

O Perfil do Aluno e a aprendizagem da gramática

Tatiana Beatriz da Silva Azevedo

**Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino do Português
no 3ºCiclo do Ensino Básico e Ensino Secundário**

Dezembro 2023

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Joana Batalha.

AGRADECIMENTOS

O percurso que culmina com a redação do presente relatório foi acompanhado por pessoas que merecem o meu agradecimento especial.

A todos os alunos com quem trabalhei ao longo dos últimos dois anos, em particular aos alunos da turma 10ºCT1 que tanto contribuíram para o desenvolvimento do trabalho que me propus realizar.

À professora Joana Batalha por acreditar na pertinência do tema escolhido, pelo compromisso, disponibilidade, orientação e acompanhamento em todas as circunstâncias, permitindo ser possível avançar na redação do relatório com a sua objetividade e críticas construtivas.

À professora Fátima Santos pela dedicação e assertividade com que me recebeu, orientou e ensinou, com a generosidade de partilhar a sua experiência.

Aos meus colegas de mestrado com quem partilhei desafios, angústias e a esperança de poder concretizar mais uma etapa fundamental da nossa formação.

Aos professores que compõem o corpo docente do Mestrado em Ensino do Português.

À minha família, aos meus amigos e à Marta por todo o carinho e paciência que me dedicaram ao longo deste caminho.

O PERFIL DO ALUNO E A APRENDIZAGEM DA GRAMÁTICA

TATIANA BEATRIZ DA SILVA AZEVEDO

RESUMO

O presente relatório descreve e reflete sobre o trabalho realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) de Português, desenvolvida no ano letivo 2022/2023, com uma turma de 10.º ano. Procurou-se trabalhar o ensino-aprendizagem da gramática em articulação com as competências preconizadas no *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)*. Um olhar sobre o estado da arte do ensino-aprendizagem da gramática informou o diagnóstico a partir do qual se definiu a metodologia de investigação que moldou a intervenção didática levada a cabo durante a PES, assente na aplicação de dois laboratórios gramaticais. O trabalho desenvolvido centrou-se na promoção de abordagens que permitissem a reflexão sobre a língua protagonizadas pelo aluno e alinhadas com as competências enunciadas no *PASEO*, assim como na procura de evidências que possibilitassem a caracterização do conhecimento gramatical dos alunos no ensino secundário. Os resultados, obtidos essencialmente a partir da análise das verbalizações e das interações dos alunos em trabalho de pares durante a realização dos laboratórios gramaticais, sugerem contributos positivos do ensino-aprendizagem da gramática promovido através de metodologias indutivas no desenvolvimento de competências estabelecidas nos documentos orientadores. Simultaneamente, o relatório fornece evidência no sentido de melhor se ajustar orientações e práticas no ensino-aprendizagem da gramática, contribuindo para uma maior participação dos alunos na construção do seu conhecimento gramatical.

PALAVRAS-CHAVE: gramática, laboratório gramatical, metodologias indutivas, linguística educacional, *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*, ensino secundário

THE *STUDENT'S PROFILE* AND GRAMMAR LEARNING

TATIANA BEATRIZ DA SILVA AZEVEDO

ABSTRACT

The following report describes and reflects upon a Supervised Teaching Practice, which took place during the 2022/2023 school year, with a 10th grade class. The main goal was to consider grammar teaching and learning in articulation with the skills established by the *Student's Profile by the end of Compulsory Schooling* document. A look over the state of the art of grammar teaching in Portugal set the diagnosis from which the research methodology was defined and the intervention underlay, consisting mainly in the application of two grammar labs. The essential aim was to promote teaching approaches which could allow reflexive thinking on language and follow the framework of skills presented on the reference document, as well as attempting to describe the student's grammar knowledge when entering secondary school. The results, obtained essentially from the analysis of the verbalizations and interactions recorded during the pair work promoted by the grammar labs, suggest positive contributions of inductive methodologies to develop the skills comprised by the regulatory documents. Simultaneously, the report enhances the importance of adjusting guidelines and practices, contributing to a larger participation of the students in the construction of their grammar knowledge.

KEYWORDS: grammar, inductive methodologies, grammar lab, educational linguistics, secondary school, *Student's Profile by the end of Compulsory Schooling*

Índice

Introdução	1
Capítulo I - Enquadramento teórico.....	2
1.1. Estado da arte do ensino-aprendizagem da gramática: um diagnóstico	2
1.2. O ensino-aprendizagem da gramática e o desenvolvimento de competências: uma oportunidade.....	6
1.2.1 Documentos orientadores	7
1.2.2. Perspetivas de ensino-aprendizagem da gramática	8
1.2.2.1. Conhecimento explícito da língua	8
1.2.2.2. A atividade metalinguística/perspetiva sociocultural	9
1.3. Combinar orientações e práticas: uma necessidade.....	10
Capítulo II – Metodologia.....	12
Capítulo III – Análise descritiva da Prática de Ensino Supervisionada	17
3.1. Caracterização da escola e da turma	17
3.2. Observação.....	18
3.3. Intervenção didática.....	19
3.3.1. Laboratório gramatical 1: valor modal.....	24
3.3.1.1. Reflexões sobre o laboratório gramatical 1	26
3.3.2. Laboratório gramatical 2: complemento e modificadores do nome	27
Capítulo IV- Análise de resultados	32
4.1. Gravações áudio.....	32
4.1.1. Verbalizações	33
4.1.2. Interações.....	37
4.2. Reflexões sobre o laboratório gramatical 2	47
4.3. Questionário final.....	48
Conclusão	52

Referências bibliográficas	55
LISTA DE FIGURAS.....	60
LISTA DE TABELAS.....	60
APÊNDICES.....	61
Apêndice A: Questionário percepções sobre gramática-10ºCT1.....	62
Apêndice B: Questionário laboratório gramatical: sintaxe-10ºCT1.....	63
Apêndice C: Questionário final no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada – 10ºCT1	64
Apêndice D: Resultados do Questionário percepções sobre gramática-10ºCT1.....	65
Apêndice E: Resultados do questionário laboratório gramatical: sintaxe-10ºCT1.....	67
Apêndice F: Resultados do Questionário final no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada – 10ºCT1	68
Apêndice G: Laboratório gramatical 1 - valor modal	70
Apêndice H: Laboratório gramatical 2 – sintaxe	76
Apêndice I: Cenários de resposta – laboratório gramatical 1.....	83
Apêndice J: Cenários de resposta – laboratório gramatical 2.	84
Apêndice K: Etapa <i>mobiliza</i> do laboratório gramatical 2.....	86
Apêndice L: Sequência didática <i>Farsa de Inês Pereira</i> , Gil Vicente.....	87
Apêndice M: Sequência didática <i>Rimas</i> , Luís de Camões.....	99
Apêndice N: Sequência didática <i>Os Lusíadas</i> : Reflexões do poeta, Luís de Camões.....	104
Apêndice O: Declaração de consentimento informado.....	109

Introdução

O presente relatório apresenta a Prática de Ensino Supervisionada (PES) desenvolvida no ano letivo de 2022/2023, partindo das reflexões suscitadas durante a componente teórica do Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário.

O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, homologado em 2017, consagra a orientação das práticas educativas no sentido de promover competências essenciais. A aprendizagem centrada no aluno e no desenvolvimento das suas competências, não apenas numa descontextualizada e isolada aquisição de conhecimento, é assumida como uma das principais motivações do documento, seguindo uma política educativa nacional que visa a priorização da “melhoria da qualidade das aprendizagens e a inclusão” (Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho). Importa, assim, que a definição de estratégias e metodologias tenham no documento uma referência, que inspire reflexão e adequação de práticas, a fim de garantir caminhos que contribuam para a sua concretização.

As *Aprendizagens Essenciais*, documento orientador que hoje vigora, concretizam mudanças relativas ao domínio da gramática que importa destacar, nomeadamente, na sua consideração como domínio autónomo e no tipo de estratégias a adotar para promover a sua aprendizagem. Estas orientações deverão beneficiar de abordagens que coloquem o aluno como protagonista da sua aprendizagem e da construção do seu conhecimento. Percursos de aprendizagem planeados pelo professor que incitem a observação de dados e a descoberta de regularidades sobre a língua (Costa et al., 2011), contrariando a passividade tendencial e a aquisição de conhecimento desprovida, muitas vezes, de contacto efetivo com o objeto a aprender, proporcionarão ao aluno encontrar caminhos próprios para chegar a conclusões gerais, de um modo mais autónomo e consciente, exponenciando competências que se desejam adquiridas na conclusão do percurso de escolaridade obrigatória.

A adoção de metodologias indutivas, que convoquem a aprendizagem pela descoberta e o trabalho autónomo por parte dos alunos, deverá ter como ponto de partida a valorização do conhecimento implícito no desenvolvimento progressivo de um conhecimento explícito. Este tipo de abordagem, que permite responder a objetivos de cariz instrumental, atitudinal e cognitivo (Duarte, 2008), poderá contribuir proficuamente para a aproximação dos aprendentes ao domínio da gramática, contrariar o desinteresse que demonstram e os

resultados negativos que têm sido nota constante nos últimos anos. Este processo participará ativamente do desenvolvimento de competências que o *Perfil dos Alunos* contempla e que serão necessárias para o crescimento dos alunos enquanto cidadãos participantes ativos na sociedade, designadamente nas áreas de desenvolvimento pessoal e autonomia, pensamento crítico, raciocínio e resolução de problemas (ME, 2017).

Pretendeu-se, assim, que as atividades levadas a cabo com uma turma do 10º ano de escolaridade pudessem servir a reflexão necessária no que diz respeito aos desafios que se colocam ao professor de Português, a partir de um caminho de investigação-ação que permitisse repensar estratégias e abordagens didáticas que potenciem a reflexão sobre a língua e promovam um efetivo desenvolvimento do conhecimento explícito dos alunos, desenvolvendo simultaneamente competências assumidas nos documentos de referência.

O primeiro capítulo dá conta do estado da arte do ensino da gramática em Portugal, apresentando um diagnóstico que permitiu informar as opções assumidas. Inclui-se neste capítulo uma revisão das principais orientações curriculares para o ensino da gramática e das perspetivas de ensino e aprendizagem da gramática que sustentaram o trabalho desenvolvido na PES. No segundo capítulo, é descrita a metodologia adotada e os instrumentos utilizados para conduzir a intervenção didática desenvolvida ao longo da PES, que é explicitada no terceiro capítulo. No quarto e último capítulo são apresentados os principais resultados do trabalho desenvolvido, em articulação com a questão de investigação e os objetivos que orientaram a condução do trabalho.

Capítulo I - Enquadramento teórico

1.1. Estado da arte do ensino-aprendizagem da gramática: um diagnóstico

O professor de Português encontra no século XXI desafios que exigem elevada responsabilidade e compromisso (Rodrigues, 2017; Lobo, 2002; Duarte & Mourão, 2006). O ensino da gramática parece ser um dos mais relevantes aspetos a considerar, tendo em conta as dificuldades que os alunos portugueses demonstram nesta área, como tem sido reportado por vários estudos realizados nas últimas décadas com estudantes recém-chegados ao ensino

superior (por exemplo, Costa, 2008; Batalha & Costa, 2020). Estes trabalhos revelam não apenas as dificuldades que os alunos demonstram, mas a persistência dessas dificuldades ao longo da escolaridade obrigatória. Relatórios recentes do Instituto de Avaliação Educativa (IAVE) sobre as provas de aferição do ensino básico (Santos, 2022) e sobre os exames finais do ensino secundário (Sousa & Castanheira, 2017) confirmam este diagnóstico. Esta constatação deve continuar a merecer reflexão cuidada e atenta por parte de todos os envolvidos no ensino da disciplina de Português.

No essencial, as conclusões que fundamentam um diagnóstico negativo assentam nos seguintes pontos:

- a) Instabilidade nas orientações/documentos curriculares;
- b) Práticas de ensino em que predomina um modelo transmissivo, com escassa adoção de estratégias centradas no aluno;
- c) Falta de domínio de conceitos gramaticais básicos e incapacidade de mobilização de conhecimento gramatical na oralidade, na leitura e na escrita por parte dos alunos.

Relativamente ao ponto a), a complexidade da própria noção de gramática contribui para adensar as questões que se colocam quando pensamos sobre ensino de língua materna, nos diferentes momentos do percurso escolar (Brito, 1997). As últimas décadas trouxeram alterações aos programas (Costa, 2020) e uma tentativa de uniformização terminológica (ME, 2008), que procurou corrigir a inconsistência vigente e contrariar a ambiguidade na perceção de conteúdos por parte de alunos e professores. De um modo geral, pode afirmar-se que a presença do estudo da gramática é transversal aos documentos orientadores do ensino em Portugal, embora o seu destaque, designação e objetivos tenham oscilado e diferido (Costa, 2020). Os documentos referenciais que hoje vigoram concretizam mudanças relativas ao domínio da gramática que importa destacar, nomeadamente, na sua consideração como domínio autónomo e no tipo de estratégias a adotar para promover a sua aprendizagem. Uma análise comparativa entre o documento das *Aprendizagens Essenciais*, em vigor desde 2018, e o documento *Programas e Metas Curriculares*, de 2015, indica uma presença mais acentuada de estratégias e atividades que tenham como objetivo ações como *questionar, modificar, fazer variar, registar alterações, explicitar procedimentos, relacionar, analisar, sistematizar regras e registar conclusões*. Estas orientações deverão beneficiar de abordagens

que coloquem o aluno como protagonista da sua aprendizagem e da construção do seu conhecimento.

No que diz respeito ao ponto b), o diagnóstico dá conta do predomínio de um modelo transmissivo, caracterizado por uma prevalência de abordagens expositivas, memorização de termos, definições e regras normativas (Costa & Rodrigues, 2019). O modelo transmissivo atribui primazia a uma perspectiva normativa da língua, externa e distante, muitas vezes num contexto de desvalorização do conhecimento implícito dos alunos. Atendendo às diferentes fases de desenvolvimento da linguagem, este modelo poderá ser apropriado para o trabalho a desenvolver com determinados conteúdos cuja intuição dos alunos é escassa ou até mesmo inexistente. No entanto, questiona-se a sua adequação para desenvolver aprendizagens que garantam a valorização das intuições dos alunos sobre a sua língua materna e uma participação ativa no processo de aprendizagem. A perspectiva de que possa existir uma mudança em curso no tipo de abordagens adotadas é reticente, uma vez que este modelo parece manter a sua prevalência entre os estudantes que frequentam cursos de formação inicial de professores. De acordo com os resultados do estudo de Coelho (2018, p.487), por exemplo, os futuros professores “evidenciam uma visão normativa, prescritiva e reguladora da gramática” e atribuem especial relevância à sua finalidade instrumental. A consideração da reflexão linguística e metalinguística dos alunos e a implementação de práticas indutivas do ensino-aprendizagem da gramática parece ser ainda pouco frequente, assumindo maior relevância no plano teórico. Regista-se, ainda, alguma incoerência na concretização de práticas didáticas, apesar da valorização de atividades que promovam maior dinamismo e participação dos alunos (Coelho, 2018).

Metodologias que privilegiem a aprendizagem-descoberta com maior autonomia, sob orientações do professor, e que possibilitem a construção reflexiva de conhecimento explícito partindo do conhecimento implícito dos alunos merecem cada vez mais atenção na área da linguística educacional (Rodrigues, Viegas & Oliveira, 2020). De acordo com estas abordagens, o ensino da gramática deverá ser orientado para que os alunos descubram conhecimento linguístico que dominam inconscientemente, mas que não sabem descrever sem consciência disso (Brito, 1997). O facto de dominarem o uso da língua não deve afastar os alunos de uma reflexão e de uma vontade de descoberta. Pelo contrário, considera-se que os alunos possam assumir perante a língua o mesmo entusiasmo que revelam em outras áreas do conhecimento.

É necessário que o espaço da aula dedicado à gramática promova um percurso experimental que contribua para desenvolver capacidades de observação, descrição e generalização/sistematização. Este tipo de percursos que promovem a reflexão sobre a língua podem e devem ser articulados com uma abordagem linguística dos textos e discursos, quer como ponto de partida quer em etapas finais, com mobilização do conhecimento gramatical em situações de uso oral e escrito (Silvano & Rodrigues, 2010; Coutinho, 2019).

A dificuldade no domínio de conceitos gramaticais básicos, referida no ponto c), vem sendo evidenciada pelos resultados negativos obtidos nas provas de aferição do ensino básico (Santos, 2022). A persistência de dificuldades ao longo do percurso de escolaridade obrigatória pode ser confirmada nos relatórios referentes ao ensino secundário (Sousa & Castanheira, 2017). Outros estudos realizados com estudantes recém-chegados ao ensino superior (Batalha & Costa, 2020) confirmam o diagnóstico conhecido ao longo das últimas duas décadas, que revela um panorama preocupante, com consequências que se estendem ao nível da leitura, escrita e oralidade (Costa, 2008). Nestes estudos (Costa, 2008; Batalha & Costa, 2020), em que se procedeu a um diagnóstico do conhecimento gramatical declarativo de alunos recém-chegados ao ensino superior, obtiveram-se resultados negativos na maior parte das tarefas testadas, que envolviam a identificação de classes de palavras, tempos e modos verbais, funções sintáticas, frases complexas e usos de vírgula. A década que separa os dois não se traduziu em melhorias significativas, indicando, sim, que as alterações efetuadas nos documentos orientadores não são suficientes, devendo ser acompanhadas de outras mudanças, nomeadamente ao nível das práticas de ensino-aprendizagem.

A par das dificuldades acima enunciadas, a incapacidade de mobilização de conhecimento explícito da língua na leitura e na escrita afigura-se como outra das conclusões mais preocupantes. A implicação no sucesso escolar da relação entre o nível de desempenho nas competências da leitura e da escrita e o nível de conhecimento explícito da língua (Duarte, 2008) deve merecer particular consideração. A consciência linguística que deve ser promovida no ensino da gramática viabiliza o desenvolvimento de capacidades essenciais nas atividades de escrita (Hudson, 2001; Duarte, 1998, 2008; Costa, 2010), leitura (Batalha, 2018) e oralidade (Costa, 2008).

Em suma, de um modo geral, o diagnóstico, sustentado por estudos e relatórios, aponta para a necessidade de desenvolver a consciência linguística dos alunos ao longo do seu

percurso escolar, proporcionando o caminho mais adequado para a construção de conhecimento explícito (metalinguístico). É importante pensar sobre aquisição e aprendizagem, uso espontâneo e uso consciente/analítico. Igualmente importante será refletir sobre a contribuição e articulação do estudo do domínio da gramática para o desenvolvimento de competências que sirvam o uso oral da língua, a leitura e a escrita, relativamente ao qual a escola deverá assumir o seu papel preponderante.

1.2. O ensino-aprendizagem da gramática e o desenvolvimento de competências: uma oportunidade

A noção de competências associada ao currículo escolar vem sendo debatida há já algumas décadas. A centralidade assumida pelas competências nas transformações curriculares é defendida por alguns autores (Roldão, 2003), principalmente na resposta ao argumento contrário, frequentemente apresentado, de que significaria a desvalorização da preponderância que o conhecimento e o saber deveriam assumir (Perrenoud, 2001).

Muitas vezes assoberbados por uma quantidade considerável de conteúdos que deverão dominar, no final da escolaridade obrigatória os alunos não se mostram, em larga medida, capazes de usar adequadamente os seus conhecimentos. Trazer o desenvolvimento de competências para o currículo não significa colocar em segundo plano o conhecimento, mas sim garantir que os alunos são capazes de mobilizá-lo, aptos para agir sobre os vários domínios da sociedade atual. Este processo não implica que outros sejam negligenciados (Roldão, 2003), antes contempla uma integração que exija uma eficiente apropriação dos conteúdos por parte de cada um dos alunos.

A escola deverá estimular a construção de competências, criando condições para que os alunos se preparem para a complexidade e diversidade de situações com as quais se depararão na sua vida futura (Perrenoud, 2001). Deste modo, será fundamental caminhar para a valorização das competências que permitirão aos alunos o uso consciente e reflexivo da língua, nos seus diversos contextos.

1.2.1 Documentos orientadores

O *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*, homologado em 2017, consagra a orientação das práticas educativas no sentido de promover competências essenciais. A aprendizagem centrada no aluno e no desenvolvimento das suas competências, não apenas numa descontextualizada e isolada aquisição de conhecimento, é assumida como uma das principais motivações do documento, seguindo uma política educativa nacional que visa a priorização da “melhoria da qualidade das aprendizagens e a inclusão” (Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho). Este posicionamento segue orientações a nível europeu presentes em documentos como a “Bússola de Aprendizagem”, difundida pela OCDE, que traça as linhas basilares do “Futuro da Educação e Competências 2030” (OCDE, 2015). Importa, assim, que a definição de estratégias e metodologias tenha no documento uma referência transversal, que inspire reflexão e adequação de práticas, a fim de garantir caminhos que contribuam para a sua concretização.

O *PASEO* pretende ser um quadro de referência no qual se considera a diversidade e complexidade para pensar a aprendizagem que deve resultar da escolaridade obrigatória. Assume-se o objetivo de garantir o equilíbrio entre conhecimento e pensamento crítico que capacite os alunos a melhor enfrentar os desafios do presente e do futuro. Num mundo em constante mudança, a preparação possível para a incerteza e a mutabilidade passará pela preparação de uma aprendizagem integrada, assumida pelo sujeito que aprende e progride com o conhecimento para novas situações, evoluindo de forma autónoma, atenta e responsável. É necessário promover a reflexão dos alunos, para que se apropriem do conhecimento e se tornem competentes (Roldão, 2003).

O documento das *Aprendizagens Essenciais* para o Português de 10ºano sublinha a importância que a disciplina pode assumir no desenvolvimento de competências que contribuam para a preparação de cidadãos capazes de intervir de forma ativa e assertiva em sociedade. Cada um dos domínios trabalhados na aula de Português comporta aspetos que serão decisivos na construção de competências essenciais para a evolução dos alunos no crescimento das suas capacidades de comunicação, interpretação e espírito crítico. Esta noção procura, pois, orientar o trabalho do professor e nortear os seus objetivos bem como as suas estratégias. Os conhecimentos, capacidades e atitudes a adquirir e, sobretudo, as

estratégias adotadas não só contribuirão para um desempenho mais sólido nos restantes domínios, como também poderão promover capacidades de abstração, análise e sistematização que fortalecerão competências como a resolução de problemas, pensamento crítico e autonomia, preconizadas pelo *PASEO*.

Ora o ensino-aprendizagem da gramática enquanto domínio autónomo deverá integrar a consideração das potencialidades acima descritas. No documento das *AE* de Português do 10º ano, os descritores do perfil dos alunos associados ao domínio da gramática são os de “questionador”, “conhecedor/sabedor/culto/informado” e “sistematizador/organizador”. Estas competências servirão a construção do seu conhecimento explícito da língua e a consciencialização dos alunos sobre o funcionamento da sua língua materna, bem como a sua mobilização em melhores produções orais e escritas, para além de poderem contribuir no sentido de contrariar algum desinteresse relativamente a um domínio que os alunos consideram inútil e desnecessário, sobretudo quando o modelo transmissivo impera e se verifica uma tendência para a assimilação de conceitos que, sem a devida apropriação, se afigura estéril. Simultaneamente, os descritores do perfil acima identificados resultarão em competências passíveis de mobilização transversal durante e após o percurso escolar dos alunos.

1.2.2. Perspetivas de ensino-aprendizagem da gramática

1.2.2.1. Conhecimento explícito da língua

Em 1997, no documento de referência *A língua materna na educação básica*, assume-se para o domínio da gramática a designação “conhecimento explícito” da língua, entendido como “a progressiva consciencialização e sistematização do conhecimento implícito no uso da língua” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, pp. 31). Em 2001, essa designação é oficialmente adotada no *Currículo Nacional do Ensino Básico*, surgindo a gramática como competência nuclear da aula de Português e sendo-lhe associados conteúdos pela primeira vez nos Programas de 2009. Já nas *AE*, mantém-se a orientação para o desenvolvimento desta competência, embora se tenha optado pela designação de “gramática”.

De acordo com a perspetiva do conhecimento explícito, partindo do conhecimento implícito que qualquer falante tem sobre a língua, o ensino-aprendizagem da gramática deve

promover a consciência linguística, capacitando os alunos para o processamento progressivo da informação que resultará no consciente, refletido e sistematizado conhecimento do conjunto de regras de funcionamento da língua – o conhecimento explícito.

O *Guião de implementação do Programa de Português do ensino básico (GIP)* de 2011, que atribui particular destaque ao conhecimento explícito da língua, salienta as contradições existentes entre os documentos orientadores de 1991 e 2009 como fator explicativo dos problemas no ensino-aprendizagem da gramática, nomeadamente a designação atribuída e o consequente maior ou menor papel conferido a este domínio. Na perspetiva do conhecimento explícito, o ensino da gramática tem por objetivo fazer evoluir o conhecimento intuitivo que as crianças têm e usam para um estágio de conhecimento explícito (Duarte, 2008). Nos primeiros anos de escolaridade, o ensino da gramática visa o desenvolvimento da consciência linguística, que deve progredir para um estágio do conhecimento explícito, isto é, «o conhecimento reflexivo e sistemático do sistema intuitivo que os falantes conhecem e usam, assim como o conhecimento dos procedimentos e regras que regulam o uso oral e escrito desse sistema» (Duarte 2008, p. 17). Esta perspetiva corresponde a um processo de consciencialização do conhecimento implícito e inconsciente dos alunos e pressupõe a organização dos conteúdos gramaticais em função de etapas de desenvolvimento do conhecimento linguístico e da mobilização para situações de uso oral e escrito da língua (Costa et al. 2011). Parte-se das intuições dos alunos e preconiza-se um trabalho orientado para a descoberta de padrões e regularidades da língua (Costa et al. 2011)

Neste sentido, é importante conhecer os princípios inerentes às orientações assumidas nos documentos em vigor, particularmente no que diz respeito às suas implicações nas práticas adotadas pelos professores. O documento das *AE* reforça a consideração da gramática enquanto domínio autónomo, estabelecendo que no final do ensino secundário “os alunos deverão revelar um conhecimento metalinguístico seguro dos aspetos de estrutura e de funcionamento da língua” (ME, 2018, p.3)

1.2.2.2. A atividade metalinguística/perspetiva sociocultural

O conceito de atividade metalinguística prende-se com a atividade verbal ou não verbal que tem como referente a própria língua, oral ou escrita, tomando-a como objeto de

observação, reflexão e análise (Camps, 2019). É possível ao ser humano, de forma natural, formar conhecimento sobre qualquer elemento. A linguagem, porém, coloca o desafio adicional de servir simultaneamente como instrumento e objeto. Este processo permitirá que a atividade metalinguística dos alunos seja desenvolvida, a partir da observação de dados que valorizem o uso da língua e, paralelamente, conduzam os alunos à sistematização das estruturas complexas que a compõem (Camps, 2019).

