



**Universidade de
Aveiro**
Ano 2022

**Ana Rita
Ribeiro Freitas
Alexandrino**

**Como Utilizar de Modo Intencional Processos de Coesão
Textual com Base em Atividades Relacionadas com o
Domínio da Oralidade?**



**Ana Rita Ribeiro
Freitas Alexandrino**

**Como Utilizar de Modo Intencional Processos de Coesão
Textual com Base em Atividades Relacionadas com o Domínio
da Oralidade?**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Doutora Madalena Teixeira, Professora Auxiliar com Agregação do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho à minha irmã, aos meus pais e ao Gonçalo por serem os maiores incentivadores das realizações dos meus sonhos.

E à Luzia, por ter sido casa ao longo desta jornada e me acrescentar, todos os dias, algo que eu não sabia que precisava.

o júri

presidente

Prof.^a Doutora Cristina Manuela Branco Fernandes de Sá
professora auxiliar da Universidade de Aveiro

vogais

Prof. Doutor André Luiz Rauber
Professor Adjunto Convidado, Instituto Politécnico de Santarém - Escola Superior de Educação

**Prof.^a Doutora Maria Madalena Teles de Vasconcelos Leite Dias
Ferreira e Teixeira**
Professora Auxiliar C/ Agregação em Regime Laboral, Universidade de Aveiro

agradecimentos

Quero agradecer a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta dissertação.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à professora Madalena Teixeira, por ter sido minha orientadora e ter desempenhado esse cargo com amizade e dedicação. Reconheço que os seus ensinamentos me permitiram crescer no meu processo de formação profissional.

À minha irmã, aos meus pais e ao Gonçalo, por me incentivarem nos momentos de maior dificuldade, pelo amor incondicional e pelo apoio demonstrado ao longo de todo este percurso.

À Luzia, com quem vivi intensamente durante os últimos anos, por partilhar comigo tantos momentos de companheirismo e pela troca de experiências que me ajudaram a crescer.

Por fim, agradecer, novamente, a todos os que participaram, direta ou indiretamente, no desenvolvimento desta investigação.

palavras-chave

Domínio da Gramática, Domínio da Oralidade, Articulação de Domínios, Didática, Laboratório Gramatical.

resumo

Entendemos que para o desenvolvimento de competências comunicativas é necessário que os indivíduos aprofundem as suas aptidões ao nível gramatical e oral. Neste sentido, o presente trabalho constitui-se como um estudo realizado em duas turmas do 6.º ano de escolaridade do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

A abordagem metodológica utilizada foi a investigação-ação, uma vez que ocupamos o papel de investigadoras. Os dados desta investigação foram recolhidos através de um questionário, da observação, do debate e do vídeo.

O estudo apresentado centra-se, então, na abordagem da Gramática, a partir do Laboratório Gramatical em articulação com a Oralidade. Deste modo, este projeto teve como finalidade a perceção de conhecimentos gramaticais e a avaliação dos efeitos desta intervenção nas aprendizagens dos alunos, suportados pela comparação entre a pré e a pós-intervenção.

O enquadramento teórico que sustenta este trabalho recai sobre a importância de ambos os Domínios.

Os resultados demonstram um efeito positivo após a intervenção, uma vez que foi possível verificarmos, a partir do produto final, o vídeo, que os alunos conseguiram utilizar, corretamente, os mecanismos da flexão em número e género e da flexão verbal.

keywords

Domain of Grammar, Domain of Orality, Articulation of Domains, Didactic, Grammatical Laboratory.

abstract

We understand that for the better development of communication competencies it's necessary that the individuals further develop their oral and grammatical skills. With that purpose, the following paper refers to a case study implemented on two classes of the 6th grade of the 2nd Cycle of Basic Education.

The methodological approach used was investigation – action since we had the part of being the investigators. This research's data were collected using a questionnaire, observation, the debate, and the promotional video.

The paper presented focus on the approach of Grammar, using the Grammatical Laboratory in articulation with the Orality Domain. With this in mind, this project's goal is the perception of grammatical knowledge and the evaluation of the effectiveness of these instruments in students learning, based on the comparison of before, and after our intervention.

The theoretical framework that supports this work refers to the importance of both Spheres Domains.

The results show a positive effect of our intervention because it's possible to verify, based on the final product, that the students were able to utilize an apply, correctly, the rules of the morphologic and verbal.

Índice

Introdução	12
Justificação da problemática	13
Questão investigativa e objetivos do projeto de intervenção	15
Enquadramento Teórico.....	16
Para uma noção de Gramática?	16
A Gramática na sala de aula	18
Para uma noção de Oralidade	19
Oralidade em sala de aula	20
A importância da Comunicação Oral	21
Para uma articulação entre a Gramática e Oralidade	22
Laboratório Gramatical	26
Metodologia	28
1.1. Participantes	29
2. Técnicas de Recolha de Dados	29
2.1. Observação Participante	30
2.2. Questionários	31
Análise dos Resultados.....	32
Intervenção Didática	43
Análise do Debate	44
Análise dos Laboratórios Gramaticais	45
Interpretação dos Resultados	54
Considerações Finais	55
Referências Bibliográficas.....	59
Anexos.....	64
Anexo 1 – Questionário	65
Anexo 2 – Autorização de participação no questionário	69
Anexo 3 – Panfleto Vista Alegre	69
Anexo 4 – Panfleto Farol da Barra	70
Anexo 5 – Panfleto Folar do Vale de Ílhavo	70
Anexo 6 – Panfleto Costa Nova	71
Anexo 7 – LG – Morfologia	72
Anexo 8 – LG – Conjugação Verbal	73
Anexo 9 – Vídeo	74

Índice de Quadros

Quadro 1- Resultado 2.º ano de escolaridade 2019/2021	13
Quadro 2 – Resultados 5.º ano de escolaridade 2018/2021	14
Quadro 3 - Articulação entre os Domínios da Gramática e da Oralidade	24

Índice de Gráficos

Gráfico 1- Preferência de Domínios	33
Gráfico 2 - Domínio da Gramática	34
Gráfico 3 - Conhecer a conceção de Gramática dos alunos.....	36
Gráfico 4 - Conhecer o gosto dos alunos pelo Domínio da Gramática	37
Gráfico 5 - Conhecer a Abordagem do Domínio da Gramática Realizado em Aula.....	38
Gráfico 6 - Já participaste em algum Debate?	40
Gráfico 7 - Apresentações orais.....	41
Gráfico 8 - Domínio da Oralidade	43

Índice de imagens

Imagem 1 - Resposta do aluno à questão 2.1.2 - Questionário	35
Imagem 2 - Resposta do aluno à questão 3 – Questionário	39
Imagem 3 - Resposta do aluno à questão 5 - Questionário	39
Imagem 4 - Resposta do aluno à questão 3 – Questionário	41
Imagem 5 - Os Palheiros da Costa Nova.....	46
Imagem 6 - Resposta do aluno à questão 1.3	47
Imagem 7 - Resposta do aluno à questão 1.3	47
Imagem 8 - Resposta do aluno à questão 1.3	47
Imagem 10 - Respostas do aluno LG – Flexão Morfológica	48
Imagem 11 - Resposta do aluno à questão 2	48
Imagem 12 - Resposta do aluno à questão 2.1.1	48
Imagem 13 - Respostas do aluno às questões 3.1 e 4	49
Imagem 14 - Respostas do aluno às questões 3.1 e 4	49
Imagem 15 - Resposta do aluno à questão 5.2	50
Imagem 16 - Resposta do aluno ao Quadro.	51
Imagem 17 - Resposta do aluno à questão 1.1 – LG flexão verbal	51
Imagem 18 - Resposta do aluno à questão 1.2.1	52
Imagem 19 - Resposta do aluno à questão 2.2	52
Imagem 20 - Resposta do aluno à questão 2.3	53
Imagem 21 - Resposta do aluno à questão 4.2	53
Imagem 22 - Resposta do aluno ao Quadro síntese – LG Conjugação Verbal.....	55

Índice de Siglas e Abreviaturas

AE – Aprendizagens Essenciais

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EAAEB - Estudo de Aferição Amostral do Ensino Básico

IAVE – Instituto de Avaliação Educativa

LG – Laboratório Gramatical

PPEB - Programas de Português do Ensino Básico

Introdução

A Gramática, o ensino e aprendizagem da mesma, bem como as suas metodologias são, desde sempre, uma preocupação para diversos linguistas e professores. Assim,

“o valor do ensino gramatical nas orientações curriculares e na própria prática docente começa, desde a década de 90, a ser alvo de um vivo debate em Portugal, debate esse que virá recentrar a questão não já em torno da (in)utilidade do ensino da Gramática, mas antes das metodologias de ensino gramatical (e teorias subjacentes) mais eficazes.”

(Silva. & Pereira, 2017, p.110).

Apesar de ser um Domínio importantíssimo na área curricular de português, é também aquele em que os alunos demonstram maiores dificuldades, como se poderá comprovar mais adiante neste trabalho.

Com efeito, não é surpresa, para nenhum aluno ou professor, que o ensino e aprendizagem da Gramática se centra essencialmente no estabelecimento de regras de uso, bem como na sua memorização. Apesar das inovações didáticas e da evolução ao nível da educação serem evidentes, subentendemos que a Gramática ainda não é lecionada de forma a garantir a motivação e empenho dos alunos.

Neste sentido, é necessário que os discentes percebam que a Gramática não contempla apenas uma extensa listagem de regras a serem cumpridas, mas que se trata de um Domínio necessário para o bom funcionamento da língua, quer a nível escrito, quer a nível oral. Contudo, é também essencial que os docentes se esforcem por utilizarem diversas e diferentes estratégias no ensino deste Domínio. Além disso, em nossa opinião, o (des)conhecimento gramatical está na base de outros resultados que poderiam ser melhores, como é o caso da Oralidade.

Efetivamente, o ensino da Gramática nas escolas portuguesas centra-se essencialmente, “no género narrativo clássico, deixando à margem da descrição linguística as produções orais.” (Ferreira, 2013, p.598). Assim sendo, é urgente que esta problemática passe a ser tomada como um assunto de relevo por parte da comunidade científica, para que a investigação contribua com possíveis soluções.

O presente relatório centra-se, assim, na ideia de que as produções orais têm por base o conhecimento linguístico e gramatical dos alunos, verificando-se uma estreita articulação entre os Domínios da Gramática e da Oralidade.

Acrescentamos que este relatório se encontra dividido em cinco partes que seguem uma lógica sequencial e organizada: Enquadramento Teórico, Metodologia, Análise de Dados, Implementação Prática e Considerações finais.

Justificação da problemática

Após a análise dos documentos disponibilizados pelo Instituto de Avaliação Educativa (IAVE), mais especificamente o documento *Estudo de Aferição Amostral do Ensino Básico (EAAEB) 2021*, foi possível verificarmos as fragilidades dos alunos na área curricular de português. No mesmo documento, observamos a recolha e comparação dos resultados obtidos nas provas de aferição dos anos 2018/2019 e posteriormente de 2021, tendo sido possível realizar uma análise e reflexão acerca dos mesmos. Importa ainda referir que os dados analisados reportam à área curricular de português no 2.º ano de escolaridade do 1.º CEB e 5.º ano de escolaridade do 2.º CEB.

É de todo o interesse, então, aprofundar a análise deste documento de modo a refletirmos sobre eventuais estratégias de ensino e de aprendizagem que possam traduzir-se no sucesso dos alunos. As categorias de desempenho utilizadas no EAAEB são: C - Conseguiram; CM – Conseguiram, mas...; RD – Revelaram dificuldade; NC/NR – Não conseguiram ou Não responderam (estas categorias são iguais para todos os anos de escolaridade). Mas atentemos no Quadro 1 – *Resultados 2.º ano de escolaridade 2019/2021*.

Quadro 1- Resultado 2.º ano de escolaridade 2019/2021

2.º ano de escolaridade	2019				2021			
	C	CM	RD	NC/NR	C	CM	RD	NC/NR
Oralidade	59,7%	24,1%	15,6%	0,6%	64,0%	20,0%	11,1%	4,9%
Leitura e Iniciação à Educação Literária	6,2%	36,6%	48,8%	8,4%	29,7%	31,6%	31,3%	7,4%
Gramática	18,9%	2,8%	49,1%	38,2%	7,2%	1,7%	26,0%	65,1%
Escrita	26,3%	24,2%	22,9%	26,6%	29,9%	26,2%	24,0%	19,9%

Efetivamente, nas provas de aferição do ano de 2019, os alunos do 2.º ano de escolaridade demonstraram maior dificuldade no Domínio da Gramática. Os dados “colocam” 38,2% dos alunos na categoria “Não conseguiram/Não responderam”. O mesmo se repete no

ano de 2021, uma vez que os dados apresentam 65,1% dos alunos na mesma categoria. Destacamos ainda que, no ano de 2019 na categoria “Conseguiram” foi registado o valor de 18,9%, que acabou por regredir para os 7,2% no ano de 2021, diminuindo em 11,7%.

Já no Domínio da Oralidade, os alunos apresentam um desempenho positivo de 64% na categoria “Conseguiram”, no ano de 2021. Em comparação com os dados do ano de 2019, verificamos que em 2021 houve um aumento de 4,3% na categoria referida. Contudo, se compararmos os dados na categoria “Não conseguiram ou Não responderam”, do ano de 2019 para o ano de 2021, também surge um aumento com a mesma expressividade – 4,3%, revelando uma regressão neste Domínio.

Ou seja, a nossa leitura dos dados que constam no Quadro 1 – Resultados 2.º ano de escolaridade 2019/2021 possibilita-nos afirmar que a percentagem de alunos que estavam nas categorias “Conseguiram Mas” e “Revelam Dificuldades” “se deslocaram” para a categoria “Não Conseguiram/Não Responderam”, justificando, desta forma, a referida regressão.

Sintetizando, de 2019 para 2021, os resultados dos alunos do 2.º ano de escolaridade pioraram. Vejamos, agora, o Quadro 2- Resultados do 5.º ano de escolaridade 2018/2021.

Quadro 2 – Resultados 5.º ano de escolaridade 2018/2021

5.º ano de escolaridade	2018				2021			
	C	CM	RD	NC/NR	C	CM	RD	NC/NR
Oralidade	14,8%	37,8%	31,5%	15,9%	7,3%	22,5%	35,8%	34,4%
Leitura e Educação Literária	6,7%	25,7%	49,1%	18,5%	2,7%	10,7%	40,9%	45,7%
Gramática	12,3%	25,6%	38,6%	23,5%	9,2%	25,3%	44,3%	21,2%
Escrita	26,8%	40,6%	25,0%	7,6%	23,1%	37,5%	21,4%	18,0%

De igual modo, os alunos do 5.º ano de escolaridade apresentaram resultados insatisfatórios no Domínio da Gramática. No ano letivo de 2018, 38,6% dos alunos “Revelam Dificuldades” e, tal como constatado anteriormente, as estatísticas agravaram no ano de 2021, subindo 5,7% nesta categoria. Apesar de existir uma melhoria mínima de 2,3% na categoria “Não Conseguiram/Não Responderam” no ano de 2021, os resultados não podem ser tomados como êxito, na medida em que nos é apresentado na categoria “Conseguiram” um decréscimo de 3,1%

no ano referido. De facto, este Domínio merece uma reflexão atenta e aprofundada por parte dos professores.

Ao contrário dos alunos do 1.º CEB, no Domínio da Oralidade os alunos do 5.º ano de escolaridade evidenciaram sinais de dificuldade, visto que, na categoria “Revelam dificuldades” em 2018 a pontuação era de 31,5%, agravando no ano de 2021, já que a percentagem nesta categoria de desempenho é de 35,8%. Acrescentamos, ainda, que na categoria “Não Conseguiram/Não Responderam” os resultados são igualmente insatisfatórios, uma vez que em 2018 a percentagem é de 15,9% e em 2021 de 34,4%, registando uma subida notória de 18,5%. Posto isto, se somarmos os resultados destas duas categorias no ano de 2021, verificamos que mais de metade - 70,2% dos alunos portugueses a frequentar o 5.º ano de escolaridade revela problemas no Domínio da Oralidade.

Efetivamente, é inegável a presença de fragilidades no Domínio da Gramática e da Oralidade nos dois ciclos de ensino. Assim sendo, é urgente a realização de investigação que procure responder a questões como: i) qual a “correção gramatical” (Aprendizagens Essenciais – AE – 2018, p.6) do(s) aluno(s) na produção oral? ii) que utilização de “processos de coesão textual”? (AE, 2018, p.7) iii) por que razão os resultados no Domínio da Oralidade não se revelam melhores? iv) como é feito o trabalho de desenvolvimento da Oralidade em sala de aula? Entre outras que poderíamos apresentar.

Questão investigativa e objetivos do projeto de intervenção

Estamos cientes, portanto, e no seguimento do ponto anterior, de que as questões que se poderiam apresentar seriam imensas e não “caberiam” nos limites deste relatório de estágio. Por essa razão, optámos por centrar o nosso estudo na seguinte questão de investigação - Como trabalhar tempos e modos verbais e a flexão em número e em género, na Oralidade, com alunos do 6.º ano?

Para se (tentar) responder a esta questão, definiram-se os seguintes objetivos:

- i) Problematizar o conceito de Gramática com base nas AE (2018) e no PPEB (2009) e na literatura da especialidade
- ii) Problematizar o conceito de Oralidade com base nas AE (2018) e no PPEB (2009) e na literatura da especialidade
- iii) Promover um debate sobre a cidade de Ílhavo
- iv) Construir um laboratório gramatical para trabalhar a morfologia verbal e a flexão em número e género (Duarte, 2019)
- v) Analisar os resultados obtidos na resolução do laboratório gramatical (Duarte, 2019)
- vi) Realizar um vídeo promocional da cidade de Ílhavo

Enquadramento Teórico

Para uma noção de Gramática?

Para respondermos à questão *O que é a Gramática?*, é necessário que tenhamos em conta a definição já feita, como refere Duarte (2000), por indivíduos que conhecem a origem e derivação dos vocábulos da língua em questão, que dominam a área linguística, quer ao nível da escrita, quer ao nível da fala e que para além disso sejam reconhecidos pela sociedade como alguém capaz de transpor o seu conhecimento.

Vejam, então, o que nos diz Cassany (1996), este explica que a Gramática se dedica ao estudo das principais normas do uso de uma determinada língua. Acrescenta, ainda, que os sujeitos dominantes da disciplina gramatical têm saberes teóricos sobre a língua e sobre o seu uso, considerando o contexto em que se inserem.

Talvez por esta razão Possenti (1997, pp.231-232) preconize que “para o aluno, aprender português significaria tornar-se capaz de empregar o dialeto adequado para cada tipo de situação” e tal não seria possível sem o Domínio da Gramática. O mesmo autor questiona-se, em tom sarcástico, acerca da utilidade da escola, partindo do princípio de que todos os alunos sabem falar português antes de ingressarem no 1.º CEB.

Apesar de a maioria das crianças já ter um conhecimento implícito, ou seja, o saber que todos os alunos têm de forma perfeccionada (Ferreira, 2013, p.608) em relação ao Domínio da Gramática antes de ingressarem no 1.º CEB, é importante que sejam consciencializadas e que aprendam o uso da língua padrão, em contexto formal de aprendizagem, que depende da “análise e explicitação de regras, estratégias e técnicas que” o professor deve ter em conta. A língua deve “ser objecto de um ensino sistematizado, rigoroso e cuidado por parte da escola.” (Sim-Sim, et. al., 1997, p.36).

Possenti (1996) preconiza a existência de três tipos de Gramática: i) a normativa, conjunto de regras que um falante deve seguir; ii) a descritiva, que se refere às regras que são seguidas e iii) a internalizada, indicando este no conjunto de regras dominado pelo falante.

Já Bechara (1928) “divide” a Gramática em dois tipos: i) descritiva e ii) normativa. A primeira é configurada como um regulamento que assenta na descrição de uma doutrina linguística, em todos os seus parâmetros ou propriedades - fonético-fonológico, morfossintático e léxico -, ou seja, há uma preocupação em descrever o mecanismo pelo qual uma dada língua funciona. A segunda – Gramática normativa, é classificada pelo autor como uma disciplina pedagógica que se preocupa com o bom uso da escrita e da Oralidade que deve ser seguido e/ou regido por gramáticos especializados na área.

Mateus et al. (2003), no seguimento do preconizado por Bechara (1928), defendem que a Gramática descritiva tem como principal objetivo a exposição de descrições e análises de um leque de considerações importantes sobre a língua, neste caso a portuguesa, que se deseja prática e científica. Face à Gramática normativa, as autoras intitulam-na de “Gramática

tradicional” (Mateus et al., 2003, p.50), que transmite um conjunto de regras e princípios a serem seguidos para o Domínio da arte do bem falar e escrever.

Neste sentido, é importante clarificar que após consultar a bibliografia sugerida anteriormente, consideramos que a Gramática descritiva procura descrever a forma pela qual uma língua em específico funciona, tendo em conta o uso dos seus falantes. Enquanto a Gramática normativa procura determinar um conjunto de regras gramaticais utilizadas como base para o bom uso linguístico dos falantes, sendo estas consideradas como corretas e colocando à margem todas as outras consideradas como incorretas.

A Gramática implícita ou internalizada é relativa à capacidade que cada indivíduo tem de empregar inconscientemente as normas e regulamentos da sua língua materna, mesmo que o faça involuntariamente e sem qualquer tipo de ponderação ou raciocínio (Silva, 2004). Neste sentido, a Gramática implícita seria suficiente para o aluno dominar as competências linguísticas exigidas para a arte do bem falar (Travaglia, 2000). Apesar de termos consciência de que todos os indivíduos nativos de uma língua materna utilizam, automaticamente, regras básicas ao nível gramatical, é necessário que desenvolvam e aperfeiçoem os seus conhecimentos linguísticos através da Gramática normativa.

Assim e partindo do ponto de vista de Travaglia (2000), é assumida atualmente por diversos professores a exploração de atividades que beneficiam apenas o uso da língua (Silva, 2004). No entanto, ao analisar o documento AE (2018), verificamos que um dos objetivos fulcrais e gerais mencionados passa pela consciencialização linguística e gramatical dos alunos desde o 1.º CEB, o que em nosso entender contraria este tipo de abordagem.

