
( \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ ) nem em \_\_\_\_\_ ( \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ ).

**Treino**

1. Descobre e sublinha o advérbio destas duas frases.  
a. *O rio está quase limpo.*      b. *Amanhã, o Miguel faz anos.*
2. Na frase “Se estudares bastante tens bons resultados” o advérbio é:  
• a. estudares    b. bastante    c. bons    d. resultados



## 2.ª ETAPA

LABORATÓRIO GRAMATICAL - 2.ª ETAPA	
"Para que servem os advérbios?"	
<b>Exemplos:</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• O jardim é florido.</li><li>• O jardim não é florido.</li><li>• O jardim fica ali.</li><li>• Fui ao jardim ontem.</li><li>• Os alunos acordam cedo.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Os alunos acordam tranquilamente.</li><li>• A turma terminou depressa a tarefa.</li><li>• Amanhã vou à aula.</li><li>• O João mora perto da Maria.</li></ul>
<b>Conclusão</b>	
Os advérbios _____ o sentido dos _____ (Ex.: "Os alunos _____.")	
<b>Treino</b>	
1. Modifica o sentido do verbo na frase "O Miguel caiu.", utilizando um advérbio. _____	
2. Adiciona um advérbio à frase "O Miguel canta." que:	
• indique o lugar/local: _____	
• indique informações sobre o tempo: _____	
• indique o modo como a ação é realizada: _____	

## 3.ª ETAPA

LABORATÓRIO GRAMATICAL - 3.ª ETAPA	
"Será que os advérbios apenas alteram o sentido dos verbos?"	
<b>Exemplos</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• A turma é simpática.</li><li>• A turma é bastante simpática.</li><li>• Os alunos da turma são mesmo simpáticos.</li><li>• A turma é pouco simpática.</li></ul>	
<b>Conclusão</b>	
Os advérbios modificam o sentido dos _____ (Ex: "Leiria é uma cidade _____").	
<b>Treino</b>	
1. Identifica os advérbios que, em cada frase, modificam/alteram o sentido dos adjetivos	
a. Ela está demasiado cansada.	
b. Os meninos são muito inquietos.	
c. O meu cão é pouco carinhoso.	
d. Nós corríamos bem rápido.	
e. As meninas são tão simpáticas.	

## 4.ª ETAPA

LABORATÓRIO GRAMATICAL - 4.ª ETAPA	
<i>“Será que os advérbios ainda conseguem modificar o sentido de outras palavras, para além dos verbos e dos adjetivos?”.</i>	
<b>Exemplos</b>	
• <i>O jardim da cidade é regado muito cedo.</i>	
<b>Conclusão</b>	
Os advérbios podem modificar o sentido de outros _____ (Ex: <i>“Leiria é uma cidade _____.”</i> ).	
<b>Treino</b>	
2. Quais das seguintes frases apresentam advérbios que modificam o sentido de outros advérbios.	
<input type="checkbox"/>	Eles formam um casal tão bonito!
<input type="checkbox"/>	Amanhã bem cedo temos teste!
<input type="checkbox"/>	A turma não ficou satisfeita.
<input type="checkbox"/>	Nós corríamos muito lentamente.

## ANEXO 16: GUIÃO DE APOIO AO LG *COMO PODEMOS INCLUIR NO NOSSO DISCURSO AQUILO/ALGO QUE OS OUTROS JÁ DISSERAM?*

LABORATÓRIO GRAMATICAL	
<i>Como podemos incluir no nosso discurso aquilo/algo que os outros já disseram?</i>	
<b>ETAPA 1</b>	
<b>Exemplos</b>	
✓ <i>Frase 1: O Tomás abriu o manual e fez os exercícios que a professora tinha assinalado.</i>	
✓ <i>Frase 2: - Tomás, abre o manual e faz os exercícios que assinalai ontem.</i>	
✓ <i>Frase 3: A professora pediu ao Tomás que abrisse o manual e que fizesse o exercício que tinha assinalado no dia anterior.</i>	
<b>Conclusão</b>	
Por vezes, incluímos no nosso _____ aquilo que outras pessoas já _____ . Podemos fazê-lo de forma _____ ou _____ .	
<b>ETAPA 2</b>	
<b>Exemplos</b>	
✓ <i>Frase 4: A Mariana perguntou: - Ana, gostaste de assistir a esta peça no Teatro José Lúcio da Silva?</i>	
✓ <i>Frase 5: A Mariana perguntou à Ana se tinha gostado de assistir aquela peça no Teatro José Lúcio da Silva.</i>	
<b>Conclusão</b>	
Na _____ do discurso _____ reproduzimos de forma exata as palavras ditas por alguém. Podemos fazê-lo se colocarmos _____ (____), _____ (-); seguidos de _____ (-), que pode ser introduzido por um verbo.	