Neste sentido, convocar a capacidade de abstração é um ponto fundamental que poderá beneficiar da interação com outros sujeitos (Camps, 2019). Na sua essência, a abordagem sociocultural na educação contribui para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, através da cooperação entre pares. A perspectiva sociocultural sublinha o papel que o diálogo em contexto educacional poderá desempenhar na garantia de sucesso ou, por outro lado, na tradução das suas debilidades (Mercer, 2004). As atividades em sala de aula desenhadas a partir desta perspectiva deverão encorajar momentos de reflexão partilhada que não só poderão traduzir-se no domínio de conteúdos, mas permanecerão como ferramenta para outros momentos da vida ativa dos alunos em sociedade (Mercer, 2003).

As atividades pensadas neste tipo de abordagem deverão considerar momentos de partilha e interação entre os participantes da situação didática, de modo a potenciar o processo de reflexão e construção da aprendizagem que se propõem garantir (Camps, 2019). É essencial criar ambientes propícios à participação dos alunos, que melhor permitam o processo de chegada do aluno aos conteúdos propostos (Fontich et al., 2020).

1.3. Combinar orientações e práticas: uma necessidade

Uma vez exposto o diagnóstico e apresentados os referenciais que vigoram e orientam o ensino do Português na atualidade, em especial no domínio da gramática, é clara a necessidade de pensar caminhos didático-pedagógicos que reflitam uma adequação das práticas, aproximando-se de uma efetiva realização dos objetivos preconizados pelos documentos orientadores na realidade escolar vivida por alunos e professores. Partindo do enquadramento apresentado, a reflexão a partir da qual se centrou o trabalho desenvolvido baseou-se nos seguintes pontos orientadores:

1. Complexidade do diagnóstico enquanto ponto de partida para reflexão, valorizando caminhos abertos pela investigação e prosseguindo-os;
2. Oportunidade de promover e sedimentar conhecimento e saber a partir da composição curricular assente em competências, para que os alunos sejam, de facto, capazes da apropriação de valências diversas através da aprendizagem;
3. Necessidade de valorizar o ensino-aprendizagem da gramática e a disciplina de Português enquanto espaço fundamental para o desenvolvimento de competências consagradas no documento do *PASEO* (autonomia, raciocínio e resolução de problemas, pensamento crítico, linguagens e textos);
4. Validade do conhecimento implícito dos alunos enquanto matéria-prima essencial para a consolidação da sua consciência linguística e consequente construção de conhecimento explícito da língua;
5. Resposta à percepção resistente dos alunos relativamente ao ato de pensar a língua e a linguagem;
6. Adoção de metodologias indutivas em combinação com a interação entre pares, convocando o envolvimento dos alunos e permitindo-lhes construir conhecimento de forma faseada e reflexiva, sob orientação do professor;
7. Análise de processos resultantes das atividades desenvolvidas, de modo a aferir elementos quantitativos e qualitativos, que contribuam para uma melhor percepção da atividade metalinguística dos alunos e posterior adequação de práticas por parte do professor.

Do exposto acima deriva a questão que fundamenta a escolha do tema do presente relatório e a intervenção didática que será apresentada e analisada nos capítulos seguintes. Como contribuir para a melhoria das aprendizagens no domínio da gramática, concretizando as competências do *PASEO*?

Neste sentido, a articulação entre enquadramento teórico, metodologia e análise dos resultados do trabalho foi orientada pelos seguintes objetivos centrais:

1) promover o ensino-aprendizagem da gramática através de metodologias centradas no aluno e alinhadas com as competências do *PASEO*, que permitam a reflexão sobre a língua;

2) contribuir para a caracterização do conhecimento gramatical dos alunos (nomeadamente no Ensino Secundário) com dados sobre o processo de desenvolvimento do seu conhecimento explícito.

Capítulo II – Metodologia

O presente capítulo identifica as opções metodológicas que sustentaram o trabalho desenvolvido durante a PES. A metodologia adotada deve constituir um elemento de ligação entre a contextualização teórica apresentada e as questões que servem de ponto de partida para a investigação (Mercer, 2004).

Como tal, optou-se por um caminho de investigação-ação que permitisse repensar estratégias e abordagens didáticas. Esta metodologia caracteriza-se pela combinação de uma atitude crítica e operacional, com o objetivo de intervir em pequena escala, no sentido de compreender e melhorar práticas (Coutinho et al., 2009). Essencialmente, trata-se de uma abordagem metodológica que considera a observação participativa como principal referência (Cohen et al., 2007), assente em dois conceitos chave: a adoção de uma prática autorreflexiva e a intenção de melhorar as práticas educativas.

O planeamento das atividades considerou um processo cíclico, alternando entre ação e reflexão. Apesar de a investigação-ação recorrer sobretudo a métodos qualitativos, foi considerado o recurso a diferentes instrumentos, o que conduziu, neste caso, a uma conciliação de métodos de natureza quantitativa e qualitativa. Pretendeu-se promover um caminho participativo e colaborativo, atento a necessidades de adaptação e revisão, após cada um dos momentos que constituem o processo.

Ao longo da PES, foram aplicados três questionários de resposta anónima. No início da prática, foi aplicado um primeiro questionário com o propósito de aferir a perceção dos alunos relativamente ao domínio da gramática e à sua articulação com as competências previstas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Na composição do questionário foram incluídas 12 questões de escala linear e uma questão de resposta curta (Apêndice A). O segundo questionário (Apêndice B) foi aplicado no seguimento do laboratório gramatical 2 dedicado a conteúdos de sintaxe, do qual faziam parte duas questões de

resposta curta e uma questão de escala linear, com a finalidade de apreciar o retorno dos alunos após a atividade desenvolvida. Por último, o terceiro questionário (Apêndice C) foi aplicado no final da prática, recuperando algumas das questões colocadas no questionário de diagnóstico, com o intuito de aferir a posição dos alunos face ao trabalho desenvolvido durante a intervenção planeada e à sua evolução desde o início do ano letivo. Os alunos foram chamados a responder a dez questões de escala linear e a uma questão de resposta curta.

O trabalho desenvolvido na intervenção didática baseou-se na adoção de metodologias indutivas no ensino-aprendizagem da gramática, nomeadamente o modelo do laboratório gramatical proposto por Duarte (1992, 2008). Esta abordagem, tendencialmente recomendada por documentos de referência do currículo nacional (Reis 2009, Costa et al. 2011), segue a linha de aprendizagem pela descoberta referida por Hudson (1992) e acompanha perspetivas sobre o ensino da gramática como as propostas, por exemplo, por Honda, O'Neil e Pippin (2010) através da concretização dos chamados *linguistic inquiries*.

As atividades pensadas neste contexto incluem etapas de planificação, observação, sistematização e treino. Os alunos são chamados a ser os protagonistas de um processo orientado pelo professor, que prepara um conjunto de dados que sirvam o objetivo inicial. A utilização de termos metalinguísticos na fase de observação deverá ser limitada. Pretende-se que os alunos mobilizem conhecimento prévio de propriedades da língua, porém sem a necessidade de classificação. A descoberta de regularidades deverá acontecer a partir da observação e manipulação de dados, posterior verificação de hipóteses, que culminará na sistematização dos conteúdos trabalhados.

Segundo Duarte (1992), a diminuta atenção dedicada à reflexão sobre a estrutura e funcionamento da língua tem efeitos concretos no nível de conhecimento explícito e de domínios de regras base. O laboratório gramatical assume-se enquanto momento que permite aos alunos chegar a conclusões em pequenos passos, valorizando o processo e permitindo que cada um construa a sua aprendizagem ao seu ritmo. Este caminho de construção pautava já os *Guiões de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico (GIP)*, em 2011. Observar fenómenos da língua, particularmente a língua-materna, implica um exercício de abstração que, pela sua complexidade, carece de maior presença na sala de aula da disciplina de Português.

O que nos parece importante é que as crianças e os adolescentes portugueses, no final da sua escolaridade obrigatória, tenham consciência de que a sua língua materna, como todas as línguas naturais, é uma realidade fascinante, de uma delicada complexidade, que é passível de ser observada, descrita nos elementos que a constituem e compreendida no modo regular e regulado como eles se combinam para nos permitir, no quotidiano, comunicar, agir sobre os outros, exprimir o que pensamos, inventar e criar. (Duarte, 1992, p.177)

Assim, foi planeada uma sequência de atividades organizadas com o propósito de conduzir os alunos a um processo de descoberta que contemple a observação e descrição de dados, o treino e a avaliação. Procurou-se diversificar a fonte dos dados a trabalhar, adequando a sua seleção aos conteúdos gramaticais trabalhados, o que envolveu, necessariamente, diferentes unidades linguísticas.

Para dar cumprimento ao primeiro objetivo de promover o ensino-aprendizagem da gramática através de metodologias centradas no aluno e alinhadas com as competências do *PASEO*, que permitam a reflexão sobre a língua, como enunciado na secção 1.3. deste relatório, foram desenvolvidos e aplicados dois laboratórios gramaticais (Apêndices G e H) e procedeu-se à avaliação inicial e final da perceção dos alunos através de questionários (Apêndices A, B e C). Os laboratórios gramaticais desenvolvidos tiveram em consideração os conteúdos que fazem parte do currículo do 10º ano de escolaridade, procurando-se também diversificar os domínios do conhecimento linguístico, o que levou à seleção de conteúdos de diferentes áreas. A preparação dos laboratórios seguiu a consulta da *Gramática do Português* (Raposo et al., 2013) e da *Gramática da Língua Portuguesa* (Mateus et al., 2003). Decidiu-se por tratar um conteúdo que seria pela primeira vez abordado no 10º ano de escolaridade (laboratório gramatical 1) e considerar um conteúdo à partida já conhecido (laboratório gramatical 2). O primeiro laboratório gramatical foi desenvolvido sobre o domínio da semântica, mais concretamente sobre os diferentes valores modais presentes no documento das AE (epistémico, deontico, apreciativo). O segundo laboratório centrou-se no domínio da sintaxe, nomeadamente nas funções sintáticas de complemento do nome, modificador do nome apositivo e modificador do nome restritivo. No final do primeiro laboratório, houve lugar à reflexão sobre os pontos positivos e negativos daí resultantes, descritos no capítulo

III, com o fim de aprimorar o laboratório seguinte. Neste sentido, considerou-se que a gravação áudio de momentos de interação que resultariam do trabalho de pares promovido acrescentaria relevância ao tema em estudo. Foi, assim, solicitado o consentimento informado dos encarregados de educação da turma envolvida (Apêndice O), dando conta da iniciativa e garantindo a anonimidade dos registos que daí resultariam.

Quanto ao segundo objetivo orientador, contribuir para a caracterização do conhecimento gramatical dos alunos (nomeadamente no ensino secundário) com dados sobre o processo de desenvolvimento do seu conhecimento explícito, a análise das transcrições registadas através da gravação áudio do trabalho de pares levado a cabo no laboratório gramatical 2 permitiu a observação do tipo de verbalizações e interações predominantes.

O foco da análise incidiu em particular sobre o processo, isto é, que tipo de conhecimento linguístico os alunos manifestam durante a realização destas atividades que apelam ao raciocínio científico e à resolução de problemas, nomeadamente que tipo de verbalizações surgem e que conceitos (meta)linguísticos são usados durante a realização das atividades. Paralelamente, foi analisado o tipo de diálogo que resulta das interações entre pares e as suas possíveis consequências no desenvolvimento de competências assinaladas no *PASEO*. O sentido da análise fundamenta-se na formulação dos objetivos da investigação, em alinhamento com as questões propostas no ponto 1.3. do presente relatório.

Neste sentido, a análise da transcrição das gravações áudio realizadas, sob uma perspetiva qualitativa e quantitativa, terá particular destaque. A opção por dar particular destaque ao processo assentou, essencialmente, em dois pontos. Em primeiro lugar, embora nos últimos anos tenham sido apresentados resultados decorrentes de experiências de investigação com base semelhante (Pedreira et al., 2019), verifica-se alguma escassez no que diz respeito a laboratórios gramaticais que tenham como objeto de estudo os alunos do ensino secundário (Rodrigues & Silvano, 2023). Em segundo lugar, considerou-se que, tendo em conta a questão de investigação e o que foi exposto no capítulo I, seria importante aceder à expressão de capacidades de reflexão sobre a língua por parte dos alunos, como tem vindo a ser, aliás, sugerido em trabalhos na área da linguística educacional (veja-se, por exemplo, as conclusões do estudo levado a cabo por Batalha & Costa 2020).

A atividade metalinguística inclui manifestações de natureza diversa. Ao analisar quantitativamente os dados obtidos através das gravações áudio, foram considerados dois dos níveis apresentados por Camps (2019):

- 1) Verbalizações espontâneas através de enunciados informais, em linguagem comum;
- 2) Verbalizações explícitas, utilizando linguagem formal e termos metalinguísticos.

Assinalar esta distinção não só se torna relevante para compreender a análise que aqui se apresenta como reforça a noção de que no ensino-aprendizagem do conhecimento explícito da gramática será importante considerar que os alunos já terão refletido e elaborado conceitos espontâneos sobre a língua, partindo naturalmente de contextos de uso (Camps, 2019). Para conseguirem formular conceitos científicos, é necessário que se verifique a sistematização consciente dos fenômenos da língua. O professor deverá garantir a devida seleção de dados que permita aos alunos chegar a generalizações e sistematizações. As interações dos alunos durante a realização das tarefas propostas no laboratório gramatical, discutindo respostas possíveis e apresentado hipóteses de resolução de problemas, poderá fomentar a construção das suas competências cognitivas e metacognitivas individuais (Duarte, 2008).

A análise qualitativa das interações registadas basear-se-á na metodologia da análise sociocultural do discurso (*sociocultural discourse analysis*), conforme a descrição de Neil Mercer (2004). Esta metodologia deriva da concepção da linguagem, defendida por Vigotksy, enquanto ferramenta psicológica e social, isto é, centrada na relação entre linguagem e pensamento. Serão apresentados resultados da análise das interações aluno-aluno e destacados exemplos ilustrativos.

Da análise sociocultural do discurso resulta uma tipologia com três níveis centrais que serão aqui utilizados, segundo a classificação sugerida por Mercer (2004):

- 1) Diálogo exploratório;
- 2) Diálogo cumulativo;
- 3) Diálogo disputativo.

O capítulo III detalhará as atividades desenvolvidas sob a metodologia aqui descrita, em articulação com a caracterização da turma envolvida na PES.

Capítulo III – Análise descritiva da Prática de Ensino Supervisionada

O presente capítulo divide-se em três secções principais. Em primeiro lugar, apresentar-se-á a caracterização da instituição e da turma. Seguidamente, são apresentadas conclusões resultantes da observação de aulas no âmbito da PES. Posteriormente, será apresentada a intervenção didática, relatando-se as atividades planeadas e desenvolvidas, bem como reflexões decorrentes da prática de ensino.

3.1. Caracterização da escola e da turma

A Prática de Ensino Supervisionada teve lugar na Escola Secundária de Mem Martins (ESMM), no ano letivo de 2022/2023, sob a orientação da professora cooperante. Situada no concelho de Sintra, o contexto da ESMM é caracterizado por uma população escolar heterogénea, da qual fazem parte alunos de diferentes proveniências, apresentando diferentes perfis socioeconómicos.

O Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Mem Martins, constituído em 2012, define a missão e os objetivos das políticas escolares tendo em conta a heterogeneidade que caracteriza o seu contexto. O concelho de Sintra, sendo o segundo mais populoso do território português, apresenta características inerentes às grandes áreas metropolitanas, como a diversidade de contextos sociais, origens e línguas. Deste modo, muitos são os desafios e também as oportunidades que devem orientar a adequação de estratégias e medidas que formem jovens adultos atentos ao meio social que os rodeia e capazes de participar civicamente na construção do seu futuro.

Relativamente à disciplina de Português, considerando o universo de alunos da escola, o desempenho dos alunos, ainda que suficiente, deverá continuar a assumir-se como um desafio, merecendo capacidade de análise e mobilização de estratégias que fomentem melhores resultados no futuro, dada a relevância e transversalidade que a disciplina encerra.

A turma 10ºCT1, do curso Científico-Tecnológico, é composta por 21 alunos, 20 rapazes e uma rapariga, entre os 15 e os 17 anos de idade. Apesar de relativamente homogénea em termos de aproveitamento escolar, da turma faziam parte alunos com diferentes características, nomeadamente na sua origem cultural, ritmos de aprendizagem e necessidades educativas específicas. Pese embora algumas questões de comportamento, próprias da sua faixa etária e da entrada num novo ciclo escolar, os alunos demonstravam curiosidade, capacidade de trabalho e abertura ao cumprimento das tarefas propostas. Bastante questionadores, intervinham regularmente e acrescentavam dinâmica às atividades didáticas sugeridas. Dois alunos de origem ucraniana, recém-chegados a Portugal, não participaram nas atividades descritas no relatório, visto estarem ainda a trabalhar conteúdos de proficiência linguística de iniciação (A1/A2).

3.2. Observação

Foram observados 106 tempos letivos de 45 minutos da professora cooperante nas suas quatro turmas, todas do 10º ano de escolaridade. Por questões que se prenderam, essencialmente, com disponibilidade horária, as aulas lecionadas tiveram lugar apenas com a turma 10ºCT1.

A oportunidade de aprender com a experiência da professora cooperante foi bastante relevante para a experiência que decorreu da PES. O período de observação, com início em setembro de 2022, teve particular importância no planeamento das atividades a desenvolver, permitindo um olhar atento às dinâmicas reveladas pela turma. De modo geral, a turma revelou uma postura positiva em sala de aula, pré-disposição para o trabalho proposto pela professora, interação entre pares e capacidade de trabalho em grupo. Os alunos demonstravam curiosidade e gosto por participar em desafios. Alguns alunos mostravam proatividade e capacidade de demonstração de conhecimentos, enquanto outros evidenciavam menor capacidade individual de expor dificuldades, colocar questões e desenvolver aprendizagens.

No início do ano letivo, a professora cooperante sugeriu aos alunos que expusessem, por escrito, de entre os cinco domínios da disciplina de Português, relativamente a quais sentiam maiores dificuldades e quais representavam menor problema. Esta tarefa revelou-se

um instrumento importante, permitindo que tivesse conhecimento de alguma preponderância das dificuldades assumidas no domínio da gramática e da educação literária. Ainda que alguns alunos mostrassem estar à vontade em atividades relacionadas com a gramática, muitos revelavam não conseguir alterar os fracos resultados, não sentindo qualquer motivação para trabalhar conteúdos que até então não tinham entendido, ainda que os estudassem todos os anos.

Ao longo das aulas observadas, muitas das intervenções dos alunos, suscitadas no âmbito do estudo de conteúdos gramaticais (resposta a questionários, fichas de trabalho), evidenciavam a rejeição da necessidade de dominar o conhecimento explícito da língua e assunção de algum desinteresse pela gramática. Era frequente desconhecerem a relação entre os diversos conteúdos gramaticais e, apesar de utilizarem apontamentos manuscritos e o apêndice gramatical incluído no manual, muitas vezes, aplicavam a informação dessas fontes sem revelarem um domínio consciente e controlado dos conteúdos. Alguns alunos mencionaram nunca ter trabalhado as suas dificuldades, evidenciando maior fragilidade em conteúdos como orações coordenadas e subordinadas e funções sintáticas. Os alunos que mostravam maior consolidação de conhecimentos encaravam a gramática como um desafio instigante, cujos conteúdos conseguiam explicitar com alguma facilidade, evidenciando bons conhecimentos.

Da observação resultou, portanto, a confirmação de alguns dos desafios diagnosticados no primeiro capítulo deste relatório, contrabalançada pelas indicações positivas que alguns alunos manifestaram, quer ao nível dos conhecimentos, quer na sua predisposição para o envolvimento nas tarefas propostas. De modo a conferir esta perceção, foi aplicado um questionário inicial (Apêndice A), cujas questões incidiam sobre os objetivos do presente trabalho enunciados no final do primeiro capítulo deste relatório. Os resultados desse questionário e a forma como permitiram preparar e informar as opções tomadas na intervenção serão apresentados e desenvolvidos na secção que se segue.

3.3. Intervenção didática

A leção ocorrida durante a Prática de Ensino Supervisionada teve um total de 30 tempos letivos de 45 minutos e dez blocos de 90 minutos. Foi apresentada uma primeira

sequência didática (Apêndice L) que tinha como tema central a obra *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente. A sequência (13 aulas) e os respetivos planos de aula incluíam atividades e tarefas pensadas a partir das orientações presentes no documento das *Aprendizagens Essenciais* do 10º ano do Ensino Secundário. O manual adotado, “*Mensagens 10*”, foi utilizado maioritariamente no que diz respeito aos textos e excertos aí apresentados, a partir dos quais foram sugeridos diferentes questionários e tarefas. O objetivo principal visou a articulação dos diferentes domínios e conteúdos sempre que possível, de modo a garantir uma compreensão estruturada e integrada das temáticas e o desenvolvimento das competências previstas. A segunda sequência didática (15 aulas) teve como tema as *Rimas* de Luís de Camões (Apêndice M) e a terceira sequência (12 aulas) foi planificada a partir das reflexões do poeta na obra *Os Lusíadas* (Apêndice N). De modo a cingir o presente relatório à parte da intervenção mais dedicada ao tema proposto, não serão analisadas exaustivamente todas as aulas lecionadas.

Os laboratórios gramaticais que serão descritos nas secções seguintes foram incluídos na primeira e terceira sequências, acompanhando os conteúdos gramaticais pertencentes a cada uma das unidades didáticas previstas para este nível de escolaridade.

O percurso delineado seguiu uma lógica de investigação-ação, contemplando momentos de avaliação da adequação das atividades e da resposta dos alunos, de modo a poder ajustar os laboratórios seguintes. Embora o tema se centre no domínio da gramática enquanto componente autónoma, pretendeu-se estabelecer uma articulação entre este e as restantes competências da oralidade, da leitura e da escrita.

Previamente à realização das atividades planeadas, foi solicitado aos alunos que respondessem a um questionário que pretendia aferir, essencialmente, as suas perceções sobre o domínio da gramática. O questionário (Apêndice A), realizado através da ferramenta *Google Forms* e constituído por dez questões de resposta em escala linear e uma questão de resposta aberta, serviria de complemento ao diagnóstico a partir do qual viria a ser planeada a intervenção didática. O diagnóstico exposto no enquadramento do presente relatório assim como os objetivos da intervenção didática informaram a natureza das afirmações apresentadas nos questionários, relativamente às quais os alunos deveriam assumir posições em escala linear tinham, obedecendo às seguintes opções: 1- Discordo totalmente; 2-

Discordo; 3- Concordo; 4- Concordo totalmente. Responderam ao questionário os vinte alunos matriculados inicialmente na turma.

Da análise às respostas ao questionário (Apêndice D), destacam-se alguns resultados. Primeiramente, a maioria dos alunos consultados confere ao domínio da gramática maior dificuldade no âmbito da disciplina de Português e assume que, embora estude os conteúdos gramaticais, não consegue obter resultados satisfatórios (Figura 1).

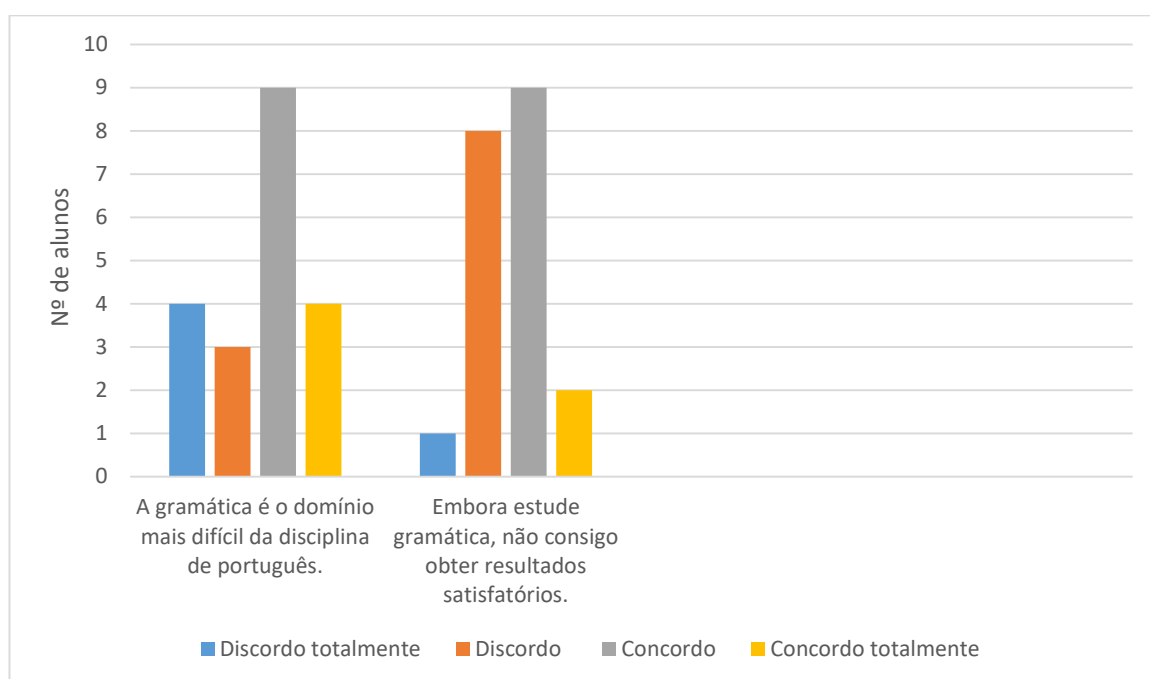


Figura 1: resultados das perguntas 1 e 3 do questionário inicial aplicado ao 10ºCT1

Relativamente ao tipo de abordagem utilizada no ensino-aprendizagem da gramática, os alunos confirmam que o método expositivo é o mais comum. O entendimento dos termos linguísticos utilizados no ensino-aprendizagem da gramática parece não constituir a principal dificuldade para todos os alunos, ainda que algumas das respostas confirmem que por vezes os termos são decorados sem que se verifique uma compreensão efetiva do seu significado (Figura 2).