Posto isto, pensamos que seja absolutamente necessária a valorização e conseqüente reflexão sobre o ensino da Gramática, tendo em conta, como vimos anteriormente, os resultados (insatisfatórios) dos alunos nesta área.

Partindo desta visão, Rodrigues et al. (2021) afirmam que o ensino da Gramática pode ser realizado, tendo em conta duas abordagens distintas: i) por dedução e ii) por indução. A dedutiva, geralmente utilizada em sala de aula, consiste na exposição de um conceito gramatical, que se executa em exemplos apresentados pelo docente e conseqüentemente numerosos exercícios semelhantes, através dos quais se promove a aprendizagem por meio de repetição e automatização. Contudo, tendo em conta os resultados insatisfatórios dos alunos, resultantes desta abordagem de ensino, foi implementada, então, uma outra – a indutiva. Esta valoriza a reflexão gramatical com enfoque na construção e desconstrução de exercícios e no trabalho experimental, nas diferentes unidades gramaticais. De ressaltar que propostas de estratégias como o laboratório gramatical (Duarte, 2008) fazem parte deste método de ensino e, também por essa razão, optamos por utilizá-lo no nosso trabalho empírico. Isto porque este tipo de instrumento tem como objetivo desenvolver no aluno a sua postura enquanto investigador ativo, colocando, assim, em destaque a reflexão sobre a língua, o que contraria na íntegra as regras gramaticais usadas por imposição e de forma submissa (Cardoso, 2020).

A Gramática na sala de aula

O Domínio da Gramática no 1.º e 2.º CEB está presente em todos os anos de escolaridade e está articulado com os restantes Domínios. Ao analisar os Programas de Português do Ensino Básico (PPEB, 2009), podemos constatar que, aos poucos, se começou a manifestar a valorização de atividades que promovessem a exploração gramatical, pela abordagem da descoberta associada à aquisição de regras promotoras do desenvolvimento do conhecimento explícito da língua, como observado no ponto 1.2.5. da caracterização do 2º CEB. Neste ponto especifica-se que é necessário que haja “Uma criteriosa atividade de descoberta, reflexão, explicitação e sistematização de conhecimentos sobre da língua (...) reinvestido na melhoria dos desempenhos nas outras competências.” (Reis et al., 2009, p.36).

Apesar de o PPEB (2009) valorizar e priorizar o ensino da Gramática, tendo por base a reflexão sobre os fenómenos linguísticos, Xavier (2012, p.470) afirma que “Este método não invalida a necessária memorização, mas coloca a tónica no aprendente, como sujeito ativo da aprendizagem.”. Apesar de o PPEB (2009) não estar em vigor, como ferramenta de auxílio para os docentes nas suas práticas letivas, seria, para nós, impensável não o valorizarmos.

Embora seja um documento mais extenso quando comparado com as AE (2018), é também um instrumento mais completo e pormenorizado no que diz respeito ao conhecimento explícito da língua, uma vez que especifica que os alunos devem “Respeitar as diferentes variedades do português e reconhecer o português padrão como a norma que é preciso aprender e usar na escola e nas situações formais fora dela.” (Reis et al., 2009, p.27), referindo, ainda, que é necessário que os alunos sejam capazes de identificar registos de língua distintos associados ao contexto em que podem ser utilizados. Para além disso, acrescenta que os alunos devem ser capazes de mobilizar os conhecimentos adquiridos para melhorarem o seu desempenho tanto a nível escrito como a nível oral (Reis et al., 2009).

No que às AE (2018) diz respeito, consideramos que este documento se torna vantajoso, na medida em que fornece maior auxílio aos docentes para a planificação das suas aulas, porque abriu espaço para apresentar estratégias de ação pedagógica. Este aspeto, associado à estrutura clara e prática para uma leitura de fácil compreensão, permite ao docente associar o Domínio aos “conhecimentos, capacidade e atitudes” (AE, 2018, p.6) e, ainda no mesmo campo de visão, ter acesso às estratégias de ação pedagógica e seus exemplos, terminando com os descritores de desempenho do Perfil do Aluno (PA). O facto destas informações estarem presentes na mesma página, de forma clara, torna, para nós, o documento muito mais intuitivo e eficaz aquando da preparação e planificação das aulas.

No âmbito do Domínio da Gramática, o documento – AE (2018) – afirma que, ao concluírem o 1.º CEB, os alunos serão capazes de “desenvolverem a sua consciência linguística, consolidando gradualmente a capacidade de reflexão e de Domínio das regras que estruturam a

língua e que regem o seu uso” (p.3). Este conhecimento é aprofundado no 2.º CEB, uma vez que o documento afirma que o conhecimento de aspetos básicos gramaticais (fonológico, morfológico, das classes de palavras, sintático, semântico, textual-discursivo) deverá passar a ser sistematizado.

Contudo, fica à margem a mobilização de conhecimentos para os restantes Domínios do português, o reconhecimento das variedades do português, o português padrão como norma e ainda os registos de língua tendo em conta o seu contexto. Apesar de julgarmos que todos os docentes estão conscientes de que é estritamente necessário que os alunos possuam estes conhecimentos, seria, para nós, importante referi-los no documento de orientação curricular do ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

Efetivamente, ao compararmos os dois documentos – AE (2018) e PPEB (2009) -, verificamos que estes diferem na sua estrutura e organização. No entanto, o facto de haver um documento que articula o que “o aluno deve ser capaz de” (AE, 2018, p. 6) fazer com os conteúdos a aprender e de sugerir “ações de estratégia” (AE, 2018, p. 6) como exemplos de atividades a desenvolver na disciplina de Português, configura uma evolução positiva no que toca a programas.

Tendo em conta os resultados insatisfatórios no Domínio da Gramática, pensamos que adoção deste género de documento, apesar das vantagens já referidas anteriormente, deveria, ainda, conter informações explícitas acerca da progressão do conhecimento gramatical, pois, apesar de ser feita referência, não é pormenorizado o meio pelo qual deve ser realizado este processo.

Para uma noção de Oralidade

Desde o momento em que somos considerados seres, ainda no ventre das nossas mães, que assistimos ao fenómeno da comunicação. Apesar de não conseguirmos reproduzir qualquer tipo de som, os nossos progenitores interagem oralmente connosco, sendo este o primeiro contacto que temos com a língua. Após o nascimento, a comunicação oral é posta em prática de modo unidirecional, quando aqueles que nos são mais próximos conversam connosco. À medida que o tempo avança, apesar da nossa competência comunicativa, a nível oral, não ter atingido maturidade suficiente, tentamos falar ao repetir sons que nos são familiares.

De facto, a Oralidade é um fenómeno primordial na nossa vida. Sem sequer nos apercebermos disso, estamos em contacto com a linguagem desde sempre. Efetivamente, “Ao contrário dos outros animais, em poucos anos de vida, tornamo-nos falantes exímios da nossa língua materna. O processo é rápido, eficaz e universal e não carece de lições formais.” (Sim-Sim, 2017, p.3).

Assim, gostaríamos de evidenciar que a aquisição da língua é realizada em duas fases distintas. A primeira corresponde ao período pré-linguístico, que ocorre no primeiro ano de vida

do indivíduo. Este é, Segundo Rigolet (2000), de máxima importância já que é neste momento que a criança estabelece as primeiras vocalizações – palreio e lalação. À segunda fase, designada de período linguístico, faz corresponder o início da articulação das palavras, que corresponde à fala das mesmas de forma compreensiva (Sim-Sim et al., 2008).

Reconhecemos que a competência comunicativa ou comunicação é sem dúvida um traço valiosíssimo no ser humano, uma vez que possuímos habilidades comunicativas orais que nos permitem interagir com o outro (Sá et al., 2021). Apesar de ser evidente que a maioria das interações do quotidiano humano são realizadas através da Oralidade, gostaríamos de evidenciar que “Passamos 45% do nosso tempo a ouvir, 30% a falar, 16% a ler e 9% a escrever.” (Cornaire, as cited in Neves, 2010).

Com efeito, importa conhecermos e compreendermos o conceito de Oralidade, que, segundo Neves (2010), trata da “capacidade de cada indivíduo compreender, usar e reflectir sobre os textos orais, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade” (p.14).

Outros autores explicam o conceito como sendo a Oralidade a perfeição do saber ouvir e falar (Trask, 2004), um fenómeno de característica humana que depende directamente da liberdade de expressão (Freire, 1970).

Por outro lado, Marcuschi (2003, as cited in Gama, 2015) define a Oralidade como “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso” (p.68). Ou seja, o termo Oralidade passa a ser entendido como um ato que se sobrepõe à concepção da fala, uma vez que falar é produzir, através de textos, um exercício da Oralidade (Gama, 2015).

Por outras palavras mais simples, Oralidade corresponde à “capacidade de comunicar oralmente de uma forma competente.” (Pereira & Viana, 2003, p.2), seja por compreensão, seja por produção, as autoras especificam ainda que o primeiro corresponde o saber ouvir e ao segundo, o saber falar (Pereira & Viana, 2003).

As mesmas autoras acrescentam que a linguagem oral é uma capacidade biológica característica do ser humano, explicando que na compreensão e produção oral são colocados em prática: i) a Gramática – regras fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas baseadas no conhecimento intuitivo de cada sujeito; ii) a capacidade lexical, que prevê o conhecimento “da forma e dos significados das palavras, tal como convencionados na sua comunidade linguística” (Pereira & Viana, 2003, p.2) e iii) o conhecimento pragmático – o saber do uso da língua.

Oralidade em sala de aula

Quando entramos no mundo da aprendizagem formal, é comum ouvirmos comentários sobre o que iremos aprender. Na disciplina de Português, este género de observações recai

sempre, ou quase sempre, sobre o ensino da escrita e da leitura. Isto porque a sociedade não atribui à escola o papel de instrução no Domínio da Oralidade, uma vez que ainda está entrosado que este Domínio serve apenas para o ensino da fala, já adquirido anteriormente.

Em conformidade com os documentos emanados do Ministério da Educação, o Domínio da Oralidade (embora apresentado anteriormente) faz parte da disciplina de Português e é importante que seja trabalhado de igual forma e em conjunto com os restantes Domínios.

Neste sentido e tal como referimos anteriormente, apesar de o PPEB (2009) já não se encontrar em vigor, continua a ser um documento fundamental de orientação curricular. Ao nível da Oralidade, é importante aferir que este documento faz uma distinção pormenorizada nas atividades linguísticas orais: compreensão e expressão. Assim, podemos esclarecer que a compreensão oral se trata a “capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do português” (p.16), ou seja, a interpretação de mensagens tendo em conta o conhecimento do indivíduo; no que diz respeito à expressão oral, o documento afirma que é a “capacidade para produzir sequências fónicas dotadas de significado e conformes à Gramática da língua” (p.16), isto é, o conhecimento que o aluno tem, que lhe permite comunicar em sociedade tendo em conta os contextos em que está inserido.

O documento refere, ainda, que o “conhecimento explícito da língua é transversal aos diferentes Domínios” (p.19), incluindo o Domínio da Oralidade, que deverá ser trabalhado em articulação com o Domínio da Gramática, de forma exigente e promovendo o trabalho autónomo do aluno, para que seja permitido ao educando a melhor escolha, tendo em conta a expressão e compreensão, adaptada a cada tipo de situação (PPEB, 2009).

Por outro lado, no documento AE (2018), do 2.º CEB, é dito que, ao finalizarem aquele ciclo de ensino, os alunos devem ser capazes de

“compreender formas complexas do oral (textos de géneros formais e públicos) (...) identificar a intenção comunicativa do interlocutor (informar, persuadir, mentir, troçar, seduzir, por exemplo) e a reter a informação relevante para poderem intervir de modo adequado na interação, mas também a revelar fluência e adequação da expressão oral em contextos formais de comunicação.” (AE, 2018, p. 2-3).

Apesar de ser feita uma distinção entre a expressão e a compreensão oral, seria importante que no documento das AE fosse um pouco mais pormenorizada como vimos no documento PPEB (2009), uma vez que a Oralidade se trata um Domínio subdividido.

A importância da Comunicação Oral

Creio que não seja necessário ser-se investigador da área, para ter uma breve noção de que “a língua, a palavra, são quase tudo na vida do homem” (Bakhtin, 2000, p.346). Caso contrário, de que forma poderíamos comunicar com outros seres humanos? É verdade que existem outras formas de comunicação, como a escrita ou até gestos. Contudo, é a comunicar oralmente que habitualmente interagimos em sociedade. Deste modo, é necessário encarar o Domínio da Oralidade em igualdade com os restantes Domínios, sendo essencial que se procurem estratégias que consigam combater os problemas referidos anteriormente.

Para comunicar com o outro não basta saber falar, é necessário que se saiba articular a fala com o contexto, o registo, o vocabulário, a postura e até a relação interpessoal, para que a pessoa que está a receber a mensagem – recetor - consiga decifrar o que lhe foi dito e responda de forma adequada, para que se estabeleça um diálogo coerente e coeso entre os intervenientes.

Segundo Vitto e Feres (2005, p.229), a comunicação pode ser definida como “um meio pelo qual o indivíduo relata experiências, ideias, conhecimentos e sentimentos a um outro”. Neste sentido, Luna (2016) apresenta-nos princípios que devem servir como base para uma boa comunicação oral: i) necessidade de dominar certos mecanismos no âmbito da expressão e compreensão oral, sendo estes de carácter linguístico, enciclopédico e de preparação textual; ii) valorização das etapas – pré-escuta, escuta e pós-escuta; iii) reconhecimento dos níveis fonético-fonológico, léxico, semântico, morfossintático e textual, no contexto da expressão e compreensão oral.

Ao nível da competência comunicativa, é ainda importante termos em atenção: i) o orador, ii) o auditório e a iii) argumentação, que “dependem” entre si para a sua eficácia. É necessário ter em conta o orador que tem a palavra num determinado contexto, apresentando o(s) seu(s) temas a um auditório. Por conseguinte, o auditório é perspectivado em dois tipos: o *auditório universal*, identificado com todos os seres, e o *auditório individual*, identificado com um só recetor, que está normalmente associado à persuasão. Por fim, a argumentação também dividida em dois tipos: i) os argumentos de associação e ii) os argumentos dissociativos. O primeiro destina-se à relação entre argumentos distintos e o segundo compreende a rutura de noções evidentes. (Madureira, 2021).

Sá (2018) salienta-nos que, ao nível da comunicação oral de cariz formal, é recomendável que tenhamos em atenção critérios de planificação, textualização e revisão. Embora estes sejam, normalmente, associados à componente escrita, seria igualmente importante valoriza-los na comunicação oral.

Para uma articulação entre a Gramática e Oralidade

É importante referir que, apesar de não constituírem um Domínio conjunto, no documento AE (2018) pode verificar-se que há uma articulação (interna) entre os Domínios da Gramática e da Oralidade, na medida em que, no final no 2.º CEB, no Domínio da Gramática é esperado que

os alunos desenvolvam o seu conhecimento gramatical ao nível do funcionamento da língua – escrito e oral - , por um lado, e, por outro lado, no Domínio da Oralidade é imprescindível que os alunos sejam capazes de desenvolver a sua consciência fonológica, para que empreguem da melhor forma a “arte de bem-falar” (Codá, 2021).

Para uma adequada sustentação da afirmação anterior, construímos um quadro - Quadro 3. *Articulação entre os Domínios da Gramática e da Oralidade* - que contribui para a promoção de uma leitura mais clara sobre a articulação destes Domínios, ou seja, o Domínio da Oralidade está presente no Domínio da Gramática e o Domínio da Gramática está presente no Domínio da Oralidade. Optamos por retirar, do Quadro, a coluna *Ações Estratégicas de Ensino* no Domínio da Oralidade, uma vez que o documento nada refere, possibilitando-se, desta forma, uma leitura mais simples. Os negritos que constam do quadro que construímos são de nossa responsabilidade.

Atentemos no Quadro 3. *Articulação entre os Domínios da Gramática e da Oralidade*.

Quadro 3 - Articulação entre os Domínios da Gramática e da Oralidade

	Domínio da Gramática		Domínio da Oralidade
	Descritores de Desempenho	Ações Estratégicas de Ensino	Descritores de Desempenho
6.º ANO	"Identificar a classe de palavras: verbo copulativo e auxiliar (da passiva e tempos compostos); conjunção e locução conjuncional (coordenativa copulativa e adversativa; subordinativa temporal e causal), determinante indefinido, pronome indefinido; quantificador. " (AE, 2018, p.11-12)	" exercitação e observação de construções frásicas e textuais em que seja possível: <ul style="list-style-type: none"> • expandir, ampliar, associar elementos; • modificar, fazer variar, registrar alterações; • substituir elementos e estruturas; • explicitar regras;" (AE, 2018, p.11-12) 	"Planificar, produzir e avaliar textos orais (relato, descrição, apreciação crítica), com definição de tema e sequência lógica de tópicos (organização do discurso, correção gramatical) , individualmente ou em grupo." (AE, 2018, p.6)
	"Conjugar verbos regulares e irregulares no presente , no pretérito imperfeito e no futuro do modo conjuntivo , no condicional. " (AE, 2018, p.12)	"utilização de critérios semânticos, sintáticos e morfológicos para identificar a classe das palavras" (AE, 2018, p.12)	"Utilizar, de modo intencional e sistemático, processos de coesão textual: anáforas lexicais e pronominais, frases complexas, expressões adverbiais, tempos e modos verbais, conectores frásicos. " (AE, 2018, p.7)
	"Utilizar apropriadamente os tempos verbais na construção de frases complexas e de textos. " (AE, 2018, p.12)	"consolidação de conhecimento sobre regras de flexão de verbos regulares e irregulares, classes e subclasses de palavras , processos de formação de palavras por derivação e composição; (AE, 2018, p.12)	
	"Empregar adequadamente o modo conjuntivo como forma supletiva do imperativo. " (AE, 2018, p.12)		
	" Transformar a frase ativa em frase passiva (e vice-versa) e o discurso direto em discurso indireto (e vice-versa)." (AE, 2018, p.12)	"explicitação do modo como a unidade frase se organiza por meio de atividades que impliquem: <ul style="list-style-type: none"> • identificar constituintes do predicado; • estabelecer a correspondência entre os grupos preposicional e adverbial e as funções sintáticas de predicativo do sujeito, complemento oblíquo, agente da passiva e modificador do grupo verbal." (AE, 2018, p.12) 	
	"Colocar corretamente as formas átonas do pronome pessoal adjacentes ao verbo (próclise, ênclise e mesóclise)." (AE, 2018, p.12)		
	"Compreender a ligação de orações por coordenação e por subordinação. " (AE, 2018, p.12)	" consciencialização do funcionamento da frase complexa por meio de atividades de manipulação de dados para: <ul style="list-style-type: none"> • distinção entre orações coordenadas e subordinadas; • classificação de orações subordinadas." (AE, 2018, p.12) 	
	"Classificar orações coordenadas copulativas e adversativas e orações subordinadas adverbiais temporais e causais. " (AE, 2018, p.12-13)		
	"Explicar a utilização de sinais de pontuação em função da construção da frase." (AE, 2018, p.13)		

Por razões de ordem prática, e uma vez que não é foco do nosso estudo, optamos por não fazer a separação entre expressão e compreensão oral. Sublinhamos, ainda, que nos pareceu ser mais adequado analisar, quer os descritores de desempenho, quer as ações a desenvolver na disciplina, tendo destacado os pontos que consideramos essenciais.

Efetivamente, para uma boa prática de Oralidade, o falante necessita, em virtude da utilização de “processos de coesão textual”, a par da “correção gramatical” e da “organização do discurso”, dominar as “classes de palavras”: “verbo copulativo e auxiliar”, “conjunção e locução conjuncional”, “determinante indefinido, pronome indefinido e quantificador” – para que seja capaz de “produzir e avaliar textos orais” com uma boa “sequência lógica de tópicos”. Para isso, é importante que os alunos sejam estimulados a exercitar e observar “construções frásicas e textuais em que seja possível: expandir, ampliar, associar elementos” (AE, 2018, p.6-11).

No mesmo sentido e considerando novamente a necessidade de o aluno usar “processos de coesão textual”, com “correção gramatical” e “organização do discurso”, é fundamental que o falante seja capaz de “conjuguar verbos regulares e irregulares” (AE, 2018, p.6-12) nos diferentes modos, para que desenvolva a sua consciência linguística, com o intuito de utilizar critérios semânticos, sintáticos e morfológicos associados à identificação da classe de palavras, por exemplo. No documento é ainda referido que os alunos devem ser capazes de utilizar os tempos verbais na construção frásica – simples e complexa – de textos, bem como empregar o “modo conjuntivo como forma supletiva do imperativo” (p.12), sendo, para tanto, essencial que o docente forneça exercícios em que sejam trabalhadas “regras de flexão de verbos regulares e irregulares, classes e subclasses de palavras, processos de formação de palavras por derivação e composição.” (p.12).

Numa primeira leitura, pode transparecer que transformar a frase ativa na passiva (e vice-versa) não está relacionado com a organização do discurso e com a correção gramatical. Contudo, se atentarmos mais cuidadosamente, percebemos que é necessário saber e identificar funções sintáticas, bem como ter conhecimento da organização e construção de frases simples e complexas. Assim, os docentes devem promover exercícios que trabalhem o modo como a unidade de frase se organiza, o que implica a identificação do predicado e a correspondência entre os grupos “preposicional e adverbial e as funções sintáticas de predicativo do sujeito, complemento oblíquo, agente da passiva e modificador do grupo verbal” (AE, 2018, p.12).

Para que os alunos façam uso, de forma correta, dos “processos de coesão textual”, mais especificamente, as “anáforas nominais”, é imprescindível o conhecimento da correta colocação das “formas átonas” do “pronome pessoal adjacentes ao verbo” (AE, 2018, p.12). Atentemos no exemplo: “Eu comprei um livro, quer lê-lo?” A quem se refere o pronome “-lo”? Evidentemente, ao livro. Desta forma não há necessidade de repetirmos a palavra “livro”, além de que ao utilizarmos o pronome promovemos a coesão textual da frase.