# ANEXO 17: FICHA DE TRABALHO – DISCURSO DIRETO E DISCURSO INDIRETO

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

## Discurso direto e discurso indireto

1. Assinala com um X os enunciados que estão em discurso direto e os que estão em discurso indireto.

	Discurso direto	Discurso indireto
a) – Tens razão. Foi uma pena não termos lido o livro. – concluiu a Ana.		
b) A Ana anunciou que, naquele dia, seria escritora.		
c) O pai prometeu: – Amanhã, vou ao teatro D. Maria II – disse ele.		
d) A Sara perguntou ao irmão se ele tinha os bilhetes.		
e) A Rita lamentou-se: “Ontem, fiquei muito desiludida quando vi a peça.”		

2. Reescreve as frases seguintes no discurso indireto, começando conforme indicado.

a) – Hoje vi este aluno no intervalo.

O Rui afirmou que \_\_\_\_\_

b) – Acende as luzes, Miguel.

A colega pediu \_\_\_\_\_

c) – Ontem, fiquei muito encantada quando vi isto no quadro.

A Professora confessou que \_\_\_\_\_

d) – Já leste este livro de Ilse Losa?

O Gonçalo perguntou-me se \_\_\_\_\_

3. Observa a seguinte banda desenhada.



Bill Watterson, 2007. A Noite da Grande Vingança. Trad. Ana Falcão Bastos. Lisboa: Gradiva (p. 67)

3.1. Reescreve a primeira vinheta, que apresenta um diálogo entre o Calvin e a mãe, usando o discurso indireto.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## ANEXO 18: QUESTIONÁRIO ESCRITO (PÓS-TESTE)

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### Laboratório Gramatical – Desafio Final

Agora estás preparado para realizar o Grande Desafio Final dos Laboratórios Gramaticais.

As questões estão agrupadas em três níveis de atividades: Atividades de 2 pontos, Atividades de 4 pontos, Atividades de 6 pontos.

Por cada questão correta, ganhas tantos pontos quanto os do nível em que te encontras. No entanto, por cada questão incorreta, és penalizado em 1 ponto. Não serás penalizado se não responderes a uma questão, mas, infelizmente, também não adicionas pontos.

#### Nível 1 – 2 pontos

##### 1. Lê as frases que se seguem.

- a. Turma, nós lemos livros fantásticos.
- b. A biblioteca escolar tem livros interessantes.
- c. Os alunos do 2.º e 3.º ciclo, meu amigo, contam histórias aos alunos do 1.º ciclo.
- d. Chegaram as férias.

##### 1.1. Preenche as tabelas, conforme o exemplo.

Frase a.	Funções sintáticas
	Sujeito: nós
	Predicado: lemos livros fantásticos
	Complemento direto: livros fantásticos
	Complemento indireto: -----
	Vocativo: Turma

Frase b.	Funções sintáticas
	Sujeito:
	Predicado:
	Complemento direto:
	Complemento indireto:
	Vocativo:

Frase c.	Funções sintáticas
	Sujeito:
	Predicado:
	Complemento direto:
	Complemento indireto:
	Vocativo:

Frase d.	Funções sintáticas
	Sujeito:
	Predicado:
	Complemento direto:
	Complemento indireto:
	Vocativo:

2. Cria uma frase que apresente:

2.1. sujeito simples + predicado (no qual integres um complemento direto e um complemento indireto)

\_\_\_\_\_

2.2. vocativo + sujeito composto + predicado

\_\_\_\_\_

### Nível 2 – 4 pontos

3. Indica com um X a opção correta:

3.1. A que classe de palavras pertence a palavra sublinhada na frase seguinte.

O *Príncipe Nabo* e a *Fada Oriana* são os livros que estão aqui?

Pronome

Advérbio

Determinante

Adjetivo

3.2. Na frase “Ler bem não significa ler depressa.”, as palavras sublinhadas são

advérbios de modo.

adjetivos qualificativos.

advérbios de quantidade e grau.

preposições.

### Nível 3 – 6 pontos

4. Observa a seguinte frase.

*Quando chovia, a professora pedia à Alice que fechasse as janelas da sala.*

Imagina que a professora se dirigia diretamente à Alice. Escreve a frase que a professora diria.

---

---

---

5. Assinala com DD (discurso direto) ou DI (discurso indireto).

a. O Joaquim disse-me que tinha que ler aquela obra. \_\_\_\_\_

b. A Maria prometeu:

- Não vou chegar atrasada à escola! \_\_\_\_\_

c. “Que pergunta difícil! Eu devia ter estudado o discurso direto.” – concluiu a Marta. \_\_\_\_\_