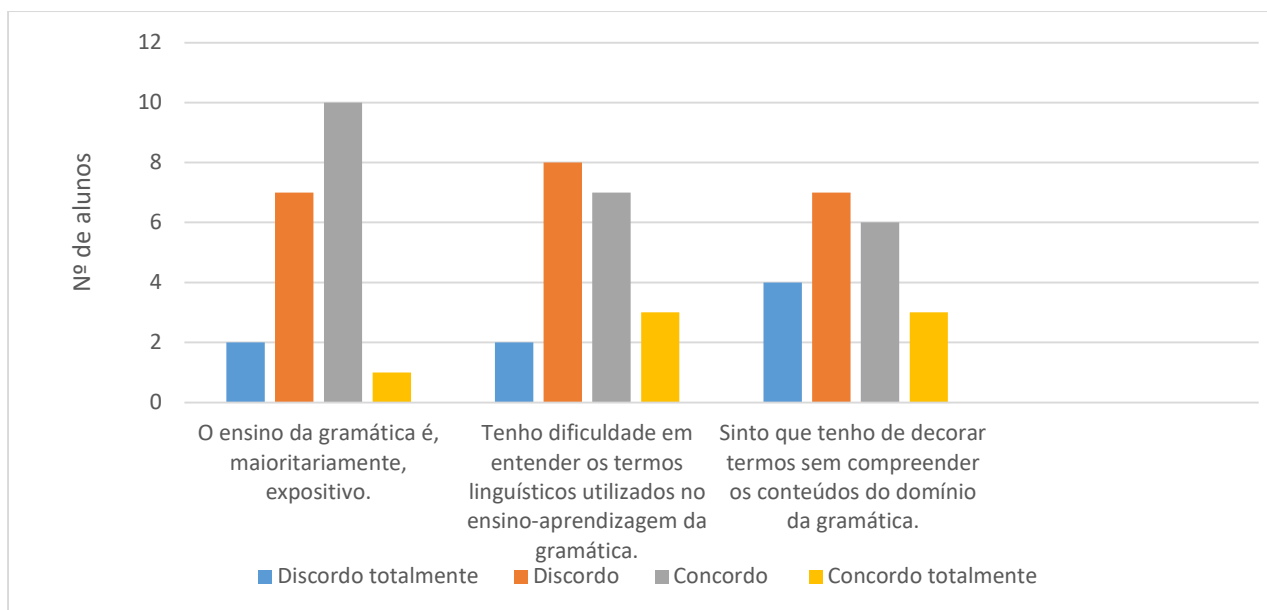


Figura 2: resultados das perguntas 5, 6 e 7 do questionário inicial aplicado ao 10ºCT1

Quanto à necessidade de aprender a gramática da língua materna, que naturalmente dominam, as repostas dividem-se. No entanto, importa destacar que o número de alunos que concorda totalmente com essa necessidade é igual ao número daqueles que discordam totalmente, o que atesta a falta de consenso relativamente a esta questão. A maioria dos alunos atribui relevância ao estudo da gramática na construção de ferramentas que possam ser úteis no seu percurso escolar (Figura 3).

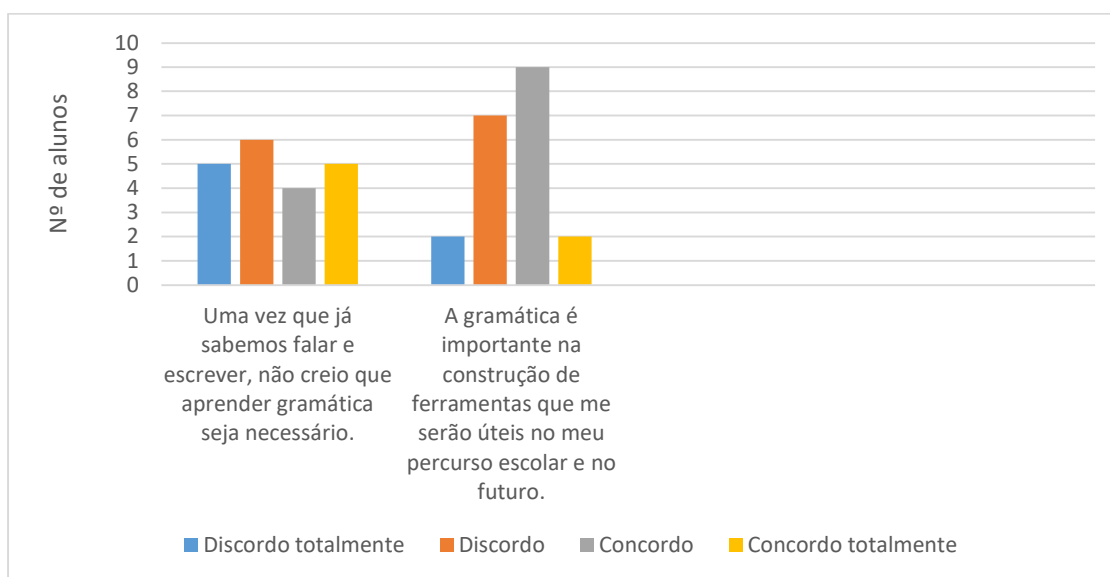


Figura 3: resultados da pergunta 9 e 10 do questionário inicial aplicado ao 10ºCT1

No respeitante à contribuição da gramática para o desenvolvimento de competências da escrita, da leitura e a oralidade, a maioria dos alunos reconhece o papel instrumental da gramática. Contudo, os resultados quanto ao contributo do ensino-aprendizagem da gramática para o desenvolvimento de competências inscritas no *PASEO* são discrepantes (Figura 4).

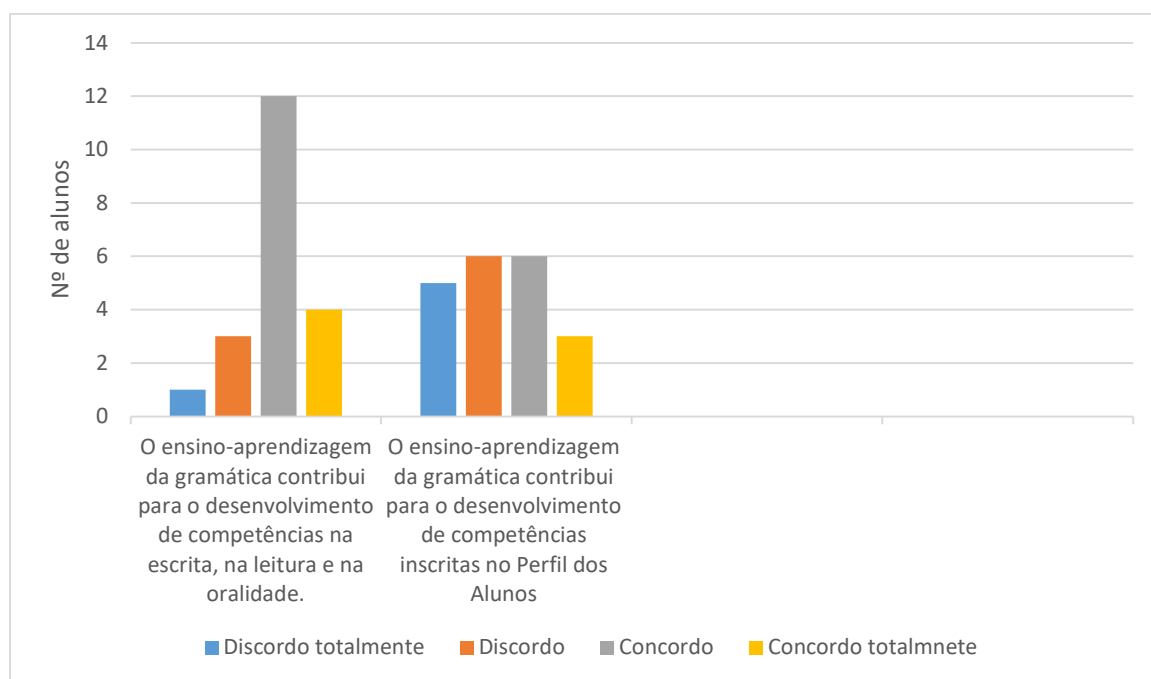


Figura 4: resultados das perguntas 11 e 12 do questionário inicial aplicado ao 10ºCT1

Tendo em conta o diagnóstico apresentado no capítulo inicial do presente relatório, o primeiro questionário aplicado aos alunos confirma o predomínio do modelo transmissivo, o saldo negativo dos resultados obtidos no domínio da gramática e a discrepância na efetiva compreensão dos termos linguísticos utilizados. Quando confrontados com o potencial do trabalho de ensino-aprendizagem da gramática enquanto fator dinamizador de competências do *PASEO*, a maioria dos alunos revelou discordar, o que adensou os objetivos já contemplados na escolha do tema do relatório de PES aqui apresentado.

3.3.1. Laboratório gramatical 1: valor modal

Para o primeiro laboratório gramatical (Apêndice K) foi considerado o conteúdo valor modal, no campo da semântica. Para além de se tratar de um conteúdo trabalhado explicitamente pela primeira vez pelos alunos no 10º ano de escolaridade, a escassa presença de conteúdos semânticos ao longo do percurso de escolaridade obrigatória (Móia, 2016) motivou a intenção de construir uma atividade que seguisse os passos respeitantes ao laboratório gramatical. Procurou-se, deste modo, contribuir para uma abordagem mais aprofundada deste conteúdo, designadamente pela sua potencialidade de enriquecimento dos alunos não apenas a nível de conhecimento gramatical explícito, mas também no que se refere a competências de leitura, escrita e oralidade, potenciando o desenvolvendo de competências de pensamento crítico e autonomia.

O trabalho contemplou as três modalidades inscritas no documento das *Aprendizagens Essenciais*: modalidade apreciativa, epistémica e deôntica. Para cada tipo de modalidade, foram consideradas quatro etapas – observação, reflexão, sistematização e mobilização. A premissa consistia em criar atividades centradas em operações realizadas pelos alunos. Os dados que compuseram a fase de observação foram extraídos de fontes autênticas (por exemplo, *Jornal de Notícias* e *Guia Geral de Exames 2022*), por se considerar que melhor serviriam o conteúdo em estudo, trazendo um contributo mais amplo à atividade, em ligação com a respetiva etapa de mobilização.

A conceção das instruções que orientariam a etapa *observa* (Figura 5) foram pensadas com o objetivo de promover a posterior reflexão e tomada de consciência dos conteúdos trabalhados pelos alunos na etapa *reflete*, sem necessidade de recurso a termos metalinguísticos, até à etapa *sistematiza* (Figura 6). No final de cada uma das etapas, era disponibilizado aos alunos o documento que continha os respetivos cenários de resposta (APÊNDICE I), de forma a permitir a autocorreção do seu trabalho e a prossecução da atividade respeitando ritmos de aprendizagem individuais.

Observa

Parte C

1. Lê as frases abaixo apresentadas.

- O texto do autor José Luís Almeida é extraordinário na sua execução e na reflexão que convoca.
- Aprecio o facto de o romance histórico misturar história e ficção.
- O Prémio Camões foi atribuído pela primeira vez em 1989 ao escritor português Miguel Torga.
- A escritora narra brilhantemente os episódios que dão vida ao livro.
- Jogos Olímpicos da Juventude, marcados para Dakar em 2022, são adiados para o ano de 2026 devido à pandemia de covid-19.
- Lamento que não tenhas chegado a tempo de assistir à peça.
- Infelizmente, não será possível realizar a transmissão prevista para a próxima quarta-feira.
- A feira realiza-se todos os anos na mesma data.

2. Preenche a tabela abaixo com as frases apresentadas no ponto anterior.

Expressão de opinião	Expressão de informação
a, b, d, f, g	c, e, h

3. Sublinha nas frases do ponto 1 os elementos que determinaram a tua seleção no ponto 2.
Partilha e compara as tuas respostas com o teu colega.

Figura 5: etapa observa do laboratório gramatical 1

Reflete

1. Completa as afirmações abaixo de acordo com a atividade anterior.

A expressão de certeza é conseguida através de elementos da língua como: Vem, vão, foi.

A expressão de probabilidade é conseguida através de elementos da língua como: Deve, pode, talvez.

Sistematiza

À forma de expressar atitudes e opiniões nos enunciados chamamos linguisticamente modalidade.

A modalidade epistémica prende-se com o grau de certeza ou de probabilidade expresso num enunciado.

A expressão da modalidade epistémica com valor de certeza está associada à utilização de elementos linguísticos como o presente do indicativo.

A expressão da modalidade epistémica com valor de probabilidade está associada à utilização de elementos linguísticos como os verbos auxiliares modais poder e dever.

Figura 6: etapa reflete e etapa sistematiza laboratório gramatical 1

Os alunos trabalharam em pares, de modo a promover a interação e a partilha de reflexões. Pretendeu-se não só um trabalho que desenvolvesse a dimensão gramatical, mas que visasse, transversalmente, competências como o raciocínio e a resolução de problemas. Foi ainda considerado o contributo do trabalho de pares na procura de conhecimento e questionamento por parte dos alunos.

Por fim, foi apresentada uma etapa de mobilização que pretendeu conciliar o domínio da gramática e da leitura. Foram distribuídos jornais aos alunos, recolhidos na biblioteca escolar (*Jornal de Letras e Jornal de Sintra*). Em grupos de cinco elementos, foi designada a tarefa de identificação de expressões que correspondessem às três diferentes modalidades trabalhadas. Os excertos foram previamente selecionados, de forma a cingir a procura a um grupo restrito de artigos, o que possibilitou também a tarefa de autocorreção posterior. Em alinhamento com o objetivo de promoção do ensino-aprendizagem da gramática através de metodologias centradas no aluno e alinhadas com as competências do *PASEO*, explicitado no capítulo I do presente relatório, esta etapa considerou igualmente o desenvolvimento de competências como o espírito crítico e a autonomia, que permitem aos alunos uma intervenção mais consciente e ativa sobre os conteúdos que leem.

3.3.1.1. Reflexões sobre o laboratório gramatical 1

Para além da avaliação da resposta dos alunos em termos dos resultados obtidos, a reflexão sobre o primeiro laboratório gramatical desenvolvido foi um passo determinante para poder aferir a eficácia e a pertinência das instruções enunciadas e a necessidade de alterar processos para um melhor desenho do laboratório seguinte. Este momento de análise impõe-se enquanto regulação e monitorização das tarefas promovidas. Desta forma, foram identificados pontos positivos e pontos negativos e sinalizados caminhos a seguir no laboratório seguinte.

Positivamente, sublinham-se as questões levantadas pelos alunos no decorrer da atividade, nomeadamente em resultado do confronto com o seu conhecimento intuitivo no cumprimento das instruções presentes na etapa *observa*, o que confirma a existência de um processo de reflexão e de construção de conhecimento com a autonomia desejável. Foi

notória a mobilização de conhecimento implícito na execução das tarefas propostas, no diálogo mantido com os colegas e nas questões que colocavam à professora. Os alunos punham em causa e questionavam as suas convicções prévias, assim como as dos colegas, evidenciando poder de reflexão, argumentação e capacidade de mobilização dos conhecimentos explícitos que se queriam integrados na tarefa apresentada. Revelaram entusiasmo na realização do laboratório gramatical e mostraram empenho em realizar o que foi proposto, ainda que, numa fase inicial, revelassem algumas dúvidas e hesitações relativamente à execução do que foi proposto em cada uma das etapas.

Em relação aos pontos negativos, o tempo destinado ao cumprimento das diferentes etapas poderia ter sido mais alargado, visto tratar-se de uma atividade que promove um percurso que considera diferentes ritmos de aprendizagem e um percurso gradual de construção de conhecimento. Algumas das frases que serviram de dados para a etapa de observação acabaram por se revelar demasiado extensas e complexas neste contexto, o que não serviu da melhor forma o propósito das tarefas e dificultou o ritmo pretendido. Também a etapa de sistematização deveria ter merecido um momento posterior, que permitisse garantir o devido equilíbrio entre a autorregulação promovida neste tipo de abordagem e a necessária certificação de que todos os alunos teriam dedicado a atenção devida a esta etapa.

3.3.2. Laboratório gramatical 2: complemento e modificadores do nome

Com o segundo laboratório gramatical (Apêndice H) pretendeu-se trabalhar conteúdos sintáticos. De acordo com as AE, no 10º ano é introduzida pela primeira vez a função sintática de complemento do nome. Decidiu-se trabalhar esta função sintática e retomar as funções sintáticas de modificador do nome apositivo e restritivo introduzidas no 7ºano de escolaridade, de modo a esclarecer as diferentes características de cada uma das funções sintáticas internas ao grupo nominal (GN).

Foram contempladas quatro etapas. A primeira etapa, *recorda*, promoveu o reforçar da noção das diferenças entre as funções de complemento e modificador dentro do grupo verbal (GV) para, em seguida, poderem reconhecer estas funções dentro do grupo nominal (GN).

Etapa 1: recorda

Tabela A

Complemento	Modificador
Selecionado pelo verbo Essencial Pode ser omitido, se não for obrigatório	Não selecionado pelo verbo Adicional Pode ser eliminado

Exemplo:

Os alunos leram **muitos livros** nas férias.

Muitos livros é um grupo selecionado pelo verbo ler, ou seja, é necessário para completar o sentido deste verbo.

Nas férias é um grupo que não é requerido pelo verbo, apenas introduzindo informação adicional.

Figura 7: etapa recorda do laboratório gramatical 2.

A partir desta etapa, os alunos passaram à observação de dados na etapa seguinte *observa e reflete*. Foram apresentados dados que permitiriam observar quatro grupos de nomes que selecionam complemento do nome: nomes deverbais, nomes que exprimem sentimentos e emoções (valor apreciativo), nomes que referem representações visuais ou gráficas (valor icónico) e nomes com valor relacional (relações de parentesco, relações sociais ou profissionais).

Etapa 2: observa e reflete

Parte A

1. Observa

A	B
a) Os médicos <u>anunciaram</u> uma nova cura.	> O <u>anúncio</u> de uma nova cura pelos médicos foi bem recebido.
b) Os invasores <u>destruíram</u> a cidade.	> A <u>destruição</u> da cidade pelos invasores foi implacável.
c) Os sócios <u>elegeram</u> um novo presidente	> A <u>eleição</u> do novo presidente pelos sócios era esperada.

Reflete

1.1. O que acontece aos verbos sublinhados nas frases do lado A quando observamos as frases do lado B?

3. Observa

A **fúria** do homem levou-o a comportamentos precipitados.

A **vontade** de todo o grupo fez com que conseguissem um bom resultado.

A **angústia** da Mariana é compreensível.

O **orgulho** dos pais do Manuel era notório.

Reflete

3.1. Identificas alguma característica comum aos nomes destacados a **negrito** nas frases do ponto 3?

Figura 8: exemplo da etapa observa e reflete do laboratório gramatical 2.

Optou-se por construir paradigmas que permitissem aos alunos focar-se em apenas algumas propriedades desta função sintática, levando em consideração a extensão da atividade e a quantidade de dados a observar. Procurou-se, desta forma, garantir uma maior eficácia da atividade, evitando possíveis confusões que pudessem ser causadas caso o tipo de dados apresentados fosse mais diverso. Os grupos de nomes que selecionam complemento do nome que aqui não foram considerados poderiam ser objeto de outro laboratório semelhante ou apresentados em posterior sistematização do conteúdo.

Em seguida, o objetivo da observação de dados foi verificar a diferença entre as funções sintáticas de modificador do nome restritivo e apositivo, promovendo uma reflexão sobre os dados observados que permitisse verificar características distintivas. Após este momento, foi apresentada a parte B, que mantinha as premissas de observação e reflexão, agora incluindo as três funções sintáticas. Foi pedido aos alunos que identificassem, de entre os dados previamente sublinhados, os elementos que completavam o sentido do nome e os elementos que adicionavam informação sobre o nome. A sistematização final desta etapa incidia em particular sobre a noção de que também no grupo nominal (GN), complementos e modificadores são distintos, recuperando a primeira etapa *recorda*.

- f) A sobremesa que foi servida ao almoço era muito doce.
- g) O relógio, que comprámos em Paris, está partido.
- h) O Ricardo, um emigrante venezuelano, vive há três anos em Portugal.
- i) A chegada da primavera fez-se sentir no fim de semana.
- j) A partida do Manuel deixou saudades.
- k) A fatia de bolo era enorme.

1.1. Completa a tabela abaixo com os elementos sublinhados nas frases do ponto 1.

Elementos que completam o sentido do nome	Elementos que adicionam informação sobre o nome

1.2. Discute as tuas opções com o teu colega.

1.3. Verifica as tuas respostas a partir da proposta de correção.

Figura 9: exemplo da etapa observa e reflete do laboratório gramatical 2

Em todas as etapas de observação e reflexão, as opções tomadas deveriam ser discutidas com o colega com o qual partilhavam a tarefa, procurando-se deste modo tirar partido da interação entre pares no processo de construção de conhecimento explícito sobre a função sintática em estudo. Estas interações foram registadas através da gravação áudio utilizando a aplicação de gravação disponível nos telemóveis dos alunos. No final da discussão sobre as opções tomadas, em cada uma das etapas, os alunos tinham acesso a um quadro de sistematização e verificavam as suas respostas em contraste com as propostas de correção entregues pela professora.

Sistematiza

Também no grupo nominal (GN), complementos e modificadores são distintos.
Os complementos são selecionados por uma palavra, completando-lhe o sentido.

Os modificadores são constituintes que não são selecionados, introduzindo na frase informações adicionais.

Etapa 3: Treina

1.1. Com teu colega, analisa as frases apresentadas e assinala na tabela a função sintática desempenhada pelos elementos sublinhados.

	Complemento do nome	Modificador apositivo do nome	Modificador restritivo do nome
A aldeia <u>onde o José vive</u> fica perto daqui.			
A invenção <u>da roda</u> aconteceu há séculos.			

Figura 10: exemplo de quadro de sistematização e da etapa treina do laboratório gramatical 2.

Seguia-se a etapa três, *treina*, com a finalidade de proporcionar um momento de verificação das aprendizagens promovidas pelo trabalho desenvolvido nas etapas anteriores do laboratório, nomeadamente a identificação das três funções sintáticas contempladas.

O laboratório 2 decorreu durante um bloco de 90 minutos. Na aula seguinte, com a duração de 45 minutos, houve lugar à etapa quatro, *mobiliza*, que visou a integração do trabalho realizado no domínio da gramática em articulação com o domínio da leitura. A partir de um excerto da obra “Dentro do segredo”, de José Luís Peixoto, apresentado enquanto exemplo do género relato de viagem, trabalhado no 10º ano de escolaridade, os alunos deveriam mobilizar o conhecimento construído nas etapas anteriores do laboratório e resolver o questionário apresentado. As instruções enunciadas incluíam a identificação de constituintes no texto, as discussões de repostas com o colega par, a consideração das características do género relato de viagem em articulação com a função sintática dos

constituintes em análise e a reflexão sobre o contributo das atividades de reflexão gramatical para o desenvolvimento das capacidades de leitura e compreensão de textos.

Os resultados do laboratório 2 e as reflexões suscitadas pelo trabalho desenvolvido serão apresentadas no capítulo seguinte.

Capítulo IV- Análise de resultados

O presente capítulo apresenta a análise de resultados da intervenção didática descrita no capítulo anterior. O foco da análise incidiu sobre processo, pois os instrumentos utilizados permitiram aceder a momentos de reflexão dos alunos durante a realização das atividades laboratoriais. As três subsecções deste capítulo apresentarão a análise das transcrições das gravações áudio recolhidas (verbalizações e interações), a reflexão sobre o laboratório gramatical 2 e a análise do questionário final.

4.1. Gravações áudio

A gravação áudio das interações dos alunos durante o laboratório gramatical 2 permitiu uma recolha de dados significativa. Foram recolhidas, com recurso a telemóveis, as gravações áudio de cinco duplas de trabalho, enviadas pelos alunos via e-mail. A duração das gravações de cada dupla não é uniforme, registando-se desde 4 minutos e 12 segundos no par 2 a 33 minutos no par 5, perfazendo um total de 80 minutos e 14 segundos de gravação. Em seguida, foi realizada a transcrição do conteúdo de cada ficheiro áudio, recorrendo à ferramenta automática de transcrição do *Word*, sujeita posteriormente a uma revisão manual, seguindo normas de transcrição que estabeleceram princípios de organização do material recolhido.

Após esta fase, procedeu-se à análise do conteúdo das transcrições, sob uma perspetiva qualitativa, centrada no tipo de verbalizações e no tipo de interações produzidas pelos alunos. Esta análise não é exaustiva, até pelos limites de extensão que se impõem ao presente relatório. Procurou-se, sobretudo, selecionar das transcrições passagens que permitissem ilustrar as categorias de análise considerada. Complementarmente, e no caso das verbalizações, procedeu-se a uma análise quantitativa de carácter descritivo.