Embora o aluno possa ser capaz de construir frases complexas, não quer dizer que esteja apto para as classificar. Todavia, para que no Domínio da Oralidade exista uma boa “organização

do discurso” e uma “sequência lógica”, é esperado que os alunos dominem as frases simples e complexas, tendo em conta a sua construção e classificação. Assim, é essencial a promoção de atividades que contribuam para a “consciencialização do funcionamento da frase complexa por meio de atividades de manipulação de dados para: distinção entre orações coordenadas e subordinadas; classificação de orações subordinadas.” (AE, 2018, p.6-12)

Apesar de este aspeto não estar diretamente relacionado com o assunto em questão, é importante que os alunos também sejam capazes de explicar e utilizar sinais de pontuação, para que consigam manipular “processos de coesão” e “conectores frásicos” (AE, 2018, p.6-7).

Além disso, acrescentamos ainda, no que diz respeito ao Domínio da Oralidade, podemos verificar que a planificação, a produção e a avaliação de textos orais deve ter uma sequência lógica de tópicos que obedeça à organização dos “discursos gramaticais” (Barros, 2001, p.11). Também no Domínio da Oralidade se pretende que o aluno, no final do 6.º ano, seja capaz de utilizar “processos de coesão textual”, que são conseguidos através da mobilização de conhecimentos gramaticais, como são exemplos: “anáforas lexicais e pronominais, frases complexas, expressões adverbiais, tempos e modos verbais, conectores frásicos.” (AE, 2018, p.7).

Gostaríamos de destacar, ainda, que esta articulação entre Domínios – Gramática e Oralidade -, já deveria ser trabalhada, também, no 1.º CEB. Para isso, uma das formas de podermos trabalhar esta articulação de Domínios é através do recurso ao laboratório gramatical.

Laboratório Gramatical

Para que seja proporcionada uma aprendizagem efetiva e eficaz, é importante que nas aulas de língua portuguesa seja permitido ao aluno assumir um pensamento reflexivo e conhecedor da língua, de modo a estimular o seu papel enquanto investigador (Xavier, 2012).

Assim, é expressamente necessário ter em conta que os objetivos da aprendizagem pela descoberta passam pelos seguintes parâmetros: “compreender as grandes regularidades do funcionamento da língua; remeter para as capacidades de observação, experimentação, raciocínio dedutivo e indutivo e argumentação e contribuir para a construção progressiva dos conhecimentos gramaticais.” (Xavier, 2012, p.470).

A autora acrescenta ainda aquilo que nos parece ser o mais importante, isto é, a utilidade das aprendizagens. Previamente, ao iniciar do estudo, é essencial que o aluno saiba porque é que está a aprender determinado conteúdo e para que lhe “servirá” o seu conhecimento, futuramente.

Assim sendo, também recomendamos a execução de atividades pela descoberta, em que a transformação do conhecimento implícito em conhecimento explícito sucede de forma contínua e vantajosa (Xavier, 2012), na medida em que promove, igualmente, o desenvolvimento do raciocínio. Um exemplo deste tipo de atividades está relacionado com o uso de laboratórios

gramaticais (Duarte, 1992) - instrumento utilizado neste estudo – que surgem pela primeira vez em 1992, por Inês Duarte, ao constatar que não era dada a devida importância ao Domínio da Gramática nas aulas de língua portuguesa (Gorgulho & Teixeira, 2016).

O laboratório gramatical é um instrumento didático que, tal como referido anteriormente, tem por base a aprendizagem pela descoberta. Para além disso, acrescenta ainda a oportunidade de os alunos promoverem o seu conhecimento explícito através do saber intuitivo da língua, aliado ao desenvolvimento das suas habilidades investigativas (Rodrigues & Silvano, 2008).

Inês Duarte corrobora este sentido de aluno investigativo ao especificar que as atividades que promovem o desenvolvimento de consciência linguística

“ganham em ser inscritas numa perspectiva mais geral de um laboratório gramatical que proporcione às crianças oportunidades para adquirirem, exercitarem e desenvolverem um “olhar de cientista”: por outras palavras, que as iniciem na forma de interrogar a realidade (neste caso, a língua e os seus usos) e sobre ela reflectir [o] que caracteriza o pensamento científico.” (Duarte, 2008, p.18).

Ainda no mesmo documento, a autora afirma que diversas investigações em diferentes sistemas educativos comprovam que esta metodologia de ensino da Gramática tem mostrado vantagens “cognitivas e instrumentais” (Duarte, 2008, p.19), uma vez que promove a aprendizagem, persevera e persiste no papel do aluno como investigador, tendo por base a orientação do professor.

Duarte (2008) especifica diferentes etapas essenciais para a realização de um laboratório gramatical: i) articular uma pergunta a partir da apresentação de dados fornecidos à criança, ii) orientar a criança para a observação de dados, iii) conduzir a criança à criação de hipóteses, iv) testar as hipóteses, v) validar as hipóteses, vi) exercitar as aprendizagens e vii) avaliar as aprendizagens. É necessário colocarmos especial atenção no momento dos exercícios de treino, na medida em que é o momento em que os alunos têm oportunidade de realizar experiências e atividades. E, igualmente, na fase da avaliação, sendo que é o ponto em que o aluno irá receber feedback, por parte do professor, em relação aos seus progressos (Gorgulho & Teixeira, 2016). No entanto, o mínimo de fases é variável, pois deve ter em conta a diversidade de perfis que pode existir numa turma.

Por tudo isto, decidimos que a utilização deste dispositivo didático só iria transferir conhecimento aos integrantes deste estudo, daí a decisão da sua integração na componente de intervenção.

Para além disso, neste relatório trabalhamos com o discurso oral dos alunos, a fim de que os mesmos “lidem” com a autenticidade dos seus discursos, já que o contacto com a realidade é objetivo deste dispositivo didático (Duarte, 2008).

Metodologia

Efetivamente, é fundamental que o professor, dentro das suas tarefas de ensino, procure continuar a ser investigador, uma vez que,

“A investigação e a formação são hoje vistas como elementos construtivos e nutritivos da prática profissional nos mais diversos Domínios, em particular na educação, onde, a par das competências inerentes ao desenvolvimento do currículo, se configuram como atributos essenciais da tarefa docente.” (Morgado, 2012, p.7).

Assim, para promover o sucesso dos seus alunos, é necessário que o docente procure técnicas inovadoras que vão surgindo, para poder fazer face aos problemas que poderão surgir, eventualmente, em sala de aula.

Deste modo, uma vez que a investigação se sustenta através de um problema observado em contexto de estágio – contexto real – a metodologia adotada neste estudo é de natureza qualitativa. Isto porque é orientada por um estudo que evidencia particularidades de investigação-ação.

Bodgan e Biklen (1994) caracterizam a metodologia qualitativa em cinco princípios: I) primordialmente fazem referência ao contacto direto com os contextos, uma vez que este é um método de pesquisa de dados reais no qual a componente investigativa é colocado como elemento fundamental do estudo em causa. Acrescentamos que foi a partir da observação direta de dados, de modo que não fosse exercida qualquer influência, que este estudo foi desenvolvido. II) seguidamente, os autores indicam que a investigação qualitativa é descritiva, isto porque os dados recolhidos são registados cuidadosamente a partir de argumentações investigadas ao pormenor sobre o objeto de estudo. Deste modo, realizamos uma análise pormenorizada dos dados recolhidos, para que a compreensão dos mesmos fosse fidedigna; III) posto isto, Bodgan e Biklen especificam que os investigadores se preocupam mais com a metodologia do que com os resultados obtidos. Neste trabalho, fomos ao encontro dos autores e não direcionamos o nosso foco apenas para os resultados, mas, também, para o desempenho, motivação e evolução dos participantes; IV) posteriormente, no documento, os autores dizem-nos ainda que o método qualitativo compreende uma análise de dados afunilada, isto é, inicialmente as hipóteses estão em aberto e vão estreitando ao final. De facto, com o avançar do projeto ficamos mais instruídas acerca do objeto de estudo, o que nos possibilitou uma melhor articulação entre a teoria e a prática; V) para finalizar, os autores explicam que é dada maior importância, por parte de quem

investiga, à perspectiva dos participantes. Neste sentido, sentimos que cumrimos aquilo que é referido, uma vez que foi dada a oportunidade aos alunos de partilharem as suas opiniões face aos Domínios da Gramática e da Oralidade.

Por fim, no que ao paradigma diz respeito, podemos, através da análise efetuada, constatar que neste trabalho empírico é realizada uma investigação a partir da abordagem qualitativa-interpretativa, que “permite ao investigador uma maior liberdade no que respeita à recolha de dados uma vez que o contexto de investigação se situa ao nível da descoberta” (Caixeiro, 2014, p. 374). Isto porque o professor-investigador esteve presente no contexto e realizou, também, a recolha e análise de dados.

1.1. Participantes

Para a realização deste estudo, contamos com a participação de trinta e sete alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) que frequentam o 6.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os onze e os quinze anos – dois alunos são de nacionalidade brasileira, sendo falantes do português do Brasil, oito são de etnia cigana e estão integrados na sua comunidade, utilizando a língua *romani* para comunicarem entre si, outros dois alunos falam ucraniano e russo e os restantes alunos são de nacionalidade portuguesa. De ressaltar que todos participaram neste estudo.

É notório que, em geral, a maioria dos alunos revelam bastantes dificuldades nos Domínios da Gramática e da Oralidade. Ao nível da Gramática, são evidentes as suas debilidades, particularmente, na flexão verbal e na flexão em número e género, espelhando-se estas nos Domínios da Oralidade e da Escrita. No que ao Domínio da Oralidade diz respeito, percebemos que os alunos não elaboravam processos de planificação e revisão textual para a produção de textos orais, tendo em conta a “definição de tema e sequência lógica de tópicos” (AE, 2018, p.6), bem como a falta de conhecimento ao nível da pontuação em “função da construção da frase” (AE, 2018, p.13) e, ainda, a falta de conhecimento de “processos de coesão textual” (AE, 2018, p.7), especialmente, no que toca, novamente, à flexão verbal e à flexão em número e género.

Inevitavelmente, os alunos apresentavam sinais de insegurança nas tarefas propostas que incidiam sobre os Domínios em questão, o que acaba por diminuir as suas participações nas mesmas. Foi possível verificarmos que os alunos tinham consciência das suas dificuldades e que tendiam a evitar ultrapassá-las.

2. Técnicas de Recolha de Dados

Previamente à implementação do projeto, foi realizada uma recolha de dados decorrente do trabalho de campo, no ambiente natural dos participantes. Como já referido anteriormente adotamos o papel de investigador imparcial, na medida em que optamos por não desfazer esse

mesmo ambiente, isto por que, consideramos pertinente que a nossa presença não fosse mediadora de influência nas atitudes dos participantes.

Assim, recorreremos a diferentes ferramentas de recolha de dados que nos auxiliaram na análise e investigação do estudo, o que permitiu o reconhecimento das aptidões e experiências dos alunos que foram nossos informantes. Atentemos ao Quadro 4. *Etapas do projeto e recolha de dados.*

Quadro 4 - *Etapas do projeto e recolha de dados. (adaptado de Sousa, 2018, p. 45)*

Etapas do Projeto	Técnica de Recolha de Dados	Instrumento de Recolha de Dados
Pré-intervenção	Observação participante	Avaliações Sumativas
		Notas de campo
		Grelha de Observação
		Grelha de Registos
	Inquéritos	Questionários
Intervenção	Documentação recolhida	Caderno diário dos alunos
		Avaliações Sumativas
		Debate
		Laboratório Gramatical
Pós-intervenção~	Elaboração de um Guião	Pós-teste
	Produção de um Vídeo	

2.1. Observação Participante

Segundo Cardoso e Rego (2017, p.25), “A observação tem em vista a recolha sistemática de dados necessários à obtenção de informação fidedigna, com a função de documentar os efeitos da ação levada a cabo”. Efetivamente, foi exatamente este o nosso objetivo enquanto observadoras: recolher o máximo de informação possível na primeira pessoa, com visa a utilizarmos este conhecimento como fonte de dados que nos pudessem auxiliar no estudo de investigação.

Assim, uma parte fundamental da recolha de dados do estudo passou pela observação do contexto educativo, na medida em que o investigador se introduz “no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa.” (Bodgan, R. C. & Biklen, S.

K., 1994, p.16). De facto, este método revelou-se interessante, uma vez que nos permitiu adquirir informação autêntica, pois não foi exercido qualquer tipo de influência no ambiente natural dos alunos. Desta forma, conseguimos observar, analisar, investigar e registar pormenores que consideramos relevantes para a componente investigativa.

De ressaltar que a observação funciona como método complementar a outros. Por essa mesma razão, Quivy e Campenhoudt (1992) apresentam algumas vantagens e desvantagens quanto a este método. Esclarecendo como vantagens: i) a captura das ocorrências e/ou ações no exato momento de produção; ii) a recolha de informação natural; iii) a veracidade e legitimidade dos comportamentos. Revelando como desvantagens: i) a complexidade em ser “acolhido” como observador; ii) o desleixe em não registar em escrito, acreditando unicamente na sua memória; iii) a mecanização das grelhas de observação.

Enquanto observadoras consideramo-nos participantes, uma vez que tivemos a oportunidade de observar em simultaneidade à intervenção. Salientamos que recorremos a registos escritos e sistemáticos no caderno diário que nos acompanharam no decorrer deste percurso e nos auxiliaram na recolha de dados e de informações (Pardal, & Lopes, 2011).

2.2. Questionários

Os questionários são ferramentas de recolha de dados, utilizadas frequentemente em estudos de investigação, uma vez que permitem a quem investiga a “obtenção de respostas às perguntas de partida da investigação” (Santos, 2009, p.76). Assim, gostaríamos de indicar, por um lado, algumas vantagens deste instrumento de recolha de informação: i) possibilitam a fácil sistematização de resultados, que permite uma maior eficácia no tratamento de dados; ii) a resposta por escrito facilita a sinceridade dos inquiridos, não tendo de os colocar em situações incómodas ou embaraçosas como nas entrevistas pessoais; iii) fácil e baixo custo de operacionalização (Santos, 2008).

Por outro lado, Santos (2008) apresenta-nos, também, algumas desvantagens desta ferramenta, como: i) uma planificação prévia bastante rigorosa; ii) dúvidas nas questões, que poderão ser difíceis de clarificar; iii) a utilização de questões abertas, que poderá resultar numa resposta demasiado ampla e/ou superficial.

Apesar das limitações deste instrumento de recolha de informação, selecionamo-la pelo facto de que “o que define um inquérito não [ser] a possibilidade de quantificar informação obtida, mas sim a recolha sistemática de dados de forma a poder responder a um determinado problema” (Moreira, A. & Sá, P. & Costa, A. P., 2021, p.16).

A elaboração do questionário (Anexo 1 – Questionário) teve como objetivo a recolha de informação acerca da opinião dos alunos face ao ensino da Gramática e da Oralidade e à articulação e interrelação entre estes dois Domínios. Para além disso, foi ainda considerada a organização e a clareza das questões, abertas, fechadas e de escolha múltipla, sendo assim

classificado como questionário misto (Santos & Henrique, 2021), de modo a promover a motivação de resposta dos inquiridos, bem como a eficácia na recolha de informação, uma vez que a interpretação dos inquiridos poderia variar.

De facto, as questões fechadas, permitem, aos inquiridos, maior rapidez e eficácia de resposta, tendo em conta que lhes é fornecida uma questão com opções de registo, o que consequentemente facilita, também, o trabalho de análise do investigador (Caixeiro, 2014). Contudo, optamos por utilizar apenas cinco questões deste tipo, na medida em que “limitam a possibilidade de resposta a uma das alternativas previamente apresentadas pelo investigador” (Santos et al., 2019, p. 77).

Apesar das questões abertas nos darem a oportunidade de conhecermos a visão do aluno sobre um dado tema, é importante reconhecermos que a sua análise se torna, particularmente, complicada, pois “requerem mais tempo para uma análise de conteúdo” (Sá et al., 2021, p.23). Deste modo, contruímos oito perguntas deste género, para que os alunos pudessem exprimir-se livremente em relação aos Domínios da Gramática e da Oralidade.

Preferimos colocar em destaque questões de escolha múltipla, já que “permitem a escolha de uma ou várias respostas de entre um conjunto de opções apresentadas” (Santos et al., 2019, p. 77). Embora este tipo de pergunta não permita ao aluno deixar evidenciada a sua opinião específica, oferece um leque de opções que se poderá aproximar dessa mesma ideia.

A versão final do questionário foi realizada em conjunto com a minha colega de diáde Maria Alves, tendo, também, em conta o seu objeto de estudo (cf. Anexo 1 - Questionário). Optamos por realizar os questionários desta forma para evitar que os alunos tivessem de responder a duas versões. O uso deste instrumento investigativo foi devidamente autorizado pelos Encarregados de Educação (Anexo 2 – Autorização de participação no questionário). Acrescentamos, ainda, que estes foram entregues em mão e respondidos por escrito pelos alunos.

Análise dos Resultados

Para a realização do questionário, definimos, nomeadamente, os seguintes objetivos:

- I. Conhecer o gosto dos alunos pelo Domínio da Gramática;
- II. Conhecer a posição dos alunos sobre o ensino e a aprendizagem da Gramática;
- III. Conhecer a perceção de Gramática dos alunos;
- IV. Aferir a (não) relação entre o gosto dos alunos pelo Domínio da Gramática e os resultados obtidos;
- V. Conhecer a abordagem do Domínio da Gramática realizado em aula;
- VI. Conhecer as práticas utilizadas no Domínio da Oralidade.

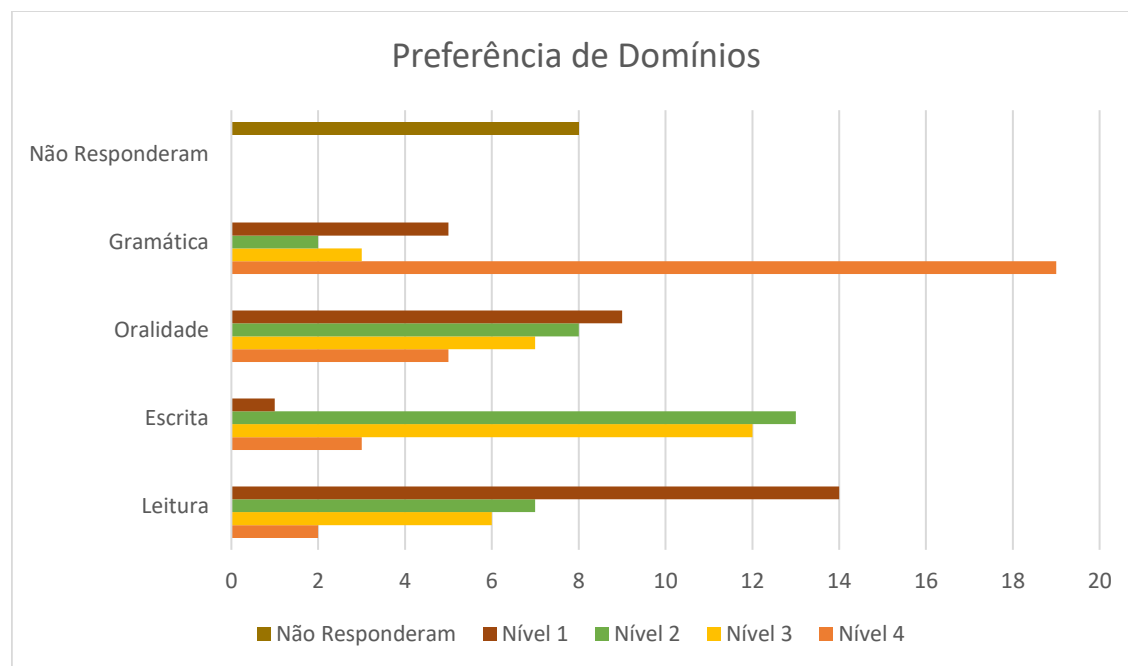
Assim, optamos por iniciar o inquérito com uma questão geral em relação a todos os Domínios da disciplina de português – Leitura, Escrita, Oralidade e Gramática. Através desta questão, esperávamos obter informação que nos permitisse perceber se o facto dos alunos não

gostarem do Domínio da Gramática, está na base dos fracos resultados obtidos no mesmo. Esta ideia de que os alunos não apreciam Gramática surge desde o início do contexto de estágio, uma vez que a reação dos mesmos às propostas de atividades ou resolução de exercícios do Domínio referido foi permanentemente negativa. Perante a resolução ou participação nos exercícios de Gramática, a maioria dos alunos optava por esperar estes fossem corrigidos em grande grupo. Consideramos que, provavelmente, mesmo existindo dúvidas acerca dos conteúdos, os alunos não deixavam transparecer essa informação para o docente.

Pedimos, então, aos alunos que ordenassem os Domínios constantes nas AE (2018) de acordo com as suas preferências, numa escala de 1 a 4, sendo que 1 designa o Domínio com maior preferência e o 4 o de menor preferência.

Segundo o gráfico abaixo (Gráfico 1 – *Preferência de Domínios*), podemos constatar que apenas cinco alunos colocaram o Domínio da Gramática como o seu preferido, dois conferiram a este Domínio o 2.º lugar, três alunos consideraram-no como o seu 3.º Domínio preferido e dezanove alunos atribuíram-lhe o posicionamento de menor preferência. Face a estes resultados, é-nos permitido afirmar que o Domínio da Gramática é o menos preferido dos participantes deste estudo.

Gráfico 1- Preferência de Domínios



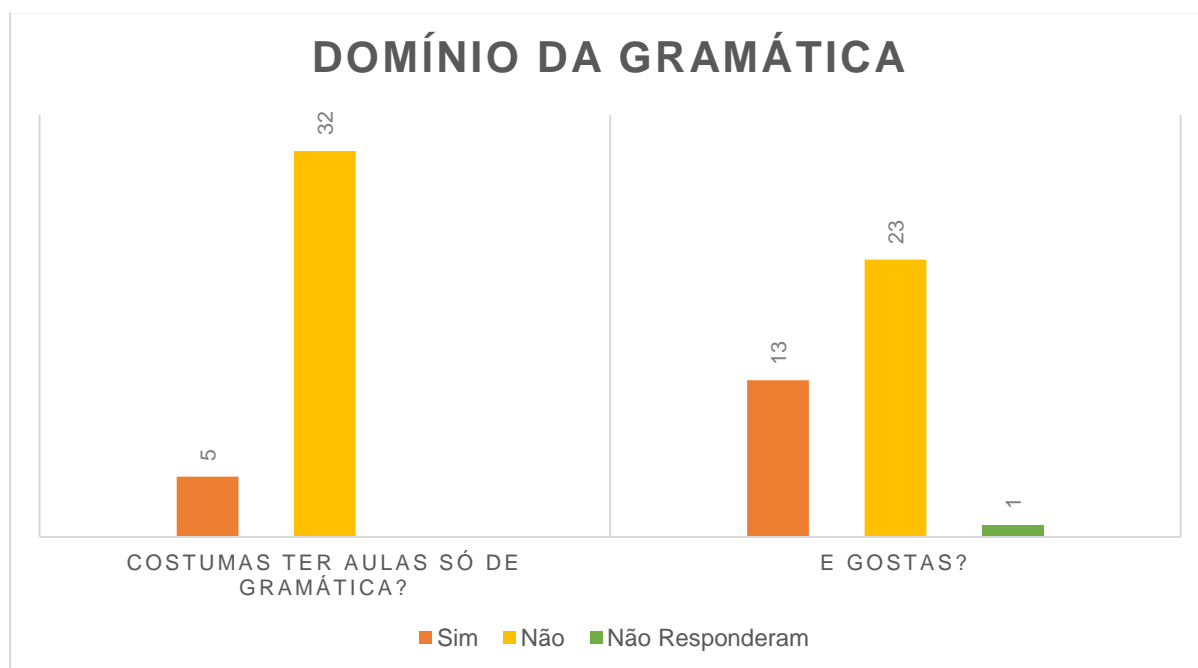
De forma a comprovarmos o que referimos anteriormente, optamos por afunilar e direcionar as questões apenas para o Domínio da Gramática. Assim, o nosso objetivo foi perceber se os alunos inquiridos tinham, usualmente, aulas direcionadas apenas para este Domínio. Posto isto, pareceu-nos que seria interessante questionar, também, se os alunos gostavam/gostariam, ou não, desse tipo de aulas. Isto porque, quanto mais motivados e atentos

os alunos estiverem, maior será o seu empenho nas resoluções das tarefas propostas pelo docente.

Verificou-se a partir do Gráfico 2 – *Domínio da Gramática*, que apenas cinco alunos tiveram a oportunidade de ter aulas apenas direcionadas para a Gramática. O que, estatisticamente, não nos pareceu coerente, uma vez que cada turma tem cerca de vinte alunos. Neste sentido, podemos considerar que, talvez, os alunos não tenham perceção de que estão a trabalhar o Domínio referido, ou que o seu desinteresse pela Gramática seja tão elevado que, conseqüentemente, os distraia das atividades propostas.

Contudo, é de ressaltar que vinte e três alunos inquiridos responderam que não gostaram/gostariam deste tipo de aulas, o que nos leva a equacionar que, provavelmente, as suas fragilidades sejam o entrave para que este Domínio seja trabalhado de igual forma com os restantes. Todavia, o facto de haver treze alunos que gostavam/gostariam de ter este género de aulas, faz-nos colocar a hipótese de que embora existam bastantes dificuldades que predominem no Domínio da Gramática esta dinâmica de aulas poderia ser bastante positiva e esperançosa para que as respostas, as dúvidas e incertezas, ainda presentes na maioria dos alunos, fossem clarificadas.

Gráfico 2 - *Domínio da Gramática*



Para completarmos as nossas informações, achamos “por bem dar liberdade” aos alunos para exprimirem a sua opinião, pedindo-lhes que justificassem a sua resposta anterior.

A grande maioria dos alunos afirmou que não gostava/gostaria que existissem aulas apenas direcionadas para o Domínio da Gramática por se tratar de um Domínio “aborrecido”, “enfadonho” e até “chato”, pelo que não iriam conseguir direcionar toda a sua atenção para o mesmo tipo de atividades durante uma aula inteira. E, de facto, através dos resultados obtidos na questão *Os exercícios são sempre semelhantes* podemos verificar que vinte e dois alunos

concordam que os exercícios, realmente, são sempre os mesmos – questão averiguada mais adiante – assim, questionamo-nos se será essa a problemática, ou não, deste Domínio. Parece-nos, então, legítimo pensar que deve haver uma alteração na estratégia de ensino utilizada a fim de proporcionar aos alunos dinâmicas diferentes que se possam tornar motivadoras e eficazes.

Os alunos que, felizmente, gostavam/gostariam de ter a oportunidade de ter aulas orientadas apenas para a Gramática, justificaram a sua escolha colocando a mesma como Domínio base para o bom funcionamento da língua, reconhecendo que embora tenham algumas dificuldades neste Domínio, gostariam de as ver ultrapassadas, na medida em que consideram que a Gramática é fundamental para serem capazes de comunicar corretamente, quer a nível oral, quer a nível escrito, vejamos o exemplo (Imagem 1- *Resposta do aluno à questão 2.1.2 - Questionário*).

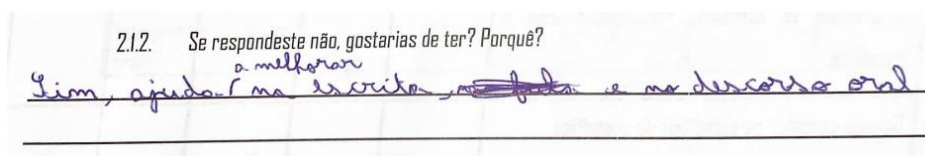


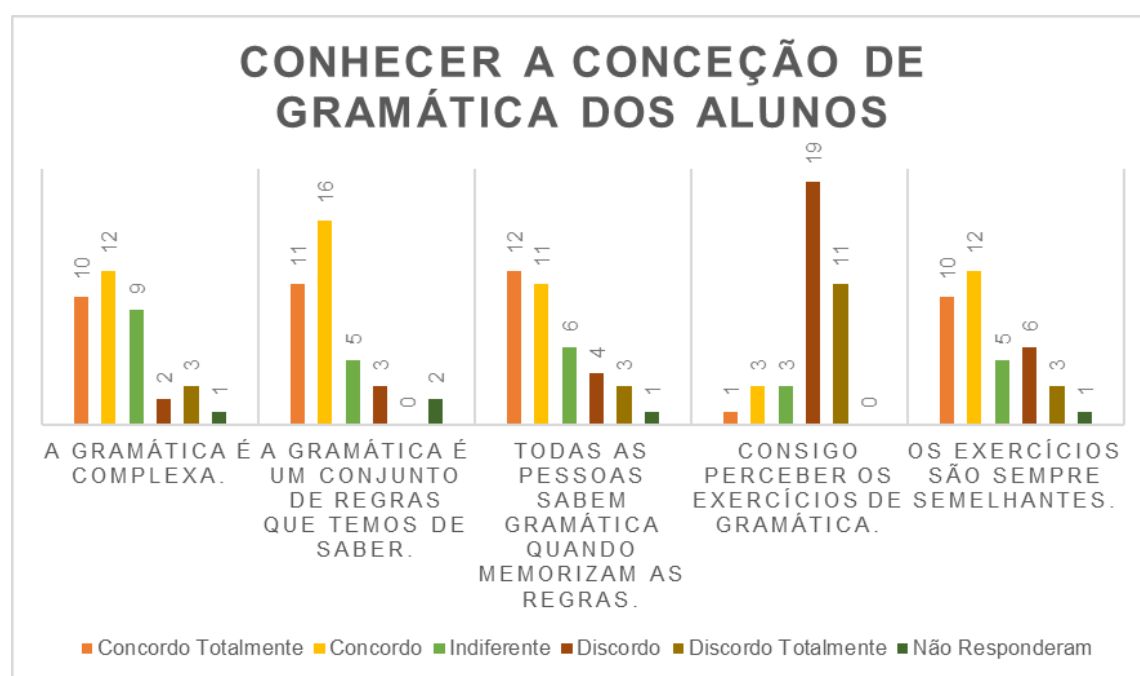
Imagem 1 - Resposta do aluno à questão 2.1.2 - Questionário

Com base na escala de Likert (Cunha, 2007), organizámos várias questões que nos direcionam para a perceção de Gramática dos alunos de forma a averiguarmos se a falta de interesse por este Domínio advém da representação que estes têm, conforme se observa no Gráfico 3 – *Conhecer a perceção de Gramática dos alunos*. Como referenciado ao longo do questionário, fomos registando em contexto de estágio que a Gramática, de um modo geral, é considerada complicada e pouco acessível, ou seja, é um “foco” de desinteresse na área do português.

Efetivamente, através da análise de algumas perguntas que constam no inquérito aos alunos, constatamos que a perceção que os mesmos têm da Gramática não é a mais favorável. À questão *A Gramática é complexa*, vinte e dois alunos *Concordaram Totalmente/Concordaram* com a afirmação, ou seja, mais de metade ($\cong 60\%$) dos inquiridos consideram a Gramática complicada. Parece-nos que o facto de esta ser a perceção dos alunos, os leva a “desistir mais rapidamente do Domínio”. Na mesma linha de pensamento, no que diz respeito à questão *Consigo perceber os exercícios de Gramática*, trinta alunos *Discordam/Discordam Totalmente*, querendo então dizer, em nosso entender, que na ótica dos inquiridos os exercícios de Gramática são complexos e de difícil resolução. Contudo, na questão *Os exercícios são sempre semelhantes*, vinte e dois alunos *Concordaram Totalmente/Concordaram* que sim. Ou seja, apesar de os exercícios serem sempre semelhantes, os alunos continuam sem os conseguir resolver, o que nos leva a pensar que, embora exista uma constante repetição dos mesmos, as dúvidas permanecem, o que contribui para os resultados negativos e para o desinteresse dos alunos.

Indo ao encontro da questão anterior, procedemos à análise da pergunta *Todas as pessoas sabem Gramática quando memorizam regras*, em que vinte e três alunos *Concordam Totalmente/Concordam* com a afirmação. Através destes resultados parece-nos que o facto de os exercícios serem repetidos leva os alunos a pensar que só saberão Gramática a partir do momento em que memorizarem as regras, como se este Domínio se tratasse de uma “fórmula” estanque que não tivesse em conta o critério do uso. A comprovar esta ideia temos vinte e sete alunos que consideram que *A Gramática é um conjunto de regras que temos de saber*. Estes resultados com efeito corroboram, mais uma vez, que os alunos consideram apenas ser capazes de compreender a Gramática, só e apenas, se tiverem conhecimentos suficientes das regras gramaticais.

Gráfico 3 - Conhecer a conceção de Gramática dos alunos



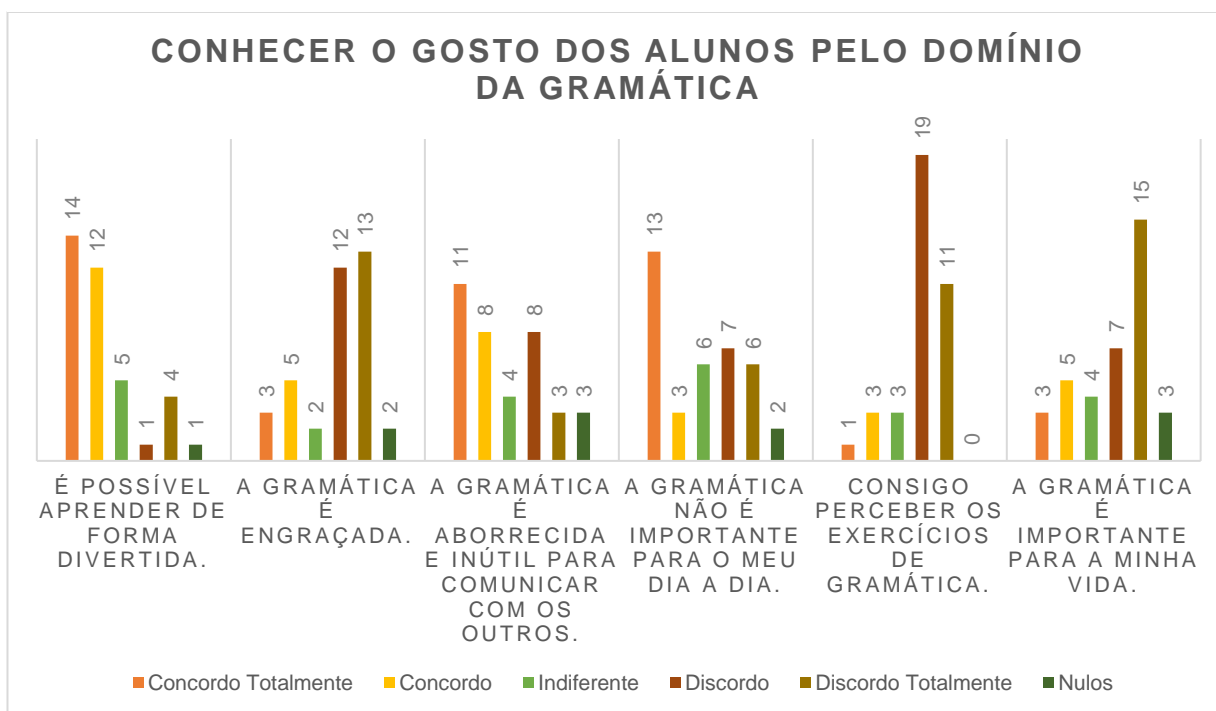
Neste questionário, analisámos, também, algumas questões de forma a percebermos se existe, ou não, relação entre o gosto dos alunos pela Gramática e os (fracos) resultados do Domínio. Assim, atentemos à questão presente no gráfico abaixo (Gráfico 4 – *Conhecer o gosto dos alunos pelo Domínio da Gramática*) *É possível aprender de forma divertida*, em que vinte e seis alunos responderam que *Concordam Totalmente/Concordam* com a afirmação. Ao compararmos estes resultados com a questão *A Gramática é engraçada*, verificámos que vinte e cinco alunos *Discordam/Discordam Totalmente*. Ou seja, apesar de os alunos acharem que, realmente, é possível aprenderem de forma divertida, parece-nos que não incluem a Gramática nesse contexto. Corroborando a questão anterior, dezanove alunos *Concordam Totalmente/Concordam* que *A Gramática é aborrecida e inútil para comunicar com os outros*, mais uma vez constatamos que, de um modo geral, para além destes alunos não considerarem

a Gramática um Domínio interessante, também não o consideram importante para a comunicação.

Associada à questão anterior, surgem as afirmações *A Gramática não é importante para o meu dia a dia*, na qual dezasseis alunos *Concordam Totalmente/Concordam*, e *A Gramática é importante para a minha vida*, em que vinte e dois alunos *Discordam/Discordam Totalmente*. Estas respostas comprovam, novamente, a (in)utilidade da Gramática na ótica dos inquiridos.

Concluindo, através da análise realizada, parece-nos que o facto de os alunos não terem interesse nem mostrarem gosto pelo Domínio da Gramática pode ter influência nos seus resultados, uma vez que, atentando à questão *Consigo perceber os exercícios de Gramática*, trinta alunos, dos trinta e sete inquiridos, *Discordam/Discordam Totalmente* da afirmação, ou seja, não conseguem perceber os exercícios propostos. Assim, este poderá ser um ponto de partida para justificar os resultados (negativos) no Domínio da Gramática.

Gráfico 4 - Conhecer o gosto dos alunos pelo Domínio da Gramática



Com o objetivo de entendermos como é abordado o Domínio da Gramática em sala de aula, analisámos as questões que surgem na Gráfico 5 – *Conhecer a abordagem do Domínio da Gramática realizado em aula*.

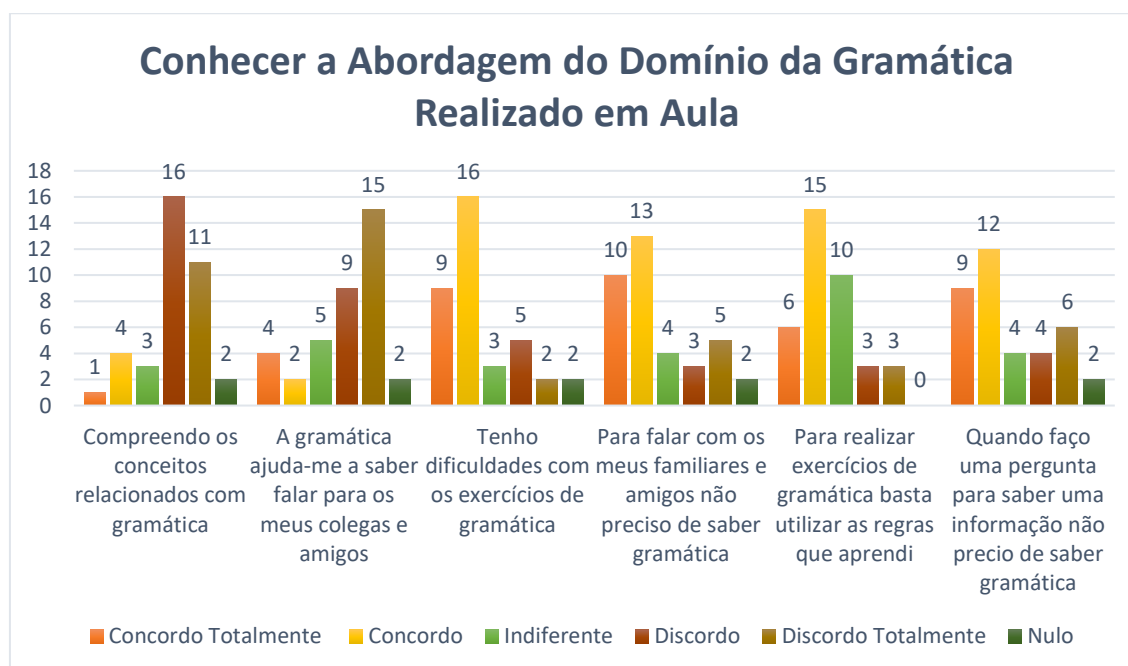
Como analisado anteriormente, os alunos consideram que conseguem saber Gramática através da memorização de regras. Mais uma vez, podemos validar esta constatação a partir da questão *Para realizar exercícios de Gramática basta utilizar as regras que aprendi*, na medida em que vinte e um alunos *Concordam Totalmente/Concordam* com esta afirmação. Contudo, à questão *Compreendo os conceitos relacionados com Gramática*, vinte e sete alunos dizem não concordar, isto é, não compreendem os conceitos gramaticais e não sabem as suas regras. Desta forma, parece-nos que este seja o motivo pelo qual os alunos têm dificuldades na

realização dos exercícios, tal como comprovado pela resposta à questão *Tenho dificuldades com exercícios de Gramática*, na qual vinte e cinco alunos concordam com a afirmação. Ou seja, para além de considerarem ser necessário procederem à memorização de conjuntos de regras, também afirmam não entender os conceitos gramaticais, o que os leva a ter dificuldades na resolução de exercícios, como é de esperar. Esta análise faz-nos questionar, assim, se as estratégias utilizadas, na abordagem da Gramática, são as mais indicadas para a resolução desta problemática.

Com base na análise do objetivo *Conhecer o gosto dos alunos pelo Domínio da Gramática*, concluímos que os inquiridos, de um modo geral, para além de não considerarem este Domínio importante, não têm interesse no mesmo. De facto, a opinião dos alunos é consistente no decorrer do questionário, já que à questão *A Gramática ajuda-me a saber falar para os meus colegas e amigos*, mais de metade dos inquiridos (24 alunos) discorda da afirmação, e à pergunta *Para falar com os meus familiares e amigos não preciso de saber Gramática*, vinte e três alunos *Concordam Totalmente/Concordam* com a afirmação. Ou seja, os alunos consideram que não existe articulação entre o Domínio da Gramática e o Domínio da Oralidade. Atentemos à afirmação *Quando faço uma pergunta para saber uma informação não preciso de saber Gramática*, em que vinte e um alunos *Concordam Totalmente/Concordam* com a mesma. Desta forma, podemos salientar que, de um modo geral, os alunos não consideram que exista um interrelação entre os Domínios referidos – Gramática e Oralidade.

Assim, através desta análise, concluímos que os alunos não encontram relação entre os conteúdos gramaticais e competências relacionadas com a Oralidade. Desta forma, parece-nos que, em aula, a Gramática é trabalhada e explicada como um Domínio isolado, que não tem implicações nas aprendizagens dos outros Domínios, neste caso, da Oralidade.

Gráfico 5 - Conhecer a Abordagem do Domínio da Gramática Realizado em Aula



Com o objetivo de conhecer qual a posição dos inquiridos relativamente ao ensino e aprendizagem da Gramática, formulámos uma questão aberta, que se subdivide em duas – *Achas que a Gramática é importante? Porquê?* Desta forma, salientamos que apenas alguns alunos referiram que a aprendizagem da Gramática é fundamental para o seu quotidiano e enquanto membros comunicativos da sociedade, já que dependem do seu conhecimento para comunicarem entre si, vejamos o exemplo de uma das respostas dos alunos (Imagem 2 – *Resposta do aluno à questão 2 - Questionário*).