4.1.1. Verbalizações

A análise das verbalizações teve como base a possibilidade de acesso aos diferentes níveis de consciência linguística/conhecimento explícito manifestados pelos alunos, através das formas de verbalização às quais recorrem para falar sobre a língua. Foram estabelecidas duas categorias: as verbalizações de carácter espontâneo/informal e as verbalizações formais/explicitas. Como critério para decidir o tipo de verbalização observada, considerou-se o recurso a termos linguísticos, no caso das verbalizações formais, e o uso de metalinguagem sem recurso a termos metalinguísticos, no caso das verbalizações informais. As verbalizações informais são próprias da capacidade humana de espontaneamente reconhecer e usar conceitos, sem necessidade de ensino específico, e estão associadas a contextos de uso da língua. Por outro lado, as verbalizações formais revelam conceitos adquiridos de forma consciente como consequência de uma aprendizagem intencional (Camps, 2019).

Os excertos apresentados na tabela abaixo permitem ilustrar a descrição apresentada no parágrafo anterior, com exemplos extraídos das interações de cada um dos cinco pares.

Par	Verbalizações espontâneas/ informais	Verbalizações explícitas/formais
Par 1	Orador A Eu acho que é. Porque tu podes dizer gosto de fazer tarefas, as tarefas. Gosto de fazer tarefas faz sentido, devagar é tipo modo como tu vais fazer, estás a adicionar informação, acho que é isso.	Orador A Porque, a nível sintático, acho que podíamos dizer que no lado a, pelo menos na frase a) do lado a) anunciaram 'tá no predicado e faz parte do predicado, já no lado b) é o sujeito.
Par 2	Orador C Portanto, "os médicos anunciaram", anunciaram o quê? Orador C e D (Simultâneo) "Uma nova cura" Orador C "Os invasores destruíram, destruíram o quê?"	Orador C (LÊ) "O que acontece com os verbos sublinhados nas frases do lado A quando observamos as frases do lado B?" - Portanto, o que aconteceu é que os verbos passaram a nomes.
Par 3	Orador E Eu acho que é isso. Orador F Ok Orador E Porque, tipo, tu podes dizer "o anúncio de uma nova curva foi bem recebido" Orador F Exato.	Orador F Eu só especifiquei, não é...não sei se é preciso. São nomes. Orador E Eu pus que são nomes comuns.

Par 4	Orador H (INTERROMPE) Não são necessários. Quer dizer...mais ou menos Orador G (INTERROMPE) São importantes... são importantes Orador H (INTERROMPE) Porque, imagina, o que isto está a dizer é... está a identificar de quem é... Orador G (INTERROMPE) Imagina, posso dizer uma coisa? Orador H Sim. Orador G Imagina, se nós tirarmos só o que está a negrito é necessário. Agora, se nós tirarmos, por exemplo... tudo o que está antes sublinhado e metermos de uma maneira correta, faz... não são importantes. Por exemplo, “a Maria faz anos amanhã”, se for só assim...é na boa.	Orador H É o pai da Maria que faz anos amanhã. O sujeito aqui é o pai, não é a Maria. Orador H Portanto, a 3.1 é... Os nomes a negrito são nomes comuns. Sim, pronto e agora? Orador G Sim Orador G Ya Orador H Que uns são selecionados pelo nome e outros adicionais, ou seja, uns são complementos e outros são modificadores.
Par 5	Orador I Aaa...não tenho a certeza porque, tipo, pode... eu acho que dá para tirar...faz sentido. Orador J Pois, porque ou tens” o pai faz anos amanhã” fica uma coisa, se for “o pai da Maria” fica outra...	Orador I Sim...até ‘tá entre vírgulas. O complemento não pode estar entre vírgulas, até onde eu sei Orador I Os verbos passaram para nomes comuns.

Tabela 1: *excertos de verbalizações informais e verbalizações informais dos cinco pares observados.*

Em todos os pares observados, depreende-se a existência de consciência linguística, cujas manifestações podem ocorrer em dois níveis distintos. As verbalizações informais registadas ocorrem, muitas vezes, quando os alunos se veem confrontados com a necessidade de explicar o seu raciocínio ao colega, de forma a fundamentar a sua tomada de decisão, em função das orientações enunciadas no laboratório. Entre os exemplos ilustrativos apresentados acima, no caso das verbalizações informais, encontramos aquilo que consideram que “se pode dizer” ou que “faz sentido”, fator que consubstancia a mobilização de conhecimento intuitivo/implícito. Outras vezes, verifica-se a manipulação dos dados por exemplo através de perguntas que foram registadas pelos alunos ao longo do seu percurso escolar como testes de identificação de funções sintáticas como “o quê?” ou “de quem?”. É ainda frequente a tentativa de fundamentar as suas opções considerando os constituintes apresentados como “importantes” ou “necessários” para a boa formação sintática e semântica da frase. Importa que o professor aproveite e valorize este tipo de verbalizações,

já que elas constituem evidência do desenvolvimento da consciência linguística e da capacidade reflexiva dos alunos (Duarte, 2008). De acordo com a perspectiva sociocultural, este tipo de verbalização pode ser encarado como consequência e não pré-requisito da manifestação de atividade metalinguística (Fontich, 2016).

As verbalizações formais acontecem, de modo geral, com recurso a termos linguísticos aprendidos em etapas iniciais do percurso escolar e, portanto, já interiorizados e consolidados, embora não se registre uma diversidade que se estenda para além de termos simples como “nome”, “verbos”, “predicado” ou “sujeito”. Esta constatação sugere a existência de conhecimento explícito, ainda que num nível de baixa complexidade, o que pode confirmar as dificuldades diagnosticadas no primeiro capítulo deste relatório no que diz respeito às dificuldades evidenciadas pelos alunos na mobilização de conhecimento explícito da língua construído ao longo do seu percurso de escolaridade (por exemplo, Batalha & Costa, 2020).

Considera-se existir um desnível no que diz respeito ao desenvolvimento do conhecimento explícito dos alunos. O gráfico abaixo, que apresenta a distribuição das verbalizações de cada tipo por par, ajuda-nos a entender isto mesmo. Foram identificadas todas as verbalizações de cada par e distribuídas pelos dois tipos. Uma vez que a extensão das gravações não é uniforme, foi decidido calcular a percentagem correspondente a cada categoria, de modo a não comprometer a leitura dos dados.

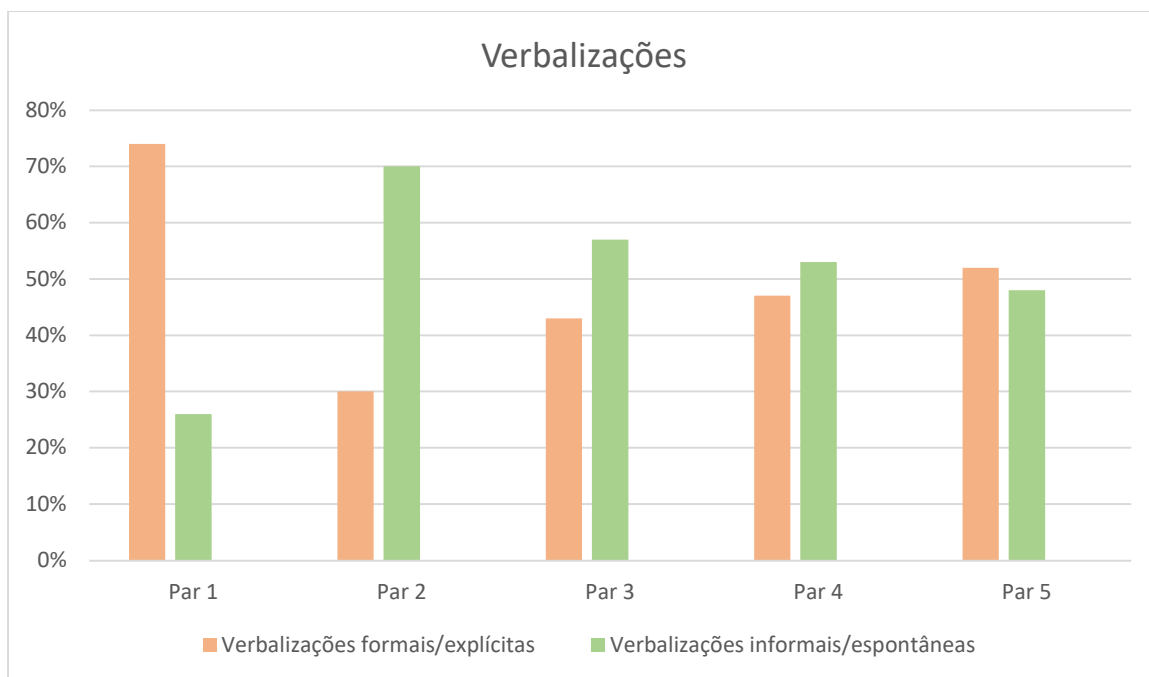


Figura 11: distribuição do tipo de verbalizações registadas nas gravações áudio do laboratório gramatical 2.

Da observação da tabela apresentada acima, verifica-se que, quando se expressam sobre os fenómenos da língua observados durante o laboratório gramatical 2, os alunos recorrem maioritariamente a verbalizações espontâneas/informais.

No caso do par 1, a presença de uma maior percentagem de verbalizações explícitas deveu-se ao facto de um dos alunos da dupla evidenciar um maior recurso a termos metalinguísticos, sendo esse recurso mobilizado adequadamente, o que sugere um nível de conhecimento explícito da língua mais elevado.

Relativamente ao par 5, o recurso a verbalizações formais/explicitas denuncia uma tentativa de utilização de termos linguísticos, ainda que tal não derive do domínio dos conteúdos, mas sim de uma antecipação do que possa ser a resposta esperada. Neste caso, foi registada alguma dificuldade dos alunos para, recorrendo ao seu conhecimento implícito, verbalizar o seu entendimento sobre os conteúdos de forma espontânea.

4.1.2. Interações

As interações registadas através da gravação áudio dos diálogos resultantes da discussão das opções tomadas ao longo do laboratório gramatical 2 revelaram-se profícuas. Tal como referido no capítulo II, a análise das transcrições partiu da consideração sociocultural do discurso, considerando três níveis definidos por Mercer (2004) – diálogo exploratório, diálogo cumulativo e diálogo disputativo.

Por diálogo exploratório consideramos aquele cujos participantes partilham ideias de forma crítica e construtiva. As ideias do outro são questionadas e são apresentados pontos de vista de forma fundamentada, contrapondo argumentos com alternativas relevantes. É procurado um consenso, tendo em vista o progresso na tarefa proposta. Verifica-se uma demonstração de processos lógicos baseados em conhecimento. Por sua vez, no diálogo cumulativo é evidenciado um posicionamento acrítico em relação às posições tomadas. Verifica-se um progresso na execução da tarefa, contudo trata-se essencialmente de repetições, confirmações e da reiteração de uma opinião comum, sem questionar. Por último, como diálogo disputativo consideram-se as interações em que é evidenciado um desentendimento e tomada de decisões de forma individual. Não se identifica um esforço ou tentativas para oferecer posições construtivas ou oferecer sugestões.

Apresentam-se, seguidamente, excertos selecionados das interações de cada par para ilustrar os três tipos de diálogo considerados.

No par 1, encontram-se evidências de um diálogo marcadamente exploratório como no excerto que se segue:

Orador A

Pá, porque aqui dá 'pa fazer... não acho que era só modificador, penso eu. Não, modificador não, aaaa...complemento oblíquo. Não?

Orador B

Pois, oblíquo, oblíquo é de, de verbo, oblíquo é selecionado sempre pelo verbo. A não ser complemento do nome. Estes...estes são...qual, qual é a classe morfológica destas palavras?

Orador A

Mas aqui tu podes perguntar "a quem". Ou "de quem" ...ah, não...

Orador B

Repara nisto, repara nisto. Estas palavras aqui são de que classe morfológica?

Orador A

Como assim, classe morfológica?

Orador B
Portanto, se é...se são nomes, advérbios, verbos, adjetivos...

Orador A
São, são nomes.

Orador B
Exato, então estes elementos sublinhados vêm para completar os nomes, não é 'pa completar um verbo, percebes? Se for para completar um verbo, tens o complemento direto, o indireto, oblíquo, por aí fora, pronto. Se for para completar o nome.

Orador A
Então é complemento do nome.

A interação entre os dois oradores é pautada por uma tentativa de contraponto construtivo, assente na troca de ideias sobre a possível resolução da tarefa, na qual o orador B expõe o seu raciocínio de modo a poder comprovar a sua veracidade e o orador A aceita essa exposição por entender que é a mais acertada, acabando por, através desta partilha, alterar a sua posição e chegar a uma conclusão fundamentada pelo colega e entendida por si.

Quanto ao par 2, a interação insere-se, maioritariamente, no diálogo cumulativo. É disso exemplo o trecho seguinte:

Orador C
Pois. (PAUSA) Já 'tá até aqui? (PAUSA) Yaaaah. (AVANÇAM) "Considerando o seu significado, divide os nomes sublinhados em dois...em dois grupos".

Orador D
Em dois grupos? (CONFUSO) Ah, tipo...sei lá, é nome próprio, nome próprio, nome próprio, nome comum, nome comum, nome comum. Pode ser assim? (RISOS)

Orador C
Eu vou fazer assim. (ESCREVEM)

Na maior parte das interações gravadas, o orador D assume a liderança da tarefa e o orador C parece participar de forma passiva, limitando-se a aceder, sem grande questionamento ou reflexão, às indicações do colega, repetindo formulações e concordando com as decisões tomadas.

Já na fase de treino, a interação parece evoluir.

Orador C
Eu acho que é modificador restritivo, porque 'tá a restringir, tipo, a aldeia, onde o José vive, portanto, aquela em específico, porque a aldeia fica perto daqui, portanto, não é complemento do nome porque podes tirar. "A aldeia fica perto daqui", faz sentido, mas é restritivo. "A invenção da roda aconteceu há séculos".

Orador D
Complemento do nome, porque é "da roda".

Orador C
Sim..." A fotografia ficou muito bonita" aaa...

Orador D
Eu acho que é complemento de nome.
Orador C
Não, porque a fotografia ficou muito bonita. A fotografia 'tá bem.
Orador D
A fotografia de quê?
Orador C
Mas é a fotografia.
Orador D
De quem? De quê? Eu vou pôr aqui.

Nesta fase, os dois oradores desenvolvem os fundamentos das suas respostas, exprimindo a sua linha de raciocínio em contraponto com a do colega. Discutem pontos de vista e confrontam conclusões retiradas a partir das etapas anteriores, enriquecendo a troca de ideias que aqui assume características do diálogo exploratório.

Na análise ao par 3, observamos que, numa fase inicial, existe um diálogo cumulativo, marcado pela confirmação das posições dos dois intervenientes. O excerto abaixo ilustra esta concordância.

Orador E
Pronto, na frase a), o complemento do verbo eu sublinhei “uma nova cura”.
Orador F
Eu também.
Orador E
Na b), “a cidade”.
Orador F
Também.
Orador E
E na c) um novo presidente.
Orador F
Ok, também.

A partilha de impressões entre os dois colegas acontece apenas após cada um ter tomado uma posição individual. A interação apenas confirma a concordância entre ambos, sem que exista uma exposição do raciocínio que sustentou a resposta que assumiram. A interação evolui e os dois alunos acabam por debater o entendimento que retiraram das etapas anteriores.

Orador E
Agora, as expressões que completam o sentido do nome do lado B...aaa, tu...
Orador F
Eu coloquei, tipo, na primeira coloquei “pelos médicos”, porque eu pensei como é completar o nome, eu pensei que a parte do bem-sucedido seria uma espécie de completar o verbo com que se se tinha feito.
Orador E

Sim, por acaso faz sentido.
 Orador F
 Estás a perceber?
 Orador E
 Quer dizer, mas só “pelos médicos” ou “de uma nova cura”? Eu pensei assim antes.
 Orador F
 Pois, eu também, por acaso ‘tás a dizer isso, mas eu coloquei só “pelos médicos”, porque eu pensei que “uma nova cura” seria o nome, estás a ver?
 Orador E
 Mas aqui não sublinha o nome, se calhar é esse, se calhar é tudo.
 Orador F
 Pois, eu sei. Agora que ‘tás a dizer isso, realmente tens razão.

Neste excerto, o orador E acaba por alterar a sua opinião após a fundamentação apresentada pelo orador F. Verificamos, assim, a construção de conhecimento que parte do contraste e da exposição de linhas de raciocínio. Apesar deste momento de diálogo exploratório, os dois participantes retomam o diálogo inicial, no qual concordam entre si, sem a apresentação do pensamento que originou a resolução da tarefa proposta.

O início da interação do par 4 é marcado por um diálogo cumulativo. Os dois oradores confirmam as opções e justificações partilhadas.

Orador G
 Que diz assim “o rapaz que conheci na natação adora (SUBLINHA) chocolates”. A palavra chocolates é selecionada pelo verbo.
 Orador H (SIMULTÂNEO)
 Sim, sim. Verdade, sim, sim, tens razão. Exatamente.
 Orador G
 Pronto, agora, “Li o livro que me emprestaste em dois dias”.
 Orador H Orador G (SIMULTÂNEO)
 Adicional ao verbo.
 Orador G
 Porque “em dois dias” pode ser eliminado. Também fica bem “Li o livro que me emprestaste”, só. ‘Tás a ver?
 Orador H (SIMULTÂNEO)
 Exato. Fica bem. Não fica incorreto, sim. Sim, “gosto de fazer as tarefas devagar”, “devagar”.
 Orador G
 É... é adicional.
 Orador H (SIMULTÂNEO)
 Adicional... Porque, imagina, tu também podes dizer “gosto de fazer as tarefas”, ponto.
 Orador G (SIMULTÂNEO)
 Ponto.

À medida que a complexidade das tarefas aumenta, a presença de diálogo exploratório vai-se tornando mais evidente, tal como atesta o seguinte excerto:

Orador G (INTERROMPE)
 Porque, imagina, o que isto está a dizer é... está a identificar de quem é...

Orador H (INTERROMPE)
 Imagina, posso dizer uma coisa?

Orador G
 Sim.

Orador H
 Imagina, se nós tirarmos só o que está a negrito é necessário. Agora, se nós tirarmos, por exemplo... tudo o que está antes sublinhado e metermos de uma maneira correta, faz... não são importantes. Por exemplo, “a Maria faz anos amanhã”, se for só assim...é na boa.

Orador G (INTERROMPE)
 Não, mas isto é “o pai da Maria faz anos amanhã”.

Orador H
 Não, não. O “o” não ‘tá negrito.

Orador G
 Hã?

Orador H
 O “o” não ‘tá negrito.

Orador G
 Mas está a dizer que é o pai.

Orador H
 Pá, ya, mas...

Orador G
 É o pai da Maria que faz anos amanhã. O sujeito aqui é o pai, não é a Maria.

Orador H
 Então, “da Maria faz anos amanhã?” Não faz sentido.

Orador G
 Não, mas isto não é para tirares. O que tu estás a dizer é para considerares se os elementos sublinhados, ou seja, “da Maria”, “da televisão”, “do António”, “do Pedro”, “do texto”, “da escola”, se são importantes ou necessários para completar o sentido dos nomes.

Orador H (INTERROMPE)
 Ahhhhh! Entendi, pá!

Orador G
 Ou seja, o sentido, ou seja, “o pai da Maria faz anos amanhã”.

Orador H
 Pensava que era para remover o que estava a negrito e não o que estava sublinhado

Orador G (INTERROMPE)
 Não

Orador H
 Então, “O pai faz anos amanhã” faz sentido

Orador G
 Mais ou menos, porque tu dizes “o pai”, mas ficas na dúvida, “o pai” de quem?

Orador H
 Ah.

Orador G
 ‘Tás a ver? “A imagem estava escura”, a imagem do quê? “O amigo comprou uma bicicleta”, amigo de quem? “A radiografia ainda não foi avaliada”, a radiografia de quem?

Orador H (SIMULTÂNEO)
 Ya, ya, ya. Faz sentido, faz...é importante.

Os dois participantes confrontam as suas perceções e apresentam argumentos que fundamentam as suas escolhas. Este nível de interação revela-se reflexiva e construtiva,

possibilitando a consolidação de aprendizagens centrais da atividade. Verifica-se, no entanto, que o essencial desta construção é realizado sem o recurso a termos metalinguísticos.

Orador G

Mas este também não diz qual é o livro, diz que foi...(RELÊ)" o livro, que foi publicado em 1976, continua bastante atual". Também podes dizer: "o livro continua bastante atual".

Orador H (INTERROMPE)

Mas 'tá a especificar. Sim, mas também está a especificar mais.

Orador G

Não está a especificar. Só está a dizer que o livro foi publicado naquela altura, não 'tá a dizer qual é o livro.

Orador H

Eu acho que isso está a especificar melhor.

No excerto acima, é possível entender que, embora a maioria das interações do par se traduzam em concordância fundamentada entre ambos, nem sempre chegam a um consenso, muitas vezes dada a dificuldade evidenciada em diversificar a natureza da argumentação apresentada.

Relativamente ao par 4, importa ainda referir a possibilidade de surgirem equívocos provocados por uma leitura precipitada das instruções e sistematizações apresentadas.

Orador G

Se estivesse entre vírgulas, sabíamos qual era. E já vi um que está entre vírgulas, portanto, isto é restritivo.

Orador H

Sim, mete já "as aves, que voavam em bando, afastaram-se rapidamente" é restritivo.

Uma vez que toda a atividade pressupõe a intervenção do professor apenas quando solicitado, a eventualidade de se poderem verificar equívocos deverá ser acautelada e corrigida através de momentos de verificação e sistematização posterior.

No par 5, pareceu existir por parte dos dois participantes pouca clareza sobre o que se pretendia ver realizado ao longo da atividade e observaram-se dificuldades no que se refere à mobilização de conhecimentos prévios. O excerto seguinte é exemplo disso mesmo:

Orador I

A frase A transforma-se na frase B através do predicativo do sujeito? Assim?

Orador J

Não. Isso não faz sentido nenhum.

Orador I

Mas isso acho que é predicativo do sujeito, é como se chama. Que é, tens uma frase e depois, tipo, tu mudas a ordem das letras que acho que continua a ser o predicativo do sujeito. E tens de acrescentar "pelo".

As dificuldades registadas encontram-se igualmente ao nível da perceção dos vários passos sugeridos na atividade. Os dois alunos parecem perdidos na sua linha de raciocínio, sem que nenhum deles assuma a liderança ou acrescente argumentação que possibilite uma melhor organização da reflexão pedida.

Orador J

“Reflete: consideras que os elementos sublinhados são importantes ou necessários para completar o sentido dos nomes a negrito?” ...não

Orador I

São necessários...

Orador J (INTERROMPE)

Não. Não, não é preciso

Orador I

Não, não. As frases fazem sentido isso, isso acho que é um...

Orador J (INTERROMPE)

Não, mas eles estão a perguntar se o que ‘tá sublinhado é importante para completar os nomes a negrito. Não, não é

Orador I

Para completar os nomes...

Orador J (INTERROMPE)

Olha, tu podes dizer isto, olha...ah, não...

Orador I

Não, não, a negrito...não...’tás certo, por acaso. Há outra pergunta aqui, esta é assim, para completar o verbo, faz sentido se tirares, mas para completar o sentido original da frase, já não faz

Orador J

Pois, porque ou tens” o pai faz anos amanhã” fica uma coisa, se for “o pai da Maria” fica outra...

As dificuldades registadas encontram-se igualmente ao nível da perceção dos vários passos sugeridos na atividade. Os dois alunos parecem perdidos na sua linha de raciocínio, sem que nenhum deles assuma a liderança ou acrescente argumentação que possibilite uma melhor organização da reflexão pedida. São trazidos, com frequência, termos metalinguísticos e conteúdos que não são solicitados pelas instruções apresentadas. Em muitas das intervenções registadas, verifica-se que os alunos procuram responder às diferentes etapas não no seguimento das orientações anteriores, mas procurando antecipar possíveis respostas, através da mobilização de conteúdos que não estão consolidados.

(PROFESSORA 1)

Se estes elementos são necessário para completar o sentido do nome, como designarias a sua função sintática?

Orador J

Ah, ok. Ok.

Orador I

Não é complemento oblíquo, porque o complemento oblíquo não pode, de todo, ser retirado da frase. Não pode ser complemento oblíquo porque ele não pode ser retirado da frase?

Nota-se, ainda, que não respondem sobre o percurso e os dados apresentados com a concentração necessária, fazendo assunções simples e imediatas, sem grande espaço para a reflexão.

Orador J

“Da Maria”, “da televisão”, “do António”, “do Pedro”, “do texto” e “da escola”.

Orador I

Nomes próprios e nomes comuns. (RISOS)

Orador J

Feminino e masculino.

Orador I

Não, nomes próprios e nomes comuns.

Orador J

Ah, sim, sim, sim. (RISOS)

Ainda assim, existem momentos em que os intervenientes manifestam capacidade de reflexão, no seguimento dos passos anteriores, capaz de encadear as respostas até aí assumidas.

Orador I

“Da roda” ...

Orador J

Complemento do nome?

Orador I

A invenção “dela” ... “a invenção” ... do quê? “da roda” aconteceu há séculos...

Orador J

Complemento do nome? completa o nome.

Orador I

Ya, “a invenção da roda”.

A procura de generalização, essencial ao laboratório, apesar de escassa, acontece em alguns momentos e é utilizada como fundamento das opções tomadas, o que possibilita momentos de diálogo exploratório, como testemunha o seguinte trecho:

Orador J

(LÊ) “A fotografia da Raquel ficou muito bonita”. Aaa...

Orador I

“da Raquel”.

Orador J

Complemento do nome? Não...

Orador I

A fotografia ficou muito bonita.

Orador J

Modificador restritivo do nome?

Orador I

Espera, deixa só ler, tipo...” a invenção aconteceu há séculos”. “A fotografia ficou muito bonita”. Na minha opinião, faz sentido.

Orador J

Então, complemento do nome. Era o que eu ‘tava a dizer, ou não?

Orador I

Ah, ya, pois é.

Orador J

É o mesmo que “a roda”.