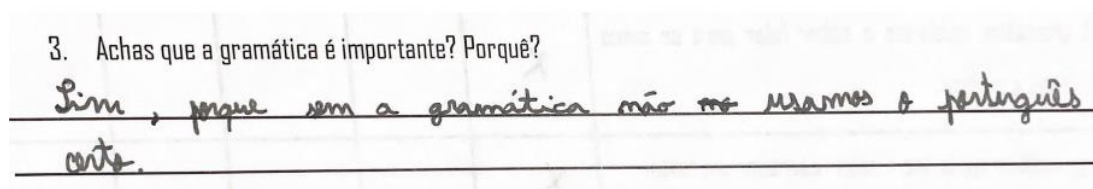


Imagem 2 - Resposta do aluno à questão 3 – Questionário

Também obtivemos algumas respostas mais direcionadas para os conteúdos gramaticais em que foram referidos a conjugação verbal e a pontuação como elementos de máxima importância para saberem comunicar, corretamente, através da Oralidade. Associado a estas respostas, conseguimos perceber que alguns dos alunos inquiridos são da opinião de que quanto maior for o seu conhecimento gramatical, melhor será o seu desempenho escolar. Provavelmente, estes alunos serão os mesmos que nas questões anteriores se situam na minoria dos inquiridos que gosta de Gramática e que reconhece a sua importância. Todavia, obtivemos, também, por mais de metade dos alunos, respostas que mostraram desinteresse pelo Domínio referido. Diversos alunos associam o Domínio da Gramática à palavra “seca” – uma designação utilizada pelos mesmos quando algo os aborrece. Podemos, então, concluir que apesar de alguns dos alunos serem conscientes da importância da Gramática enquanto Domínio base para o bom e correto funcionamento da língua, a maioria considera-a como uma inutilidade.

Com isto, e depois da análise das questões anteriores, parece-nos que estes resultados poderão surgir devido às estratégias utilizadas para trabalhar este Domínio. Assim, analisamos a última questão relativa ao Domínio da Gramática *Como é que gostavas que a Gramática fosse ensinada?* De um modo geral, as respostas centraram-se numa abordagem lúdica de ensino, ou seja, os alunos sugeriram que o ensino da Gramática poderia incluir recurso a jogos e menos recurso ao manual, atentemos à Imagem 3 – *Resposta do aluno à questão 5 - Questionário*.

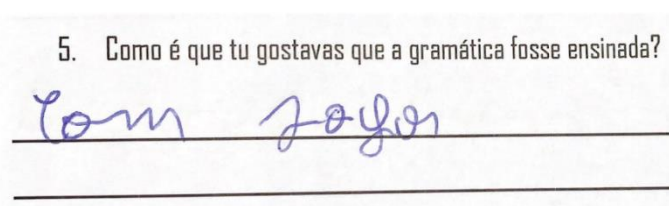


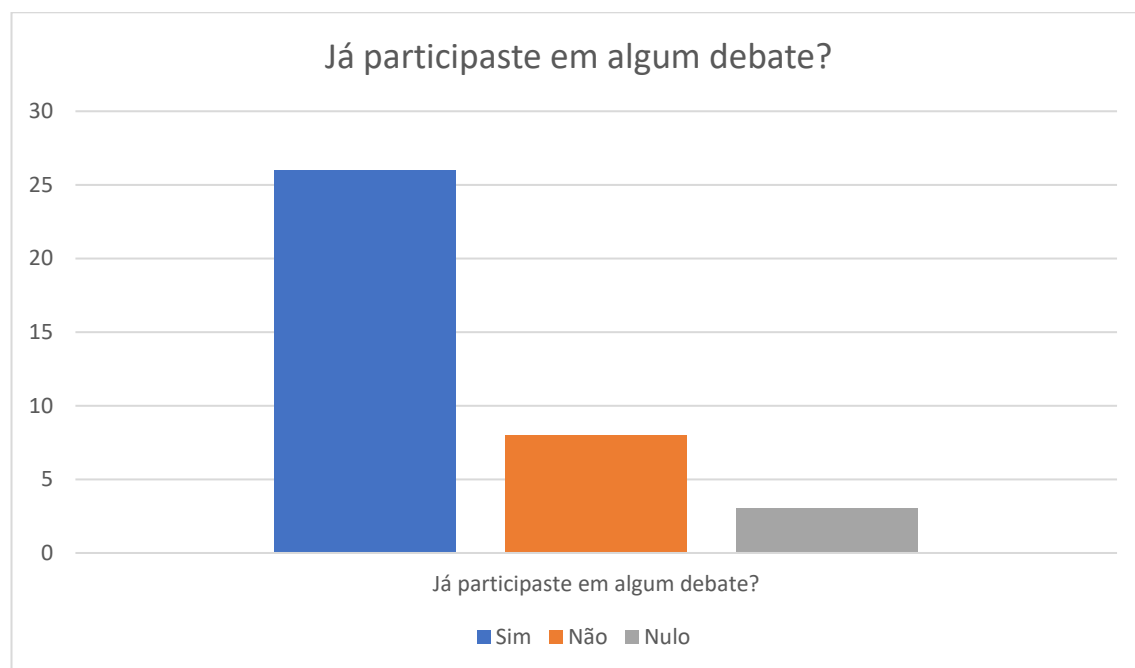
Imagem 3 - Resposta do aluno à questão 5 - Questionário

Neste sentido, não poderíamos estar mais de acordo com as afirmações feitas, uma vez que a partir dos jogos, o empenho e motivação dos alunos aumenta exponencialmente (Santos, 2013). Experienciamos esta particularidade em contexto de estágio, na medida em que ao propormos tarefas/atividades lúdicas aos alunos notávamos que a motivação e participação dos mesmos melhorava em termos positivos.

Após as questões direcionadas ao Domínio da Gramática, passamos ao Domínio da Oralidade. Iniciamos, novamente, com uma questão fechada de resposta dicotómica – Sim e Não – em que questionamos aos alunos se já teriam participado em algum debate, isto porque uma das atividades a realizar aquando da implementação prática seria a realização de um debate em turma. Desta forma, seria mais fácil termos alguma perceção acerca dos conhecimentos dos alunos face a esta atividade. Vejamos, então, o Gráfico 6 – *Já participaste em algum Debate?*

Apuramos que oito dos alunos inquiridos nunca tinham participado num debate, enquanto vinte e seis alunos já tinha tido essa oportunidade. As três respostas nulas correspondem a assinalações ilegíveis.

Gráfico 6 - Já participaste em algum Debate?



Posteriormente a esta questão, tornamos a dar oportunidade aos alunos de partilharem as suas opiniões acerca das suas participações, ou não, neste género de atividade. Na medida em que o debate, enquanto estratégia de ensino e aprendizagem, proporciona “um ambiente propício para que os alunos aprendam a argumentar, isto é, que se tornem capazes de reconhecer as afirmações contraditórias e aquelas que dão suporte às afirmações” (Altarugio et. al., 2010), melhorando, não só a expressão oral, como a compreensão. Efetivamente, a maioria dos alunos que já participou num debate afirma ter gostado da experiência, uma vez que teve a oportunidade de expressar a sua opinião acerca de um determinado tema. Adicionalmente, os

alunos que, até então, não tinham realizado esta experiência demonstraram bastante vontade de o fazer, conforme o Imagem 4 – *Resposta do aluno à questão 3 – Questionário*.

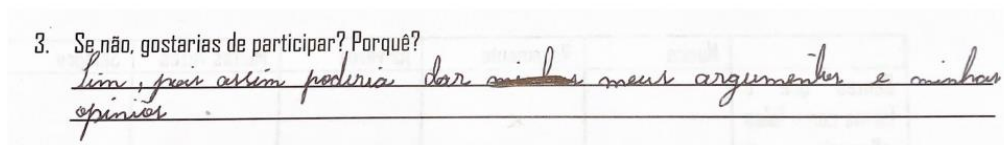
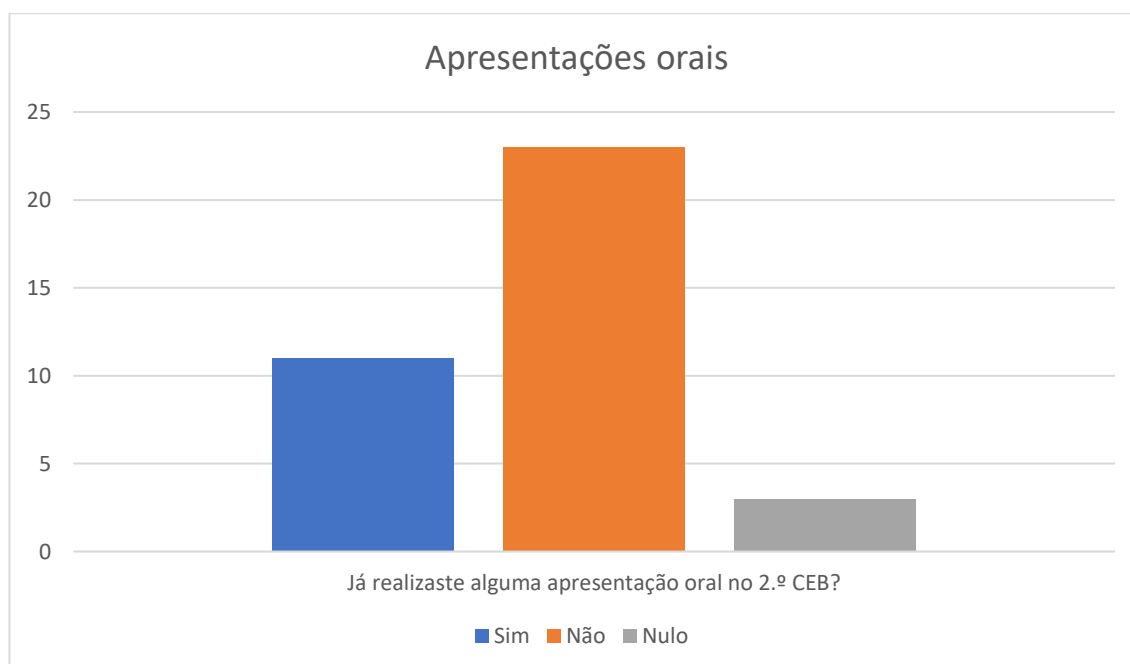


Imagem 4 - Resposta do aluno à questão 3 – Questionário

De seguida, questionamos os alunos se durante o 2.º CEB já tinham realizado alguma apresentação oral. Optamos por este tipo de questão após percebermos – junto dos docentes – que é solicitada uma apresentação oral como meio de avaliação para este Domínio. Onze alunos responderam afirmativamente, veja-se o Gráfico 7- *Apresentações orais*. Note-se, no entanto, que estes alunos só apresentavam um trabalho oral, para uma classificação. Os que não apresentavam tiveram falta de “uma nota”. Ou seja, estas apresentações, embora obrigatórias, não foram realizadas por alunos que se recusaram a fazê-las. Importa, ainda, sublinhar que as apresentações tinham sempre como ponto de partida a leitura prévia de um livro. Como eles não gostam de ler, não apresentavam nada oralmente. Ou seja, não havia um trabalho efetivo no Domínio da Oralidade com estes alunos.

Sabemos que tanto os debates como as apresentações orais, são consideradas boas estratégias para trabalhar o Domínio da Oralidade, contudo é extremamente importante que estas sejam realizadas tendo por base a orientação do professor. (Sá, et. al., 2020)

Gráfico 7 - Apresentações orais



Para completar a questão, perguntamos aos alunos em que disciplinas tinham sido realizadas as apresentações orais, que temas tinham abordado e se as tinham planificado. Isto porque é importante que a Oralidade seja desenvolvida em interdisciplinaridade de forma a

melhorar as capacidades dos alunos em relação às suas produções orais. Além disso, e como é referido nas AE (2018), os alunos devem ser capazes de planificar textos orais. Assim, chegamos à conclusão de que a maioria dos alunos não planifica as suas apresentações orais, nem sabe como o poderia fazer. Parece-nos, então, que esta falta de conhecimento poderá estar associada à falha no que diz respeito às apresentações orais, segundo o Gráfico 7 - *Apresentações orais*, vinte e três alunos não realizaram qualquer apresentação oral no decorrer do 2.º CEB, ou seja, durante o 5.º e 6.º anos de escolaridade. Deste modo, a questão que colocamos é: Se em trinta e sete alunos, vinte e três não obtiveram qualquer nota no Domínio da Oralidade, no decorrer do 2.º CEB, como poderá o docente perceber as fragilidades dos alunos para, posteriormente, combatê-las? Com isto, apesar de nas AE (2018) ser esperado que a expressão oral seja trabalhada em sala de aula, parece-nos que não é o que corresponde à realidade destas turmas.

Para concluir o questionário, e com o objetivo de conhecer as práticas utilizadas no Domínio da Oralidade, construímos uma tabela com três questões e cinco níveis de resposta – Nunca, Raramente, Às vezes, Muitas vezes e Sempre.

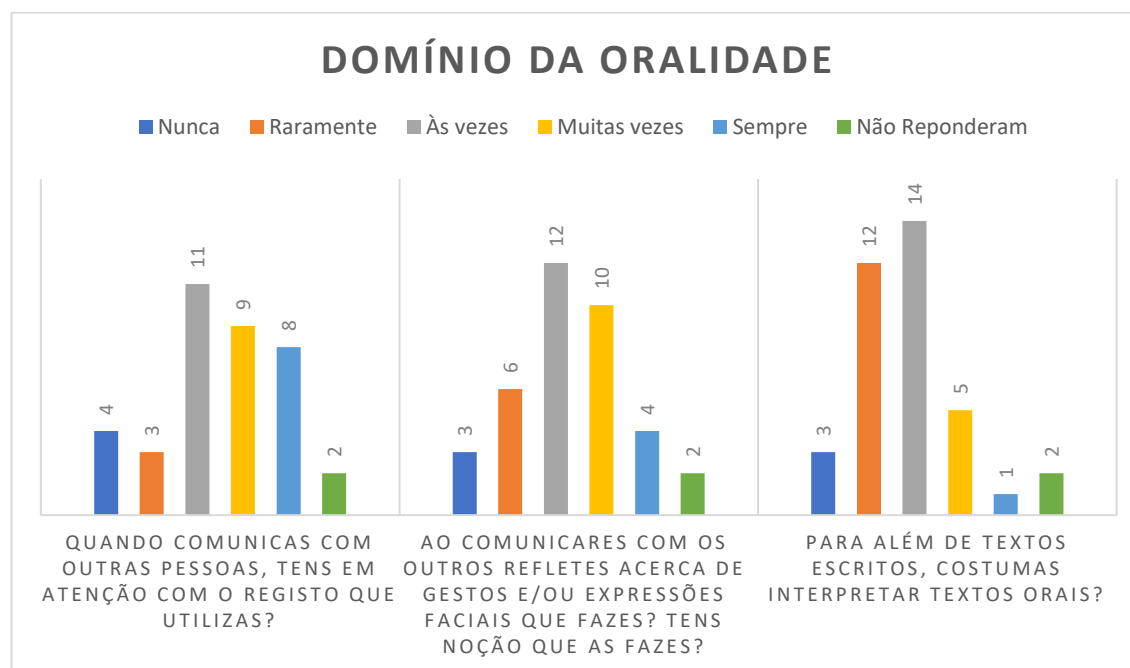
Na primeira questão – *Quando comunicas com outras pessoas tens em atenção com o registo que utilizas?* – era esperado que os alunos respondessem positivamente, já que nas AE (2018) é particularizado que no final do 2.º CEB os alunos devem ser capazes de “revelar fluência e adequação da expressão oral em contextos formais de comunicação” (p.3). Após análise dos dados recolhidos, podemos afirmar que a maioria (17 alunos) dos inquiridos tem essa consciência, o que, para nós, é bastante positivo.

A segunda questão – *Ao comunicares com os outros refletas acerca de gestos e/ou expressões faciais que fazes? Tens noção que as fazes?* - vai ao encontro daquilo que é referido no documento das AE, em que é especificado que ao nível da expressão oral, o aluno deve ser capaz de “Captar e manter a atenção da audiência (postura corporal, expressão facial, clareza, volume e tom de voz)” (2018, p.6-7). Após análise do Gráfico 7 - *Domínio da Oralidade*, podemos afirmar que grande parte dos inquiridos (22 alunos) se situa nos níveis *Às vezes* e *Muitas vezes*, o que não pode ser considerado negativo. Contudo, poderia ser melhor, uma vez que nove alunos se situam ao nível do *Nunca* e *Raramente*. Desta forma, podemos inferir que estes poderão fazer parte do leque de alunos que não realiza qualquer apresentação oral, ou seja, esta problemática poderia ser detetada e solucionada se os alunos participassem no momento de avaliação, ou se existisse outra componente que permitisse a perceção das fragilidades dos alunos.

Na terceira e última questão – *Para além de textos escritos, costumavas interpretar textos orais*, segundo a análise do Gráfico 8 – *Domínio da Oralidade*, seis dos alunos inquiridos afirmam ter essa oportunidade *Muitas vezes* e *Sempre*, o que nos leva a ponderar que estes poderão corresponder aos onze alunos que realizam apresentações orais (cf. Gráfico 7- *Apresentações Orais*). Os dezanove alunos que se encontram nos níveis *Às vezes/Raramente* e *Nunca*, no nosso parecer, poderão ser os mesmos vinte e três que não participam nesta componente de

avaliação (cf. Gráfico 7 - *Apresentações orais*). Assim, podemos depreender que o facto de os alunos não terem por hábito interpretar textos orais poderá, conseqüentemente, inibi-los de realizarem as apresentações. Isto, futuramente, poderá prejudicá-los quanto ao desenvolvimento da Oralidade, uma vez que não são identificadas quaisquer fragilidades e, por sua vez, não é realizada nenhuma resolução. Desta forma, podemos concluir que os valores apresentados são, no nosso entender, negativos.

Gráfico 8 - *Domínio da Oralidade*



Intervenção Didática

Após a realização e análise dos inquéritos, passamos à implementação da parte prática do projeto. Apesar de o tempo em contexto de estágio ser menor do que aquilo que, enquanto alunas, gostaríamos, percebemos, desde início, que os alunos com os quais contactamos apenas se iriam interessar por um projeto que os motivasse o suficiente. Para além do objetivo em termos de educação formal ao nível dos Domínios da Gramática, Oralidade e Escrita, queríamos, sem dúvida, mostrar aos alunos que estes eram capazes de aprender e realizar bons trabalhos, uma vez que a baixa autoestima em relação às suas capacidades foi, desde cedo, um entrave à realização da maioria das tarefas propostas.

Neste sentido, sugerimos um trabalho de grupo que tivesse um objetivo prático, isto é, que não fosse classificado com uma nota e que tivesse utilidade no quotidiano dos alunos. Deste modo, optamos por selecionar como tema base o Município onde residiam, já que todos os alunos pertenciam ao mesmo. Assim os discentes tinham de selecionar determinados pontos de interesse para, posteriormente, realizarem um debate em turma. Para que este trabalho fosse

ao encontro dos seus gostos, achamos por bem realizar uma pequena votação entre os respectivos pontos de interesse, evitando eventuais descontentamentos ou desmotivações.

Acrescentamos que, para manter o empenho e motivação nesta tarefa, colocamos como estímulo de competição a vitória do debate, ou seja, o grupo que melhor defendesse o seu ponto de vista seria o vencedor.

Antes de avançarmos para o debate, realizamos, então, este trabalho de grupo, direcionado para o Domínio da Escrita, no qual se teve em conta o processo de escrita. Assim, os alunos procederam à recolha de informação com recurso ao computador e a material que fornecemos (Anexo s 3/4/5 e 6) e posteriormente planificaram o debate para a apresentação de argumentos sustentados sobre os pontos de interesse escolhidos. Ou seja, os Domínios da Escrita e da Oralidade foram trabalhados em conjunto, uma vez que é essencial que exista uma planificação previamente à expressão oral.

Através do debate referido anteriormente, foi possível identificarmos a flexão em número e género e a flexão verbal como as maiores fragilidades destes alunos. Com efeito, procedemos à aplicação dos Laboratórios Gramaticais (LG) para colmatar estas dificuldades, selecionamos este dispositivo didático, tendo em conta as vantagens já referidas no ponto – *Laboratório Gramatical*. Acreditamos que as análises destas atividades requerem uma exploração aprofundada que será realizada mais adiante.

Por fim, pretendíamos verificar, cuidadosamente, se a intervenção surtiu (ou não) efeitos positivos, pelo que propusemos aos alunos a realização de um vídeo promocional do Município em que residem. Desta forma, foi-nos permitido avaliar os seus progressos, igualmente, analisados adiante neste relatório.

Análise do Debate

Ao iniciarmos o debate, fomos confrontadas com alguma agitação por parte das turmas, apesar de a maioria dos alunos já ter participado num, como referido no ponto – Análise de dados. Percebemos, então, que a sua postura não era a mais adequada, desde a interpelação aos colegas até à tomada de palavra sem autorização. Contudo, rapidamente solucionamos esta problemática.

Uma vez que era nossa intenção realizar uma atividade prática com os alunos, optamos pela estratégia do debate, dado que esta ferramenta potencializa as competências argumentativas dos participantes, que são confrontados oralmente com as suas opiniões (Cristovão et al, 2000). Contudo, o debate não se centra apenas nas capacidades linguísticas face a determinado tema. A partir do uso da língua, o debate promove intervenções, neste caso, argumentos, pelo meio de “comparações por analogias, descrições, relatos, negociação de conflitos, formas especiais de transmissão das palavras alheias, etc., que, no conjunto, englobam capacidades discursivas e cognitivas que devemos desenvolver nos nossos alunos” (Carvalho,

2020, p.22). Deste modo, a realização de debates em sala de aula proporciona a oportunidade aos alunos de partilharem as suas opiniões num ambiente formal de aprendizagem, no qual utilizam a fala como meio de partilha das suas ideias, promovendo, assim, o desenvolvimento da Oralidade (Altarugio et al, 2009).

No sentido de retirar informação de forma mais eficaz, optamos por proceder à gravação do debate (áudio), que foi posteriormente analisado em concordância com os trabalhos escritos, sendo-nos, desta forma, permitido identificar fragilidades em ambos os Domínios.

Com efeito, atentemos ao exemplo de um dos áudios do debate em que um aluno diz “*É o lugar perfeito para os agradável passeios*” neste caso, o adjetivo sublinhado não está em concordância com a restante frase, uma vez que é dito no singular e o resto da frase no plural. No que diz respeito à flexão em género, as fragilidades são igualmente preocupantes, como por exemplo “Fazer um passeio, ir ver os cores da casas e para tirar fotos”, neste caso o aluno não reconhece que a palavra cores pertence ao género feminino e não flexiona no plural a locução da.

Para além disso, foi possível verificarmos que existem fragilidades no que à morfologia verbal diz respeito, como podemos comprovar a partir do seguinte exemplo “*As pessoas fazer um passeio, come peixe e tiras fotos e depois ir para a praia.*”, ao verbo fazer deveria anteceder um verbo auxiliar como podem; já o verbo comer está conjugado de forma errada uma vez que se encontra na 3.^a pessoa do singular no presente do modo indicativo, se fosse dito de forma correta seria – comer peixe – em que a conjugação estaria na 3.^a pessoa do singular do infinitivo; podemos ainda referir que o verbo tirar também se encontra conjugado de forma errada, a forma correta seria – tirar fotos -, ou seja, o verbo deveria estar conjugado na 3.^o pessoa do singular do infinitivo, e não na 2.^o pessoa do singular do presente do modo indicativo, como podemos verificar; por fim, o verbo ir que se encontra na 3.^a pessoa do singular do infinitivo, deveria estar conjugado na 3.^a pessoa do plural do infinitivo – irem. Assim, a forma mais correta de dizer esta frase seria – As pessoas podem fazer um passeio, comer peixe, tirar fotos e depois irem para casa. -, deste modo, a frase estaria correta tendo em conta a morfologia verbal e as regras de coesão e coerência.

Parece-nos que através da análise do debate são notórias as fragilidades dos alunos ao nível da flexão em género e número e da flexão verbal.

Análise dos Laboratórios Gramaticais

De modo a trabalhar as dificuldades dos alunos ao nível da flexão verbal e da variação em número e género, seleccionamos o LG como recurso didático na nossa intervenção. Uma vez que os alunos demonstraram dificuldades em mais do que um aspeto gramatical, optamos por fazer a distinção entre estes e assim realizamos dois laboratórios. Estes foram construídos tendo por base as dificuldades dos discentes nos aspetos já referidos e identificados no decorrer das

apresentações do trabalho de grupo – debate. Uma vez que os LG foram realizados em diáde, utilizamos como contexto real os excertos utilizados como fonte de pesquisa para a realização das apresentações orais (e produções escritas) dos alunos. Desta forma, tivemos a oportunidade de os concretizar em duas sessões de 90 minutos em que foram trabalhadas as fragilidades dos participantes, tendo em conta a flexão em género e em número e a flexão verbal. Para além disso, referimos ainda que este dispositivo teve por base as várias fases já mencionadas no ponto – *Laboratório Gramatical* - associado, ainda, à adaptação dos laboratórios já realizados por Botelho et al. (2017; 2018).

No LG sobre a morfologia flexional (Anexo 7 – LG - Morfologia) identificamos a questão de partida - Em que *variam as palavras?* – como a etapa que corresponde ao “Formular uma pergunta” (Duarte, 2008, p.18). Embora saibamos que “Os substantivos podem variar em NÚMERO, GÉNERO E GRAU.” (Cunha & Cintra, 2002, p.180), nesta análise iremos apenas focar-nos no número e género, uma vez que, tal como referido anteriormente, os alunos não foram capazes de flexionar o género e o número das palavras nas suas produções orais e escritas.

Para fornecermos alguma informação aos participantes e para que estes fossem capazes de identificar “padrões comuns” (Duarte, 2008, p.18), apresentamos um pequeno excerto (Imagem 5 - *Os Palheiros da Costa Nova*) já trabalhado em sala de aula, em que colocamos a negrito as palavras *coloridas* e *colorido*. A escolha destas palavras foi propositada, tendo sido usados o género feminino e o número plural na palavra *coloridas* e o contrário na palavra *colorido* de género masculino e número singular. Com isto, o nosso objetivo era deixar evidenciado que poderia surgir uma problemática a partir das palavras selecionadas e que estas poderiam servir como fonte de informação implícita para auxiliar os participantes deste laboratório nos exercícios que se seguiam.

Hoje em dia, a marginal da Costa Nova é o lugar perfeito para um passeio agradável. A vista com a ria refrescante de um lado e as fachadas **coloridas** do outro torna este um lugar irrepetível na paisagem portuguesa. Uma fotografia de família junto a este **colorido** vai imortalizar a sua visita à Região da Ria de Aveiro. Seja turista em Ílhavo!

Imagem 5 - Os Palheiros da Costa Nova

Após esta etapa, tencionamos levar os alunos a formularem as suas próprias hipóteses, tendo por base os seus conhecimentos linguísticos (Duarte, 2008). Assim, optamos por realizar um conjunto de cinco alíneas nas quais questionamos acerca das diferenças e semelhanças nas palavras destacadas. Já que por um lado “O plural dos substantivos terminados em vogal ou ditongo formam-se acrescentando-se -s ao singular” (Cunha & Cintra, 2002, p.181). E por outro lado “São masculinos os nomes terminados em -o [e] São femininos os nomes terminados em -a” (Cunha & Cintra, 2002, p.190). Destacamos, então, as respostas de três alunos. Na Imagem

6 – *Resposta do aluno à questão 1.3*, apesar de o aluno verificar que existe diferença entre as palavras na flexão em número, não identifica que, também, existe diferença na flexão em género. Já na imagem 7- *Resposta do aluno à questão 1.3*, o aluno reconhece que as palavras diferem em “género e quantidade”, apesar de ser perceptível que se refere à flexão em número não o designa de forma correta. Selecionamos, não por razão específica, a Imagem 8 – *Resposta do aluno à questão 1.3*, como exemplo das respostas dadas pelos restantes alunos que responderam corretamente.

1.3. O que é que as distingue?
uma plural e a outra e singular

Imagem 6 - Resposta do aluno à questão 1.3

1.3. O que é que as distingue?
genero, quantidade

Imagem 7 - Resposta do aluno à questão 1.3

1.3. O que é que as distingue?
género; número

Imagem 8 - Resposta do aluno à questão 1.3

Contudo, consideramos que seria de todo o interesse voltar à questão inicial, de modo a “testar as hipóteses formuladas” (Duarte, 2008, p.19) pelos alunos depois de responderem às questões anteriores. Para isso, realizamos a questão *Como é que estas palavras variam?*, para que fosse colocada, mais uma vez, a hipótese das regras de flexão em género e número de forma acentuada (Duarte, 2008). Nesta questão, apenas um aluno respondeu de forma diferente dos restantes. Como podemos verificar na Imagem 9 – *Resposta do aluno à questão 1.5.1*, o aluno apenas faz referência à flexão em género masculino, deixando de parte o género feminino e a flexão em número.

1.5.1. Como é que estas palavras variam?
género masculino

Imagem 9 - Resposta do aluno à questão 1.5.1

Consideramos pertinente a sua resposta, uma vez que os exercícios anteriores foram respondidos de forma correta (Imagem 10 - *Respostas do aluno LG – Flexão Morfológica*), assim, supomos que a resposta à questão 1.5.1 tenha sido errada por falta de atenção do aluno.

1.1. Atenta nas palavras "coloridas" e "colorido". Que palavras são essas?
~~coloridas~~ adjetivos

1.2. O que é que elas têm em comum?
colori

1.3. O que é que as distingue?
gênero; número

1.4. Como é que elas se formaram? Completa os espaços em branco.

1.4.1. Na primeira situação, a "colorid" juntou-se o, formando a palavra colorido

1.4.2. No segundo caso, a "colorid" juntou-se as, formando a palavra coloridas

1.5. Indica o género de cada uma das palavras.

Coloridas: feminino

Colorido: masculino

1.5.1. Como é que estas palavras variam?
gênero masculino

Imagem 9 - Respostas do aluno LG –
Flexão Morfológica

Os restantes participantes deste laboratório afirmaram que as palavras podem variar em género e em número, porém gostaríamos de salientar que o aluno que não respondeu corretamente à questão – *O que é que as distingue?* (cf. Imagem 8 - *Resposta do aluno à questão 1.3*) – foi capaz de responder corretamente à pergunta em causa, o que significa que adquiriu conhecimento.

Posto isto, avançamos com novos exercícios que poderiam constituir um “problema” para os alunos com maiores dificuldades. Isto, porque apresentamos, no leque de questões da alínea 2, a palavra “turista”, que apesar de ser uma palavra variável em género (e também em número), não flexiona como as palavras anteriores. Ou seja, até agora, tínhamos apresentado aos alunos palavras que flexionavam em género, tendo em conta a sua desinência (-a, -o, -as, -os). Contudo, neste caso, os alunos tinham apenas de alterar o determinante que antecedia a palavra *turista*. Vejamos, então, o que disseram os alunos: por um lado, cerca de metade da turma considerou, apenas, que *turisto* não faria qualquer sentido, justificando, posteriormente, que esta palavra não pode ser flexionada em género (Imagem 11 – *Resposta do aluno à questão 2.1*). Por outro lado, os restantes alunos foram capazes de identificar que deveria ser *o turista*, fundamentando que esta palavra varia consoante o determinante que lhe anteceder (Imagem 12 – *Resposta do aluno à questão 2.1.1*).

2.1. Rescreve-a, alterando-a para o género masculino. Reflete acerca do sentido da palavra. Faz-te sentido?

sete para a palavra - turista mas não faz
sentido

Imagem 10 - Resposta do aluno à questão 2

2.1. Rescreve-a, alterando-a para o género masculino. Reflete acerca do sentido da palavra. Faz-te sentido?

Se alterarmos para turista a palavra
fica sem sentido

Imagem 11 - Resposta do aluno à questão 2.1.1

Efetivamente, existem substantivos que “apresentam uma só forma para os dois géneros” (Cunha & Cintra, 2002, p.196), isto é, que podem ser designados por “substantivos comuns de dois géneros” (Cunha & Cintra, 2002, p.196). Desta forma aquilo que pretendíamos, com esta questão, era levar o aluno a perceber que a flexão em género e número difere consoante as palavras. Assim, foi nosso objetivo nesta pergunta “Testar a hipótese, pela observação (...) de problemas análogos (...) levando a classe a registá-la sob a forma de (...) uma propriedade, uma regra.” (Duarte, 2008, p.19).

Para que os alunos pudessem exercitar o que tinham aprendido, tendo em conta, não só o trabalho do LG, mas também as aprendizagens no decorrer do seu caminho escolar, realizamos a questão 3 e 4. O objetivo principal desta questão foi transformar a reescrita da frase em automatismo de conhecimento das regras de flexão morfológica (Duarte, 2008). Atentemos, então, às respostas (incorretas) dos alunos (Imagem 13 – *Respostas do aluno às questões 3.1 e 4* e Imagem 14 - *Respostas do aluno às questões 3.1 e 4*).

3. Lê a seguinte frase: “Ao pintar um quadro inspirado nestas belas fachadas, o artista deu o seu melhor em cada casinha, desenhando-as, colorindo-as, enfeitando-as.”

3.1. Reescreve a frase anterior, substituindo a palavra “cassinha” por “palheiro”, de modo a não cometeres nenhum erro gramatical.

Ao pintar um quadro inspirado nestas belas fachadas, o artista deu o seu melhor em cada palheiro, desenhando-os, colorindo-os e enfeitando-os.

4. E se existisse apenas um palheiro na marginal da Costa Nova? Reescreve a frase.

genero

Imagem 12 - Respostas do aluno às questões 3.1 e 4

3. Lê a seguinte frase: “Ao pintar um quadro inspirado nestas belas fachadas, o artista deu o seu melhor em cada casinha, desenhando-as, colorindo-as, enfeitando-as.”

3.1. Reescreve a frase anterior, substituindo a palavra “cassinha” por “palheiro”, de modo a não cometeres nenhum erro gramatical.

Ao pintar um quadro inspirado nestas belas fachadas o artista deu o seu melhor em cada um dos palheiros desenhando-os colorindo-os e enfeitando-os.

4. E se existisse apenas um palheiro na marginal da Costa Nova? Reescreve a frase.

Ao pintar um quadro inspirado em bela fachada o artista deu o seu melhor em cada um dos palheiros colorindo-os e enfeitando-os.

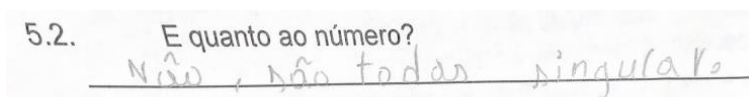
Imagem 13 - Respostas do aluno às questões 3.1 e 4

Como podemos comprovar a partir das imagens, dois dos participantes não conseguiram responder corretamente. Sendo que no exemplo (cf. Imagem 13 - *Respostas do aluno às questões 3.1 e 4*), o aluno flexiona o género corretamente, mas não o consegue fazer em número. Igualmente, no segundo exemplo que apresentamos (Imagem 14- *Respostas do aluno às questões 3.1 e 4*), o aluno flexiona o género de forma correta, embora acrescente o

determinante “um” na frase. O mesmo acontece na questão 4 (cf. Imagem 14 - *Respostas do aluno às questões 3.1 e 4*), na qual identificamos um erro gramatical, uma vez que o aluno diz “em cada um dos palheiro”, não respeitando as regras de flexão em número.

Posto isto, voltamos a apresentar um excerto utilizado como recolha de informação para os trabalhos produzidos pelos alunos. Neste sentido, os alunos tiveram, novamente, a oportunidade de observar dados e identificar padrões comuns, ou seja, voltamos a colocar a negrito determinadas palavras, nomeadamente: *em, para, com* (Duarte, 2008).

Mais uma vez, para que fosse possível validarmos as aprendizagens dos participantes, realizamos 4 alíneas na questão 5, nas quais puderam demonstrar e validar os seus conhecimentos face à flexão em número e género. Tendo em conta que as palavras a analisar correspondiam a preposições, era esperado que os alunos não fossem capazes de as flexionar, percebendo, assim, que estas são invariáveis e que pertencem a uma classe de palavras que não faz uso da flexão morfológica (Vilela, 1995). Apesar de os discentes terem respondido corretamente às questões, à exceção de dois, gostaríamos de salientar o seguinte exemplo (Imagem 15 – *Resposta do aluno à questão 5.2*), já que à questão referente à flexão em número, face às palavras destacadas, o aluno afirma que estas estão flexionadas no singular.



5.2. E quanto ao número?
Não, não todas singulares

Imagem 14 - Resposta do aluno à questão 5.2

Por fim, consideramos que seria oportuno realizar uma avaliação para percebermos se os alunos tinham ficado esclarecidos quanto à variação da flexão em número e género, optamos pelo preenchimento de um quadro, uma vez que funciona, também, como síntese de informação. Neste sentido, esperávamos que os alunos ficassem elucidados quanto à (in)variação das palavras, reconhecendo que

“São variáveis os substantivos, os adjectivos, os artigos e certos numerais e pronomes,

que se combinam com morfemas gramaticais que expressam o género e o número [e que]

São invariáveis os advérbios, as preposições, as conjugações e certos pronomes, classes

que não admitem [que] lhes agregue uma desinência.” (Cunha & Cintra, 2002, p.78).

Embora a maioria dos alunos tenha respondido corretamente, dois alunos mostraram algumas dificuldades. Consideramos que um dos alunos não ficou completamente esclarecido quanto às palavras invariáveis, na medida em que não foi capaz responder à questão, atentemos à imagem 16 – *Resposta do aluno ao Quadro*.

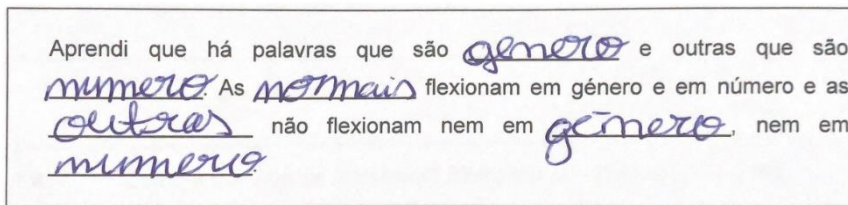


Imagem 15 - Resposta do aluno ao Quadro.

De um modo geral, os resultados deste LG foram positivos, ou seja, todas as questões foram, na sua maioria, respondidas de forma correta. Assim, podemos considerar que as aprendizagens quanto às “classes de palavras pode[re]m ser também agrupadas em VARIÁVEIS e INVARIÁVEIS, de acordo com a possibilidade ou a impossibilidade de se combinarem com os morfemas flexionais ou desinências.” (Cunha & Cintra, 2002, p.78), foram adquiridas pelos alunos.

Como já havia sido referido, a elaboração do segundo laboratório focou-se na flexão verbal (Anexo 8 - LG – Conjugação Verbal). Efetivamente, desde o contexto de observação em estágio, foi possível verificarmos que a maioria dos alunos apresentava dificuldades na conjugação verbal ao nível oral e escrito. Uma vez que era nosso objetivo colmatar estas dificuldades, selecionamos, novamente, o LG como ferramenta de auxílio para esta intervenção.

A partir do excerto inicial, utilizado no trabalho de grupo na componente escrita, optamos por realizar uma questão na qual fosse exposto um problema. Neste sentido, apresentamos uma frase agramatical que deveria ser considerada como incorreta pelos alunos e posteriormente realizada a identificação da conjugação verbal na palavra selecionada. Isto porque é objetivo do LG que a aprendizagem seja adquirida através da descoberta e da intuição linguista que os alunos já possuem (Duarte, 2008). Após analisarmos todas as respostas verificamos que além de todos os alunos considerarem a resposta incorreta, também procederam à sua correção como mostra o exemplo (Imagem 17 – Resposta do aluno à questão 1.1 – LG flexão verbal).

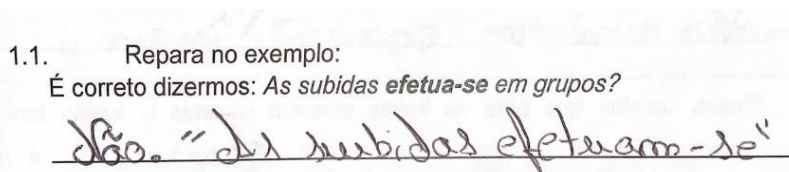


Imagem 16 - Resposta do aluno à questão 1.1 – LG flexão verbal

Decidiu-se que manter a estratégia de apresentar frases incorretas ao nível gramatical seria uma boa orientação para que os alunos pudessem “observar (...) a situação-problema, procurando que identifi[cassem] padrões-comuns” (Duarte, 2008, p.18) visto que a nossa intenção era que estes fossem capazes de solucionar as questões 1.2 e 1.2.1. Apesar de a maioria dos alunos ter alcançado aquilo que era pedido, dois dos participantes não responderam rigorosamente à questão 1.2. Contudo, salientamos que embora não tenham explicitado que a

conjugação do ver *ser* está incorreta, os alunos identificam que existe um erro na conjugação verbal. À questão 1.2.1, dez dos trinta e sete alunos que participaram neste LG não foram capazes de responder corretamente, atentemos a um exemplo destes casos (Imagem 18 – *Resposta do aluno à questão 1.2.1*).

1.2.1. Completa o quadro:

O verbo está na <u>3^o</u> pessoa do <u>Singular</u> .	O verbo deveria estar na <u>3^o</u> pessoa do <u>Plural</u> .
--	---

Imagem 17 - Resposta do aluno à questão 1.2.1

Posteriormente, e com recurso ao quadro em síntese, procuramos direcionar os alunos à “formula[ção] de hipóteses, a partir das suas intuições sobre a língua e da observação já realizada.” (Duarte, 2008, p.19). Com efeito, era esperado que os alunos fossem capazes de preencher os espaços em branco de modo a clarificarem que o sujeito deve concordar com o verbo em pessoa e em número. Nesta questão, todos os discentes responderam corretamente, julgamos que o facto do LG de flexão morfológica ter sido realizado em primeira estância poderá estar relacionado com estes resultados positivos, orientando os alunos de que é expressamente necessário que exista concordância frásica.

Posto isto decidimos que seria importante os alunos testarem as aprendizagens formuladas até então, tendo em conta novos dados (Duarte, 2008). Assim, realizamos um leque de 4 alíneas nos quais inquirimos os alunos, de modo a trabalharem a identificação de formas verbais, bem como a sua substituição – pronomes. Neste sentido, à questão 2.1, seis alunos identificaram palavras como verbos, quando as mesmas correspondiam a outras classes, atentemos ao exemplo. Ao analisarmos a questão 2.2, por um lado, verificamos que quatro dos participantes não sabiam como responder à pergunta, acabando por deixar em “branco”. Por outro lado, três alunos identificaram incorretamente o sujeito, vejamos um dos exemplos (Imagem 19 - *Resposta do aluno à questão 2.2*).

2.2. Atenta na forma verbal *atraídas*. Sabes o que foi atraído?

para terra.

Imagem 18 - Resposta do aluno à questão 2.2

Neste sentido, na questão 2.3, nove dos trinta e sete intervenientes deste laboratório não conseguiram substituir, por um pronome, quem teria sido atraído. Deste modo, confirmamos que os alunos que deixaram a questão “em branco”, fazem parte do grupo de sete alunos que responderam incorretamente à alínea anterior. Gostaríamos ainda de salientar que apenas um

aluno respondeu inadequadamente, substituindo a palavra *embarcações* por *barcos*, atentemos à Imagem 20 – Resposta do aluno à questão 2.3.

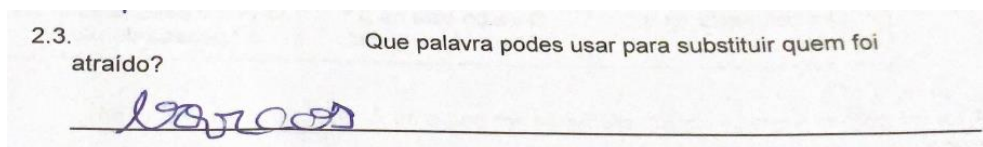


Imagem 19 - Resposta do aluno à questão 2.3

Por conseguinte e considerando a introdução de novos dados – pronomes - transitamos até à validação das hipóteses manifestadas, promovendo, assim, o registo de uma generalização que consiste na comprovação de que é possível *substituir o nome que está ligado ao verbo por um pronome pessoal - e que- o sujeito de uma frase é sempre um nome que pode ser substituído por um pronome*. Contudo, oito alunos não foram capazes de responder, corretamente, a esta questão.