Já na etapa final de treino, os dois alunos parecem confundir conceitos. Esta confusão acontece ao nível dos conteúdos aqui especificamente trabalhados (complemento do nome e modificador do nome restritivo) e, de igual modo, quando se verifica a necessidade de articulação com alguns conteúdos que, neste nível, já são dominados pela maior parte dos alunos (por exemplo, nome, verbo).

Orador J

Pronto, ok. Continuando, “o regresso de Londres foi feito de avião”.

Orador I

Londres é um nome, mas não é um nome.

Orador J

“O regresso...” , complemento do nome?

Orador I

Eu acho que é modificador... restritivo.

Orador J

“Ou regresso foi feito de avião”.

Orador I

Ou regresso foi feito de avião”, mas, tipo, o que ‘tás a apagar é tipo...

Orador J

A frase continua a fazer sentido e mantém o mesmo... o mesmo sentido, por isso.

Orador I e J

(RISOS)

Orador I

“O regresso de Londres foi feito de avião”.

Orador J

Eu acho que é complemento do nome.

Orador I

Hmm... “o regresso de Londres”, “Londres” ...” regresso” ... não acho que esteja a completar o nome.

Orador J

Não, ya, modificador restritivo do nome, agora é que eu estou a ver. Ya, eu acho que é modificador...

Orador I e J (LEEM EM SIMULTÂNEO)

(LÊ) “A saída do Manuel deixou marcas na empresa”.

Orador I

“saída”.

Orador J

Aaa...complemento do nome?

Orador I

Ya...não sei, será que não são muitos complementos do nome?

Orador J

Não. Olha para o modificador restritivo do nome e depois diz-me.

Orador I

Não, ‘pera, “saída” é um verbo, não é um nome. “Saída” de sair, do verbo sair. “Saída”, “sair”. Acho que já metemos é muitos...aaa...nomes.

Orador J

Sim, mas também é um verbo.

Orador I

Mas não há mais verbos na frase. Só o “deixar”.

Orador J

“Saída” e “deixou”.

Ainda que se registem momentos de reflexão, no final da interação do par 5, os dois alunos parecem não ter verdadeiramente progredido na construção do seu conhecimento gramatical, o que, em parte, poderá estar relacionado com maiores lacunas que já revelavam no início da atividade, que dificilmente se esbateriam num só laboratório.

Em síntese, da análise qualitativa das gravações recolhidas destacam-se as seguintes conclusões:

a) relativamente às verbalizações, as verbalizações informais são as que predominam em quase todos os pares, ainda que, em alguns pares (par 1 e 4), haja evidência da capacidade de formular verbalizações formais, com recurso adequado a termos metalinguísticos;

b) da análise das interações dos cinco pares, observa-se que em todos os pares, ainda que este não seja predominante, há recurso a diálogo exploratório, o que sugere que os alunos estão a fazer uso das suas capacidades de raciocínio e resolução de problemas. Em suma, estão a desenvolver a sua capacidade de refletir sobre a língua.

A análise global dos dados recolhidos permite assinalar alguns elementos significativos. No polo positivo, destaca-se a capacidade de reflexão estimulada pelas atividades propostas e pelo trabalho de pares. Chamados a observar a língua, os alunos revelam capacidade de reflexão conjunta e explicitam os seus raciocínios. Das suas interações

resulta, muitas vezes, a apropriação consciente dos conteúdos trabalhados. Parecem agir sobre a sua aprendizagem, participam das conclusões que são convocados a construir e partilhar, formando competências a partir do conhecimento. O material recolhido permitiu ainda aceder à manifestação de convicções que, quando incorretas, comprometem a aprendizagem e que seriam de difícil diagnóstico através de abordagens dedutivas. O aluno aproxima-se do objeto em estudo e o professor aproxima-se das eventuais fragilidades que o aluno possa revelar, promovendo, deste modo, um processo de ensino-aprendizagem mais adequado à sua realidade específica e, por conseguinte, tendencialmente mais eficiente.

Por outro lado, importa destacar os constrangimentos detetados. Verifica-se que alguns alunos denunciam dificuldades e resistência em entender as instruções e o tipo de tarefa proposta, em parte, pela novidade que representa este tipo de atividade. Em alguns momentos, as instruções não foram as mais claras e a consideração do tempo necessário para o desenvolvimento da atividade não foi o mais adequado.

4.2. Reflexões sobre o laboratório gramatical 2

Embora tenham sido acautelados alguns dos obstáculos conhecidos após a realização do primeiro laboratório, a natureza diversa, no que se refere aos conteúdos, e as circunstâncias de gravação acrescentadas ao momento da aplicação trouxeram desafios que merecem registo e reflexão. A extensão do laboratório não favoreceu o percurso pedido aos alunos, que revelaram, a espaços, alguma desorientação na condução das diferentes etapas. Apesar de ter sido alargado o tempo dedicado à atividade, o período estipulado revelou-se ainda insuficiente para uma maior eficácia e cumprimento dos propósitos que devem orientar a adoção desta abordagem. Todavia, a interação de pares revelou-se profícua pelo que foi observado durante as atividades e posteriormente analisado a partir das gravações áudio.

A atividade de mobilização permitiu a constatação de elementos de larga relevância para a análise. O texto escolhido, pela sua natureza literária, dificultou o desempenho dos alunos; contudo, possibilitou a aferição de fragilidades, designadamente, na convocação de conhecimento gramatical explícito para a o domínio da leitura, nomeadamente da leitura literária.

Terminada a aplicação deste segundo laboratório, a noção de que os resultados não seriam o foco principal do trabalho tornou-se mais evidente, considerando o tipo de dados recolhidos e o valor da possibilidade de aceder a um conjunto de evidências do foro da reflexão, do questionamento e da explicitação de conhecimento.

No final do laboratório 2, foi solicitado aos alunos que preenchessem um breve questionário de três perguntas, com o intuito de a sua perspetiva relativamente ao impacto da atividade nas suas aprendizagens e na sua perceção sobre o ensino e aprendizagem da gramática.

Apesar de nem todos os alunos terem acedido ao pedido de resposta, entre os 11 participantes, a maioria mostra reconhecer o contributo do trabalho desenvolvido por etapas para a reflexão sobre os vários conteúdos gramaticais estudados (Figura 12).

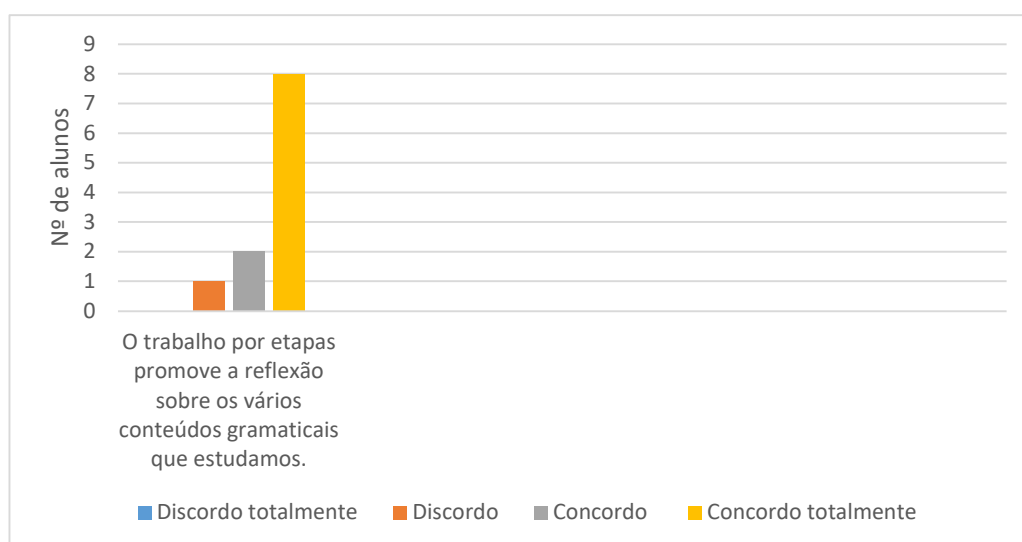


Figura 12: resultados da pergunta 2 do questionário sobre o Laboratório Gramatical 2

4.3. Questionário final

Terminada a etapa de lecionação, solicitou-se aos alunos o preenchimento do questionário final (Apêndice C). Apesar de a participação não ter sido a desejada, uma vez que os alunos entenderam que as respostas deveriam ser realizadas por par e não

individualmente, os resultados obtidos possibilitam, ainda assim, uma leitura comparativa relativamente ao primeiro questionário aplicado no início da PES.

No respeitante às metodologias de trabalho que privilegiam o processo de descoberta (Figura 13), os alunos parecem mais sensibilizados para as suas implicações positivas no trabalho sobre conteúdos gramaticais, embora se verifique ainda alguma resistência. Esta perceção é acompanhada por uma maior consciência do contributo que poderá resultar do trabalho realizado em laboratório gramatical para o desenvolvimento de competências inscritas no *PASEO*.

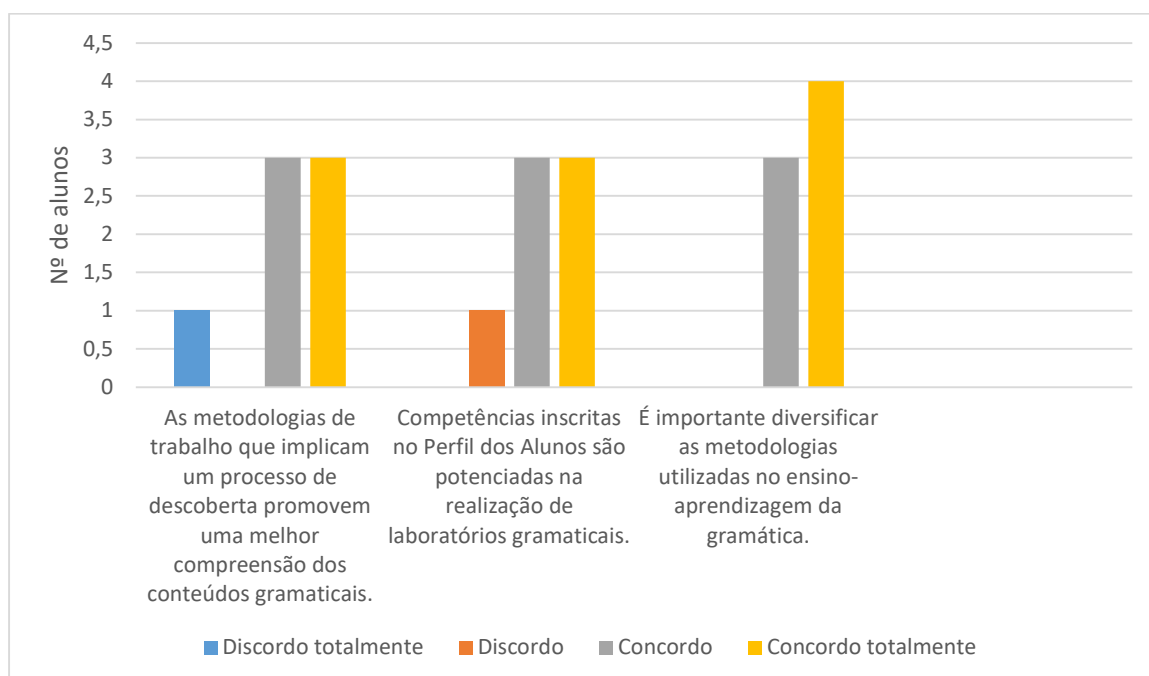


Figura 13: resultados das perguntas 1, 2 e 3 do questionário final.

De acordo com os dados da Figura 13, a necessidade de diversificação das metodologias adotadas no processo de ensino-aprendizagem da gramática revela-se consensual entre os alunos que responderam ao questionário. Este indicativo assume particular relevância se recordarmos a secção de enquadramento teórico do presente trabalho, que destaca o predomínio do modelo transmissivo e a escassa adoção de estratégias centradas no aluno. Os alunos parecem ressentir-se deste estreitamento metodológico que resulta, não raramente, na limitação das possibilidades de responder ao ritmo individual,

enquadrando o sucesso ou insucesso em aproveitamento que resulta de uma só via de acesso aos conteúdos.

Quanto ao desenvolvimento do seu conhecimento gramatical (Figura 14), embora a maioria dos alunos manifeste uma evolução positiva, nem todos sentem uma melhoria significativa em resultado da utilização de metodologias indutivas. Esta observação é oportunidade de ressaltar que nem todos os alunos responderão de forma positiva ao trabalho de descoberta e que a defesa da diversificação não significa a certeza de melhores resultados, mas sim uma maior amplitude de abordagens que, consequentemente, possibilitarão uma combinação que sirva adequadamente o maior número de alunos possível.

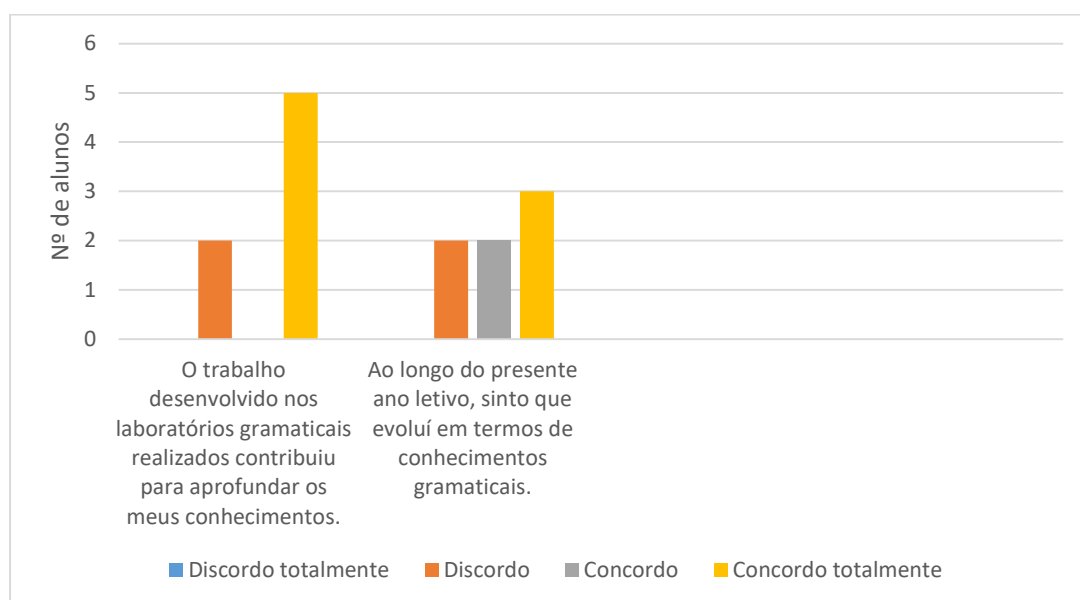


Figura 14: resultados das perguntas 4 e 7 do questionário final.

Como mostra a Figura 15, as respostas ao questionário revelam uma perceção positiva relativamente ao envolvimento ativo na construção de conhecimento e no desenvolvimento de competências. No que diz respeito ao conhecimento intuitivo, a maioria dos alunos reconhece a sua mobilização no processo de ensino-aprendizagem da gramática.

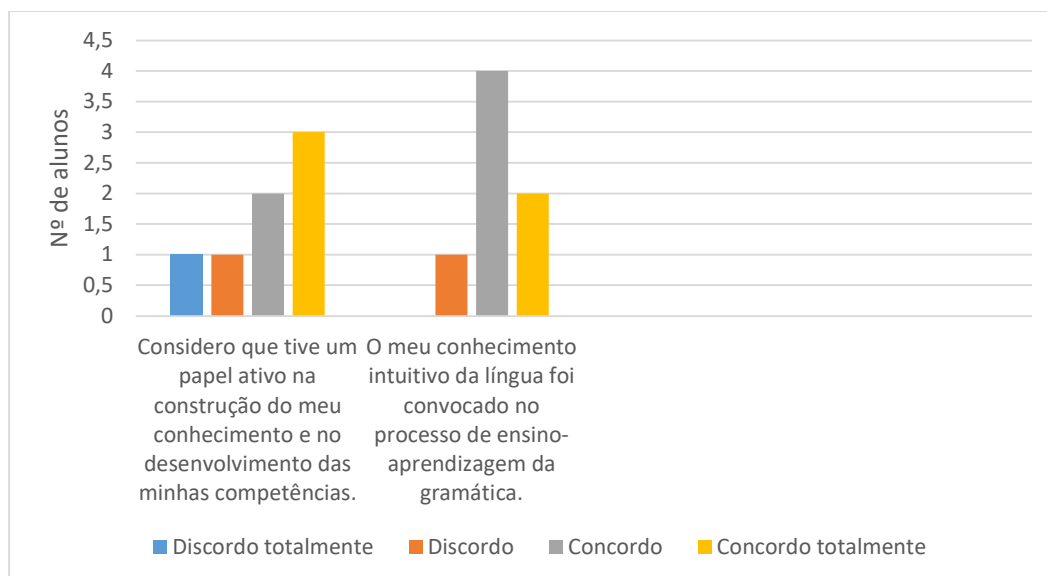


Figura 15: resultados da pergunta 5 e 6 do questionário final.

No que se refere à compreensão dos termos linguísticos utilizados no ensino-aprendizagem da gramática (Figura 16), os alunos mantêm uma perspetiva negativa, embora, tratando-se de uma questão que possibilita uma consideração genérica, as respostas assinaladas possam remeter para um problema de fundo e não apenas no que diz respeito aos termos linguísticos tratados nos dois laboratórios gramaticais desenvolvidos. Este indicador pode representar dificuldades na construção de conhecimento explícito. Como tal, deverá merecer uma reflexão particular, no sentido de melhor aferir possíveis causas e estratégias adequadas.

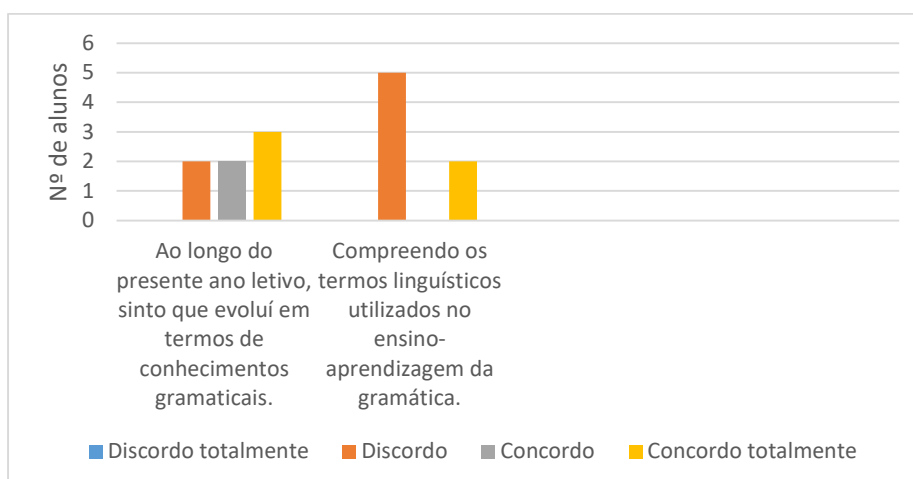


Figura 16: resultados das perguntas 7 e 8 do questionário final.

No que se refere à questão sobre os resultados obtidos no domínio da gramática, compilados na Figura 17, a melhoria não é transversal. Quanto à possibilidade de corrigir e melhorar eventuais problemas de desempenho, as percepções dividem-se. Porém, verifica-se alguma tendência para crerem que não será possível fazê-lo nesta fase do seu percurso escolar.

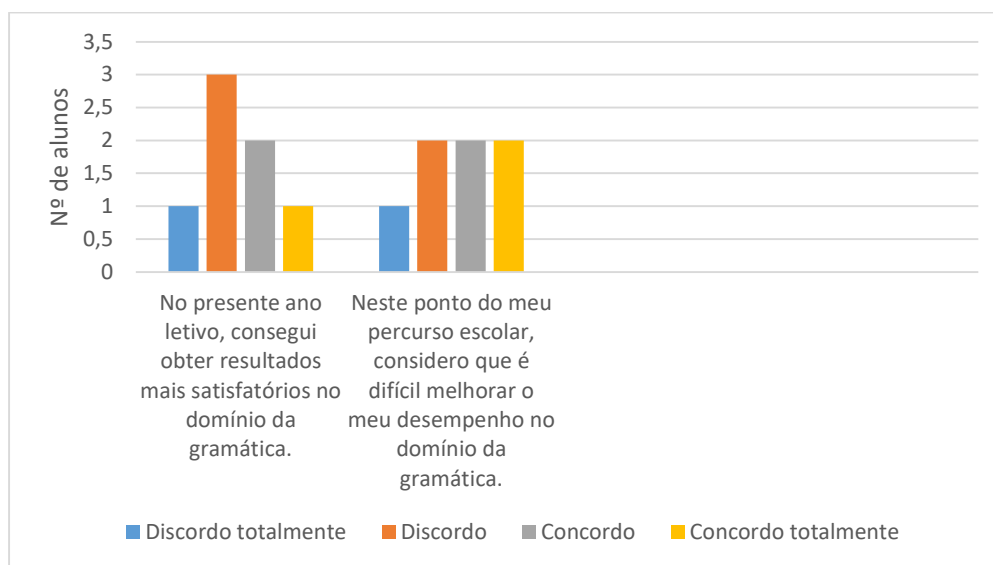


Figura 17: resultados das perguntas 9 e 10 do questionário final.

Conclusão

Este relatório apresentou a Prática de Ensino Supervisionada desenvolvida em torno do tema *O Perfil do Aluno e a aprendizagem da gramática*. A partir da questão de investigação como contribuir para a melhoria das aprendizagens no domínio da gramática, concretizando as competências do *PASEO*?, definiram-se como objetivos centrais do trabalho a promoção do ensino-aprendizagem da gramática através de metodologias centradas no aluno e alinhadas com as competências do *PASEO*, que permitissem a reflexão sobre a língua, assim como a caracterização do conhecimento gramatical dos alunos, com dados sobre o processo de desenvolvimento do seu conhecimento explícito.

De forma a dar cumprimento a estes objetivos, planeou-se e implementou-se uma intervenção didática com recurso a metodologias indutivas, nomeadamente a dois laboratórios gramaticais, o primeiro sobre o valor modal e o segundo sobre as funções sintáticas de complemento do nome, modificador do nome restritivo e modificador do nome apositivo. Recolheram-se evidências através de questionários e da análise das verbalizações e das interações de cinco pares de alunos durante a realização dos laboratórios. De um modo geral, as respostas ao questionário final permitiram observar a perceção dos alunos sobre a necessidade de diversificação das metodologias, mais sensibilizados para as implicações positivas do trabalho com recurso a metodologias que privilegiem o processo de aprendizagem pela descoberta, que permitam um envolvimento mais ativo na construção do seu conhecimento, e uma maior consciência do contributo que daí poderá resultar para o desenvolvimento de competências inscritas no *PASEO*. Ainda assim, verifica-se ainda alguma dificuldade manifestada no que se refere à compreensão dos termos linguísticos utilizados no trabalho gramatical e alguma resistência face à possibilidade de inversão de resultados negativos.

Da análise das transcrições, resultaram essencialmente duas conclusões. As verbalizações informais/espontâneas são predominantes na maioria dos pares observados. Relativamente às interações, de um modo geral, ainda que muitas vezes o tipo de diálogo cumulativo seja predominante, verifica-se o recurso a diálogo exploratório em todos os pares. Estes resultados sugerem que os alunos estão a desenvolver a sua capacidade de refletir sobre a língua. É este ponto que importará ser promovido e valorizado em sala de aula. O uso de termos metalinguísticos só por si poderá ser um indicador menos preciso dessa capacidade. Estes resultados parecem confirmar, assim, as conclusões de Batalha & Costa (2020), que sugerem a necessidade de alargar a investigação sobre aprendizagem da gramática ao processo reflexivo no estudo da aprendizagem da gramática e de ir além da recolha de dados através da aplicação de testes de diagnóstico.

A contribuição da adoção de metodologias que permitam concretizar as orientações dos documentos em vigor para a melhoria das aprendizagens no domínio da gramática ficou, portanto, aqui evidenciada, em particular quando pensamos na conciliação das indicações presentes no documento das *AE* e nas competências preconizadas no *PASEO*, uma vez que, quer pelo descrito na análise das transcrições registadas, quer pelo que foi possível aferir nas

posições tomadas pelos alunos nos questionários aplicados, a promoção de um tipo de trabalho que coloque o aluno como centro da sua aprendizagem traz contributos positivos ao nível da construção do seu conhecimento e da sua autonomia. Além do desenvolvimento de competências ao nível da leitura, da escrita e da oralidade, deve ser assumida a relevância do estudo da língua materna enquanto objeto que permite, se trabalhado nesse sentido, o desenvolvimento de competências de raciocínio e resolução de problemas, saber científico, desenvolvimento pessoal e autonomia. Por sua vez, tais competências permitirão avigorar capacidades ao nível do pensamento crítico, ferramenta essencial para a intervenção cívica reflexiva e informada, conciliando conhecimento e competências.

A relevância do trabalho colaborativo, indagador e exploratório no sentido de proporcionar a reflexão parece merecer um lugar de destaque na forma como deveremos pensar as atividades didáticas na disciplina de Português. O trabalho que propicie a aprendizagem pela descoberta pode garantir maior interesse da parte dos alunos através de um processo cuja natureza contribui para melhor responder às particularidades evidenciadas por cada um. É, pois, necessário adequar e diversificar as metodologias utilizadas no ensino-aprendizagem da gramática, de acordo com as especificidades dos conteúdos trabalhados e da amplitude de competências que se pretende atingir, privilegiando a complementaridade entre abordagens e contrariando a prevalência de uma metodologia vigente.

Das limitações inerentes ao presente relatório, resultam questões que podem abrir caminho para direções futuras no campo da investigação. É necessário considerar os constrangimentos que poderão estar a condicionar a adequação e a diversificação de metodologias no ensino-aprendizagem da gramática. A escassez de trabalho colaborativo entre professores ou as limitações do tempo de trabalho em sala de aula dedicado ao processo são fatores cujas implicações devem merecer maior investigação.

Acima de tudo, importa sublinhar a imperativa necessidade de aprofundamento da reflexão suscitada pelo diagnóstico reiteradamente traçado, contrariando qualquer tendência que revele conformismo e apontando para a procura de respostas que representem avanços na melhoria do desempenho dos alunos no domínio da gramática e das competências que do seu estudo se relevam.

Referências bibliográficas

- Agrupamento de Escolas de Mem Martins (2019). *Projeto educativo 2019/2022*.
- Barbeiro, L. F., Álvares Pereira, L., Calil E. & Cardoso, I. (2022). Termos metalinguísticos e operações de natureza gramatical na escrita colaborativa dos alunos do ensino básico. *Tejuelo*, 35(2), 45-76.
- Batalha, J. (2018). *Relações entre o Conhecimento Explícito da Língua e a Competência de Leitura. Compreensão de dependências referenciais no ensino básico*. Tese de Doutoramento. Lisboa. Universidade Nova de Lisboa.
- Batalha, J. & Costa, A.L. (2020). Para um perfil do conhecimento gramatical da geração do milénio. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, (7), pp.37-54. ISSN 2183-9077.
- Brito, A.M. (1997). Retomar e reinventar o ensino da gramática de Língua Materna, 2º *Encontro de Professores de Português. Homenagem a Eugénio de Andrade*. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras, 53-54.
- Camps, A. (2019). La actividad metalingüística en el aprendizaje de la gramática. *A linguística na Formação do Professor: das teorias às práticas*. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras, 11-22.
- Coelho, P. (2018). *Formação inicial, conhecimento profissional e práticas em ensino e aprendizagem da gramática*. Tese de Doutoramento. Lisboa. Instituto de Educação, Universidade Nova de Lisboa.
- Costa, A. & Rodrigues, S. (2019). Grammar teaching in Portugal. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Languages & Literatures*, 12(2), 21-40.
- Costa, A.L. (2010). *Estruturas contrastivas: desenvolvimento do conhecimento explícito e da competência de escrita* (Dissertação de doutoramento). Universidade de Lisboa.

- Costa, A.L. & Duarte, I. (2004). The place of portuguese as first language in the National Curriculum of Basic Education: Essential Competences. In Miguel Zabalza (coord.) *Flexibility in Curriculum. Citizenship and Communication*. Lisboa: ME, 323-330.
- Costa, A.L. (2019), A contribution to the implicit/explicit debate on grammar learning: the case of contrast connectors, Instituto Politécnico de Setúbal.
- Costa, A.L. (2020). Grammar Teaching 91-19: An analysis of the portuguese curricula. L1-Educational Studies in Language and Literature, Instituto Politécnico de Setúbal, 1-31.
- Costa, J. (2008) Conhecimento gramatical à saída do ensino secundário: estado atual e consequências na relação com leitura, escrita e oralidade In Reis, C. (org) Atas da Conferência Internacional de Ensino do Português. Lisboa: ME. DGIDC, pp. 149-165.
- Costa, J. (2008). «Estudar gramática: (des)interesse e (in)utilidade», in http://www.dgidc.minedu.pt/TLEBS/GramaTICa/joaocosta_estudargramatica_19mar08.htm.
- 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- Direção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Coutinho. C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M.J. e Vieira, S. (2009). Investigação-acção - metodologia preferencial nas práticas educativas, Instituto Superior Politécnico Gaya (ISPGaya). Centro de Investigação e Desenvolvimento.
- Dicionário Terminológico*. (2008). Obtido em 28 de agosto de 2017, de Ministério da Educação e Ciência: <http://dt.dge.mec.pt/>.
- Direção Geral de Educação MEC (2018). *Aprendizagens essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Duarte, I. (1992). Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório de conjuntivo. In M. R. Delgado-Martins, D. Pereira, A. I. Mata, M. A. Costa, L. Prista, & I. Duarte, *Para a didáctica do Português. Seis estudos de Linguística* (pp. 165-177). Lisboa: Edições Colibri.

- Duarte, I. (1998). Algumas boas razões para ensinar gramática. In AAVV *A língua mãe e a paixão de aprender*. Porto: Areal Editores. pp. 110-123.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Duarte, I. & Mourão, P. (2006). *O Ensino do Português para o século XXI*. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Edições Colibri.
- Ferraz, M.J. (2007). *O Ensino da Língua Materna*, in *O essencial sobre a língua portuguesa*, Coordenação Maria Helena Mira Mateus, Alina Villalva, Lisboa, Caminho.
- Fontich, X. (2016). L1 Grammar instruction and writing: metalinguistic activity as a teaching and research focus. *Language and Linguistic Compass*, 10(5): 238–254.
- Fontich, X., Van Rijt, J., & Gauvin, I. (2020). Intro to the Special Issue Research on L1 grammar in schooling: Mediation at the heart of learning grammar. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1-13.
- Fontich, X., Troncoso, J., y Pérez-Badenes, J. (2022). Actividad metalingüística en clase de lengua: consideraciones sobre el lugar de la interacción en el aprendizaje de la gramática. *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, Universidad de Cádiz, (27) 1-18.
- Honda, M., O’Neil, W., & Pippin, D. (2010). On promoting linguistics literacy: Bringing language science to the English classroom. In K. Denham and A. Lobeck (Eds.), *Linguistics at School: language awareness in primary and secondary education*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, pp. 175-188.
- Hudson, R. (1992). *Teaching grammar. A guide for the national curriculum*. Oxford: Blackwell.
- Hudson, R. (2001) «Grammar teaching and writing skills: the research evidence». *Syntax in the Schools*, 17.
- Pedreira, P., Rodrigues, S. V., Silvano, P. & Almeida, S. (2019). Análise da eficácia pedagógico-didática de dois laboratórios gramaticais aplicados numa turma de 9.º ano. *A linguística na Formação do Professor: das teorias às práticas*. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras, 2019. p. 139-162.

- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*, Cadernos do CRIAP. Investigação e práticas, Porto, Asa.
- Mateus, M. H. M., Brito, A.M., Duarte, I. & Faria, I. (2003). *Gramática da língua portuguesa*. Coimbra: Almedina.
- Mercer, N. (2003). Helping children to talk and think together more effectively. *Polifonia*, 7, 1-26.
- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*. Oxford. ISSN 1479-7887. Vol. 1, No. 2, 137-168.
- Ministério da Educação (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*, Lisboa: Ministério da Educação.
- Móia, T. (2016). Semântica e Pragmática. *Manual de Linguística Portuguesa*, capítulo 12, 308-335.
- Lobo, A. et al, (2002). *O Ensino e a Aprendizagem do Português na Transição do Milénio*. Lisboa: Associação de Professores de Português.
- Raposo, E., Nascimento, M.F., Mota, M.A., Segura, L. & Mendes, A. (2013). *Gramática do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A. T., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., et al. (2009). Programa de Português do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação. Reorganização Curricular do Ensino Básico - Princípios, Medidas e Implicações. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Rodrigues, S. V. (2017). O ensino do Português nas primeiras décadas do século XXI. In *Conselho Nacional de Educação, Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospetiva* (Vol. I, pp. 247-291). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Rodrigues, S. V., & Silvano, P. (2019). Aprender a ensinar gramática com abordagens inovadoras: Uma experiência de flexibilidade curricular no ensino superior. *Educação, Sociedade & Culturas*, (55), 89–109.

- Rodrigues, S. V., Viegas, F. & Oliveira, C. (2021). Ensinar gramática: Percursos que se criam, caminhos que se trilham, in *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, N.º Especial, 499-533.
- Rodrigues, S. V., & Silvano, P. (2023). The grammar laboratory as a teaching-learning methodology of grammar: an analysis of the path made and to be made in Portugal [Comunicação oral]. Colóquio de Homenagem à Professora Inês Duarte, FLUL, Universidade de Lisboa.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Santos, L. (2022). Provas de Aferição do Ensino Básico 2022 – Resultados Nacionais, Instituto de Avaliação Educativa.
- Silvano, P., & Rodrigues, S. V. (2010). A 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). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto-Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). A língua materna na educação básica. competências nucleares e níveis de desempenho. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Sousa, H. & Castanheira, M. (2017). Relatório Nacional 2010-2016 – Exames Finais Nacionais, Ensino Secundário. Instituto de Avaliação Educativa.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: *resultados das perguntas 1 e 3 do questionário inicial aplicado ao 10ºCT1.*

Figura 2: *resultados das perguntas 5, 6 e 7 do questionário inicial aplicado ao 10ºCT1.*

Figura 3: *resultados da pergunta 9 e 10 do questionário inicial aplicado ao 10ºCT1.*

Figura 4: *resultados das perguntas 11 e 12 do questionário inicial aplicado ao 10ºCT1.*

Figura 5: *etapa observa do laboratório gramatical 1.*

Figura 6: *etapa reflete e etapa sistematiza laboratório gramatical 1.*

Figura 14: *etapa recorda do laboratório gramatical 2.*

Figura 15: *exemplo da etapa observa e reflete do laboratório gramatical 2.*

Figura 16: *exemplo da etapa observa e reflete do laboratório gramatical 2.*

Figura 17: *exemplo de quadro de sistematização e da etapa treina do laboratório gramatical 2.*

Figura 18: *distribuição do tipo de verbalizações registradas nas gravações áudio do laboratório gramatical 2.*

Figura 19: *resultados da pergunta 2 do questionário sobre o Laboratório Gramatical 2*

Figura 13: *resultados das perguntas 1, 2 e 3 do questionário final.*

Figura 14: *resultados das perguntas 4 e 7 do questionário final.*

Figura 15: *resultados das perguntas 5 e 6 do questionário final.*

Figura 16: *resultados das perguntas 7 e 8 do questionário final.*

Figura 17: *resultados das perguntas 9 e 10 do questionário final.*

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: *excertos de verbalizações informais e verbalizações informais dos cinco pares observados.*

APÊNDICES

Apêndice A: Questionário percepções sobre gramática-10ºCT1

O presente questionário é anônimo e tem como objetivo aferir a percepção dos alunos sobre o ensino-aprendizagem da gramática.

Leia as afirmações e, de acordo com a seguinte legenda, selecione uma das opções.

- 1 - Discordo totalmente
- 2 - Discordo
- 3 - Concordo
- 4 - Concordo totalmente

1. A gramática é o domínio mais difícil da disciplina de português.
2. Estudo gramática com frequência e não apenas antes do teste de avaliação sumativa.
3. Embora estude gramática, não consigo obter resultados satisfatórios.
4. Ao longo do meu percurso escolar, sinto que não aprendi os conhecimentos essenciais do domínio da gramática.
5. O ensino da gramática é, maioritariamente, expositivo.
6. Tenho dificuldade em entender os termos linguísticos utilizados no ensino-aprendizagem da gramática.
7. Sinto que tenho de decorar termos sem compreender os conteúdos do domínio da gramática.
8. Sinto que o meu conhecimento intuitivo da língua não é convocado no processo de ensino-aprendizagem da gramática.
9. Uma vez que já sabemos falar e escrever, não creio que aprender gramática seja necessário.
10. A gramática é importante na construção de ferramentas que me serão úteis no meu percurso escolar e no futuro.
11. O ensino-aprendizagem da gramática contribui para o desenvolvimento de competências na escrita, na leitura e na oralidade.
12. O ensino-aprendizagem da gramática contribui para o desenvolvimento de competências inscritas no Perfil dos Alunos (exemplos: desenvolvimento pessoal e autonomia, pensamento crítico e pensamento criativo, raciocínio e resolução de problemas).

Complete a seguinte afirmação: "Acho que aprender gramática é..."

Apêndice B: *Questionário* laboratório gramatical: sintaxe-10ºCT1

O presente questionário é anónimo e tem como objetivo aferir a perceção dos alunos em relação ao laboratório gramatical desenvolvido sobre conteúdos de sintaxe.

1. Que conteúdos gramaticais trabalhaste neste laboratório?
2. O trabalho por etapas promove a reflexão sobre os vários conteúdos gramaticais que estudamos.
3. Complete a seguinte afirmação: “O laboratório gramatical foi...”

Apêndice C: Questionário final no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada – 10ºCT1

O presente questionário é anónimo e tem como objetivo aferir a perceção dos alunos sobre o ensino-aprendizagem da gramática, no final do ano letivo 2022/2023.

Leia as afirmações e, de acordo com a seguinte legenda, selecione uma das opções.

- 1 - Discordo totalmente
- 2 - Discordo
- 3 - Concordo
- 4 - Concordo totalmente

1. As metodologias de trabalho que implicam um processo de descoberta promovem uma melhor compreensão dos conteúdos gramaticais.
2. Competências inscritas no Perfil dos Alunos como o desenvolvimento pessoal e autonomia, pensamento crítico e pensamento criativo, raciocínio e resolução de problemas são potenciadas na realização de laboratórios gramaticais.
3. É importante diversificar as metodologias utilizadas no ensino-aprendizagem da gramática.
4. O trabalho desenvolvido nos laboratórios gramaticais realizados contribuiu para aprofundar os meus conhecimentos.
5. Considero que tive um papel ativo na construção do meu conhecimento e no desenvolvimento das minhas competências.
6. O meu conhecimento intuitivo da língua foi convocado no processo de ensino-aprendizagem da gramática.
7. Ao longo do presente ano letivo, sinto que evolui em termos de conhecimentos gramaticais.
8. Compreendo os termos linguísticos utilizados no ensino-aprendizagem da gramática.
9. No presente ano letivo, consegui obter resultados mais satisfatórios no domínio da gramática.
10. Neste ponto do meu percurso escolar, considero que é difícil melhorar o meu desempenho no domínio da gramática.
11. Completa a afirmação: “Considero que o ensino-aprendizagem da gramática deveria ser...”

Apêndice D: Resultados do Questionário percepções sobre gramática-10ºCT1

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Total de alunos
1. A gramática é o domínio mais difícil da disciplina de português.	4	3	9	4	20
2. Estudo gramática com frequência e não apenas antes do teste de avaliação sumativa.	5	7	6	2	20
3. Embora estude gramática, não consigo obter resultados satisfatórios.	1	8	9	2	20
4. Ao longo do meu percurso escolar, sinto que não aprendi os conhecimentos essenciais do domínio da gramática.	3	8	7	2	20
5. O ensino da gramática é, maioritariamente, expositivo.	2	7	10	1	20
6. Tenho dificuldade em entender os termos linguísticos utilizados no ensino-aprendizagem da gramática.	2	8	7	3	20
7. Sinto que tenho de decorar termos sem compreender os conteúdos do domínio da gramática.	4	7	6	3	20
8. Sinto que o meu conhecimento intuitivo da língua não é convocado no processo de ensino-aprendizagem da gramática.	2	10	5	3	20
9. Uma vez que já sabemos falar e escrever, não creio que aprender gramática seja necessário.	5	6	4	5	20
10. A gramática é importante na construção de ferramentas que me serão úteis no meu percurso escolar e no futuro.	2	7	9	2	20
11. O ensino-aprendizagem da gramática contribui para o desenvolvimento de competências na escrita, na leitura e na oralidade.	1	3	12	4	20
12. O ensino-aprendizagem da gramática contribui para o desenvolvimento de competências inscritas no Perfil dos Alunos (exemplos: desenvolvimento pessoal e autonomia, pensamento crítico e	5	6	6	3	20

pensamento criativo, raciocínio e resolução de problemas).					
Complete a seguinte afirmação: "Acho que aprender gramática é..."	Desnecessário. Desnecessário. Um bom desenvolvimento de raciocínio e de linguagem, porém um pouco difícil de se reter a matéria inteira. Fácil. apenas necessário no diálogo e no estudo do português. Difícil, mas às vezes consegue ser divertido. ...essencial para o ensino escolar, mas não para a aprendizagem em geral. necessário até certo ponto porque, a gramática aprendida no ensino secundário raramente vai ser utilizada no dia-a-dia. Necessário. Divertida e difícil. Um bocado chato e demorado. Chata e difícil. Difícil. Torturante. Necessário e importante à percepção do que lemos, escrevemos e ouvimos. Acho também que, quando aprendemos gramática, é importante a apresentação de exemplos e mnemónicas por parte dos professores de modo a entender e saber melhor as regras. Importante. Um pouco complicado. chato. Essencial. Importante, mas aborrecido dependendo do tema.				

Apêndice E: Resultados do questionário laboratório gramatical: sintaxe-10ºCT1

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Total de alunos
1. Que conteúdos gramaticais trabalhaste neste laboratório?	Comp. do Nome, Modificador do nome, Comp. do Verbo... Complemento do nome e modificador do nome. Funções sintáticas. Funções sintáticas do grupo nominal e do grupo verbal (complementos e modificadores). Gramática. Gramática. Maioritariamente complementos, mas também modificadores. Modificadores e complementos. Trabalhei modificador do nome e complemento do nome. as fichas da professora.				
2. O trabalho por etapas promove a reflexão sobre os vários conteúdos gramaticais que estudamos.	0	1	2	8	11
3. Completa a seguinte afirmação: "O laboratório gramatical foi..."	Normal importante para rever os conteúdos antigos interessante aborrecido Interessante, por mais que estivéssemos a rever matéria. Devido a estar dividido por etapas diferentes de reflexão, aprendi coisas que não sabia sobre as funções sintáticas trabalhadas. Bom para perceber melhor esta parte da matéria melhor. Fixe excelente, pois é uma ótima maneira de estudar Bom Muito bom e ajudou a perceber melhor a matéria Interessante, diferente e ajudou a rever alguns conteúdos.				

Apêndice F: Resultados do Questionário final no âmbito da Prática de Ensino
Supervisionada – 10ºCT1

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Total de alunos
1. As metodologias de trabalho que implicam um processo de descoberta promovem uma melhor compreensão dos conteúdos gramaticais.	1	0	3	3	7
2. Competências inscritas no Perfil dos Alunos como o desenvolvimento pessoal e autonomia, pensamento crítico e pensamento criativo, raciocínio e resolução de problemas são potenciadas na realização de laboratórios gramaticais.	0	1	3	3	7
3. É importante diversificar as metodologias utilizadas no ensino-aprendizagem da gramática.	0	0	3	4	7
4. O trabalho desenvolvido nos laboratórios gramaticais realizados contribuiu para aprofundar os meus conhecimentos.	0	2	0	5	7
5. Considero que tive um papel ativo na construção do meu conhecimento e no desenvolvimento das minhas competências.	1	1	2	3	7
6. O meu conhecimento intuitivo da língua foi convocado no processo de ensino-aprendizagem da gramática.	0	1	4	2	7
7. Ao longo do presente ano letivo, sinto que evolui em termos de conhecimentos gramaticais.	0	2	2	3	7
8. Compreendo os termos linguísticos utilizados no ensino-aprendizagem da gramática.	0	5	0	2	7
9. No presente ano letivo, consegui obter resultados mais satisfatórios no domínio da gramática.	1	3	2	1	7
10. Neste ponto do meu percurso escolar, considero que é difícil melhorar o meu desempenho no domínio da gramática.	1	2	2	2	7
Completa a afirmação abaixo. "Considero que o ensino-aprendizagem da gramática deveria ser..."	sempre diversificado, feito com muitos exemplos diferentes que ajudem a melhor compreender os termos usados. Obrigatório, visto que sem ela torna-se muito mais difícil compreender a escrita dos outros, demoraríamos mais para nós entendermos e acabamos por perder grande parte da "força da frase" já que se não se entende o conteúdo total da frase tornar-se muito difícil entender o objetivo. Tendo isto em conta, o aprendizado de gramática é de extrema importância, então tanto alunos como professores têm de ter consciência da necessidade de trabalhar em equipa, para esse aprendizado se demonstrar				

simples e por fim os professores têm (caso tenham a capacidade) de consciencializar os alunos de alguma forma sobre a importância da gramática, já que mesmo sendo difícil os alunos podem sentir-se mais a vontade na gramática quando perceberem a sua necessidade.

Mais fácil:(

Mais fácil

Implementado com mais frequência e com um maior acompanhamento.

mais aprofundado.

Realizado.

Apêndice G: Laboratório gramatical 1 - valor modal

Laboratório gramatical

Semântica: Modalidade

Nome:

Turma:

Nº

Observa

Parte A

1. Lê as frases abaixo apresentadas.

- a. Portugal deve ultrapassar os recordes verificados até agora de infeções Covid.
- b. Vem aí uma revolução para produzir energia eólica no mar.
- c. A Roménia pode ultrapassar Portugal no ranking da Comissão Europeia.
- d. Aumentos salariais não vão acompanhar custo de vida.
- e. Talvez seja melhor alterar as condições de acesso às urgências.
- f. Luís de Camões foi um poeta do Renascimento.

2. Preenche a tabela abaixo com as frases apresentadas no ponto anterior.

Expressão de certeza	Expressão de probabilidade

3. Sublinha nas frases do ponto 1 os elementos que determinaram a tua seleção no ponto 2. Partilha e compara as tuas respostas com o teu colega.

4. Organiza agora os elementos sublinhados nas duas colunas abaixo.

Elementos com expressão de certeza	Elementos com expressão de probabilidade

4.1. Partilha e compara as tuas respostas com as do teu colega.

5. Utilizando os mesmos elementos, transforma as frases com expressão de certeza em frases com expressão de probabilidade.
6. Transforma agora as frases com expressão de probabilidade em frases com expressão de certeza.

Reflete

1. Completa as afirmações abaixo de acordo com a atividade anterior.

A expressão de certeza é conseguida através de elementos da língua como:

_____.

A expressão de probabilidade é conseguida através de elementos da língua como:

_____.

Sistematiza

À forma de expressar atitudes e opiniões nos enunciados chamamos linguisticamente **modalidade**.

A **modalidade epistémica** prende-se com o grau de **certeza ou de probabilidade** expresso num enunciado.

A expressão da modalidade epistémica com **valor de certeza** está associada à utilização de elementos linguísticos como **o presente do indicativo e o pretérito perfeito do indicativo**.

A expressão da modalidade epistémica com **valor de probabilidade** está associada à utilização de elementos linguísticos como **os verbos auxiliares modais *poder e dever* e o advérbio *talvez***.

Observa

Parte B

1. Lê as frases abaixo apresentadas.
 - a. O aluno que não seja portador de cartão de cidadão tem de solicitar junto da escola de inscrição a atribuição de um número interno.

- b. Para a disciplina de Economia A, os alunos poderão ser portadores de calculadoras científicas, não alfanuméricas, não programáveis, não sendo permitido o uso de calculadoras gráficas.
- c. Os alunos que necessitam de autorização para aplicação de adaptações na realização das provas ou exames finais nacionais e que pretendam proceder à sua inscrição em escola diferente da frequentada no presente ano escolar, devem fazer prova da sua situação e requerer a aplicação de adaptações no ato da inscrição.
- d. Os alunos não matriculados, ao procederem à sua inscrição, podem selecionar uma escola diferente da frequentada ou daquela onde tenham concluído o curso, desde que se encontre na sua área de residência ou local de trabalho, mediante comprovativo.

Nota: Dados retirados do *Guia geral de exames*

2. Preenche a tabela abaixo com as frases apresentadas no ponto anterior.

Expressão de permissão	Expressão de obrigação

3. Sublinha nas frases do ponto 1 os elementos que determinaram a tua seleção no ponto 2.

4. Organiza agora os elementos sublinhados nas duas colunas abaixo.

Expressão de permissão	Expressão de obrigação

4.1. Partilha e compara as tuas respostas com o teu colega.

- 5. Utilizando os mesmos elementos, transforma as frases com expressão de permissão em frases com expressão de obrigação.
- 6. Transforma agora as frases com expressão de obrigação em frases com expressão de permissão.

Reflete

1. Completa as afirmações abaixo de acordo com a atividade anterior.

A expressão de permissão é conseguida através de elementos da língua como:

_____.

A expressão de obrigação é conseguida através de elementos da língua como:

_____.

Sistematiza

À forma de expressar atitudes e opiniões nos enunciados chamamos linguisticamente **modalidade**.

A **modalidade deôntica** prende-se com o grau de **permissão ou obrigação** expresso num enunciado.

A expressão da modalidade deôntica com **valor de permissão** está associada à utilização de elementos linguísticos como **o verbo auxiliar modal *poder***.

A expressão da modalidade deôntica com **valor de obrigação** está associada à utilização de elementos linguísticos como **o verbo auxiliar *dever* e o verbo auxiliar *ter (de)***.

Observa

Parte C

1. Lê as frases abaixo apresentadas.

- a. O texto do autor José Luís Almeida é extraordinário na sua execução e na reflexão que convoca.
- b. Aprecio o facto de o romance histórico misturar história e ficção.
- c. O Prémio Camões foi atribuído pela primeira vez em 1989 ao escritor português Miguel Torga.
- d. A escritora narra brilhantemente os episódios que dão vida ao livro.

- e. Os Jogos Olímpicos da Juventude, marcados para Dakar em 2022, são adiados para o ano de 2026 devido à pandemia de covid-19.
- f. Lamento que não tenhas chegado a tempo de assistir à peça.
- g. Infelizmente, não será possível realizar a transmissão prevista para a próxima quarta-feira.
- h. A feira realiza-se todos os anos na mesma data.

2. Preenche a tabela abaixo com as frases apresentadas no ponto anterior.

Expressão de opinião	Expressão de informação

3. Sublinha nas frases do ponto 1 os elementos que determinaram a tua seleção no ponto 2. Partilha e compara as tuas respostas com o teu colega.

4. Organiza agora os elementos sublinhados nas duas colunas abaixo.

Elementos com expressão de opinião	Elementos com expressão de informação

4.1. Partilha e compara as tuas respostas com as do teu colega.

- 5. Utilizando os mesmos elementos, transforma as frases com expressão de opinião em frases com expressão de informação.**
- 6. Transforma agora as frases com expressão de informação em frases com expressão de opinião.**

Reflete

- 1. Completa a afirmação abaixo de acordo com a atividade anterior.**

A expressão **de opinião/apreciação** é conseguida através de elementos da língua como:

_____.

Sistematiza

À forma de expressar atitudes e opiniões nos enunciados chamamos linguisticamente **modalidade**.