Considerando as fragilidades dos alunos face à flexão de pessoa, tempo e modo verbal, realizamos a questão 4.1 para que fosse permitido aos discentes a “formula[ção] de hipóteses [tendo em conta] a observação já realizada.” (Duarte, 2008, p.18). Isto porque, já havia sido pedido aos alunos que identificassem formas verbais noutras frases deste laboratório. Todavia, verificamos que nove alunos não realizaram o exercício corretamente, sendo que sete alunos não identificaram todas as formas verbais presentes no exercício e dois nomearam outras palavras que não pertencem à classe dos verbos. Conferimos que seis destes discentes são os mesmos que tiveram dificuldades em responder à questão 2.1.

Neste sentido, “orienta[mos] a[s] criança[s] para atividades de manipulação dos dados” (Duarte, 2008, p.19) sugeridos na questão anterior, de modo a promover identificação da norma em causa, com maior grau de adequação (Duarte, 2008). Porém, doze alunos não obtiveram resultados que sejam considerados positivos, já que a correspondência das descrições não está de acordo com o momento a que a frase se refere, como podemos observar no exemplo (Imagem 21– Resposta do aluno à questão 4.2).

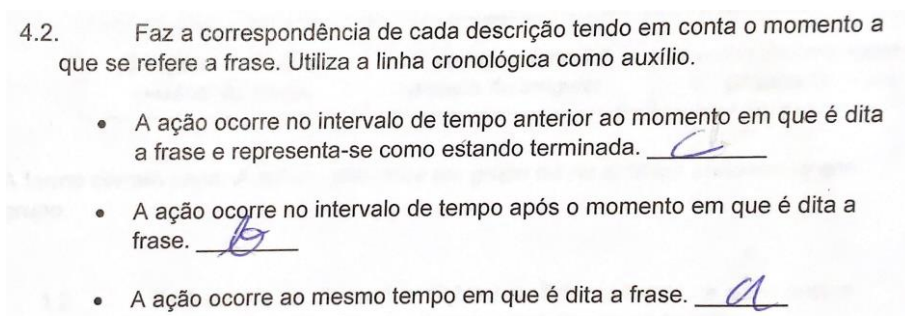


Imagem 20 - Resposta do aluno à questão 4.2

Por fim, construímos um quadro em forma de síntese que deveria ser completado pelos participantes, para que fosse possível estes validarem as aprendizagens realizadas. Deste modo os participantes deste laboratório puderam “regista[r] sob a forma de uma generalização gramatical” (Duarte, 2008, p.18) que *uma ação pode localizar-se em diferentes intervalos de tempo conforme o valor do tempo gramatical*. No entanto, treze discentes não conseguiram completar os “espaços em branco”, verificamos que os alunos que não conseguiram responder à questão anterior, fazem parte do grupo de alunos que não estiveram aptos a responder corretamente a esta pergunta.

Em suma, a aplicação deste LG não foi tão bem conseguida como a versão que incidiu sobre flexão morfológica. Consideramos que a complexidade das questões presentes neste laboratório, foi o motivo para os resultados menos positivos. Assim, reconhecemos que poderíamos ter realizado um LG mais extenso que permitisse uma maior exercitação de conteúdos, de modo a permitir uma melhor apropriação de conhecimentos por parte dos alunos que nele participaram.

Apesar de referimos ao longo do relatório, aplicamos dois LG com objetivo de colmatar estas dificuldades e de já ter sido realizada uma análise aprofundada da escolha das questões, bem como das respostas que obtivemos, gostaríamos de ressaltar que este será um instrumento com o qual pretendemos trabalhar na nossa prática docente.

Interpretação dos Resultados

Como já foi salientado, anteriormente nos processos metodológicos (cf. Quadro 4 - *Etapas do projeto e recolha de dados*), realizamos um debate em turma que nos permitiu recolher informações acerca das fragilidades dos alunos face à flexão em género e número e à flexão verbal. Consideramos que foi importante proceder à gravação desta atividade, na medida em que o levantamento de dados se tornou mais eficaz, isto porque este género de atividades acaba por comprometer a tranquilidade dentro de sala de aula.

Posto isto implementamos os LG, que com base na atividade de aprendizagem pela descoberta, tiveram como objetivo colmatar as dificuldades referidas.

Posteriormente à aplicação dos laboratórios, pedimos aos alunos que realizassem um guião que funcionou como apoio para a realização do vídeo. Deste modo, promovemos, novamente, a articulação do Domínio da Oralidade com o Domínio da Escrita. Assim, não é novidade que a planificação prévia a qualquer apresentação oral é, sem dúvida, essencial para um bom desempenho. Foi neste sentido que optamos por esta sequência lógica de atividades.

Consideramos que seja importante realizar um balanço final acerca da implementação do projeto, para que nos seja permitido reconhecer quais foram os efeitos desta intervenção e de que forma os podemos avaliar. Neste sentido, acreditamos que seja essencial apresentar alguns exemplos das três etapas que marcam este projeto – Debate, LG e Vídeo.

Atentemos ao exemplo agramatical que surge no decorrer do debate “É um sítio bonita, eu quer morar lá.”, neste caso o aluno demonstrou dificuldades na flexão em género e na flexão verbal. Foi a partir da análise de exemplos como o destacado que realizamos os LG com vista a trabalhar as fragilidades na flexão em número e género e na flexão verbal.

Por fim, e como podemos verificar a partir do conteúdo oral do vídeo (Anexo 9 – Vídeo) os alunos mantiveram um discurso coerente e coeso, com grande rigor na flexão morfológica e verbal. Contudo, gostaríamos de evidenciar um caso notório de evolução: o aluno X, aquando do debate revela um erro gramatical, uma vez que diz *Os palheiros de Ílhavo é tipo uma casas muito lindos*. Como podemos observar, este discente apresenta fragilidades na flexão em número e género. Todavia, na resolução do seu LG verificamos que se torna consciente de que são necessárias as frases concordarem ao nível da flexão morfológica (Imagem 21 – resposta do aluno à questão). Uma vez que este foi um dos alunos a participar na produção do vídeo, conseguimos, a partir do mesmo, conferir que o aluno foi capaz de alcançar melhorias neste aspeto.

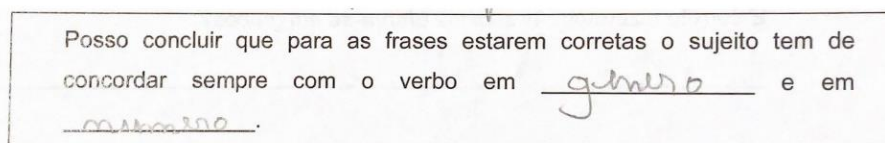


Imagem 21 – Resposta do aluno ao Quadro síntese – LG Conjugação Verbal

Em suma, classificamos a intervenção de forma positiva, tendo em conta que os alunos se mantiveram motivados e participativos no decorrer de todas as atividades sugeridas, bem como às evoluções comprovadas no decorrer de todo o relatório.

Considerações Finais

Através da realização deste estudo, conseguimos perceber que dificilmente existirá dissociação entre o ensino da Oralidade e o ensino da Gramática. Isto, porque, tal como foi possível visualizar no decorrer do relatório, é essencial que os indivíduos sejam capazes de dominar as competências gramaticais para que estejam aptos a comunicar oralmente com os seus interlocutores, de forma adequada.

A partir da observação em contexto de estágio, foi explícito que os alunos demonstravam algumas dificuldades no Domínio da Gramática, o que, conseqüentemente, os prejudicava ao nível da expressão oral. Neste sentido, pareceu-nos importante averiguar qual a perceção dos alunos face aos Domínios referidos, bem como à forma como os mesmos eram lecionados. Uma vez que o nosso objetivo era contribuir para colmatar as dificuldades dos alunos, consideramos que seria importante recolher estas informações. Foi a partir do questionário que deparamos com

resultados que traduziam, na sua globalidade, a ideia de que a Gramática tinha pouca utilidade e excessiva memorização de regras, agregada à repetição de exercícios.

Para que fosse possível atendermos às fragilidades dos alunos, realizamos, em articulação com o Domínio da Escrita, uma atividade prática – o debate. Desta forma, conseguimos perceber, de forma aprofundada, quais os conhecimentos gramaticais mais debilitados. Neste âmbito, constatamos que o conhecimento ao nível da flexão em número e género e a flexão verbal era um problema a (tentar) resolver.

A fim de combater esta situação construímos dois LG distintos, que tiveram como objetivo trabalhar as dificuldades, já mencionadas, dos alunos que neles participaram. Uma vez que não pretendíamos persuadir os alunos a memorizarem regras, optamos por selecionar este dispositivo didático, que, tal como referimos anteriormente, trabalha a aprendizagem de conteúdos através da descoberta, orientando os seus participantes a aprofundar os seus conhecimentos com base nos respetivos conhecimentos intuitivos que têm da língua, aprimorando, desta forma, as suas competências investigativas (Duarte 1992, as cited in (Silvano e Rodrigues, 2010).

Para além disso, consideramos fundamental que o ensino dos Domínios abordados – Gramática e Oralidade – sejam trabalhados, tendo por base a devida contextualização. Acreditamos que a inclusão de um contexto que “faça sentido”, para os alunos, seja uma mais-valia face ao interesse e motivação dos mesmos. Neste sentido, acrescentamos que esta estratégia pode (e deve), no nosso entender, estender-se aos restantes Domínios do português. Assim sendo, salientamos que a escolha da temática desta intervenção se centrou no Município em que os alunos intervenientes residem, na medida em que nos pareceu que esta opção funcionaria como estratégia de motivação para o seu envolvimento nas atividades propostas.

A validação desta intervenção só faria sentido, para nós, se existisse um ponto de comparação entre os “pré-conhecimentos” dos alunos, ou seja, os conhecimentos dos alunos antes da nossa intervenção, e os conhecimentos adquiridos posteriormente à intervenção. Desta forma, propusemos aos alunos a realização de um vídeo promocional acerca do Município onde residiam. A execução deste vídeo teve por base a elaboração de um guião ao qual diz respeito o trabalho no Domínio da Escrita, orientado pela minha colega Maria Alves. Assim, tivemos a oportunidade de, mais uma vez, articular os Domínios do Português de modo a combater as fragilidades dos alunos.

Posto isto, importa ressaltarmos que o discurso dos alunos foi, como pudemos verificar através do vídeo (Anexo 9 - Vídeo), coerente e coeso. Assim, parece-nos plausível afirmar que a intervenção correspondeu às nossas expectativas, já que observamos uma melhoria face ao discurso dos alunos, no qual não apresentaram erros ao nível da flexão em número e género ou verbal.

Reconhecemos, também, que a articulação entre as tarefas que se foram desenvolvendo durante a implementação do projeto foram fundamentais para que as atividades surgissem, para os alunos, como componente lógica deste estudo.

A realização deste trabalho permitiu-nos evoluir enquanto futuras profissionais, na medida em que nos possibilitou trabalhar com um dispositivo didático do qual, até agora, só tínhamos conhecimento teórico. Neste sentido, consideramos positivo para a nossa atividade profissional esta investigação, pois serviu como estímulo para aumentar a nossa preocupação em procurar instrumentos didáticos que possam ser fundamentais na nossa prática docente. Tendo em conta que, ao longo da nossa futura atividade profissional, iremos trabalhar com grupos de alunos com diferentes necessidades, é indispensável que nos consciencializemos de que é essencial nos “aprovisionarmos” muito além do que aprendemos no decorrer do nosso percurso académico. Assim, encaramos a nossa intervenção como abertura para aquilo que desejamos ser enquanto professoras, ou seja - inovadoras.

É também importante referirmos que a produção deste trabalho foi, em termos pessoais, o maior desafio a que nos propusemos. A contar do momento de entrada no contexto de estágio até ao dia de hoje, refletimos que esta investigação nos tornou pessoas resilientes, com capacidade de reagir de forma positiva às adversidades que foram surgindo no decorrer do processo. Assim, encaramos esta investigação como um cenário de metamorfose pessoal, na medida em que acreditamos que este trabalho terá sido o princípio necessário para a nossa mudança e crescimento individual.

Este desenvolvimento pessoal foi alcançado através dos obstáculos com que deparamos ao longo deste percurso. Deste modo, é importante que deixemos evidenciado que o tempo de prática em estágio foi, para nós, o principal elemento limitador, uma vez que o seu período de duração foi demasiado curto. Neste sentido, associamos, ainda, que para além da implementação prática do projeto, tínhamos, também, de lecionar os conteúdos que constam nos programas de orientação curricular. Desta forma, consideramos que esta articulação, entre implementação do projeto e lecionar conteúdos obrigatórios, foi uma das maiores dificuldades com as quais fomos confrontadas.

Todavia, ressalvamos que enfrentamos estas adversidades com a determinação de que as poderíamos ultrapassar com esforço e dedicação. Com efeito, beneficiamos do equilíbrio que adquirimos através do “jogo de cintura”, fruto da experiência que obtivemos em contexto de estágio, que nos tornou suficientemente flexíveis de forma a superar estas barreiras.

Contudo, ao dia de hoje, sentimos que teria sido uma boa hipótese que os áudios do debate tivessem sido corrigidos pelos alunos após a realização dos LG. Ou seja, poderíamos ter mostrado aos alunos, em versão áudio, os erros que cometeram e dar-lhes a oportunidade de refletirem e de reconhecerem incorreções gramaticais para, posteriormente, procederem às suas correções. Desta forma, estaríamos a trabalhar não só os aspetos ao nível da Gramática, mas também a expressão e compreensão oral.

Em forma de conclusão, e sendo o presente relatório um trabalho acadêmico, deixamos o “caminho aberto” para investigações futuras - sugerimos uma questão que nos parece importantíssima e que poderá ser investigação de futuros trabalhos, que é a articulação entre a Oralidade e o uso dos sinais pontuação, da qual poderão advir consequências positivas quanto ao desempenho escrito dos alunos. Infelizmente, não conseguimos abordar esta temática em sala de aula, tendo em conta o reduzido tempo de intervenção.

Referências Bibliográficas

- Alturgio, M. H., Diniz, L. M & Locatelli, S. W. (2010). *O Debate Como Estratégia Em Aulas De Química*. Química Nova Na Escola – Vol. X, Nº X, XXX 2009.
- Bakhtin, M. (2000). *Estética da Criação Verbal*. Trad. de Maria E. G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes.
- Barros, D. L. P. (2001). *O discurso da norma na gramática de João de Barros*. ALFA: Revista de Linguística, São Paulo, v. 45, 2001, p.11. <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4183>.
- Bechara, E. (1928). *Moderna gramática portuguesa*. 37.º Edição. Rio de Janeiro. Brasil.
- Bodgan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora. (p.16)
- Botelho, F., Sequeira, A. & Teixeira, M. (2017). *Diferenciação Pedagógica – Língua portuguesa: produção oral e escrita – Volume I*, (p.). Projeto Aprendizagem para Todos. República de Angola. Ministério da Educação. Angola: Fundação Calouste Gulbenkian, Banco Mundial, República de Angola.
- Botelho, F., Sequeira, A. & Teixeira, M. (2018). *Diferenciação Pedagógica – Língua portuguesa: produção oral e escrita – Volume II*, (p.). Projeto Aprendizagem para Todos. República de Angola. Ministério da Educação. Angola: Fundação Calouste Gulbenkian, Banco Mundial, República de Angola.
- Branski, R. M., Franco, R. A. C., & Lima Júnior, O. F. (2010). *Metodologia de Estudo de Casos Aplicada à Logística*. XXIV ANPET Congresso de Pesquisa e Ensino Em Transporte.
- Caixeiro, C. M. B. A. (2014). *Liderança e Cultura Organizacional: o impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es)*. Universidade de Évora: Évora.
- Cardoso, A. P. & Rego, B. (2017). *Metodologias de investigação na formação de professores: a investigação-ação e o estudo de caso*. Escola Superior de Educação de Viseu. Viseu. (p.25) <http://hdl.handle.net/10400.19/4631>
- Cardoso, A. S. (2020). *A aplicação do laboratório gramatical em sala de aula com recurso à gravação áudio: resultados de uma análise de dados*. v. 3 n. 3 (2020): *Palavras – revista em linha*. Estudos Linguísticos.
- Carvalho, A. R. M. (2020). *O PAPEL DO DEBATE NA MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM: O CASO DE UMA TURMA DO 12.º ANO NA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA*. Universidade de Lisboa. (pp.22)
- Cassany, D. (1996). *Describir el Escribir – Cómo se aprende a escribir*. Paídos.

- Codá, R. (2021). *As origens da arte de bem-falar no mundo grego e a Sofística*. Ateliê de Humanidades. Pontos de Leitura.
- Cohen, Manion, & Morrison. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). Routledge.
- Cristovão, V. L., Durão, A. B., & Nascimento, E. L. (2003). *Debate em sala de aula: práticas de linguagem em um gênero escolar*.
- Cunha, C., & Cintra, L. (2015). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. (7.^a edição). Lisboa: Livraria Editora Figueirinhas.
- Cunha, L. M. A. (2007). *Modelos Rasch e Escalas de Likert e Thurstone na medição de atitudes*. Universidade de Lisboa. Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/1229>
- Direção Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais Português – 6.o ano | 2.o Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagensessenciais-ensino-basico>
- Direção Geral da Educação. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. (p.27-59) <https://www.cfaematosinhos.eu/PPortuguesHomol.pdf>
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Duarte, I. (2000). *Língua portuguesa: instrumentos de análise*. Projeto de Acessibilidades. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/10703>
- Duarte, I. M. (2019). *Gramática, Pragmática e competência de leitura: valores do futuro perfeito na Internet*. Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/125882>
- Equipas pedagógicas do IAVE. (2022). *Estudo de Aferição Amostral do Ensino Básico 2021 Volume II – Descrição Qualitativa dos Desempenhos*. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC).
- Ferreira, P. S. (2013). *Ensinar e Aprender Português num mundo plural*. Coleção “Encontros da Língua Portuguesa”, Edição: Escola Superior de Educação de Santarém e Universidade Federal Uberlândia. (p.598-608)
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. New York: Herder and Herder
- Gama, T. D. (2015). *Oralidade na sala de aula: concepções e registros de práticas de um grupo de professores de língua portuguesa*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa. <http://hdl.handle.net/10437/6685>
- Goldstein, N. S. (1997). POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola (Repensando a aprendizagem de língua portuguesa)*. *Revista Da Anpoll*, 1(3). (p. 231-232) <https://doi.org/10.18309/anp.v1i3.268>

- Gorgulho, A. R., Teixeira, M. (2016). *A importância da aprendizagem da Gramática e da Escrita - o uso do laboratório gramatical*. Exedra: Revista Científica, Nº. Extra 2 - Entre a Investigação e as Práticas em Didática do Português: Alguns Diálogos.
- Luna, E. (2016). *Abordagem da oralidade na formação inicial de profissionais da educação: um estudo num segundo ciclo profissionalizante de Bolonha em Portugal*. In C. M. Sá & E. Luna, *Transversalidade V: Desenvolvimento da oralidade* (pp. 23-151). Coleção “Cadernos do LEIP”, Série “Temas”, nº 5. Aveiro: UA Editora. Disponível em: https://ria.ua.pt/bitstream/10773/16090/1/Tr5_Desenvolvimento%20da%20Oralidade.pdf
- Madureira, A. L. G., Sá, C. M. (2021). *Transversalidade X: desenvolvimento da argumentação*. Coleção “Cadernos do LEIP”, Série “Temas”, nº 9. Aveiro: UA Editora. (pp. 14-19). <https://doi.org/10.34624/hghe-5a89>
- Mateus, M., Brito, A., Duarte, I., Faria, I. (2009). *Gramática da Língua Portuguesa*. Alfragide: Caminho. (p.50-119)
- Moreira, Sá & Costa. (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados (Vol. 1)*. Universidade de Aveiro. Aveiro Portugal. (p.16). <https://doi.org/10.34624/hmtj-qg49>
- Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores. (p.7) <https://hdl.handle.net/1822/68429>
- Neves, C. F. D. R. (2010). *A competência da oralidade: práticas pedagógicas no contexto escolar*. Universidade da Beira Interior. (p.14). <http://hdl.handle.net/10400.6/2621>
- Pardal, L., & Lopes, E., S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Pereira, I. S. P. & Viana, F. L. (2003). *Aspectos da didáctica da vertente oral da língua materna no jardim de infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico: algumas reflexões*. Universidade do Minho. (p.2) <https://hdl.handle.net/1822/4260>
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2013). *Manual de investigação em ciências sociais – Projetos*. (6ªed.). Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, S.V., Viegas, F., Oliveira, C. (2021). *Ensinar gramática Percursos que se criam, caminhos que se trilham*. Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto. (p.505) <https://doi.org/10.21747/16466195/lingespa22>
- Rodrigues, S. V. & Silvano, P. (2008). *APRENDER A ENSINAR GRAMÁTICA COM ABORDAGENS INOVADORAS Uma experiência de flexibilidade curricular no ensino superior*. Centro de Linguística da Universidade do Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Rigolet, S. A. (2000). *Os três P – Precoce, Progressivo, Positivo – Comunicação e Linguagem para uma Plena Expressão*. Porto: Porto Editora.

- Sá, C. M. (2018). Técnicas de comunicação oral e escrita. Coleção “Educação e Formação – Cadernos Didáticos”, nº 2. Aveiro: UA Editora. (p.11)
<https://ria.ua.pt/handle/10773/24945>
- Sá, Carinha, Zanancho, Martins & Andrade. (2021). *Transversalidade XI: géneros textuais e comunicação oral e escrita nos primeiros anos*. Universidade de Aveiro.
<http://hdl.handle.net/10773/31432>
- Sá, Mesquita, Repinaldo & Correia (2020). *Educação em Português e cidadania global*. Educação e Formação – Cadernos Didáticos, nº 7. Universidade de Aveiro. Aveiro. <https://doi.org/10.34624/1vkd-0187>
- Santos, A. A. P. C. (2013). *Os jogos no ensino da gramática*. Faculdade de Línguas da Universidade de Coimbra. Coimbra.
<http://hdl.handle.net/10316/35844>
- Santos, L., Lima, J., Garcia, F., Monteiro, F., Silva, N., Silva, J., Santos, R., Afonso, C., & Piedade, J. (2019). Orientações metodológicas para a elaboração de trabalhos de investigação (2.ª edição). IUM - Centro de Investigação e Desenvolvimento (CIDIUM). Instituto universitário militar.
https://www.ium.pt/s/wp-content/uploads/20190821_CAD-08_Miolo_WEB-1.pdf
- Santos, J. R. & Henriques, S. (2021). *Inquérito por questionário: contributos de conceção e utilização em contextos educativos*. Universidade Aberta. Lisboa.
<http://hdl.handle.net/10400.2/10696>
- Santos, M. (2008). Vantagens e desvantagens da utilização do Questionário como técnica de recolha de dados. Webfolio de Investigação Educacional.
- Santos, M. J. A. (2009). *Aprender a viver juntos: que significado curricular no 1º ano?*. Universidade Aberta. Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.2/1499>
- Silva, C. V. & Pereira, Í. (2017). *Para a Caracterização do Ensino e da Aprendizagem da Gramática em Portugal: as Perceções dos Professores*. Diadorim: Revista De Estudos Linguísticos e Literários, (p.110).
<http://hdl.handle.net/20.500.11796/2553>
- Silva, E. R. (2004). *O ensino de gramática à luz das concepções de Vygotsky*. (PP.71-72).
- Silvano, P. & Rodrigues, S. V. (2010). *A Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical no ensino da gramática. Uma proposta de articulação*. Centro de Linguística da Universidade do Porto. Universidade do Porto. Porto.

- Sim-Sim, I., Duarte, I., Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: ME-DEB.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, Inês. (2017). *Aquisição da linguagem: Um olhar retrospectivo sobre o percurso do conhecimento*. Language Science Press. (p.3) <https://doi.org/10.5281/zenodo.889417>
- Sousa, M., C. (2018). *O laboratório gramatical como dispositivo didático: um estudo no 2º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/25745>
- Travaglia, L. C. (2000). *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática, no 1o. e 2o. graus*. 5.ª edição. São Paulo. Brasil.
- Trask, R. L. (2004). *Dicionário de Linguagem e Linguística*. São Paulo: Contexto.
- Vilela, M. (1995). *A Gramática da Língua Portuguesa*. Livraria Almeida.
- Vitto, M. M. P., Feres, M. C. L. C. (2005). *Distúrbios Da Comunicação Oral Em Crianças*. Campus Universitário de Monte Alegre – São Paulo, Brasil. (p.229) <https://doi.org/10.11606/issn.2176-7262.v38i3/4p229-234>
- Xavier, L. G. (2012). *Ensinar Gramática pela Abordagem Ativa de Descoberta*. Exedra Revista Científica. Português: Investigação e Ensino. Escola Superior de Educação de Coimbra. Coimbra. Portugal. (p.470)

Anexos



Inquérito por questionário

Este questionário destina-se a recolher informação para um projecto de investigação, orientado pela Professora Doutora Madalena Teixeira, que pretende estudar a articulação entre o domínio da gramática e o da escrita e entre o domínio da gramática e o da oralidade, integrado no mestrado de Ensino do 1.º CEB e Ensino de Português e HGP no 2.º CEB. A investigação tem como objectivo recolher informação acerca do ensino da gramática e da influência do mesmo no interesse dos alunos.

Dado que a sua opinião é fundamental, pedimos que responda com a máxima sinceridade, clareza e objectividade. Este questionário é anónimo e todos os dados serão tratados confidencialmente e usados, unicamente, para fins académicos.

Parte I – O ensino da Gramática

1. Dos domínios do português, numera de 1 a 4, os teus preferidos.

Leitura Escrita Oralidade Gramática

2. Costumas ter aulas só de gramática? (assinala com uma cruz a opção que melhor se adequa à tua resposta)

Sim Não

2.1. E gostas? (assinala com uma cruz a opção que melhor se adequa à tua resposta)

Sim Não

2.1.1. Se respondeste sim, porquê?

2.1.2. Se respondeste não, gostarias de ter? Porquê?

3. Achas que a gramática é importante? Porquê?

4. Preenche a seguinte tabela, assinalando com uma cruz a opção que se adequa à tua opinião.

	Concordo totalmente	Concordo	Indiferente	Discordo	Discordo totalmente
A gramática é complexa.					
É possível aprender de forma divertida.					
A gramática é engraçada.					
A gramática é importante para a minha vida.					
A gramática é um conjunto de regras que temos de saber.					
A gramática não é importante para o meu dia a dia.					
A gramática é aborrecida e inútil para comunicar com os outros.					
Todas as pessoas sabem gramática quando memorizam as regras.					
Compreendo os conceitos relacionados com a gramática.					
Conseguo perceber os exercícios de gramática.					
A gramática ajuda-me a saber falar para os meus colegas e amigos.					
A gramática ajuda-me a saber escrever um texto.					
Tenho dificuldade com os exercícios de gramática.					
Os exercícios são sempre semelhantes.					
Para falar com os meus familiares e amigos, não preciso de saber gramática.					
Para escrever uma carta, não preciso de saber gramática.					

Para realizar exercícios de gramática basta utilizar as regras que aprendi.					
Quando faço a lista de compras, não é preciso gramática.					
Quando faço uma pergunta para saber uma informação, não preciso de saber gramática.					

5. Como é que tu gostavas que a gramática fosse ensinada?

Parte II – A escrita

1. Preenche a seguinte tabela, assinalando com uma cruz a opção que se adequa à tua opinião.

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Sentes que a forma como falas influencia a forma como escreves?					
Fora do contexto sala de aula, com que regularidade escreves?					
De um modo geral, quando escreves, costumavas planificar os teus textos?					
Revês o que escreves depois de finalizar?					

2. Normalmente, como te é dado o feedback em relação à tua escrita?

3. O que fazes para melhorar após o feedback?

Parte III – A oralidade

1. Já participaste em algum debate?

Sim

Não

2. Se sim, gostaste da experiência? Porquê?

3. Se não, gostarias de participar? Porquê?

4. Desde que frequentas o 2.º CEB, já realizaste alguma apresentação oral?

Sim

Não

5. Se sim, em que disciplina? Que temática abordaste? Como planeaste a intervenção?

6. Se não, gostarias de o fazer? Como planearias a intervenção?

7. Preenche a seguinte tabela, assinalando com uma cruz a opção que se adequa à tua opinião.

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Quando comunicas com outras pessoas, tens em atenção/cuidado com o registo que utilizas?					
Ao comunicares com os outros, refletas acerca dos gestos e/ou expressões faciais que fazes? Tens noção que as fazes?					
Para além de textos escritos, costumavas interpretar textos orais?					

Anexo 2 – Autorização de participação no questionário

Caro Encarregado de Educação,

Somos alunas do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Ensino de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB, na Universidade de Aveiro e vimos por este meio solicitar a sua autorização para realizar uma recolha de informação, relacionada com a disciplina de Português, para a elaboração da nossa dissertação de mestrado, junto do seu educando(a).

Esta investigação, orientada pela Professora Doutora Madalena Teixeira, pretende estudar a articulação entre o domínio da gramática na escrita e na oralidade. A participação é voluntária e anónima, consistindo no preenchimento de um breve questionário e os dados serão utilizados apenas para fins científicos.

A aplicação do questionário foi autorizada pela direção da escola.

Gratas pela disponibilidade,

As Estagiárias,

Ana Alexandrino e Maria Alves

Aveiro, 2022



Eu, _____, declaro que me foi dada a informação sobre a investigação e autorizo que o(a) meu/minha educando(a) _____ participe anonimamente no questionário.

Anexo 3 – Panfleto Vista Alegre

Visita de Estudo
Vista Alegre
"A evolução no fabrico da porcelana portuguesa"
06/06/2022
Escola Básica José Ferreira Pinto Basto

José Ferreira Pinto Basto (1774-1839)
Em 1824, José Ferreira Pinto Basto apresentou uma petição ao Rei D. João VI para "erigir para estabelecimento de todas as suas filhas, com igual interesse, uma grande fábrica de louça, porcelana, vidraria e processos químicos na sua Quinta chamada da Vista Alegre da Ervideira". Fundou, então, com sucesso, a que veio a ser a primeira fábrica de porcelana em Portugal. Mandou construir o Bairro Operário da Vista Alegre representando um importante apoio social para a comunidade.

Museu (Fábrica) de Porcelana da Vista Alegre
Centro de Cultura Internacional para a interpretação da Herança da Porcelana Portuguesa. Alado ao laboratório criativo e à residência de jovens artistas contribui para a manutenção e para a projeção além-fronteiras da memória da antiga fábrica da Vista Alegre. Atualmente, é polo de inovação no fabrico da porcelana.

Forno da fábrica de Porcelana da Vista Alegre
Forno de Porcelana.
"Para que as formas cerâmicas vitrificassem eram necessárias 40h e 1400". Durante todo o tempo o forno era alimentado por operários que, de cinco em cinco minutos, enchiam as fornalhas com carvão e lenha". (Joel Clota, *oPorto Canal*)

"Dama com Arara", 1848
Figura de porcelana presente no museu de Vista Alegre. O acervo do museu é formado por mais de 30 000 peças que mostram a evolução da porcelana.

Teatro do Bairro Operário da Vista Alegre
O teatro foi criado quase em simultâneo com a fábrica com vista o entretenimento dos trabalhadores e maraólas do bairro social. Em 1951 foi reconstruído e decorado com telas adornadas e cortinas enfeitadas. Foi alvo de vários restaurações ao longo destes quase 200 anos.

Capela de Nossa Senhora da Penha
Inserida no conjunto arquitetónico da Fábrica da Vista Alegre, esta capela de finais do séc. XVII foi mandada edificar pelo bispo D. Manuel de Moura Meneses, vindo a ser adquirida em 1816 por José Ferreira Pinto Basto. Apresenta na fachada principal uma imagem em pedra de Nossa Senhora da Penha de França, padroeira da Vista Alegre.

Anexo 4 – Panfleto Farol da Barra

Farol da Barra

O Farol da Barra, situado na praia com o mesmo nome, é visitado anualmente por milhares de turistas que, depois de subirem 288 degraus têm oportunidade de se deslumbrar com uma das melhores paisagens costeiras do país.

História

Construído à entrada da barra, esta admirável obra do século passado, passou a estar de vigia toda a navegação que até aí não dispunha de orientação, evitando que estas naufragassem nos bancos de areia. As embarcações da época eram frequentemente atraídas para terra, devido à ilusão de afastamento, provocada por uma costa muito plana com as primeiras elevações a grande distância do mar.

O projeto do Farol da Barra foi iniciado em 1885 pelo engenheiro Paulo Benjamim Cabral e concluído pelo engenheiro Maria de Melo e Mattos em 1893, tendo sofrido grandes restaurações em 1929. À data da sua construção foi o sexto maior do mundo, em alvenaria de pedra, continuando a ser atualmente o segundo maior da Europa, sendo considerado o 26.º mais alto do mundo. Exibe uma imponente torre cilíndrica com 62 metros de altura, onde se situa a principal componente do farol.

Horário de Visitas

As visitas realizam-se às quartas-feiras à tarde. No horário de verão (até 31 outubro) concretizam-se nos seguintes horários: 14h00, 14h45, 15h30, 16h15 e 17h00. No inverno (até 27 março) 13h30, 14h15, 15h00, 15h45 e 16h30).

As subidas efetuam-se em grupos até 6 pessoas. As marcações de visita realizam-se no local, sem possibilidade de agendamento prévio, e por ordem de chegada.



Farol da Barra,
Praia da Barra

Anexo 5 – Panfleto Folar do Vale de Ílhavo

Padas e Folares do Vale de Ílhavo

O Vale de Ílhavo destaca-se geograficamente pela sua proximidade ao Rio Bôco (Canal da Ria de Aveiro).

Já durante os séculos XVII a XIX, esta região se caracterizava por ter muitas levadas e azenhas e ser propícia à cultura de cereais, pelo que não é de estranhar a sua conhecida tradição de produção de pão e folares. A produção das Padas e do Folar de Vale de Ílhavo, essencialmente desenvolvida por elementos do sexo feminino, é um saber transmitido de mãe para filha, ao longo de várias gerações.



O Folar de Vale de Ílhavo é um bolo de massa doce leveda. Apresenta um aspeto característico, redondo, com “correias” de massa que se cruzam sobre ovos inteiros cozidos com casca.

Enquadra-se na família dos folares doces, com forte tradição na época de Páscoa. No topo do bolo são colocados ovos inteiros, previamente cozidos com casca de cebola, envoltos por “correias” da própria massa do folar.



Mistura-se a farinha, o sal, o fermento e a água. Amassa-se muito bem e deixa-se a levedar. Depois é preciso “dar abas” e estender. Por fim, leva-se ao forno a lenha, bem quente e, pouco depois, estão prontas a... devorar! A receita das afamadas Padas de Vale de Ílhavo não se aprende em duas linhas, mas as “especialistas” dão uma ajuda!

Na base da confeção deste pão há um contexto muito particular, que o torna tão único e tão precioso: a farinha de trigo não refinada, proveniente das moagens tradicionais de Vale de Ílhavo, a lenha de pinho, a temperatura do forno e, claro, as carismáticas padeiras de Vale de Ílhavo, que continuam a cozer o pão conforme lhes ensinaram as mães e as avós.



O pão característico de Vale de Ílhavo é proveniente da mistura da farinha de trigo e da farinha de milho, com sal, fermento e água, além de outros componentes que entram nesta composição para fazer o tradicional folar, reconhecido em qualquer lugar. As Padas são cozidas em forno de lenha, apresentando uma forma característica e a cõeada dourada, mole e ligeiramente enfarinhada.

Anexo 6 – Panfleto Costa Nova

PALHEIROS DA COSTA NOVA

Deixe-se encantar pelas riscas verdes, azuis, encarnadas e amarelas das fachadas dos palheiros e faça parte do ambiente familiar que aqui se vive entre os vizinhos, cujas famílias se conhecem há gerações!

Implantados entre a ria e o mar, encontram-se pequenos palheiros às riscas encarnadas, azuis e verdes. Outrora usados como armazéns de alfaias da pesca, hoje em dia acolhem várias famílias durante a época balnear, tornando-se um dos locais mais procurados para um passeio à beira mar. Mas a Costa Nova nem sempre foi assim. Até aos finais do século XIX, este era um lugar totalmente desabitado e só após a fixação da Barra do Porto de Aveiro é que os pescadores de Ílhavo aqui se instalaram. Nessa altura, e por motivos meramente práticos, começaram a construir os seus palheiros para guardar redes e outros materiais de pesca.

Foi só mais tarde, com a mudança das famílias dos pescadores para esta zona, que os palheiros ganharam uma nova vida com as suas fachadas pintadas com coloridas riscas e os seus interiores remodelados com as divisões necessárias. Ao longo dos séculos, os palheiros foram passando de geração em geração, criando um ambiente único nas “casinhas às riscas” onde parece que o tempo nada mudou.



Hoje em dia, a marginal da Costa Nova é o lugar perfeito para um agradável passeio. A vista com a ria refrescante de um lado e as fachadas coloridas do outro torna este um lugar irrepitível na paisagem portuguesa. Uma fotografia de família junto a este colorido vai immortalizar a sua visita à Região da Ria de Aveiro.

Anexo 7 – LG – Morfologia



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

Nome: _____ Ano ____ Turma ____ Data ____/____/____

Tarefa 1 – Laboratório gramatical sobre morfologia flexional

Pergunta de partida: Em que variam as palavras?

1. Lê, novamente, o excerto do panfleto "Os Palheiros da Costa Nova":

Hoje em dia, a marginal da Costa Nova é o lugar perfeito para um passeio agradável. A vista com a ria refrescante de um lado e as fachadas **coloridas** do outro torna este um lugar irrepetível na paisagem portuguesa. Uma fotografia de família junto a este **colorido** vai imortalizar a sua visita à Região da Ria de Aveiro. Seja turista em Ilhavo!

1.1. Atenta nas palavras "coloridas" e "colorido". Que palavras são essas?

1.2. O que é que elas têm em comum?

1.3. O que é que as distingue?

1.4. Como é que elas se formaram? Completa os espaços em branco.

1.4.1. Na primeira situação, a "**colorid**" juntou-se _____, formando a palavra _____.

1.4.2. No segundo caso, a "**colorid**" juntou-se _____, formando a palavra _____.

1.5. Indica o género de cada uma das palavras.

Coloridas: _____

Colorido: _____

1.5.1. Como é que estas palavras variam?

2. Atenta na palavra "turista".

2.1. Rescreve-a, alterando-a para o género masculino. Reflete acerca do sentido da palavra. Faz-te sentido?

2.1.1. Podemos afirmar que esta palavra varia em género? Porquê?

2.2. Se nos quiséssemos dirigir a mais do que um turista, como é que reescrevamos a palavra?

2.2.1. Podemos afirmar que esta palavra varia em número? Porquê?

2.3. És capaz de escrever outra palavra partindo da palavra "turista"?

3. Lê a seguinte frase: "Ao pintar um quadro inspirado nestas belas fachadas, o artista deu o seu melhor em cada casinha, desenhando-as, colorindo-as, enfeitando-as."

3.1. Reescreve a frase anterior, substituindo a palavra "casetinha" por "palheiro", de modo a não cometeres nenhum erro gramatical.

4. E se existisse apenas um palheiro na marginal da Costa Nova? Reescreve a frase.



5. Lê, atentamente, mais uma vez, o excerto e repara nas palavras sublinhadas.

Hoje em dia, a marginal da Costa Nova é o lugar perfeito para um passeio agradável. A vista com a ria refrescante de um lado e as fachadas coloridas do outro torna este um lugar irrepetível na paisagem portuguesa. Uma fotografia de família junto a este colorido vai imortalizar a sua visita à Região da Ria de Aveiro. Seja turista em Ilhavo!

5.1. Em que género estão estas palavras?

5.2. E quanto ao número?

5.3. Consegues reescrevê-las num género diferente? Fazem sentido?

5.4. Consegues reescrevê-las num número diferente? Fazem sentido?

5.5. Se as palavras no ponto anterior, são variáveis. Então, podemos concluir que estas são palavras _____.

Aprendi que há palavras que são _____ e outras que são _____. As _____ flexionam em género e em número e as _____ não flexionam nem em _____, nem em _____.

Anexo 8 – LG – Conjugação Verbal

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

Nome: _____ Ano ____ Turma ____ Data ____/____/____

Pergunta de partida: Como aprendo a conjugar verbos?

1. Lê, novamente, o excerto do panfleto "O Farol da Barra":

O Farol da Barra, situado na praia com o mesmo nome, é visitado anualmente por milhares de turistas que, depois de subirem 288 degraus, têm oportunidade de se deslumbrar com uma das melhores paisagens costeiras do país.

1.1. Repara no exemplo:

É correto dizermos: *As subidas **efetua-se** em grupos?*

O sujeito está na 3.ª pessoa do plural.	O verbo está na 3.ª pessoa do singular.	O verbo deveria estar na 3.ª pessoa do plural.
---	---	--

A forma correta seria: *A subida **efetua-se** em grupo* ou *As subidas **efetuam-se** em grupo.*

1.2. Está correto se dissermos: *O farol da Barra, situado na praia com o mesmo nome, são visitado anualmente por milhares de turistas.* Porquê?

1.2.1. Completa o quadro:

O verbo está na _____ pessoa do _____.	O verbo deveria estar na _____ pessoa do _____.
--	---

1.3. Reescreve a frase corretamente.

1.4.

Posso concluir que para as frases estarem corretas o sujeito tem de concordar sempre com o verbo em _____ e em _____.

2. Lê o excerto do panfleto "O Farol da Barra":

As embarcações da época eram frequentemente atraídas para terra, devido à ilusão de afastamento, provocada por uma costa muito plana com as primeiras elevações a grande distância do mar.

2.1. Que formas verbais identificas no excerto?

2.2. Atenta na forma verbal *atraídas*. Sabes o que foi atraído?

2.3. Que palavra podes usar para substituir quem foi atraído?

2.4. Faz esse exercício de substituição.

3. O que podes concluir?

Posso concluir que pude _____ o nome que está ligado ao verbo por um _____. O sujeito de uma frase é sempre um nome que pode ser _____ por um pronome.

4. Lê atentamente os seguintes exemplos.

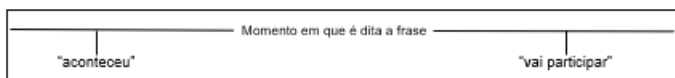
- a) O Farol da Barra vai participar no concurso do Património Cultural. (Presente do verbo ir + Infinitivo).
- b) A inauguração do Farol da Barra aconteceu no ano de 1893. (Pretérito perfeito do indicativo)

- c) O turista está a subir os degraus do Farol. (Presente do verbo estar + a + infinitivo)

4.1. Sublinha as formas verbais em cada um dos exemplos.

4.2. Faz a correspondência de cada descrição tendo em conta o momento a que se refere a frase. Utiliza a linha cronológica como auxílio.

- A ação ocorre no intervalo de tempo anterior ao momento em que é dita a frase e representa-se como estando terminada. _____
- A ação ocorre no intervalo de tempo após o momento em que é dita a frase. _____
- A ação ocorre ao mesmo tempo em que é dita a frase. _____



Podemos, então, concluir que: uma ação pode localizar-se em diferentes intervalos de tempo conforme o valor do tempo gramatical. Assim, o **Presente do Indicativo** pode localizar a situação _____ que é dita a frase. O **Pretérito Perfeito do Indicativo** localiza a ação num intervalo de tempo _____ ao momento em que a frase foi escrita e representa-a como estando _____. A construção **ir no Presente do Indicativo + Infinito do verbo principal** localiza a situação num intervalo de tempo _____ ao momento em que é dita a frase.

Bom trabalho, tu consegues!

Anexo 9 – Vídeo

<https://www.youtube.com/watch?v=SxMjg6GKh0&feature=youtu.be>