A **modalidade apreciativa** prende-se com a enunciação de **opiniões/apreciações ou juízos de valor**.

A expressão da **modalidade apreciativa** está associada à utilização de elementos linguísticos como **adjetivos, advérbios de modo, verbos que exprimem opinião (*lamentar, apreciar*)**.

Apêndice H: Laboratório gramatical 2 – sintaxe

Laboratório Gramatical

Sintaxe

Nome:

Turma

Nº

Etapa 1: recorda

Tabela A

Complemento	Modificador
Selecionado pelo verbo Essencial Pode ser omitido, se não for obrigatório	Não selecionado pelo verbo Adicional Pode ser eliminado

Exemplo:

Os alunos leram **muitos livros** nas férias.

Muitos livros é um grupo selecionado pelo verbo ler, ou seja, é necessário para completar o sentido deste verbo.

Nas férias é um grupo que não é requerido pelo verbo, apenas introduzindo informação adicional.

1. Observa

- a) O rapaz que conheci na natação adora chocolates.
- b) Li o livro que me emprestaste em dois dias.
- c) Gosto de fazer as tarefas devagar.
- d) A prima da Maria telefonou à Rita.
- e) Amanhã, vou ao parque com as minhas amigas.
- f) O amigo da Joana sente-se mal.
- g) Em 2021, Paulina Chiziane venceu o Prémio Camões.
- h) O José, que é adepto do Benfica, foi ao estádio de Alvalade.

1.1. Tendo em conta a tabela A, completa a tabela abaixo com os elementos sublinhados nas frases apresentadas em 1.

Selecionado pelo verbo	Adicional ao verbo

1.2. Discute as tuas opções com o teu colega.

1.3. Verifica as tuas respostas a partir da proposta de correção.

Etapa 2: observa e reflete

Parte A

1. Observa

A	B
a) Os médicos anunciaram uma nova cura.	> O anúncio de uma nova cura pelos médicos foi bem recebido.
b) Os invasores destruíram a cidade.	> A destruição da cidade pelos invasores foi implacável.
c) Os sócios elegeram um novo presidente	> A eleição do novo presidente pelos sócios era esperada.

Reflete

1.1. O que acontece aos verbos sublinhados nas frases do lado A quando observamos as frases do lado B?

1.2. Circula o complemento do verbo das frases do lado A e as expressões que completam o sentido dos nomes sublinhados nas frases do lado B.

1.3. Discute as tuas opções com o teu colega.

1.4. Verifica as tuas respostas a partir da proposta de correção.

2. Observa

O pai da Maria faz anos amanhã.

A **imagem** da televisão estava escura.
O **amigo** do António comprou uma bicicleta.
A **radiografia** do Pedro ainda não foi avaliada
A **ilustração** do texto agrada-me.
O **diretor** da escola marcou uma reunião antes das férias.

Reflete

2.1. Consideras que os elementos sublinhados são importantes/necessários para completar o sentido dos nomes a negrito?

2.2. Se estes nomes são necessários para completar o sentido do nome, como designarias a sua função sintática?

2.3. Considerando o seu significado, sugere uma proposta de divisão dos nomes a negrito em dois grupos.

Grupo I _____

Grupo II _____

2.4. Discute as tuas opções com o teu colega.

2.5. Verifica as tuas respostas a partir da proposta de correção.

3. Observa

A **fúria** do homem levou-o a comportamentos precipitados.
A **vontade** de todo o grupo fez com que conseguissem um bom resultado.
A **angústia** da Mariana é compreensível.
O **orgulho** dos pais do Manuel era notório.

Reflete

3.1. Identificas alguma característica comum aos nomes destacados a negrito nas frases do ponto 3?

3.2. Identificas alguma característica comum aos segmentos sublinhados nas frases do ponto 3?

3.3. Discute as tuas opções com o teu colega.

3.4. Verifica as tuas respostas a partir da proposta de correção.

Sistematiza

O **complemento do nome** é uma função sintática desempenhada por grupos preposicionais ou orações que completam o sentido dos nomes.

O **complemento do nome** é grupo de palavras que segue o nome, sendo geralmente um grupo preposicional introduzido pela preposição *de*.

Alguns exemplos de categorias de nomes que exigem complemento do nome são:

- nomes deverbais (formados a partir de verbos). Exemplos: *destruição, chegada, partida*.
- nomes que referem representações visuais ou gráficas (icónicos). Exemplos: *imagem, ilustração, radiografia*.
- nomes com valor relacional (relações de parentesco, relações sociais ou profissionais). Exemplos: *pai, amigo, diretor*.
- nomes que descrevem estados psicológicos, exprimem sentimentos e emoções. Exemplos: *orgulho, fúria, vontade, angústia*.

4. Observa

- a) As crianças adoram histórias incríveis.
- b) O livro, que foi publicado em 1976, continua bastante atual.
- c) Os monumentos, belos e imponentes, acrescentam interesse à cidade.
- d) O peixe que foi servido ao almoço era delicioso.
- e) O pão, que comprámos em Mafra, já acabou.
- f) A Ana, uma jovem portuguesa, vive há três anos em Londres.
- g) A mesa que está perto da janela é de madeira.

Reflete

4.1. Os elementos sublinhados nas frases apresentadas no ponto 4 são selecionados pelo verbo?

4.2. Em cada frase, verifica se os elementos sublinhados podem ser eliminados.

4.3. O que concluíste?

4.4. Parece-te existir alguma distinção entre os elementos que estão isolados por vírgulas e aqueles que não estão?

4.4. Com base no que verificaste, parece-te que os elementos sublinhados poderão ser complementos (selecionados pelo nome) ou modificadores (adicionais ao nome)?

4.5. Discute as tuas opções com o teu colega.

4.6. Verifica as tuas respostas a partir da proposta de correção.

Sistematiza

O **modificador do nome** é uma função sintática desempenhada por elementos que **não são solicitados pelo nome**.

Os **modificadores do nome** podem ser:

- **restritivos**: podem ser eliminados e apresentam informação que **restringe/especifica** o nome. Pode ser exercido por um grupo preposicional ou por uma oração subordinada adjetiva relativa restritiva.
- **apositivos**: isolados por vírgulas, podem ser eliminados e **acrescentam informações** relativas ao nome. Pode ser exercido por um grupo nominal, por um grupo adjetival, por um grupo preposicional ou por uma oração subordinada adjetiva relativa explicativa.

Etapa 2: observa e reflete

Parte B

1. Observa as frases abaixo apresentadas.

- a) A euforia da equipa foi crescendo.
- b) O primo do António comprou uma bicicleta.
- c) As crianças adoram histórias incríveis.
- d) O livro, que foi publicado em 1976, continua bastante atual.
- e) As águias, aves agressivas, foram avistadas na costa.
- f) A sobremesa que foi servida ao almoço era muito doce.
- g) O relógio, que comprámos em Paris, está partido.
- h) O Ricardo, um emigrante venezuelano, vive há três anos em Portugal.

- i) A chegada da primavera fez-se sentir no fim de semana.
- j) A partida do Manuel deixou saudades.
- k) A fatia de bolo era enorme.

1.1. Completa a tabela abaixo com os elementos sublinhados nas frases do ponto 1.

Elementos que completam o sentido do nome	Elementos que adicionam informação sobre o nome

1.2. Discute as tuas opções com o teu colega.

1.3. Verifica as tuas respostas a partir da proposta de correção.

Sistematiza

Também no grupo nominal (GN), complementos e modificadores são distintos.

Os complementos são selecionados por uma palavra, completando-lhe o sentido.

Os modificadores são constituintes que não são selecionados, introduzindo na frase informações adicionais.

Etapa 3: Treina

1.1. Com teu colega, analisa as frases apresentadas e assinala na tabela a função sintática desempenhada pelos elementos sublinhados.

	Complemento do nome	Modificador apositivo do nome	Modificador restritivo do nome
A aldeia <u>onde o José vive</u> fica perto daqui.			

A invenção <u>da roda</u> aconteceu há séculos.			
A fotografia <u>da Raquel</u> ficou muito bonita.			
O regresso <u>de Londres</u> foi feito de avião.			
As aves, <u>que voavam em bando</u> , afastaram-se rapidamente.			
A camisa <u>que te emprestei</u> já não me serve.			
O desenho <u>do Luís</u> foi considerado o melhor da turma.			
O cavalo, <u>veloz e forte</u> , encantou os tratadores.			
O presidente <u>da associação</u> pediu demissão.			
O voto <u>das mulheres</u> foi decisivo.			
A saída <u>do Manuel</u> deixou marcas na empresa.			

Apêndice I: Cenários de resposta – laboratório gramatical 1.

Laboratório gramatical

Semântica: Modalidade

Cenários de resposta

Observa: Parte A

2.

Expressão de certeza	Expressão de probabilidade
b. d.	a. c.

3.

- Portugal deve ultrapassar os recordes verificados até agora de infeções Covid.
- Vem aí uma revolução para produzir energia eólica no mar.
- A Roménia pode ultrapassar Portugal no ranking da Comissão Europeia.
- Aumentos salariais não vão acompanhar custo de vida.
- Talvez seja melhor alterar as condições de acesso ao Ensino Superior.
- Lúis de Camões foi um poeta do Renascimento.

4.

Elementos com expressão de certeza	Elementos com expressão de probabilidade
Vem Vão foi	Deve Pode Talvez

5.

Pode vir aí uma revolução para produzir energia eólica no mar.
Aumentos salariais não devem acompanhar custo de vida.
Lúis de Camões talvez tenha sido um poeta do Renascimento.

6.

Portugal ultrapassa os recordes verificados até agora de infeções Covid.
A Roménia ultrapassa Portugal no ranking da Comissão Europeia.
É melhor alterar as condições de acesso ao Ensino Superior.

Observa: Parte B

2.

Expressão de permissão	Expressão de obrigação
b. d.	a. c.

3.

- O aluno que não seja portador de cartão de cidadão tem de solicitar junto da escola de inscrição a atribuição de um número interno.
- Para a disciplina de Economia A, os alunos poderão ser portadores de calculadoras científicas, não alfanuméricas, não sendo permitido o uso de calculadoras gráficas.
- Os alunos que necessitam de autorização para aplicação de adaptações na realização das provas ou exames finais nacionais e que pretendam proceder à sua inscrição em escola diferente da frequentada no presente ano escolar, devem fazer prova da sua situação e requerer a aplicação de adaptações no ato da inscrição.
- Os alunos não matriculados, ao procederem à sua inscrição, podem selecionar uma escola diferente da frequentada ou daquela onde tenham concluído o curso, desde que se encontre na sua área de residência ou local de trabalho, mediante comprovativo.

4.

Expressão de permissão	Expressão de obrigação
poderão podem	tem de devem

5.

Para a disciplina de Economia A, os alunos têm de ser portadores de calculadoras científicas, não alfanuméricas, não programáveis, não sendo permitido o uso de calculadoras gráficas.
Os alunos não matriculados, ao procederem à sua inscrição, devem selecionar uma escola diferente da frequentada ou daquela onde tenham concluído o curso, desde que se encontre na sua área de residência ou local de trabalho, mediante comprovativo.

6.

- O aluno que não seja portador de cartão de cidadão pode solicitar junto da escola de inscrição a atribuição de um número interno.
- Os alunos que necessitam de autorização para aplicação de adaptações na realização das provas ou exames finais nacionais e que pretendam proceder à sua inscrição em escola diferente da frequentada no presente ano escolar, podem fazer prova da sua situação e requerer a aplicação de adaptações no ato da inscrição.

Observa: Parte C

2.

Expressão de opinião	Expressão de informação
a. b. d. f. g.	c. e. h.

3.

- O texto do autor José Luís Almeida é extraordinário na sua execução e na reflexão que convoca.
- Aprecio o facto de o romance histórico misturar história e ficção.
- O Prémio Camões foi atribuído pela primeira vez em 1989 ao escritor português Miguel Torga.
- A escritora narra brilhantemente os episódios que são vida ao livro.
- Os Jogos Olímpicos da Juventude, marcados para Dakar em 2022, são adiados para o ano de 2026 devido à pandemia de covid-19.
- Lamento que não tenhas chegado a tempo de assistir à peça.
- Infelizmente, não será possível realizar a transmissão prevista para a próxima quarta-feira.
- A feira realiza-se todos os anos na mesma data.

4.

Elementos com expressão de opinião	Elementos com expressão de informação
extraordinário Aprecio Brilhantemente Lamento Infelizmente	Foi São realiza-se

5.

- O texto do autor José Luís Almeida convoca reflexão.
- O romance histórico mistura história e ficção.
- A escritora narra os episódios que são vida ao livro.
- Não chegaste a tempo de assistir à peça.
- Não será possível realizar a transmissão prevista para a próxima quarta-feira.

6.

O Prémio Camões foi merecidamente atribuído pela primeira vez em 1989 ao escritor português Miguel Torga.
Os Jogos Olímpicos da Juventude, marcados para Dakar em 2022, são adiados para o ano de 2026 devido à pandemia de covid-19, lamentavelmente.
A incrível feira realiza-se todos os anos na mesma data.

Apêndice J: Cenários de resposta – laboratório gramatical 2.

Laboratório Gramatical

Sintaxe

Etapa 1: recorda

1.1.

Selecionado pelo verbo	Adicional ao verbo
Chocolates: à Rita, mal; ao estádio de Alvalade	em dois dias; devagar; Amanhã; Em 2021

Etapa 2: observa e reflete

Reflete

1.10 que acontece aos verbos sublinhados nas frases do lado A quando observamos as frases do lado B?

Os verbos sublinhados nas frases do lado A, correspondem nas frases do lado B a nomes formados a partir desses mesmos verbos.

1.2 Circula o complemento do verbo das frases do lado A e as expressões que completam o sentido do nome nas frases do lado B.

A	B
a) Os médicos <u>anunciaram</u> uma nova cura.	> O <u>anúncio</u> de uma nova cura pelos médicos foi bem recebido.
b) Os invasores <u>destruíram</u> a cidade.	> A <u>destruição</u> da cidade pelos invasores foi implacável.
c) Os sócios <u>elegeram</u> um novo presidente.	> A <u>eleição</u> do novo presidente pelos sócios era esperada.

Reflete

2.1. Consideras que os elementos sublinhados são importantes/necessários para completar o sentido dos nomes a negrito? Sim.

2.2. Se estes nomes são necessários para completar o sentido do nome, como designarias a sua função sintática? Complemento do nome.

2.3. Considerando o seu significado, divide os nomes sublinhados em dois grupos.

Grupo 1: pai, amigo, diretor

Grupo 2: imagem, ilustração, radiografia

Reflete

3.1 Identificas alguma característica comum aos nomes destacados a negrito nas frases do ponto 3?

Os nomes destacados a negrito descrevem estados psicológicos.

3.2 Identificas alguma característica comum aos segmentos sublinhados nas frases do ponto 3?

Os segmentos sublinhados são iniciados pela preposição *de* (com ou sem contração).

Todos os segmentos sublinhados correspondem a entidades capazes de transmitir estados psicológicos.

Etapa2

Parte B

Reflete

4.1. Os elementos sublinhados nas frases apresentadas no ponto 1 são seleccionados pelo verbo?

Não

4.2 Em cada frase, verifica se os elementos sublinhados podem ser eliminados.

4.3O que concluíste?

Em cada umas das frases, os elementos sublinhados podem ser eliminados.

4.4. Parece-te existir alguma distinção entre os elementos que estão isolados por vírgulas e aqueles que não o estão?

Os elementos que estão isolados por vírgulas acrescentam informação. Aqueles que não estão especificam/restringem.

4.5. Com base no que verificaste, parece-te que os elementos sublinhados poderão ser complementos (seleccionados pelo nome) ou modificadores (adicionais ao nome)?

Modificadores (adicionais ao nome).

1.1.

Elementos que completam o sentido do nome	Elementos que adicionam informação sobre o nome
da equipa de bolo do António do Manuel da primavera	incríveis que foi publicado em 1976 aves agressivas que foi servida ao almoço que comprámos em Paris um emigrante venezuelano

Etapa 3: Treina

	Complemento do nome	Modificador apositivo do nome	Modificador restritivo do nome
A aldeia onde o José vive fica perto daqui.			X
A invenção da roda aconteceu há séculos.	X		
A fotografia da Raquel ficou muito bonita.	X		
O regresso de Londres foi feito de avião.	X		
As aves, que voavam em bando, afastaram-se rapidamente.		X	
A camisa que te emprestei já não me serve.			X
O desenho do Luís foi considerado o melhor da turma.	X		
O cavalo, veloz e forte, encantou os tratadores.		X	
O presidente da associação pediu demissão.	X		
O voto das mulheres foi decisivo.	X		
A saída do Manuel deixou marcas na empresa.	X		

Apêndice K: Etapa *mobiliza* do laboratório gramatical 2.

Ficha de Leitura 2

Nome _____ N.º _____ 10.º _____ Data ____/____/____

Avaliação _____ E. Educação _____ Professor _____

Relato de viagem

Lê o seguinte excerto da obra *Dentro do segredo*, de José Luís Peixoto, na qual o autor relata a sua viagem à Coreia do Norte.



Dentro do segredo

Sem sorrir, com ar sério, a menina Kim disse que estava bom tempo porque se aproximava o aniversário do grande líder.

O grande líder sabia fazer um dia bonito de primavera. Enquanto a maioria dos outros estrangeiros foi comprar ramos de flores, eu fiquei a ver o movimento.

Do topo da colina Mansu, vê-se Pyongyang, uma distância tranquila, o olhar atravessa-a sem perturbações. Imediatamente abaixo, como se escorresse desde ali, estende-se um parque longo, de cimento e verde, árvores e arbustos,

que termina lá muito ao fundo, no Grande Palácio Popular de Estudos. Esse palácio é uma enorme biblioteca, de traça tradicional coreana, que contém mais de dez mil livros e documentos atribuídos a Kim Il-sung e que foi construída para celebrar o seu septuagésimo aniversário. Dez anos antes, em 1972, o Grande Monumento da Colina Mansu foi inaugurado para celebrar os seus 60 anos.

As estátuas dos líderes são de bronze e têm mais de 20 metros de altura. Kim Il-sung tem o braço direito estendido, como se estivesse a mostrar a cidade. O seu filho, ao lado, olha para essa distância e sorri com regalo.

A menina Kim arranjou-nos um lugar na primeira fila. As estátuas tinham ramos de flores a seus pés, montes altos de flores empilhadas. Dos lados, tinham milhares de cestos com

arranjos de flores de plástico e faixas vermelhas. Aqueles que tinham comprado ramos de flores, quase todos, foram acrescentá-los aos montes que cobriam a base das estátuas. Bem comportados, ficámos na primeira fila, com centenas de coreanos atrás e ao lado, organizados com geometria militar.

Durante alguns segundos, a voz gravada de uma mulher disse qualquer coisa solene. Toda a gente escutou em silêncio. Assim que terminou, começaram a ouvir-se as notas de uma marcha lenta e grave, quase fúnebre. Então, todos ao mesmo tempo, como se dêssemos um salto no vazio, fizemos uma vénia demorada.

A menina Kim estava à entrada do Museu da Revolução Coreana, a poucas dezenas de metros das estátuas. Esperava e sorria. Não era permitido tirar fotografias no interior do museu e eu ainda estava sob o impacto do que tinha acabado de ver, os rostos. Por isso, não prestei atenção completa aos números que eram debitados pela guia do museu. Era mais velha, segurava um ponteiro e falava em coreano. A menina Kim traduzia para inglês. Recordo as paredes altas, cobertas até ao teto por imagens dos líderes. Recordo a sensação de inverosimilhança em detalhes de algumas histórias e a expressão imperturbável da guia do museu e da menina Kim perante esses episódios mirabolantes.

Na última sala, sentámo-nos em bancos corridos. A guia, com todo o cuidado, foi

colocar uma grande cassete pré-VHS num leitor de vídeo. Era a cassete em inglês para os visitantes estrangeiros. Pela primeira vez ouvi a voz de Kim Il-sung: no último ano de vida, voz de velho armado em esperto, a falar sem contar com a possibilidade de alguém o interromper, com cara de não estar a dizer nada de interessante, rouco de catarro do fumador. Mais desagradável do que a voz do líder, só a voz do locutor: grave e aguda, parecida com a de um adolescente na mudança de voz, tornada ridícula pelos coros bélicos que a acompanhavam. No filme, a morte de Kim Il-sung foi anunciada sobre um fundo sonoro de tempestade e trovões, «o único líder mundial que morreu em pleno exercício da sua atividade». Depois, o locutor não precisou de comentar as imagens de luto histórico: avenidas inteiras de pessoas a chorar, choro nos campos, nas fábricas e nos quartéis; barcos e comboios a apitar, como se gritassem de angústia; homens e mulheres sem força nas pernas a dizerem: «perdemos o nosso pai»; crianças pequenas a chorarem e a dizerem: «perdemos o nosso avô». Com os mesmos cuidados de antes, a guia do museu foi rebobinar a cassete. Num canto discreto, a menina Kim chorava sem consolo possível.

José Luís Peixoto, *Dentro do segredo – uma viagem na Coreia do Norte*, Lisboa, Quetzal, 2012 (texto adaptado).

1. Na frase «O grande líder sabia fazer um dia bonito de primavera» (linhas 5-6), o autor mostra-se

- A. ☐ irónico em relação à afirmação da menina Kim.
B. ☐ convicto de que Kim Il-sung tinha poderes sobrenaturais.
C. ☐ revoltado pelas homenagens que eram prestadas a Kim Il-sung.
D. ☐ angustiado pelo facto de nenhum dos elementos do seu grupo ter desmentido a menina Kim.

2. Na descrição das homenagens realizadas no Grande Monumento da Colina Mansu,

- A. ☐ são destacados o culto do líder e a disciplina que caracterizam a Coreia do Norte.
B. ☐ é sublinhado o entusiasmo dos norte-coreanos perante as celebrações em honra do grande líder.
C. ☐ é evidenciado o facto de Kim Il-sung ter sido profundamente culto.
D. ☐ é demonstrada a resistência da maioria dos estrangeiros em homenagear o grande líder.

3. Aquando da visita ao Museu da Revolução Coreana, José Luís Peixoto manifesta

- A. ☐ empatia em relação à menina Kim.
B. ☐ revolta pelo facto de não ser permitido tirar fotografias no interior do edifício.
C. ☐ ceticismo em relação a pormenores inverosímeis de algumas das histórias narradas.
D. ☐ descrença em relação aos números que eram debitados pela guia do museu.

4. A partir do nono parágrafo, o autor

- A. ☐ manifesta surpresa pelo facto de o povo norte-coreano se ter deixado dominar por Kim Il-sung e pelos seus discursos vazios.
B. ☐ mostra desprezo por Kim Il-sung e salienta o carácter risível das manifestações de pesar que acompanharam a sua morte.
C. ☐ demonstra admiração pela capacidade de trabalho de Kim Il-sung e pelo amor que o seu povo lhe dedica.
D. ☐ evidencia a repugnância em relação a Kim Il-sung, afirmando que a sua voz era a mais desagradável que já ouvira.

Editável e fotocopiável © Texto | Mensagens • 10.º ano

169

Laboratório Gramatical

Sintaxe

Etapa 4: mobiliza

Antes de iniciares esta etapa, recorda as sistematizações realizadas nas etapas anteriores deste laboratório.

- Lê o texto com atenção.
 - No parágrafo 4, entre as linhas 12 e 16, identifica e sublinha um modificador do nome apositivo.
 - No parágrafo 6, entre as linhas 33 e 36, identifica e sublinha dois modificadores do nome restritivos e um complemento do nome.
 - No parágrafo 8, entre as linhas 53 e 58, identifica e sublinha dois complementos do nome e um modificador do nome restritivo.
 - No parágrafo 10, entre as linhas 75 e 80, identifica e sublinha dois complementos do nome e um modificador do nome restritivo.

2. Discute as tuas opções com o teu colega.

3. Consulta as soluções e compara as tuas respostas.

4. Tendo em conta as características e finalidades do género relato de viagem, consideras que a inclusão de complementos do nome, modificadores do nome apositivos e modificadores do nome restritivos sejam essenciais? (Se necessário, consulta a ficha informativa sobre as características do género textual relato de viagem, p.269)

4.1. Apresenta duas razões que fundamentem a tua resposta.

5. Realiza o questionário de escolha múltipla.

5.1. Consulta as soluções e compara as tuas respostas.

Consideras que as tarefas de reflexão gramatical contribuíram para uma melhor compreensão do texto?

Planificação da sequência didática *Farsa de Inês Pereira*, Gil Vicente

Ano letivo 2022/2023

(+ 20 aulas, de 16 de dezembro a 6 de fevereiro)

Domínios	Objetivos/AE	Conteúdos	Tarefas e atividades	Recursos	Tempo	Avaliação
Oralidade: Compreensão Oral	Sintetizar o discurso escutado a partir do registo de informação relevante quanto ao tema e à estrutura.	<i>De onde vem a palavra teatro?</i> - RTP Ensina https://ensina.rtp.pt/artigo/d-e-onde-vem-a-palavra-teatro/ Transição para o género dramático.	Visionamento de um vídeo e preenchimento de um questionário de escolha múltipla.	Computador, projetor, internet, questionário V ou F (Anexo A)	± 15 minutos	Formativa: Observação direta: trabalho individual e coletivo
Oralidade: Expressão Oral	Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas.	<i>O que sabes sobre Gil Vicente?</i> - Vida e obra. - Características de linguagem e estilo. - Tempo histórico. - Relevância.	Recuperar e expor oralmente conhecimentos adquiridos previamente acerca do autor e da sua obra. TPC: Manual <i>Mensagens 10ºAno</i> (pp.123-125)	Computador, projetor, Manual <i>Mensagens 10ºAno</i>	± 15 minutos	Formativa: Observação direta: trabalho coletivo

Planificação da sequência didática *Farsa de Inês Pereira*, Gil Vicente

Ano letivo 2022/2023

(+ 20 aulas, de 16 de dezembro a 6 de fevereiro)

Leitura Educação Literária	Realizar leitura crítica e autónoma. Clarificar tema(s), ideias principais, pontos de vista. Aferição de informação a partir do texto.	Farsa: características deste género dramático. Estrutura externa e estrutura interna da <i>Farsa de Inês Pereira</i>	Ler a definição de farsa presente no manual. Sistematizar ideias que distinguem o Farsa e Auto.		± 15 minutos	Formativa: Observação direta: Trabalho individual e coletivo
Educação Literária Escrita	Contextualizar textos literários portugueses anteriores ao século XVII em função de marcos históricos e culturais. Analisar o valor de recursos expressivos para a construção do sentido do texto.	“mais quero asno que me leve que cavalo que me derrube” – o que nos diz o mote sobre a possível temática abordada na Farsa? Apresentação das personagens e do momento	Os alunos deverão escrever um possível enredo suscitado pelo mote que lhes foi apresentado. As respostas deverão ser partilhadas na plataforma <i>Padlet</i> .	Manual <i>Mensagens 10ºAno</i>  Plataforma <i>Padlet</i>	± 20 minutos	Formativa: Observação direta: Trabalho individual e coletivo

Planificação da sequência didática *Farsa de Inês Pereira*, Gil Vicente

Ano letivo 2022/2023

(+ 20 aulas, de 16 de dezembro a 6 de fevereiro)

	Editar os textos escritos, em diferentes suportes, após revisão, individual ou em grupo, tendo em conta a adequação, a propriedade vocabular e a correção linguística	da primeira apresentação da peça.				
Oralidade: Compreensão Oral	Sintetizar o discurso escutado a partir do registo de informação relevante quanto ao tema e à estrutura.	Visionamento da dramatização da <i>Farsa de Inês Pereira</i>	Os alunos deverão observar a sequência “Sem casamento, que enfiamento...”	Computador, projetor, DVD  auladigital	± 15 minutos	Formativa: Observação direta: Trabalho individual e coletivo
Leitura Educação Literária	Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos presentes nos textos. Clarificar tema(s), ideias	Sequência “Sem casamento, que enfiamento...” (pp.128-130) Manual <i>Mensagens 10ºano</i>	Os alunos deverão ler a sequência “Sem casamento, que enfiamento...” (pp.128-130) Manual <i>Mensagens 10ºano</i>	Manual <i>Mensagens 10ºAno</i>	± 20 minutos	Formativa: Observação direta: Trabalho coletivo

Planificação da sequência didática *Farsa de Inês Pereira*, Gil Vicente

Ano letivo 2022/2023

(+ 20 aulas, de 16 de dezembro a 6 de fevereiro)

	principais, pontos de vista. Analisar os recursos utilizados para a construção do sentido do texto.		Responder (a pares) aos exercícios propostos para a interpretação do excerto (p.131)			Trabalho a pares
Gramática	Usar de modo intencional diferentes valores modais atendendo à situação comunicativa (epistémicos, deônticos e apreciativos).	Valor modal: 1. Modalidade 2. Domínios da modalidade	Realização de uma atividade de descoberta, que permita construir conhecimento sobre o Valor Modal. Sistematização das conclusões retiradas a partir da realização dos exercícios propostos. TPC: exercícios de consolidação e sistematização de conhecimentos (pp. 132-133) Manual <i>Mensagens 10ºano</i>	Ficha de trabalho sobre o Valor Modal (Anexo B) Manual <i>Mensagens 10ºAno</i>	± 40 minutos	Formativa: Observação direta: Trabalho individual e coletivo
Oralidade: Compreensão	Sintetizar o discurso escutado a partir do registo de	Visionamento da dramatização da <i>Farsa de inês pereira</i>	Os alunos deverão observar a sequência “Pretendente			

Planificação da sequência didática *Farsa de Inês Pereira*, Gil Vicente

Ano letivo 2022/2023

(+ 20 aulas, de 16 de dezembro a 6 de fevereiro)

Oral	informação relevante quanto ao tema e à estrutura.		apresentado e logo rejeitado..."			
Leitura Educação Literária	Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos presentes nos textos. Clarificar tema(s), ideias principais, pontos de vista. Analisar os recursos utilizados para a construção do sentido do texto.	Sequência "Pretendente apresentado e logo rejeitado..." (pp.134-139) <i>Manual Mensagens 10ºano</i>	Os alunos deverão ler a sequência "Pretendente apresentado e logo rejeitado..." (pp.134-139) <i>Manual Mensagens 10ºano</i> Responder (a pares) aos exercícios propostos para a interpretação do excerto (p.131)	<i>Manual Mensagens 10ºano</i>	± 20 minutos	Formativa: Observação direta: Trabalho coletivo Trabalho a pares
Leitura Educação Literária	Clarificar tema(s), ideias principais, pontos de vista.	Processos de cómico	Os alunos deverão ler a ficha informativa 2 <i>Manual Mensagens 10ºano</i> (p.140)			
Gramática	Relacionar situações de comunicação, interlocutores e	Atos de fala: 1. Situações de comunicação e registos de língua.	Realização de uma atividade de descoberta, que permita construir	Ficha de trabalho	± 40 minutos	Formativa: Observação

Planificação da sequência didática *Farsa de Inês Pereira*, Gil Vicente

Ano letivo 2022/2023

(+ 20 aulas, de 16 de dezembro a 6 de fevereiro)

	registos de língua (grau de formalidade, relação hierárquica entre os participantes, modo oral ou escrito da interação), tendo em conta os diversos atos de fala.	2. Atos de fala 2.1 Atos de fala diretos e indiretos 2.2 Atos ilocutórios	conhecimento sobre Atos de fala. Sistematização das conclusões retiradas a partir da realização dos exercícios propostos. TPC: exercícios de consolidação e sistematização de conhecimentos. (pp. 141-143) Manual <i>Mensagens 10ºano</i>	sobre Atos de Fala (AnexoC)	os	direta: Trabalho individual e coletivo Trabalho a pares
Leitura Educação Literária	Interpretar o sentido global do texto e a intencionalidade comunicativa com base em inferências devidamente justificadas.	Sequências a partir de “Aparece um escudeiro e é solteiro...” até “Bem casar para livre estar” (pp.144-163) Manual <i>Mensagens 10ºano</i>	Os alunos deverão fazer a leitura expressiva da sequência. Distribuição de personagens.	Computador, projetor, Manual <i>Mensagens 10ºAno</i>	± 200 minutos	Formativa: Observação direta: Trabalho individual e coletivo

Planificação da sequência didática *Farsa de Inês Pereira*, Gil Vicente

Ano letivo 2022/2023

(+ 20 aulas, de 16 de dezembro a 6 de fevereiro)

	Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos presentes nos textos.			 auladigital		
Oralidade: Compreensão Oral	Interpretar textos orais evidenciando perspetiva crítica.	Articulação com os temas da ENEC: igualdade de género.	Os alunos deveram assistir ao vídeo e expor oralmente a sua opinião sobre a importância da campanha.			
Expressão Oral	Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas. Fazer exposições orais para apresentação de temas escolhidos autonomamente ou requeridos por outros	Vídeo “#PortugalContraAViolência”.	Articulação com a obra estudada, tema da igualdade de género, perceção da situação atual no que diz respeito ao tema.			
Leitura Educação Literária		Representação do quotidiano Ficha informativa 4				

Planificação da sequência didática *Farsa de Inês Pereira*, Gil Vicente

Ano letivo 2022/2023

(+ 20 aulas, de 16 de dezembro a 6 de fevereiro)

		Manual Mensagens 10ºano				
Gramática	Analisar com segurança frases simples e complexas (identificação de constituintes e das respetivas funções sintáticas, incluindo complemento do nome.	Complemento do nome	Realização de uma atividade de descoberta, que permite construir conhecimento sobre Atos de fala. Sistematização das conclusões retiradas a partir da realização dos exercícios propostos. TPC: exercícios de consolidação e sistematização de conhecimentos. (pp. 158-159) Manual <i>Mensagens 10ºano</i>			
Educação Literária	Interpretar textos literários portugueses de diferentes autores e géneros, produzidos	Dimensão satírica da <i>Farsa de Inês Pereira</i>	Os alunos deverão reconhecer os alvos da crítica.	Computador, projetor,		

Planificação da sequência didática *Farsa de Inês Pereira*, Gil Vicente

Ano letivo 2022/2023

(+ 20 aulas, de 16 de dezembro a 6 de fevereiro)

Leitura	entre os séculos XII e XVI	Ficha informativa 7 – Manual <i>Mensagens</i> 10ºano (p.168)	Identificar estratégias da sátira.	Manual <i>Mensagens</i> 10ºAno  auladigital		
Leitura	Realizar leitura crítica e autónoma. Clarificar tema(s), ideias principais, pontos de vista. Analisar os recursos utilizados para a construção do sentido do texto. Interpretar o sentido global do texto e a intencionalidade comunicativa com base em	Crónica humorística: <i>U omãĩ qe dava pulus (i pōtapés na gueramática)</i> , Ricardo Araújo Pereira. https://visao.sapo.pt/opinioao/cronicas/boca-do-inferno/2013-02-07-u-omai-qe-dava-pulus-i-potapes-na-gueramaticaf711252/	Realização de uma ficha de trabalho. Questões de resposta fechada.	Ficha de trabalho (Anexo D)	± 20 minutos	Formativa: Observação direta: Trabalho individual e coletivo

Planificação da sequência didática *Farsa de Inês Pereira*, Gil Vicente

Ano letivo 2022/2023

(+ 20 aulas, de 16 de dezembro a 6 de fevereiro)

	inferências devidamente justificadas.					
Leitura	Ler em suportes variados textos de diferentes graus de complexidade dos géneros seguintes: cartoon.	<i>Cartoon</i> (a seleccionar)	Os alunos deverão analisar um cartoon e realizar a sua apreciação crítica, individualmente ou em pares.	Cartoon Projektor Computador Internet	± 40 minutos	Formativa: Observação direta: Trabalho individual e coletivo
Escrita	Escrever sínteses, apreciações críticas, respeitando as marcas de género.	Apreciação crítica				
Educação Literária	Expressar, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pelas obras e seus autores.	Síntese <i>Farsa de Inês Pereira</i> :	Os alunos, em trabalho de grupo, deverão apresentar as personagens que interpretaram ao longo da leitura expressiva realizada em aula.	Computador, projetor, <i>Padlet</i> Manual <i>Mensagens 10ºano</i>	± 40 minutos	Formativa: Observação direta: Trabalho individual e coletivo
Oralidade: Expressão	Fazer exposições orais para	Caracterização das personagens. Relações entre personagens. Representação do				

Planificação da sequência didática *Farsa de Inês Pereira*, Gil Vicente

Ano letivo 2022/2023

(+ 20 aulas, de 16 de dezembro a 6 de fevereiro)

Oral	apresentação de leituras (apreciação crítica de obras, partes de obras ou textos com temas relevantes), de sínteses e de temas escolhidos autonomamente ou requeridos por outros. Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas.	quotidiano. A dimensão satírica da <i>Farsa de Inês Pereira</i> .	Recursos digitais adicionados ao <i>Padlet</i> da turma TPC: síntese (pp. 172-173) Apontamentos para o teste de educação literária.			
Leitura	Clarificar tema(s), ideias principais, pontos de vista.	Entrevista ao professor José Augusto Cardoso Bernardes, <i>Jornal de Notícias</i> . https://www.jn.pt/artes/especial/gil-vicente-9047493.html	Ficha de trabalho formativa: treinar o domínio da leitura.	Computador Internet Projektor Anexo E	± 25 minutos	Formativa: Observação direta: Trabalho

Planificação da sequência didática *Farsa de Inês Pereira*, Gil Vicente

Ano letivo 2022/2023

(+ 20 aulas, de 16 de dezembro a 6 de fevereiro)

				<i>Padlet</i>		individual e coletivo
Oralidade: Expressão Oral Educação Literária	Fazer exposições orais (apreciação crítica). Utilizar adequadamente recursos verbais e não-verbais para aumentar a eficácia das apresentações orais. Interpretar textos literários portugueses de diferentes autores e géneros, produzidos entre os séculos XII e XVI.	Teste de EO ¹ Teste de leitura literária ²		Anexo G		Avaliação sumativa

Observações: Ao longo da unidade, seguindo a planificação anual e considerando o Projeto de Leitura, está previsto que os alunos realizem a leitura parcial das obras selecionadas nas aulas. Assim, os alunos realizarão a leitura autónoma, em silêncio, nos últimos 15 min. das aulas previamente selecionadas para o efeito, nos respetivos Planos de Aula.

1 A avaliação sumativa da Expressão Oral realizar-se-á ao longo da Unidade, idealmente, nos primeiros 15 minutos de cada aula em datas previamente selecionadas pelos alunos.

2 A realização do teste de leitura literária está prevista para dia 6 de janeiro 2023.

Planificação da sequência didática *Rimas*, Luís de Camões

Ano letivo 2022/2023

(± 7 aulas, de 23 de março a 31 de março)

Domínios	Objetivos/AE	Conteúdos	Tarefas e atividades	Recursos	Data	Avaliação
Oralidade: Compreensão Oral	Sintetizar o discurso escutado a partir do registo de informação relevante quanto ao tema e à estrutura.	“Comigo me desavim”, Sá de Miranda https://www.youtube.com/watch?v=5RS_z9x1upA	Pré-leitura: Audição da leitura expressiva do poema “Comigo me desavim”, de Sá de Miranda.	Computador, projetor, internet	23 mar	Formativa trabalho individual e coletivo
Leitura Educação Literária Expressão oral	Realizar leitura crítica e autónoma. Clarificar tema(s), ideias principais, pontos de vista. Aferição de informação a partir do texto. Exprimir, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas. Expressar, oralmente ou por	Sonetos, <i>Luís de Camões</i>	Atividade de grupo: Leitura e reflexão sobre as interrogações retóricas presentes nos sonetos. Pós-leitura: Apresentar as reflexões suscitadas pela leitura dos sonetos.	Anexo C (sonetos) <i>Padlet</i>		Formativa Trabalho individual e coletivo

Planificação da sequência didática *Rimas*, Luís de Camões

Ano letivo 2022/2023

(+ 7 aulas, de 23 de março a 31 de março)

	escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pelas obras e seus autores.					
Oralidade Expressão oral	Utilizar adequadamente recursos verbais e não-verbais para aumentar a eficácia das apresentações orais.	“Comigo me desavim”, Sá de Miranda	Atividade de leitura expressiva	Computador Projetor		Formativa Trabalho individual e coletivo
Leitura Educação literária Gramática	Interpretar textos literários portugueses de diferentes autores e géneros, produzidos entre os séculos XII e XVI. Analisar o valor de recursos expressivos para a construção do sentido do texto. Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos presentes nos textos.	Reflexão sobre a vida pessoal: “Erros meus, má fortuna, amor ardente”	Leitura e realização de um questionário.	Manual <i>Mensagens</i> <i>10ºAno</i>  auladigital Padlet		Formativa: Observação direta: Trabalho individual e coletivo

Planificação da sequência didática *Rimas*, Luís de Camões

Ano letivo 2022/2023

(+ 7 aulas, de 23 de março a 31 de março)

Oralidade: Expressão oral	Fazer exposições orais para apresentação de leituras (apreciação crítica de obras, partes de obras ou textos com temas relevantes), de sínteses e de temas escolhidos autonomamente ou requeridos por outros	(IR)reverência em Luís de Camões “Retratos do poeta” Ilustrações de João Fazenda, Almada Negreiros, Júlio Pomar e André Carrilho.	Apreciação crítica oral das ilustrações apresentados.	Computador Projetor PPT (Anexo D)	24 mar	Formativa: Observação direta: Trabalho individual e coletivo
Escrita	Escrever sínteses, exposições sobre um tema e apreciações críticas, respeitando as marcas de género. Planificar o texto a escrever, após pesquisa e seleção de informação pertinente. Redigir o texto com domínio seguro da organização em parágrafos e dos mecanismos	Animação “Destino”, de Fabien Weibel	Texto de opinião a partir da visualização da animação.	Manual <i>Mensagens</i> 10ºAno Computador Projetor		Formativa: Observação direta: Trabalho individual ou coletivo

Planificação da sequência didática *Rimas*, Luís de Camões

Ano letivo 2022/2023

(+ 7 aulas, de 23 de março a 31 de março)

	de coerência e de coesão textual.					
Leitura	Interpretar o sentido global do texto e a intencionalidade comunicativa com base em inferências devidamente justificadas.	“Camões e a tença”, Sophia de Mello Breyner	Leitura e comentário oral.	Computador, projetor,	27 mar	Formativa: Observação direta: Trabalho individual e coletivo
Educação Literária	Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos presentes nos textos. Comparar textos em função de temas, ideias e valores.	“Camões”, Miguel Torga		Manual <i>Mensagens</i> 10ºAno  auladigital		
Gramática						
Leitura	Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos presentes nos textos.	O desconcerto do mundo “Os bons vi sempre passar”	Leitura e realização de um questionário.	Manual <i>Mensagens</i> 10ºAno	27 mar	Formativa: Observação direta: Trabalho individual e coletivo
Educação Literária	Clarificar tema(s), ideias principais, pontos de vista.	Ecos de Camões na atualidade	Texto de opinião oral a partir da leitura do poema e do artigo.	 auladigital Padlet		
Gramática	Analisar os recursos utilizados	Texto de opinião: “Os bons				

Planificação da sequência didática *Rimas*, Luís de Camões

Ano letivo 2022/2023

(± 7 aulas, de 23 de março a 31 de março)

Expressão oral	para a construção do sentido do texto. Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas.	vi sempre passar no mundo graves tormentos”				
Expressão oral	Fazer exposições orais para apresentação de temas escolhidos autonomamente ou requeridos por outros.	Curta-metragem “O emprego”, de Santiago Bou Grasso	Apreciação crítica oral a partir da visualização da curta-metragem.	Computador Projector Manual <i>Mensagens</i> <i>10ºAno</i>  auladigital	31 mar	Formativa: Observação direta: Trabalho individual e coletivo
Escrita		Texto de opinião Apreciação crítica	Teste sumativo de escrita.	Anexo E		Sumativa: Trabalho individual

Observações: Ao longo da sequência, será proposta a leitura das fichas informativas do manual (TPC), de forma a consolidar os temas analisados (a reflexão sobre a vida pessoal, p.215 e o desconcerto do mundo, p.218)

Planificação da sequência didática *Os Lusíadas*, Luís de Camões: Reflexões do poeta

Ano letivo 2022/2023

(+ 4 aulas, de 11 a 15 de maio)

“Os Lusíadas”: dimensão épica e dimensão crítica

Domínios	Objetivos/AE	Conteúdos	Tarefas e atividades	Recursos	Data	Avaliação
Oralidade Educação literária	Sintetizar o discurso escutado a partir do registo de informação relevante quanto ao tema e à estrutura.	(Ir)reverência em Luís de Camões	Pré-leitura: <i>Brainstorming</i>	Computador, projetor, internet	10 maio	Formativa trabalho individual e coletivo
Leitura Educação Literária Expressão oral	Realizar leitura crítica e autónoma. Clarificar tema(s), ideias principais, pontos de vista. Aferição de informação a partir do texto. Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas. Expressar, oralmente ou por	As reflexões do poeta: o poder corruptor do dinheiro (canto VIII, est. 96-99)	Audição e comentário oral. Realização de um questionário de resposta restrita e resposta curta. Pós-leitura: Trabalho de grupo: Apresentar as reflexões suscitadas pelas considerações do poeta.	Anexo C (sonetos) <i>Padlet</i>		Formativa Trabalho individual e coletivo

Planificação da sequência didática *Os Lusíadas*, Luís de Camões: Reflexões do poeta

Ano letivo 2022/2023

(+ 4 aulas, de 11 a 15 de maio)

“Os Lusíadas”: dimensão épica e dimensão crítica

	escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pelas obras e seus autores.					
Leitura Educação literária Gramática	Interpretar textos literários portugueses de diferentes autores e géneros, produzidos entre os séculos XII e XVI. Analisar o valor de recursos expressivos para a construção do sentido do texto. Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos presentes nos textos.	Reflexão sobre a vida pessoal: “Erros meus, má fortuna, amor ardente”	Leitura e realização de um questionário.	Manual <i>Mensagens</i> 10ºAno  auladigital Padlet	24 mar	Formativa: Observação direta: Trabalho individual e coletivo
Oralidade: Expressão oral	Fazer exposições orais para apresentação de leituras (apreciação crítica de obras,	(IR)reverência em Luís de Camões Ilustrações de João	Apreciação crítica oral das ilustrações apresentados.	Computador Projetor		Formativa: Observação direta: Trabalho

Planificação da sequência didática *Os Lusíadas*, Luís de Camões: Reflexões do poeta

Ano letivo 2022/2023

(+ 4 aulas, de 11 a 15 de maio)

“Os Lusíadas”: dimensão épica e dimensão crítica

	partes de obras ou textos com temas relevantes), de sínteses e de temas escolhidos autonomamente ou requeridos por outros	Fazenda, Almada Negreiros, Júlio Pomar e André Carrilho.		PPT (Anexo D)		individual e coletivo
Escrita	Escrever sínteses, exposições sobre um tema e apreciações críticas, respeitando as marcas de género. Planificar o texto a escrever, após pesquisa e seleção de informação pertinente. Redigir o texto com domínio seguro da organização em parágrafos e dos mecanismos de coerência e de coesão textual.	Animação “Destino”, de Fabien Weibel	Texto de opinião a partir da visualização da animação.	Manual <i>Mensagens</i> <i>10ºAno</i> Computador Projektor		Formativa: Observação direta: Trabalho individual ou coletivo

Planificação da sequência didática *Os Lusíadas*, Luís de Camões: Reflexões do poeta

Ano letivo 2022/2023

(+ 4 aulas, de 11 a 15 de maio)

“Os Lusíadas”: dimensão épica e dimensão crítica

Leitura	Interpretar o sentido global do texto e a intencionalidade comunicativa com base em inferências devidamente justificadas.	“Camões e a tença”, Sophia de Mello Breyner	Leitura e comentário oral.	Computador, projetor,	27 mar	Formativa: Observação direta: Trabalho individual e coletivo
Educação Literária		“Camões”, Miguel Torga		Manual <i>Mensagens</i> 10ºAno  auladigital		
Gramática	Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos presentes nos textos. Comparar textos em função de temas, ideias e valores.					
Leitura	Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos presentes nos textos.	O desconcerto do mundo “Os bons vi sempre passar”	Leitura e realização de um questionário.	Manual <i>Mensagens</i> 10ºAno		Formativa: Observação direta: Trabalho individual e coletivo
Educação Literária	Clarificar tema(s), ideias principais, pontos de vista.	Ecos de Camões na atualidade	Texto de opinião oral a partir da leitura do poema e do artigo.	 auladigital Padlet		
Gramática	Analisar os recursos utilizados para a construção do sentido	Texto de opinião: “Os bons vi sempre passar no mundo				

Planificação da sequência didática *Os Lusíadas*, Luís de Camões: Reflexões do poeta

Ano letivo 2022/2023

(+ 4 aulas, de 11 a 15 de maio)

“Os Lusíadas”: dimensão épica e dimensão crítica

Expressão oral	do texto. Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas.	graves tormentos”				
Expressão oral	Fazer exposições orais para apresentação de temas escolhidos autonomamente ou requeridos por outros.	Curta-metragem “O emprego”, de Santiago Bou Grasso	Apreciação crítica oral a partir da visualização da curta-metragem.	Computador Projetor Manual <i>Mensagens</i> 10ºAno  auladigital	31 mar	Formativa: Observação direta: Trabalho individual e coletivo
Escrita		Texto de opinião Apreciação crítica	Teste sumativo de escrita.	Anexo E		Sumativa: Trabalho individual

Observações: Ao longo da sequência, será proposta a leitura das fichas informativas do manual (TPC), de forma a consolidar os temas analisados (a reflexão sobre a vida pessoal, p.215 e o desconcerto do mundo, p.218)

Apêndice O: Declaração de consentimento informado

Consentimento Informado

Informação sobre o projeto:

No âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo e ensino secundário da NOVA-FCSH, que decorre na Escola Secundária de Mem Martins, sob orientação da professora cooperante, a professora Tatiana Azevedo desenvolverá na turma do seu educando um projeto de ensino-aprendizagem da gramática com recurso a metodologias indutivas, com o objetivo de contribuir para o aprofundamento do conhecimento da língua portuguesa, assim como para o desenvolvimento de competências como a resolução de problemas e o raciocínio científico.

Para se investigar a forma como os alunos desenvolvem as competências mencionadas, pretende-se recorrer à gravação áudio das interações orais dos alunos em sala de aula, em particular durante a participação em atividades em pequeno grupo, a realizar na semana de 17 a 21 de abril de 2023.

Tratamento de dados pessoais:

A responsável pelo tratamento dos dados recolhidos é a professora Tatiana Azevedo. Os dados serão usados apenas para fins de investigação científica na área da linguística educacional.

O tratamento dos dados será baseado no seu consentimento expresso e informado, sendo essa a finalidade deste documento.

Os dados serão tratados de forma confidencial, garantindo-se que a identidade dos alunos não será revelada. Não serão captadas fotografias ou vídeos dos alunos. Os dados serão conservados durante o período necessário à conclusão do projeto.

Mais informações:

A gravação áudio da participação do seu educando nas atividades é voluntária, podendo o seu educando desistir a qualquer momento sem qualquer prejuízo. Se tiver dúvidas ou pretender algum esclarecimento adicional, poderá entrar em contacto com a professora responsável pelo projeto através do endereço de e-mail tatianaazevedo@prof.*****.pt.

Consentimento:

Tomei conhecimento da informação sobre o projeto e sobre o tratamento de dados pessoais. Autorizo a gravação áudio da participação do meu educando de acordo com os termos descritos.	
Tomei conhecimento da informação sobre o projeto e sobre o tratamento de dados pessoais. Não autorizo a gravação áudio da participação do meu educando de acordo com os termos descritos.	

Nome do educando:

Data:

Assinatura do encarregado de educação: